



Haute école pédagogique

Avenue de Cour 33 – CH 1014 Lausanne

www.hepl.ch

Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement primaire

Analyse des effets d'un dispositif d'enseignement explicite de stratégies de lecture sur les performances en compréhension écrite et en autorégulation des élèves de 7P

Mémoire professionnel

Travail de **Melissa Magnin et Chelsea Mouter**

Sous la direction de Rachel Sermier Dessemontet

Membre du jury David Piot

Lausanne, Juin 2020

Remerciements

Nous tenons à remercier :

- Nos praticiennes formatrices pour leurs encouragements et leur confiance tout au long de notre stage.
- Nos élèves et leurs parents pour avoir accepté de participer à notre recherche.
- Madame Valérie Angelucci, notre formatrice du module BP43MEP, pour nous avoir guidées au début de notre mémoire professionnel.
- Madame Rachel Sermier Dessemontet, notre directrice de mémoire, pour avoir accepté de nous suivre dans notre recherche ainsi que pour ses nombreux conseils et retours durant la rédaction.
- Monsieur David Piot, membre du jury, pour avoir accepté de nous suivre pour la défense orale de notre mémoire professionnel.

Table des matières

1. INTRODUCTION	4
2. PROBLÉMATIQUE	5
3. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	7
3.1. L'AUTORÉGULATION	7
3.2. LA COMPRÉHENSION EN LECTURE	9
3.2.1. <i>L'enseignement de la compréhension</i>	10
3.3. L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE	11
3.4. LES STRATÉGIES DE LECTURE	12
3.5. L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES DE LECTURE	13
3.6. LES STRATÉGIES ENSEIGNÉES	15
3.6.1. <i>Prédire les contenus d'un texte</i>	15
3.6.2. <i>Vérifier et clarifier sa compréhension</i>	16
3.6.3. <i>Se poser des questions en lisant</i>	19
3.6.4. <i>Résumer sa lecture</i>	20
4. MÉTHODOLOGIE	22
4.1. CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT	22
4.2. DISPOSITIF DE RECHERCHE	22
4.3. DESCRIPTION DES PARTICIPANTS	23
4.4. INSTRUMENTS ET DÉMARCHES DE RÉCOLTE DE DONNÉES	24
4.4.1. <i>Les épreuves de compréhension de textes</i>	25
4.5. DISPOSITIF DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE	27
4.6. MÉTHODE D'ANALYSE	31
5. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	33
5.1. EFFETS DU DISPOSITIF SUR LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE TEXTE	33
5.2. EFFETS DU DISPOSITIF SUR LES STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION	36
6. DISCUSSION	63
6.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS	64
6.2. LIMITES ET PERSPECTIVES	66
6.3. APPORTS DU MÉMOIRE POUR LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE	68
7. CONCLUSION	68
8. BIBLIOGRAPHIE	70
9. ANNEXES	73

1. Introduction

Dans le cadre de notre formation pratique et théorique en enseignement primaire, nous nous sommes aperçues que les classes sont composées d'une diversité d'élèves ayant des niveaux et des rythmes d'apprentissage très différents et qu'il n'est pas toujours évident de pouvoir agir en conséquence.

De nos jours, les politiques éducatives visent, notamment avec le concept 360°, l'inclusion de tous les élèves dans une classe dite ordinaire, afin de développer le vivre ensemble, quelle que soit leur particularité individuelle et de préparer les élèves à s'insérer dans une société regroupant toutes ces différences. Ce projet d'inclusion représente toutefois un défi dans l'enseignement, puisqu'il implique des changements considérables au niveau de la pédagogie. Suite à la formation théorique que nous avons suivie, nous savons qu'il existe des pistes d'action relativement accessibles aux enseignants généralistes ; pistes qui nous ont été exposées comme étant innovantes et idéales dans le but de prévenir l'apparition de difficultés d'apprentissage. Elles permettraient de répondre aux besoins d'un maximum d'élèves au sein d'une classe, plutôt que d'avoir recours à des solutions liées aux aménagements ou aux adaptations, voire même des solutions externes et séparatives lorsqu'une difficulté se présente chez un ou plusieurs apprenants. Toutefois, cet écart entre les prescriptions et les pratiques nous mène à nous intéresser de plus près à la pédagogie universelle et aux pratiques efficaces visant à favoriser la progression d'un plus grand nombre d'élèves.

Nous souhaitons ainsi réaliser une recherche utile à notre carrière d'enseignante généraliste. La pédagogie universelle semblait répondre au principe de l'inclusion scolaire préconisé dans le concept 360°, à savoir que la pédagogie universelle est « un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus » (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011, p.91-92, traduction libre). Selon Desmarais (2019), la pédagogie universelle repose sur les principes de flexibilité suivants : offrir plusieurs moyens d'engagement, de représentation, et d'action et d'expression.

Progressivement, nous nous sommes aperçues que l'ampleur d'un projet sur la pédagogie universelle aurait été infaisable dans le cadre d'un mémoire professionnel. Néanmoins, nous ne voulions pas abandonner notre projet de départ pour autant. Ce sujet étant très vaste, nous avons dû cibler nos intentions de recherche. Toujours dans l'optique de la pédagogie universelle, notre choix s'est alors porté sur l'engagement des élèves, puisque celui-ci nous semble être primordial pour que ces derniers puissent entrer dans les apprentissages et

construire des savoirs. Le principe d'engagement de la pédagogie universelle implique la motivation et la persévérance ainsi que l'autorégulation des élèves. Après plusieurs compromis, nous avons choisi d'orienter notre recherche sur l'autorégulation des apprentissages. Nous définirons cette notion dans le cadre conceptuel.

Il a ensuite fallu déterminer la discipline dans laquelle nous allions réaliser notre intervention didactique en classe. D'un commun accord, notre choix s'est porté dans la discipline du français, et plus précisément en compréhension de texte. Cette compétence nous paraissait indispensable dans l'enseignement du français, mais également pour la compréhension de toutes les autres disciplines qui contiennent des lectures de textes ou de consignes. Des études ont par ailleurs démontré que la qualité de l'enseignement de la compréhension joue un rôle important dans le développement des habiletés en compréhension de texte des élèves (Tivnan et Hemphill, 2005, cités dans Giasson, 2011). C'est pourquoi nous nous sommes intéressées aux méthodes d'apprentissage dites efficaces dans ce domaine.

2. Problématique

Compte tenu des éléments précités, notre question initiale visait à étudier l'effet des pratiques pédagogiques universelles sur l'engagement des élèves du cycle 2 dans leur travail scolaire en classe ordinaire. Après plusieurs lectures théoriques, nous avons choisi comme pratique pédagogique l'enseignement explicite de stratégies de lecture. Cette pratique, grandement utilisée dans d'autres pays, tels que le Québec, pouvait correspondre à notre recherche, puisqu'elle semble reposer sur les trois pôles de la pédagogie universelle décrits par Desmarais (2019), évoqués dans l'introduction. Par ailleurs, notre expérience personnelle et professionnelle nous a permis de réaliser que l'enseignement de la compréhension écrite se limite souvent à la lecture d'un texte, suivi d'un questionnaire dont les réponses aux questions figurent dans le texte. Giasson (2011) et Bianco (2010) considèrent cela comme étant de la compréhension de surface. À notre goût, cette pratique n'est pas suffisamment axée sur la compréhension en profondeur d'un texte. D'autres chercheurs relèvent également cet aspect : « les professeurs n'accordent guère de place à un enseignement explicite de la compréhension [...] En revanche, les questionnaires occupent une place disproportionnée au détriment de tâches de rappel, de résumé et de reformulation » (Cèbe et Goigoux, 2009, p.10). Cela proviendrait du manque d'uniformité dans les habiletés dont disposent les enseignants pour enseigner la compréhension écrite :

« les enseignants ne possèdent pas les mêmes compétences en enseignement de la compréhension. À partir du même texte, certains enseignants posent des questions qui favorisent une compréhension en profondeur chez les élèves, alors que d'autres posent des questions sur les détails qui passent à côté des inférences essentielles à la compréhension du texte » (Giasson, 2011, p. 231).

Le but des questionnaires est d'évaluer la compréhension des élèves, or aucune méthode ni aucune stratégie ne leur ont été enseignées. Sachant que certains élèves ont déjà développé les outils pour comprendre un texte en autonomie, cette manière de procéder semble creuser davantage l'écart entre les niveaux de ces derniers. Par ailleurs, un entretien entre Philippe Merieu et Jean-Yves Rochex (2014) a particulièrement éveillé notre intérêt quant à la place de l'enseignement explicite dans une visée comme celle de la compréhension de texte. Dans cette vidéo, Merieu évoque le fait que l'enseignement implicite provoque un aspect sélectif : « les pédagogies implicites sont toujours des pédagogies sélectives. Il faut toujours expliciter si on ne veut pas être sélectif socialement » (Entretien vidéo, Rochex et Merieu, 2014). Dans ce sens, nous comprenons que l'enseignement explicite semble répondre aux besoins d'un maximum d'apprenants. C'est d'ailleurs ce que Rochex précise : « l'hétérogénéité des manières de faire des élèves sollicite l'explicitation » (Entretien vidéo, Rochex et Merieu, 2014). Selon lui, c'est principalement l'implicite qui va contribuer aux écarts et aux inégalités entre les élèves. D'autres recherches (National Reading Panel, 2009, cité dans Giasson, 2011) ont montré que l'enseignement explicite des stratégies en lecture représente une méthode efficace pour enseigner la compréhension aux élèves.

