

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche – "Médecine et Techniques médicales"
Année universitaire 2007-2008

Mémoire pour l'obtention du **Diplôme de Capacité d'Orthophoniste**

présenté par **Laurie LIM**
(née le 29/03/1984)

<p>DIFFICULTES DE COMPREHENSION EN LECTURE ET METACOGNITION - ETUDES DE CAS -</p>
--

Présidente du Jury : Madame Hélène Colun, orthophoniste, chargée de cours à l'école d'Orthophonie de Nantes

Directeur du Mémoire : Monsieur Jean Baumard, orthophoniste, chargé de cours à l'école d'Orthophonie de Nantes

Membre du Jury : Madame Nadège Verrier, enseignant-chercheur à l'UFR de psychologie de Nantes

"Par délibération du Conseil en date du 7 mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation".

SOMMAIRE

<i>INTRODUCTION</i>	3
---------------------------	---

PARTIE THEORIQUE

I. LA METACOGNITION.....	6
I - 1. Le concept de métacognition.....	6
I - 1. 1. Origines théoriques du concept de métacognition.....	6
I - 1. 2. Définition de la métacognition.....	7
I - 1. 2. 1. Les connaissances métacognitives.....	10
I - 1. 2. 2. Les habiletés métacognitives.....	13
I - 2. Problématique de la métacognition dans les apprentissages.....	14
I - 2. 1. Modalités et conditions de fonctionnement de la métacognition.....	14
I - 2. 2. Niveaux d'intervention de la métacognition dans les apprentissages.....	17
I - 2. 2. 1. Efficacité dans la gestion des stratégies.....	18
I - 2. 2. 2. Prise de conscience, pensée réflexive et transfert.....	19
I - 2. 2. 3. Effets de la métacognition sur l'autonomie et la motivation.....	22
I - 2. 3. Limites de la métacognition.....	24
I - 3. Compréhension en lecture et métacognition.....	26
I - 3. 1. Processus cognitifs et compréhension de texte.....	26
I - 3. 2. Intervention de la métacognition dans une tâche de compréhension en lecture : la métacompréhension.....	31
II. LA LECTURE.....	34
II - 1. L'apprentissage de la lecture.....	34
II - 1. 1. Les pré-requis.....	34
II - 1. 2. Les modèles d'apprentissage.....	35
II - 1. 2. 1. Le modèle à deux voies.....	35
II - 1. 2. 2. Le modèle en stades.....	36
II - 1. 3. Les méthodes de lecture utilisées à l'école.....	37
II - 2. Les troubles de compréhension du langage écrit.....	38
II - 2. 1. Domaines de difficultés dans la compréhension du langage écrit..	38
II - 2. 2. Les dyslexies.....	40

PARTIE PRATIQUE

I. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	43
II. METHODOLOGIE.....	45
II - 1. L'évaluation de la métacognition.....	45
II - 1. 1. Comment évaluer la métacognition ?.....	45
II - 1. 1. 1. Les mesures indépendantes de l'exécution des tâches...	46
II - 1. 1. 2. Les mesures dépendantes de l'exécution des tâches.....	46
II - 1. 2. Choix de la méthodologie et objectifs de l'observation.....	48
II - 2. Protocoles d'observation.....	50
II - 2. 1. Population.....	50
II - 2. 2. Matériel.....	51
II - 2. 3. Méthodes.....	52
III. ANALYSE DES RESULTATS.....	59
III - 1. Présentation des résultats obtenus à chaque protocole.....	59
III - 1. 1. Histoire de Codadad et de ses frères.....	59
III - 1. 2. La belle lisse poire du prince de Motordu.....	60
III - 1. 3. Les grandes familles d'aliments.....	62
III - 1. 4. Le poisson en papillote.....	63
III - 2. Analyse des résultats par enfant.....	65
III - 1. 1. Ryan.....	65
III - 1. 2. Sarah.....	72
III - 1. 3. Maria.....	76
III - 1. 4. Matteo.....	83
III - 1. 5. Samia.....	90
IV. DISCUSSION.....	98
<i>CONCLUSION</i>	107
Bibliographie.....	109
Annexes.....	112

INTRODUCTION

Les études d'orthophonie nous ont amenés à nous intéresser à l'individu en tant qu'être pensant capable de langage. Le fonctionnement de l'être humain trouve toute sa spécificité dans la conjugaison de ces deux versants : la pensée et le langage. Ils semblent co-exister en continuelle interaction permettant à chacun de soutenir et de faire progresser l'autre. Ainsi, le langage intervient pour énoncer une pensée claire et structurée, et la pensée permet l'expression d'un langage articulé et construit. Cet axe central nous pousse à réfléchir et à nous interroger sur les difficultés que peuvent rencontrer certains patients face au langage, oral et écrit, à l'organisation de la pensée face aux apprentissages que l'individu rencontre tout au long sa vie et qui le construisent dans sa personnalité et son individualité. La question est alors de comprendre le fonctionnement de l'interaction entre pensée et langage et de mesurer la force de leurs échanges. Partant de ces considérations et questionnements, au carrefour des différents versants de la pensée et du langage de l'être humain, est né mon intérêt pour la métacognition.

Le concept de métacognition m'a paru intéressant à exploiter car cette dernière entretient des liens forts avec l'orthophonie. En effet, cette notion renvoie à la fois à la pensée, c'est-à-dire au fonctionnement cognitif, et au langage, puisqu'elle passe par une verbalisation et par l'expression de la pensée. Ainsi, prendre conscience de son fonctionnement cognitif, le comprendre, l'exprimer et l'expliquer semblent se présenter comme des processus permettant d'atteindre une efficacité et une autonomie de pensée dans les apprentissages. Les recherches faites dans le domaine de l'orthophonie ont pour but de dégager des domaines d'étude ouvrant des perspectives de travail avec les patients en difficulté. Ainsi, comprendre le fonctionnement propre de chaque individu relativement à sa pensée, à ses apprentissages et à son rapport au langage constitue un des versants fondamentaux du questionnement de l'orthophoniste dans sa pratique. Dans ce sens, la métacognition se présenterait comme une fenêtre ouverte sur l'individu pour mieux le comprendre, appréhender ses troubles et mieux les connaître dans leurs différentes dimensions par ce qu'en dit le patient et ce que l'on en observe.

Ce questionnement nous amène à réfléchir sur ce qu'est la métacognition, sur la façon dont elle apparaît chez les sujets en difficulté et à envisager son utilité en orthophonie. Nous nous intéresserons plus précisément à l'intervention de la métacognition dans une tâche de compréhension en lecture car les difficultés apparaissant dans la compréhension du langage écrit restent un domaine où les questions sont nombreuses et qui nécessite de comprendre précisément où se situent les difficultés du patient. De plus, notre intérêt s'est porté sur la population constituée par les enfants présentant des difficultés dans les apprentissages pour laquelle la recherche de pistes de travail reste actuelle et nécessaire.

Dans un premier temps, le travail de recherche présenté dans ce mémoire aura pour objectif de s'intéresser au concept de métacognition, en le définissant tout d'abord de manière générale puis en envisageant l'impact d'une pensée métacognitive dans les apprentissages et notamment dans la compréhension en lecture. Nous chercherons à nous appuyer sur des apports théoriques pour mieux cerner les enjeux que présente la métacognition dans un travail avec des enfants présentant des difficultés dans les apprentissages.

En nous appuyant sur le cadre théorique défini, nous mènerons dans un second temps une analyse argumentée sur les observations faites auprès de la population choisie. La partie pratique menée auprès d'enfants âgés de 8 à 14 ans, ayant des difficultés de compréhension en lecture se présente sous la forme d'études de cas permettant de faire ressortir les caractéristiques principales de leurs capacités métacognitives à travers des observations faites dans une perspective exploratoire.

Le but de cette recherche est, d'une part, de présenter une synthèse des données théoriques existantes sur la métacognition et des travaux qui ont été menés autour de cette problématique ; d'autre part, d'exposer et d'analyser d'un point de vue clinique et qualitatif les observations faites à partir des protocoles. Nous intéresser à la métacognition chez des enfants présentant des difficultés de compréhension en lecture aura alors pour ambition d'ouvrir des perspectives nouvelles d'appréhension de l'individu dans ses particularités de fonctionnement face aux apprentissages et d'envisager sous un angle différent des axes de réflexion permettant d'aider les patients en difficulté dans l'organisation de leur pensée.

PARTIE THEORIQUE

I. LA METACOGNITION

I - 1. LE CONCEPT DE METACOGNITION

I – 1. 1. Origines théoriques du concept de métacognition

On peut trouver au concept de métacognition des origines dans l'Antiquité à travers l'injonction de Socrate : « Connais-toi toi-même ». Les philosophes se seraient ainsi penchés sur cette idée de « pensée sur soi-même » comme nécessité à comprendre son fonctionnement pour mieux raisonner. Etymologiquement, le terme de métacognition signifie « connaissance sur la connaissance ». Ce concept n'a cessé d'intéresser les penseurs au cours des siècles et c'est avec l'essor de la psychologie cognitive et de l'intérêt pour la compréhension du fonctionnement de la pensée que le concept de métacognition est réellement apparu.

Les travaux sur la métacognition trouvent leurs sources théoriques dans trois domaines qui traitent des processus en jeu dans les acquisitions cognitives. Il s'agit d'abord de la théorie de Vygotsky¹, psychologue russe, sur l'origine sociale des processus cognitifs. Celui-ci porte en effet un intérêt particulier aux connaissances qu'un individu a de ses propres processus de pensée et à leur origine sociale. Pour lui, la compréhension de ces processus passe par une interaction sociale médiatisée qui permet d'ajouter au contrôle interne de l'individu, un contrôle externe qui le complète. Ce serait donc par l'interaction passant par le langage que le sujet développerait ses connaissances sur son fonctionnement cognitif face à une tâche.

Le deuxième fondement théorique des travaux sur la métacognition est la recherche menée par Piaget, psychologue suisse, sur le développement des processus cognitifs et notamment sur l'« abstraction réfléchissante »². Il relève trois étapes successives :

- « l'action matérielle sans conceptualisation » où il n'y a pas encore de prise de conscience, de connaissance consciente ;
- « la conceptualisation à partir de la prise de conscience » où le sujet peut à la fois « se représenter et [...] décrire l'événement et, d'autre part a la possibilité de

¹ Cité dans DOUDIN P-A., MARTIN D., ALBANESE O. (1999). *Métacognition et Education*, Paris : Peter Lang, coll. Exploration, p. 5

² PIAGET J. et al. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante, tome 1, L'abstraction des relations logico-arithmétiques* Paris : Presses Universitaires de France, coll. Etudes d'épistémologie génétique

discourir sur le pourquoi et le comment de l'événement »³ selon Melot et Nguyen-Xuan;

- « l'abstraction réfléchie en tant que produits conscients des abstractions réfléchissantes » où le sujet est capable d'une pensée sur sa propre pensée et a la capacité de comparer des démarches différentes.

Dans ses expérimentations, Piaget utilise un protocole qui oblige le sujet à prendre du recul par rapport à la tâche, à se positionner en dehors de la tâche elle-même et l'amène à un regard critique sur son activité.

Enfin, les recherches en métacognition s'appuient également sur l'approche du traitement de l'information puisqu'elles s'intéressent aux mécanismes de planification, de régulation, de contrôle et d'évaluation de l'activité. Le champ du traitement de l'information considère les tâches en terme de situation de départ, de situation d'arrivée et les procédures qui permettent de transformer les données de la situation de départ en données finales. Les travaux sur la métacognition s'attacheront à l'idée qu'il est essentiel d'avoir une représentation du but final pour traiter l'information. On retrouvera donc dans la gestion d'une tâche différentes compétences comme la capacité à se représenter le déroulement des actions, la capacité à analyser ces actions et la capacité à contrôler la régulation de ces actions.

I – 1. 2. Définition de la métacognition

Pour comprendre la notion de métacognition telle que nous la concevons dans ce mémoire, nous allons nous attacher à décrire l'évolution de la définition de ce concept. Au début du XXème siècle, l'idée de métacognition est abordée par plusieurs chercheurs comme Dewey, philosophe américain spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie, dont les travaux en 1910 ont porté sur l'entraînement à lire de façon réflexive ou Thorndike, psychologue américain connu pour ses travaux en psychologie de l'éducation, dont les recherches ont porté en 1917 sur la détection des erreurs en lecture. Mais ce n'est qu'en 1976 qu'est réellement donnée la première définition du concept par le psychologue américain Flavell en ces termes : « la métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses

³ MELOT A.-M., NGUYEN XUAN A. (1981). *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*, Bruxelles : Pierre Mardaga, p. 204

propres processus cognitifs et de leurs produits ou de ce qui leur est relié, par exemple, les propriétés différentes des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. La métacognition se rapporte entre autres choses, au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en fonction des objets cognitifs et des données sur lesquels ils portent, habituellement pour servir un objectif ou un but concret. »⁴ Ce psychologue en parle donc comme d'une activité réflexive du sujet sur son fonctionnement cognitif propre qui lui permet d'agir et d'ajuster ses stratégies à la tâche en fonction de leur efficacité. Il envisage l'activité métacognitive comme intentionnelle, consciente, prédictive, déterminée et dirigée pour l'accomplissement d'une tâche. On note néanmoins dans cette première définition une ambiguïté sur le fait que la métacognition engloberait à la fois deux phénomènes : les connaissances sur la cognition et les processus de contrôle et de régulation. Ce n'est qu'un peu plus tard que les psychologues reviendront sur ces nuances et affineront la définition des différents éléments constitutifs de la métacognition.

A partir de 1978, les travaux de Brown, psychologue de l'éducation, ont permis de se pencher plus précisément sur la notion de régulation, de contrôle des stratégies et des processus cognitifs et permettront de faire entrer totalement en ligne de compte cet aspect de la définition.

Yussen, chercheur en psychologie du développement, parlera en 1985 de la métacognition comme d'un concept recouvrant « un corps de connaissances et de modes de compréhension qui portent sur la cognition elle-même. La métacognition est cette activité mentale pour laquelle les autres états ou processus mentaux deviennent des objets de réflexion »⁵. Cette définition restera centrée sur le versant des connaissances des processus cognitifs que peut avoir un individu et n'abordera pas le versant procédural du concept.

En 1990, Gombert proposera alors une définition plus différenciée du concept de métacognition en séparant bien les deux aspects du phénomène, à savoir les composantes déclaratives et les composantes procédurales. « Métacognition - domaine qui regroupe :

1 - les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs,

⁴ Cité dans GOMBERT J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. Psychologie d'aujourd'hui, p. 17

⁵ Cité dans GRANGEAT M., MEIRIEU PH. et al. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies, p.20

2 - les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé. »⁶

La définition qui sera donnée par Noël en 1991 : « la métacognition est un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscité »⁷, insistera sur la distinction entre les processus mentaux métacognitifs et l'activité cognitive sur laquelle ils portent. En effet, face à une tâche, le sujet exercera une activité cognitive (perception, sélection, mémorisation, conceptualisation, compréhension...) qui aboutira à un produit. Le sujet pourra alors mettre en œuvre un processus mental qui portera sur l'activité cognitive qu'il est en train d'effectuer ou qu'il vient d'effectuer. Pour Noël, ce processus mental agissant sur le produit cognitif est un des constituants de la métacognition. Elle propose donc de distinguer trois étapes métacognitives dans la gestion d'une tâche :

- *l'étape du processus métacognitif* : le processus mental proprement dit, c'est-à-dire la conscience que l'individu a des activités cognitives qu'il effectue ou de leur produit.
- *l'étape du jugement métacognitif* : le jugement exprimé par le sujet sur la tâche qu'il est en train de réaliser et sur son fonctionnement cognitif face à cette tâche.
- *l'étape de la décision métacognitive* : la décision que pourra prendre le sujet de modifier ou non sa façon d'exercer son activité cognitive en fonction des résultats de l'étape de jugement métacognitif.

La métacognition peut se limiter en fonction des sujets seulement à la première ou aux deux premières étapes ; mais Noël parlera de réelle « métacognition régulatrice » lorsque la métacognition comportera les trois étapes : le processus, le jugement et la décision.

Ces différentes définitions nous amènent à penser qu'il y a métacognition lorsqu'il y a connaissance des états mentaux internes, des processus mentaux différents et des processus mentaux reliés entre eux. En référence aux définitions données par Gombert et Noël

⁶ Cité dans WOLFS J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage, du secondaire à l'université*. Recherche-Théorie-Application, Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement, p.28

⁷ NOEL B. (1991). *La métacognition*, Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement, Problématiques et recherches, p. 17

précédemment citées, nous prenons conscience qu'il existe deux pôles dans la notion de métacognition qui agissent en interaction : les connaissances sur la cognition et les produits de la cognition, à savoir les connaissances métacognitives, et les mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif, à savoir les habiletés métacognitives. Dans la définition que l'on donne de la métacognition, il convient donc de différencier deux versants distincts mais complémentaires. Les connaissances métacognitives font référence au pôle déclaratif de la métacognition tandis que les habiletés métacognitives renvoient au versant procédural du concept.

I – 1. 2. 1. Les connaissances métacognitives

Les connaissances métacognitives, aussi appelées « métaconnaissances », font référence à la connaissance et à la conscience qu'un sujet a de ses processus cognitifs. Elles attirent l'attention du sujet sur le produit de ses actions et s'acquièrent chez le sujet par une prise de conscience de sa manière d'apprendre ou de fonctionner face à une tâche. Ces connaissances métacognitives impliquent de la part du sujet une prise de distance et une attitude réflexive par rapport à sa conduite intellectuelle. Elles peuvent porter :

- *sur des produits cognitifs* : savoir ce que l'on sait, ce que l'on ne sait pas, identifier les connaissances nécessaires et les connaissances manquantes pour accomplir une tâche avec succès,
- *sur des processus cognitifs* : savoir comment fonctionnent sa pensée et ses fonctions mentales comme la mémoire, l'attention, la compréhension ou l'attention. Ces connaissances consisteront par exemple à savoir ce qui peut favoriser les apprentissages, à avoir des stratégies pour surmonter l'échec : « Quand j'apprends mes leçons d'histoire, j'ai du mal à situer l'événement dans le temps, alors je positionne tous les événements sur une frise chronologique. », « Pour apprendre une formule, je la recopie plusieurs fois, j'ai l'impression de mieux la retenir quand je l'écris. »

Flavell⁸ en 1985 apporte des précisions sur la nature de ces connaissances métacognitives en distinguant quatre catégories selon les objets sur lesquels elles portent :

⁸ Cité dans GRANGEAT M., MEIRIEU PH. et al. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies, p. 20

- *Les métaconnaissances relatives aux personnes et au sujet lui-même* : Elles sont composées des métaconnaissances universelles qui sont les représentations que peut avoir l'individu sur la pensée humaine, sur l'apprenant en général (exemple : savoir que l'attention et la concentration entrent en jeu dans les tâches de compréhension ou de résolution de problèmes, savoir que l'on ne retiendra pas une information que l'on n'a pas comprise...) ; des métaconnaissances inter-individuelles sur les autres apprenants à qui il se compare (exemple : savoir qu'untel est meilleur que moi en mathématiques...) ; des métaconnaissances intra-individuelles sur lui-même comme sujet apprenant (exemple : savoir que je suis plus performant dans mes apprentissages le matin que le soir...). Elles se rapporteront donc aux propriétés de fonctionnement cognitif universelles chez l'être humain et sur les variations intra- et interindividuelles.

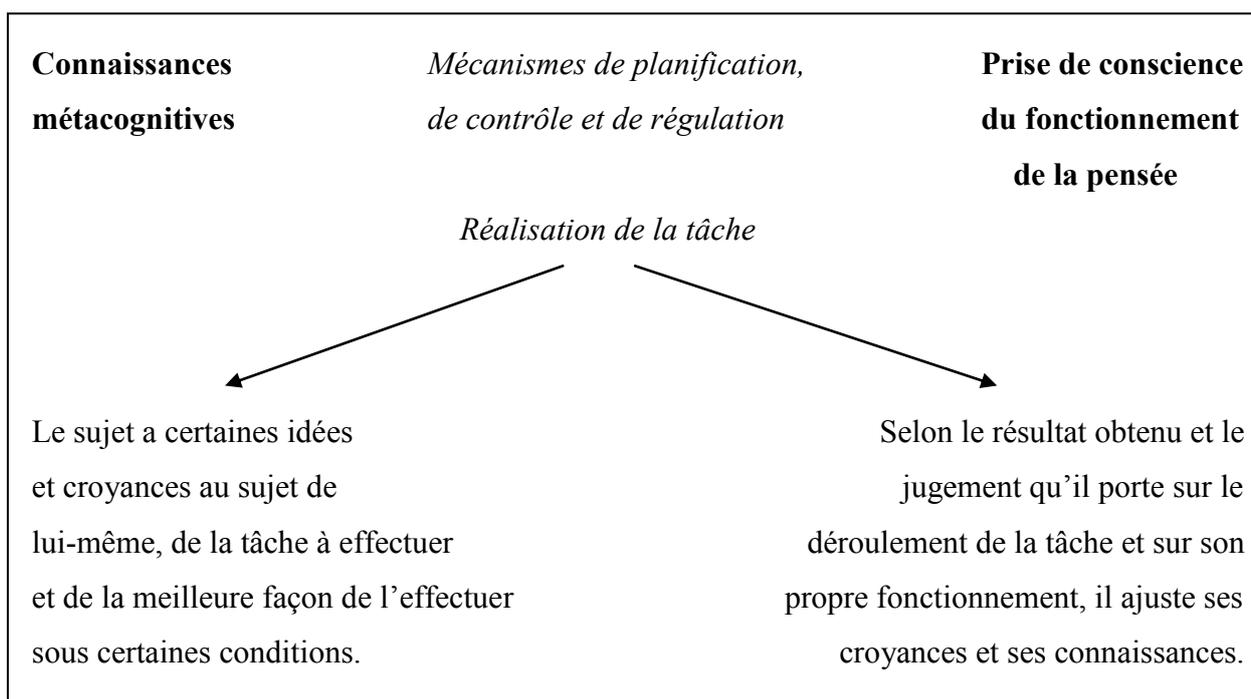
- *Les métaconnaissances relatives aux tâches* : Ce sont les connaissances sur la nature des informations à traiter et sur l'exigence des tâches. Elles sont acquises au fur et à mesure des expériences. Progressivement, le sujet se rend compte que chaque tâche a ses caractéristiques et ses stratégies doivent donc s'adapter à ces particularités. Par exemple, il est plutôt facile de relever toutes les informations pertinentes dans une consigne de mathématiques ; par contre, retenir toutes les informations importantes d'un texte philosophique est plus ardu. Ces connaissances relatives à des variables relevant des tâches à effectuer sont constituées de deux types de métaconnaissances : les métaconnaissances sur la nature des informations (en fonction de la complexité de l'encodage des informations), et les métaconnaissances sur la nature des exigences de la tâche (en fonction de la complexité du travail cognitif demandé).

- *Les métaconnaissances relatives aux stratégies* : Elles renvoient aux connaissances sur les moyens pris pour planifier, organiser, contrôler et évaluer la progression vers le but ; connaissances sur l'efficacité comparée de plusieurs stratégies en fonction de la tâche et des contraintes d'exécution. Elles portent sur la façon la plus efficace de mener une activité jusqu'à son but, sur les méthodes de travail. Elles sont particulièrement importantes pour l'apprentissage et l'autonomie. Il s'agit par exemple de savoir qu'on ne lit pas de la même manière un texte si l'on veut se faire une idée générale de ce dont il traite ou si l'on veut en tirer les éléments permettant de rédiger un résumé.

- *Les métaconnaissances relatives à l'interaction entre les trois objets précédents* : Il s'agira de mettre en lien les différentes métaconnaissances que le sujet possède pour permettre de faire ressortir un fonctionnement cognitif général et lui permettre de mieux adapter ses stratégies aux tâches.

Les connaissances sur la cognition et sur les produits de la cognition sont de type déclaratif. Elles sont stockées en mémoire et peuvent être rappelées automatiquement ou de façon volontaire et consciente par le sujet quand la gestion des tâches l'exige. Elles s'acquièrent et sont modifiées tout au long de la vie. Ces métaconnaissances peuvent être justes ou fausses, mais elles sont surtout personnelles. Le travail sur la métacognition visera donc à ajuster le plus possible ces métaconnaissances à la réalité pour les rendre plus conformes à la vérité et donc plus efficaces. Aider le sujet à prendre conscience de son fonctionnement cognitif réel pourra permettre d'en favoriser la maîtrise et d'en faciliter le rappel.

Conjointement à la construction des métaconnaissances, Flavell insiste sur le fait que le sujet construit ses propres « expériences métacognitives » en prenant conscience du déroulement de son activité mentale. Ces expériences sont de nature à la fois cognitive et affective. C'est donc grâce à ses expériences métacognitives que le sujet pourra exercer un feed-back à partir duquel il construira son propre fonctionnement cognitif.



L'expérience métacognitive et le développement des connaissances métacognitives

(d'après Lafortune et Saint-Pierre, 1992)⁹

⁹ Cité dans SAINT-PIERRE L. (1994). « La métacognition, qu'en est-il ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, n°3, p. 533

Parallèlement aux connaissances métacognitives se développent les habiletés métacognitives qui permettent de mettre en œuvre le versant procédural de la métacognition au cours de la réalisation de la tâche. Ainsi, l'existence de connaissances métacognitives et d'expériences métacognitives va permettre la mise en place des habiletés métacognitives et leur fonctionnement par rapport à la tâche.

I – 1. 2. 2. Les habiletés métacognitives

Les habiletés métacognitives sont les processus par lesquels le sujet exerce un contrôle (ou autorégulation) de son activité lors de la réalisation d'une tâche et concernent l'aspect procédural de la métacognition. Elles nécessitent une distanciation de la part du sujet pour effectuer en permanence un guidage jusqu'au but pour en assurer la réussite. Ces processus sont automatisés chez les experts et les élèves en réussite scolaire. En revanche, elles sont en général absentes chez les novices et les élèves en échec.

Brown¹⁰ a été fortement influencée par les travaux de Flavell. Elle défend l'idée qu'il est effectivement utile de déterminer les connaissances qu'un individu a sur sa façon de fonctionner au niveau cognitif, mais également de savoir si ces connaissances sont utilisées, et si oui, de quelle manière. Cet auteur s'est placé du point de vue de l'efficacité de l'activité cognitive. Elle s'est donc intéressée plus précisément à l'aspect procédural de la gestion métacognitive d'une tâche et a défini les différents processus qui permettent au sujet d'opérer une auto-régulation de son activité. Elle distingue donc :

- *les opérations d'anticipation* : Elles supposent une planification à partir des données et du but à atteindre, et donc une représentation de ce but. Il s'agit alors de prévoir les étapes et de choisir les stratégies qui seront utilisées pour atteindre l'objectif. Elles engageront aussi un processus de prévision où l'on cherchera à envisager les résultats de son action. Ces opérations d'anticipation se définissent de plus en plus précisément avec l'avancée de la gestion de la tâche.
- *les opérations d'évaluation-régulation* : Elles consistent en un guidage (« monitoring ») pour vérifier la direction prise vers le but fixé, évaluer l'écart au

¹⁰ Citée dans GRANGEAT M., MEIRIEU PH. et al. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies, p. 22

but, repérer ses erreurs, réguler quand cela est nécessaire, effectuer éventuellement des retours en arrière.

(Ces deux premiers types d'opérations s'effectueront grâce au rappel des métaconnaissances sur soi, sur la tâche, sur les stratégies ou sur leur interaction dont nous avons parlé plus haut.)

- *les opérations d'évaluation terminale* : Le sujet devra définir si les résultats obtenus correspondent au but visé.

Planifier, surveiller, vérifier, réviser et évaluer les stratégies utilisées au fur et à mesure de leur application seront donc des activités faisant partie de la métacognition. Ce contrôle effectué grâce aux habiletés métacognitives s'exercera de façon intermittente et sera plus ou moins présent et explicite selon le niveau d'expertise du sujet, la motivation, la demande explicite de l'enseignant par exemple. Il apparaîtra à trois moments : avant, pendant et après la gestion de la tâche. Ce contrôle interne sera un moyen de rendre l'enfant autonome dans ses apprentissages puisque cela nécessitera qu'il se guide seul.

I – 2. PROBLEMATIQUE DE LA METACOGNITION DANS LES APPRENTISSAGES

Dans cette partie, nous envisagerons les moyens d'inciter l'apprenant à un questionnement métacognitif puis nous nous demanderons quel intérêt il y a à engager un développement métacognitif et quelles en sont les limites. En effet, un grand intérêt est porté à la métacognition depuis quelques temps pour les apports qu'elle peut créer dans les apprentissages mais on pourra également se demander si ses effets s'appliquent de façon universelle et systématique.

I – 2. 1. Modalités et conditions de fonctionnement de la métacognition

A partir des références théoriques du concept de métacognition esquissées précédemment, nous pouvons nous demander comment apparaît cette notion chez l'apprenant

et, si besoin, comment l'introduire chez celui-ci lorsque le fonctionnement métacognitif n'est pas spontané. Pour être efficaces, les connaissances et habiletés métacognitives doivent non seulement exister mais surtout être utilisées à bon escient. Le fonctionnement de la métacognition nécessite tout d'abord qu'il existe chez le sujet au départ des métaconnaissances utiles sur le domaine concerné. Par ailleurs, le sujet doit pouvoir activer ces métaconnaissances au moment voulu. La métacognition intervient à la fois sur l'activité mentale et sur l'application des stratégies. Cette capacité d'adéquation de l'utilisation des stratégies peut dépendre de différents facteurs : l'âge (le degré de conscience auquel l'enfant accède dans les opérations de contrôle des stratégies augmente avec l'âge), la conscience que le sujet a de ses métaconnaissances, l'entraînement et l'aide. Enfin, pour que le fonctionnement de la métacognition soit efficace, le sujet doit pouvoir opérer des prises de conscience sur son activité pour la comprendre et pouvoir la guider. Ces prises de conscience pourront se situer à différents moments dans le déroulement de la réalisation de la tâche. Estienne en présente les grands axes dans son ouvrage¹¹ :

<i>Avant l'apprentissage</i> , l'élève devrait :
- essayer d'évaluer le degré de certitude des connaissances qu'il croit avoir
- évaluer les difficultés qu'il a déjà rencontrées vis-à-vis des apprentissages semblables
- essayer d'anticiper les difficultés qu'il pourrait rencontrer
- évaluer son attitude vis-à-vis de cette nouvelle matière
- identifier et évaluer les habiletés qu'il a pour ce nouvel apprentissage
- se donner un objectif personnel d'apprentissage et justifier son choix
<i>Pendant l'apprentissage</i> , l'élève devrait :
- comparer ses réponses ou ses textes avec ceux d'autres personnes
- compléter les réponses données ou les textes rédigés par d'autres personnes
- trouver les erreurs dans les documents produits par d'autres personnes
- rédiger des problèmes ou des questions à partir des réponses
- résoudre un problème ou rédiger un texte à relais
- comparer des énoncés de problèmes ou des questions
- expliquer la réponse d'une autre personne
- résumer en une phrase ou deux ce qu'il vient d'apprendre
- anticiper la note qu'il aurait s'il devait passer un examen sur cette matière
- écrire le mot qui lui semble le plus important jusqu'à présent
- échanger sur la solution d'un problème avec ses coéquipiers
- expliquer, justifier une démarche, une réponse
- donner des exemples
<i>Après l'apprentissage</i> , l'élève devrait :
- s'auto-évaluer
- faire le bilan de ses apprentissages
- faire le bilan de sa démarche
- comparer les connaissances antérieures avec les nouvelles connaissances acquises

¹¹ ESTIENNE F. (2006). *Exercer l'apprendre*, Marseille : Solal Editeurs, coll. Le monde du verbe, p.33-34

La métacognition pourra donc intervenir à tout moment dans la gestion de la tâche. Mais il est important de noter que le comportement métacognitif n'est pas spontané chez les élèves la plupart du temps. Il sera alors nécessaire que la médiation métacognitive se fasse par l'intermédiaire d'un tuteur qui pourra aider l'enfant à anticiper et prévoir, à utiliser efficacement l'autorégulation, à évaluer ses performances. Le tuteur pourra ainsi intervenir à ces différents niveaux par le questionnement de l'élève. D'après Estienne¹², une question favorisera un comportement métacognitif si :

- elle insiste sur la justification
- elle provoque des prises de conscience
- elle amène l'élève à se comparer
- elle amène l'élève à se juger, à s'auto-évaluer
- elle amène l'élève à verbaliser sa réflexion
- elle permet d'effectuer des liens entre l'avant et l'après
- elle permet de transférer
- elle permet la régulation
- elle permet l'analyse des stratégies utilisées

Selon Wolfs, les capacités métacognitives pourront être observées à travers les différentes activités que sont :

« - *l'explicitation* : consiste à pouvoir identifier, décrire ou expliquer les démarches cognitives utilisées pour accomplir une tâche.

- *l'analyse métacognitive* : consiste à établir des relations entre les processus utilisés pour réaliser une tâche et le résultat obtenu ou entre ces mêmes processus et les variables environnementales susceptibles de les influencer ou encore entre les processus cognitifs utilisés et les caractéristiques personnelles du sujet.

- *l'anticipation (ou planification)* : consiste au sens large à se projeter dans l'avenir, à se représenter les résultats attendus d'une action cognitive et/ou les stratégies à mettre en œuvre pour y parvenir et les planifier.

- *la décentration* : consiste au sens large à se placer dans la perspective d'autrui, sous l'angle cognitif, affectif ou social.

- *l'auto-évaluation* : comme processus métacognitif, désigne l'évaluation par l'individu de ses propres comportements cognitifs et des facteurs qui les influencent. L'auto-

¹² Op. cit. , p. 34-35

évaluation peut s'effectuer avant la réalisation d'une tâche, pendant ou après la réalisation de la tâche.

- *la régulation métacognitive* : désigne le processus qui conduit le sujet à intégrer les informations dont il dispose sur l'état présent de son fonctionnement cognitif, à les confronter à ses connaissances métacognitives antérieures et aux données issues de la réalité afin d'adapter ses stratégies cognitives et de les rendre ainsi plus efficaces. »¹³

Le rôle du tuteur, qui pourra être l'orthophoniste, sera alors de susciter chez l'apprenant des prises de conscience en l'incitant à exprimer la perception qu'il a de son fonctionnement cognitif.

Les modalités et conditions de fonctionnement de la métacognition envisagées par Estienne et Wolfs donnent des pistes sur les interventions métacognitives qu'il sera possible de faire auprès des enfants. Il conviendra d'insister sur ces points pour susciter chez l'enfant une réflexion autour de son comportement cognitif face à une tâche et l'aider à comprendre son fonctionnement particulier.

I – 2. 2. Niveaux d'intervention de la métacognition dans les apprentissages

Depuis les années 1990, l'intérêt pour la métacognition a connu un essor important et, petit à petit, les recherches en sciences de l'éducation et en pédagogie sur ce sujet se sont multipliées. D'après Bosson, Hessels-Schlatter et Büchel¹⁴, les caractéristiques des élèves ayant des difficultés dans les apprentissages sont : leur passivité (peu de questionnement, peu de lien), leur difficulté à utiliser spontanément les stratégies qu'ils connaissent, leur manque de métaconnaissances et de fonctions exécutives telles que l'anticipation, la planification ou le contrôle, et leur manque de motivation. C'est à ces différents niveaux de difficultés que le développement de la métacognition va pouvoir agir. Selon les nombreux travaux effectués sur la métacognition, les connaissances et les habiletés métacognitives participent d'abord à améliorer la performance dans le choix des stratégies utilisées pour la réalisation d'une tâche et dans la gestion de celles-ci. D'autre part, le travail métacognitif, influant sur la prise de

¹³ WOLFS J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage, du secondaire à l'université*. Recherche-Théorie-Application, Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement, p. 28-29

¹⁴ BOSSON M., HESSELS-SCHLATTER C., BUCHEL F. (2007). *Intervention métacognitive auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage : acquisition et transfert des stratégies*, 5^{ème} congrès suisse de pédagogie spécialisée à Berne

conscience de sa réflexion par le sujet, permet de développer une pensée réflexive qui aura toute son importance dans la qualité des apprentissages et qui favorisera le transfert des stratégies dans des situations similaires. Enfin, l'évolution des performances du sujet ainsi que le développement de la réflexivité de sa pensée lui permettront d'accéder à une certaine autonomie dans la gestion de ses stratégies lors de la réalisation d'une tâche. Par conséquent, ils amèneront chez le sujet rencontrant des difficultés dans les apprentissages scolaires un apport motivationnel qui pouvait lui manquer jusqu'à lors et lui permettront de devenir actif dans les situations d'apprentissage.

I – 2. 2. 1. Efficacité dans la gestion des stratégies

La métacognition interviendrait largement dans l'efficacité des apprentissages et dans les performances du sujet. En effet, comme le cite Romainville¹⁵, les études menées sur l'intervention de la métacognition dans les apprentissages ont montré un lien entre les capacités métacognitives et les performances. Cette thèse est généralement acceptée même si, nous le verrons plus tard, des nuances sont à apporter. Ainsi, le trait qui distinguerait les bons élèves des mauvais élèves serait la capacité à mettre en place des stratégies métacognitives et à s'auto-évaluer. Le sujet apprenant capable de prendre conscience du pourquoi, comment et quand de ses activités cognitives ferait preuve d'une meilleure utilisation de ses connaissances, d'une meilleure gestion de ses stratégies.

Savoir consciemment ce qu'il y a à faire, comment on pense le faire, comment on l'a effectué et quel en a été le résultat, permettrait d'améliorer les performances du sujet dans une tâche précise. La capacité à construire et à planifier son activité cognitive grâce à l'activation de connaissances antérieures, de connaissances sur son fonctionnement cognitif général, sur les conditions nécessaires à la réalisation d'une tâche influe sur la performance dans la réalisation de cette tâche. A partir de cette prise de conscience préalable, être capable d'adapter ses stratégies en cours de tâche en fonction de leur efficacité, exercer un contrôle sur ses stratégies peut également intervenir en grande partie dans la réussite de la réalisation de l'activité.

¹⁵ ROMAINVILLE M. (2000). « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances », in R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte Foix : Presses de l'université du Québec, p. 71

Enfin, parvenir à juger de ses performances, à s'auto-évaluer dans ce que l'on vient de faire, à envisager ce qui aurait pu améliorer la gestion des stratégies pourrait permettre d'effectuer un retour conscient sur la réalisation de la tâche, d'exercer une pensée réflexive et donc améliorer son organisation cognitive pour des tâches ultérieures.

I – 2. 2. 2. Prise de conscience, pensée réflexive et transfert

Parallèlement à l'amélioration de l'utilisation des stratégies et de leur efficacité, le questionnement métacognitif intervient au niveau des mécanismes de pensée eux-mêmes puisqu'il permet au sujet de prendre conscience du fonctionnement de sa pensée et des stratégies qu'il emploie, donc de prendre de la distance par rapport à son fonctionnement, et d'effectuer un retour sur celui-ci. Par cet accès à la compréhension du fonctionnement de sa propre pensée, le sujet pourra développer des capacités de transfert de ses connaissances qui auront une grande importance dans la gestion de ses stratégies face à des tâches nouvelles.

Piaget a abordé la nature et le rôle de la prise de conscience dans la construction de l'intelligence, à travers les trois niveaux d'abstraction : l'abstraction empirique, l'abstraction réfléchissante et l'abstraction réfléchie. La thèse développée par Piaget constitue un des apports fondateurs au concept de métacognition. En effet, dans le modèle piagétien, le développement de l'intelligence du sujet passe d'abord par une intelligence par le corps au stade sensori-moteur à une intelligence cognitive, par la pensée au stade de l'intelligence opératoire concrète. A ce stade, le sujet est capable de comprendre et de réaliser une tâche grâce à des raisonnements logiques. Ensuite, d'une intelligence opérant par une action inconsciente d'elle-même et des raisons de sa réussite, le sujet passe à une intelligence formelle.

C'est par cette prise de conscience que le sujet pourra alors choisir et justifier sa stratégie, comprendre ce qu'il fait, et comment il le fait. Doly explique ce passage de l'intelligence opératoire à l'intelligence formelle par une « reconstruction », c'est-à-dire par « une prise de conscience qui a permis de décontextualiser puis de conceptualiser l'action dont le sujet est parti pour en abstraire les relations logiques et autres connaissances qui y étaient contenues sans qu'il le sache au départ. [...] Le sujet ne se contente plus de décrire l'action, il l'explique, l'explícite et la reformule pour la rendre généralisable à d'autres

contextes. »¹⁶ Le sujet devient « capable de théorie »¹⁷ ; il peut donc théoriser ses démarches, les évaluer, les comparer à d'autres, les choisir parmi d'autres et les transférer. « La prise de conscience est ainsi un processus qui intervient après coup, pour opérer une reformulation conceptualisante des procédures mises en œuvre pour atteindre un but. »¹⁸ Il s'agira donc pour développer la prise de conscience du fonctionnement de la pensée et la métacognition d'aider l'enfant à opérer un travail de réflexion et d'abstraction qui lui permettra de décontextualiser et de conceptualiser les stratégies et les connaissances qu'il utilise.

D'autre part, la pensée réflexive se construirait en même temps que la métacognition. Selon Pallascio, Daniel et Lafortune, la pensée métacognitive serait même partie intégrante de la pensée réflexive lorsqu'elle s'accompagne de la pensée critique et de la pensée créative. La pensée métacognitive est définie comme « la conscience de ses pensées et de l'interaction avec celle des autres »¹⁹. Elle prendrait la pensée comme objet de réflexion. Rejoignant la thèse de Piaget, elle exigerait « la prise de conscience autant de ses pensées que des processus d'apprentissage qui ont permis d'organiser ses pensées, de les mettre en relation les uns avec les autres, mais aussi avec les pensées des autres. »²⁰. Par le développement d'une pensée métacognitive, le sujet serait donc amené à prendre de la distance par rapport à son fonctionnement cognitif, ce qui lui permettrait d'analyser son activité cognitive avec un certain recul. Le rôle d'une pensée métacognitive consisterait à « aider l'individu à porter un regard sur sa façon de penser de manière réflexive et sur la gestion de ce processus de pensée complexe »²¹. Elle amènerait donc l'individu à « prendre conscience de sa démarche mentale afin qu'il s'améliore et agisse de manière plus efficace, ce qui lui permettra de mieux penser, de mieux comprendre et de mieux intégrer ses connaissances »²².

La prise de conscience par le sujet du fonctionnement de sa pensée et l'accès à une pensée réflexive seront associés à la capacité du sujet à réélaborer le contenu de ses expériences métacognitives à un niveau conceptuel abstrait qui lui permettra d'appliquer ces concepts à différentes situations. Le développement de la pensée métacognitive sera donc marqué par l'existence d'une capacité de transfert de connaissances défini par Mendelsohn

¹⁶ GRANGEAT M., MEIRIEU PH. et al. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies, p.25-26

¹⁷ PIAGET J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 281

¹⁸ Ibid., p. 271

¹⁹ PALLASCIO R., DANIEL M.-F., LAFORTUNE L. (2004). *Pensée et réflexivité*, Sainte Foix : Presses de l'Université du Québec, p.8

²⁰ Ibid.

²¹ Ibid.

²² Ibid.

comme le « mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement ». Lorsque le sujet pourra prendre conscience de ce qu'il sait et de comment il le sait, il deviendra capable de modifier et d'adapter son activité cognitive à des tâches dans des contextes différents. Le sujet capable d'une pensée métacognitive pourra alors accéder au transfert de ses connaissances et compétences ainsi qu'à l'exploitation de ce mécanisme comme une stratégie consciente.

Pour expliquer le lien qui existe entre métacognition, prise de conscience, pensée réflexive et transfert des connaissances, Develay écrit : « Il y a métacognition chaque fois qu'il y a recul par rapport à l'action pour analyser cette dernière [...]. Ils (les élèves) font et se regardent faire pour comprendre comment ils ont fait [...]. Le qualificatif d'activité métacognitive sera réservé à tous les instants au cours desquels les élèves s'interrogent sur leurs stratégies d'apprentissage afin d'englober la compréhension dans un système d'explication qu'ils puissent réutiliser ultérieurement. »²³ Être capable d'analyser son activité cognitive lors de la réalisation d'une tâche, la comprendre, l'expliquer et l'adapter suppose un niveau de conscience avancée qui réclamera une maturité de la pensée puisque « le développement de la conscience se fait dans le sens d'une conscience de plus en plus profonde et différenciée par le sujet de l'intellect et, plus généralement de la pensée [...], d'une conscience de plus en plus réflexive [...] et d'interactions plus ou moins circulaires entre la conscience du sujet et sa pensée »²⁴.

On comprendra ainsi toute la complexité d'une réflexion métacognitive pour des enfants dont la pensée accède encore difficilement à l'abstraction et la conceptualisation. Dans ce sens, les études menées par Flavell, Friedrichs et Hoyt²⁵ en 1970 sur l'interaction entre mémoire et métacognition ont montré que l'âge intervenait dans le développement métacognitif. L'auto-évaluation des performances est par exemple difficile pour les enfants jeunes pour lesquels la distance nécessaire à la pensée réflexive n'est pas encore atteinte. On comprend que, parallèlement à la construction de la pensée, les enfants acquièrent progressivement des connaissances sur les tâches, sur les stratégies et sur leurs caractéristiques propres de fonctionnement en tant qu'apprenant, grâce notamment aux

²³ Cité dans GRANGEAT M., MEIRIEU PH. et al. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies, p. 26

²⁴ PALLASCIO R., DANIEL M.-F., LAFORTUNE L. (2004). *Pensée et réflexivité*, Sainte Foix : Presses de l'Université du Québec, p. 26

²⁵ Cité dans SIEGLER R. S. (2001). *Enfant et raisonnement : le développement cognitif de l'enfant*, Bruxelles : De Boeck Université, coll. Ouvertures psychologiques, p. 222

expériences métacognitives, qui leur permettent de développer leur savoir métacognitif. La notion d'âge et de niveau de développement de la pensée sera donc un paramètre important à prendre en compte dans l'analyse des observations que l'on pourra faire sur la métacognition.

I – 2. 2. 3. Effets de la métacognition sur l'autonomie et la motivation

Dans la perspective d'explorer les différents niveaux d'intervention de la métacognition dans les apprentissages, il est également important de se pencher sur les effets qu'elle peut avoir sur l'autonomie et la motivation de l'élève.

Selon Bouffard-Bouchard, la métacognition différencie les élèves qui réussissent et les élèves qui échouent. Les élèves en difficulté dans les apprentissages sont caractérisés par le fait qu'ils ne sont pas métacognitifs : « ils ne disposent pas de métaconnaissances utiles [...], ils n'utilisent pas de stratégies de contrôle [...], ils ne comprennent donc pas ce qu'ils font, ils abandonnent devant l'échec et sont dépendants de l'aide extérieure [...], ils ne mémorisent pas quand ils réussissent et ne transfèrent pas. »²⁶ A l'inverse, on définit les élèves qui réussissent comme « métacognitifs », « autorégulés » et « transféreurs ». Ils ont des stratégies devant l'échec et sont persévérants.

Partant de ce constat, on imagine l'effet que peuvent avoir les situations d'échec sur la motivation de l'élève en difficulté. Si l'on en croit ces travaux, développer des capacités métacognitives donnerait un élan motivationnel à différents niveaux. On peut tout d'abord envisager que l'apprenant serait plus motivé s'il comprend qu'il est actif dans ses stratégies d'apprentissage. Ainsi, les enfants métacognitifs dont les stratégies d'apprentissage sont performantes ont conscience que « leurs actions sont bien ce qui est responsable de leur performance et de leur succès et que l'échec n'est jamais inévitable et incontrôlable »²⁷. Au contraire, les enfants qui n'ont pas développé un savoir métacognitif ne connaissent pas leur fonctionnement, ne savent pas ce qu'ils savent, ni en connaissances, ni en compétences et en stratégies. D'après Doly²⁸, ces sujets présentent un manque de sentiment de leurs compétences et de leur « auto-efficacité » et une absence d'attribution interne. L'apprenant

²⁶ BOUFFARD-BOUCHARD T., PARENT S., LARIVÉE S., (1991). Compétences cognitives, capacités d'apprentissage et métacognition. *Journal International de Psychologie*, 26,6

²⁷ GRANGEAT M., MEIRIEU PH. et al. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies, p.23

²⁸ Ibid.

qui n'est pas métacognitif et qui rencontre des difficultés dans la réalisation d'une tâche considérera l'échec comme une fatalité sur laquelle il ne peut pas lui-même, avec ses connaissances et compétences propres, influencer. Les causes seront attribuées à des facteurs externes incontrôlables. Le manque d'estime de soi et de ses capacités inhibera toute recherche personnelle de stratégie et toute persévérance dans la recherche de solutions. Développer les capacités métacognitives de l'enfant lui permettra de prendre conscience du rôle actif qu'il a dans ses apprentissages, à travers les choix de stratégies qu'il fait et la performance de ses stratégies en elles-mêmes. Progressivement, l'individu qui devient acteur de ses apprentissages réalise qu'il peut changer les choses pour améliorer ses performances. D'autre part, c'est en prenant conscience de son fonctionnement cognitif, de ses connaissances et de ses capacités grâce à un questionnement métacognitif, que l'enfant identifiera ce qui lui fait défaut lorsqu'il est en échec face à la réalisation d'une tâche. Aider l'enfant à prendre conscience de ses difficultés peut lui permettre d'envisager des conduites pour remédier à ces difficultés ou d'essayer de les compenser par des stratégies spécifiques. Développer la métacognition peut donc avoir un impact tout à fait bénéfique sur la conscience que le sujet a de lui-même et des apprentissages, et entraîner alors des répercussions positives sur la motivation de l'apprenant se trouvant en échec.

Agissant sur la motivation, la métacognition peut également intervenir sur l'autonomie de l'apprenant dans ses apprentissages. Prendre conscience de son rôle actif dans ces tâches est déjà une preuve d'indépendance de la pensée. De plus, l'autonomie implique une liberté d'action, la responsabilité et la capacité à fonctionner seul, sans avoir besoin d'autrui. Moore donne une définition de l'apprenant autonome que l'on peut rapprocher de celle de l'apprenant métacognitif : « c'est une personne qui identifie un besoin d'apprentissage lorsqu'elle se trouve face à un problème, une habileté à acquérir ou une information qu'elle ne possède pas. Elle est capable de formuler son besoin d'apprentissage en terme de but et d'objectifs spécifiques et de fixer de façon plus ou moins explicite des critères de réalisation. Dans la démarche qu'il entreprend, l'apprenant autonome recueille l'information qu'il désire, pratique les habiletés, travaille à résoudre son problème et parvient à atteindre les objectifs visés. En évaluant, il vérifie la validité des nouvelles habiletés, l'adéquation des solutions trouvées et la qualité des connaissances acquises. Il dégage des conclusions, retient ou rejette certains éléments et juge si les objectifs sont atteints ou les abandonne. »²⁹

²⁹ MOORE M. (1977). *On a theory of independent study*, Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Fernuniversität, Hagen

I – 2. 3. Limites de la métacognition

A partir de ces théories traitant de l'intervention de la métacognition dans les apprentissages, nous pouvons nous interroger sur la pertinence de ce concept dans l'étude du développement de la pensée de l'enfant. Des questions sont soulevées par rapport à l'impact de la métacognition dans les apprentissages et sur sa réelle portée. Il convient donc de s'intéresser aux critiques apportées sur ces théories et d'envisager un questionnement sur le bien-fondé de l'intervention de la métacognition chez l'enfant.

Les travaux et les recherches effectuées sur le concept de métacognition ont eu pour base le postulat selon lequel « le développement de la métacognition constitue un des meilleurs moyens d'augmenter l'efficacité cognitive des apprenants »³⁰. Dès le départ, les recherches sur la métacognition ont été axées sur l'idée que les « bons élèves » sont par nature métacognitifs et que les élèves en échec dans les apprentissages le sont par manque de savoir métacognitif. Ainsi Lancelot écrit : « Jusqu'ici les "bons élèves" sont une minorité. Pourquoi ? Parce qu'un "bon élève" est un élève – spontanément ou familialement - métacognitif, c'est-à-dire qui a appris à savoir ce qu'il sait, à être capable de mobiliser à bon escient ses connaissances déclaratives et procédurales. »³¹ et Doudin et Martin affirment : « Les performances scolaires élevées sont associées à des compétences métacognitives efficaces...La maîtrise de savoirs et de savoir-faire métacognitifs permet de bénéficier de l'instruction et facilite le développement cognitif et les apprentissages notionnels. »³²

En regard de la théorie de Piaget distinguant « réussir » et « comprendre », on peut cependant se demander si le fait que l'apprenant prenne conscience de ses démarches dans les apprentissages, les analyse et les évalue afin de mieux les adapter à la tâche et à ses capacités est réellement le gage d'une activité cognitive performante. Efficacité de l'action cognitive et savoir métacognitif sont-ils liés de façon universelle et permanente ?

Il existe notamment trois cas qui montrent que cette relation n'est pas forcément simple et constante.

³⁰ ROMAINVILLE M. (2000). « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances », in R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte Foix : Presses de l'université du Québec, p. 71

³¹ LANCELOT C. (1999). Métacognition, Interactions entre élèves, Création collective d'outils : Quelques passerelles vers la pédagogie de demain, *Vie pédagogique*, 110, février-mars, p. 9

³² DOUDIN P.-A., MARTIN D. (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, Cahier 92.9, p. 26-35

On peut en effet trouver des sujets ayant des difficultés pour conceptualiser une action, pour se la représenter et l'expliquer sans que l'efficacité de cette action soit remise en cause. L'expertise cognitive ne s'accompagne alors pas d'une activité métacognitive efficace.

Dans d'autres cas, on observe un savoir métacognitif réel entraînant une capacité de conceptualisation de l'action mais ne garantissant cependant pas une efficacité cognitive de l'action. Ainsi, certains sujets peuvent expliquer ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent le faire sans pour autant réussir à mobiliser leurs capacités cognitives pour réaliser la tâche définie. « Le savoir métacognitif semble disponible mais n'est pas utilisé ou ne suffit pas à l'efficacité de l'action. »³³

On trouve dans d'autres observations des cas de conceptualisation a posteriori, c'est-à-dire que la capacité à se représenter l'action et les stratégies qui permettent de la réaliser n'apparaît qu'après la réalisation de la tâche. Dans ce cas, on ne peut pas dire que le savoir métacognitif est entré en jeu dans la gestion de l'activité.

Ces différentes observations introduisent quelques nuances au niveau théorique dans la conception que l'on peut avoir de la relation existant entre métacognition et efficacité cognitive. On peut alors se demander si savoir comment apprendre suffit pour apprendre efficacement. Quel impact a l'aide métacognitive apportée à l'enfant sur l'efficacité de ses apprentissages ? Il est difficile de répondre à cette question de manière univoque. Cependant, il apparaîtrait qu'étudier la métacognition chez les enfants en difficulté scolaire, même si le développement du savoir métacognitif n'améliore pas forcément les performances de façon universelle et infaillible, intervient sûrement dans la conscience que le sujet a de lui-même en tant qu'apprenant actif face aux tâches qui lui sont proposées et permet probablement à celui-ci d'entraîner sa pensée réflexive. Ces différents apports seront donc des facteurs d'investissement des apprentissages par l'élève en difficulté et auront donc certainement une influence positive sur sa façon de concevoir les apprentissages.

³³ ROMAINVILLE M. (2000). « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances », in R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte Foix : Presses de l'université du Québec, p. 73

I – 3. COMPREHENSION EN LECTURE ET METACOGNITION

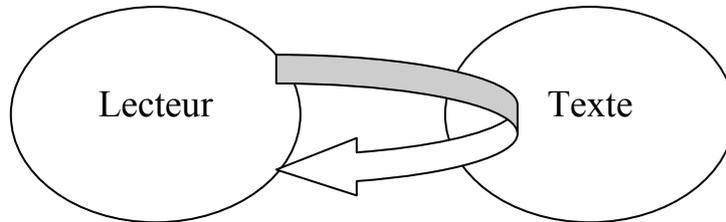
Au cours de l'expérimentation menée pour cette étude, nous nous attacherons à observer les capacités métacognitives d'enfants présentant des difficultés dans la réalisation d'une tâche précise : la compréhension de texte. Pour comprendre la portée que peut avoir une intervention métacognitive dans une activité de compréhension en lecture, il est nécessaire de nous attacher préalablement à définir les éléments qui interviennent dans ce processus et le fonctionnement cognitif qui s'opère lors de la réalisation de cette tâche. Nous nous intéresserons donc à la description des processus en jeu dans la compréhension de texte et nous définirons ensuite la nature de l'intervention de la métacognition dans la gestion de cette activité.

I – 3. 1. Processus cognitifs et compréhension de texte

La description des processus qui entrent en jeu dans une tâche de compréhension en lecture a nettement évolué depuis quelques années. Les modèles traditionnels se distinguent des modèles contemporains principalement sur deux points. Premièrement, la description des modèles de compréhension en lecture est passée d'un modèle centré sur des listes séquentielles d'habiletés permettant la compréhension, c'est-à-dire d'une mosaïque d'habiletés isolées, à un modèle plus global orienté vers l'intégration des habiletés, processus décrit comme unitaire. Ainsi, aujourd'hui, tout en analysant la compréhension sur le plan des habiletés, est rejetée l'idée que chacune de ces habiletés pourrait être prise séparément pour expliquer le processus. Selon Giasson, la réalisation de chacune ne constitue pas en elle-même un acte de compréhension en lecture car chaque habileté interagit avec les autres, « elle exerce un effet sur les autres et est modifiée par ces dernières »³⁴. Deuxièmement, le rôle de la variable « lecteur » dans la compréhension a changé au cours de l'évolution des modèles de description. L'idée de réception passive du message par le lecteur a basculé vers une notion d'interaction entre le texte et le lecteur. Dans les modèles traditionnels, le lecteur avait juste pour tâche de transposer dans sa mémoire ce que l'auteur avait déterminé comme sens. Aujourd'hui, la compréhension en lecture est définie comme une mise en sens faite à la fois

³⁴ GIASSON J. (1990). *La compréhension en lecture*, Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pratiques pédagogiques, p.4

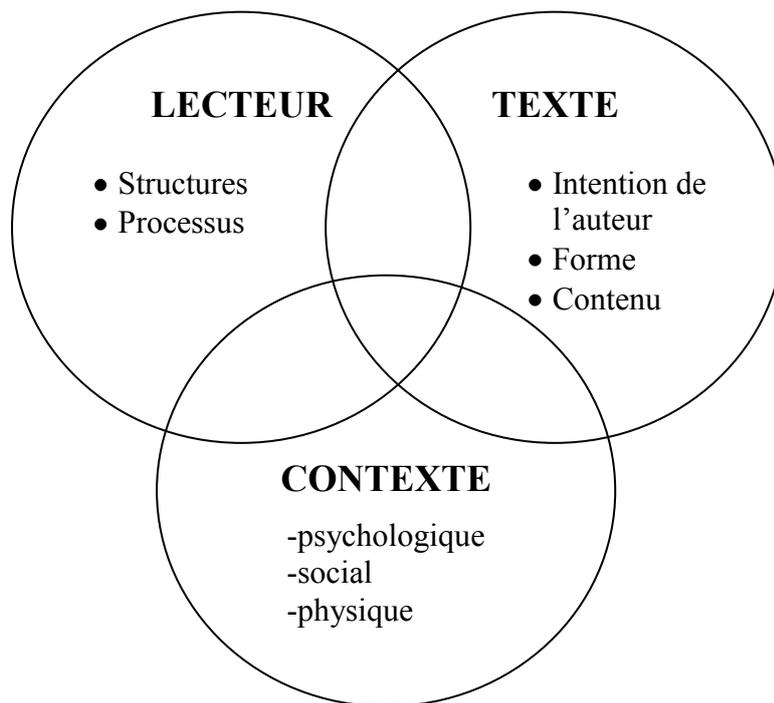
grâce au texte, aux propres connaissances du lecteur et à son intention de lecture. L'évolution des modèles de compréhension en lecture va vers un enrichissement des conceptions en introduisant une dimension nouvelle. L'interprétation d'un texte dépendrait donc de tous ces facteurs et non plus seulement de la nature du message.



Conception traditionnelle de la compréhension

le lecteur va chercher le sens dans le texte et le transpose dans sa tête.

D'après Giasson³⁵



Modèle contemporain de compréhension en lecture

le lecteur, le texte et le contexte sont trois variables qui interagissent

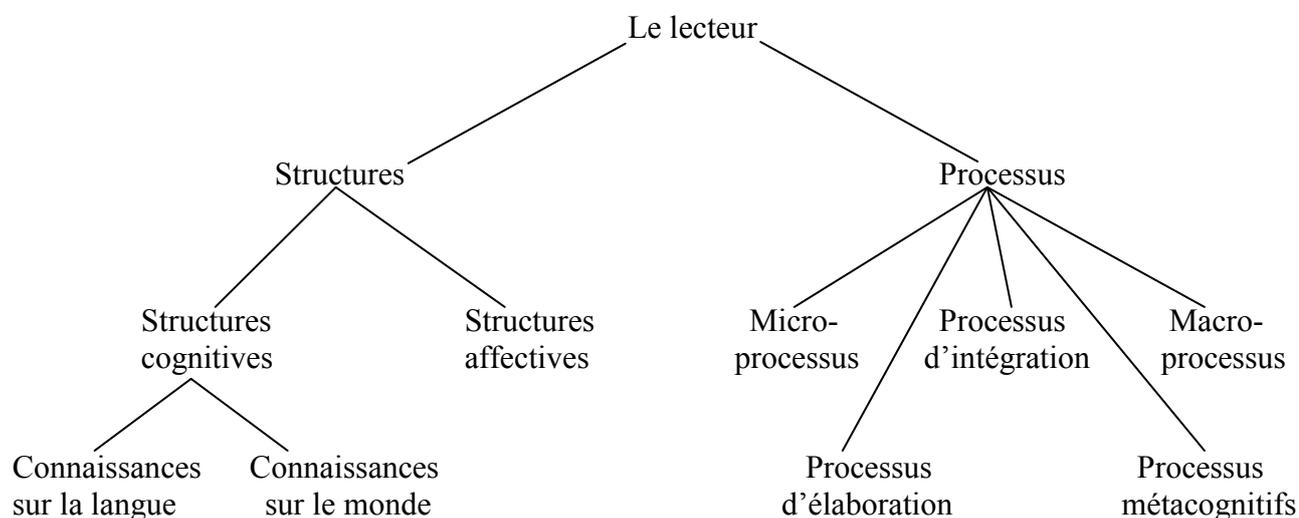
D'après Giasson³⁶

³⁵ Op. cit., p. 6

³⁶ Op. cit., p. 7

La compréhension en lecture est reconnue aujourd’hui comme un processus interactif dans lequel interviennent trois variables : le lecteur, le texte et le contexte. La variable *lecteur* comprend les structures du sujet (ses connaissances et ses attitudes) et les processus de lecture (les habiletés qu’il met en œuvre). Nous en décrivons les composantes dans le paragraphe suivant. La variable *texte* concerne le matériel lu dans lequel on peut distinguer trois aspects : l’intention de l’auteur, la forme (structure et organisation du texte) et le contenu (concepts, connaissances, vocabulaire que l’auteur a voulu transmettre). Enfin, la variable *contexte* comprend « les éléments qui ne font pas partie littéralement du texte et qui ne concernent pas directement les structures ou les processus de lecture, mais qui influent sur la compréhension du texte »³⁷. Ces trois variables sont indissociables et la compréhension en lecture dépendra du degré de relation entre elles. Plus les variables seront imbriquées, meilleure sera la compréhension.

La variable lecteur est celle qui nous intéressera le plus dans la perspective d’observer le rôle de la métacognition dans la compréhension en lecture. En effet, le lecteur abordera le texte à lire avec ses propres structures cognitives et affectives et l’utilisation de processus particuliers, dont fait partie la métacognition.



Les composantes de la variable lecteur

D’après Giasson³⁸

³⁷ Op. cit., p.7

³⁸ Op. cit., p. 9

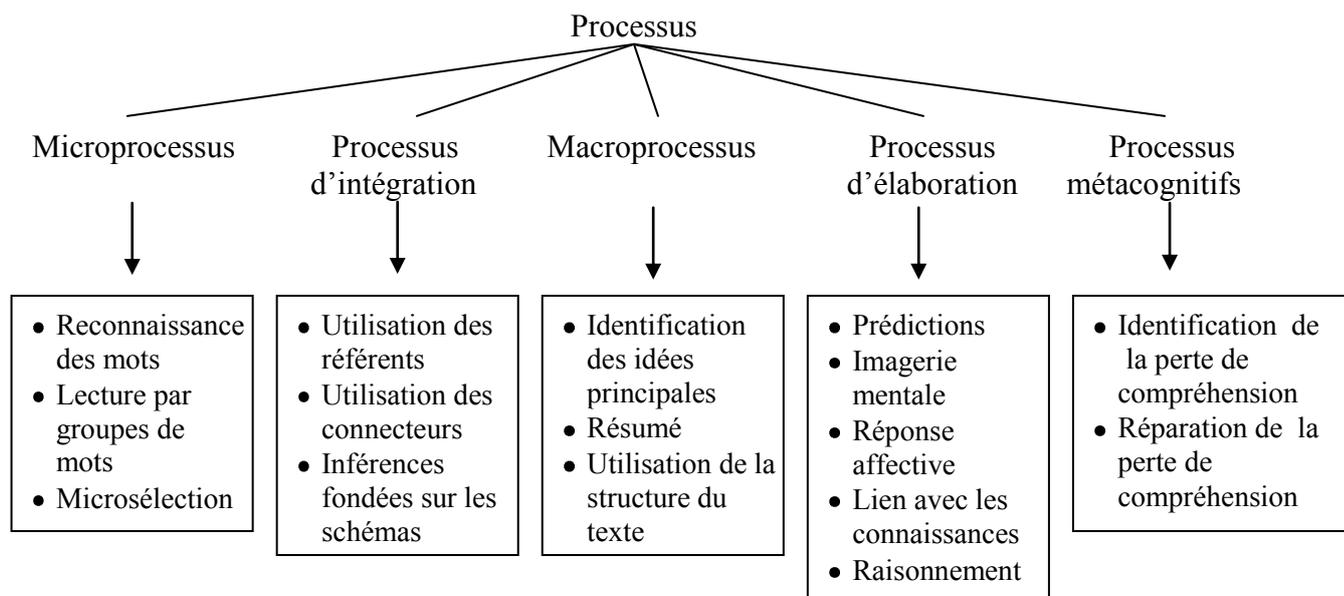
Les structures cognitives et affectives sont les caractéristiques et les connaissances du lecteur indépendamment des situations de lecture. Les structures cognitives sont les connaissances que le lecteur possède sur la langue et sur le monde. On distingue, dans les connaissances sur la langue, quatre catégories que l'enfant développe naturellement avant d'aborder l'apprentissage de la lecture :

- *les connaissances phonologiques* qui permettent à l'enfant de distinguer les phonèmes de sa langue.
- *les connaissances syntaxiques* qui concernent l'ordre des mots dans la phrase.
- *les connaissances sémantiques* qui concernent la connaissance du sens des mots et des relations qui existent entre eux.
- *les connaissances pragmatiques* qui permettent à l'enfant de savoir quel registre adopter en fonction de chaque situation.

Les connaissances sur le monde concernent les connaissances que l'enfant a développées antérieurement et avec lesquelles il devra construire un lien pour les rattacher à la nouvelle information fournie par le texte. « Pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures). »³⁹ Les structures affectives renvoient à ce que le lecteur « veut » faire, autrement dit à son attitude générale face à la lecture et à ses intérêts. Le rapport du lecteur à l'acte de lire interviendra en grande partie dans la compréhension puisqu'il définira son attitude générale face à cette tâche. De plus, le thème du texte entrera en jeu dans l'intérêt que le lecteur pourra lui porter.

Les processus de lecture se réfèrent à la mise en œuvre des habiletés. Ils se réalisent à différents niveaux de façon simultanée. On distingue cinq grandes catégories dans ces processus, elles-mêmes divisées en différentes composantes :

³⁹ Op. cit., p.11



Les processus de lecture et leurs composantes

D'après Giasson⁴⁰

Parmi les processus intervenant dans la compréhension de texte, on trouve donc :

- « - *les microprocessus* qui servent à comprendre l'information contenue dans une phrase,
- *les processus d'intégration* qui ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases,
- *les macroprocessus* qui sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent,
- *les processus d'élaboration* qui permettent au lecteur de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur,
- *les processus métacognitifs* qui gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation. »⁴¹

⁴⁰ Op. cit., p. 16

⁴¹ Op. cit., p. 16

I – 3. 2. Intervention de la métacognition dans une tâche de compréhension en lecture : la métacompréhension

La compréhension en lecture d'un enfant est un domaine à observer, évaluer, objectiver au niveau des performances, mais l'observation et l'évaluation du rôle de la métacognition dans une tâche de compréhension en lecture ne sont pas à délaissier. En effet, l'identification du savoir et des capacités métacognitives du lecteur ainsi que l'entraînement à l'analyse métacognitive personnelle peuvent permettre d'accéder à une amélioration de la compréhension en lecture. Amener l'enfant à réfléchir sur sa façon de fonctionner cognitivement face à ce type de tâches consiste à lui faire prendre conscience des connaissances qu'il a par rapport à cela et à en optimiser l'utilisation lors de la réalisation de la tâche.

Relativement aux activités de lecture, Eme et Rouet⁴² reprennent les trois dimensions métacognitives constitutives de la métacompréhension, définies par Paris et Jacobs (1984). Il s'agit de l'évaluation, la planification et la régulation. *L'évaluation* fait référence à l'identification de la tâche, des capacités requises pour la réaliser et la prise de conscience de ses propres capacités. *La planification* renvoie à la sélection des moyens qui seront nécessaires à la réalisation de la tâche et qui permettront d'atteindre les objectifs visés. *La régulation* concerne le contrôle exercé sur la façon de réaliser la tâche et la modification des stratégies en fonction des obstacles rencontrés. En compréhension de texte, les connaissances relatives à ces trois dimensions joueront un rôle fondamental puisqu'elles permettront au lecteur, au-delà du décodage et de l'intégration des informations textuelles, d'évaluer la cohérence de ce qu'il lit, de choisir les stratégies les plus adaptées en fonction de la tâche et de trouver des solutions pour remédier à ses difficultés en cas d'obstacle. Pour que la compréhension d'un texte soit optimale, il sera donc nécessaire non seulement d'évaluer les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche, mais également de planifier les stratégies en fonction de cette évaluation et de réguler l'application de ces stratégies au cours de la lecture si besoin. « À partir de là on peut supposer qu'une partie des difficultés constatées chez les jeunes lecteurs en situation scolaire seraient imputables à un déficit métacognitif plutôt qu'à un déficit des compétences cognitivo-linguistiques élémentaires (décodage), ou des processus de compréhension proprement dits (inférences, thématization) ». ⁴³

⁴² EME E., ROUET J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte, *Enfance* 2001/4, Volume 53, p. 310

⁴³ Op. cit.

Les études, notamment celle menée par Eme et Rouet, ont montré que les lecteurs présentant des difficultés dans les tâches de compréhension écrite ne détectaient par leurs erreurs ou ne pouvaient pas identifier les éléments qui entravaient leur compréhension. Ces sujets n'évalueraient donc pas leur compréhension au cours de la lecture. De plus, en s'intéressant au versant de la régulation, on constate que ces individus n'adapteraient pas suffisamment leurs stratégies par rapport à l'évaluation de la réalisation de la tâche en cours. Ainsi, spontanément, les « mauvais lecteurs » adaptent mal leur vitesse de lecture à leurs difficultés et objectifs, répartissent mal leurs efforts et leur attention en fonction de ce qui est déjà su et ne relisent pas systématiquement les parties de texte pertinentes pour trouver les réponses aux questions posées. Les lecteurs mis en difficulté lors d'une tâche de compréhension en lecture ne seront le plus souvent pas conscients de leurs échecs et l'on peut donc croire que le développement de la métacognition provoquera cette prise de conscience qui permettra d'améliorer significativement les performances lors de la lecture.

Observer la métacognition chez l'enfant dans une tâche de compréhension en lecture devra passer par un questionnement particulier dont les réponses fournies par l'enfant constitueront la base d'une analyse de ses connaissances et habiletés métacognitives. D'autre part, entraîner la métacognition chez l'enfant consistera à provoquer, avec l'aide d'un tuteur, un questionnement systématique sur sa façon de réfléchir et de procéder lors de la lecture. Nous retiendrons comme exemples d'une réflexion de type métacognitif des questions à se poser à différents moments de la gestion de la tâche, telles que :

- Avant la lecture :
- Faire des suppositions et des prédictions sur ce qui va se passer dans le texte à partir du titre,
- Evaluer l'effort et l'attention que la longueur du texte va demander,
- A partir du titre et de l'aspect général du texte, faire des liens avec ce que l'on connaît déjà, faire des rapprochements avec des types de textes similaires que l'on a déjà lus,
- Se poser des questions sur les stratégies à utiliser face à une tâche et un matériel particuliers.

- Pendant la lecture :
 - A différents moments, s'arrêter et vérifier si l'on a compris le sens du texte jusque là,
 - Garder en tête le titre pour le rapprocher de ce qu'on lit et se demander s'il existe une cohérence entre le titre et le contenu du texte,
 - Faire des prédictions à partir de ce qu'on a déjà lu sur la suite du texte,
 - Continuer à se poser des questions tout au long du texte pour vérifier sa compréhension et la cohérence de ce qu'on a déjà lu,
 - Se demander si les stratégies de lecture adoptées jusque là sont efficaces ou s'il faudrait adapter sa gestion de la tâche pour une meilleure compréhension,
 - S'arrêter et relire le passage que l'on pense n'avoir pas bien compris si besoin.

- Après la lecture :
 - Vérifier si l'on a rempli l'objectif d'une bonne compréhension du passage,
 - Se remémorer les passages importants de la lecture pour vérifier que l'on a bien compris le texte dans sa globalité,
 - Identifier les passages que l'on n'a pas compris et se demander comment faire pour les comprendre.

Le recours à ce questionnement métacognitif ne se fera pas toujours spontanément chez l'enfant. L'apport d'une aide extérieure grâce à un tuteur qui orientera sur ce type de questions aura alors toute son importance pour amener l'enfant à une pensée réflexive sur la gestion de la tâche. La métacognition a largement sa place dans un travail sur la compréhension en lecture chez l'enfant puisqu'elle pourra constituer un facteur d'amélioration des performances du sujet dans ce domaine, un développement de la pensée réflexive du sujet, de son autonomie et avoir ainsi des répercussions sur la motivation de celui-ci dans les apprentissages. Les capacités métacognitives auront toute leur importance chez des enfants rencontrant des difficultés dans les apprentissages car elles leur permettront d'accéder à une prise de conscience de leurs difficultés, d'évaluer l'efficacité de leurs stratégies et d'envisager des moyens d'améliorer leurs performances.

L'étude menée dans la partie pratique de ce mémoire portera justement sur cette population d'enfants rencontrant des difficultés de compréhension en lecture. Seront donc présentées dans la partie suivante les contraintes supplémentaires auxquelles sont confrontés les enfants présentant des difficultés en lecture.

II. LA LECTURE

II – 1. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

II – 1. 1. Les pré-requis

L'apprentissage de la lecture se fait en classe de CP. Préalablement à cet apprentissage effectif de la lecture, le développement des compétences en lecture se mettra en place grâce à l'existence de pré-requis.

L'apprentissage de la lecture nécessitera d'abord une intégrité du système sensoriel : les capacités auditives et visuelles de l'enfant devront être suffisantes pour permettre l'accès au langage écrit. Un développement psychomoteur harmonieux permettra d'autre part à l'enfant d'utiliser ses compétences d'orientation temporo-spatiale, de motricité fine et de graphisme dans son rapport à l'écrit.

Le développement du langage oral et des compétences métaphonologiques font également partie des pré-requis essentiels pour que l'enfant puisse accéder à l'apprentissage de la lecture. En effet, les capacités de discrimination et d'analyse du langage oral seront utilisées lors du passage à l'écrit puisqu'elles développeront des compétences permettant d'identifier les composantes phonologiques issues des unités linguistiques et de les manipuler. Par conséquent un bon niveau de conscience phonologique sera prédictif d'un bon niveau de lecture mais les enfants ayant une conscience phonologique moindre ne seront pas forcément de mauvais lecteurs.

L'apprentissage de la lecture nécessitera d'autre part une capacité de traitement visuel permettant la prise d'informations visuelles pour la reconnaissance des mots. En lecture, il s'agira de pouvoir analyser le tracé des lettres (P/R, O/Q, C/G, n/m, h/k, ...), prendre en compte l'orientation des lettres (b/d, p/q, u/n, ...) et coder la position des lettres dans le mot (chien/niche, proche/porche, ...)

Enfin, la lecture nécessitera un bon développement cognitif des fonctions supérieures (mémoire de travail, mémoire à long terme et attention) ainsi qu'un bon développement psychique. Le désir de savoir, le deuil de l'objet primaire et le passage de l'étape de séparation et d'individualisation pourront constituer des étapes nécessaires pour permettre à l'enfant d'accéder au langage écrit.

II – 1. 2. Les modèles d'apprentissage

Plusieurs modèles d'apprentissage ont été développés pour expliquer les mécanismes de l'apprentissage de la lecture. Nous n'en développerons ici que les principaux.

II – 1. 2. 1. Le modèle à deux voies

Pour expliquer comment le lecteur fonctionne quand il se trouve face à une tâche de lecture, deux voies bien spécifiques ont été définies.

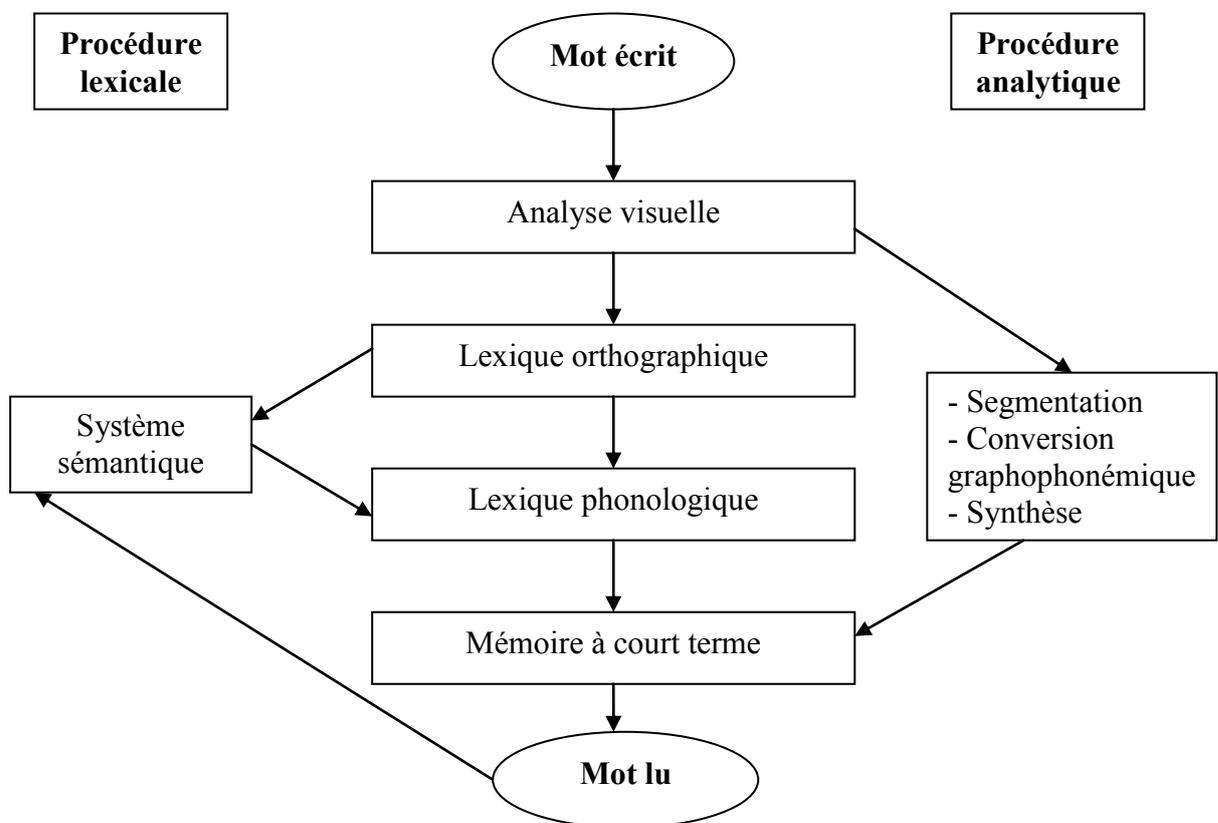


Figure 1. Modèle de la double voie de Coltheart (1978,1988)

Ce modèle, issu de la psychologie cognitive classique, présente la lecture comme un système fonctionnant selon deux voies :

- *la voie directe* (selon les terminologies également appelée voie lexicale, d'adressage ou voie orthographique) nécessite des connaissances lexicales et fonctionne grâce à la confrontation de toutes les lettres en parallèle avec des représentations

orthographiques de mots complets. Elle permet une lecture rapide, automatique et économique et est utilisée pour la lecture de mots connus, familiers ou à orthographe irrégulière.