En récoltant ces informations, nous nous demandions alors comment faire pour que l'ensemble des élèves d'une classe puissent devenir des bons *compreneurs*, mais aussi autonomes dans leur compréhension. Nous avons donc saisi l'occasion de lier ces principes, soit l'autorégulation, la compréhension écrite et l'enseignement explicite des stratégies en lecture dans notre projet. Ainsi, nous sommes parvenues à formuler ces deux questions de recherche :

1. Quels sont les effets de l'enseignement explicite de stratégies en lecture sur les performances des élèves de 7P en compréhension de l'écrit dans la discipline du français ?
2. Quels sont les effets de l'enseignement explicite de stratégies en lecture sur les performances en autorégulation d'élèves de 7P en compréhension de l'écrit dans la discipline du français ?

3. Cadre conceptuel et théorique

Afin de pouvoir planifier notre séquence d'enseignement autour des stratégies et ainsi répondre à nos questions de recherche, nous aborderons dans ce chapitre cinq concepts-clés. Dans un premier temps, nous définirons le concept d'autorégulation, et nous parlerons des conditions auxquelles un enseignement doit répondre pour encourager son développement chez les élèves. Dans ce même chapitre, nous évoquons également les concepts de métacognition et de stratégies métacognitives. Dans un second temps, nous définirons la compréhension en lecture et détaillerons ce qu'elle implique au niveau de l'enseignement. Nous aborderons ensuite le concept d'enseignement explicite qui n'est autre que le point d'ancrage de notre recherche, puisque notre intervention pédagogique relève de cette méthode d'enseignement. Dans ce sous-chapitre, nous définirons ce concept et nous évoquerons son objectif et les étapes essentielles de sa mise en œuvre. Puis, nous expliquerons le terme de stratégies de lecture que nous lierons par la suite avec l'enseignement explicite dans un autre chapitre. En outre, nous passerons en revue des recommandations liées à l'enseignement de stratégies en général. Pour terminer, nous définirons les quatre stratégies choisies pour notre intervention pédagogique : *prédire les contenus d'un texte, vérifier et clarifier sa compréhension, se poser des questions en lisant et résumer sa lecture*. Pour chacune d'entre elles, nous exposerons leurs objectifs et leur-s méthode-s d'enseignement préconisée-s.

3.1. L'autorégulation

Notre questionnement étant né du concept de pédagogie universelle, nous nous sommes plongées dans sa composition. Pour rappel, nous avons choisi de focaliser notre regard sur l'un des trois principes de la pédagogie universelle : l'axe de l'engagement, soit le pourquoi de l'apprentissage. Le concept d'engagement est découpé en trois axes ; l'autorégulation, la persévérance et la motivation. Afin de rendre notre recherche plus précise, mais surtout réalisable, nous avons choisi de nous intéresser à l'autorégulation des élèves lors d'exercices de compréhension écrite.

Zimmermann (1989, cité dans Paris, Ayres et Aussanaire, 2000) considère qu'un élève autorégulé est un élève qui participe activement à son apprentissage sur les plans motivationnel, métacognitif et comportemental. Par participation active, ces auteurs entendent que les élèves deviennent autorégulés lorsqu'ils savent quelle méthode utiliser pour résoudre une tâche,

quand, comment et pourquoi l'utiliser. Selon Berger et Büchel (2013), « c'est par l'utilisation de diverses stratégies d'autorégulation que se traduit le fait que l'apprenant prenne le contrôle de son apprentissage » (p.100). En effet, les stratégies ont pour but de permettre aux élèves de se focaliser sur ce qu'ils font afin d'atteindre l'objectif qui a été fixé. Ces auteurs distinguent trois types de stratégies autorégulantes : 1) les stratégies cognitives et métacognitives, 2) les stratégies défensives et 3) les stratégies volitionnelles. Nous comprenons ainsi que l'autorégulation est un concept relativement vaste. Notre recherche portant sur l'enseignement explicite de stratégies, nous avons choisi de cibler notre analyse sur les stratégies métacognitives afin d'accorder le concept d'autorégulation et les stratégies de lecture choisies. Dans le chapitre dédié aux stratégies, nous reviendrons sur les stratégies sélectionnées pour notre intervention pédagogique.

Afin de clarifier le concept de stratégies métacognitives, il nous semble important de définir le concept de métacognition : « la métacognition est le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster et vérifier son processus d'apprentissage » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 204). Dans ce sens, nous comprenons que la métacognition permet à l'apprenant de prendre conscience de ses processus mentaux et ainsi réguler ses apprentissages en ayant un regard réflexif sur ses actions. Pour cela, l'élève doit faire appel à des stratégies métacognitives. Pour faire le lien avec la compréhension et l'autorégulation, Giasson (2011) explique que l'autorégulation de la compréhension est une stratégie métacognitive qui doit être mobilisée régulièrement pendant une lecture afin de déterminer si la partie du texte a été comprise ou non et afin de savoir quoi faire pour réguler une incompréhension. Il s'agit donc pour les élèves de savoir identifier l'incompréhension et de la réguler par la mobilisation de stratégies. Baker (1985, cité dans Bianco, 2010) appelle cela des habiletés de contrôle. Ces dernières sont décrites comme étant l'aptitude d'un lecteur à identifier les obstacles à la compréhension et trouver un moyen de les surmonter.

L'autorégulation et les stratégies métacognitives ne sont pas des compétences innées ; ce sont des processus qui se développent sur l'entier de la scolarité des élèves. Le rôle de l'enseignant est donc extrêmement important, puisque sa façon d'enseigner et ses choix pédagogiques ont un impact déterminant pour le développement de l'apprentissage autorégulé de ses élèves. Pour permettre aux élèves de s'autoréguler, le but premier de l'enseignant est de leur apprendre à s'approprier des stratégies et de leur fournir des feedbacks constructifs et proches à la situation d'apprentissage. C'est ce que Nader-Grosbois (2007) nomme l'hétérorégulation. Selon cette

auteure, c'est en donnant accès aux élèves, aux processus internes de l'enseignant, qu'ils pourront s'appropriier les gestes et qu'ils seront par la suite capables de les réinvestir lors de situations d'apprentissage autonomes. Ainsi, nous comprenons que l'autorégulation passe par l'hétérorégulation. Pour y parvenir, Mason, Reid, Hagaman et Legault (2016) proposent quatre moyens : 1) le monitoring de soi, 2) l'établissement d'objectifs, 3) l'auto-instruction et 4) l'autorenforcement. Le monitoring de soi revient à apprendre aux élèves à prendre conscience de ce qu'ils font. Le second moyen précise que les objectifs fixés doivent être accessibles, précis et réalisables, et doivent avoir de la valeur pour l'élève. Zimmermann (2000) et ses collègues indiquent également que l'apprentissage autorégulé implique la fixation d'objectifs. Cèbe et Goigoux (2009) confirment cela : « la régulation de la compréhension [...] dépend du but que se fixe le lecteur. Celui-ci doit savoir que son choix de stratégies de lecture en dépend » (p. 20). Le troisième moyen - l'auto-instruction - vise à réguler ses comportements lors d'une activité. Ces auteurs expliquent que cette pratique revient à se parler à soi-même en se posant des questions et en se rappelant les objectifs de la tâche. Finalement, l'autorenforcement revient à s'accorder une récompense une fois un certain nombre de tâches effectuées, par exemple s'octroyer une pause après avoir effectué quelques exercices. Ces derniers étant difficilement observables après leur application, nous avons choisi d'orienter notre regard analytique sur les axes quoi, comment, pourquoi, quand décrit par Zimmermann (1989, cité dans Paris, Ayres et Aussanaire, 2000), cités plus haut. Au travers des chapitres suivants, nous tenterons de faire des liens avec l'autorégulation afin d'articuler les concepts abordés.

3.2. La compréhension en lecture

D'après Giasson (2011) et Bianco (2010), la compréhension n'est autre que le but de la lecture. Bianco (2010) définit la compréhension comme suit : « comprendre un texte suppose que nous soyons capables, au fur et à mesure que nous entendons ou lisons, de construire une représentation cohérente et unifiée des informations délivrées par le texte » (p. 231). Giasson (2011) ajoute que « comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances » (p. 227). Comprendre un texte ne signifie donc pas uniquement le lire et comprendre les mots et certaines phrases, c'est aussi et surtout comprendre son sens. C'est ce que défend Bianco (2010) : « au-delà de la compréhension des relations interphrastiques, la saisie des idées principales, leur hiérarchisation et leur enchaînement logique sont également

essentiels » (p. 240). Dans ce sens, le rôle de l'enseignant est de veiller à ce que les élèves puissent développer des procédures en compréhension écrite (Bianco, 2010). Ce qui nous amène à l'enseignement de la compréhension.