- *la voie indirecte* (selon les terminologies également appelée voie analytique, d'assemblage ou voie phonologique) nécessite l'application des règles de conversion grapho-phonémique extra-lexicales qui seront appliquées séquentiellement. Le mot est fragmenté en unités graphémiques converties en unités phonémiques. Lorsque cette voie est utilisée la lecture est plus lente, elle est source d'erreurs pour la lecture de mots irréguliers mais elle est cependant nécessaire pour la lecture de nouveaux mots ou de logatomes.

Chez le lecteur expert, on observera une utilisation conjuguée de ces deux voies selon le type de mots à lire. La voie directe restera cependant la plus utilisée et la plus performante. L'automatisation de ces mécanismes permettra un allègement de la charge cognitive et permettra de consacrer une grande partie de l'énergie cognitive à la compréhension et l'interprétation des mots lus.

II – 1. 2. 2. Le modèle en stades

Ce modèle décrit par Utah Frith en 1986 explique le processus d'apprentissage de la lecture à l'aide de stades rendant compte de l'évolution du rapport de l'enfant à l'écrit. Dans ce modèle, trois stades sont distingués :

- *le stade logographique* : il s'agit de l'étape initiale de l'apprentissage de la lecture. Elle passera par la prise en compte des particularités visuelles du mot, souvent mises en analogie avec un trait sémantique permettant de « deviner » le mot. La prise en compte des éléments du contexte (couleur, police, cadre, ...) pourra intervenir dans la lecture du mot. Durant ce stade, l'importance de la silhouette du mot primera sur celle des lettres et le mot ne sera donc pas conçu comme analysable en unités représentant des sons.
- *le stade alphabétique* : La transition entre le stade logographique et le stade alphabétique se fera avec la naissance d'une analyse graphémique au contact de mots nouveaux qui se ressemblent. Petit à petit, un lien est fait entre langue parlée et langue écrite. L'apprenant découvre que les mots sont segmentables en unités sub-lexicales (syllabes, phonèmes) et manipulables grâce au développement de la conscience

phonologique. Progressivement, les phonèmes vont être mis en correspondance avec des lettres ou groupes de lettres (graphèmes) à partir de règles apprises explicitement ou implicitement. Grâce aux règles d'assemblage, l'apprenant développe un lexique orthographique qui lui permettra d'accéder à une lecture plus fiable et plus rapide.

- *le stade orthographique* : il s'agit du stade d'expertise en lecture. Le lecteur utilisera les unités lexicales pour décoder les mots écrits. Par l'automatisation des procédures de lecture, l'accès au sens pourra se développer et la lecture deviendra alors une activité lexicale rapide et efficace.

II – 1. 3. Les méthodes de lecture utilisées à l'école

Une méthode d'enseignement de la lecture est un ensemble de principes qui organisent les orientations et la mise en œuvre de l'enseignement de la lecture. L'attention est principalement portée sur deux types de méthodes :

- *la méthode syllabique* où sera privilégiée l'utilisation de la conversion grapho-phonémique pour permettre de déchiffrer un mot en le divisant en unités sub-lexicales. Elle permettra « d'affiner les capacités de segmentation et d'analyse qui faciliteraient l'encodage phonémique (mais pas l'orthographe d'usage ou les règles grammaticales). »⁴⁴
- *la méthode globale* où l'apprenant sera amené à lire un mot en analysant sa forme globale sans la segmenter. Elle privilégiera « la phrase avec toutes ses nuances syntaxiques. »⁴⁵

Jusque dans les années soixante, la majorité des écoles élémentaires utilisent la méthode syllabique mais il apparaît que la compréhension en elle-même est alors peu approfondie. Dans les années soixante-dix, la méthode syllabique est remise en cause par des enseignants confrontés aux difficultés de compréhension des élèves entrant au collège. Après une période d'enseignement de la lecture par la méthode globale, les enseignants ont préféré combiner les deux approches à travers une méthode mixte. A été mise en évidence « la

⁴⁴ FARRIAUX J.-P., RAPOPORT D. (1995). *Troubles de l'apprentissage scolaire*, Paris : Doin, coll. Progrès en pédiatrie 11, p. 28

⁴⁵ Ibid.

nécessité de conjuguer identification des mots par leur décodage et travail de compréhension ».⁴⁶

II – 2. LES TROUBLES DE COMPREHENSION DU LANGAGE ECRIT

II – 2. 1. Domaines de difficultés dans la compréhension du langage écrit

Les troubles de compréhension en lecture peuvent se situer à des niveaux divers selon les capacités de l'enfant et son rapport à l'écrit. En nous appuyant sur un article publié par l'AME des Deux-Sèvres⁴⁷, nous allons essayer de mieux cerner où se situent les sources majeures de difficultés dans la compréhension de texte en nous attachant à quatre domaines : les procédures de décodage, les types de traitement à l'œuvre dans la compréhension de texte, le contrôle de l'activité et les stratégies déployées. Les difficultés de compréhension en lecture peuvent donc se situer au niveau :

- *des procédures de décodage* : Lorsque les procédures de décodage et d'identification du mot lu ne sont pas intégrées de façon automatique, la lecture est difficile et lente. L'enfant bute sur les mots, est obligé de s'arrêter, revient en arrière, utilise des stratégies de contournement, essaie de deviner le mot grâce au contexte et sa vitesse en lecture en est réduite. En l'absence d'une maîtrise efficace des stratégies de décodage, la lecture devient une opération coûteuse et contraignante. Selon Cèbe, Goigoux et Thomazet : « Dans la mesure où l'identification occupe l'essentiel de leurs ressources attentionnelles, ce type de lecture rend difficile l'accès au sens global du texte hypothéquant sérieusement les chances de le comprendre. »⁴⁸ Les textes longs créent alors inévitablement de l'anxiété, et la motivation de l'enfant à lire et comprendre les textes s'en ressent.

⁴⁶ *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire* (2005). Rapport n° 2005-123, Observatoire national de la lecture

⁴⁷ CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET S. (2004). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*, AME des Deux-Sèvres

⁴⁸ Ibid. , p.1

- *des traitements locaux et des traitements globaux* : Il ne suffit pas de maîtriser les procédures de décodage pour comprendre un texte. Il est nécessaire pour le lecteur de pouvoir accéder à des traitements cognitifs locaux et globaux du texte lu. Les traitements locaux consistent à construire la signification des groupes de mots et de phrases décodés. Les traitements globaux amènent à construire une représentation mentale de l'ensemble du texte. Il s'agira donc pour comprendre un texte de pouvoir mettre en œuvre délibérément ces traitements pour planifier et contrôler les stratégies utilisées. Si ces traitements cognitifs ne sont pas maîtrisés, la compréhension en lecture sera touchée et des difficultés seront rencontrées pour : « la compréhension du langage, la maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit, ...), la capacité à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, à résoudre les problèmes posés, la capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison, la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives, la capacité à comprendre l'organisation globale du texte. »⁴⁹

- *du contrôle de l'activité* : Les études ont montré que la qualité du contrôle que le lecteur exerce sur ses stratégies de lecture intervient en grande partie dans ses performances de compréhension. Goigoux écrit : « Les faibles lecteurs procèdent essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel mais peu au niveau local (inter-phrastique) ou global (textuel) »⁵⁰ Ces lecteurs ne régulent pas leur activité en fonction de l'efficacité de leurs stratégies. Ils ne font pas appel à un savoir et des compétences métacognitifs pour comprendre un texte.

- *des stratégies* : Certains enfants rencontrant des difficultés de compréhension en lecture se méprennent sur les stratégies à adopter pour comprendre un texte. Pour la plupart d'entre eux, l'essentiel de la compréhension est lié au décodage des mots. Ils ne cherchent pas à construire des représentations intermédiaires au fur et à mesure de

⁴⁹ Op. cit., p. 2

⁵⁰ GOIGOUX, R. (2000), *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Paris : Éditions du CNÉFÉI.

l'avancée du texte, à essayer de se rappeler les informations les plus importantes, à construire des relations logiques entre les différentes informations du texte. Ils s'attachent à la forme littérale du texte. « L'activité de lecture est donc essentiellement vue comme une suite d'identifications de mots qui devrait déboucher naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. »⁵¹

II – 2. 2. Les dyslexies

« La dyslexie est un trouble spécifique et durable d'apprentissage de la lecture. Elle se caractérise par une déviance permanente des stratégies de lecture, les performances restant significativement en deçà de ce qui est attendu pour l'âge et l'intelligence de l'enfant. »⁵² Le diagnostic de dyslexie ne peut être posé que lorsqu'un décalage de plus de 18 mois est avéré chez un enfant ayant des capacités intellectuelles normales et ayant fréquenté normalement l'école. La dyslexie ne pourra donc être avérée qu'en l'absence de déficience sensorielle, de lésions cérébrales, d'un trouble envahissant du développement ou d'une carence éducative majeure. On trouvera chez les élèves dyslexiques des caractéristiques communes qui sont la faible conscience phonologique, une mémoire à court terme peu efficace, une analyse segmentale difficile et une perturbation de prise d'information visuelle. Il existe différentes formes de dyslexies, elles sont réparties en trois catégories :

- *la dyslexie phonologique* (ou dysphonétique) qui est un trouble d'acquisition de la voie analytique lors de l'apprentissage de la lecture. La performance en lecture est préservée pour les mots réguliers et irréguliers mais pas pour les mots nouveaux. Les types d'erreurs rencontrés dans la dyslexie phonologique sont les confusions sonores, les lexicalisations et les confusions des graphèmes qui ont une double forme sonore. On peut retrouver, associés à la dyslexie phonologique, des troubles du langage oral, un déficit de la conscience phonémique, des erreurs d'orthographe qui ne respectent pas la forme orale du mot et/ou un trouble de la mémoire à court terme. Par conséquent, l'enfant ayant ce type de troubles présentera des difficultés dès le début de l'apprentissage de la lecture et dès lors qu'il sera confronté à des mots nouveaux. On

⁵¹ CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET S. (2004). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*, AME des Deux-Sèvres, p. 4

⁵² FARRIAUX J.-P., RAPOPORT D. (1995). *Troubles de l'apprentissage scolaire*, Paris : Doin, coll. Progrès en pédiatrie 11, p. 27-28

remarquera également une lenteur dans le décodage et des difficultés de compréhension.

- *la dyslexie de surface* (ou dyséidétique) qui est un trouble d'acquisition de la voie lexicale lors de l'apprentissage de la lecture. La performance en lecture est préservée pour les mots réguliers et fréquents mais elle chute pour la lecture des mots irréguliers ou les mots réguliers peu fréquents. On retrouvera notamment des erreurs de confusions visuelles ou des régularisations. Peuvent être associées à la dyslexie de surface une mauvaise connaissance de l'orthographe des mots, une importante dysorthographe, des erreurs en comparaison de séquences de lettres et des difficultés de repérage visuel. Par conséquent, les troubles pourront passer inaperçus au début et se traduire ensuite par des difficultés pour les graphies complexes, une lecture lente, syllabée et sans fluidité.
- *La dyslexie mixte* qui est le mélange des deux types de dyslexies précédemment citées. Elle sera donc caractérisée par des troubles à la fois phonologiques et lexicaux.

Ces troubles de la lecture, touchant l'activité à différents niveaux, auront un lien très fort avec les capacités de compréhension en lecture et interféreront largement avec celle-ci. Il était donc important de présenter le fonctionnement des processus de lecture et les niveaux auxquels la compréhension en lecture peut être entravée, pour comprendre les différents facteurs en jeu dans l'expérimentation menée auprès d'enfants présentant des troubles dans la compréhension en lecture.

Nous nous appuyerons sur les notions présentées dans cette partie théorique sur la métacognition et la lecture pour mener une étude de cas cliniques répondant à un aspect de la problématique métacognitive.

PARTIE PRATIQUE

I. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

La question de la métacognition chez les enfants présentant des difficultés dans les apprentissages et ayant notamment des troubles de compréhension en lecture a été peu abordée dans le cadre des recherches en orthophonie. Pourtant, les processus métacognitifs pourraient intervenir dans la prise en charge orthophonique de ces enfants et les observer pourrait ouvrir certaines perspectives dans notre pratique. En effet, connaître les capacités métacognitives de ces patients permettrait d'adapter dans ce sens une rééducation visant une amélioration de la compréhension de textes.

Les théories sur la métacognition exposées dans la première partie de ce mémoire nous ont amené à nous interroger sur l'utilisation que les enfants font de leurs capacités métacognitives, tant sur le plan des connaissances que sur celui des habiletés, et sur leurs effets sur l'organisation de la pensée face à la gestion d'une tâche. A travers l'étude de cinq cas cliniques, nous nous intéresserons dans cette recherche à l'observation des capacités métacognitives d'enfants présentant des troubles de compréhension en lecture. Dans une perspective exploratoire, nous tenterons d'identifier les domaines des éventuelles difficultés métacognitives des individus constituant la population d'observation, et les comportements de chacun face à une pensée métacognitive. En nous intéressant à l'étude d'enfants présentant des difficultés de compréhension en lecture, nous chercherons à explorer conjointement les capacités métacognitives et les compétences de compréhension du langage écrit, amenant à supposer un lien entre des troubles de compréhension en lecture et des difficultés de type métacognitif. Les difficultés éprouvées par les individus à prendre conscience de leur fonctionnement cognitif, à l'exprimer, à exercer un contrôle sur l'efficacité de leurs stratégies apparaissent-elles systématiquement chez les enfants observés ? Si elles existent, nous nous demanderons sur quel versant de la métacognition ces difficultés se manifestent, du côté des connaissances métacognitives, des habiletés métacognitives ou de la verbalisation des ces dernières. L'objectif de l'observation des capacités métacognitives des enfants présentant des difficultés dans les apprentissages est d'identifier les domaines qui entravent l'efficacité des stratégies pour envisager des pistes de rééducation de la compréhension en lecture dans une perspective métacognitive.

La population des cinq enfants examinés a été choisie sur des critères de différences d'âge et de niveau pour permettre de comparer les résultats obtenus aux protocoles dans la perspective d'analyser les variations dans les capacités métacognitives en fonction de l'âge, des difficultés du sujet, de sa maturité psychique... Le but de cette recherche est d'explorer la capacité de l'enfant à prendre conscience de son fonctionnement cognitif, de ses choix de stratégies, à prendre de la distance par rapport à son activité mentale pour expliquer ses choix et les adapter en fonction de la tâche.

En nous appuyant sur le cadre théorique exposé dans la première partie de ce mémoire, nous définissons l'objectif de cette étude comme étant d'observer avec un regard clinique le comportement métacognitif de chaque enfant face à une tâche de compréhension de texte. Nous supposons que les observations menées auprès des différents sujets étudiés feront ressortir des variations inter-individuelles inhérentes à l'âge, aux difficultés, à la maturité psychique et au fonctionnement de la pensée de chacun. En référence aux études menées sur la métacognition, nous émettons l'hypothèse que les sujets de cette population n'auraient que peu conscience des stratégies qu'ils utilisent dans une tâche de compréhension en lecture, de l'efficacité de ces stratégies et n'auraient pas la capacité de remettre en question leur choix et l'application de leurs stratégies de compréhension en évaluant leur performance au cours ou à la fin de l'exécution de la tâche. Cependant, les capacités de pensée réflexive et de réflexion métacognitive en tâche de compréhension en lecture ne seraient pas inaccessibles pour cette population. D'autre part, nous chercherons à vérifier l'hypothèse selon laquelle les différences de capacités métacognitives pourraient être en partie liées à l'âge du sujet.

Le cadre restrictif des études de cas ne permettra pas d'évaluer de façon quantitative les capacités métacognitives de la population générale des enfants ayant des troubles de compréhension en lecture. Cette recherche permettra cependant d'analyser qualitativement le comportement métacognitif des cinq enfants sur lesquels portent les études de cas.

II. METHODOLOGIE

II – 1. L’EVALUATION DE LA METACOGNITION

II – 1. 1. Comment évaluer la métacognition ?

Depuis les trente dernières années, de nombreuses études et évaluations ont été menées sur les capacités métacognitives des individus dans les domaines de la psychologie cognitive, de la psychologie de l’éducation et de la didactique notamment. Les techniques utilisées ont eu pour but d’étudier l’activité métacognitive mise en jeu dans une tâche donnée. La visée de ces études a été l’évaluation et l’identification des moyens d’améliorer les capacités métacognitives dans les domaines des apprentissages, de la mémoire et de la résolution de problèmes. Ainsi, les chercheurs ont tenté de cerner la nature des connaissances métacognitives, leur mode de fonctionnement et d’établir des liens entre la cognition et la métacognition. Les techniques utilisées par les chercheurs pour accéder à la métacognition sont diverses et distinctes selon leur but. L’article *Techniques d’évaluation de la métacognition*⁵³ fait une synthèse des différentes méthodes d’évaluation de la métacognition et donne des éléments très pertinents sur le sujet.

On distingue deux types de recherches : les mesures indépendantes de la tâche et les mesures dépendantes de la tâche. Chacune de ces méthodes reflète le courant auquel elle est rattachée. Les mesures indépendantes de la tâche permettront ainsi d’évaluer les connaissances métacognitives en se basant sur la théorie de Flavell qui a défini les catégories de connaissances métacognitives selon qu’elles sont relatives aux variables « personne », « tâche », « stratégies » ou à l’interaction entre les trois domaines. Les mesures dépendantes de la tâche quant à elles se baseront plus sur le courant initié par Brown qui s’intéresse plus précisément aux habiletés métacognitives d’autocontrôle et d’autorégulation. Celles-ci ne seront en effet observables qu’en situation de réalisation de la tâche.

La description et la critique de chacune de ces techniques vont nous permettre de justifier le choix fait dans nos expérimentations.

⁵³ MARINE C., HUET N. (1998). Techniques d’évaluation de la métacognition, L’année psychologique, 98, 711-726

II – 1. 1. 1. Les mesures indépendantes de l'exécution des tâches

Cette technique consiste à récupérer les données sur la métacognition indépendamment de la réalisation de la tâche sur laquelle porte l'évaluation. Il s'agira donc de demander au sujet de fournir des réponses soit sur des situations ou des tâches hypothétiques, soit sur des situations ou des tâches qu'il a déjà rencontrées ou expérimentées avant. Dans le recueil des réponses du sujet, on fait une distinction entre les méthodes selon qu'elles font entrer une dimension verbale ou non-verbale dans l'évaluation. On trouve donc les techniques verbales sans support comme l'entretien dirigé ou le questionnaire à choix de réponses. En général, les sujets manifestent une plus grande connaissance métacognitive à travers le questionnaire à choix de réponses que dans l'entretien. Les performances de reconnaissance parmi des réponses possibles sont supérieures à celles de production de réponses. D'autre part, on trouve les techniques verbales avec support qui peuvent permettre de situer et de cadrer la situation en palliant le problème du caractère fictif de l'évaluation indépendante de l'exécution de la tâche. Des techniques d'évaluation non verbales ont également été élaborées, ce qui peut permettre notamment d'observer les capacités métacognitives des jeunes enfants en ne faisant pas entrer en ligne de compte les habiletés langagières.

Les mesures indépendantes de l'exécution des tâches permettent donc d'évaluer les connaissances que le sujet a sur son fonctionnement cognitif, son développement, son utilisation et sur ses possibilités. Mais on soulignera que cette technique reste restreinte quant au champ d'observations puisqu'elle ne permet pas au sujet de verbaliser sur ses capacités d'autorégulation et d'autocontrôle en situation réelle. Les mises en situation restent en effet fictives ou hypothétiques. On fait d'autre part le constat que les résultats recueillis grâce à cette technique ne font ressortir qu'une relation modérée entre le savoir sur la cognition et la performance.

II – 1. 1. 2. Les mesures dépendantes de l'exécution des tâches

Ces mesures sont recueillies avant, pendant ou après la réalisation d'une tâche particulière. Elles permettent d'observer la métacognition « en action » et en réelle situation de réalisation. Comme les mesures indépendantes de l'exécution des tâches, les mesures dépendantes peuvent être classées en deux catégories selon que les réponses sont verbales ou non-verbales. Parmi les réponses verbales, on différenciera les verbalisations prospectives,

simultanées ou rétrospectives selon le moment où les questions sollicitant l'intervention verbale du sujet interviennent dans la réalisation de la tâche. Mais la principale distinction entre les différentes mesures dépendantes de la tâche se fera sur la nature des processus cognitifs étudiés.

On distinguera donc les mesures qui permettent d'étudier le processus d'autocontrôle (*monitoring*) et celles qui s'intéressent au processus d'autorégulation (*control*). L'étude de l'autocontrôle donne la possibilité d'observer l'état du système cognitif au moment de l'exécution de la tâche et de vérifier la conformité du cheminement au but défini. C'est un processus appelé « ascendant ». La méthode consiste à amener le sujet à émettre un jugement sur le matériel qu'il a à traiter, sur son activité cognitive et sur sa performance. Les réponses données par le sujet aux sollicitations de l'examineur donneront des informations sur l'autocontrôle prospectif si l'évaluation émise par le sujet porte sur une performance ou une réponse future. Il s'agira alors de prédictions qui pourront être des micro-prédictions (jugement émis à chaque étape de la réalisation de la tâche) ou des macro-prédictions (jugement émis sur une performance globale).

D'après le modèle de Nelson⁵⁴, on trouvera dans les mesures d'autocontrôle prospectif trois types de jugement de l'état cognitif avant la réalisation de l'épreuve-test. Tout d'abord, le sujet jugera de sa « facilité d'apprentissage » (« Ease Of Learning »⁵⁵): il fera des prédictions sur le degré de difficulté de la tâche lors de la présentation du matériel, avant la tâche. Ce type de jugement peut être mis en lien avec les métaconnaissances relatives à la variable tâche définies par Flavell. Ensuite, le sujet pourra émettre un « jugement d'apprentissage » (« Judgement Of Learning »⁵⁶) ou un « jugement de savoir » (« Judgement Of Knowing »⁵⁷). Ce jugement interviendra durant et/ou directement après la phase d'exécution de la tâche. Il s'agira pour le sujet de dire s'il pense avoir compris ou non, s'il pense être capable d'une bonne performance sur cette tâche. Enfin, le sujet émettra un jugement prospectif sur sa capacité à reconnaître des items qui ne sont pour l'instant pas rappelables, par exemple en tâche de mémorisation. Ce jugement sera appelé « sentiment de savoir » (« Feeling Of Knowing »⁵⁸). Toutes ces étapes de jugement apparaîtront avant la réalisation du test de rappel ou de compréhension.

⁵⁴ Cité dans MARINE C., HUET N. (1998). Techniques d'évaluation de la métacognition, *L'année psychologique*, 98, p. 729

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Op. cit.

D'autre part, on parlera de mesures de l'autocontrôle rétrospectif si l'évaluation porte sur une performance ou une réponse antérieure. Le sujet exprimera son degré de certitude ou de confiance sur la qualité de ses réponses ou de ses résultats. Il pourra s'agir de micro-évaluations (degré de certitude de la performance émis sur chaque item) ou de macro-évaluations (degré de certitude émis sur la performance globale). Ces différentes mesures permettront d'évaluer la distance entre le jugement subjectif émis par le sujet et la performance réelle.

L'étude de l'autorégulation aura pour but d'observer les processus qui organisent l'activité cognitive comme la planification, le choix et le changement de stratégies, la régulation, la vérification. Lorsque les données sont verbales, on pourra recueillir des verbalisations soit simultanées (au cours de l'exécution de la tâche), soit rétrospectives (après l'exécution de la tâche). De plus on pourra recueillir des données non-verbales, associées ou non aux verbalisations. Il s'agira donc d'amener le sujet à verbaliser sur ce qu'il est en train de faire ou de « penser à haute voix ». Ces données permettront d'évaluer la capacité du sujet à expliquer ses choix de stratégies, le jugement porté sur l'efficacité de chaque stratégie et le changement de stratégie opéré le cas échéant. Les mesures dépendantes de l'exécution de la tâche donneront des informations sur la façon dont le sujet met en œuvre ses capacités de contrôle et de régulation. Cette technique d'évaluation a l'avantage de contextualiser la tâche à effectuer ce qui pourrait favoriser l'expression du savoir métacognitif.

Mariné et Huet préconisent, dans les évaluations de la métacognition, l'utilisation simultanée de différents outils décrits ci-dessus. Il est par exemple possible de procéder en utilisant différents outils verbaux ou non-verbaux en restant dans la même catégorie de mesures indépendantes ou dépendantes. Il est également possible de combiner des données dépendantes et indépendantes de la tâche, ou d'évaluer la métacognition en faisant varier le contenu d'évaluation (chiffres, texte, mots).

II – 1. 2. Choix de la méthodologie et objectifs de l'observation

En nous appuyant sur les techniques d'évaluation de la métacognition présentées ci-dessus, nous avons cherché à appliquer les principes décrits à la construction des protocoles. Pour l'étude des capacités métacognitives menée sur une tâche de compréhension en lecture,

nous avons choisi d'effectuer des mesures dépendantes de la tâche en combinant des données prospectives et rétrospectives pour évaluer les capacités métacognitives des enfants avant, pendant et après la réalisation de la tâche. Ainsi, des protocoles particuliers et adaptés en fonction de chaque type de texte ont été établis. Les questions portant sur la métacognition diffèrent selon les textes et tentent d'explorer les différentes facettes des connaissances et du contrôle des processus métacognitifs. Les éléments de vérification de la gestion de la tâche de compréhension en lecture diffèrent également pour mettre l'enfant face à différentes situations et voir si ses stratégies et son comportement métacognitif restent les mêmes. Nous avons donc souhaité présenter à l'enfant différents textes en lui demandant ensuite soit de répondre à des questions de compréhension, soit de raconter ce qu'il a compris du texte.

Les observations porteront donc sur les réponses aux questions traitant de la métacognition elle-même, sur les produits de la cognition (ici, les performances de compréhension en lecture), sur le rapport entre jugement métacognitif et performances, sur les commentaires des sujets sur leurs réponses, sur les comportements et attitudes qui interviennent dans des opérations cognitives, métacognitives et dans la rétroaction.

Compte tenu de la relative hétérogénéité de la population observée, nous avons choisi de suivre les protocoles établis tout en gardant une certaine marge d'adaptabilité en fonction des réponses des enfants. Nous avons dû, par exemple, nous détacher du protocole et adapter les questions face au comportement très inhibé de Ryan. Le but de ces passations étant de récolter des informations utiles sur le comportement métacognitif des sujets observés, il paraissait normal de s'adapter aux différentes situations. S'en tenir à une seule et unique façon de procéder aurait réduit l'intérêt des observations chez certains enfants dont le comportement n'est que difficilement exploitable si l'on s'en tient au protocole de base. Nous avons néanmoins tenté d'observer les capacités métacognitives de chaque enfant en suivant une ligne directrice pour permettre la comparaison des résultats.

Les protocoles d'observation ont été construits en s'appuyant d'une part sur les données théoriques étudiées, et d'autre part sur les travaux de recherche effectués autour du concept de métacognition. Nous nous sommes notamment inspirés de l'étude menée par Eme et Rouet⁵⁹ sur les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte qui présente un questionnaire métacognitif, accompagné d'une épreuve de compréhension écrite et d'une analyse qualitative des réponses obtenues. Les questions

⁵⁹ EME E., ROUET J.-F. (2001). « Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte », *Enfance* 2001/4, Volume 53, p. 309-328

présentées dans cette étude portait sur différents aspects de la métacognition : l'auto-évaluation, les connaissances méta-textuelles, la planification et la régulation. Dans la construction de nos questionnaires, nous avons essayé d'explorer de la même façon les différentes facettes de la métacognition. Les questions des protocoles utilisés portent donc notamment sur : l'activation des connaissances antérieures, la planification, la régulation, le jugement et l'auto-évaluation, les connaissances métacognitives intra-individuelles, les connaissances méta-textuelles, l'analyse des stratégies et la comparaison.

II - 2. PROTOCOLES D'OBSERVATION

II – 2. 1. Population

Pour répondre à la problématique et aux questions posées au début de ce mémoire, j'ai choisi de m'intéresser à une population d'enfants présentant des difficultés dans les apprentissages, et notamment en compréhension en lecture.

La population choisie pour les études de cas était composée de cinq enfants à l'origine. Etant en fin de rééducation avec une prise en charge « allégée » au rythme d'une séance toutes les deux semaines, il paraissait difficile de faire passer les quatre protocoles à Sarah. Je ne lui ai donc fait passer que les deux premiers textes (Histoire de Codadad et de ses frères, La belle lisse poire du Prince de Motordu). J'ai néanmoins souhaité analyser les observations que j'avais pu faire avec Sarah car elles me paraissaient intéressantes. Les quatre autres enfants ont pu suivre les protocoles de passation en entier.

Il s'agit donc de cinq enfants pris en charge en CMPP, au Centre Claude Bernard à Paris. L'âge de la population s'étale entre 8 ans et 14 ans, du CE2 à la 4^{ème}.

	Age	Classe
Ryan	8 ans	CE2
Sarah	9 ans	CM1
Maria	10 ans	CM1
Matteo	13 ans	4ème
Samia	14 ans	4ème

Ils présentent tous des difficultés de compréhension en lecture, plus particulièrement Matteo qui est dyslexique et Samia qui présente des troubles assimilables à des troubles dyslexiques mais non diagnostiqués à cause de troubles épileptiques.

II – 2. 2. Matériel

Le matériel utilisé comme support d'observation de la métacognition chez cette population d'enfants se compose de quatre textes. Ils ont été choisis parmi la littérature enfantine selon des critères de diversité de style, de type de textes et de niveau de difficulté. Il paraissait nécessaire d'évaluer la métacognition à travers la lecture de plusieurs textes pour observer les éventuelles évolutions au cours des passations et l'adaptation des habiletés métacognitives en fonction des différents textes. Les quatre textes utilisés sont donc :

➤ Histoire de Codadad et de ses frères⁶⁰

(Annexe 1, p. 113)

Cet extrait rentre dans la catégorie des textes narratifs car on y décrit une action, imaginaire ou réelle, présente ou passée, dans laquelle on peut mettre en évidence un déroulement non seulement temporel mais aussi causal. Il s'agit d'un conte, d'une histoire imaginaire où les événements suivent un déroulement temporel et causal assez simple. Au début du texte est présenté le personnage qui va être au centre de l'histoire. L'action est située dans le temps et dans l'espace. Une problématique est rapidement présentée. Puis survient une action découlant directement de cette présentation.

➤ La belle lisse poire du Prince de Motordu⁶¹

(Annexe 2, p. 113)

Ce texte est un récit de type humoristique basé sur des jeux de mots et de sonorités, produisant des détournements de sens :

- modification d'une lettre (singe/linge – malade/salade) ;
- groupement de plusieurs mots en un seul (mots tordus/Motordu) ;
- jeux sur la sonorité (histoire/lisse poire)

⁶⁰ « Histoire de Codadad et de ses frères », in *Contes des mille et une nuits*, Bibliothèque rose, Hachette jeunesse 1995, d'après la traduction de Galland

⁶¹ PEF (1980). *La belle lisse poire du Prince de Motordu*, Folio benjamin

➤ Les grandes familles d'aliments⁶²

(Annexe 3, p. 114)

Il s'agit d'un texte informatif paru dans une revue réunissant des documents éducatifs pour la classe. Selon la classification des textes informatifs de Meyer⁶³, ce texte rentre dans la catégorie des énumérations puisqu'il présente les composantes des différents groupes alimentaires. C'est une liste d'éléments reliés entre eux par un point commun.

➤ Le poisson en papillote⁶⁴

(Annexe 4, p. 115)

Ce texte faisant partie d'un recueil de recettes de cuisine pour enfants, est de type injonctif ou prescriptif puisqu'il donne des consignes au lecteur pour l'aider à réaliser une action. Dans ce texte, chaque information est importante et le déroulement temporel, la chronologie des actions sont primordiaux.

II - 2.3. Méthodes

Les protocoles utilisés pour observer la métacognition chez ces enfants en tâche de compréhension en lecture ont été construits de façon à explorer les différents aspects de la métacognition. L'entretien dirigé a été mené en suivant un questionnaire prédéfini autour de la tâche de compréhension en lecture et de la tâche de restitution ou de réponse à des questions de compréhension. Il s'est donc articulé autour de trois grands axes :

- *Avant la lecture* : observation des connaissances métacognitives (exploration des capacités d'activation des connaissances antérieures, de planification, d'identification des éléments pouvant faciliter la compréhension),
- *Pendant la lecture* : observation des habiletés métacognitives (observation de la régulation des stratégies en cours de réalisation de la tâche),

⁶² « Les grandes familles d'aliments », in *TDC Textes et documents pour la classe* n°790, du 15 au 29 février 2000, CNDP Réseau – Centre National de Documentation Pédagogique

⁶³ Cité dans GIASSEN J. (1990). *La compréhension en lecture*, Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pratiques pédagogiques, p. 122

⁶⁴ « Le poisson en papillote », in *Petites recettes vite faites - Les petits savoirs*, Bayard éditions – Astrapi (1997)

- *Après la lecture* : observations des connaissances métacognitives (exploration des capacités de jugement et d'auto-évaluation, de comparaison, d'analyse des stratégies employées, de prise de conscience des difficultés et des compétences).

La passation des protocoles s'est faite pour chaque enfant sur quatre séances (un texte par séance) non contiguës. En effet, il m'a paru important de laisser à l'enfant le choix du rythme pour favoriser son implication dans les passations et laisser la place aux rééducations qui continuaient parallèlement. La passation s'est donc déroulée entre janvier et avril 2008. La durée de chaque protocole était d'environ trente minutes.