3.2.1. L'enseignement de la compréhension

Dans le chapitre consacré à notre problématique, nous évoquons le fait que beaucoup d'enseignants ne disposaient pas des outils nécessaires pour enseigner la compréhension de texte. C'est d'ailleurs ce que Giasson (2011), et Cèbe et Goigoux (2009) sous-tendent lorsqu'ils évoquent que la construction des exercices de compréhension écrite tourne autour de questionnaires pensés pour un repérage local d'informations textuelles au détriment d'informations globales dans le texte. En effet, les exercices de compréhension accompagnés de questionnaires risquent de générer une dépendance chez les élèves. Ces derniers les invitent à comprendre le texte de manière fragmentée, alors que l'objectif de la compréhension est surtout de comprendre le texte dans sa globalité (Cèbe et Goigoux, 2009).

Ces exercices de compréhension guidés par des questionnaires découlent d'un enseignement implicite. L'enseignement implicite est, selon Bianco (2010), une forme d'enseignement qui ne vise pas réellement à enseigner puisqu'elle met les apprenants dans des situations d'apprentissage répétées. Le but de cette forme d'apprentissage est que l'apprenant puisse identifier des régularités entre les différents textes et apprenne à lire de cette manière sans devoir mobiliser des stratégies préalablement enseignées. En d'autres termes, cela reviendrait à lire souvent pour apprendre à comprendre. Bianco (2010) appelle cela l'apprentissage par imprégnation. Selon Stanovich (1986, cité dans Bianco 2010), le fait de confronter les élèves à la lecture leur permet de développer des habiletés fondamentales en compréhension écrite. À l'inverse, les élèves qui lisent moins, voire pas du tout, sont ceux qui présentent le plus de difficultés en compréhension de texte. De ce fait, les écarts continuent de se creuser entre les bons et les faibles lecteurs. C'est également ce que montrent les résultats d'une recherche menée par Rosenthal et Ehri (2008, cités dans Bianco, 2010). Bianco (2010) explique que « les principes d'enseignement qui renvoient à l'imprégnation, même intensive, semblent ne profiter qu'aux meilleurs élèves ce qui bien entendu représente un problème majeur pour l'enseignement » (p. 254). Cette auteure souligne néanmoins la probabilité d'une interdépendance positive entre un enseignement explicite et une pratique d'imprégnation implicite intensive. Cèbe et Goigoux (2009) ajoutent qu'une pratique régulière de la lecture

permet d'automatiser un savoir-faire, mais cette pratique ne permet pas aux élèves d'acquérir les outils pour y parvenir.

Bianco (2010) explique que malgré l'aspect chargé de l'apprentissage de la compréhension, il est possible de dispenser un enseignement, à condition qu'il apparaisse tôt dans la scolarité, qu'il se poursuive sur le long terme et qu'il soit explicite sur les habiletés visées, car une compréhension locale et textuelle ne requiert pas les mêmes habiletés qu'une compréhension globale et sémantique. C'est ce que désignent Cèbe et Goigoux (2009) au travers de deux types de traitements en lecture : *les traitements locaux* qui concernent une compréhension ciblée sur des mots ou des phrases et les *traitements globaux* qui invitent les élèves à comprendre le texte dans son ensemble général. Pour entrer dans ces derniers, les apprenants doivent développer et mobiliser certaines compétences : *des compétences de décodage* relatives à l'identification de mots, *des compétences linguistiques* se référant au lexique et à la syntaxe, *des compétences textuelles* relatives au genre, à la cohésion et aux différentes énonciations du texte, *des compétences référentielles* en lien avec les connaissances personnelles des élèves et finalement *des compétences stratégiques* que l'élève doit apprendre à réguler selon son activité de lecture (Cèbe et Goigoux, 2009). Selon ces mêmes auteurs, une bonne compréhension implique une mobilisation simultanée de ces compétences. Néanmoins, la compétence la moins enseignée reste celle relative aux stratégies.

Si Cèbe et Goigoux (2009) orientent le regard de la compréhension sur le facteur « élève », Giasson (2011) ajoute que la compréhension peut également dépendre du texte et de l'enseignement dispensé. En effet, le texte influe beaucoup sur la compréhension des élèves. Son niveau de difficulté doit ainsi être adapté au niveau langagier des élèves. Un texte peut devenir compliqué à comprendre selon la longueur, la construction des phrases ou encore le vocabulaire employé. Par conséquent, le choix des textes doit faire l'objet d'une analyse préalable de l'enseignant selon les objectifs d'apprentissage visés. Finalement, comme évoqué dans l'introduction, la manière d'enseigner la compréhension va avoir un impact considérable sur le degré de compréhension des élèves.

3.3. L'enseignement explicite

Contrairement à l'enseignement implicite, l'enseignement explicite est un type d'enseignement passant par le modelage d'une habileté afin de permettre aux élèves de visualiser comment procéder pour développer cette habileté. En d'autres termes, pour un enseignant, cela revient à

donner accès à ses processus mentaux en réfléchissant à voix haute (Oczkus et Geoffroy, 2015), soit en passant par la mise en mots et la démonstration pour que les élèves puissent à leur tour développer et acquérir ces habiletés. Selon Gauthier (2013), c'est comme placer un haut-parleur sur sa pensée. L'enseignant est alors en posture frontale et expose explicitement aux élèves les savoirs en jeu.

D'après Boyer (1993), souvent, les enseignants n'optent pas pour un enseignement explicite sous prétexte d'éviter de réaliser le travail à leur place et dans le but de permettre aux élèves d'être engagés cognitivement. Or, cette procédure peut provoquer l'effet inverse et entraîner un désengagement par l'incompréhension et le manque d'outils pour parvenir à comprendre un texte. Selon Bianco (2010), cet enseignement actif permet aux élèves de prendre conscience des procédures pour accéder à une meilleure compréhension. Boyer (1993) évoque que « l'emploi de l'enseignement explicite augmente la probabilité qu'un plus grand nombre d'élèves développent l'habileté ou les habiletés à l'étude » (Boyer, 1993, p.12).

Dans une leçon explicite, on distingue trois étapes essentielles (Rosenshine et Stevens, 1986, cités dans Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010). Premièrement, il y a le *modelage* au cours duquel l'enseignant réfléchit à voix haute pour permettre aux élèves d'accéder à ses procédures internes. Il y a ensuite la *pratique guidée*, parfois appelée *pratique dirigée*. Cette étape consiste en une pratique commune entre élèves et enseignant ; les élèves essaient et l'enseignant les guide et leur fournit des rétroactions. En donnant accès à ses procédures internes et en fournissant des feedbacks, ces deux étapes semblent correspondre aux premiers pas vers l'autorégulation. Finalement, il y a la *pratique autonome*. L'enseignant est en retrait et les élèves tentent d'appliquer les habiletés de manière individuelle et autonome. Progressivement, le guidage de l'enseignant disparaît (Mason, Reid, Hagaman et Legault, 2016). Pour faire un second lien avec l'autorégulation, c'est lorsque l'élève se trouve dans un contexte autonome que l'autorégulation pourra se développer chez les apprenants.

Nos questions de recherche étant en lien avec l'enseignement explicite des stratégies de lecture, nous allons définir le terme de stratégie afin de pouvoir lier concrètement ces deux concepts par la suite.

3.4. Les stratégies de lecture

Dans le domaine de la compréhension de texte, les stratégies se réfèrent à des démarches entreprises volontairement et de façon consciente par les lecteurs afin de comprendre un texte

(Giasson, 2011). Serravallo (2018) précise qu'une stratégie a pour objectif la maîtrise d'une habileté. En ce sens, l'utilisation de stratégies se fait lorsque l'élève ne maîtrise pas encore la tâche à réaliser. Au travers des dires de cette auteure, nous identifions le troisième moyen décrit par Mason, Reid, Hagaman et Legault (2016) : l'auto-instruction. Ce dernier vise à réguler ses comportements lors d'une activité. De ce fait, dès que l'apprenant se trouvera face à des difficultés de compréhension ou voudra augmenter sa compréhension, il mobilisera des stratégies (Serravallo, 2018).

Ainsi, nous comprenons qu'il est important de fournir un enseignement de la compréhension aux élèves, d'une part pour qu'ils deviennent des lecteurs stratégiques et compétents, et d'autre part pour réduire les écarts entre les élèves :

« si les élèves habiles découvrent d'eux-mêmes des stratégies de lecture efficaces, ce n'est pas le cas de plusieurs autres élèves, qui semblent ignorer comment le bon lecteur s'y prend pour comprendre un texte. Les stratégies de lecture ne sont pas directement observables par les élèves, et plusieurs ne les découvrent pas spontanément s'ils n'en voient pas l'application concrète. [...] Si on laisse ces découvertes sous la seule responsabilité des élèves, on risque d'agrandir l'écart existant entre les forts et les élèves faibles » (Block et Lacina, 2008, cités dans Giasson, 2011, p. 252).

En effet, certains élèves ne disposent pas des ressources personnelles pour mobiliser des stratégies, notamment les élèves en difficultés (Sencibaugh, cité dans Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010). Selon Stanovich (1986, cité dans Bianco, 2010), cela peut également être dû au fait que ceux-ci sont peu confrontés à la lecture.