- *Protocole de l'histoire de Codadad et de ses frères en Annexe 5, p. 116*
- *Protocole de la belle lisse poire du prince de Motordu en Annexe 6, p. 117*
- *Protocole des grandes familles d'aliments en Annexe 7, p. 118*
- *Protocole du poisson en papillote en Annexe 8, p. 119*

La finalité de chaque item des protocoles est présentée dans les tableaux suivants :

HISTOIRE DE CODADAD ET DE SES FRERES

Questions	Finalité
Avant la lecture	
1. Est-ce que tu connais les contes des 1001 nuits ? 2. Est-ce que tu connais déjà ce texte ?	<i>Susciter chez l'enfant l'intention d'activer ses connaissances antérieures, lui permettre d'effectuer des liens avec l'avant</i>
3. Tu sais que je vais te poser des questions pour voir si tu as bien compris, alors est-ce que tu vas lire de la même manière que d'habitude ?	<i>Provoquer chez l'enfant une prise de conscience sur la nécessité de planifier sa stratégie de lecture, de préciser son intention de lecture, de faire des prédictions sur la façon dont il va lire pour atteindre le but défini préalablement</i>
4. Qu'est-ce que tu vas essayer de retenir ?	<i>Aider l'enfant à verbaliser sur les stratégies qu'il va utiliser en adéquation avec le but</i>
LECTURE DU TEXTE	
Après la lecture	
5. Quand tu lis, qu'est-ce que tu trouves le plus difficile ?	<i>Activer chez l'enfant des connaissances métacognitives intra-individuelles, l'aider à prendre conscience de ses difficultés en lecture et les exprimer</i>
6. Est-ce que tu comprends toujours bien quand tu lis ?	<i>Demander à l'enfant un jugement sur ses compétences en lecture en général, une auto-évaluation pour mesurer le degré de conscience de ses performances</i>
7. Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ? (placement sur une échelle de 0 à 10)	<i>Sur une tâche précise, demander à l'enfant un retour sur sa performance à travers une auto-évaluation et une analyse de ses stratégies</i>
8. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ? S'il y a des choses que tu n'as pas comprises, qu'est-ce que tu peux faire pour être sûr de pouvoir répondre aux questions ?	<i>Permettre à l'enfant de revenir sur les points précis qui ont entravé sa compréhension en se demandant quelles stratégies adopter pour y remédier Aider l'enfant à prendre conscience du contrôle qu'il peut exercer sur ses stratégies</i>
9. Est-ce que tu penses avoir lu à la bonne vitesse pour bien comprendre ?	<i>Aider l'enfant à émettre un jugement sur les stratégies qu'il a adoptées (notamment sa vitesse de lecture)</i>
10. Penses-tu pouvoir répondre correctement aux questions que je vais te poser sur le texte ?	<i>Amener l'enfant à faire des prédictions sur ses performances à venir, en lien avec la tâche qu'il vient d'accomplir</i>
Questions de compréhension	
11. Est-ce que tu penses avoir bien répondu aux questions ?	<i>Auto-évaluation de sa performance par l'enfant dans une tâche de restitution de la compréhension d'un texte</i>
12. Est-ce qu'elles t'ont paru difficiles ? Y-a-t-il eu des questions où tu as eu du mal à répondre ? Pourquoi ?	<i>Demander à l'enfant de verbaliser sur le sentiment qu'il a eu face à la tâche de compréhension en lecture de ce texte et sur le fonctionnement de sa pensée lors de la réalisation de cette tâche</i>
13. Qu'est-ce que tu aurais pu faire pour savoir y répondre ?	<i>Amener l'enfant à analyser ses stratégies et à envisager des moyens d'améliorer ses performances</i>

LA BELLE LISSE POIRE DU PRINCE DE MOTORDU

Questions	Finalité
Avant la lecture	
1. Est-ce que tu connais déjà ce texte ?	<i>Susciter chez l'enfant l'intention d'activer ses connaissances antérieures, lui permettre d'effectuer des liens avec l'avant</i>
2. Est-ce que parfois le titre t'aide à mieux comprendre le texte que tu lis ? Ici, qu'est-ce que tu penses du titre ? Est-ce que tu penses que le titre te donne des informations sur ce que tu vas lire ? En lisant le titre, est-ce que tu as une idée de ce dont va parler le texte ?	<i>Amener l'enfant à prendre conscience de l'utilité du titre dans la compréhension d'un texte, à se demander comment tirer parti des informations contenues dans le titre pour planifier et améliorer sa compréhension dans la tâche à venir, à faire des prédictions sur le contenu du texte en fonction du titre</i>
LECTURE DU TEXTE	
Après la lecture	
3. Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ? (placement sur une échelle de 0 à 10)	<i>Sur une tâche précise, demander à l'enfant un retour sur sa performance à travers une auto-évaluation et une analyse de ses stratégies</i>
4. Qu'est-ce que tu penses de ce texte ? Est-ce qu'il y a des choses qui te paraissent étranges dans ce texte ? Lesquelles ? Quand tu t'es rendu compte qu'il y avait des choses étranges dans ce texte, est-ce que tu t'es dit que tu allais lire autrement, en faisant attention à des choses particulières ?	<i>Aider l'enfant à prendre du recul par rapport au texte pour lui permettre d'exprimer son sentiment personnel face à la particularité de ce texte Identifier ce qui fait la particularité de ce texte pour adapter ses stratégies de compréhension en lecture Permettre à l'enfant de prendre conscience du contrôle et de la régulation qu'il a opérés sur ces stratégies</i>
5. Qu'est-ce qu'il a de particulier par rapport à d'autres textes ?	<i>Identifier ce qui fait la particularité de ce texte pour adapter ses stratégies de compréhension en lecture Mettre en comparaison ce texte avec d'autres lus précédemment</i>
6. Est-ce que tu trouves ce texte plutôt amusant ou difficile à comprendre ?	<i>Permettre à l'enfant de prendre du recul par rapport à ce qu'il vient de lire et d'exprimer son sentiment sur le texte et sur la tâche qu'il vient de réaliser</i>
7. Est-ce que tu trouves que ce texte était plus ou moins difficile à comprendre que le texte de Codadad ?	<i>Amener l'enfant à comparer ses performances entre différents textes</i>
8. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?	<i>Permettre à l'enfant de revenir sur les points précis qui ont entravé sa compréhension</i>
9. Quand tu lisais, est-ce que tu imaginais dans ta tête ce que tu lisais ? Quelles images voyais-tu ?	<i>Interroger l'enfant sur une stratégie précise en se demandant si elle a été utilisée et si oui, si elle a aidé à la compréhension du texte</i>
10. Maintenant que tu as lu le texte, qu'est-ce que tu peux dire sur le titre ? Est-ce que tu le comprends mieux ?	<i>Amener l'enfant à revenir sur ses prédictions pour vérifier leur utilité et leur exactitude une fois la tâche réalisée</i>
Résumé de l'histoire	<i>Evaluer les performances de l'enfant en compréhension de texte à mettre en lien avec ce que lui en dit</i>

LES GRANDES FAMILLES D'ALIMENTS

Questions	Finalité
Avant la lecture	
1. En lisant le titre, est-ce que tu penses savoir sur quoi va porter le texte ?	<i>Amener l'enfant à prendre conscience de l'utilité du titre dans la compréhension d'un texte, à se demander comment tirer parti des informations contenues dans le titre pour planifier et améliorer sa compréhension dans la tâche à venir, à faire des prédictions sur le contenu du texte en fonction du titre</i>
2. Est-ce que tu sais ce que sont les aliments ? Qu'est-ce que tu sais sur les grandes familles d'aliments ?	<i>Susciter chez l'enfant l'intention d'activer ses connaissances antérieures, lui permettre d'effectuer des liens avec l'avant</i>
3. Tu sais que je vais te demander de me redonner les idées du texte après que tu l'aies lu et que tu n'auras plus le texte sous les yeux, qu'est-ce que tu vas essayer de faire quand tu lis pour pouvoir me redire ce que tu as compris ?	<i>Provoquer chez l'enfant une prise de conscience sur la nécessité de planifier sa stratégie de lecture, de préciser son intention de lecture, de faire des prédictions sur la façon dont il va lire pour atteindre le but défini préalablement</i>
4. Qu'est-ce que tu vas essayer de retenir ?	<i>Aider l'enfant à verbaliser sur les stratégies qu'il va utiliser en adéquation avec le but</i>
LECTURE DU TEXTE	
Après la lecture	
5. Est-ce que tu penses avoir bien compris ce que tu as lu ? (placement sur une échelle de 0 à 10)	<i>Sur une tâche précise, demander à l'enfant un retour sur sa performance à travers une auto-évaluation et une analyse de ses stratégies</i>
6. Est-ce qu'il y a des choses que tu n'as pas comprises ? Comment peux-tu faire pour les comprendre ?	<i>Permettre à l'enfant de revenir sur les points précis qui ont entravé sa compréhension en se demandant quelles stratégies adopter pour y remédier Aider l'enfant à prendre conscience du contrôle qu'il peut exercer sur ses stratégies</i>
Restitution des éléments importants du texte	<i>Evaluer les performances de l'enfant en compréhension de texte à mettre en lien avec ce que lui en dit</i>
7. Est-ce que tu penses m'avoir redonné toutes les informations que tu pouvais retenir ?	<i>Auto-évaluation de sa performance par l'enfant dans une tâche de restitution de la compréhension, du repérage des informations importantes et de la rétention des éléments d'un texte</i>
8. Comment as-tu fait pour me raconter le texte ?	<i>Analyse des stratégies employées pour une tâche précise</i>
9. Qu'est-ce que tu as décidé de retenir ? Tout ? seulement certains éléments ?	<i>Amener l'enfant à envisager l'utilisation d'autres stratégies auxquelles il n'a pas eu recours spontanément</i>
10. Est-ce que tu penses que tu aurais pu faire autrement pour restituer plus d'éléments ?	<i>Amener l'enfant à envisager l'utilisation d'autres stratégies auxquelles il n'a pas eu recours spontanément</i>
11. Est-ce que tu as déjà été confronté à une situation de ce type, où il fallait que tu retiennes les informations d'un texte ?	<i>Provoquer chez l'enfant le transfert de ses connaissances métacognitives sur ses stratégies en faisant le lien avec d'autres tâches similaires réalisées antérieurement</i>

<p>12. Est-ce que tu trouves ça difficile ? Qu'est-ce qui est difficile ?</p>	<p><i>Permettre à l'enfant de prendre du recul par rapport à ce qu'il vient de lire et d'exprimer son sentiment sur le texte et sur la tâche qu'il vient de réaliser</i> <i>Amener l'enfant à identifier ce qui entrave sa compréhension</i></p>
<p>13. Est-ce que tu as plutôt essayé de comprendre ou plutôt essayé de retenir ? Qu'est-ce qui est le plus difficile ? Lire, comprendre, retenir ?</p>	<p><i>Amener l'enfant à analyser les stratégies qu'il a employé et à faire la différence entre les différentes modalités qui entrent en jeu dans une tâche de restitution des informations d'un texte</i></p>
<p>14. Est-ce que tu penses qu'on peut retenir les choses même si on ne les a pas comprises ?</p>	<p><i>Evaluer les métaconnaissances relatives à la tâche de l'enfant</i></p>
<p>15. Est-ce que c'est plus facile de retenir les choses qu'on a comprises ou est-ce que tu penses qu'il n'y a pas de lien entre comprendre et retenir ?</p>	
<p>16. Est-ce que tu trouves que c'est plus facile de comprendre quand tu lis à haute voix ou en lecture silencieuse ?</p>	<p><i>Evaluer les connaissances métacognitives intra-individuelles de l'enfant portant sur la personne</i> <i>Permettre à l'enfant de prendre conscience des modalités qui facilitent la compréhension chez lui</i></p>
<p>17. Si je t'avais dit que tu avais le droit d'utiliser une feuille et un crayon, qu'est-ce que tu aurais fait ? Est-ce que tu penses que ça t'aurait aidé ?</p>	<p><i>Amener l'enfant à envisager l'utilisation d'autres stratégies auxquelles il n'a pas eu recours spontanément</i> <i>Imaginer l'intérêt que pourrait avoir ce type de stratégies</i></p>

LE POISSON EN PAPILOTE

Questions	Finalité
Avant la lecture	
1. A ton avis, de quel type de texte s'agit-il ?	<i>Susciter chez l'enfant l'intention d'activer ses connaissances antérieures, lui permettre d'effectuer des liens avec l'avant en l'amenant à comparer et classer le texte par rapport à ce qu'il connaît déjà.</i>
2. D'après le titre, de quoi va parler le texte ?	<i>Permettre à l'enfant de faire des prédictions sur le contenu du texte à partir du titre pour l'aider à planifier et améliorer sa compréhension dans la tâche à venir.</i>
3. Est-ce que tu as déjà lu une recette de cuisine ?	<i>Provoquer chez l'enfant le transfert de ses connaissances métacognitives sur ses stratégies en faisant le lien avec d'autres tâches similaires réalisées antérieurement</i>
4. Qu'est-ce qu'il y a de particulier dans une recette de cuisine ?	<i>Identifier ce qui fait la particularité d'un certain type de textes pour adapter ses stratégies de compréhension en lecture dans la tâche à venir. Mettre en comparaison ce texte avec d'autres lus précédemment</i>
5. Est-ce que toutes les informations vont être importantes ?	<i>Amener l'enfant à se demander comment utiliser le mieux possible les connaissances qu'il a sur la tâche pour mieux planifier ses stratégies dans la tâche qu'il s'apprête à effectuer.</i>
6. Est-ce grave si tu ne comprends pas bien une partie du texte ou un mot ? Qu'est-ce que tu feras dans ce cas-là ?	<i>Demander à l'enfant de donner sa conception de la compréhension et imaginer ses réactions par rapport à un échec de compréhension.</i>
7. Si tu devais réaliser cette recette, à quoi devrais-tu faire attention ?	<i>Provoquer chez l'enfant une projection de mise en situation pour lui permettre d'identifier les éléments qui seront essentiels lors de sa lecture.</i>
8. Est-ce que tu penses que la présentation du texte va le rendre plus facile à comprendre ?	<i>Amener l'enfant à prendre conscience des éléments facilitant la compréhension et l'aider à les utiliser.</i>
LECTURE DU TEXTE	
Après la lecture	
9. Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ? (placement sur une échelle de 0 à 10)	<i>Sur une tâche précise, demander à l'enfant un retour sur sa performance à travers une auto-évaluation et une analyse de ses stratégies</i>
10. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?	<i>Permettre à l'enfant de revenir sur les points précis qui ont entravé sa compréhension</i>
11. Est-ce que ce texte était plus facile ou moins facile à comprendre que les autres textes ? Pourquoi ? Les phrases ? Les mots ? Le contenu ? La longueur du texte ?	<i>Amener l'enfant à comparer ses performances entre les différents textes en essayant d'identifier ce qui est le plus source de difficultés.</i>
12. Est-ce que tu penses que tu serais capable de réaliser cette recette ?	<i>Imaginer sa performance dans le transfert de ses connaissances à une autre tâche.</i>
Présentation de la recette	<i>Evaluer les performances de l'enfant en compréhension de texte à mettre en lien avec ce que lui en dit</i>

III. ANALYSE DES RESULTATS

III – 1. PRESENTATION DES RESULTATS OBTENUS POUR CHAQUE PROTOCOLE

III – 1. 1. Histoire de Codadad et de ses frères

Annexes 9-10-11-12-13, p. 120 à 128

	Ryan	Sarah	Maria	Matteo	Samia
Est-ce que tu connais les contes des 1001 nuits ?					
Oui					
Je crois que j'en ai déjà entendu parler				X	X
Non	X	X	X		
Est-ce que tu connais déjà ce texte ?					
Oui					
Non	X	X	X	X	X
Tu sais que je vais te poser des questions pour voir si tu as bien compris, alors est-ce que tu vas lire de la même manière que d'habitude ?					
Oui	X		X	X	
Non, je vais lire en essayant de comprendre chaque phrase		X			
Je vais lire plus lentement					X
Qu'est-ce que tu vas essayer de retenir ?					
Les éléments importants du texte		X		X	
Les éléments difficiles à comprendre			X		
Je n'essaie pas de retenir					X
Je ne sais pas	X				
Quand tu lis, qu'est-ce que tu trouves le plus difficile ?					
Expression, décodage (lire les mots longs, les mots difficiles, ...)		X		X	X
Niveau lexical, syntaxique (mots, expressions inconnues, tournures de phrases difficiles)			X	X	
Comprendre le texte					
Je ne sais pas	X				
Est-ce que tu comprends toujours bien quand tu lis ?					
Oui	X				
Non pas toujours		X	X	X	X
Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ? (placement sur une échelle de 0 à 10)					
Note <4					
Note entre 4 et 6		X			
Note >6			X	X	X
Je ne sais pas	X				
Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?					
Oui		X			
Non			X	X	X
Je ne sais pas	X				

S'il y a des choses que tu n'as pas comprises, qu'est-ce que tu peux faire pour être sûr de pouvoir répondre aux questions ?					
Pas de passages incompris			X	X	X
Relire les passages		X			
Je ne sais pas	X				
Est-ce que tu penses avoir lu à la bonne vitesse pour bien comprendre ?					
Oui			X	X	X
Non		X			
Je ne sais pas	X				
Penses-tu pouvoir répondre correctement aux questions que je vais te poser sur le texte ?					
Oui			X	X	X
Ca dépend des questions		X			
Non					
Je ne sais pas	X				
Est-ce que tu penses avoir bien répondu aux questions ?					
Oui				X	
Ca dépend des questions		X	X		X
Non					
Je ne sais pas	X				
Est-ce qu'elles t'ont paru difficiles ? Y a-t-il eu des questions où tu as eu du mal à répondre ?					
Oui		X			
Non			X	X	X
Je ne sais pas	X				
Pourquoi ?					
Pas de difficulté			X	X	
Difficulté d'explicitation mais texte compris		X			X
Je ne sais pas	X				
Qu'est-ce que tu aurais pu faire pour savoir y répondre ?					
Pas de difficulté				X	
Rien					X
Lire plus lentement		X			
Aller rechercher les réponses dans le texte			X		
Je ne sais pas	X				

III – 1. 2. La belle lisse poire du prince de Motordu

Annexes 14-15-16-17-18, p. 129 à 137

	Ryan	Sarah	Maria	Matteo	Samia
Est-ce que tu connais déjà ce texte ?					
Oui					
Je crois que j'en ai déjà entendu parler			X	X	
Non	X	X			X
Est-ce que parfois le titre t'aide à mieux comprendre le texte que tu lis ?					
Oui, ça donne une idée du contenu du texte			X	X	X
Ca dépend		X			
Je ne sais pas	X				

Ici, qu'est-ce que tu penses du titre ? En lisant le titre, est-ce que tu as une idée de ce dont va parler le texte ?					
Le titre est étrange, il y a des mots tordus (suppositions sur le contenu du texte)	X			X	
Rien d'étrange dans le titre (suppositions sur le contenu du texte)			X		X
Ca ne m'évoque rien		X			
Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ? (placement sur une échelle de 0 à 10)					
Note <4					
Note entre 4 et 6		X	X		X
Note >6	X			X	
Je ne sais pas					
Qu'est-ce que tu penses de ce texte ?					
Est-ce qu'il y a des choses qui te paraissent étranges dans ce texte ?					
Oui, certains mots ou certaines expressions sont étranges		X	X		X
Non	X			X	
Quand tu t'es rendu compte qu'il y avait des choses étranges dans ce texte, est-ce que tu t'es dit que tu allais lire autrement, en faisant attention à des choses particulières ?					
J'ai continué comme j'avais commencé			X		
J'ai fait attention à des choses en particulier (pas de justification)				X	
J'ai remplacé les mots étranges par d'autres mots					X
Quand j'ai remarqué qu'il y avait des choses étranges, je n'ai plus lu comme au début, j'ai trouvé ça plus difficile		X			
Non	X				
Qu'est-ce qu'il a de particulier par rapport à d'autres textes ?					
Les mots		X		X	X
L'histoire			X		
Rien	X				
Est-ce que tu trouves ce texte plutôt amusant ou difficile à comprendre ?					
Amusant	X		X	X	X
Difficile à comprendre		X			
Est-ce que tu trouves que ce texte était plus ou moins difficile à comprendre que le texte de Codadad ?					
Plus difficile				X	X
Moins difficile			X		
Aussi difficile		X			
Je ne sais pas	X				
Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?					
Oui ("mots tordus")	X				
Oui (expressions inconnues)			X		
Non		X		X	X
Quand tu lisais, est-ce que tu imaginais dans ta tête ce que tu lisais ?					
Oui		X			X
Non	X		X	X	
Maintenant que tu as lu le texte, qu'est-ce que tu peux dire sur le titre ? Est-ce que tu le comprends mieux ?					
Je comprends mieux "Motordu" parce qu'il y a des mots tordus		X	X		X
Non	X			X	

III – 1. 3. Les grandes familles d'aliments

Annexes 19-20-21-22, p. 137 à 144

	Ryan	Maria	Matteo	Samia
En lisant le titre, est-ce que tu penses savoir sur quoi va porter le texte ?				
Oui, ça va parler des aliments	X	X	X	X
Non, je ne vois pas de quoi le texte va parler				
Est-ce que tu sais ce que sont les aliments ? Qu'est-ce que tu sais sur les grandes familles d'aliments ?				
Je sais ce que sont les aliments, c'est ce qu'on mange	X	X	X	X
Non, je ne sais pas ce que sont les aliments				
Tu sais que je vais te demander de me redonner les idées du texte après que tu l'aies lu et que tu n'auras plus le texte sous les yeux, qu'est-ce que tu vas essayer de faire quand tu lis pour pouvoir me redire ce que tu as compris ?				
Je vais essayer de retenir des choses		X		
Je ne vais rien faire de spécial, je lis comme d'habitude			X	X
Je ne sais pas	X			
Qu'est-ce que tu vas essayer de retenir ?				
Les choses importantes		X		
Rien			X	X
Je ne sais pas	X			
Est-ce que tu penses avoir bien compris ce que tu as lu ? (placement sur une échelle de 0 à 10)				
Note <4				
Note entre 4 et 6				
Note >6	X	X	X	X
Je ne sais pas				
Est-ce qu'il y a des choses que tu n'as pas comprises ?				
Oui, certains mots	X			
Non		X	X	X
Est-ce que tu penses m'avoir redonné toutes les informations que tu pouvais retenir ?				
Oui	X	X		X
Non, j'aurais pu retenir d'autres éléments			X	
Comment as-tu fait pour me raconter le texte ?				
J'ai retenu les éléments essentiels du texte		X		X
Je ne sais pas	X		X	
Qu'est-ce que tu as décidé de retenir ? Tout ? Seulement certains éléments ?				
Seulement les éléments importants		X		X
Je n'ai pas essayé de retenir	X		X	
Est-ce que tu penses que tu aurais pu faire autrement pour restituer plus d'éléments ?				
Oui (sans justification)	X			
Non		X	X	X
Est-ce que tu as déjà été confronté à une situation de ce type, où il fallait que tu retiennes les informations d'un texte ?				
Oui		X	X	X
Non	X			
Est-ce que tu trouves ça difficile ? Qu'est-ce qui est difficile ?				
Oui, c'est difficile à cause des mots que je ne comprends pas	X			
Oui, c'est difficile de retenir				X
Non, ce n'est pas difficile		X	X	

Est-ce que tu as plutôt essayé de comprendre ou plutôt essayé de retenir ?				
Retenir	X			
Comprendre		X	X	X
Qu'est-ce qui est le plus difficile ? Lire, comprendre, retenir ?				
Lire			X	
Comprendre			X	
Retenir				X
Je ne sais pas	X	X		
Est-ce que tu penses qu'on peut retenir les choses même si on ne les a pas comprises ?				
Oui	X			
Non		X	X	X
Est-ce que c'est plus facile de retenir les choses qu'on a comprises ou est-ce que tu penses qu'il n'y a pas de lien entre comprendre et retenir ?				
Il n'y a pas de lien	X			
C'est plus facile de retenir ce que l'on a compris		X	X	X
Est-ce que tu trouves que c'est plus facile de comprendre quand tu lis à haute voix ou en lecture silencieuse ?				
C'est plus facile quand je lis à haute voix				
C'est plus facile quand je lis en lecture silencieuse	X	X	X	X
Si je t'avais dit que tu avais le droit d'utiliser une feuille et un crayon, qu'est-ce que tu aurais fait ? Est-ce que tu penses que ça t'aurait aidé ?				
J'aurais noté les mots que je ne comprends pas	X	X		
J'aurais noté les mots importants				X
Je ne les aurais pas utilisés, ça ne m'aurait pas aidé			X	

III – 1. 4. Le poisson en papillote

Annexes 23-24-25-26, p. 144 à 150

	Ryan	Maria	Matteo	Samia
A ton avis, de quel type de texte s'agit-il ?				
Une recette de cuisine			X	X
Une histoire	X			
Je ne sais pas		X		
D'après le titre, de quoi va parler le texte ?				
D'un poisson	X	X	X	X
Je ne sais pas				
Est-ce que tu as déjà lu une recette de cuisine ?				
Oui		X	X	X
Non	X			
Qu'est-ce qu'il y a de particulier dans une recette de cuisine ?				
Les mesures et les ingrédients				X
La présentation, le déroulement en étapes		X	X	
Les instructions	X			
Est-ce que toutes les informations vont être importantes ?				
Non		X		X
Oui	X		X	

Est-ce grave si tu ne comprends pas bien une partie du texte ou un mot ?				
Oui		X	X	X
Non				
Je ne sais pas	X			
Qu'est-ce que tu feras dans ce cas-là ?				
Je demande la signification du mot ou de la phrase			X	X
Je m'arrête		X		
Je ne sais pas	X			
Si tu devais réaliser cette recette, à quoi devrais-tu faire attention ?				
Aux mesures et aux ingrédients		X	X	X
Je ne sais pas	X			
Est-ce que tu penses que la présentation du texte va le rendre plus facile à comprendre ?				
Oui		X	X	
Non	X			X
Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ? (placement sur une échelle de 0 à 10)				
Note <4				
Note entre 4 et 6				
Note >6	X	X	X	X
Je ne sais pas				
Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?				
Oui	X	X		X
Non			X	
Je ne sais pas				
Est-ce que ce texte était plus facile ou moins facile à comprendre que les autres textes ?				
Plus facile	X			X
Moins facile		X	X	
Est-ce que tu penses que tu serais capable de réaliser cette recette ?				
Oui			X	X
Non	X	X		

III – 2. ANALYSE DES RESULTATS PAR ENFANT

III – 2. 1. Ryan

Ryan est un petit garçon de 8 ans scolarisé en classe de CE2. Il consulte au CMPP avec sa famille en 2006 pour des troubles d'apprentissage se situant de façon prédominante autour de difficultés en compréhension de texte et pour des troubles d'accès au sens, même en situation orale. Les différents bilans qu'effectuera Ryan feront ressortir une dysharmonie cognitive avec un retard dans le raisonnement et la compréhension, et des troubles logico-mathématiques. Ryan se présente cependant comme un enfant curieux et prenant goût aux apprentissages mais déstabilisé dans toutes les situations d'évaluation. Il est donc suivi depuis la rentrée scolaire 2006 en orthophonie au rythme de deux séances par semaine et en psychothérapie individuelle depuis juin 2007 une fois par semaine.

➤ Histoire de Codadad et de ses frères

(Annexe 9, p. 120)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures* : Ryan ne semble pas connaître les contes des mille et une nuits. Il ne fait pas de lien entre le titre du recueil et d'autres contes qu'il aurait déjà pu lire.

◇ *Planification des stratégies de lecture* : En prévision de la tâche qu'il va avoir à réaliser, Ryan ne projette pas d'adapter spécialement ses stratégies de lecture. Il prévoit de lire comme d'habitude. Il a du mal à prendre du recul par rapport à sa façon de lire et ne peut verbaliser son projet de lecture. Ryan n'arrive pas à identifier ses stratégies et à les expliquer.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Pendant qu'il lit, Ryan ne semble pas réellement chercher à trouver des moyens de comprendre ce qu'il lit. Il fait quelques erreurs de déchiffrage dont il ne s'aperçoit pas ; il ne pose pas de questions sur les mots qu'il n'a vraisemblablement pas compris. Lorsqu'un mot qu'il a mal déchiffré lui paraît incongru, il cherche cependant à le relire pour mieux le comprendre.

Après la lecture :

◇ *Prise de conscience de ses compétences et de ses difficultés* : Ryan n'arrive pas à identifier ce qui lui pose problème pour comprendre un texte. Il ne peut tout du moins pas le formuler. Selon lui, comprendre un texte ne présente pas de difficultés particulières.

◇ *Jugement et auto-évaluation de sa performance* : Par rapport à la lecture qu'il vient d'effectuer, Ryan ne réussit pas à situer sa compréhension du texte sur une échelle de 0 à 10. Il pense avoir compris l'intégralité du texte même si le sens de quelques mots lui a échappé.

◇ *Régulation des stratégies* : Les questions posées semblant fortement perturber Ryan, il n'a pas été possible de l'interroger sur ce qu'il aurait pu faire pour améliorer sa compréhension.

Performance : La lecture de Ryan est apparue peu fonctionnelle avec un débit haché et un projet de lecture ne correspondant pas aux structures des phrases. Il a été très difficile pour Ryan de répondre aux questions de compréhension. Le texte ne semble pas avoir été compris ni dans sa globalité, ni dans ses détails. Ryan ne situe son manque de compréhension qu'au niveau des mots difficiles. Il n'a cependant pas pu trouver de moyen d'améliorer sa compréhension.

→ Ryan se présente comme un enfant ayant du mal à prendre de la distance par rapport aux tâches qu'il effectue. Il a été très difficile pour lui de réfléchir sur son fonctionnement cognitif en compréhension en lecture. Les questions lui ont paru très déstabilisantes et demandant une réflexion sur lui-même qu'il lui était impossible de faire. L'identification des stratégies en jeu a posé autant de problème que leur verbalisation. Ryan n'arrive pas à justifier ses réponses et cherche constamment à « coller » aux attentes qu'il prête à l'adulte. Il ne peut pas s'auto-évaluer, ceci demandant une prise de conscience et une réflexivité de la pensée dont il ne peut encore se servir. Les observations que l'on a pu faire au cours de la passation de ce protocole ont fait ressortir chez Ryan des difficultés à exercer une pensée réflexive sur son activité.

➤ La belle lisse poire du prince de Motordu

(Annexe 14, p. 129)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures* : Ryan ne semble pas connaître l'histoire du Prince de Motordu et n'en a jamais entendu parler, il ne peut donc pas faire spécialement de lien avec des connaissances antérieures qui lui auraient permis de créer un contexte à sa lecture.

◇ *Identification des éléments pouvant faciliter la compréhension* : Pour Ryan, le titre peut aider à imaginer le contenu du texte à lire. Mais dans la passation du protocole, Ryan s'empresse de lire le texte dès qu'il lui est présenté sans attendre les consignes. Il essaie donc de retenir certains mots qu'il a pu apercevoir et de les relier à la question que je lui pose sur le titre. Ce besoin d'immédiateté pourrait être mis en lien avec sa difficulté à prendre de la distance par rapport à ce qu'il fait, aux difficultés qu'il éprouve à revenir en différé sur ses processus internes. Cependant, Ryan identifie bien le fait qu'il y a des mots « tordus » ce qui pourrait l'aider à adapter sa lecture pour bien comprendre. Néanmoins, on peut se demander si Ryan pense trouver des lettres « tordues » ou des mots « tordus » puisqu'il me dessine des lettres déformées. La distinction entre les mots employés et l'écriture ne semble pas être claire.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Ryan ne semble pas s'arrêter en cours de lecture pour vérifier s'il a bien compris puisqu'à la fin il ne s'aperçoit pas qu'il a sauté une ligne. On peut donc se demander s'il est conscient de l'incohérence que cet oubli entraîne. Sur un terme (« coussin » pour « cousin »), Ryan réagit et estime que c'est l'auteur qui s'est trompé dans l'écriture du mot. Cela ne remet pas en question sa stratégie de lecture.

Après la lecture :

◇ *Jugement et auto-évaluation de sa performance* : On peut se demander si Ryan a le recul nécessaire par rapport à la tâche et à ses compétences pour évaluer lui-même sa performance. En effet, il ne peut pas imaginer placer sa compréhension sur une échelle autrement qu'au niveau minimal ou maximal. La graduation n'est pas possible et nous le retrouverons dans d'autres textes. La première réaction de Ryan est de se donner un zéro puis il se reprend et se donne 10/10.

◇ *Analyse des stratégies employées* : Ryan n'est pas capable d'expliquer ce qu'il a fait pour comprendre et a du mal à mettre des mots sur ce qu'il a identifié de particulier dans le texte. Il semble pourtant avoir remarqué certaines choses qu'il a trouvé étranges. Tout semble se situer au niveau de la prise de distance pour prendre conscience de son fonctionnement et de la verbalisation.

◇ *Comparaison* : Ryan a du mal à comparer ce texte par rapport à d'autres textes ou plus précisément par rapport au texte de Codadad. Il ne peut pas juger de la difficulté de ce texte par rapport à d'autres. Par contre il situe bien la dimension comique de cette histoire.

Performance : La compréhension de Ryan paraît très parcellaire. Il semble avoir compris et retenu certains éléments mais n'arrive pas à les relier pour constituer un tout cohérent et se construire une représentation globale du sens du texte.

→ Ryan semble avoir du mal à se détacher et prendre de la distance par rapport à la tâche qu'il va ou qu'il vient d'accomplir. Il essaie toujours de répondre aux questions en collant au texte et ne peut pas réfléchir sur lui-même, sur la façon dont il a procédé.

➤ Les grandes familles d'aliments

(Annexe 19, p. 137)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures* : A partir du titre du texte, Ryan est capable de faire des suppositions sur son contenu en faisant un lien avec ses connaissances antérieures sur le sujet supposé du texte. Ryan verbalise sur ce qu'il sait des aliments et peut en citer des exemples. On peut supposer que faire ce lien pourra permettre à Ryan de créer un contexte à sa lecture favorisant la planification de stratégies adaptées en fonction de ses connaissances acquises auxquelles il pourra faire appel.

◇ *Planification des stratégies de lecture* : Ryan n'a pas le recul nécessaire par rapport à sa façon de fonctionner et sur ses choix de stratégies avant la réalisation d'une tâche pour expliquer la façon dont il pense procéder pour la tâche à venir. Il semble même très perturbé par ce genre de questions auxquelles il ne s'attend pas et ne peut donc fournir de réponse.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Ryan ne semble pas avoir intégré toutes les dimensions de la consigne où il était signifié qu'il devait lire dans sa tête. Le manque de compréhension de la consigne avant la réalisation de la tâche montre déjà un manque de projection de la part de Ryan dans la tâche qu'il va devoir accomplir. Dans son comportement, Ryan montre qu'il est impatient de commencer, c'est-à-dire de lire et n'accorde pas d'importance à un travail de préparation à la tâche en amont. Au cours de sa lecture, Ryan adopte une stratégie qui semble facilitatrice pour lui et qui est de lire à voix basse. Il ressent le besoin d'articuler les mots pour les comprendre.

Après la lecture :

◇ *Jugement et auto-évaluation de sa performance* : Comme précédemment lors de la passation des autres protocoles, Ryan ne met pas de graduation dans la perception qu'il a de sa performance. Il ne peut se placer qu'au niveau minimal ou maximal de l'échelle mais n'envisage pas des degrés intermédiaires. Il identifie cependant un mot dont il n'a pas compris le sens et qui semble lui avoir posé problème pour sa compréhension globale du texte.

◇ *Analyse des stratégies employées* : Ryan a des difficultés à expliquer la façon dont il a procédé pour comprendre le texte. Lorsque je lui fais des propositions de réponses, Ryan répond systématiquement par l'affirmative dès la première proposition ce qui semble montrer qu'il ne prend pas de recul par rapport à sa réflexion pour l'explicitier. Peu après, il explique qu'il a essayé de mettre les mots dans sa tête pour retenir les éléments importants du texte.

◇ *Prise de conscience de ses compétences et de ses difficultés* : Ryan est conscient de ses difficultés même s'il a du mal à identifier les domaines précis qui lui posent problème. Selon lui, ses difficultés se situent au niveau des mots mais il ne peut situer plus précisément sur quel versant son problème se situe.

◇ *Activation des connaissances métacognitives relatives à la tâche* : Pour Ryan, il n'existe pas de lien entre la compréhension et la rétention du texte permettant la restitution d'éléments. Comprendre un texte ne faciliterait pas sa restitution.

Performance : La compréhension ou du moins la rétention des éléments du texte a été difficile pour Ryan qui a du mal à restituer les éléments de façon précise et organisée. La restitution est pauvre et ne rend pas compte du contenu global du texte.

- Ryan montre toujours une capacité de pensée réflexive limitée dans la passation des protocoles. Le poids de ce qu'il pense être attendu est encore très fort. Il ne semble pas avoir la capacité de s'observer lui-même et de décrire ce qu'il fait et ne semble pas pouvoir verbaliser sur sa façon de fonctionner.

➤ Le poisson en papillote

(Annexe 23, p. 144)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures :* N'ayant apparemment jamais lu de recette de cuisine, Ryan ne réussit pas à activer des connaissances antérieures pour créer un contexte à sa lecture et identifier le type de texte auquel il est confronté. Pour lui, il s'agit forcément d'une histoire dans lequel il y aura un personnage principal (le poisson).

◇ *Identification des éléments pouvant faciliter la compréhension :* Ryan a du mal à identifier ce qui va pouvoir l'aider à mieux comprendre. Il ne réussit pas à s'appuyer sur le titre pour faire des suppositions sur le contenu du texte ou à identifier la présentation comme un élément sur lequel il va pouvoir s'appuyer pour comprendre la structure ordonnée du texte.

◇ *Planification des stratégies de lecture :* Ryan n'est pas conscient des choix de stratégies qu'il peut faire et ne peut donc les verbaliser. Pour lui, il va effectivement falloir porter son attention sur certaines choses et retenir certains éléments mais il ne peut dire lesquels et de quelle façon.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies :* Ryan ne marque pas de pauses au cours de sa lecture pour relire certains passages qu'il n'aurait pas compris même si, manifestement, certains termes ne veulent rien dire dans le contexte. Il ne pose aucune question sur la signification de certains mots. Il ne semble pas exercer de contrôle sur son activité en cours de réalisation.

Après la lecture :

◇ *Jugement et auto-évaluation de ses performances* : Comme précédemment, le jugement de Ryan sur ses performances manque de recul et il ne peut alors pas graduer sa compréhension en fonction de la tâche qu'il vient de réaliser.

◇ *Comparaison* : Ryan peut émettre un jugement sur la complexité du texte en comparaison des autres mais ne réussit pas à identifier ce qui a fait qu'il a mieux compris ce texte.

Performance : La compréhension de la structure globale du texte semble avoir été assez bonne puisque Ryan parvient à redonner les actions à faire dans un ordre logique. Il a cependant du mal à se détacher du texte pour reformuler ce qu'il a compris avec ses propres mots. Il reste des incohérences dans la restitution que Ryan ne remarque pas.

→ Ryan semble avoir toujours du mal à prendre de la distance par rapport à ce qu'il fait pour identifier ses choix, les expliquer et les justifier. Sa performance en compréhension en lecture est meilleure que pour les autres textes mais tient plus du degré de complexité plus faible du texte que de la gestion de l'activité.

III – 2. 2. Sarah

Sarah est une petite fille de 9 ans scolarisée en classe de CM1. Elle a deux sœurs jumelles de 14 ans. Son père d'origine marocaine et sa mère d'origine libanaise se sont séparés lorsque Sarah avait 4 ans. Elle est adressée au CMPP à la rentrée scolaire 2006 pour un trouble du langage écrit : confusions de lettres en lecture, difficultés de transcription. Elle a bénéficié depuis de consultations et d'une prise en charge orthophonique au rythme d'une séance par semaine. Sarah a beaucoup progressé même si elle conserve une lenteur dans la lecture et un manque de compréhension du langage écrit. Elle se trouve à présent en fin de rééducation et ses séances ont été espacées depuis le mois de janvier 2008 pour passer à une séance toutes les deux semaines.

➤ Histoire de Codadad et de ses frères

(Annexe 10, p. 121)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures* : Sarah ne semble pas connaître les contes des mille et une nuits. Elle ne fait pas de lien entre le titre du recueil et d'autres contes qu'elle aurait déjà pu lire.

◇ *Planification des stratégies de lecture* : En fonction de la tâche et de l'objectif de la lecture, Sarah planifie ses stratégies en projetant de découper sa lecture et sa compréhension par phrase en essayant de se rappeler le contenu et le sens de chaque partie. Elle projette à la fois d'essayer de comprendre chaque phrase mais de n'en retenir que les éléments importants pour la compréhension globale du texte. Cette planification de ses stratégies de lecture semble tout à fait adaptée à la tâche qui lui est présentée. Sarah établit son plan de lecture à la fois en fonction du texte et de l'objectif de la lecture.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Sarah lit très lentement, en effectuant de nombreux arrêts à la fin de chaque phrase ou après certains mots qu'elle ne comprend pas. Elle n'hésite pas à relire une partie de la phrase si elle pense ne pas l'avoir comprise et à faire des retours en arrière. Elle me demande la signification de certains mots ou de certaines expressions qu'elle n'a pas compris. Cependant, elle ne cherche pas à s'aider du contexte pour essayer d'en retirer le sens

général de la phrase. Elle lit effectivement en adoptant les stratégies qu'elle avait planifiées et se laisse le temps de se demander si elle a bien compris ce qu'elle a lu. Néanmoins, cette attention portée sur la signification de chaque mot semble entraver quelque peu sa compréhension globale du texte.

Après la lecture :

◇ *Prise de conscience de ses compétences et de ses difficultés* : En essayant d'envisager son rapport à la lecture en général et pas seulement pour ce texte, Sarah identifie ses difficultés en les situant au niveau de sa compréhension (domaine qui continue à lui poser problème effectivement). Elle est consciente qu'elle bute sur les mots mais pour elle, c'est la difficile compréhension du texte qui la pousse à des erreurs de déchiffrage. Elle souligne que l'intérêt qu'elle peut avoir pour un texte va avoir une influence sur sa capacité à lire en comprenant bien. D'autre part, elle prend conscience que lire un texte qu'elle connaît est plus facile que déchiffrer un texte dont elle ne connaît pas le contexte et pour lequel elle n'active aucune connaissance antérieure.

◇ *Jugement et auto-évaluation de sa performance* : Par rapport à la lecture qu'elle vient d'effectuer, Sarah ne donne à sa compréhension qu'une note moyenne qu'elle arrive à justifier en disant qu'elle n'a bien compris qu'une partie du texte. Elle identifie la partie qu'elle a eu du mal à comprendre : le début du texte.

Après les questions de compréhension, Sarah conserve ce jugement moyen sur sa performance. Elle explique clairement ce qui, selon elle, l'a mise en difficulté : l'explicitation de ce qu'elle avait compris pour répondre aux questions.

◇ *Régulation des stratégies* : Sarah imagine qu'elle aurait dû lire plus lentement. Cela paraît étonnant car elle a déjà lu très lentement. Cependant, elle considère qu'elle n'a pas eu le temps de comprendre. La lecture de Sarah est peut-être effectivement tellement lente et lui demande une telle attention qu'elle aurait besoin de prendre encore plus le temps pour réfléchir au sens qu'elle tire de ce qu'elle a lu. En tous cas, Sarah propose une solution pour agir sur ses difficultés de compréhension et envisage d'adapter ses stratégies en fonction de ses difficultés.

Performance : Les réponses aux questions sont justes mais quelques incohérences persistent. Sarah ne semble pas avoir établi un sens global au texte qui lui permettrait d'intégrer chaque

élément du texte de façon cohérente. Sarah éprouve des difficultés à se détacher du texte et des passages qui ont été difficiles à comprendre pour se construire une représentation globale du texte.

- L'observation des capacités métacognitives de Sarah lors de la passation de ce protocole montre qu'elle présente une capacité à réfléchir sur ce qu'elle projette de faire, ce qu'elle fait ou ce qu'elle a fait. Mais Sarah semble tellement s'attacher à ses difficultés qu'elle ne s'appuie pas sur ses compétences et connaissances pour comprendre. Malgré cela, elle parvient tout de même à prendre de la distance par rapport à la tâche, à justifier ses choix et à envisager d'autres stratégies que celles auxquelles elle a eu recours. Sarah a une bonne capacité de verbalisation de ses actions ou pensées qui lui permettent de prendre conscience de ses compétences et de ses difficultés.

➤ La belle lisse poire du prince de Motordu

(Annexe 15, p. 130)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures* : Sarah ne semble pas connaître l'histoire du Prince de Motordu et n'en a jamais entendu parler, elle ne peut donc pas faire de lien particulier avec des connaissances antérieures qui lui auraient permis de créer un contexte à sa lecture.

◇ *Identification des éléments pouvant faciliter la compréhension* : Pour Sarah, le titre n'est pas forcément un élément pouvant faciliter la compréhension du texte qu'elle va lire. Pour ce texte-ci, elle ne parvient pas à faire de suppositions sur le contenu du texte à partir du titre.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Au cours de la lecture du texte, Sarah semble assez perturbée par ce qu'elle découvre. Sa lecture est encore plus lente que d'habitude et les erreurs de lecture sont nombreuses. Elle lit un mot pour un autre mais ne s'en aperçoit pas. Elle s'arrête pourtant de nombreuses fois pour vérifier qu'elle a bien compris et relire les passages qui lui paraissent obscurs. Sarah semble se rendre compte qu'elle a du mal à retirer du sens de ce qu'elle lit mais n'arrive pas à exercer un contrôle suffisant sur ses stratégies pour pallier à

cela. Identifiant les passages qu'elle ne comprend pas, elle me demande de les lui expliquer mais ne réussit pas à en retirer un sens en cherchant par elle-même.

Après la lecture :

◇ *Jugement et auto-évaluation de sa performance* : Sarah estime qu'elle a compris le texte globalement mais ne se place qu'un peu au-dessus de la moyenne. Elle pense avoir été très perturbée par le texte à partir de la moitié et avoir moins bien lu à partir de là.

◇ *Analyse des stratégies employées* : Sarah est consciente que sa lecture a été difficile à cause de mots et d'expressions qui ne prenaient pas sens pour elle mais ne réussit pas à expliquer ce qui lui a réellement posé problème et ce qu'elle a fait pour essayer de bien comprendre. Elle a pu néanmoins parler d'une des stratégies qu'elle a employées qui a été d'imaginer ce qu'elle lisait dans sa tête.

◇ *Comparaison* : Pour Sarah, il y a peu de différence entre l'histoire du prince de Motordu et d'autres histoires qu'elle a pu lire, sauf au niveau de l'écriture.

Performance : Malgré ce que Sarah peut en dire, elle semble tout de même avoir saisi le sens global du texte. Les détails ont paru difficiles à comprendre mais elle arrive à restituer la trame générale de l'histoire avec les personnages principaux et la problématique de l'histoire.

→ Sarah a peu confiance en elle. Elle a alors du mal à prendre de la distance par rapport à ce qu'elle fait pour trouver où se situent ses difficultés et comment les surmonter. De plus, ce texte l'a réellement mise en difficulté car on y retrouvait des jeux de sonorités qui correspondaient aux confusions de sons que Sarah faisait souvent avant.

III – 2. 3. Maria

Maria est une petite fille de 10 ans scolarisée en classe de CM1. D'origine bolivienne, Maria est arrivée en France avec ses parents en 2002, lorsqu'elle avait 6 ans. Elle est fille unique. Ses parents parlent peu le français et vivent dans une situation précaire. Elle a été signalée en Bolivie comme ayant déjà un retard langagier (insuffisance lexicale et syntaxique, même en espagnol). A son arrivée en France, Maria ne parle pas français mais est directement scolarisée en CP. Elle éprouve des difficultés dans ses apprentissages et souffre de lacunes en partie dues au fait qu'elle n'a pas pu suivre de scolarité en maternelle. Elle est adressée au CMPP pour un trouble de parole : manque de connaissances syntaxiques, pauvreté du stock lexical, difficultés de compréhension par manque de connaissances générales et du vocabulaire spécifique, et pour des difficultés logico-mathématiques. Maria est suivie au CMPP depuis novembre 2003 avec des consultations, une prise en charge orthophonique au rythme de deux séances par semaine et un groupe de parole une fois par semaine.

➤ Histoire de Codadad et de ses frères

(Annexe 11, p. 123)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures* : Face à ce texte, Maria n'a pas la possibilité d'activer des connaissances antérieures sur le sujet. Arrivée assez récemment en France elle ne possède pas la culture littéraire à laquelle le texte fait référence. Elle écoute néanmoins avec intérêt mes explications sur le contexte d'écriture du texte pour acquérir une base contextuelle à la lecture du texte.

◇ *Planification des stratégies de lecture* : Maria prend conscience du but final de la lecture du texte. Elle n'envisage cependant pas d'adapter ses stratégies à ces objectifs. Lorsqu'on attire son attention sur l'éventuelle mémorisation de certains éléments, elle décide de retenir les mots ou passages qui lui paraissent compliqués. Elle ne justifie cependant pas de ce choix par rapport à la finalité de la lecture qui est la compréhension.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Maria lit à une assez bonne vitesse et se reprend lorsqu'elle a du mal à déchiffrer un mot. Elle s'arrête à plusieurs reprises pour me demander la signification

de mots qu'elle ne comprend pas. Elle ne semble pas chercher à trouver la signification du mot difficile par elle-même, elle a tout de suite recours à une aide extérieure. Alors qu'elle prend conscience de sa difficulté à comprendre certains mots, elle ne semble pas porter attention au fait que son projet de lecture est mal défini ; cela se caractérise par un non-respect de la ponctuation. Ainsi, il apparaît que Maria concentre son attention sur les mots de façon isolée mais a du mal à appréhender le sens global d'une phrase. On n'observe aucune régulation de sa part à ce niveau-là.

Après la lecture :

◇ *Prise de conscience de ses compétences et de ses difficultés* : Prenant du recul par rapport à la tâche qu'elle vient d'effectuer, Maria a conscience des difficultés qu'elle rencontre en général dans la réalisation d'activités de ce type. Pour elle, ses difficultés de compréhension en lecture se situent au niveau des connaissances sémantiques qu'elle peut avoir sur les mots. Elle dit rencontrer souvent des mots qu'elle ne comprend pas et ce sont ces éléments qui entraveraient sa compréhension du texte. A travers cette prise de conscience verbalisée de ses difficultés, on retrouve chez Maria cette attention focalisée sur les mots en eux-mêmes et non sur les liens qui existent entre ces mots et qui permettent de dégager un sens global de la phrase ou du passage.

◇ *Jugement et auto-évaluation de sa performance* : Maria évalue sa compréhension de ce texte comme assez bonne mais incomplète. En effet, certains passages ne semblent pas avoir été très bien compris. Néanmoins, lorsque je lui demande s'il y a des passages qui lui paraissent obscurs, elle répond par la négative et ne souhaite pas revenir sur l'explication de certains éléments du texte.

Après les questions pour vérifier sa compréhension, Maria porte le même type de jugement. Ses réponses lui paraissent en partie bonnes mais ne peut pas réellement expliquer ce qui fait qu'elle n'est pas sûre de ses réponses.

◇ *Régulation des stratégies* : Maria évoque le fait qu'elle aurait dû relire certaines phrases pour mieux répondre aux questions. Ayant le texte sous les yeux, elle aurait eu la possibilité de le faire mais ne l'a pas fait. Cela est-il imputable à un manque de prise d'initiative lorsqu'on ne lui spécifie pas explicitement ce qu'elle peut faire ou ne pas faire ? Serait-ce la conséquence d'un manque de lien entre ses connaissances métacognitives qu'elle exprime et ses habiletés métacognitives, c'est-à-dire sa capacité à les mettre en œuvre ?

Performance : La compréhension globale du texte semble assez bonne même si certains passages restent flous. Maria répond aux questions par des mots ou expressions qu'elle a retenu mais qui ne font pas forcément sens. On remarque cependant qu'elle a effectivement mis en place la stratégie qu'elle avait planifiée avant sa lecture, qui était de retenir les mots difficiles.

- A travers le questionnaire dirigé proposé autour de ce texte, il ressort que Maria, tout en se prêtant volontiers à la passation de ce protocole et faisant des efforts pour me fournir des réponses réfléchies, rencontre des difficultés métacognitives, d'une part dans la verbalisation et l'explicitation de ses choix ou de ses difficultés et d'autre part dans le choix des stratégies. Un lien semble exister entre cette difficulté à verbaliser sur son fonctionnement témoignant d'un manque de prise de conscience et de distanciation par rapport à ses habiletés et sa difficulté à faire un choix conscient et réfléchi dans ses stratégies.

➤ La belle lisse poire du Prince de Motordu

(Annexe 16, p. 132)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures* : Maria fait un lien entre le texte qui lui est présenté et ses connaissances antérieures puisqu'elle se souvient avoir déjà entendu parler de la belle lisse poire du Prince de Motordu. Malheureusement, elle ne peut pas accéder à plus de connaissances, qui lui auraient permis d'avoir des informations sur la lecture qu'elle projette de faire.

◇ *Identification des éléments pouvant faciliter la compréhension* : Maria est consciente que le titre d'un texte peut l'aider à planifier sa lecture sans pouvoir expliquer vraiment pourquoi. Elle fait des suppositions sur le contenu du texte qu'elle va lire.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Maria a des difficultés à organiser son projet de lecture pour trouver de la cohérence dans ce qu'elle lit. Lorsqu'elle bute sur les mots, elle se reprend pour les relire d'une façon plus satisfaisante. Cependant, à aucun moment elle ne semble remarquer

la présence de jeux de mots et continue à lire de la même façon en faisant quelques régularisations de sens dont elle ne se rend pas compte.

Après la lecture :

◇ *Jugement et auto-évaluation de sa performance* : Maria considère que sa compréhension est assez bonne même si elle concède qu'elle n'a pas compris certains passages. D'après elle, son incompréhension se situerait uniquement au niveau d'expressions qu'elle ne connaît pas.

◇ *Analyse des stratégies employées* : Même si elle ne l'a pas montré au cours de sa lecture, Maria a remarqué que certains mots du texte étaient « tordus » et comprend le mécanisme de remplacement des mots par d'autres de sonorité proche. Cependant, lorsqu'elle s'en est aperçue au cours de sa lecture, elle ne pense pas avoir changé la conception qu'elle avait de la lecture du texte.

◇ *Comparaison* : En comparant le texte qu'elle vient de lire avec d'autres textes, Maria se rend compte que celui-ci a effectivement quelque chose de particulier, à savoir les jeux de mots. Elle trouve ce texte amusant pour cette raison et ne trouve pas que cela le rende plus difficile à comprendre. Elle réussit bien à isoler la particularité d'un texte par rapport à un autre.

Performance : La compréhension de Maria est assez bonne dans sa globalité mais les détails restent flous. Maria, tout en ayant identifié les jeux de mots, a paru tout de même perturbée par ceux-ci qui ont pu parasiter sa compréhension.

→ Pour ce texte, Maria semble montrer d'assez bonnes compétences métacognitives puisqu'elle parvient à faire ressortir des points particuliers dans la réflexion qu'elle a sur le texte. Elle ne semble cependant pas prendre vraiment en compte ses constatations pour adapter sa lecture en fonction de celles-ci et permettre une compréhension efficace même face à un texte comme le prince de Motordu dont le style est pour le moins déroutant.

➤ Les grandes familles d'aliments

(Annexe 20, p. 139)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures* : A partir du titre, Maria est capable de faire des suppositions sur le contenu du texte. Elle fait un lien avec les connaissances qu'elle a pu acquérir antérieurement sur le thème du texte : les aliments. Elle peut définir ce que sont les aliments et en citer des exemples. Faire appel à ce qu'elle sait sur le sujet pourra lui permettre de créer une base de connaissances auxquelles elle pourra faire référence au cours de sa lecture pour saisir le sens du texte.

◇ *Planification des stratégies de lecture* : Maria définit l'objectif de sa lecture à partir de la consigne et du matériel. En se référant au but fixé, elle planifie ses stratégies de lecture pour atteindre l'objectif défini. Maria exprime son choix d'essayer de repérer les éléments importants du texte et de les retenir pour pouvoir redonner la structure du texte. Elle n'explique cependant pas comment elle pense procéder pour identifier les passages importants et les retenir.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Maria ne pose aucune question au cours de sa lecture. Il est difficile d'évaluer sa capacité de contrôle de ses stratégies en lecture silencieuse.

Après la lecture :

◇ *Jugement et auto-évaluation de sa performance* : Maria estime avoir bien compris le texte et ne relève pas de passages qu'elle n'aurait pas compris. Ceci expliquant peut-être le fait qu'elle n'ait pas eu besoin de demander une aide extérieure pour comprendre ce qu'elle lisait.

◇ *Analyse des stratégies employées* : Maria peut expliquer comment elle a procédé pour restituer les éléments importants du texte. Elle a sélectionné certaines choses à retenir pour pouvoir les reformuler ensuite avec ses propres mots selon sa propre compréhension.

◇ *Prise de conscience de ses compétences et de ses difficultés* : Maria peine à définir ce qui est difficile pour elle ou ce qui facilite sa lecture. Elle peut cependant identifier les conditions favorables à sa compréhension. Elle exprime l'inquiétude que crée la lecture à haute voix chez elle à cause de l'écoute et du jugement que pourraient avoir les autres élèves.

◇ *Activation des connaissances métacognitives relatives à la tâche* : Maria verbalise ses connaissances métacognitives relatives à la tâche et estime que la compréhension et la mémorisation des éléments du texte sont liées. En effet, elle explique qu'il est plus facile de retenir des éléments s'ils ont été compris ; c'est pourquoi, lorsqu'elle a lu, elle a choisi d'essayer de comprendre plutôt que de retenir.

Performance : Maria semble avoir compris l'essentiel du texte et a identifié ce qu'il fallait ou ne fallait pas manger. Elle a cependant des difficultés à restituer les éléments importants et la structure du texte. Elle ne s'appuie pas sur le classement des aliments en catégories pour organiser la restitution du texte et ne redonne alors que peu d'éléments et de façon désorganisée.

→ Pour ce texte, Maria arrive à planifier sa lecture en faisant appel aux connaissances antérieures qu'elle a sur le sujet, en choisissant avant la lecture du texte les stratégies qu'elle va privilégier. Néanmoins, elle a du mal à identifier ce qui lui pose problème et à restituer de façon organisée les éléments du texte. Maria ne semble pas savoir comment construire, planifier sa gestion de la tâche et peine à envisager des stratégies performantes pour atteindre le but.

➤ Le poisson en papillote

(Annexe 24, p. 146)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures* : Maria ne parvient pas à faire un lien entre ce qu'elle a déjà pu lire et le texte qui lui est présenté. Elle se doutait qu'il s'agissait d'une recette de cuisine mais ne pouvait pas en être sûre à partir de ses connaissances antérieures.

◇ *Identification des éléments pouvant faciliter la compréhension* : Maria a des difficultés à faire des suppositions sur ce qu'elle va lire à partir de ce qu'elle comprend du titre. Elle est néanmoins capable d'identifier ce qu'il y a de particulier dans une recette de cuisine et pense qu'elle pourra s'appuyer sur la présentation particulière du texte pour mieux le comprendre.

◇ *Planification des stratégies de lecture* : Maria planifie ses stratégies de lecture en fonction de ce qu'elle sait sur ce type de texte. Elle essaiera donc de retenir les éléments qui sont

importants pour réaliser la recette (les mesures et les ingrédients) et de s'appuyer sur la présentation du texte pour organiser sa lecture. D'autre part, elle pense avoir recours à une aide extérieure si elle ne comprend pas certains passages.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Maria s'arrête pour demander la signification de certains termes ou symboles lorsqu'elle ne les comprend pas. Elle identifie ce qui est difficile et adapte ses stratégies en fonction de cela. Si elle s'appuie sur la structure du texte pour organiser sa compréhension, elle ne le fait cependant pas ressortir dans sa lecture en omettant les chiffres placés en tête de chaque paragraphe.

Après la lecture :

◇ *Jugement et auto-évaluation de ses performances* : Maria estime avoir bien compris le texte suite à l'explication de certains termes qu'elle ne comprenait pas. Les passages dont la compréhension était difficile pour elle ont été identifiés au cours de sa lecture. Aussi, elle n'éprouve pas le besoin de revenir sur certaines explications.

◇ *Comparaison* : Pour Maria, ce texte n'est pas plus difficile que les autres, mis à part la signification de termes qu'elle n'avait jamais rencontrés.

Performance : La restitution que Maria fait du texte fait ressortir un décalage entre le jugement qu'elle pouvait avoir sur sa compréhension et sa performance réelle. En effet, Maria pense avoir bien compris le texte et n'identifie pas de passages incompris. Lors de sa restitution, des imprécisions et incompréhensions ressortent pourtant sur certains termes. La structure générale du texte est cependant bien restituée avec une cohérence dans l'enchaînement des actions.

→ Maria semble se poser des questions et être capable de prendre de la distance par rapport à ce qu'elle fait mais elle éprouve des difficultés à identifier ce qui pose problème et à prendre conscience de l'importance de certains éléments pour comprendre l'ensemble du texte.

III – 2. 4. Matteo

Matteo est un adolescent de 13 ans scolarisé en classe 4^{ème} UPI dyslexie-dysorthographe. Il est le dernier enfant d'une fratrie de trois. Matteo vient consulter au CMPP avec sa famille en 2006 pour une dyslexie-dysorthographe et des difficultés d'apprentissage accompagnées de troubles du comportement (provocations, vols, mensonges). De plus, Matteo fait en septembre 2007 une crise d'épilepsie inaugurale. En plus du travail de consultations, il est donc suivi depuis la rentrée 2006 en orthophonie au rythme de deux séances par semaine et en psychodrame en groupe une fois par semaine. Par rapport à sa dyslexie portant sur les deux voies de lecture, Matteo a développé de bonnes compensations qui lui ont permis d'atteindre un meilleur niveau de lecture, améliorant la fluidité et la compréhension. La dysorthographe reste cependant bien ancrée avec un comportement d'opposition face au langage écrit.

➤ Histoire de Codadad et de ses frères

(Annexe 12, p. 125)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures* : Matteo se rappelle avoir déjà entendu parler des contes des mille et une nuits mais ne réussit pas à activer les connaissances générales qu'il pourrait avoir sur ce livre. Il s'empare cependant bien de mes explications pour situer le texte.

◇ *Planification des stratégies de lecture* : Matteo ne pense pas adapter spécialement ses stratégies de lecture à la tâche de compréhension de texte qui lui est proposée. Les stratégies qu'il adopte généralement lui semblent être efficaces. Il exprime cependant la volonté de retenir certains éléments du texte qui lui semblent importants pour répondre correctement aux questions après la lecture, mais pas spécialement pour l'aider à mieux comprendre.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Matteo lit à une vitesse normale sans s'arrêter pour vérifier sa compréhension. Il effectue cependant des petites pauses lorsqu'il bute sur un mot et essaye de reprendre le déchiffrage du mot lentement. Il se corrige beaucoup et les erreurs de lecture sont en définitive quasiment inexistantes. Matteo ne semble pas ressentir le besoin de changer au cours de la lecture les stratégies de lecture qu'il a adoptées.

Après la lecture :

◇ *Prise de conscience de ses compétences et de ses difficultés* : Matteo situe ses difficultés surtout au niveau des contraintes de la lecture à haute voix (les liaisons notamment). Il pense également avoir des difficultés dans le déchiffrage de certains mots et dans la cohérence de son projet de lecture par rapport à la ponctuation. Sa performance en compréhension en lecture varie, selon lui, en fonction de la difficulté de style du texte et de sa longueur.

◇ *Jugement et auto-évaluation de sa performance* : Matteo estime avoir bien compris le texte et ne relève pas de passages incompris. Il ne se place cependant sur l'échelle qu'à 7, peut-être en étant conscient qu'il a fait du mieux qu'il pouvait sans pour autant atteindre le niveau maximal des performances.

Par contre, après les questions de compréhension, Matteo estime sa performance optimale et se donne le maximum de points. Il a l'air très content de lui, peut-être s'attendait-il à des questions plus difficiles et a été rassuré de voir qu'il réussissait à répondre à tout. On comprend alors mieux la note mitigée qu'il s'est donné avant les questions, peu sûr de sa compréhension. Les questions, qui lui ont paru faciles, lui ont redonné l'assurance qui lui manquait pour se mettre la meilleure note.

◇ *Régulation des stratégies* : Matteo n'estime pas avoir besoin de changer quelque chose dans les stratégies qu'il a adoptées lorsqu'il lisait le texte.

Performance : La compréhension globale de Matteo est très bonne. Il restitue tous les éléments essentiels du texte, en reformulant ou en reprenant des termes du texte. Il a mémorisé ce qu'il a compris et n'éprouve donc pas le besoin de retourner chercher les réponses dans le texte.

→ A travers ces observations, Matteo nous montre qu'il a de bonnes capacités métacognitives. Il identifie bien ce qui lui pose problème lorsqu'il veut comprendre ce qu'il lit. Les difficultés dans le déchiffrage des mots entravent la compréhension globale du texte, et empêchent Matteo d'établir un projet de lecture cohérent. Cependant, conscient de cela, Matteo semble développer des stratégies de compensation qui lui permettent d'appréhender la compréhension du texte dans son ensemble et dans ses détails.

➤ La belle lisse poire du prince de Motordu

(Annexe 17, p. 134)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures* : Matteo a apparemment déjà entendu parler de l'histoire du Prince de Motordu mais ne peut pas faire appel à des connaissances plus précises qui lui auraient permis de créer un contexte à sa lecture.

◇ *Identification des éléments pouvant faciliter la compréhension* : Matteo est conscient que le titre d'un texte peut aider à imaginer ce dont il va être question et fait des suppositions sur le contenu du texte à partir des mots du titre. Avant de lire le texte, Matteo réussit déjà à cerner un peu la particularité du texte et s'attend à rencontrer des mots étranges. Peut-être cela l'a-t-il aidé à planifier sa lecture pour mieux comprendre le texte ?

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Au cours de sa lecture, Matteo semble identifier les passages particuliers du texte où les mots sont « tordus ». Il le manifeste par des mimiques d'étonnement et transforme les mots détournés en les remplaçant par les mots qui auraient dû apparaître dans ce contexte. D'autre part, quand Matteo est confronté à des passages qu'il ne comprend pas, il revient en arrière et relit plus lentement pour essayer de mieux se représenter le sens du texte.

Après la lecture :

◇ *Jugement et auto-évaluation de sa performance* : Matteo ne semble pas très sûr de sa compréhension du texte au vu des mots étranges qui apparaissent. Il se donne cependant la note maximale, n'identifie pas de passages qu'il n'aurait pas compris et considère que ce texte n'est pas difficile à comprendre.

◇ *Analyse des stratégies employées* : Conscient de la particularité du texte, Matteo souligne qu'il a été plus attentif au cours de sa lecture mais ne parvient pas à expliquer comment il a procédé et les difficultés qu'il a rencontrées. Il ne peut pas présenter plus précisément la façon dont il a procédé face à ce qui lui paraissait étrange.

◇ *Comparaison* : Comparée à d'autres textes, Matteo juge l'histoire du prince de Motordu étrange à cause des mots qui y sont employés. Pour lui, le style du texte fait plus référence à

un langage oral, qui en plus serait mal orthographié et c'est ce qui ferait sa particularité. Bien qu'il le considère difficile à lire, Matteo ne trouve pas ce texte difficile à comprendre.

- Matteo montre de bonnes capacités métacognitives lors de la passation de ce texte, notamment dans la régulation des stratégies de compréhension car il réussit à identifier rapidement la façon dont il faut lire le texte. Cependant, il ne parvient pas à expliquer réellement sa façon de procéder face au texte et à justifier ses choix.

➤ Les grandes familles d'aliments

(Annexe 21, p. 141)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures* : A partir du titre, Matteo est capable de faire un lien entre les suppositions qu'il fait sur le contenu du texte et les connaissances qu'il a sur les aliments. Il peut définir ce que sont les aliments et imaginer l'organisation du texte en regroupement et en classement. En faisant référence à des textes qu'il a déjà pu lire et présentant la même organisation, il fait des suppositions sur la façon dont le texte va être organisé, ce qui peut lui permettre de planifier sa lecture.

◇ *Planification des stratégies de lecture* : Matteo pense lire normalement sans adapter spécialement ses stratégies de lecture à la tâche qui lui est demandée et à l'objectif fixé. Les stratégies auxquelles il a recours lorsqu'il lit dans d'autres contextes lui semblent adaptées à la tâche présentée. Il préfère axer sa lecture sur le déchiffrage et la compréhension sans mettre en œuvre de stratégies spécifiques de rétention. Selon lui, la mémorisation des éléments importants se fera d'elle-même si le texte est compris.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Au cours de sa lecture, Matteo n'éprouve pas le besoin de faire appel à une aide extérieure pour comprendre certains passages. La lecture silencieuse semble se faire sans arrêt et sans retours en arrière. Il a cependant été difficile d'évaluer le contrôle que Matteo exerçait sur ses stratégies au cours de sa lecture car il ne montrait aucune réaction particulière qui aurait pu faire penser à une régulation de ses stratégies.

Après la lecture :

◇ *Jugement et auto-évaluation de sa performance* : Pour la compréhension du texte, Matteo est satisfait de sa performance et l'évalue comme quasiment parfaite en se plaçant près de la note maximale. Il estime avoir compris le texte dans son intégralité et n'identifie pas de passages qu'il n'aurait pas compris. En ce qui concerne la restitution des éléments du texte, Matteo pense qu'il aurait pu retenir plus de choses pour restituer plus d'éléments du texte.

◇ *Analyse des stratégies employées* : Matteo a des difficultés à identifier et à analyser les stratégies qu'il a employées pour retenir les éléments importants du texte. Selon lui, il n'y a pas de stratégies spécifiques à mettre en œuvre en fonction de la tâche.

◇ *Prise de conscience de ses compétences et de ses difficultés* : Matteo considère que la compréhension du texte qui lui a été présenté ne lui a pas posé de difficultés particulières. Il exprime cependant l'idée que pour certains textes plus ardues, le déchiffrement et la compréhension peuvent lui poser problème et c'est donc sur ces aspects de la tâche de lecture que va porter son attention. Matteo est conscient que certaines conditions de lecture favorisent sa compréhension et améliorent ses performances. Ainsi, en classe, il lui paraît plus facile de lire en lecture silencieuse car cette situation ne fait pas entrer en jeu le regard des autres sur le déchiffrement qu'il peut faire du texte.

○ *Activation des connaissances métacognitives relatives à la tâche* : Matteo établit un lien entre la compréhension de ce qui est lu et la rétention des éléments compris. Pour lui, il est plus facile de comprendre ce qu'on a compris.

Performance : Matteo est capable de restituer la structure générale du texte et de donner quelques exemples. La compréhension du texte dans son ensemble est bonne mais la rétention d'éléments précis semble avoir posé plus de problèmes à Matteo. Sa restitution est en définitive assez pauvre même si sa compréhension est bonne.

→ Pour ce texte, Matteo réussit à faire du lien entre ce qu'il imagine du contenu du texte et ses connaissances antérieures. Il ne parvient cependant pas à expliquer ses choix de stratégies et semble penser que celles-ci vont se mettre en place d'elles-mêmes sans avoir besoin d'une planification ou d'un contrôle conscient.

➤ Le poisson en papillote

(Annexe 25, p. 147)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures* : A partir du titre et des recettes de cuisine qu'il a déjà pu lire, Matteo active des connaissances antérieures pour définir les caractéristiques d'une recette et identifier les éléments qui sont importants pour sa réalisation.

◇ *Identification des éléments pouvant faciliter la compréhension* : A la lecture du titre, Matteo peut faire des suppositions sur le contenu du texte et préparer ses stratégies de lecture en fonction de ce qu'il imagine y trouver. Il pense pouvoir s'appuyer sur la présentation ordonnée du texte pour mieux identifier les éléments importants et la structure particulière du texte.

◇ *Planification des stratégies de lecture* : Matteo planifie ses stratégies de lecture en fonction de ce qu'il sait sur ce type de texte et du but fixé. Il fera appel à une aide extérieure (demande de signification de certains mots ou recours au dictionnaire) pour les passages difficiles et fera attention à toutes les informations qui seront données car chacune aura son importance dans la compréhension et dans la perspective de la réalisation de la recette (les ingrédients, les mesures, le déroulement temporel des actions...)

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Matteo exerce un contrôle sur ses stratégies et semble se poser des questions sur sa compréhension au cours de sa lecture puisqu'il s'arrête pour relire certains passages et montre qu'il n'a pas compris certaines choses. Il ne fait cependant pas appel à une aide extérieure, jugeant sa compréhension suffisamment bonne pour poursuivre sa lecture. Il n'identifie pas certaines de ses erreurs de lecture (impératifs lus comme des infinitifs) car elles n'entravent pas sa compréhension générale du texte.

Après la lecture :

◇ *Jugement et auto-évaluation de ses performances* : Matteo juge sa compréhension bonne mais estime n'avoir pas bien compris certains passages. Il ne peut les identifier précisément et pense que ce sont les explications du texte et les termes employés qui entravent sa compréhension et non ses stratégies ou ses capacités.

◇ *Comparaison* : Matteo estime que ce texte était plus difficile à comprendre que les précédents par sa nature. Pour lui, une recette de cuisine n'est pas un texte destiné aux enfants et est donc plus difficile à comprendre même si cette celle-ci est spécialement conçue pour être comprise et réalisée par des enfants. Matteo fait plus référence à la conception qu'il a du texte qu'à ce qu'il a lu.

Performance : La performance en compréhension en lecture sur ce texte a été difficile à évaluer à cause du comportement d'opposition de Matteo par rapport à la question de la restitution du texte. Matteo n'a pas voulu « jouer le jeu » car il ne voyait pas l'intérêt de m'expliquer ce qu'il avait compris puisque j'avais moi-même le texte sous les yeux et pouvais le lire et le comprendre seule. Cependant, au fil des questions, Léo semble avoir bien compris le texte.

→ Matteo a montré pour ce texte de bonnes capacités métacognitives en identifiant les éléments qui pouvaient l'aider dans sa compréhension et en activant les connaissances antérieures qu'il avait par rapport à ce type de textes. Il ressort cependant chez Matteo une tendance à penser qu'il n'est pas nécessaire d'exercer un contrôle conscient sur les stratégies mises en oeuvre, que les difficultés ressenties tiennent plus de facteurs extérieurs à lui-même que de son propre comportement face au langage écrit et de ses capacités.

III – 2. 5. Samia

Samia est une adolescente de 14 ans scolarisée en classe de 4^{ème}, dernier enfant d'une fratrie de trois. D'origine camerounaise, elle est arrivée en France avec une partie de sa famille en 2003. Dans un contexte de séparation parentale, son père est resté vivre au Cameroun. Après avoir déjà redoublé son CE1 au Cameroun, Samia est contrainte de refaire un CM1 à son arrivée en France, ce qui explique en partie son retard scolaire. Elle souffre de crises d'épilepsie depuis l'âge de deux ans mais grâce au suivi médicamenteux, sa maladie semble s'être stabilisée. Jeune fille calme, souriante, mûre et de bon contact, Samia est amenée à consulter en CMP d'abord, puis en CMPP pour des difficultés scolaires. Les bilans orthophoniques et psychomoteurs font ressortir des aptitudes verbales satisfaisantes. Cependant, sont objectivés des troubles de type dyslexique avec des difficultés en lecture et en orthographe, une lenteur de réalisation, de traitement des informations visuelles, des difficultés dans le repérage spatial et des troubles de mémorisation notamment en mémoire visuelle. Après un suivi d'un an en CMP (consultations, orthophonie, psychomotricité), Samia est prise en charge en CMPP à partir du mois de septembre 2006. Elle bénéficie depuis d'un suivi orthophonique au rythme de deux séances par semaine et d'une psychothérapie.

➤ Histoire de Codadad et de ses frères

(Annexe 13, p. 127)

Avant la lecture

◇ *Activation des connaissances antérieures* : Samia se souvient d'avoir entendu parler des contes des mille et une nuits. Elle cherche à se rappeler le contexte et ce qu'elle en connaît. Elle active une mauvaise connaissance antérieure car elle confond les contes des mille et une nuits avec les contes de la rue Broca. Elle s'en rend compte cependant et demande des précisions sur ce que sont réellement les contes des mille et une nuits.

◇ *Planification des stratégies de lecture* : Samia a conscience du but à atteindre à la fin de la lecture du texte et réfléchit à la meilleure stratégie à adopter pour comprendre le texte. Selon elle, lire le texte lentement en effectuant des retours en arrière lorsqu'elle ne comprend pas lui permettra de bien comprendre ce qu'elle lit. Elle décide de ne pas se focaliser sur la rétention des éléments importants du texte mais sur la compréhension globale qu'elle en aura. Samia a

ainsi pu établir son intention de lecture et planifier les stratégies qu'elle utilisera pour optimiser sa compréhension du texte.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Samia adopte effectivement les stratégies dont elle a parlé précédemment (lire lentement, effectuer des retours en arrière). En lisant lentement, elle se laisse la possibilité de déchiffrer les mots difficiles à la vitesse qui lui convient. Elle n'hésite pas à s'arrêter pour relire un mot ou une phrase qu'elle ne comprend pas et à revenir en arrière pour vérifier la cohérence du sens qu'elle dégage du texte à différentes étapes. Malgré cela, elle effectue quelques erreurs de déchiffrement qui peuvent entraver la compréhension qu'elle a de certains passages et ne relève pas ces erreurs. Il est difficile de savoir si Samia ne s'arrête pas car elle ne se rend pas compte de ses erreurs ou si elle considère que ces passages de flou n'entravent pas sa compréhension globale du texte. Elle n'hésite cependant pas à adopter une stratégie qui l'aide dans sa lecture : suivre les lignes du texte avec son doigt.

Après la lecture :

◇ *Prise de conscience de ses compétences et de ses difficultés* : Prenant de la distance par rapport à la tâche qu'elle vient d'effectuer, Samia est capable de définir où se situent ses difficultés en général lors d'une tâche de compréhension en lecture. Elle est consciente que ses difficultés se situent généralement au niveau du déchiffrement des mots, même si elle essaye de s'appuyer souvent sur le contexte. Sa compréhension globale d'un texte est entravée par le décodage difficile de certains mots. Selon elle, la longueur d'un texte et la complexité du style peuvent également être des facteurs d'échec dans sa compréhension. Elle transfère ses connaissances en faisant le lien avec des situations antérieures où elle a pu se retrouver en échec.

◇ *Jugement et auto-évaluation de sa performance* : Par rapport à la lecture qu'elle vient d'effectuer, Samia n'hésite pas à juger sa performance en compréhension très bonne. Elle pense avoir atteint son objectif de lecture et avoir les éléments pour répondre correctement aux questions de vérification de la compréhension. Elle ne fait donc pas référence aux passages déchiffrés de façon incorrecte qui pourraient avoir une incidence sur sa compréhension.

Après les questions de compréhension, Samia juge sa performance moyenne et estime n'avoir pas pu justifier correctement ses réponses. Elle ne fait cependant pas de lien explicite avec le

niveau de compréhension du texte qu'elle a eu. Pour elle, il s'agit d'un problème d'expression, de verbalisation et non de compréhension.

◇ *Régulation des stratégies* : Samia estime que changer de stratégie ne pourrait pas améliorer sa performance.

Performance : La compréhension globale du texte semble assez bonne mais se trouve entravée justement par les passages qui ont posé problème à Samia lors de la lecture. Elle ne relève pas ces incohérences et restitue les éléments qu'elle a retenu même s'ils sont erronés. Pour répondre, Samia adapte sa stratégie et retourne parfois dans le texte pour vérifier certains éléments.

→ L'observation des capacités métacognitives de Samia lors de la passation de ce protocole tend à montrer qu'elle présente une bonne capacité de distanciation par rapport à la réalisation de la tâche, à ses difficultés et à son fonctionnement cognitif. Elle réussit à justifier l'utilisation de ses stratégies propres en compréhension de texte. Cependant, porter un jugement sur ses performances reste difficile et elle ne fait pas de lien entre la compréhension qu'elle a du texte et sa capacité à répondre aux questions. De plus, on observe chez Samia un comportement assez résigné face à ses difficultés. En effet, pour elle, ses troubles lui paraissent figés et il lui semble difficile de changer quelque chose pour améliorer ses capacités.

➤ La belle lisse poire du prince de Motordu

(Annexe 18, p. 135)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures* : Samia ne semble pas connaître l'histoire du Prince de Motordu et n'en a jamais entendu parler, elle ne peut donc pas faire spécialement de lien avec des connaissances antérieures qui lui auraient permis de créer un contexte à sa lecture.

◇ *Identification des éléments pouvant faciliter la compréhension* : Pour Samia, le titre d'un texte peut être un élément facilitant la compréhension car il permet de faire des hypothèses sur le contenu du texte. Elle semble cependant prendre de la distance par rapport à cela en ayant

conscience que les suppositions faites sur le contenu du texte à partir du titre ne seront pas forcément justes. Elle conserve une certaine réserve et flexibilité dans la réflexion qu'elle a à partir du titre. Ici, en partant de chaque mot du titre, Samia imagine ce que pourrait être le contenu du texte et fait des suppositions sur ce que signifie le titre. Cela lui permet de se placer dans un contexte de lecture facilitant la mise en place des stratégies.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Pendant la lecture, Samia prend le temps de déchiffrer lentement certains mots. Elle semble réagir au contenu du texte par des mimiques et des expressions montrant sa surprise face à certains mots incongrus dans le contexte. Ces réactions tendent à montrer que Samia se pose des questions au cours de la lecture du texte sur sa compréhension et la cohérence de la représentation qu'elle s'est faite du contenu du texte. Le déchiffrement étant apparemment difficile, Samia a eu recours à une stratégie pouvant l'aider dans sa lecture (le suivi des lignes avec son doigt). Cette stratégie de soutien peut paraître étonnant pour une élève de 4^{ème} mais Samia, consciente de ses difficultés, a choisi une stratégie qui lui permet d'atteindre l'objectif visé par la lecture : la compréhension. Elle a semblé cerner le but de la tâche et a donc mis en œuvre les stratégies qui lui paraissaient les plus efficaces et les a adaptées au cours de sa lecture.

Après la lecture :

◇ *Jugement et auto-évaluation de sa performance* : Samia estime qu'elle n'a pas tout compris et justifie sa réponse en disant que le texte tel qu'il est, avec ses mots détournés, n'est pas facile à comprendre mais qu'en changeant les mots, on en comprend la dimension comique.

◇ *Analyse des stratégies employées* : Après la lecture du texte, Samia est capable d'expliquer quel a été son fonctionnement au cours de la lecture lorsqu'elle s'est rendue compte de la particularité du texte. Tout en lisant ce qui était écrit, elle changeait certains termes dans sa tête pour les remplacer par les mots qui auraient normalement dû apparaître dans ce contexte. D'autre part, Samia, face à ce texte, s'est aidée pour comprendre, créant dans sa tête des images de ce qu'elle lisait : elle a alors pu accéder à une meilleure compréhension.

◇ *Comparaison* : Faisant le lien avec d'autres textes qu'elle a déjà pu lire, Samia estime que ce texte-là est plutôt difficile à comprendre même s'il pouvait paraître simple au début. Elle est capable de porter un jugement sur les difficultés qu'elle rencontre en fonction des textes et de se rendre compte que la complexité de la tâche varie en fonction du matériel proposé.

Performance : La performance réelle de Samia dans la restitution de l'histoire est bonne. En effet, elle parvient à redonner la trame exacte du texte tout en ayant identifié la dimension comique du style. Elle semble avoir bien fait la différence entre le fond, l'histoire, et la façon dont cette histoire est racontée.

→ Par rapport à ce texte, Samia montre de bonnes capacités métacognitives car elle parvient à prendre de la distance par rapport à la tâche pour expliquer son fonctionnement. De plus, bien que perturbée par ce texte, elle se pose des questions au cours de sa lecture et après.

➤ Les grandes familles d'aliments

(Annexe 22, p. 142)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures* : A partir du titre, Samia est capable de faire le lien entre les suppositions qu'elle fait sur le contenu du texte et les connaissances qu'elle a sur les aliments. Elle arrive à définir ce que sont les aliments et à en donner un exemple. D'autre part, Samia identifie bien la catégorie de textes dont il s'agit et distingue les articles de journaux des autres types de textes par l'existence de parties bien définies qui organisent le texte. En activant les connaissances antérieures qu'elle peut avoir sur le thème ou le type de texte, Samia peut déjà créer un contexte de lecture qui lui permet de planifier sa lecture.

◇ *Planification des stratégies de lecture* : Samia a des connaissances métacognitives intra-individuelles c'est-à-dire qu'elle a conscience de son fonctionnement cognitif personnel et sait ce qui lui pose problème. Dans cette tâche précise de compréhension en lecture, elle décide de lire en essayant de comprendre la trame générale du texte sans tenter de retenir les éléments de détails qui pourraient perturber sa compréhension. Elle semble consciente que la compréhension lui demande déjà un effort cognitif important ne lui permettant pas de partager

son énergie sur deux tâches à la fois : la compréhension et la rétention. Samia est capable d'expliquer et de justifier ses choix de stratégies.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Il est difficile d'évaluer le contrôle que Samia a exercé sur ses stratégies en lecture silencieuse. Néanmoins, le fait qu'elle demande la signification de certains mots montre qu'elle identifie les passages qui lui posent problème, dont elle ne comprend pas le sens et qu'elle n'arrive pas à intégrer au sens cohérent qu'elle construit du texte. Demander une aide extérieure est la stratégie adoptée par Samia pour améliorer sa compréhension.