3.5. L'enseignement explicite des stratégies de lecture

De nombreuses recherches ont démontré l'efficacité de l'enseignement des stratégies de lecture sur les performances des élèves en compréhension de l'écrit et en autorégulation : « l'enseignement des stratégies de compréhension aide les élèves à devenir des lecteurs qui sont actifs et en contrôle de leur propre compréhension en lecture » (Block et Lacina, 2008, cités dans Giasson, 2011, p. 252). Les résultats de la méga-analyse réalisée par Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010) confirment l'effet positif d'un tel enseignement : « l'enseignement explicite favorise l'apprentissage de différentes composantes impliquées dans le processus de lecture : les stratégies métacognitives (Swanson, 2007), [...] la compréhension de texte (Sencibaugh, 2007 ; Swanson, 1999), [...] » (p.23). En outre, d'autres synthèses de

recherches élaborées par différents auteurs (Adams, 1990 ; Chall, 1967, 1983, 1996, 2000 ; Feitelson, 1988 ; Perfetti, 1985 et Snow, Burns et Griffin, 1998 cités dans Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010) rejoignent ces résultats.

C'est ce qui nous amène à nous intéresser à l'enseignement explicite des stratégies. Dans le chapitre dédié à l'enseignement explicite, nous avons évoqué les trois grandes étapes de cette pratique pédagogique : *le modelage*, *la pratique dirigée* et *la pratique autonome*. C'est dans l'étape du *modelage* que les élèves auront accès aux procédures mises en œuvre par un lecteur expert. L'enseignant peut procéder via la démonstration d'exemples et de contre-exemples. En d'autres termes, il s'agit de montrer la manière dont nous utilisons les stratégies, en explicitant à voix haute, à l'aide de textes modèles, étant à la portée des élèves, mais qui présentent tout de même un certain défi (Oczkus et Geoffroy, 2015). Pour cela, il est important que l'enseignant indique à ses élèves le *quoi*, le *quand*, le *comment* et le *pourquoi* des stratégies afin de leur permettre un travail autorégulé (Boyer, 1993). D'après cet auteur, les élèves ont besoin de ces quatre points d'ancrage, car s'ils ne savent pas quelle habileté utiliser, pourquoi, quand et surtout comment l'utiliser, il est peu probable qu'ils parviennent à mobiliser les habiletés en fonction de la situation de lecture. Le *quoi* concerne la définition de la stratégie ; que signifie-t-elle pour la compréhension ? Le *pourquoi* explique l'importance de l'utilisation de la stratégie pour mieux comprendre un texte. Le *quand* indique le moment judicieux pour l'utilisation et le type de texte qui se prête à telle ou telle stratégie. Enfin, le *comment* précise la manière de la mettre en œuvre (Boyer, 1993). Cèbe et Goigoux (2009) ajoutent qu'en explicitant le *quoi* et le *pourquoi*, les élèves auront une plus grande clarté cognitive de ce qui est à faire et quels les objectifs sont à atteindre. Par ailleurs, ces derniers percevront davantage de sens, ce qui leur facilitera leur mise en œuvre (Serravallo, 2018).

En parallèle à l'enseignement explicite, il existe quelques recommandations à prendre en compte afin de favoriser cette compréhension pour l'enseignement général des stratégies. Tout d'abord, cela s'avère plus efficace si l'enseignant introduit une stratégie à la fois en s'assurant de la maîtrise de celle-ci avant d'en présenter une nouvelle (Serravallo, 2018). Puis, lors de la présentation de stratégies de lecture, il est vivement conseillé d'y associer des images, car elles permettent de mémoriser les informations transmises (Wormeli, 2009, cité dans Oczkus et Geoffroy, 2015). Pour terminer, dès qu'une stratégie a été enseignée, expérimentée et maîtrisée par les élèves, la création d'une affiche de référence s'avère avantageuse pour favoriser la mémorisation de cette dernière (Serravallo, 2018).

Par ailleurs, Giasson (2011) relève qu'il est important de présenter ces stratégies comme des outils et non pas comme des moyens pour comprendre un texte : « on utilise une stratégie que si, et seulement si, cela est nécessaire pour atteindre notre objectif de lecture. Il ne faut pas que les élèves soient plus préoccupés par l'application des stratégies que par la compréhension même du texte » (p. 257).

3.6. Les stratégies enseignées

Il existe un grand nombre de stratégies, toutefois, pour rendre notre recherche accessible et réalisable, nous avons choisi d'orienter notre intervention sur certaines d'entre elles. Oczkus et Geoffroy (2015) relèvent certains problèmes courants liés à la compréhension écrite tels que l'identification d'informations implicites, la compréhension de mots difficiles, l'absence de questionnements ou encore la difficulté à faire des liens avec leur vécu. Notre choix s'est alors porté sur l'enseignement de quatre stratégies : *prédire les contenus d'un texte, vérifier et clarifier sa compréhension, se poser des questions en lisant et résumer sa lecture*. Le choix de ces dernières s'est fait sur la base d'une apparition récurrente de celles-ci dans les différents ouvrages relatifs aux stratégies de lecture. Comme nous voulions déterminer leur éventuelle mobilisation par les élèves lors des entretiens d'explicitation, l'aspect observable de ces dernières nous a paru primordial pour le bon déroulement de notre recherche. Par ailleurs, après de nombreuses lectures, nous nous sommes aperçus que les stratégies sont interreliées, c'est pourquoi nous avons opté pour l'enseignement de plusieurs stratégies, que nous nommerons *sous-stratégie*, qui nous semblaient être en lien avec la stratégie choisie afin que les élèves disposent de divers outils pour atteindre la maîtrise de celle-ci.

3.6.1. Prédire les contenus d'un texte

Prédire, c'est émettre des hypothèses sur les contenus d'un texte par le biais d'un survol rapide des indices clés de celui-ci. Le survol se fait avant de commencer sa lecture en observant et en utilisant tous les éléments comportant des informations du texte : « survoler le texte consiste à en repérer les éléments porteurs d'informations : le titre, les intertitres, l'introduction, les illustrations, les graphiques, les tableaux et les mots à caractères gras » (Neufeld, 2005, cité dans Giasson, 2011, p. 298). L'utilité de cette stratégie est multiple. Elle permet non seulement d'identifier le sujet du texte et les éventuels divers thèmes abordés (Godbout, Turcotte, Giguère, 2016, site internet ADEL), mais encore de déterminer le type d'informations et leur

localisation dans le texte (Neufeld, 2005, cité dans Giasson, 2011). Elle permet enfin au lecteur de préparer sa lecture (Godbout, Turcotte, Giguère, 2016, site internet ADEL). Ainsi, durant la lecture, il sera davantage attentif et préparé à comprendre les contenus évoqués en confirmant ses hypothèses si elles s'avèrent correctes ou en les ajustant dans le cas contraire (Godbout, Turcotte, Giguère, 2016, site internet ADEL).

Par ailleurs, pour faire de bonnes prédictions, le lecteur doit activer ses connaissances antérieures ; c'est-à-dire réfléchir à toutes les connaissances qu'il possède en lien avec le sujet et la structure du texte (Serravallo, 2018). Il s'agit donc de tisser des liens entre les indices clés du texte et ses connaissances personnelles. De plus, l'activation de ses propres connaissances favorise l'intégration de nouvelles connaissances venant s'intégrer à ces dernières (Godbout, Turcotte, Giguère, 2016, site internet ADEL). Cette étape constituait une *sous-stratégie* que nous avons enseignée.

Prédire les contenus d'un texte est une stratégie s'appliquant avant, pendant et après la lecture d'un texte. Toutefois, selon le type de texte, les prédictions peuvent être plus ou moins nombreuses et s'appliquer différemment. Dans les textes narratifs, le lecteur pourra par exemple s'appuyer sur les éléments relatifs aux personnages, à leurs actions ou encore à leurs émotions, à l'intrigue de l'histoire, sur l'illustration de la page de couverture ou du texte en question (Giasson, 2011). Alors que dans les textes informatifs, le lecteur pourra s'appuyer sur des éléments clés tels que les titres, les sous-titres ou les informations en gras. Selon Oczkus et Geoffroy (2015), les textes narratifs comportent moins d'indices clés. Par conséquent, le lecteur fera davantage de prédictions pendant sa lecture en devinant la suite de l'histoire. Les textes informatifs, quant à eux, permettent davantage de prédire les contenus en amont à la lecture de par leur structure contenant de nombreux éléments sur lesquels s'appuyer.

3.6.2. Vérifier et clarifier sa compréhension

Lors d'une première lecture, il est important de se rendre compte si la compréhension est entravée. Ainsi, le lecteur a pour tâche de vérifier et clarifier sa compréhension afin de pallier ses incompréhensions (Giasson, 2011 et Serravallo, 2018). Clarifier sa compréhension demande d'appliquer certaines *sous-stratégies* : *faire des pauses pendant sa lecture, se faire des images mentales, faire des inférences et trouver le sens des mots inconnus.*

Faire des pauses pendant sa lecture

Premièrement, il s'agit de mettre sa lecture sur pause et d'identifier la perte de compréhension. Toutefois, Oczkus et Geoffroy (2015), et Serravallo (2018) relèvent que l'identification d'une incompréhension se révèle être complexe pour des enfants. Oczkus et Geoffroy (2015) pensent que cela est probablement dû au fait que le lecteur ne comprenne pas l'idée principale du texte. Selon Serravallo (2018), lorsqu'il n'est plus concentré sur sa lecture, il faut faire une pause pour retrouver le passage où la distraction a eu lieu. Pour ce faire, il doit se remémorer ce qu'il vient de lire et particulièrement ce qu'il a compris en se questionnant : « qu'est-ce que je me souviens d'avoir lu ? » (p.30), mais surtout « qu'est-ce que j'ai compris jusqu'ici ? » (p.30). Une fois le passage identifié, il est question de le relire afin de surmonter sa perte de compréhension. En effet, dès que le fil rouge du texte a été perdu par le lecteur, il est nécessaire de faire une pause, de revenir en arrière pour relire une ou plusieurs parties du texte pour clarifier la compréhension.

Se faire des images mentales

Outre la relecture du texte, il existe d'autres outils par parvenir à *vérifier et clarifier sa compréhension*. Selon Oczkus et Geoffroy (2015), la création d'images mentales aide à comprendre. Il s'agit de rendre vivantes les informations écrites dans sa tête (Cèbe et Goigoux, 2009). Autrement dit, il s'agit d'imager un mot, une phrase ou un bout de texte suite à sa lecture et de visualiser la scène comme une animation dans sa tête. Toutefois, la mise en œuvre de cette *sous-stratégie* nécessite une compréhension globale du texte. Lors de la lecture d'un texte narratif, le lecteur doit comprendre son déroulement, les personnes impliquées dans les diverses actions, ainsi que l'endroit où elle se déroulent (Serravallo, 2018). D'après cette même auteure, il est également important d'arriver à se mettre dans la peau du personnage. Elle ajoute également que l'imagerie mentale est plus efficace si le lecteur entend l'histoire dans sa tête ; c'est-à-dire s'il essaie d'imaginer la voix des personnes. Selon Giasson (2011), l'application de cette *sous-stratégie* n'est pas une tâche facile, car elle requiert de nombreuses compétences telles qu'une lecture fluide, une compréhension de nombreux mots du texte et des informations implicites, ainsi que l'établissement de liens entre les idées du texte et ses connaissances personnelles.

Faire des inférences

La stratégie *vérifier et clarifier sa compréhension* comprend encore l'habileté à faire des inférences. Celle-ci revient à mener une enquête sur les informations qui ne sont pas données mot à mot dans un texte afin de comprendre le texte. Giasson (2011) définit l'inférence de cette manière : « l'inférence concerne l'information que le lecteur ajoute au contenu explicite du texte pour le comprendre. Il y a inférence lorsque le lecteur établit un lien entre deux éléments pour créer une information nouvelle » (p.236). Selon cette auteure, cette *sous-stratégie* est fondamentale, car tous les textes demandent de réaliser des inférences. En effet, les auteurs ne donnent jamais toutes les informations relatives à ce qu'ils évoquent. Il est donc primordial d'en faire un enseignement afin de permettre aux jeunes lecteurs de comprendre les contenus d'un texte (Giasson, 2011). Selon les propos de l'auteure, la mise en place de cette dernière peut se faire de diverses manières ; soit en liant les informations qui se trouvent dans le texte, lorsqu'elles sont éloignées, soit en tissant des liens entre les propos du texte à ses connaissances personnelles quand elles sont implicites.

Giasson (2011) ajoute qu'il existe plusieurs types d'inférences qu'elle classe en deux catégories ; d'un côté, les inférences essentielles à la compréhension et, d'un autre côté, les inférences optionnelles. Les inférences nécessaires à la compréhension sont les inférences causales, référentielles et lexicales. Concernant les inférences causales, elles concernent le fait d'établir un lien de cause à effet entre des informations du texte. Pour la seconde inférence – référentielle –, il s'agit d'inférer les reprises par des pronoms ou par des substituts tels que des synonymes. Les inférences lexicales, quant à elles, permettent de comprendre les mots nouveaux en s'appuyant sur le contexte dans lequel ils sont inscrits. D'autres types d'inférences seraient encore à définir, or celles-ci ne concernent aucunement notre recherche, c'est pourquoi nous n'allons pas les développer davantage.

Trouver le sens des mots inconnus

Finalement, la stratégie *vérifier et clarifier sa compréhension* sollicite également la maîtrise d'une dernière *sous-stratégie* : *trouver le sens des mots inconnus*. Comme évoqué dans le précédent paragraphe, celle-ci se réfère à l'inférence lexicale. Les mots inconnus, aussi appelés *mots nouveaux* (Giasson, 2011), sont tous les mots dont les élèves ignorent le sens.

D'après Giasson (2011), la compréhension des mots nouveaux peut avoir lieu de trois manières différentes. La première s'effectue à l'aide du contexte dans lequel s'insère le mot. Il suffirait donc de comprendre le sens de la phrase pour être susceptible de comprendre le mot. La

deuxième façon consiste à utiliser la morphologie du mot, c'est-à-dire que la manière dont le mot est construit peut nous donner des indices sur son sens. Ici, il est question d'analyser le mot afin d'identifier ses potentiels affixes et sa base afin d'émettre des hypothèses sur sa signification. Pour vérifier l'hypothèse, il est conseillé de remplacer ce mot par un synonyme, de relire la phrase et de valider son sens. La troisième et dernière manière pour comprendre un mot inconnu est l'emploi du dictionnaire ou d'autres documents de référence. L'objectif de cet apprentissage du vocabulaire est double puisqu'il favorise la compréhension des élèves d'une part, et d'autre part, il rend les élèves autonomes dans leurs démarches d'acquisition de nouveaux mots.

3.6.3. Se poser des questions en lisant

La stratégie *se poser des questions en lisant* revient à se questionner avant et pendant sa lecture afin de guider sa lecture (Godbout, Turcotte, Giguère, 2016, site internet ADEL). Le fait de se poser des questions en amont à sa lecture, demande l'application de la stratégie *prédire les contenus du texte et la sous-stratégie activer ses connaissances personnelles* (Godbout, Turcotte, Giguère, 2016, site internet ADEL). En interrogeant le texte avant et pendant sa lecture, le lecteur pourra identifier les éventuelles réponses à ses questions et y répondre ultérieurement. Par ailleurs, cela l'aidera à identifier les informations importantes en lien avec ces questions (Godbout, Turcotte, Giguère, 2016, site internet ADEL).

Cette stratégie présente de nombreux avantages. Tout d'abord, elle permet à l'élève de rester actif tout au long de sa lecture (Godbout, Turcotte, Giguère, 2016, site internet ADEL). En effet, en se questionnant, ce dernier sera en interaction constante avec le texte. Ensuite, le fait de *se poser des questions* aide à comprendre le texte étant donné que l'apprenant pourra répondre à ses propres questions. Puis, cette *sous-stratégie* permet d'identifier et réguler les pertes de compréhension, par exemple, dès que l'apprenant réalise que la réponse à sa question se trouve dans le texte, mais qu'il ne parvient pas à y répondre (Godbout, Turcotte, Giguère, 2016, site internet ADEL) Ainsi, cette dernière peut également s'appliquer pour *vérifier et clarifier sa compréhension*. Pour terminer, le lecteur approfondira sa réflexion sur le sujet du texte en se questionnant après sa lecture (Serravallo, 2018).

Godbout, Turcotte, Giguère (2016, site internet ADEL) conseillent d'appliquer cette *sous-stratégie* en remplissant un tableau à trois entrées (annexe 9.7, p.106). Ce dernier se nomme le tableau SVA (site internet TA@l'école) : ce que je sais (S), ce que je veux savoir (V), ce que

j'ai appris (A). La première étape consiste à noter toutes les connaissances déjà emmagasinées à propos du sujet du texte (S). Il est donc question de prédire les contenus du texte. Puis, la seconde étape concerne l'application de la *sous-stratégie* en formulant diverses questions auxquelles le lecteur souhaiterait que le texte réponde (V). Ce n'est qu'à partir de là que le lecteur peut entamer sa lecture. Durant celle-ci, il est invité à écrire au fur et à mesure ses différents questionnements qui interviennent ou de souligner les passages sur lesquels il se questionne. Dans cette phase-là, il est également possible de répondre aux questions précédemment formulées. Une fois le texte entièrement lu, la dernière étape consiste à identifier les nouvelles connaissances sur le sujet en les notant ou en les disant à voix haute (A). Parfois, les questions restent sans réponse. Dans ce cas, le lecteur est invité à se renseigner avec d'autres documents.

La structure de cette méthode semble davantage pertinente et adéquate pour les textes informatifs. Néanmoins, il est tout à fait envisageable de prédire les contenus de textes narratifs, de les questionner puis d'énumérer les informations reçues en guise de résumé, mais sous un angle différent. Par exemple, pour les prédictions, comme évoqué plus haut, l'apprenant pourrait inférer des informations en s'appuyant sur les illustrations et le titre afin de prédire les événements de l'histoire. Pour la seconde partie du tableau, Serravallo (2018) propose une série de questions relatives à la stratégie *se poser des questions en lisant*. Par exemple : « Est-ce que je comprends ce qui se passe ? Qui est présent dans ce passage, et pourquoi ? Où sont-ils ? » (p.33). Finalement, pour la partie *ce que j'ai appris*, le lecteur serait invité à résumer sa lecture en énumérant les idées directrices de l'histoire.

3.6.4. Résumer sa lecture

D'après les chercheurs Duke et Pearson (2002, cités dans Oczkus et Geoffroy, 2015), la compréhension écrite peut être améliorée par la mobilisation de la stratégie *résumer sa lecture*. Ainsi, le fait de résumer un texte permet de *vérifier et de clarifier sa compréhension*. Nous pouvons donc faire un lien avec une précédente stratégie évoquée.