Après la lecture :

◇ *Jugement et auto-évaluation de sa performance* : Samia considère qu'elle a plutôt bien compris ce qu'elle a lu et n'identifie pas de passages incompris.

◇ *Analyse des stratégies employées* : Samia est capable d'expliquer la stratégie qu'elle a adoptée pour pouvoir atteindre le but fixé par la tâche. Elle a essayé de porter son attention seulement sur certains éléments qui lui paraissaient importants et de retenir l'essentiel de chaque paragraphe. Par contre, elle ne peut pas envisager d'autres stratégies auxquelles elle aurait pu avoir recours pour améliorer sa compréhension.

◇ *Prise de conscience de ses compétences et de ses difficultés* : Samia a le recul nécessaire pour se rendre compte de ce qui la gêne dans la compréhension, à savoir la rétention de ce qu'elle a lu. Elle semble assez consciente des troubles de mémoire qu'elle a et qui la handicapent notamment en tâche de compréhension en lecture avec restitution d'éléments ensuite. Pour elle, sa performance est améliorée lorsque le rappel des éléments n'est pas différé. D'autre part, Samia explique que le fait de lire en lecture silencieuse facilite sa compréhension car elle n'est pas confrontée oralement à des difficultés de déchiffrage qui la font « bégayer », selon ses termes, et qui représentent un obstacle pour sa compréhension.

◇ *Activation des connaissances métacognitives relatives à la tâche* : Samia établit un lien entre la compréhension de ce qui est lu et la rétention des éléments compris. Pour elle, il est plus facile de retenir ce qu'on a compris. Cette constatation correspond au choix de stratégies

que Samia fait puisqu'elle préfère essayer de comprendre pour que les éléments importants qu'elle aura compris soient retenus d'eux-mêmes.

Performance : Samia semble avoir compris l'essentiel du texte et restitue les informations importantes qu'elle a comprises pour chaque catégorie d'aliments. Sa restitution est organisée mais manque de précision.

→ Samia montre pour ce texte de bonnes capacités métacognitives lui permettant de planifier sa lecture, d'identifier ses difficultés et d'expliquer sa façon de procéder face à une telle tâche. La lecture du texte semble cependant lui avoir demandé une grande dépense d'énergie, peut-être due au fait de devoir à la fois comprendre et retenir les éléments du texte.

➤ Le poisson en papillote

(Annexe 26, p. 149)

Avant la lecture :

◇ *Activation des connaissances antérieures :* A partir de ce qu'elle a déjà pu lire, Samia est capable de définir le type de texte dont il s'agit en s'appuyant sur des indicateurs précis. Elle peut identifier ce qui caractérise une recette de cuisine et fait un transfert de connaissances entre ce qu'elle sait sur les recettes de cuisine et le texte qui lui est présenté.

◇ *Identification des éléments pouvant faciliter la compréhension :* A la lecture du titre, Samia fait des suppositions sur le contenu du texte qu'elle va lire et va pouvoir s'appuyer dessus pour organiser sa compréhension en lecture. Cependant, elle n'identifie pas la présentation du texte comme un élément pouvant structurer sa lecture et donc faciliter pour sa compréhension.

◇ *Planification des stratégies de lecture :* Samia définit avant la lecture du texte ce qui va être important. Elle cherchera à comprendre et retenir surtout les notions précises qui seront présentées dans le texte comme les ingrédients et les mesures.

Pendant la lecture :

◇ *Régulation des stratégies* : Au cours de sa lecture, Samia ne s'appuie pas sur la présentation ordonnée du texte pour structurer sa lecture. Elle identifie cependant les passages qu'elle n'a pas compris en posant immédiatement des questions sur les termes qu'elle ne comprend pas. Il semblerait que Samia s'interroge autour de sa compréhension au cours de sa lecture puisqu'elle s'arrête fréquemment pour relire une phrase ou un passage qu'elle ne comprend pas. Le fait qu'elle demande s'il s'agit d'une recette pour quatre personnes montre qu'elle essaie de construire du sens au texte par rapport aux éléments qu'elle pense avoir compris.

Après la lecture :

◇ *Jugement et auto-évaluation de ses performances* : Samia considère qu'elle a plutôt bien compris le texte, notamment grâce à l'aide extérieure qu'elle a demandée. Sans aide, elle pense que la compréhension du texte aurait été difficile. Après la lecture du texte, sa compréhension lui semble suffisante pour pouvoir mettre en œuvre ce qu'elle a compris dans la réalisation de la recette.

◇ *Comparaison* : Samia a du mal à évaluer la difficulté de chaque texte et à les comparer pour identifier ce qui fait la complexité de chacun. Pour elle, ses difficultés ont été les mêmes pour comprendre chaque texte.

Performance : La restitution que Samia fait du texte est bonne. Elle reprend les éléments importants du texte et énumère les actions à faire pour réaliser la recette. Cependant, sa présentation manque de cohérence au niveau de la succession des actions et ne suit pas un déroulement temporel précis.

- Samia réussit à mettre en œuvre ses connaissances métacognitives pour définir le but de la lecture et planifier ses stratégies. Elle semble exercer une activité de contrôle constante au cours de sa lecture pour adapter ses stratégies en fonction de sa compréhension. Sa performance aurait cependant pu être améliorée si elle avait pu identifier l'importance du déroulement temporel dans la réalisation de la recette.

IV. DISCUSSION

Les observations menées sur les cinq cas constituant la population d'étude ont permis d'obtenir des résultats que nous avons analysés précédemment et à partir desquels nous pouvons tenter de répondre aux différentes questions qui se sont posées au début de ce mémoire. Nous cherchions à mener des observations sur le comportement métacognitif des sujets étudiés face à une tâche de compréhension en lecture pour analyser de façon qualitative leurs capacités métacognitives et déceler les éventuels manques métacognitifs qui pouvaient entraver les performances de ces enfants. Nous souhaitons nous appuyer sur les résultats de ces observations pour ouvrir sur une réflexion concernant le lien qui pourrait exister, d'une part, entre les troubles de compréhension en lecture et les difficultés d'ordre métacognitif et, d'autre part, entre l'âge et le développement des capacités métacognitives. Nous tenterons au cours de cette discussion d'estimer la validité de ce questionnement en confrontant nos résultats à nos hypothèses de départ et d'envisager l'intérêt que la métacognition pourrait avoir pour la pratique orthophonique.

L'analyse des résultats obtenus aux protocoles d'observation pour chaque enfant nous amène à une réflexion concernant le niveau de développement de la pensée métacognitive de chacun des sujets, en nous interrogeant sur les liens que celle-ci entretiendrait avec les compétences de compréhension en lecture. L'étude de chaque cas pris séparément mène vers différentes conclusions.

Ryan a montré tout au long des expérimentations des difficultés à prendre de la distance par rapport à son activité mentale, à prendre conscience de ses choix de stratégies et à les expliquer, à adapter sa gestion de la tâche en fonction du but fixé et des obstacles rencontrés, à juger de l'efficacité de ses stratégies et à envisager des moyens de remédier à ses difficultés. Il s'est montré très perturbé par des questions auxquelles il n'était pas habitué et auxquelles il tentait de répondre en s'attachant à des savoirs scolaires. Il restait « collé » à ce qu'il pensait être attendu de sa part, ne donnant des réponses que par rapport au texte et non en référence à ce qu'il pensait. Cela s'est retrouvé tout au long des passations et les différentes questions posées au cours de l'expérimentation ne semblent pas avoir provoqué chez Ryan de prise de conscience sur son fonctionnement cognitif par rapport à une tâche de compréhension en lecture. Cette incapacité à prendre de la distance par rapport à lui-même, pour accéder à une pensée métacognitive, n'est pas sans lien avec une certaine immaturité affective qui

apparaît clairement chez Ryan. Il est difficile pour lui de se présenter en tant que sujet et il lui est donc encore plus difficile de se prendre lui-même comme sujet d'étude. Ces difficultés d'ordre métacognitif, sans doute liées à un versant psychologique, et au niveau de maturité dans le développement, peuvent ici être mises en lien avec les troubles de compréhension en lecture de Ryan. Incapable de réfléchir à sa façon de procéder face à une telle tâche, Ryan ne réussit pas à identifier les éléments qui lui posent problème dans la compréhension, à adapter ses stratégies ou à évaluer l'efficacité de son activité mentale. Il ne peut donc pas tenter de remédier à ses difficultés de façon consciente. Nous chercherons à expliquer ces difficultés par la suite, nous référant à des critères d'âge et de maturité psychique.

Le cas de Sarah, bien qu'elle n'a pu suivre que la moitié des protocoles (seulement les deux premiers textes), présente une autre facette du développement de la métacognition chez l'enfant. En effet, Sarah a montré, au cours de ces deux passations, une capacité à prendre de la distance par rapport à sa façon de procéder en tâche de compréhension en lecture, à verbaliser sur son fonctionnement cognitif, à prendre conscience de ses choix de stratégies et à les expliquer. Elle l'a exprimé en formulant clairement ce qui lui pose problème lorsqu'elle est confrontée à la lecture d'un texte et ce qu'elle adopte comme stratégie pour accéder à une lecture efficace. Les capacités métacognitives de Sarah restent cependant freinées par un manque de prise de conscience de l'efficacité réelle de ses stratégies et par un manque de confiance en ses compétences et connaissances, entraînant une remise en question systématique de son fonctionnement, sans s'appuyer sur ce qui s'est révélé opérant. Elle s'est trouvée déroutée par le type de questions qui lui était posées, notamment lors de la passation du texte « la belle lisse poire du prince de Motordu » qui, par son style humoristique et jouant sur le détournement de mots, lui a fait perdre ses repères par rapport aux lectures auxquelles elle est habituée. La capacité de Sarah à réfléchir sur elle-même existe mais la confiance qu'elle a en ses raisonnements et ses jugements est encore trop faible pour qu'elle puisse pleinement s'appuyer sur ses connaissances métacognitives et améliorer ainsi sa compréhension.

L'étude des résultats recueillis avec Maria montre que celle-ci, au début, avait du mal à verbaliser ses choix de stratégies, à définir l'objectif de l'activité, à exprimer son jugement par rapport à la tâche. Cette difficulté se liait à un manque d'efficacité dans les stratégies employées et dans les choix faits pour atteindre le but. Mais au cours des passations, Maria a pu montrer qu'elle était capable de prendre de la distance par rapport à son activité mentale, d'exprimer et d'expliquer ses choix de stratégies, de planifier sa lecture en fonction du but fixé. Confrontée aux protocoles, Maria a toujours essayé de répondre aux questions de

manière réfléchi mais paraissait néanmoins déroutée par ce qu'on lui demandait. Les connaissances métacognitives de Maria se sont progressivement révélées assez bonnes car elle était à même de réfléchir sur sa façon de fonctionner même s'il restait difficile d'expliquer les mécanismes de son organisation cognitive. Ainsi, les connaissances métacognitives qu'elle peut avoir sur elle-même, sur la tâche ou sur les stratégies ne semblent pas suffire pour l'amener à adapter son activité mentale à ce qu'elle a défini. Elle ne parvient pas à s'appuyer suffisamment sur ce qu'elle sait pour organiser sa lecture.

Matteo a montré, tout au long des passations et pour les différents textes, de bonnes capacités métacognitives en exprimant et expliquant comment il définissait l'objectif de la lecture et la façon dont il faisait des choix de stratégies adaptés en fonction du but défini. Il semble être conscient de ses difficultés liées à sa dyslexie et parvient à développer de bons moyens de compensation pour pallier ses difficultés de compréhension en lecture. Le fait que sa lecture ne soit pas très fluide entrave son projet de lecture et peut parfois lui poser problème pour construire du sens tout au long du texte de façon cohérente. La prise de conscience de son fonctionnement et l'accès à une réflexion sur sa façon de penser sont effectifs chez Matteo et l'aident à planifier et organiser son activité mentale. Il reste cependant peu convaincu de l'utilité de mettre en place consciemment une réflexion autour de son comportement cognitif face à une tâche précise. La réussite ou l'échec dans la réalisation d'une tâche reste pour lui indépendant des choix qu'il peut faire ou de la régulation qu'il peut opérer sur ses stratégies. Les capacités métacognitives chez Matteo sont bonnes et lui permettent d'arriver à une gestion efficace de son activité mentale mais il n'a que peu conscience de l'intérêt d'une telle réflexion pour améliorer sa compréhension en lecture.

L'étude des capacités métacognitives de Samia a fait ressortir de nombreux éléments indiquant que celle-ci s'appuie efficacement sur ce qu'elle sait ou ce qu'elle sait faire pour comprendre un texte. En effet, Samia a toujours montré qu'elle réfléchissait sur son activité mentale pour tenter d'en comprendre les mécanismes. Elle a été capable de faire un lien entre le texte présenté et les connaissances antérieures qu'elle pouvait avoir sur le sujet ou sur le type de textes, de planifier ses stratégies de lecture en fonction du matériel présenté et des objectifs de lecture définis, de se poser des questions sur sa compréhension au cours de sa lecture, d'évaluer sa performance en fonction de la tâche, de prendre conscience de ce qui lui posait problème et entravait sa compréhension du texte. Les difficultés que Samia rencontre pour comprendre un texte sont pourtant très présentes à cause d'un déchiffrement difficile des mots qui l'oblige à s'appuyer très souvent sur le contexte et entraîne une compréhension approximative de l'ensemble du texte. Elle cherche cependant à expliquer ses difficultés et

envisage des stratégies de compensation qui pourraient lui permettre de pallier son trouble. Samia est à même de réfléchir sur son fonctionnement cognitif en se posant des questions sur sa façon de procéder même si cela lui demande une grande dépense d'énergie.

Les observations menées sur les cinq cas étudiés nous orientent vers différentes conclusions. En effet, l'analyse des résultats tend à montrer que des difficultés métacognitives sont souvent observables chez ces enfants mais de manière non-systématique et concernent des domaines différents de la métacognition. Par exemple, alors que Ryan ne parvient pas à accéder à ses connaissances métacognitives, présentant des difficultés dans l'activation des connaissances antérieures, la planification, l'identification des éléments pouvant faciliter la compréhension, Samia montre qu'elle a conscience de ses difficultés, qu'elle est capable d'identifier ce qui lui pose problème, d'envisager des stratégies adaptées à ses capacités. Chaque enfant, en fonction de son âge, de ses difficultés et de sa capacité à se prendre comme objet de réflexion, parvient à un niveau métacognitif différent. Des difficultés dans le domaine de la métacognition ne semblent donc pas être systématiquement identifiables chez ces enfants présentant des troubles de la compréhension en lecture. En outre, la présence ou l'absence de difficultés de type métacognitif objectivables nécessite de prendre en compte les effets éventuels des facteurs âge et rééducation.

Les écarts de niveau métacognitif entre les cas étudiés peuvent s'expliquer à différents niveaux. Tout d'abord, les différences apparaissant dans les résultats obtenus orientent notre questionnement vers la possibilité que l'âge soit un facteur influant sur l'évolution des capacités métacognitives des enfants. La population choisie pour cette étude, allant de 8 à 14 ans, permet de faire ressortir des disparités significatives qui paraissent liées à l'âge des enfants. On retrouve non seulement un écart manifeste entre le niveau de développement des capacités métacognitives du sujet le plus jeune (Ryan) et celles du sujet le plus âgé (Samia), mais on peut également remarquer que les capacités métacognitives des enfants semblent évoluer graduellement en fonction de leur âge. Ainsi, alors que Ryan ne présente pas ou peu de capacités métacognitives, Sarah montre un développement métacognitif légèrement supérieur en manifestant une réflexion sur son fonctionnement cognitif, sans toutefois pouvoir l'utiliser de façon efficace. Plus âgée que Sarah, Maria peut expliquer ce qui lui pose problème et être consciente de ses difficultés. De façon encore plus précise, Matteo identifie les stratégies qui sont efficaces pour lui dans le cadre de ses difficultés. Enfin, Samia présente des capacités métacognitives performantes qui lui permettent de pallier en partie ses

difficultés de compréhension en lecture. On observe différents niveaux métacognitifs qui évoquent une évolution graduelle dans le développement des capacités métacognitives des enfants en fonction de leur âge. Cela irait dans le sens des théories sur la métacognition affirmant que le développement de la métacognition se fait parallèlement au développement de la pensée de l'enfant. Cet aspect « développemental » de la métacognition, dans l'étude de ces cas, entre en interaction avec le versant des difficultés spécifiques de la population. Les spécificités observées dans les capacités métacognitives de ces enfants semblent pouvoir être expliquées par l'interaction de ces deux facteurs que nous ne pouvons dissocier dans ce travail. En outre, il est nécessaire de prendre en compte dans ces conclusions l'influence que pourrait avoir la rééducation dans le développement des capacités métacognitives, les enfants observés ne présentant pas les mêmes troubles et n'ayant pas bénéficié du même temps et du même rythme de rééducation. La rééducation pourrait avoir déjà eu un effet sur les capacités métacognitives du sujet à différents niveaux, le travail fait en prise en charge orthophonique pouvant constituer un facteur de prise de conscience et d'entraînement à une réflexion sur ses stratégies.

Ainsi, nous avons obtenu des résultats différents selon les cas et en fonction des difficultés des enfants. La population observée étant constituée de sujets présentant des troubles de compréhension en lecture, il était probable que nous allions trouver des capacités métacognitives spécifiques. Ces enfants sont confrontés à une contrainte supplémentaire dans la gestion de la tâche puisqu'ils présentent des difficultés de déchiffrage (surtout Matteo et Samia) ou des difficultés à se construire une représentation du sens du texte à travers leur lecture. La situation de passation des protocoles par rapport à une tâche de compréhension en lecture les a mis face à leurs difficultés et il pouvait être difficile pour eux dans une telle situation de prendre du recul par rapport à leur gestion de l'activité mentale et de réfléchir à ce qu'ils faisaient. Certains, comme Sarah par exemple lors de la passation du texte de « la belle lisse poire du prince de Motordu », ont paru particulièrement perturbés par les questions qui leur étaient posées et se trouvaient trop en échec pour pouvoir exercer un retour réflexif sur la tâche qu'ils venaient d'accomplir. Il semblerait que, lorsque le sujet est confronté à une tâche à réaliser pour laquelle il éprouve des difficultés, il reste difficile pour lui de prendre le recul nécessaire pour identifier et distinguer ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, ce qui est efficace et ce qui ne l'est pas.

Pour comprendre comment fonctionne la métacognition chez des enfants présentant des troubles dans la réalisation d'une tâche de compréhension en lecture et répondre à notre

problématique, nous allons confronter les résultats obtenus lors de l'expérimentation aux hypothèses que nous avons posées au départ. Au commencement, nous pensions pouvoir observer chez ces enfants des difficultés de type métacognitif, qui apparaîtraient parallèlement à leurs difficultés de compréhension en lecture. Les observations menées auprès de cette population et l'analyse de leurs résultats nous amènent à penser qu'effectivement on peut retrouver chez certains de ces enfants des difficultés d'ordre métacognitif dans la réalisation d'une activité qui leur pose problème. Il a notamment été observé des difficultés dans le domaine des stratégies de contrôle, qui ont empêché certains sujets d'accéder à un réel questionnement sur l'efficacité de leurs stratégies avant, pendant et après la réalisation de la tâche. Cependant, la disparité des résultats obtenus ne permet pas d'affirmer que ces difficultés métacognitives se retrouvent systématiquement et universellement à partir du moment où il y a un déficit de performances mais ouvre néanmoins sur des perspectives de travail. Les difficultés de compréhension en lecture de Samia ou de Matteo, par exemple, sont réelles et objectivées lors de la passation de bilans dans le cadre du CMPP. Néanmoins, on ne retrouve pas de difficultés métacognitives particulières qui pourraient expliquer ou faire apparaître d'interaction claire entre ces difficultés et les troubles diagnostiqués.

L'étude de la population observée et la comparaison des résultats obtenus nous apportent des éléments pour répondre à la question du lien entre les capacités métacognitives et l'âge du sujet. Il est ressorti une gradation dans l'existence et l'efficacité des capacités métacognitives en fonction de l'âge du sujet observé. Ces résultats laissent supposer que ce lien existerait effectivement et que l'âge pourrait intervenir en partie dans la capacité à réfléchir sur soi-même et sur sa propre pensée. Cependant, l'étude ne s'étant faite que sur le versant synchronique, c'est-à-dire au même moment mais sur des individus différents, il n'est pas possible d'établir ce lien de façon irréfutable. Une étude diachronique par l'observation de l'évolution des capacités métacognitives chez les mêmes individus pourrait permettre de confirmer ce lien supposé.

Au cours de l'expérimentation menée pour ce travail, certains obstacles et certaines limites ont été rencontrés. Tout d'abord, pour vérifier notre première hypothèse qui était de mettre à jour d'éventuelles difficultés de type métacognitif chez les enfants observés, nous avons été confronté à un manque de données étalonnées permettant d'établir une norme dans le domaine de l'évaluation de la métacognition. Il a alors été difficile de définir si les résultats obtenus correspondaient ou ne correspondaient pas avec ce qui aurait été attendu chez des

sujets ne présentant pas de difficultés particulières dans le domaine des apprentissages. Nous nous sommes alors tournés vers une étude de cas qualitative portant sur des observations cliniques. Même si les résultats n'ont pas pu être comparés avec ceux d'une population normale, cette méthode a permis de faire ressortir les caractéristiques métacognitives de chaque enfant et ouvre alors sur des pistes spécifiques de travail rééducatif, selon le domaine de difficultés métacognitives rencontrées par l'enfant, son âge et le niveau de développement de sa pensée.

D'autre part, tenter d'évaluer les capacités métacognitives de ces enfants en les comparant avec leurs performances effectives en compréhension de texte aurait nécessité la passation au préalable d'épreuves étalonnées de compréhension en lecture. Cela aurait permis la comparaison entre les performances réelles, objectivées de l'enfant avec ce que lui en dit. Cette modalité de l'évaluation n'a pas été envisagée avant le début de l'expérimentation et devenait alors obsolète puisque ne permettant pas d'objectiver les performances de l'enfant « a priori ». Le parti a alors été pris d'effectuer tout de même des observations sur le versant des performances en imposant pour chaque texte une épreuve permettant de vérifier la compréhension (questions sur le texte, résumé, restitution des éléments importants du texte, reformulation). Pour établir l'existence éventuelle d'un écart entre le jugement que l'enfant porte sur ses performances et ses performances réelles, témoignant d'un manque de prise de conscience de l'efficacité de la lecture, nous nous sommes donc appuyés sur ces observations non-étalonnées mais permettant cependant de faire ressortir des difficultés pour certains enfants à s'auto-évaluer.

De plus, les méthodes d'observation et la construction des protocoles nous ont amenés à un questionnement particulier sur la façon d'observer la métacognition chez les enfants. Nous avons choisi de favoriser une certaine unité dans les passations (mêmes conditions de passation) pour pouvoir ensuite analyser les résultats en les comparant les uns par rapport aux autres. Pour certains sujets, Ryan en particulier, nous considérons que les observations menées ont été limitées par le cadre établi des passations. En effet, de façon générale, Ryan montre, en situation d'évaluation ou dans un cadre s'en rapprochant, des performances plus faibles que ce qu'il semble réellement montrer en prise en charge, dans un cadre sécurisé et sans jugement. Il apparaîtrait, notamment pour ce sujet, que la prise de recul nécessaire à une réflexion métacognitive puisse être entravée, voire totalement impossible, en situation d'évaluation. Prendre de la distance pour réfléchir à ce que l'on va faire, ce que l'on fait ou ce que l'on a fait, peut donc nécessiter pour certains enfants d'être dans un cadre sécurisant et non-évaluatif. Dans d'autres conditions, par exemple en situation d'échange autour d'un texte,

en enregistrant la discussion pour ne pas avoir à noter tout ce que l'enfant dit, les résultats auraient peut-être été différents.

Dans la perspective d'études menées par la suite sur ce sujet, il convient de définir, à partir des limites identifiées dans ce travail, les variables à prendre en compte pour mener à bien une recherche qui permettrait d'aller de façon plus approfondie vers une évaluation des difficultés métacognitives des enfants présentant de troubles de compréhension en lecture. Pour tenter d'identifier l'existence de difficultés de type métacognitif chez ces enfants et la nature du lien qui pourrait exister, d'une part, entre les compétences de compréhension en lecture et les capacités métacognitives et, d'autre part, entre les capacités métacognitives et l'âge, il sera nécessaire d'envisager une étude évitant les biais et les variables confondues. Il conviendra donc de définir deux groupes d'expérimentation : une population-témoin (enfants ne présentant pas de difficultés de compréhension en lecture) et une population d'étude (enfants présentant des difficultés de compréhension en lecture). Chaque groupe devra présenter un nombre suffisant d'individus répartis par tranche d'âge pour permettre l'analyse comparée des résultats sur des critères communs.

D'autre part, l'étude de la métacognition dans le cadre d'une tâche de compréhension en lecture nécessitera de recueillir des données objectivées par des épreuves étalonnées de la compétence en lecture et de la compréhension en lecture de chaque individu. Celles-ci permettront ainsi de se référer à un cadre normé concernant les performances réelles du sujet.

De plus, la mise en place d'une évaluation des capacités métacognitives des individus du groupe composé d'enfants présentant des difficultés de compréhension en lecture devra se faire préalablement à toute rééducation orthophonique ; cette dimension rééducative faisant entrer en ligne de compte un facteur supplémentaire dans l'analyse.

Les bases d'exploration présentées dans ce mémoire pourront alors servir de fondements aux expérimentations menées dans l'avenir sur cette problématique liant les difficultés de compréhension en lecture et la métacognition.

Dans le cadre de ce travail d'observation des capacités métacognitives d'enfants présentant des difficultés de compréhension en lecture, les conclusions auxquelles nous sommes arrivés ouvrent sur un questionnement particulier concernant le travail orthophonique. Quels apports la connaissance de la métacognition peut-elle avoir sur notre pratique ? Quelles pistes l'observation et l'évaluation de la métacognition chez les enfants présentant des troubles dans les apprentissages apportent-elles à la rééducation ? Comment

aider l'enfant à prendre conscience de ses capacités et à les utiliser de façon réfléchie et autonome ?

Le travail qui a été effectué autour de la question de la métacognition nous amène à penser que les capacités métacognitives auxquelles accèdent les enfants qui ont des difficultés scolaires ont une grande importance dans la mise en place de stratégies d'apprentissage utiles. En effet, agissant sur l'efficacité de la gestion des stratégies, sur les capacités de prise de conscience, de pensée réflexive et de transfert, sur l'autonomie et la motivation, la métacognition pourrait apporter au travail orthophonique des informations sur la façon de procéder de l'enfant face à une tâche et nous guider pour mieux adapter notre travail à son fonctionnement cognitif. Savoir comment fonctionne l'enfant pourrait nous permettre de mieux savoir comment l'aider. Travailler autour de la métacognition avec l'enfant, c'est non seulement l'aider à prendre conscience de la façon dont il réfléchit et l'aider à verbaliser sur ses mécanismes cognitifs mais c'est aussi, pour nous, un éclairage particulier sur le niveau de fonctionnement de l'enfant et les moyens de l'aider.

Il pourrait être intéressant dans les études ultérieures de tester dans les prises en charge orthophoniques les effets d'un questionnement métacognitif systématique proposé à l'enfant dans les situations de compréhension en lecture et étayé par l'aide du tuteur, ici de l'orthophoniste. On pourrait ainsi envisager de travailler avec l'enfant en l'amenant à réfléchir, préalablement à la réalisation de la tâche, aux objectifs à définir, aux éléments qui peuvent lui permettre de planifier ses stratégies et de conditionner sa lecture. En cours de réalisation, on pourra rester attentif et réceptif aux remarques de l'enfant concernant l'activité de contrôle qu'il pourra exercer sur l'efficacité de ses stratégies et la régulation de celles-ci. Après la réalisation de la tâche, un questionnement sur le jugement que l'enfant porte sur ses performances, sur l'efficacité des stratégies qu'il a choisi d'employer, sur les moyens à envisager pour remédier à ses difficultés pourra être amené par l'orthophoniste dans la perspective d'aider l'enfant à devenir autonome dans sa réflexion.

L'expérimentation menée pour ce travail ne s'est pas attachée à l'évaluation sur le long terme de l'efficacité d'un travail autour des capacités métacognitives de l'enfant en rééducation orthophonique mais nous a permis d'établir quelques pistes sur l'intérêt de voir l'enfant exprimer ce qu'il pense de sa pensée, ce qu'il connaît de ses connaissances. On pourra par la suite envisager de plus près ce qui pourrait être mis en place pour amener l'enfant à une prise de conscience sur son fonctionnement. Les questions formulées lors des passations de texte semblent déjà avoir fait naître chez les sujets observés une réflexion autour de leur propre réflexion. Mener l'enfant vers la métacognition pourrait alors avoir un impact sur sa pensée.

CONCLUSION

Le travail mené pour ce mémoire avait plusieurs objectifs. Il s'agissait, d'une part, de définir le concept de métacognition, d'évaluer les enjeux de l'activité métacognitive, notamment en tâche de compréhension en lecture, en s'appuyant sur des références théoriques présentant les travaux déjà effectués et les recherches réalisées autour de cette notion ; d'autre part, de mener des observations qualitatives sur une population d'enfants présentant des difficultés dans les apprentissages, permettant de faire ressortir le niveau de capacités métacognitives de chaque enfant face à la lecture de quatre textes.

En mettant en lien les résultats obtenus dans la partie pratique et le cadre théorique défini au préalable, nous sommes arrivés à des conclusions mettant en jeu les différents versants de la métacognition. Nous avons voulu observer en situation de compréhension de texte, les capacités métacognitives de la population définie et étudiée. Les résultats collectés nous ont amenés à comprendre le fonctionnement métacognitif de chaque enfant et nous avons alors pu constater qu'une activité métacognitive avait sa place même chez les enfants présentant des difficultés dans les apprentissages mais qu'elle pouvait fonctionner à des niveaux différents selon l'âge, la maturité et les difficultés.

Les différentes conclusions qui ressortent de ce travail nous amènent à un questionnement sur la place de la métacognition dans le travail orthophonique et dans la prise en charge d'enfants en difficulté dans les apprentissages. L'enjeu principal de notre pratique avec cette population est d'aider l'enfant à penser, c'est-à-dire à développer une pensée qui lui permettra d'accéder à des apprentissages qu'il pourra mener de façon autonome. La métacognition pourrait donc avoir toute sa place dans cette ligne de travail puisqu'elle amènera l'enfant à « apprendre à conduire consciemment sa pensée »⁶⁵ (Barth, 1987). Comprendre comment l'on pense et pouvoir ainsi adapter ses stratégies en fonction de la tâche, de son but et en ayant conscience des connaissances nécessaires, fait partie des difficultés que rencontrent ces enfants. Les aider à remédier à ces difficultés, par exemple par le biais d'une médiation métacognitive pourrait donc constituer une ouverture de travail pour

⁶⁵ Cité dans DERYCKE M. (coord.) (2004). *Le « retour réflexif » : ses entours, ses détours*, Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne, p. 32

l'orthophoniste. La métacognition présente, selon moi, un intérêt dans la compréhension que l'on peut avoir du fonctionnement du patient en permettant d'engager un travail impliquant conjointement l'orthophoniste, dans son rôle de médiateur pour faire avancer l'enfant dans ses apprentissages, et l'enfant lui-même, dans la conscience qu'il peut avoir de son fonctionnement propre. L'apprenant sera alors posé comme sujet dans ses apprentissages, améliorant son autonomie, développant son implication et sa maîtrise des apprentissages. Le travail effectué dans ce mémoire autour de cette problématique ne présente qu'un aperçu des possibilités d'exploitation de la métacognition en rééducation. Ainsi, il pourrait être intéressant de se pencher plus précisément sur les façons de mettre en place des interventions métacognitives dans les prises en charge de ces enfants. L'intérêt de la métacognition dans ce cadre transparait néanmoins et il semblerait pertinent d'y attacher de l'importance dans la pratique orthophonique.

Le questionnement sur la façon de fonctionner de chaque individu face au langage se situe au cœur de mes intérêts pour le travail en orthophonie. L'étude que j'ai menée pour ce mémoire a alors trouvé toute sa place dans ma réflexion sur ma pratique orthophonique. La métacognition intervient en effet dans un domaine où les interrogations sont nombreuses et demandent une remise en question et une adaptation de nos interventions face à l'individualité et la spécificité de chaque individu. Il m'a paru primordial, dans le cadre de ce mémoire, de m'interroger sur les ouvertures possibles permettant d'envisager le travail avec le patient sous un angle peu exploré jusqu'à présent et nécessitant, de la part de l'orthophoniste, une décentration engageant un changement de point de vue. Toute cette problématique a été au cœur de ce mémoire pour lequel j'ai, moi aussi, cherché à mettre en œuvre mes capacités métacognitives en questionnant ma pensée au cours de cette recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- BALAS-CHANEL A., BARTH B.-M. , BRISSIAUD R. et al. (2006). *Apprendre et Comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Paris : Retz, FNAME
- BLANC N., BROUILLET D. (2005). *Comprendre un texte, l'évaluation des processus cognitifs*, Paris : Editions In Press, coll. Concept-psy
- BOISVERT J. (1999). *La formation de la pensée critique, Théorie et pratique*, Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pratiques Pédagogiques
- BOSSON M., HESSELS-SCHLATTER C., BUCHEL F. (2007). *Intervention métacognitive auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage : acquisition et transfert des stratégies*, 5^{ème} congrès suisse de pédagogie spécialisée à Berne
- BOUFFARD-BOUCHARD T., PARENT S., LARIVÉE S., (1991). « Compétences cognitives, capacités d'apprentissage et métacognition », *Journal International de Psychologie*, 26,6
- CASALIS S. (1995). *Lecture et dyslexies de l'enfant*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, coll. Psychologie Cognitive
- CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET S. (2004). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*, AME des Deux-Sèvres
- DENHIERE G., BAUDET S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. Le psychologue
- DERYCKE M. (coord.) (2004). *Le « retour réflexif » : ses entours, ses détours*, Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne
- DOLY A.-M. (2002). « Métacognition et transfert des apprentissages à l'école », *Cahiers pédagogiques*, 408
- DOUDIN P.-A., MARTIN D. (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, Cahier 92.9, p. 26-35
- DOUDIN P.-A., MARTIN D., ALBANESE O. (1999). *Métacognition et Education*, Paris : Peter Lang, coll. Exploration
- EME E., ROUET J.-F. (2001). « Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte », *Enfance* 2001/4, Volume 53, p. 309-328

- ESTIENNE F. (2006). *Exercer l'apprendre*, Marseille : Solal Editeurs, coll. Le monde du verbe
- FARRIAUX J.-P., RAPOPORT D. (1995). *Troubles de l'apprentissage scolaire*, Paris : Doin, coll. Progrès en pédiatrie 11
- GIASSON J. (1990). *La compréhension en lecture*, Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pratiques pédagogiques
- GOIGOUX, R. (2000), *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Paris : Éditions du CNÉFÉI
- GOMBERT J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. Psychologie d'aujourd'hui
- GRANGEAT M., MEIRIEU PH. et al. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies
- LANCELOT C. (1999). « Métacognition, Interactions entre élèves, Création collective d'outils : Quelques passerelles vers la pédagogie de demain », *Vie pédagogique*, 110, février-mars
- LECOCQ P. (éd.) (1992). *La lecture : processus, apprentissage, troubles*, Lille : Presses universitaires de Lille
- LEFEVRE N. (2001). « La métacompréhension, définition, évaluation et contexte général », *Cahiers de la Sblu*, 7/8, 8-14
- LUCAS S. (1999). « Etat des structurations métacognitives », *Bulletin de psychologie*, 52 (4) 442
- MARINE C., HUET N. (1998). « Techniques d'évaluation de la métacognition », *L'année psychologique*, 98, 711-726
- MELOT A.-M., NGUYEN XUAN A. (1981). *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*, Bruxelles : Pierre Mardaga
- MOORE M. (1977). *On a theory of independent study*, Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Hagen : Fernuniversität
- MORAIS J., ROBILLART G. (dir.) (1998). *Apprendre à lire*, Centre National de Documentation Pédagogique, Paris : Editions Odile Jacob
- NOEL B. (1991). *La métacognition*, Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement, Problématiques et recherches
- NOEL B., ROMAINVILLE M., WOLFS J.-L. (1995). « La métacognition, facettes et pertinence du concept en éducation », *Revue française de pédagogie*, 112, 47-56

- PALLASCIO R., DANIEL M.-F., LAFORTUNE L. (2004). *Pensée et réflexivité*, Sainte Foix : Presses de l'Université du Québec.
- PIAGET J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Psychologie d'aujourd'hui
- PIAGET J. et al. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante, tome 1, L'abstraction des relations logico-arithmétiques*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. Etudes d'épistémologie génétique
- PORTELANCE L., OUELLET G. (2004). « Vers l'énoncé d'interventions susceptibles de favoriser l'émergence de la métacognition chez l'enfant du préscolaire », *Revue de l'université de Moncton*, 35 (2), 67-99
- ROMAINVILLE M. (2000). « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances », in R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte Foix : Presses de l'université du Québec, 71-86
- ROMAINVILLE M. (2007). « Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques », in F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*, Sainte Foix : Presses de l'université du Québec, 108-130
- SAINT-PIERRE L. (1994). « La métacognition, qu'en est-il ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, n°3, p.529-545
- SIEGLER R. S. (2001). *Enfant et raisonnement : le développement cognitif de l'enfant*, Bruxelles : De Boeck Université, coll. Ouvertures psychologiques
- TROCME-FABRE H. (1989). *J'apprends donc je suis*, Paris : Les éditions d'organisation
- VYGOSTKI L. (1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute
- WOLFS J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage, du secondaire à l'université. Recherche-Théorie-Application*, Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement
- ZIMMERMAN-ASTA M.-L. (1998). « Qu'est-ce qui se passe dans ma tête quand j'apprends ? », *Actes des 20èmes journées internationales sur l'éducation scientifique de Chamonix*, Paris : A. Giordan, J.-L. Martinand, D. Raichvarg, p. 391-396

ANNEXES

Histoire de Codadad et de ses frères

Ceux qui ont écrit l'histoire du royaume de Dyarbekir rapportent que dans la ville de Harran régnait autrefois un roi très magnifique et très puissant. Il n'aimait pas moins ses sujets qu'il en était aimé. Il avait mille vertus, et il ne lui manquait pour être parfaitement heureux que d'avoir un héritier. Quoiqu'il eût dans son sérail les plus belles femmes du monde, il ne pouvait avoir d'enfants. Il en demandait sans cesse au ciel ; et une nuit, pendant qu'il goûtait la douceur du sommeil, un homme de bonne mine, ou plutôt un prophète, lui apparut et lui dit :

« Tes prières sont exaucées ; tu as enfin obtenu ce que tu désirais. Lève-toi aussitôt que tu seras réveillé, mets-toi en prières, et fais deux genuflexions ; après cela, va dans les jardins de ton palais, appelle ton jardinier, et ordonne-lui de t'apporter une grenade ; manges-en tant de grains qu'il te plaira et tes souhaits seront comblés. »

La belle lisse poire du Prince de Motordu

A n'en pas douter, le prince de Motordu menait la belle vie. Il habitait un chapeau magnifique au-dessus duquel, le dimanche, flottaient des crapauds bleu blanc rouge qu'on pouvait voir de loin.

Le prince de Motordu ne s'ennuyait jamais. Lorsque venait l'hiver, il faisait d'extraordinaires batailles de poules de neige. Et le soir, il restait bien au chaud à jouer aux tartes avec ses coussins...dans la grande salle à danger du chapeau.