Dans les grandes lignes, la stratégie *résumer sa lecture* consiste à redire l'essentiel de ce qui a été lu avec ses propres mots. Il y a tout de même quelques spécificités à prendre en compte pour qu'un résumé soit correctement élaboré. Les événements racontés doivent tenir compte de l'ordre dans lequel ils se sont déroulés. Il est également fondamental de garder les idées de l'auteur en dégagant les thèmes importants évoqués et les informations principales

(Serravallo, 2018). Giasson (2011) ajoute à cela que le résumé doit être élaboré par le lecteur. En ce sens, *résumer* consiste à identifier les informations importantes et de les condenser personnellement (Giasson, 2011).

Ainsi, le lecteur est chargé de respecter différents points, mais souvent, les élèves éprouvent des difficultés à résumer un texte. On peut le voir lorsqu'ils copient certains extraits du texte et en suppriment certaines parties (Giasson, 2011). Aussi, la plupart du temps, cette stratégie se confond avec le fait de raconter un texte ou une histoire. Or, ces deux habiletés sont différentes. Le résumé est un texte présentant uniquement les informations essentielles, tandis que faire le récit d'une histoire demande de la raconter entièrement et avec davantage de détails (Serravallo, 2018). La stratégie *résumer sa lecture* n'est pas une tâche facile pour les élèves, car elle comprend de nombreuses compétences (Oczkus et Geoffroy, 2015). En effet, d'après les auteurs précités, cette dernière exige de résumer uniquement les idées principales du texte. Les idées principales sont les informations essentielles à la compréhension (Serravallo, 2018). Pour les identifier, il s'agit de repérer une ou plusieurs phrases résumant le paragraphe. Pour s'assurer de leur validité, il est question de lire les informations se trouvant autour et de déterminer si certaines d'entre elles sont liées à l'idée principale identifiée. Dans le cas contraire, il faudra en identifier une autre et recommencer la même démarche (Serravallo, 2018). Selon cette auteure, pour repérer l'idée principale, les élèves doivent avant tout être en mesure de distinguer les informations essentielles et superflues. Giasson (2011) ajoute qu'il est important d'expliquer pourquoi certaines phrases ne peuvent pas être considérées comme étant l'idée principale. Cette stratégie paraît relativement facile, or, d'après une étude menée, même les lecteurs compétents ont besoin de réfléchir à des stratégies et de les mettre en œuvre pour identifier les idées principales (Afflerbach, 1990, cité dans Serravallo, 2018).

Giasson (2011) distingue deux types d'idée principale : l'idée principale explicite et l'idée principale implicite. L'idée principale explicite est une information donnée mot à mot par l'auteur dans un texte et est considérée, selon cette auteure, comme étant l'information essentielle d'un paragraphe ou d'un texte. Habituellement, elle est constituée d'une seule phrase et se situe au début d'un paragraphe (Giasson, 2011). De ce fait, lorsqu'un texte ou un paragraphe contient une idée principale explicite, la tâche du lecteur réside dans l'identification de l'information écrite telle quelle, alors que le procédé diffère pour l'idée principale implicite. L'idée principale implicite, comme son nom l'indique, n'apparaît pas explicitement dans le texte. Néanmoins, tout comme pour l'idée principale explicite, le lecteur doit avant tout repérer les informations les plus importantes dans le texte avant de les formuler soi-même par écrit.

4. Méthodologie

Ce chapitre sera consacré à l'explication de la mise en œuvre de notre intervention pédagogique et du dispositif pour en explorer les effets. Dans un premier temps, nous expliquerons le contexte d'enseignement dans lequel notre recherche a été élaborée. Nous décrirons ensuite les participants concernés et sélectionnés. Puis, nous expliquerons le dispositif de recherche choisi ; soit une étude de cas uniques avec prétest et post-test. Nous évoquerons par la suite les instruments choisis pour évaluer l'effet de l'enseignement explicite sur la compréhension et l'autorégulation des élèves. Enfin, nous exposerons le dispositif d'enseignement, soit le déroulement de notre intervention didactique en classe en lien avec le cadre théorique et conceptuel.

4.1. Contexte d'enseignement

Notre recherche a été effectuée lors du semestre d'automne 2019 dans nos classes de stage respectives, soit deux classes de 7ème année Harnos du canton de Vaud composées respectivement de dix-huit élèves. Dans l'une des classes, l'enseignante titulaire avait commencé, dès le début de l'année, à travailler avec le manuel *Lector & Lectrix* (Cèbe et Goigoux, 2009). Cet ouvrage est un outil portant sur des séquences d'enseignement explicite ayant pour but le développement d'habiletés de compréhension en lecture. Ainsi, ces élèves avaient déjà bénéficié d'un enseignement explicite sur la représentation mentale d'un court texte narratif. Quant à l'autre classe, l'enseignement de la compréhension écrite n'avait pas encore été abordé.

Nous disposions toutes les deux six périodes de français par semaine sur notre temps de stage. En parallèle, nous devions enseigner la production écrite. Nous avons consacré deux à trois périodes hebdomadaires entre le 4 novembre et le 18 décembre 2019 pour la mise en œuvre de notre intervention pédagogique.

4.2. Dispositif de recherche

Comme évoqué plus haut, notre recherche avait pour but d'explorer les effets de l'enseignement explicite de stratégies de lecture sur les compétences des élèves en

compréhension écrite et en autorégulation. Pour rappel, nos questions de recherche étaient les suivantes :

1. Quels sont les effets de l'enseignement explicite de stratégies en lecture sur les performances des élèves de 7P en compréhension de l'écrit dans la discipline du français ?
2. Quels sont les effets de l'enseignement explicite de stratégies en lecture sur les performances en autorégulation d'élèves de 7P en compréhension de l'écrit dans la discipline du français ?

Pour répondre à ces dernières, nous avons mis en place une étude de cas uniques avec un prétest avant l'intervention (octobre 2019) et un post-test après l'intervention (décembre 2019). Nous avons utilisé deux méthodes de récolte de données rattachées au prétest et au post-test ; une épreuve de compréhension de texte qui a été administrée à l'ensemble des élèves de la classe et des entretiens d'explicitation individuels avec certains d'entre eux. Entre le prétest et le post-test, nous avons mis en place une intervention pédagogique basée sur l'enseignement explicite de certaines stratégies en lecture préalablement expliquées dans le chapitre dédié aux stratégies enseignées, qui avait pour but de fournir aux élèves des outils afin qu'ils développent des habiletés en compréhension écrite et apprennent progressivement à s'autoréguler lors d'une lecture. Nous reviendrons sur ces aspects dans le sous-chapitre consacré au dispositif d'enseignement.

Notre design de recherche était sous forme de comparaison intra-individuelle. En d'autres termes, notre recherche n'a fait l'objet d'aucune comparaison entre nos deux classes de stage ou comparaison entre les élèves d'une même classe, mais bien l'objet d'une analyse individuelle des résultats.

4.3. Description des participants

Comme évoqué plus haut, notre recherche a été menée dans deux classes de 7P de dix-huit élèves chacune par le biais de deux méthodes de récolte de données pour répondre respectivement à nos deux questions de recherche. Les entretiens individuels ont été menés avec dix élèves mixtes ; soit six élèves dans une classe et quatre dans une autre. Les épreuves de compréhension ont quant à elles été menées avec trente-quatre élèves ; soit dix-huit dans l'une des classes et seize dans l'autre. Néanmoins, pour l'analyse des résultats, nous avons sélectionné les mêmes élèves concernés par les entretiens.

En lien avec la décision 102, nous nous sommes engagées à ne révéler aucune information relative aux élèves ou à nos établissements de stage : « [...] les données recueillies, qu'elles soient relatives aux personnes, aux classes ou aux établissements, sont rendues anonymes afin de garantir leur confidentialité absolue » (Décision No 102). Ainsi, nous avons choisi des prénoms fictifs pour chaque élève. Le genre des élèves n'a pas forcément été respecté lors du choix de ces prénoms. Néanmoins, nous pouvons dire que parmi ces élèves, l'une était dyslexique. Quant aux autres élèves, ils ne présentaient aucun trouble d'apprentissage.

Choix des participants

Pour les entretiens, la sélection des élèves reposait sur une analyse attentive des réponses obtenues à la première épreuve de compréhension (le prétest) d'un point de vue quantitatif et qualitatif. En effet, après une correction de chaque questionnaire, nous avons relevé que le pourcentage de réponses correctes se situait respectivement entre 40% et 80% par élève. Parmi ces derniers, nous avons dû sélectionner certains élèves avec lesquels nous souhaitions mener des entretiens. Dans le but de garantir un vaste panel d'explications, nous avons chacune sélectionné des élèves de niveaux différents qui proposaient des réponses variées, correctes ou incorrectes. Certaines d'entre elles ont attiré notre attention quant aux possibilités de verbalisation des cheminements parcourus par les élèves pour y parvenir. Par ailleurs, comme expliqué dans notre introduction, nous voulions orienter notre étude sur une intervention universelle. Nous avons donc sélectionné des élèves aux compétences hétérogènes et non pas uniquement des faibles *compreneurs*.