Le prince vivait à la campagne. Un jour, on le voyait mener paître son troupeau de boutons. Le lendemain, on pouvait l'admirer filant comme le vent sur son râteau à voiles.

Et quand le dimanche arrivait, il invitait ses amis à déjeuner. Le menu était copieux :

Menu du jour

-Boulet rôti

-Purée de petit pois

-Pattes fraîches à volonté

-Suisses de grenouilles

Au dessert

-Braises du jardin

-Confiture de murs de la maison

Un jour, le père du prince de Motordu, qui habitait le chapeau voisin, dit à son fils : - Mon fils, il est grand temps de te marier.

-Me marier ? Et pourquoi donc, répondit le prince, je suis très bien tout seul dans mon chapeau.

Sa mère essaya de le convaincre : -Si tu venais à tomber salade, lui dit-elle, qui donc te repasserait ton singe ? Sans compter qu'une épouse pourrait te raconter de belles lisses poires avant de t'endormir.

Le prince se montra sensible à ces arguments et prit la ferme résolution de se marier bientôt. Il ferma donc son chapeau à clé, rentra son troupeau de boutons dans les tables, puis monta dans sa toiture de course pour se mettre en quête d'une fiancée.

Annexe 3

Les grandes familles d'aliments

1. Le lait et les produits laitiers

Ils sont riches en substances nourrissantes nécessaires à l'organisme (les protéines), en calcium indispensable à la formation du squelette et des dents, en vitamines du groupe B et en vitamine A. Ils peuvent être entiers, demi-écrémés et apportent tous autant de protéines, de calcium et de vitamines du groupe B.

2. Les viandes, les poissons et les œufs

Ils sont riches en protéines et en fer. Le fer est utile à la fabrication des globules rouges transporteurs de l'oxygène des cellules. Une insuffisance en fer peut entraîner une fatigue physique et intellectuelle.

3. Les fruits et les légumes

Ils sont riches en minéraux et vitamines indispensables à la santé (la vitamine C, par exemple, aide l'organisme à se défendre). Ils contiennent également des fibres qui permettent de régulariser le transit intestinal.

4. Les matières grasses

Elles sont riches en éléments nécessaires à la croissance des tissus. Il existe les graisses visibles (on les ajoute volontairement : huile, beurre, margarine, ...) mais aussi les graisses invisibles ou cachées, contenues dans certains aliments (viande, fromage, charcuterie,...) Toutes ces matières grasses doivent être consommées en petite quantité.

5. Le pain, les céréales, les pommes de terre et les légumes secs

Pour une alimentation équilibrée, il est conseillé de manger un plat de pâtes, de riz, de pommes de terre ou de légumes secs chaque jour. Et de ne pas oublier le pain à chaque repas et pour les goûters.

6. Les boissons

L'eau est la seule boisson indispensable, elle est essentielle à la vie. Il est conseillé de boire environ 1,5 l par jour. Les sodas contiennent une très grande quantité de sucre par litre.

Annexe 4

Le poisson en papillote

1. Chauffe ton four à 200°C (th.6). Coupe quatre tranches dans la tomate et quatre tranches dans le citron.
2. Coupe quatre carrés de papier d'aluminium. Dispose une tranche de saumon au milieu de chaque carré.

3. Empile dessus une rondelle de citron et une rondelle de tomate. Ajoute l'estragon ou l'aneth.
4. Verse un filet d'huile d'olive. Sale et poivre. Ferme bien les carrés de papier aluminium.
5. Fais cuire 10 à 15 minutes selon l'épaisseur du poisson. Vérifie si c'est cuit en ouvrant la papillote. Sinon, remets au four 5 minutes.

Annexe 5

HISTOIRE DE CODADAD ET DE SES FRERES

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te poserai des questions sur le texte.

Voici le texte : l'histoire de Codadad et de ses frères. C'est le début d'un conte qui fait partie des contes des 1001 nuits.

➤ ***Avant la lecture***

1. Est-ce que tu connais les contes des 1001 nuits ?
2. Est-ce que tu connais déjà ce texte ?
Si non, j'explique le contexte des 1001 nuits
3. Tu sais que je vais te poser des questions pour voir si tu as bien compris, alors est-ce que tu vas lire de la même manière que d'habitude ?
4. Qu'est-ce que tu vas essayer de retenir ?

LECTURE DU TEXTE

➤ ***Après la lecture***

5. Quand tu lis, qu'est-ce que tu trouves le plus difficile ?
6. Est-ce que tu comprends toujours bien quand tu lis ?
7. Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ? (échelle de 0 à 10)
8. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?
S'il y a des choses que tu n'as pas comprises, qu'est-ce que tu peux faire pour être sûr de pouvoir répondre aux questions ?
9. Est-ce que tu penses avoir lu à la bonne vitesse pour bien comprendre ?
10. Penses-tu pouvoir répondre correctement aux questions que je vais te poser sur le texte ?

○ ***Questions de compréhension***

- De qui parle-t-on dans ce texte ?
- Le roi est-il aimé de ses sujets ?
- Le roi est-il complètement heureux ? Pourquoi ?
- Une nuit, que lui arrive-t-il ?

- Que doit-il faire pour que ses vœux se réalisent ?
- Quel est son vœu le plus cher qu'il voudrait voir exaucé ?

➤ *Après les questions de compréhension*

11. Est-ce que tu penses avoir bien répondu aux questions ?
12. Est-ce qu'elles t'ont paru difficiles ?
Y-a-t-il eu des questions où tu as eu du mal à répondre ? Pourquoi ?
13. Qu'est-ce que tu aurais pu faire pour savoir y répondre ?

Annexe 6

LA BELLE LISSE POIRE DU PRINCE DE MOTORDU

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après on discutera ensemble de ce que tu as lu.

Voici le texte : La belle lisse poire du Prince de Motordu

➤ *Avant la lecture*

1. Est-ce que tu connais déjà ce texte ?
2. Est-ce que parfois le titre t'aide à mieux comprendre le texte que tu lis ?
Ici, qu'est-ce que tu penses du titre ?
Est-ce que tu penses que le titre te donne des informations sur ce que tu vas lire ?
En lisant le titre, est-ce que tu as une idée de ce dont va parler le texte ?

LECTURE DU TEXTE

➤ *Après la lecture*

3. Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ?
(placement sur une échelle de 0 à 10)
4. Qu'est-ce que tu penses de ce texte ?
Est-ce qu'il y a des choses qui te paraissent étranges dans ce texte ?
Lesquelles ?
Quand tu t'es rendu compte qu'il y avait des choses étranges dans ce texte, est-ce que tu t'es dit que tu allais lire autrement, en faisant attention à des choses particulières ?
5. Qu'est-ce qu'il a de particulier par rapport à d'autres textes ?
6. Est-ce que tu trouves ce texte plutôt amusant ou difficile à comprendre ?
7. Est-ce que tu trouves que ce texte était plus ou moins difficile à comprendre que le texte de Codadad ?
8. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?
9. Quand tu lisais, est-ce que tu imaginais dans ta tête ce que tu lisais ? Quelles images voyais-tu ?
10. Maintenant que tu as lu le texte, qu'est-ce que tu peux dire sur le titre ?
Est-ce que tu le comprends mieux ?

- *Résumé de l'histoire*
Peux-tu me résumer le texte ? Redis-moi avec tes mots ce que tu as compris de l'histoire.

Annexe 7

LES GRANDES FAMILLES D'ALIMENTS

Je vais te demander de lire un petit texte. Cette fois, tu le lis dans ta tête, tu prends le temps que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te demanderai de me raconter le texte. Tu me dis quand tu as fini de le lire, quand tu penses avoir bien compris. Mais attention, après je te demanderai de me parler du texte et tu ne l'auras plus sous les yeux.

Voici le texte : c'est un article de journal sur les grandes familles d'aliments.

➤ ***Avant la lecture***

1. En lisant le titre, est-ce que tu penses savoir sur quoi va porter le texte ?
2. Est-ce que tu sais ce que sont les aliments ? Qu'est-ce que tu sais sur les grandes familles d'aliments ?
3. Tu sais que je vais te demander de me redonner les idées du texte après que tu l'aies lu et que tu n'auras plus le texte sous les yeux, qu'est-ce que tu vas essayer de faire quand tu lis pour pouvoir me redire ce que tu as compris ?
4. Qu'est-ce que tu vas essayer de retenir ?

LECTURE DU TEXTE

➤ ***Après la lecture***

5. Est-ce que tu penses avoir bien compris ce que tu as lu ?
(placement sur une échelle de 0 à 10)
6. Est-ce qu'il y a des choses que tu n'as pas comprises ?
Comment peux-tu faire pour les comprendre ?

○ *Restitution des éléments du texte*

Maintenant, est-ce que tu peux me dire ce que tu as compris et ce que tu as retenu de ce texte ?

➤ ***Après la restitution***

7. Est-ce que tu penses m'avoir redonné toutes les informations que tu pouvais retenir ?
8. Comment as-tu fait pour me raconter le texte ?
9. Qu'est-ce que tu as décidé de retenir ? Tout ? seulement certains éléments ?
10. Est-ce que tu penses que tu aurais pu faire autrement pour restituer plus d'éléments ?
11. Est-ce que tu as déjà été confronté à une situation de ce type, où il fallait que tu retiennes les informations d'un texte ?
12. Est-ce que tu trouves ça difficile ?
Qu'est-ce qui est difficile ?
13. Est-ce que tu as plutôt essayé de comprendre ou plutôt essayé de retenir ?

- Qu'est-ce qui est le plus difficile ? Lire, comprendre, retenir ?
14. Est-ce que tu penses qu'on peut retenir les choses même si on ne les a pas comprises ?
 15. Est-ce que c'est plus facile de retenir les choses qu'on a comprises ou est-ce que tu penses qu'il n'y a pas de lien entre comprendre et retenir ?
 16. Est-ce que tu trouves que c'est plus facile de comprendre quand tu lis à haute voix ou en lecture silencieuse ?
 17. Si je t'avais dit que tu avais le droit d'utiliser une feuille et un crayon, qu'est-ce que tu aurais fait ?
Est-ce que tu penses que ça t'aurait aidé ?

Annexe 8

LE POISSON EN PAPILOTE

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te poserai des questions sur le texte mais tu garderas le texte sous les yeux.

Voici le texte : Le poisson en papillote

➤ *Avant la lecture*

1. A ton avis, de quel type de texte s'agit-il ?
2. D'après le titre, de quoi va parler le texte ?
3. Est-ce que tu as déjà lu une recette de cuisine ?
4. Qu'est-ce qu'il y a de particulier dans une recette de cuisine ?
5. Est-ce que toutes les informations vont être importantes ?
6. Est-ce grave si tu ne comprends pas bien une partie du texte ou un mot ? Qu'est-ce que tu feras dans ce cas-là ?
7. Si tu devais réaliser cette recette, à quoi devrais-tu faire attention ?
8. Est-ce que tu penses que la présentation du texte va le rendre plus facile à comprendre ?

LECTURE DU TEXTE

➤ *Après la lecture*

9. Est-ce que tu penses avoir bien compris ce que tu as lu ?
(placement sur une échelle de 0 à 10)
 10. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?
 11. Est-ce que ce texte était plus facile ou moins facile à comprendre que les autres textes ?
Pourquoi ? Les phrases ? Les mots ? Le contenu ? La longueur du texte ?
 12. Est-ce que tu penses que tu serais capable de réaliser cette recette ?
- *Reformulation du texte*
Si je n'avais pas la recette, pourrais-tu m'expliquer avec tes mots ce que je dois faire pour cuisiner un poisson en papillote ?

RYAN

28.01.08

Histoire de Codadad et de ses frères

Le protocole de passation n'a pas pu être complètement suivi car Ryan ne se sentait pas à l'aise. Il ne répondait aux questions que par oui ou non ou en disant qu'il ne savait pas. Ryan commence à lire tout de suite, à la présentation du texte.

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te poserai des questions sur le texte.

Voici le texte : l'histoire de Codadad et de ses frères. C'est le début d'un conte qui fait partie des contes des 1001 nuits.

➤ *Avant la lecture*

1. Est-ce que tu connais les contes des 1001 nuits ?

Non.

2. Est-ce que tu connais déjà ce texte ?

Non.

J'explique le contexte des 1001 nuits

3. Tu sais que je vais te poser des questions pour voir si tu as bien compris, alors est-ce que tu vas lire de la même manière que d'habitude ?

Oui.

4. Qu'est-ce que tu vas essayer de retenir ?

Je ne sais pas.

LECTURE DU TEXTE

Lecture hachée. Ryan cherche l'approbation, essaie de comprendre dans sa tête ou du moins a l'attitude de quelqu'un qui réfléchit.

Erreurs de lecture :

-**Vertusse** pour vertus

-**Réveil** puis **séveil** pour sérail

-**Frotèpe** puis **frofète** pour prophète

-**Aussi** pour aussitôt

➤ *Après la lecture*

5. Quand tu lis, qu'est-ce que tu trouves le plus difficile ?

Je ne sais pas.

6. Est-ce que tu comprends toujours bien quand tu lis ?

Oui.

7. Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ? (placement sur échelle de 0 à 10)

J'ai compris. Il y a des mots que je n'ai pas compris mais il n'y a pas de passages que je n'ai pas compris.

8. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?
S'il y a des choses que tu n'as pas comprises, qu'est-ce que tu peux faire pour être sûr de pouvoir répondre aux questions ?

Je ne sais pas.

- *Questions de compréhension*

-De qui parle-t-on dans ce texte ?

Dans le texte on parle de Codadad et de ses frères, d'un jardinier.

Des enfants.

Ils apportent une grenade. Ils la mangent autant de grains.

(Ryan feint de relire le texte et mettant bien la feuille devant lui pour se cacher à moi)

Est-ce que tu comprenais l'histoire quand tu la lisais ?

Non, mais seulement à cause des mots.

Annexe 10

SARAH

28.01.08

Histoire de Codadad et de ses frères

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te poserai des questions sur le texte.

Voici le texte : l'histoire de Codadad et de ses frères. C'est le début d'un conte qui fait partie des contes des 1001 nuits.

➤ *Avant la lecture*

1. Est-ce que tu connais les contes des 1001 nuits ?

Non

J'explique le contexte des 1001 nuits

2. Est-ce que tu connais déjà ce texte ?

Non

3. Tu sais que je vais te poser des questions pour voir si tu as bien compris, alors est-ce que tu vas lire de la même manière que d'habitude ?

Non, je vais essayer de lire chaque phrase et de me rappeler de quoi ils ont parlé.

4. Qu'est-ce que tu vas essayer de retenir ?

Je vais essayer de retenir les choses les plus importantes.

LECTURE DU TEXTE

Lecture très lente, arrêts à chaque fin de phrases et après certains mots. Sarah s'arrête à la fin de chaque phrase pour relire la phrase dans sa tête puis reprend.

Erreurs de lecture :

-Mieux pour mille

-Vertus : c'est quoi ?

-Héritier : c'est quoi ?

-Pourqu'il pour quoiqu'il

-Il y a un point-virgule, on s'arrête ?

(Sarah reprend au début de la phrase quand elle n'a pas compris.)

-Grande pour grenade

C'est quoi une grande ?

-J'ai pas compris manges-en

➤ *Après la lecture*

5. Quand tu lis, qu'est-ce que tu trouves le plus difficile ?

Le plus difficile c'est de comprendre mais c'est aussi que je bute sur les mots

6. Est-ce que tu comprends toujours bien quand tu lis ?

Pas toujours. Ça dépend si c'est une histoire que j'aime. Si je la connais, ça va un peu mieux.

7. Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ? Si tu devais te placer sur une échelle de 0 à 10 où 0 c'est « je pense n'avoir rien compris » et 10 « je pense avoir tout compris », où te placerais-tu ?

C'était difficile à lire, ce qui m'a gênée c'est la compréhension. Ça m'a fait buter sur les mots.

5/10 parce que j'ai plus compris la fin que le début.

8. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?

S'il y a des choses que tu n'as pas comprises, qu'est-ce que tu peux faire pour être sûr de pouvoir répondre aux questions ?

Oui, le début. (elle relit le début du texte)

9. Est-ce que tu penses avoir lu à la bonne vitesse pour bien comprendre ?

Non, il faudrait que je lise un peu moins vite, là j'ai juste eu le temps de lire, pas de comprendre.

10. Penses-tu pouvoir répondre correctement aux questions que je vais te poser sur le texte ?

Oui, ça dépend.

○ *Questions de compréhension*

-De qui parle-t-on dans ce texte ?

D'un roi

-Le roi est-il aimé de ses sujets ?

Il est mauvais (Sarah confond avec Shariar, le roi qui a tué ses épouses et à qui Schéhérazade raconte les contes des 1001 nuits. Je le lui fais remarquer.)

En fait, ça va car ses vœux vont être exaucés

-Le roi est-il complètement heureux ? Pourquoi ?

Non, il lui manque un fils.

(Sarah cherche dans le texte...)

Il voulait avoir un fils mais pas un fils normal.

-Une nuit, que lui arrive-t-il ?

Un messager vient et lui dit « tes vœux seront exaucés ».

-Que doit-il faire pour que ses vœux se réalisent ?

Il doit aller voir son jardinier et manger une grenade.

-Quel est son vœu le plus cher qu'il voudrait voir exaucé ?

Son vœu c'est d'avoir un héritier et les plus belles femmes du monde

➤ *Après les questions de compréhension*

11. Est-ce que tu penses avoir bien répondu aux questions ?

Non, pas toutes

12. Est-ce qu'elles t'ont paru difficiles ?

Y-a-t-il eu des questions où tu as eu du mal à répondre ? Pourquoi ?

Dans ma tête je savais mais j'arrivais pas à dire. J'arrivais pas à trouver dans le texte ou à dire.

13. Qu'est-ce que tu aurais pu faire pour savoir y répondre ?

J'aurais dû...je sais pas...prendre plus le temps

Annexe 11

MARIA

28.01.08

Histoire de Codadad et de ses frères

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te poserai des questions sur le texte.

Voici le texte : l'histoire de Codadad et de ses frères. C'est le début d'un conte qui fait partie des contes des 1001 nuits.

➤ *Avant la lecture*

1. Est-ce que tu connais les contes des 1001 nuits ?

Non

J'explique le contexte des 1001 nuits

2. Est-ce que tu connais déjà ce texte ?

Non

3. Tu sais que je vais te poser des questions pour voir si tu as bien compris, alors est-ce que tu vas lire de la même manière que d'habitude ?

Oui

4. Qu'est-ce que tu vas essayer de retenir ?

Je vais essayer de retenir des trucs qui sont un peu compliqués.

LECTURE DU TEXTE

Maria a une assez bonne vitesse de lecture. Son projet de lecture semble assez flou. Elle ne respecte pas vraiment la ponctuation.

Pas d'erreurs de lecture ou alors se reprend dès qu'elle en fait une.

Dyarbekir c'est quoi ?

➤ *Après la lecture*

5. Quand tu lis, qu'est-ce que tu trouves le plus difficile ?

Le plus difficile quand je lis c'est les mots que je ne comprends pas.

6. Est-ce que tu comprends toujours bien quand tu lis ?

Parfois, il y a des mots que je ne comprends pas.

7. Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ? Si tu devais te placer sur une échelle de 0 à 10 où 0 c'est « je pense n'avoir rien compris » et 10 « je pense avoir tout compris », où te placerais-tu ?

Oui un peu

6-7/10

C'est une histoire de conte en fait !

8. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?
S'il y a des choses que tu n'as pas comprises, qu'est-ce que tu peux faire pour être sûr de pouvoir répondre aux questions ?

Non

9. Est-ce que tu penses avoir lu à la bonne vitesse pour bien comprendre ?

Oui

10. Penses-tu pouvoir répondre correctement aux questions que je vais te poser sur le texte ?

Oui

○ *Questions de compréhension*

-De qui parle-t-on dans ce texte ?

C'est l'histoire d'un roi très magnifique qui a épousé plein de...

(Maria relit un passage du texte)

Il voulait avoir des enfants

-Le roi est-il aimé de ses sujets ?

Non il n'est pas aimé de ses sujets. Il était méchant. *(Maria confond avec Shariar, le roi qui a tué ses épouses et à qui Schéhérazade raconte les contes des 1001 nuits. Je le lui fait remarquer.)*

Oui en fait c'est un bon roi.

-Le roi est-il complètement heureux ? Pourquoi ?

(Maria relit)

Non parce qu'il veut avoir un héritier.

-Une nuit, que lui arrive-t-il ?

Les plus belles femmes du monde. Euh non...

La nuit, pendant qu'il goûtait, quelqu'un lui a parlé. Il a parlé au ciel. Ce quelqu'un, il a dit au roi que s'il veut exaucer ses vœux il doit faire des trucs.

-Que doit-il faire pour que ses vœux se réalisent ?

Il doit manger des graines pour que son vœu se réalise.

-Quel est son vœu le plus cher qu'il voudrait voir exaucé ?

Son vœu c'est d'avoir des enfants.

➤ *Après les questions de compréhension*

11. Est-ce que tu penses avoir bien répondu aux questions ?

Oui à quelques unes.

12. Est-ce qu'elles t'ont paru difficiles ?

Y-a-t-il eu des questions où tu as eu du mal à répondre ? Pourquoi ?

Pas trop.

13. Qu'est-ce que tu aurais pu faire pour savoir y répondre ?

Il aurait fallu que je relise la phrase pour trouver la réponse.

MATTEO

04.02.08

Histoire de Codadad et de ses frères

Matteo commence à lire le texte dès qu'il l'a sous les yeux, et avant que je lui explique ce que j'attends de lui. Je lui explique qu'il va lire le texte et qu'ensuite je lui poserai des questions pour voir s'il a bien compris. Il me demande s'il aura le texte sous les yeux pour répondre aux questions.

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te poserai des questions sur le texte.

Voici le texte : l'histoire de Codadad et de ses frères. C'est le début d'un conte qui fait partie des contes des 1001 nuits.

➤ *Avant la lecture*

1. Est-ce que tu connais les contes des 1001 nuits ?

Oui, je ne sais pas où j'en ai entendu parler.

J'explique le contexte des 1001 nuits.

Ah ! Schéhérazade elle veut l'empoisonner !

2. Est-ce que tu connais déjà ce texte ?

Non je ne connais pas ce texte

3. Tu sais que je vais te poser des questions pour voir si tu as bien compris, alors est-ce que tu vas lire de la même manière que d'habitude ?

Normalement.

4. Qu'est-ce que tu vas essayer de retenir ?

Les noms propres, les noms de ville, les mots importants

LECTURE DU TEXTE

Débit assez haché mais assez bonne vitesse de lecture malgré tout.

Matteo s'arrête et reprend quand il n'arrive pas à lire du premier coup.

Erreurs de lecture :

-Codada pour Codadad

➤ *Après la lecture*

5. Quand tu lis, qu'est-ce que tu trouves le plus difficile ?

La ponctuation quand je lis à haute voix et les mots compliqués

Les liaisons un peu.

-Est-ce que tu as l'impression que c'est plus facile quand tu ne lis pas à haute voix ?

-Oui, je lis un peu mieux dans ma tête

6. Est-ce que tu comprends toujours bien quand tu lis ?

Ca dépend des textes

Le Cid je comprends rien mais là j'ai tout compris

7. Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ? Si tu devais te placer sur une échelle de 0 à 10 où 0 c'est « je pense n'avoir rien compris » et 10 « je pense avoir tout compris », où te placerais-tu ?

Oui

14...euh...7/10

8. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?
S'il y a des choses que tu n'as pas comprises, qu'est-ce que tu peux faire pour être sûr de pouvoir répondre aux questions ?

Non

9. Est-ce que tu penses avoir lu à la bonne vitesse pour bien comprendre ?

Oui

10. Penses-tu pouvoir répondre correctement aux questions que je vais te poser sur le texte ?

Oui

○ *Questions de compréhension*

-De qui parle-t-on dans ce texte ?

Du roi

-Le roi est-il aimé de ses sujets ?

Oui

-Le roi est-il complètement heureux ? Pourquoi ?

Non parce qu'il n'arrive pas à avoir d'enfants...donc il prie

-Une nuit, que lui arrive-t-il ?

Un prophète vient lui dire que ses vœux vont être exaucés

-Que doit-il faire pour que ses vœux se réalisent ?

Il doit se lever dès qu'il peut, aller dans son jardin, aller voir son jardinier, cueillir des grenades, en manger les pépins autant qu'il veut et ses vœux seront exaucés.

(pour répondre, Matteo n'a pas besoin de revenir dans le texte)

-Quel est son vœu le plus cher qu'il voudrait voir exaucé ?

C'est d'avoir un héritier

➤ *Après les questions de compréhension*

11. Est-ce que tu penses avoir bien répondu aux questions ?

Oui ! 10/10 !

12. Est-ce qu'elles t'ont paru difficiles ?

Y-a-t-il eu des questions où tu as eu du mal à répondre ? Pourquoi ?

Non. Je pense avoir tout bon.

13. Qu'est-ce que tu aurais pu faire pour savoir y répondre ?

J'ai tout fait pour bien répondre aux questions.

SAMIA

28.01.08

Histoire de Codadad et de ses frères

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te poserai des questions sur le texte.

Voici le texte : l'histoire de Codadad et de ses frères. C'est le début d'un conte qui fait partie des contes des 1001 nuits.

➤ *Avant la lecture*

1. Est-ce que tu connais les contes des 1001 nuits ?

Oui j'en ai entendu parler. C'est avec l'histoire de la fée du robinet. Ah non je crois que je me trompe. C'est quoi ?

J'explique le contexte des 1001 nuits

Ah oui ! Schéhérazade c'est une suivante !

2. Est-ce que tu connais déjà ce texte ?

Non

3. Tu sais que je vais te poser des questions pour voir si tu as bien compris, alors est-ce que tu vas lire de la même manière que d'habitude ?

Non, je vais essayer de lire lentement. S'il y a des mots que je n'arrive pas à lire, je lis plus lentement et je reprends le mot.

4. Qu'est-ce que tu vas essayer de retenir ?

Je ne vais pas essayer de retenir, je vais essayer de comprendre le sens de l'histoire.

LECTURE DU TEXTE

Samia se reprend beaucoup dès qu'elle n'arrive pas à lire un mot ou à comprendre le sens de la phrase. Dans ces cas-là, elle reprend à partir du début de la phrase et adapte son projet de lecture.

Elle suit avec son doigt quand elle lit.

Erreurs de lecture :

-**Codad** pour Codadad

-**Héritière** pour héritier

-**Homme de bonne main** pour homme de bonne mine

-**Grande** pour grenade

➤ *Après la lecture*

5. Quand tu lis, qu'est-ce que tu trouves le plus difficile ?

Le plus dur quand je lis, c'est de lire les mots. En fait, je commence à lire un mot et puis j'essaie de deviner la suite mais je me rends compte que ce n'est pas ça alors je bégaie.

C'est plus dur de lire que de comprendre.

6. Est-ce que tu comprends toujours bien quand tu lis ?

Je ne comprends pas toujours bien quand je lis. Pas d'un coup. Pendant que je lis je comprends bien. Un jour, je n'ai pas compris ce que je lisais, c'était un livre de Shakespeare. J'ai essayé de le lire plusieurs fois mais c'était trop difficile alors je me suis arrêtée.

7. Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ? Si tu devais te placer sur une échelle de 0 à 10 où 0 c'est « je pense n'avoir rien compris » et 10 « je pense avoir tout compris », où te placerais-tu ?

Oui. 10/10

8. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?
S'il y a des choses que tu n'as pas comprises, qu'est-ce que tu peux faire pour être sûr de pouvoir répondre aux questions ?

Je pense avoir tout compris, il n'y a pas de passages que je n'ai pas compris.

9. Est-ce que tu penses avoir lu à la bonne vitesse pour bien comprendre ?

Oui

10. Penses-tu pouvoir répondre correctement aux questions que je vais te poser sur le texte ?

Oui

- *Questions de compréhension*

-De qui parle-t-on dans ce texte ?

C'est l'histoire d'un roi appelé...ah non, on ne dit pas son nom.

-Le roi est-il aimé de ses sujets ?

Oui.

-Le roi est-il complètement heureux ? Pourquoi ?

Non, il veut une héritière...un héritier.

(Samia revient dans le texte) **c'est plutôt une héritière, non...un héritier en fait.**

Il ne peut pas avoir d'enfant.

-Une nuit, que lui arrive-t-il ?

Pendant son sommeil, pendant qu'il rêve, il voit apparaître un vizir, un messie, une personne de bonne main qui lui dit que son rêve sera exaucé. Mais il doit faire quelque chose avant.

-Que doit-il faire pour que ses vœux se réalisent ?

Il doit aller dans le jardin, appeler le jardinier, demander un bol de riz...attends...non un « manges-en tant de grains ». Des grains de je sais pas ce que c'est. « Une grande mange » je sais pas ce que c'est. Si ça se trouve, ça se lit pas comme ça...

Il devra en avoir autant qu'il en veut et son vœu sera exaucé.

-Quel est son vœu le plus cher qu'il voudrait voir exaucé ?

C'est d'avoir un héritier.

- *Après les questions de compréhension*

11. Est-ce que tu penses avoir bien répondu aux questions ?

Ca dépend. Assez, pas bien mais assez.

Parfois je ne justifie pas bien, moyen.

12. Est-ce qu'elles t'ont paru difficiles ?

Y-a-t-il eu des questions où tu as eu du mal à répondre ? Pourquoi ?

Non.

Il y a eu des questions où j'ai eu du mal à répondre parce que je sais ce qu'il faut dire mais je ne sais pas expliquer. J'ai la bonne réponse dans la tête mais je ne sais pas expliquer.

13. Qu'est-ce que tu aurais pu faire pour savoir y répondre ?

Rien, c'est toujours comme ça.

RYAN

11.02.08

La belle lisse poire du Prince de Motordu

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après on discutera ensemble de ce que tu as lu.

Voici le texte : La belle lisse poire du Prince de Motordu

➤ *Avant la lecture*

1. Est-ce que tu connais déjà ce texte ?

Non.

2. Est-ce que parfois le titre t'aide à mieux comprendre le texte que tu lis ?

Ici, qu'est-ce que tu penses du titre ?

Est-ce que tu penses que le titre te donne des informations sur ce que tu vas lire ?

En lisant le titre, est-ce que tu as une idée de ce dont va parler le texte ?

C'est l'histoire d'un crapaud (*Ryan a regardé un peu la suite du texte et a vu le mot crapaud...*)

-Pourquoi ?

-Je ne sais pas

Il y a des mots tordus.

Les lettres ne vont pas être écrites comme d'habitude (*Ryan me dessine une lettre déformée sur une feuille*)

Oui.

LECTURE DU TEXTE

Ryan ne lit pas le menu. A la fin du texte, il me demande s'il faut le lire.

Vers la fin, il saute une ligne et ne s'en aperçoit pas

Erreurs de lecture :

Cousin pour coussin (« pourquoi y'a 2 s ? Y'en n'a qu'un à cousin ! »)

➤ *Après la lecture*

3. Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ?

Si tu devais te placer sur une échelle de 0 à 10 où 0 c'est « je pense n'avoir rien compris » et 10 « je pense avoir tout compris », où te placerais-tu ?

Ryan écrit sur une feuille de papier d'abord 0/10 (dévalorisation ?)

Puis 10/10 (pas de graduation dans la compréhension ?)

4. Qu'est-ce que tu penses de ce texte ?

Est-ce qu'il y a des choses qui te paraissent étranges dans ce texte ?

Lesquelles ?

Quand tu t'es rendu compte qu'il y avait des choses étranges dans ce texte, est-ce que tu t'es dit que tu allais lire autrement, en faisant attention à des choses particulières ?

Euh...non.

5. Qu'est-ce qu'il a de particulier par rapport à d'autres textes ?

Rien.

6. Est-ce que tu trouves ce texte plutôt amusant ou difficile à comprendre ?

C'est drôle parce qu'il y a des batailles de poules de neige et une grande salle à danger du chapeau

Quelqu'un qui voulait se marier. (*Ryan répond à des questions qui ne sont pas posées*)

7. Est-ce que tu trouves que ce texte était plus ou moins difficile à comprendre que le texte de Codadad ?

Je ne sais pas.

8. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?

Oui. Ah non... (*Ryan relit le texte, cherche des passages*) « **toiture** »

9. Quand tu lisais, est-ce que tu imaginais dans ta tête ce que tu lisais ? Quelles images voyais-tu ?

Pas du tout.

10. Maintenant que tu as lu le texte, qu'est-ce que tu peux dire sur le titre ?

Est-ce que tu le comprends mieux ?

La belle lisse poire c'est une histoire et y'avait aussi une poire

○ *Résumé de l'histoire*

« Il trouve une fiancée, y'a des crapauds.

-De qui on parle ?

-De Motordu

-Qui est Motordu ?

-Le prince

Il lui raconte une belle lisse poire avant de s'endormir.

-C'est ce qui lui arrive dans l'histoire ?

-Non

Il y a un chapeau-danger...euh...un chapeau du danger...Je ne sais plus »

Ryan colle beaucoup au texte et aux mots qu'il a retenu, il colle également à ce qu'il imagine des questions que je lui pose. Il est dérouté par le type de questions qui lui sont posées.

Annexe 15

SARAH

18.02.08

La belle lisse poire du Prince de Motordu

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après on discutera ensemble de ce que tu as lu.

Voici le texte : La belle lisse poire du Prince de Motordu

➤ **Avant la lecture**

1. Est-ce que tu connais déjà ce texte ?

Non.

2. Est-ce que parfois le titre t'aide à mieux comprendre le texte que tu lis ?
Ici, qu'est-ce que tu penses du titre ?
Est-ce que tu penses que le titre te donne des informations sur ce que tu vas lire ?
En lisant le titre, est-ce que tu as une idée de ce dont va parler le texte ?

Ca dépend, des fois oui des fois non.

Là le titre ça ne me dit rien.

Non, ça ne me donne pas d'informations sur ce que je vais lire.

LECTURE DU TEXTE

Lecture lente, déchiffrage très difficile. Sarah bute sur le début du texte, souffle puis reprend. Sarah s'arrête à la fin de chaque phrase pour la relire dans sa tête. Mimiques d'étonnement durant toute la lecture du texte.

Erreurs de lecture :

- pour** pour poire
- Montordu** pour Motordu
- magique** pour magnifique
- cousins** pour coussins
- poulet** pour boulet
- pois** pour bois
- château** pour chapeau (2 fois)
- signe** pour singe
- listes** pour lisses
- la table** pour les tables
- en quatre** pour en quête
- de finesse** pour d'une fiancée

Sarah me demande l'explication de certains passages à plusieurs reprises :

- « *C'est quoi les batailles de poules ?* »
- « *C'est quoi jouer aux tartes ? C'est couper des tartes ?* »
- « *C'est quoi tomber salade ? C'est tomber dans de mauvais cas ?* »

➤ **Après la lecture**

3. Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ?
Si tu devais te placer sur une échelle de 0 à 10 où 0 c'est « je pense n'avoir rien compris » et 10 « je pense avoir tout compris », où te placerais-tu ?

En gros oui. 5,5-6/10

4. Qu'est-ce que tu penses de ce texte ?
Est-ce qu'il y a des choses qui te paraissent étranges dans ce texte ?
Lesquelles ?
Quand tu t'es rendu compte qu'il y avait des choses étranges dans ce texte, est-ce que tu t'es dit que tu allais lire autrement, en faisant attention à des choses particulières ?

Il y a des choses bizarres. Comment il parle.

Je n'ai pas compris quand ils disent « tu tombes dans la salade » et « les suisses de grenouilles », et aussi le nom du Prince c'est rare comme nom.

Après « salade » je n'ai pas été comme au début, la lecture n'a pas été comme au début.

5. Qu'est-ce qu'il a de particulier par rapport à d'autres textes ?

Il n'y a pas grand-chose de différent. C'est la manière dont c'est écrit qui est bizarre. Sinon rien d'étonnant.

6. Est-ce que tu trouves ce texte plutôt amusant ou difficile à comprendre ?

Le début c'est facile à comprendre, à lire et c'est amusant. Mais vers la fin je n'ai pas très bien compris.

7. Est-ce que tu trouves que ce texte était plus ou moins difficile à comprendre que le texte de Codadad ?

Je ne me souviens pas très bien mais je crois qu'il n'y avait pas une grande différence.

8. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?

Non

9. Quand tu lisais, est-ce que tu imaginais dans ta tête ce que tu lisais ? Quelles images voyais-tu ?

Non, à part pour la tarte. J'ai imaginé, je le voyais mettre des gants et jouer avec la tarte. Et aussi pour tomber salade, je le voyais minuscule tomber dans un grand bol de salade.

10. Maintenant que tu as lu le texte, qu'est-ce que tu peux dire sur le titre ?
Est-ce que tu le comprends mieux ?

Je comprends mieux le Prince de Motordu mais le reste c'est bizarre.

○ *Résumé de l'histoire*

« Au début, il y a une mère et un père. Ils leur ont fait un château. Motordu a un château. Des fois, il invite des amis à jouer. Un dimanche, il invite ses amis à déjeuner. A la fin, ses parents disent à Motordu de se marier. Ils essayent de lui faire comprendre que ça va l'aider. A la fin, il dit « je sais pas quoi dieu » (Sarah n'a pas compris le sens de « il prit la ferme résolution », elle pensait que « prit » était le verbe prier).

Nous reprenons ensuite l'explication du texte et des jeux de mots à l'aide de la version illustrée de l'histoire car Sarah a semblé très perturbée par ce texte. Sa lecture m'a semblé beaucoup plus difficile que d'habitude. Les lexicalisations sont nombreuses. On note que les jeux de mots se font sur des confusions que Sarah faisait avant (p/b, t/c, s/ss) ce qui l'a probablement déstabilisée.

Annexe 16

MARIA

11.02.08

La belle lisse poire du Prince de Motordu

Maria lit le titre : « La belle lisse poire du Prince de Motordu »

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après on discutera ensemble de ce que tu as lu.

Voici le texte : La belle lisse poire du Prince de Motordu

➤ *Avant la lecture*

1. Est-ce que tu connais déjà ce texte ?

J'ai déjà entendu parler du Prince de Motordu.

2. Est-ce que parfois le titre t'aide à mieux comprendre le texte que tu lis ?
Ici, qu'est-ce que tu penses du titre ?
Est-ce que tu penses que le titre te donne des informations sur ce que tu vas lire ?
En lisant le titre, est-ce que tu as une idée de ce dont va parler le texte ?

Oui. Là c'est une petite fille qui s'appelle Poire et un prince qui parle des mots tordus.

LECTURE DU TEXTE

Intonation et projet de lecture approximatifs

Maria se reprend beaucoup quand elle bute sur les mots.

Erreurs de lecture :

- Cousins** pour coussins
- Compagne** pour campagne
- Boule** pour boulet
- Petit pois** pour petit bois
- Mousse** pour maison

➤ *Après la lecture*

3. Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ?
Si tu devais te placer sur une échelle de 0 à 10 où 0 c'est « je pense n'avoir rien compris » et 10 « je pense avoir tout compris », où te placerais-tu ?

Oui.

6/10

4. Qu'est-ce que tu penses de ce texte ?
Est-ce qu'il y a des choses qui te paraissent étranges dans ce texte ?
Lesquelles ?
Quand tu t'es rendu compte qu'il y avait des choses étranges dans ce texte, est-ce que tu t'es dit que tu allais lire autrement, en faisant attention à des choses particulières ?

Oui, y a des mots qui sont pas...par exemple, toiture normalement c'est voiture. Y a des mots qui sont tordus. Voisin c'est un mot tordu

J'ai continué comme j'avais commencé.

Quand je lisais je trouvais des choses bizarres

5. Qu'est-ce qu'il a de particulier par rapport à d'autres textes ?

Il est différent. C'est l'histoire qui est différente.

6. Est-ce que tu trouves ce texte plutôt amusant ou difficile à comprendre ?

Amusant parce qu'il y a des mots tordus des fois.

7. Est-ce que tu trouves que ce texte était plus ou moins difficile à comprendre que le texte de Codadad ?

Moins difficile

8. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?

A n'en pas douter

En fait, ils habitent dans un chapeau, ce sont des puces !!! (*Maria a lu récemment une histoire de puces qui logeaient dans des vêtements*)

9. Quand tu lisais, est-ce que tu imaginais dans ta tête ce que tu lisais ? Quelles images voyais-tu ?

Non.

10. Maintenant que tu as lu le texte, qu'est-ce que tu peux dire sur le titre ?
Est-ce que tu le comprends mieux ?

Oui. C'est pas l'histoire d'une petite fille qui s'appelle Poire. Si à la fin, il y a Lisse Poire, c'est le prénom de quelqu'un.

Il y a des mots tordus

○ *Résumé de l'histoire*

« Il était pas encore marié. Le prince Motordu. Il était content, il jouait avec ses copains. Il a invité ses copains à manger dans la salle à danger, mais en fait c'est la salle à manger. Ils ont mangé des objets. Ses parents voulait qu'il se marie mais lui ne voulait pas. Sa mère l'a obligé à se marier avec la belle lisse poire. Sa mère disait que quand il serait malade c'est qui qui lui donnerait à manger. »

Annexe 17

MATTEO

11.02.08

La belle lisse poire du Prince de Motordu

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après on discutera ensemble de ce que tu as lu.

Voici le texte : La belle lisse poire du Prince de Motordu

➤ *Avant la lecture*

1. Est-ce que tu connais déjà ce texte ?

Peut-être, le Prince de Motordu ça me dit quelque chose.

2. Est-ce que parfois le titre t'aide à mieux comprendre le texte que tu lis ?

Ici, qu'est-ce que tu penses du titre ?

Est-ce que tu penses que le titre te donne des informations sur ce que tu vas lire ?

En lisant le titre, est-ce que tu as une idée de ce dont va parler le texte ?

Oui. Ca va parler d'un prince qui va être tordu, bizarre. Avec des « mots tordus »

La belle liz poire c'est un mot tordu

(Matteo a parcouru la suite et trouve que les mots sont tordus)

LECTURE DU TEXTE

Matteo s'arrête pour relire la phrase à voix basse quand il n'a pas compris.

Il lève les sourcils quand les mots sont tordus

Erreurs de lecture :

-**Purée de petits pois** pour purée de petits bois

-**Remplacera** pour repassera

« Liz poire c'est pour l'histoire »

➤ *Après la lecture*

3. Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ?

Si tu devais te placer sur une échelle de 0 à 10 où 0 c'est « je pense n'avoir rien compris » et 10 « je pense avoir tout compris », où te placerais-tu ?

Y'a plein de fautes.

Y'a des trucs oui et non. J'ai compris mais bon avec les mots qui sont bizarres...

10/10.

4. Qu'est-ce que tu penses de ce texte ?

Est-ce qu'il y a des choses qui te paraissent étranges dans ce texte ?

Lesquelles ?

Quand tu t'es rendu compte qu'il y avait des choses étranges dans ce texte, est-ce que tu t'es dit que tu allais lire autrement, en faisant attention à des choses particulières ?

Non, il est bien. Il est un peu comme tous les contes. Il faut qu'il se marie.

Oui j'ai décidé de faire plus attention.

5. Qu'est-ce qu'il a de particulier par rapport à d'autres textes ?

C'est difficile à lire parce que les mots sont tordus. Les mots sont à l'envers, ils sont mal écrits, il y a des fautes d'orthographe. Ils écrivent comme on entend, comme on parle. Ils respectent rien.

(Matteo est confronté à ses propres difficultés dyslexiques, dysorthographiques et à son propre rapport à l'écrit ??)

6. Est-ce que tu trouves ce texte plutôt amusant ou difficile à comprendre ?

Pas difficile à comprendre.

7. Est-ce que tu trouves que ce texte était plus ou moins difficile à comprendre que le texte de Codadad ?

Plus difficile

8. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?

Non

9. Quand tu lisais, est-ce que tu imaginais dans ta tête ce que tu lisais ? Quelles images voyais-tu ?

Non.

10. Maintenant que tu as lu le texte, qu'est-ce que tu peux dire sur le titre ?

Est-ce que tu le comprends mieux ?

Oui. Je ne sais pas qui a fait ces questions mais elles sont nulles. C'est une question à laquelle j'ai déjà répondu au début.

Annexe 18

SAMIA

18.02.08

La belle lisse poire du Prince de Motordu

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après on discutera ensemble de ce que tu as lu.

Voici le texte : La belle lisse poire du Prince de Motordu

➤ *Avant la lecture*

1. Est-ce que tu connais déjà ce texte ?

Non.

2. Est-ce que parfois le titre t'aide à mieux comprendre le texte que tu lis ?
Ici, qu'est-ce que tu penses du titre ?
Est-ce que tu penses que le titre te donne des informations sur ce que tu vas lire ?
En lisant le titre, est-ce que tu as une idée de ce dont va parler le texte ?

La poire c'est un fruit. Ca va raconter l'histoire d'une fille qui aime les poires et qui appartient à un prince. Lisse ça doit être un prénom.

En fait, le titre ça aide à savoir ce qu'il y a dedans, le contenu du livre. Parfois c'est pas du tout ça, c'est pas pareil que ce qu'elle contient.

LECTURE DU TEXTE

Déchiffrage difficile et assez lent. Samia fronce les sourcils, fait des mimiques.

Elle suit avec son doigt pour lire.

Erreurs de lecture :

- magique** pour magnifique
- carafes** pour crapauds puis « **ah non c'est crapauds** »
- bouteilles** pour batailles puis « **batailles** »
- cousins** pour coussins
- compagne** pour campagne
- boulette** pour boulet
- braisés de jardin** pour braises du jardin
- répond** pour répondit
- signe** pour singe
- la table** pour les tables

« Les belles lisses poires en fait c'est un conte »

➤ **Après la lecture**

3. Est-ce que tu penses avoir bien compris le texte ?
Si tu devais te placer sur une échelle de 0 à 10 où 0 c'est « je pense n'avoir rien compris » et 10 « je pense avoir tout compris », où te placerais-tu ?

Ca dépend, si on change les mots oui.

La belle lisse poire c'est un conte, le chapeau c'est une maison ou un château, la toiture de course c'est une voiture de course.

5/10

4. Qu'est-ce que tu penses de ce texte ?
Est-ce qu'il y a des choses qui te paraissent étranges dans ce texte ?
Lesquelles ?

Quand tu t'es rendu compte qu'il y avait des choses étranges dans ce texte, est-ce que tu t'es dit que tu allais lire autrement, en faisant attention à des choses particulières ?

C'est un truc fantastique. Les mots deviennent fantastiques (Samia étudie en classe en ce moment la littérature fantastique)

Les crapauds c'est bizarre. Pour les suisses, il voulait dire cuisses.

Il y a des changements de mots pour rendre plus fantastique, plus bizarre. C'est fait exprès.

J'ai lu comme ça mais, pour comprendre, je remplaçais les mots sinon je ne comprenais rien du tout.

5. Qu'est-ce qu'il a de particulier par rapport à d'autres textes ?

Il est différent des autres textes parce qu'il est difficile à comprendre.

6. Est-ce que tu trouves ce texte plutôt amusant ou difficile à comprendre ?

Il est plutôt amusant.

7. Est-ce que tu trouves que ce texte était plus ou moins difficile à comprendre que le texte de Codadad ?

Il est plus compliqué. Il paraît simple mais en fait il est plus compliqué.

8. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?

Non

9. Quand tu lisais, est-ce que tu imaginais dans ta tête ce que tu lisais ? Quelles images voyais-tu ?

Je comprenais en changeant les mots.

Je voyais aussi des images, j'imaginai des images. D'abord par rapport aux images du texte, puis après, quand j'ai vu qu'il y avait des mots bizarres, je changeais les mots.

10. Maintenant que tu as lu le texte, qu'est-ce que tu peux dire sur le titre ?

Est-ce que tu le comprends mieux ?

En fait, c'est le conte du Prince de Motordu.

« Ah ! Motordu !! ... Ah non, il manque un t... »

- *Résumé de l'histoire*

« C'est un prince de Motordu qui vit dans un chapeau. Ses parents habitent un chapeau tout près. Il se distrait, il a tout pour lui. Quand il s'ennuie, il invite ses amis. Un jour, ses parents lui disent qu'il faut qu'il se marie. Au début, il refuse mais après il accepte. Il est plus sensible aux paroles de sa mère qu'à celles de son père. »

Samia est perturbée par ce texte pour lequel elle ne peut pas s'appuyer sur le contexte pour comprendre, chose qu'elle fait d'habitude pour compenser.

Annexe 19

RYAN

10.03.08

Les grandes familles d'aliments

Je vais te demander de lire un petit texte. Cette fois, tu le lis dans ta tête, tu prends le temps que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te demanderai de me raconter le texte. Tu me dis quand tu as fini de le lire, quand tu penses avoir bien compris. Mais attention, après je te demanderai de me parler du texte et tu ne l'auras plus sous les yeux.

Voici le texte : c'est un article de journal sur les grandes familles d'aliments.

➤ *Avant la lecture*

1. En lisant le titre, est-ce que tu penses savoir sur quoi va porter le texte ?

Sur les familles d'aliments.

2. Est-ce que tu sais ce que sont les aliments ? Qu'est-ce que tu sais sur les grandes familles d'aliments ?

Oui ce sont les fruits, les légumes, le poisson, le canard, le cochon...

Ryan voit ma feuille de passation et s'étonne : « Il y a 17 questions ??? ». Par la suite, il me demandera à chaque question combien il en reste.

3. Tu sais que je vais te demander de me redonner les idées du texte après que tu l'aies lu et que tu n'auras plus le texte sous les yeux, qu'est-ce que tu vas essayer de faire quand tu lis pour pouvoir me redire ce que tu as compris ?

Je ne sais pas.

4. Qu'est-ce que tu vas essayer de retenir ?

(Ryan me regarde, sidéré)

Je ne sais pas.

LECTURE DU TEXTE

Ryan commence à lire à haute voix. Je lui redonne la consigne. Il lit ensuite dans sa tête mais en articulant silencieusement les mots qu'il lit.

➤ *Après la lecture*

5. Est-ce que tu penses avoir bien compris ce que tu as lu ?
(placement sur une échelle de 0 à 10)

Oui.

(Ryan fait un zéro avec ses doigts)

10/10 !

6. Est-ce qu'il y a des choses que tu n'as pas comprises ?

Oui. Alors, il est où ce mot ? *(Ryan recherche longuement dans le texte)*

Ah protéine c'est quoi ? *(Je lui explique le sens du mot protéine)*

○ *Restitution des éléments du texte*

« Il y avait des trucs d'oxygène. Il y a des aliments qui sont riches. Il ne faut pas manger des fruits et des légumes secs. Les boissons elles ne sont pas riches. »

(Je demande à Ryan s'il n'y a pas d'autres choses dont il se souvient dans ce qu'il a lu. Il me répond non.)

➤ *Après la restitution*

7. Est-ce que tu penses m'avoir redonné toutes les informations que tu pouvais retenir ?

Oui.

8. **Comment as-tu fait pour me raconter le texte ?**

Je ne sais pas.

Je demande : « Tu t'es souvenu des choses que tu as lues ? » Ryan me répond oui.

9. Qu'est-ce que tu as décidé de retenir ? Tout ? seulement certains éléments ?

Je n'ai pas essayé de retenir.

10. Est-ce que tu penses que tu aurais pu faire autrement pour restituer plus d'éléments ?

Oui.

(Mais il ne peut pas expliquer comment il aurait pu faire)

11. Est-ce que tu as déjà été confronté à une situation de ce type, où il fallait que tu retiennes les informations d'un texte ?

Non.

12. Est-ce que tu trouves ça difficile ?

Qu'est-ce qui est difficile ?

Oui.

Ce sont les mots que je ne comprends pas.

13. Est-ce que tu as plutôt essayé de comprendre ou plutôt essayé de retenir ? Qu'est-ce qui est le plus difficile ? Lire, comprendre, retenir ?

J'ai essayé de retenir, de mettre les mots dans ma tête.

Je ne sais pas ce qui est le plus difficile.

14. Est-ce que tu penses qu'on peut retenir les choses même si on ne les a pas comprises ?

Oui.

15. Est-ce que c'est plus facile de retenir les choses qu'on a comprises ou est-ce que tu penses qu'il n'y a pas de lien entre comprendre et retenir ?

Non, il n'y a pas de lien.

16. Est-ce que tu trouves que c'est plus facile de comprendre quand tu lis à haute voix ou en lecture silencieuse ?

Les deux sont difficiles...C'est plus difficile en lecture à haute voix.

17. Si je t'avais dit que tu avais le droit d'utiliser une feuille et un crayon, qu'est-ce que tu aurais fait ?

Est-ce que tu penses que ça t'aurait aidé ?

Oui. J'aurais écrit tous les mots que je ne comprends pas et je les aurais retenus. Il fallait raconter ce qu'on avait compris mais je ne savais pas quoi faire avec les mots.

A la fin de la passation, nous discutons avec Ryan des questions que je lui ai posées et des réponses qu'il a données. Ryan confirme qu'il essaie de répondre comme il faut, comme on l'attend de lui. Il a peur de se tromper.

Annexe 20

MARIA

10.03.08

Les grandes familles d'aliments

Je vais te demander de lire un petit texte. Cette fois, tu le lis dans ta tête, tu prends le temps que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te demanderai de me raconter le texte. Tu me dis quand tu as fini de le lire, quand tu penses avoir bien compris. Mais attention, après je te demanderai de me parler du texte et tu ne l'auras plus sous les yeux.

Voici le texte : c'est un article de journal sur les grandes familles d'aliments.

➤ *Avant la lecture*

1. En lisant le titre, est-ce que tu penses savoir sur quoi va porter le texte ?

Sur les aliments.

2. Est-ce que tu sais ce que sont les aliments ? Qu'est-ce que tu sais sur les grandes familles d'aliments ?

Ce sont les légumes ou les fruits. Ce sont les grandes familles d'aliments. C'est tout ce qu'il y a à manger.

3. Tu sais que je vais te demander de me redonner les idées du texte après que tu l'aies lu et que tu n'auras plus le texte sous les yeux, qu'est-ce que tu vas essayer de faire quand tu lis pour pouvoir me redire ce que tu as compris ?

Je vais essayer de retenir les choses.

4. Qu'est-ce que tu vas essayer de retenir ?

Les choses importantes qui servent à bien raconter l'histoire.

LECTURE DU TEXTE

➤ *Après la lecture*

5. Est-ce que tu penses avoir bien compris ce que tu as lu ?
(placement sur une échelle de 0 à 10)

Oui. 7/10

6. Est-ce qu'il y a des choses que tu n'as pas comprises ?

Non

○ *Restitution des éléments du texte*

« Ca parle de tous les produits laitiers, gras. C'est comme un texte d'un régime, comme un régime. Il ne faut pas trop manger du poulet ou des pâtes, des frites. Il faut surtout manger les aliments qui sont secs comme le riz ou les pommes de terre. »

➤ *Après la restitution*

7. Est-ce que tu penses m'avoir redonné toutes les informations que tu pouvais retenir ?

Oui.

8. Comment as-tu fait pour me raconter le texte ?

J'ai pris des trucs du texte et les autres c'est avec des phrases à moi.

9. Qu'est-ce que tu as décidé de retenir ? Tout ? seulement certains éléments ?

Seulement certaines choses. Par exemple, les matières grasses parce que c'est important de ne pas trop en manger.

10. Est-ce que tu penses que tu aurais pu faire autrement pour restituer plus d'éléments ?

Non

11. Est-ce que tu as déjà été confronté à une situation de ce type, où il fallait que tu retiennes les informations d'un texte ?

Oui des fois.

12. Est-ce que tu trouves ça difficile ?

Non.

13. Est-ce que tu as plutôt essayé de comprendre ou plutôt essayé de retenir ? Qu'est-ce qui est le plus difficile ? Lire, comprendre, retenir ?

J'ai essayé de comprendre mais je ne sais pas ce qui est difficile.

14. Est-ce que tu penses qu'on peut retenir les choses même si on ne les a pas comprises ?

Non.

15. Est-ce que c'est plus facile de retenir les choses qu'on a comprises ou est-ce que tu penses qu'il n'y a pas de lien entre comprendre et retenir ?

C'est plus facile de retenir ce qu'on a compris.

16. Est-ce que tu trouves que c'est plus facile de comprendre quand tu lis à haute voix ou en lecture silencieuse ?

C'est un peu plus facile quand je lis dans ma tête. Sinon ça m'embête quand les gens écoutent.

17. Si je t'avais dit que tu avais le droit d'utiliser une feuille et un crayon, qu'est-ce que tu aurais fait ?

Est-ce que tu penses que ça t'aurait aidé ?

Ca aurait été un peu utile. J'aurais raconté tout ce que j'ai compris, tout ce que je n'ai pas compris après avoir lu.

MATTEO

31.03.08

Les grandes familles d'aliments

Je vais te demander de lire un petit texte. Cette fois, tu le lis dans ta tête, tu prends le temps que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te demanderai de me raconter le texte. Tu me dis quand tu as fini de le lire, quand tu penses avoir bien compris. Mais attention, après je te demanderai de me parler du texte et tu ne l'auras plus sous les yeux.

Voici le texte : c'est un article de journal sur les grandes familles d'aliments.

Matteo commence à parcourir le texte dès qu'il l'a sous les yeux.

➤ **Avant la lecture**

1. En lisant le titre, est-ce que tu penses savoir sur quoi va porter le texte ?

Oui. Ca va parler de nourriture. Ils vont dire toutes les grandes familles d'aliments, tout ce qui est ensemble, les groupes d'aliments. Il y a un ordre, du plus important au moins important. Après, il va falloir remettre dans l'ordre parce qu'il y a des numéros.

2. Est-ce que tu sais ce que sont les aliments ? Qu'est-ce que tu sais sur les grandes familles d'aliments ?

C'est la nourriture.

3. Tu sais que je vais te demander de me redonner les idées du texte après que tu l'aies lu et que tu n'auras plus le texte sous les yeux, qu'est-ce que tu vas essayer de faire quand tu lis pour pouvoir me redire ce que tu as compris ?

Je ne vais rien faire de spécial, je vais lire normalement.

4. Qu'est-ce que tu vas essayer de retenir ?

Rien, ça va se retenir tout seul.

LECTURE DU TEXTE

Lecture silencieuse.

Léo lit assez rapidement. Il ne semble pas s'arrêter au cours de sa lecture, ne me pose aucune question. Pas de réactions particulières.

➤ **Après la lecture**

5. Est-ce que tu penses avoir bien compris ce que tu as lu ?
(placement sur une échelle de 0 à 10)

Oui. 9/10.

6. Est-ce qu'il y a des choses que tu n'as pas comprises ?

Non

○ *Restitution des éléments du texte*

« Ils expliquent à chaque fois les grands titres. Ils expliquent ce dont le corps humain a besoin pour se développer. Il faut manger des trucs pour élargir les tissus de la peau. Il faut manger équilibré, un peu de tout, surtout pas trop de matières grasses, pas trop de boissons. Mais beaucoup d'eau, beaucoup de légumes. »

7. Est-ce que tu penses m'avoir redonné toutes les informations que tu pouvais retenir ?

Non. J'aurais pu dire plus mais j'ai dit l'essentiel.

8. Comment as-tu fait pour me raconter le texte ?

Je ne sais pas.

9. Qu'est-ce que tu as décidé de retenir ? Tout ? seulement certains éléments ?

Je n'ai pas essayé de retenir, rien de spécial.

10. Est-ce que tu penses que tu aurais pu faire autrement pour restituer plus d'éléments ?

Non.

11. Est-ce que tu as déjà été confronté à une situation de ce type, où il fallait que tu retiennes les informations d'un texte ?

Oui, en classe.

12. Est-ce que tu trouves ça difficile ?

Qu'est-ce qui est difficile ?

Non.

13. Est-ce que tu as plutôt essayé de comprendre ou plutôt essayé de retenir ?

Qu'est-ce qui est le plus difficile ? Lire, comprendre, retenir ?

J'ai plutôt essayé de comprendre.

Ca dépend des textes. Dans le Cid, ce qui est difficile c'est de lire et de comprendre.

Dans James et la Grosse Pêche, tout était facile.

14. Est-ce que tu penses qu'on peut retenir les choses même si on ne les a pas comprises ?

Non.

15. Est-ce que c'est plus facile de retenir les choses qu'on a comprises ou est-ce que tu penses qu'il n'y a pas de lien entre comprendre et retenir ?

C'est plus facile de retenir quand on a compris.

16. Est-ce que tu trouves que c'est plus facile de comprendre quand tu lis à haute voix ou en lecture silencieuse ?

Ca dépend. En classe, je n'aime pas lire à haute voix mais ici ça ne me gêne pas. En classe, je comprends mieux en lecture silencieuse.

17. Si je t'avais dit que tu avais le droit d'utiliser une feuille et un crayon, qu'est-ce que tu aurais fait ?

Est-ce que tu penses que ça t'aurait aidé ?

Ca ne m'aurait pas aidé. Je n'aurais pas eu envie de l'utiliser.

Annexe 22

SAMIA

10.03.08

Les grandes familles d'aliments

Je vais te demander de lire un petit texte. Cette fois, tu le lis dans ta tête, tu prends le temps que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te demanderai de me raconter le texte. Tu me dis quand tu as fini de le lire, quand tu penses avoir bien compris. Mais attention, après je te demanderai de me parler du texte et tu ne l'auras plus sous les yeux.

Voici le texte : c'est un article de journal sur les grandes familles d'aliments.

Samia a commencé à regarder le texte et s'exclame : « Ah ! C'est un article de journal ! Je me disais que ça ressemblait pas aux autres textes, parce qu'il y a des catégories. »

➤ **Avant la lecture**

1. En lisant le titre, est-ce que tu penses savoir sur quoi va porter le texte ?

Sur les aliments.

2. Est-ce que tu sais ce que sont les aliments ? Qu'est-ce que tu sais sur les grandes familles d'aliments ?

C'est ce qu'on avale tous les jours. Les fruits, ...

3. Tu sais que je vais te demander de me redonner les idées du texte après que tu l'aies lu et que tu n'auras plus le texte sous les yeux, qu'est-ce que tu vas essayer de faire quand tu lis pour pouvoir me redire ce que tu as compris ?

Non parce que si je me concentre trop sur les éléments à retenir, je ne vais pas comprendre. Si je fais attention aux petites choses, je ne peux pas me concentrer.

4. Qu'est-ce que tu vas essayer de retenir ?

Rien de spécial. Si je comprends je vais retenir.

LECTURE DU TEXTE

Lecture silencieuse.

Samia me demande : « C'est quoi un [skoelt] ? » parce qu'elle ne comprend pas le mot « squelette ». Je lui explique le mot.

➤ **Après la lecture**

5. Est-ce que tu penses avoir bien compris ce que tu as lu ?
(placement sur une échelle de 0 à 10)

Oui. 7/10

6. Est-ce qu'il y a des choses que tu n'as pas comprises ?

Non.

○ *Restitution des éléments du texte*

« Les produits laitiers renforcent les os et les dents. Les légumes secs, il faut en manger presque tous les jours pour une alimentation saine. L'eau c'est 1 litre, 1,5 litres par jour. Et les produits gras, le beurre, l'huile. Il ne faut pas en abuser. Les globules rouges transportent l'oxygène. »

➤ **Après la restitution**

7. Est-ce que tu penses m'avoir redonné toutes les informations que tu pouvais retenir ?

Oui.

8. Comment as-tu fait pour me raconter le texte ?

J'ai retenu l'essentiel de tous les paragraphes.

9. Qu'est-ce que tu as décidé de retenir ? Tout ? seulement certains éléments ?

Seulement certains éléments.

10. Est-ce que tu penses que tu aurais pu faire autrement pour restituer plus d'éléments ?

Non.

11. Est-ce que tu as déjà été confronté à une situation de ce type, où il fallait que tu retiennes les informations d'un texte ?

Oui.

12. Est-ce que tu trouves ça difficile ?

Qu'est-ce qui est difficile ?

C'est difficile. Mais ça dépend si on pose les questions tout de suite ou une semaine après. C'est plus facile quand on pose les questions tout de suite. Ce qui est difficile c'est retenir, c'est la mémoire.

13. Est-ce que tu as plutôt essayé de comprendre ou plutôt essayé de retenir ?

Qu'est-ce qui est le plus difficile ? Lire, comprendre, retenir ?

J'ai plutôt essayé de comprendre. Le plus difficile c'est de retenir.

14. Est-ce que tu penses qu'on peut retenir les choses même si on ne les a pas comprises ?

Non.

15. Est-ce que c'est plus facile de retenir les choses qu'on a comprises ou est-ce que tu penses qu'il n'y a pas de lien entre comprendre et retenir ?

C'est plus facile de retenir quand on a compris.

16. Est-ce que tu trouves que c'est plus facile de comprendre quand tu lis à haute voix ou en lecture silencieuse ?

C'est plus facile quand je lis dans ma tête. Je bégaye moins. C'est plus lucide, on comprend plus facilement. Tu peux remplacer le mot que tu n'as pas compris. Tu ne fais pas de retours en arrière.

17. Si je t'avais dit que tu avais le droit d'utiliser une feuille et un crayon, qu'est-ce que tu aurais fait ?

Est-ce que tu penses que ça t'aurait aidé ?

J'aurais noté tout ce qui semble important. Ça m'aurait aidé.

Samia semble très fatiguée à la fin de la passation. Ses yeux se ferment. Elle semble faire beaucoup d'efforts pour répondre aux questions à la fin.

Annexe 23

RYAN

07.04.08

Le poisson en papillote

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te poserai des questions sur le texte mais tu garderas le texte sous les yeux.

Voici le texte : Le poisson en papillote

Dès que je présente le texte à Ryan, il a du mal à s'empêcher de le lire et n'écoute pas forcément les instructions que je lui donne. Il lit quelques bribes du texte.

➤ **Avant la lecture**

1. A ton avis, de quel type de texte s'agit-il ?

C'est une histoire.

2. D'après le titre, de quoi va parler le texte ?

D'un poisson. Il va être carré (*Ryan s'inspire des passages du texte qu'il a réussi à lire*)

3. Il s'agit d'une recette de cuisine. Est-ce que tu en as déjà lu ?

Non.

4. Qu'est-ce qu'il y a de particulier dans une recette de cuisine ?

Il faut mettre dans le four, dans le micro-ondes, dans un papier. Il faut rajouter des trucs.

5. Est-ce que toutes les informations vont être importantes ?

Oui.

6. Est-ce grave si tu ne comprends pas bien une partie du texte ou un mot ? Qu'est-ce que tu feras dans ce cas-là ?

Je ne sais pas.

7. Si tu devais réaliser cette recette, à quoi devrais-tu faire attention ?

Les habits, il ne faut pas se salir.

(Je reprends : « dans le texte, est-ce que tu penses qu'il va falloir faire attention à certaines choses particulières ?

-Oui

-Lesquelles ?

-Je ne sais pas »)

8. Est-ce que tu penses que la présentation du texte va le rendre plus facile à comprendre ?

Non.

LECTURE DU TEXTE

Ryan lit le texte rapidement, presque sans faute de déchiffrement.

Seules erreurs : lit gramme pour °C et T6 pour th.6

Ryan ne demande pas la signification de ces termes qu'il ne semble pas connaître.

➤ **Après la lecture**

9. Est-ce que tu penses avoir bien compris ce que tu as lu ?
(placement sur une échelle de 0 à 10)

Oui. (Ryan me mime un 0) 10/10 !

10. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?

Oui, aluminium

(J'explique ce qu'est le papier aluminium)

11. Est-ce que ce texte était plus facile ou moins facile à comprendre que les autres textes ?

Pourquoi ? Les phrases ? Les mots ? Le contenu ? La longueur du texte ?

Il était plus facile à comprendre.

Je ne sais pas pourquoi.

12. Est-ce que tu penses que tu serais capable de réaliser cette recette ?

Non, c'est trop dur de comprendre ce qu'il y a à faire et de faire les actions.

○ *Reformulation du texte*

Si je n'avais pas la recette, pourrais-tu m'expliquer avec tes mots ce que je dois faire pour cuisiner un poisson en papillote ?

Il faut chauffer le four 200. Il faut prendre un poisson. Tu le mets dans le four. Tu mets du thé. Il faut couper quatre tranches dans la tomate, quatre tranches dans le citron. Il faut aussi couper quatre carrés dans l'aluminium. Il faut une rondelle de citron et une de tomate. Il faut ajouter de l'estragon ou de l'aneth. Il faut filer de l'huile d'olive ou

sale de poivre. Il faut bien fermer les carrés de papier aluminium. Faire cuire 10 à 15 minutes à l'épaisseur du poisson.

Annexe 24

MARIA

17.03.08

Le poisson en papillote

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te poserai des questions sur le texte mais tu garderas le texte sous les yeux.

Voici le texte : Le poisson en papillote

➤ *Avant la lecture*

1. A ton avis, de quel type de texte s'agit-il ?

Je ne sais pas.

2. D'après le titre, de quoi va parler le texte ?

D'un poisson.

Ca veut dire quoi en papillote ?

J'explique ce que sont les papillotes

3. Il s'agit d'une recette de cuisine. Est-ce que tu en as déjà lu ?

Ah bon. J'y avais un peu pensé avant mais je trouvais que ça ne ressemblait pas à une recette de cuisine.

Oui.

4. Qu'est-ce qu'il y a de particulier dans une recette de cuisine ?

La présentation. Dans les autres textes, il n'y a pas de chiffres.

5. Est-ce que toutes les informations vont être importantes ?

Il y aura des choses importantes et d'autres moins importantes.

6. Est-ce grave si tu ne comprends pas bien une partie du texte ou un mot ? Qu'est-ce que tu feras dans ce cas-là ?

Oui. Si je comprends pas je m'arrêterai.

7. Si tu devais réaliser cette recette, à quoi devrais-tu faire attention ?

Il faut bien lire. Ce qui est important c'est les 500g, tout ça, les mesures et les ingrédients

8. Est-ce que tu penses que la présentation du texte va le rendre plus facile à comprendre ?

Oui.

LECTURE DU TEXTE

Maria me demande ce que veut dire °C (j'explique la signification du symbole)

Idem pour « th.6 »

Maria ne lit pas les numéros de présentation.

➤ *Après la lecture*

9. Est-ce que tu penses avoir bien compris ce que tu as lu ?
(placement sur une échelle de 0 à 10)

Oui. 8/10

10. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?

(Maria retourne dans le texte)

Oui le début je n'ai pas compris avec le °C et thermostat

11. Est-ce que ce texte était plus facile ou moins facile à comprendre que les autres textes ?

Pourquoi ? Les phrases ? Les mots ? Le contenu ? La longueur du texte ?

C'était moins facile parce qu'il y a des trucs que je n'ai pas encore appris au début

(Maria parle de °C et th.6)

Le reste c'était facile.

12. Est-ce que tu penses que tu serais capable de réaliser cette recette ?

Pas tout parce que je ne vois pas comment tout faire.

○ *Reformulation du texte*

Si je n'avais pas la recette, pourrais-tu m'expliquer avec tes mots ce que je dois faire pour cuisiner un poisson en papillote ?

Il faut faire chauffer à 200 degrés des tartières...euh des thermostats.

Ensuite il faut couper en quatre morceaux la tomate et ensuite des petits morceaux de citron.

Il faut répartir dans quatre papiers aluminium.

Après il faut une tranche de saumon. Il faut la mettre au milieu de chaque petit carré.

Après il faut verser dans un filet d'huile d'olive. *(Je demande : « Qu'est-ce que c'est un filet d'huile d'olive ?*

-c'est de l'huile.

-et un filet ?

-je ne sais pas »)

Après il faut sale et poivre. *(Je demande : « Qu'est-ce que ça veut dire ?*

-je ne sais pas

-saler ça veut dire mettre du sel et poivrer ça veut dire mettre du poivre.

-Ah ! je croyais qu'il fallait mettre quelque chose de sale !

-Ca ne te paraissait pas bizarre ?

-Si. »)

Ensuite il faut bien fermer les carrés. Ensuite il faut faire cuire environ 10 minutes ou 15 minutes. Si le poisson est épais, il faut qu'on vérifie et qu'après on fasse cuire 5 minutes.

Annexe 25

MATTEO

14.04.08

Le poisson en papillote

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te poserai des questions sur le texte mais tu garderas le texte sous les yeux.

Voici le texte : Le poisson en papillote

Matteo commence à parcourir le texte dès qu'il l'a sous les yeux.

➤ **Avant la lecture**

1. A ton avis, de quel type de texte s'agit-il ?

C'est un texte qui explique comment on fait un poisson en papillote.

Ca fait penser à une recette.

2. D'après le titre, de quoi va parler le texte ?

D'un poisson en papillote.

C'est une recette de cuisine en fait.

3. Il s'agit d'une recette de cuisine. Est-ce que tu en as déjà lu ?

Oui.

4. Qu'est-ce qu'il y a de particulier dans une recette de cuisine ?

Il y a plusieurs étapes.

5. Est-ce que toutes les informations vont être importantes ?

Oui.

6. Est-ce grave si tu ne comprends pas bien une partie du texte ou un mot ? Qu'est-ce que tu feras dans ce cas-là ?

Oui. Si je suis tout seul, je regarderai dans le dictionnaire les mots que je ne comprends pas. Sinon je demanderai de l'aide à une personne.

7. Si tu devais réaliser cette recette, à quoi devrais-tu faire attention ?

Aux doses, à la précision.

8. Est-ce que tu penses que la présentation du texte va le rendre plus facile à comprendre ?

Oui.

LECTURE DU TEXTE

Matteo lit le premier numéro mais pas les autres.

Il bute sur plusieurs mots. Il s'arrête pour relire dans sa tête ce qu'il n'a pas compris. Léo fronce les sourcils à plusieurs reprises lorsqu'il ne comprend pas.

Tout au long de la recette, Matteo lit les verbes qui sont à l'impératif comme des infinitifs.

➤ **Après la lecture**

9. Est-ce que tu penses avoir bien compris ce que tu as lu ?
(placement sur une échelle de 0 à 10)

Mouais...

7,5/10

10. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?

Non. Enfin si...

J'ai compris sans les comprendre. J'ai compris mais c'est mal expliqué.

11. Est-ce que ce texte était plus facile ou moins facile à comprendre que les autres textes ?

Pourquoi ? Les phrases ? Les mots ? Le contenu ? La longueur du texte ?

C'était plus difficile parce que c'est un texte pour adulte. C'est le niveau au dessus.

12. Est-ce que tu penses que tu serais capable de réaliser cette recette ?

Oui.

○ *Reformulation du texte*

Si je n'avais pas la recette, pourrais-tu m'expliquer avec tes mots ce que je dois faire pour cuisiner un poisson en papillote ?

Il faut que tu respectes les principes, c'est-à-dire commencer à 1 et terminer à 5. Tu chauffes ton four à 200 degrés.

-Est-ce que tu pourrais m'expliquer un peu plus ce qu'il faut que je fasse ?

-Non. Si tu n'as pas la recette, je te la lis et tu fais ce qui est dit.

-Et si je ne comprends pas certains passages ? Par exemple, lorsqu'on doit « empiler » les rondelles de tomates et de citron ?

-Il faut que tu les superposes.

-Et un filet d'huile d'olive c'est quoi ?

-Il faut renverser l'huile, une petite dose.

-Si je n'arrivais pas bien à faire ce qui est dit, qu'est-ce que tu ferais ?

-Je le ferais pour vous, je vous montrerais

Annexe 26

SAMIA

31.03.08

Le poisson en papillote

Je vais te demander de lire un petit texte. Tu le lis à haute voix, à la vitesse que tu veux. Le but est que tu comprennes bien ce que tu lis car après je te poserai des questions sur le texte mais tu garderas le texte sous les yeux.

Voici le texte : Le poisson en papillote

Samia commence à parcourir le texte dès qu'elle l'a sous les yeux.

➤ **Avant la lecture**

1. A ton avis, de quel type de texte s'agit-il ?

C'est une recette de cuisine parce qu'il y a des indications.

2. D'après le titre, de quoi va parler le texte ?

D'un poisson en papillote.

3. Il s'agit d'une recette de cuisine. Est-ce que tu en as déjà lu ?

Jamais...enfin si j'ai déjà fait une pâte à crêpes avec une recette mais c'est pas vraiment de la cuisine.

4. Qu'est-ce qu'il y a de particulier dans une recette de cuisine ?

Les mesures...et la qualité je crois.

Il faut que les mots soient exacts.

5. Est-ce que toutes les informations vont être importantes ?

Certains éléments, pas tout. Ils ne vont pas tous être importants. Il faut retenir surtout les ingrédients.

6. Est-ce grave si tu ne comprends pas bien une partie du texte ou un mot ? Qu'est-ce que tu feras dans ce cas-là ?

Ca dépend du mot. Par exemple : estragon, si je ne sais pas ce que c'est, je demanderai à quoi ça ressemble.

7. Si tu devais réaliser cette recette, à quoi devrais-tu faire attention ?

Aux ingrédients et aux mesures.

8. Est-ce que tu penses que la présentation du texte va le rendre plus facile à comprendre ?

Non.

LECTURE DU TEXTE

Samia lit le premier numéro en disant : « première chose » mais ne le fait pas pour les numéros suivants.

Elle s'arrête plusieurs fois pour vérifier qu'elle a bien compris en relisant le passage dans sa tête. A plusieurs reprises, elle me demande la signification de certains mots (°C, th. 6, estragon, aneth).

Après avoir lu les premières lignes du texte, Samia me demande s'il s'agit d'une recette pour 4 personnes parce qu'il faut faire 4 carrés de papier aluminium.

➤ **Après la lecture**

9. Est-ce que tu penses avoir bien compris ce que tu as lu ?

(placement sur une échelle de 0 à 10)

J'ai bien compris mais ça dépend. Je n'ai pas compris la signification de certains mots. Mais une fois que tu me les as expliqués, j'ai compris.

7/10.

10. Est-ce qu'il y a des passages que tu n'as pas compris ?

Certains.

11. Est-ce que ce texte était plus facile ou moins facile à comprendre que les autres textes ?

Pourquoi ? Les phrases ? Les mots ? Le contenu ? La longueur du texte ?

Il était plus facile...ou pareil. Je les ai tous compris.

12. Est-ce que tu penses que tu serais capable de réaliser cette recette ?

En changeant les ingrédients, oui parce que je n'ai pas tous les ingrédients.

Mais pour faire les actions oui je serais capable.

○ *Reformulation du texte*

Si je n'avais pas la recette, pourrais-tu m'expliquer avec tes mots ce que je dois faire pour cuisiner un poisson en papillote ?

Tu commences à chauffer ton four à 200 degrés. Tu prends les tranches de saumon, tu les coupes. Ensuite tu mets du sel, du poivre, une tranche de citron, une tranche de tomate posées dessus. Tu prends le papier aluminium et tu coupes quatre carrés. Ah au fait, le saumon c'est quatre parts. Ensuite tu le mets au four. Avant, tu peux mettre des herbes (Samia retourne dans le texte pour retrouver le nom des herbes)...de l'estragon ou de l'aneth. Après, tu mets au four 15 à 10 minutes et tu vérifies de temps à autre.

Résumé :

Le travail présenté dans cet ouvrage a pour but de s'intéresser aux capacités métacognitives d'enfants présentant des difficultés dans les apprentissages en les envisageant d'abord de façon générale puis, plus précisément, dans une tâche de compréhension en lecture.

La première partie est consacrée à la présentation des différentes théories énoncées sur le concept de métacognition, permettant d'en faire ressortir les domaines et modalités d'intervention dans les apprentissages. Puis, dans la perspective d'étudier la métacognition chez des enfants présentant des troubles de compréhension en lecture, sont envisagés l'interaction de la métacognition avec la compréhension de texte et les contraintes spécifiques auxquelles sont confrontés les individus constituant la population d'observation.

Dans une deuxième partie sont présentées et analysées les observations recueillies lors de la passation de protocoles construits autour de quatre textes impliquant une activité de compréhension en lecture. L'analyse de ces résultats permet de dégager les principales caractéristiques du fonctionnement métacognitif des sujets observés, ouvrant sur des perspectives nouvelles d'approche du fonctionnement particulier du sujet dans la pratique orthophonique.

Mots-clés :

- Métacognition
- Pensée réflexive
- Apprentissages
- Compréhension en lecture