4.4. Instruments et démarches de récolte de données

Pour la récolte de données, nous nous sommes également engagées à respecter la décision 102 : « le recueil à des fins de recherche de données spécifiques à des élèves est réalisé sur une base volontaire et avec l'accord écrit des personnes intéressées ou de leurs représentants légaux » (Décision No 102). En effet, dès le début de notre stage, nous avons pris soin de demander les autorisations nécessaires aux parents d'élèves concernés par notre recherche. Notre lettre (annexe 9.8, pp.107-108) leur annonçait entre autres que les données recueillies seraient confidentielles et rendues entièrement anonymes. Dans une classe, deux parents d'élèves ont refusé la participation de leur enfant, c'est pourquoi nous avons effectué les épreuves de compréhension de texte auprès de trente-quatre élèves. Nous avons donc prévu un travail annexe pour ces derniers lors du prétest et du post-test, mais ils ont toutefois participé

à la séquence d'enseignement-apprentissage, puisque celle-ci ne nécessitait aucune récolte de données.

4.4.1. Les épreuves de compréhension de textes

Pour répondre à notre première question de recherche : *Quels sont les effets de l'enseignement explicite de stratégies en lecture sur les performances des élèves de 7P en compréhension de l'écrit dans la discipline du français ?* nous avons opté pour une analyse quantitative des réponses écrites des élèves aux épreuves de compréhension relatives au prétest et au post-test. Les textes choisis étaient riches et présentaient un certain défi pour les élèves. En effet, les questions que nous avons élaborées requéraient la mobilisation des différentes stratégies que nous avons prévues d'enseigner explicitement lors de notre séquence, et dont les réponses n'apparaissent pas toujours telles quelles dans le texte. Afin de restreindre au maximum les biais dans notre recherche, nous avons veillé à choisir des textes de niveau de difficulté et de taille similaires. En revanche, les questionnaires ne présentaient pas le même nombre et le même type de questions. En effet, dans le second texte, nous avons identifié un plus grand nombre d'occasions pour mobiliser certaines stratégies. Vous trouverez en annexe (9.1 et 9.2 pp. 73 à 78) les textes et les questionnaires qui leur sont rattachés. Pour la première épreuve de compréhension, nous avons sélectionné le texte narratif *la courtoisie entre voisins*. Ce texte est en réalité un extrait du roman *Découvertes* de Charles Vildrac (1882-1971). Nous avons inventé un titre correspondant à son contenu dans le but de favoriser la compréhension des élèves et de les inciter implicitement à mobiliser la stratégie *prédire les contenus d'un texte*. Pour la seconde épreuve de compréhension, nous avons choisi le texte narratif *Louis Blériot traverse la Manche en avion* (Madoré, 2009). Par ailleurs, nous avons aménagé la mise en page des tâches ; taille, police d'écriture et alignement du texte à gauche, pour tous les élèves afin de satisfaire au mieux leurs besoins.

Pour répondre à notre seconde question de recherche : *Quels sont les effets de l'enseignement explicite de stratégies en lecture sur les compétences en autorégulation d'élèves de 7P en compréhension de l'écrit dans la discipline du français ?* nous avons mené des entretiens d'explicitation afin de questionner certains élèves sur leurs démarches relatives à la première épreuve de compréhension. Les entretiens menés après la passation de la première épreuve de compréhension nous ont permis d'avoir un aperçu des capacités d'autorégulation des élèves en lecture et plus précisément de leurs compétences à répondre à des questions nécessitant la mise en œuvre de stratégies métacognitives.

Lors de ces premiers entretiens, nous avons demandé aux élèves de lire une partie du texte à voix haute afin de déterminer si la lecture était source de difficulté chez les élèves. En effet, selon Giasson (2011), et Mason, Reid, Hagaman et Legault (2016), le manque de fluidité lors d'une lecture orale peut révéler d'autres difficultés quant à la compréhension. Ce n'était le cas pour aucun d'entre eux. Oczkus et Geoffroy (2015) relèvent néanmoins cet aspect : « certains élèves décodent bien les mots, mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent » (p.45). Nous n'avons donc pas généralisé le fait que la fluidité ne sous-tendait aucune difficulté en compréhension écrite chez les élèves concernés.

Les entretiens relatifs au post-test nous ont permis de percevoir leurs performances en autorégulation après la mise en œuvre de notre intervention. Comme expliqué plus haut, les questionnaires des épreuves de compréhension requéraient la mobilisation de stratégies métacognitives. Ces dernières sont répertoriées de manière non-exhaustive dans deux tableaux (annexe 9.3, p. 79-80), dont un extrait apparaît ci-dessous.

Tableau 1 : questionnaire et stratégies métacognitives de l'épreuve de compréhension 1

Questions	Stratégies
1. Identifie l'idée principale du paragraphe lignes 10 à 15 en cochant la bonne case. <input type="checkbox"/> C'est le vieillard qui a acheté les poires et il en donne une partie à l'homme. <input type="checkbox"/> On a donné des poires au vieillard et celui-ci en offre une partie à l'homme. <input type="checkbox"/> Le vieillard donne à l'homme toutes les poires qu'on lui a offertes.	Vérifier et clarifier sa compréhension : ⇒ Faire des inférences entre les informations qui se trouvent dans le texte
2. Lignes 3 à 4 : « Quoi de mauvais encore ? se demande l'homme en entendant frapper à sa porte. » Pourquoi réagit-il de cette manière ? Explique avec tes propres mots.	Vérifier et clarifier sa compréhension : ⇒ Faire des inférences entre les informations qui se trouvent dans le texte ⇒ Activer ses connaissances personnelles

Les stratégies et *sous-stratégies* métacognitives relevées dans ces tableaux sont majoritairement relatives aux stratégies *vérifier et clarifier sa compréhension*, *prédire* ainsi que *résumer sa lecture*. En effet, cela est dû au fait que nous les considérons comme étant centrales en fonction de la question posée et que l'application de certaines autres stratégies est propre aux besoins de chacun. Par exemple, *se questionner*, *relire*, *faire des pauses en lisant*, *se faire des images mentales* peuvent être appliquées personnellement dans chacune des questions posées. Ainsi, il faut savoir que cet aspect personnel de l'utilisation n'a pas toujours pu être relevé lors des entretiens d'explicitation.

Réalisation des entretiens d'explicitation

Les entretiens d'explicitations ont été réalisés selon la méthode conseillée dans l'ouvrage de Vermersch (2011). L'objectif de ces entretiens était d'amener les élèves à verbaliser leurs démarches mentales et leurs raisonnements, lorsqu'ils sont face à des questions de compréhension. Ces entretiens étaient primordiaux étant donné que l'application de stratégies n'est pas observable au travers de comportements ou des traces écrites des élèves. Selon cet auteur, un contrat de communication doit tout d'abord s'établir. Ainsi, nous avons demandé l'accord des apprenants pour le questionnement. Ce contrat a perduré durant l'entretien en utilisant des verbes exprimant une demande d'accord dans nos questions, tel que *proposer* ou *souhaiter*. Nous avons par ailleurs prêté attention à expliciter le but de ces entretiens, soit de comprendre le raisonnement de l'élève et non pas de pointer ses réponses correctes ou incorrectes. Notre intention était donc de permettre aux élèves de se sentir libres de partager leurs réponses sans craindre l'erreur. Par la suite, selon les éléments de réponses donnés par ceux-ci, nous avons veillé à formuler des relances qui les incitaient à décrire davantage leur raisonnement. Ces entretiens ont été effectués deux à trois jours après la réalisation des tests, c'est pourquoi nous avons également fait attention à remettre les élèves dans le contexte en leur demandant de lire à nouveau le texte, les questions et leurs réponses ainsi qu'à évoquer l'ordre de leurs démarches en amont à la lecture.

4.5. Dispositif de l'intervention pédagogique

Notre dispositif d'enseignement s'est déroulé au travers d'une séquence d'une durée de huit périodes, soit deux périodes hebdomadaires sur nos lieux de stage respectifs.

Les outils

Pour la mise en œuvre de notre séquence, nous avons créé un matériel pédagogique sous forme de dossiers et de *powerpoint* animés (annexes 9.4 et 9.5, pp. 81-104)¹. Pour planifier et élaborer notre intervention, nous nous sommes inspirées des vidéos et des documents du site internet ADEL (<http://www.adel.uqam.ca>). Ce site propose l'enseignement de huit stratégies pour comprendre les textes courants. Toutefois, pour notre séquence, nous avons sélectionné les stratégies et *sous-stratégies* suivantes : *faire des prédictions*, *activer ses connaissances*

¹ Étant donné la quantité de dossiers et de *powerpoint*, nous avons sélectionné ceux portant sur la stratégie *vérifier et clarifier sa compréhension*.

antérieures, faire des inférences, se poses des questions en lisant, comprendre les mots nouveaux, identifier une idée principale explicite et formuler un idée principale explicite. En outre, nous avons trouvé sur ce site, une série de vidéos dans lesquelles les stratégies sont enseignées de manière explicite par une enseignante québécoise. Ces vidéos sont directement destinées à des élèves, c'est pourquoi nous nous sommes inspirées de ces dernières pour construire nos séances d'enseignement. Nous avons également veillé à respecter divers points des apports théoriques élaborés dans le précédent chapitre. La disposition d'un *beamer* et d'un tableau interactif dans nos classes de stage a facilité la projection de nos présentations, et a par conséquent facilité nos moments d'enseignement-apprentissage avec les élèves.

De manière générale, nous avons pris en compte quelques recommandations de Serravallo (2018) pour l'élaboration de notre séquence didactique. En effet, lorsque cela était possible, nous avons associé des images aux stratégies enseignées ainsi qu'à nos processus internes tels que les symboles *pause* et *haut-parleur*. Pour chacune d'entre elles, nous avons également créé des affiches de référence (annexe 9.6, p. 105)². Celles-ci ont ensuite été accrochées au mur de la salle de classe. Pour rappel, selon cette auteure ces deux points permettent aux élèves de mieux mémoriser ce qu'ils apprennent. Dans la suite de ce chapitre, nous vous présentons les étapes chronologiques de notre intervention.

L'intervention pédagogique

Comme nos questions de recherche visent à explorer les effets de l'enseignement explicite des stratégies en lecture sur les performances en compréhension écrite des élèves et sur leurs performances en autorégulation, nous avons tenté de respecter les étapes et les fondements de cette méthode d'enseignement lors de nos séances d'enseignement-apprentissage. Tout d'abord, pour permettre aux élèves de développer leur capacité à s'autoréguler, nous avons formulé des objectifs opérationnels d'apprentissage au début de chaque séance. Ainsi, nous avons suivi les recommandations de Zimmermann, Bonner, Kovach, Pagnouille, Simons et Smets (2000) cités dans le cadre conceptuel. C'est d'ailleurs ce que préconisent Berger et Büchel (2013) pour que les élèves perçoivent le sens d'une stratégie. Aussi, nous avons présenté et défini chaque stratégie en guise d'introduction. Dans ce sens, nous avons précisé le *quoi* de la stratégie (Boyer, 1993). Puis, nous avons effectué la première étape de la méthode explicite, soit le modelage, en démontrant l'utilisation de chaque stratégie à l'aide de textes

² Affiche créée pour la stratégie *vérifier et clarifier sa compréhension*.

modèles. Il s'agissait donc de montrer le *comment* de la stratégie (Boyer, 1993). La consigne donnée aux élèves était d'être attentifs à ce que nous mettions en place et de la manière dont nous procédions. Ainsi, lors de cette phase, nous avons exposé nos processus internes aux élèves, ce qui favorise l'autorégulation par la suite (Zimmermann, 1989, cité dans Paris, Ayres et Aussanaire, 2000). Pour cela, nous avons utilisé la métaphore du haut-parleur de Gauthier (2013), présentée dans le cadre conceptuel. Ainsi, les élèves savaient qu'ils auraient accès à nos démarches mentales. À la suite du modelage, de nombreuses explications ont été transmises aux élèves afin de s'assurer de la compréhension de la démarche d'application de la stratégie. Ainsi, nous avons expliqué le *comment* de la stratégie tout en se référant au texte modèle qui était à nouveau projeté. Par ailleurs, nous avons brièvement redéfini la stratégie tout en précisant l'utilité de cette dernière et le moment propice d'application. Ici, nous avons évoqué le *pourquoi* et le *quand* de la stratégie (Boyer, 1993).

Après la phase du modelage, nous avons poursuivi certaines séances avec une pratique dirigée ; soit la seconde étape de l'enseignement explicite. Lors de cette dernière, nous avons demandé à l'ensemble des élèves d'appliquer la stratégie explicitée sur un autre texte, tout en les guidant vers sa mobilisation. Durant la mise en œuvre de cette étape, nous avons toujours essayé de prendre en compte la participation de chacun des élèves et nous avons veillé à ce qu'ils comprennent leurs éventuelles erreurs par nos feedbacks (Zimmermann, 1989, cité dans Paris, Ayres et Aussanaire, 2000) ou par l'intervention d'autres camarades.

Pour la pratique autonome, soit la dernière étape de l'enseignement explicite, nous avons proposé un exercice à effectuer individuellement. Nous étions alors en retrait afin de laisser les élèves appliquer la stratégie enseignée de manière autonome. C'est à ce moment-là que, d'après Zimmermann (1989, cité dans Paris, Ayres et Aussanaire, 2000), les élèves peuvent réellement développer leurs capacités à s'autoréguler.

Une fois cette étape terminée, une correction collective des exercices a été menée dans le but de fournir aux élèves des retours formatifs proches de la situation d'apprentissage (Berger et Büchel, 2013). Ceux-ci leur ont permis de vérifier leurs acquis et leurs lacunes. À la fin de chaque séance, nous avons procédé par une institutionnalisation des savoirs en questionnant les élèves sur les savoirs abordés.

Les stratégies enseignées

Comme mentionné dans le sous-chapitre *les stratégies de lecture*, lors de notre intervention, nous avons enseigné quatre stratégies qui semblaient pertinentes : *prédire les contenus d'un*

texte, clarifier et vérifier sa compréhension, se poser des questions en lisant et résumer sa lecture. Celles-ci ont été enseignées en tenant compte des explications précitées. Toutefois, nous allons évoquer quelques particularités pour chacune d'entre elles.

Pour l'enseignement de la stratégie *prédire les contenus d'un texte*, nous avons utilisé des textes informatifs lors des trois phases de l'enseignement explicite. Néanmoins, afin d'éviter aux élèves de figer l'utilisation de cette stratégie au travers des textes informatifs, nous avons également prévu un texte narratif pour la pratique autonome. Pour permettre aux élèves de s'approprier cette stratégie, nous leur avons exposé deux outils principaux : le survol du texte et l'activation des connaissances personnelles.

Pour enseigner la stratégie *vérifier et clarifier sa compréhension*, nous avons abordé plusieurs *sous-stratégies* : se faire des images mentales, trouver le sens des mots inconnus, faire des inférences. Pour chacune d'entre elles, nous avons procédé par un modelage. Après chaque modelage, les élèves réalisaient un exercice autonome. Tout d'abord, nous leur avons appris à se faire des images mentales. Pour cela, nous avons lu un texte narratif et à chaque fois qu'une nouvelle information apparaissait, nous présentions à haute voix nos images animées aux élèves. Ensuite, nous leur avons appris à clarifier le sens des mots nouveaux en émettant des hypothèses à l'aide de la morphologie du mot ou du contexte dans lequel le mot était inscrit. Finalement, nous avons modélisé la *sous-stratégie faire des inférences* par le biais d'un texte informatif. Tout comme pour la précédente *sous-stratégie*, nous avons souligné des informations pour faciliter l'identification de relations entre les différentes parties du texte. À la suite de chaque modélisation, les élèves ont réalisé l'exercice dédié à la pratique autonome. Dû au manque de temps, nous avons été contraintes de passer outre la pratique dirigée. Nous reviendrons sur cet obstacle dans le chapitre des limites.

Puis, nous leur avons appris à mobiliser la stratégie *se poser des questions en lisant* en remplissant le tableau « ce que je sais, ce que je veux savoir, ce que j'ai appris » (tableau SVA, annexe 9.7, p.106). Cet outil leur permettait de prendre des notes selon leurs questions ou leurs réflexions. Par ailleurs, cette tâche nécessite la mobilisation d'autres *sous-stratégies* telles que *faire des prédictions* et *activer ses connaissances personnelles*. De ce fait, nous avons pris soin de faire un rappel de ces dernières en début de séance.

Pour terminer, l'enseignement de la stratégie *résumer sa lecture* a été, comme expliqué dans le cadre théorique, enseignée de manière fragmentée et réduite. En effet, nous avons choisi de nous focaliser sur deux *sous-stratégies* : *identifier l'idée principale explicite* et *formuler l'idée*

principale implicite. Afin d'aider les élèves à identifier l'idée principale explicite d'un paragraphe, nous les avons invités à relever le sujet du paragraphe, l'intention de l'auteur, puis d'identifier l'idée principale (Godbout, Turcotte, Giguère, 2016, site internet ADEL). Pour l'idée principale implicite, elle s'est effectuée d'une façon similaire à l'enseignement de la *sous-stratégie* précédente. Toutefois, les informations étant implicites, nous leur avons montré comment formuler une idée principale en combinant différentes informations importantes préalablement identifiées dans le texte. Le choix de cet enseignement partiel s'est fait pour deux raisons. La première concerne le peu de temps que nous avons à disposition. La seconde, et la principale, est qu'un résumé implique la production de l'écrit. Ainsi, nous ne voulions pas provoquer de surcharge cognitive chez les élèves.

4.6. Méthode d'analyse

Performances en compréhension écrite

Afin de répondre à notre première question de recherche, nous avons analysé les résultats sous un angle quantitatif en examinant attentivement chacune des réponses des épreuves de compréhension, là encore de manière intra-individuelle ; sans aucune comparaison entre les élèves. Pour cela, nous avons corrigé les questionnaires des dix élèves concernés et leur avons attribué un score de réponses correctes.

Performances en autorégulation

Pour répondre à notre seconde question de recherche, nous avons analysé les résultats sous un angle plus qualitatif. En effet, au travers des entretiens d'explicitation, nous avons, comme évoqué plus haut, eu accès aux démarches métacognitives des élèves. En se basant sur cela, nous avons tenté de déterminer si l'élève avait mobilisé ou non une stratégie métacognitive pour répondre à chacune des questions. Lorsque cela était possible, nous avons comparé la qualité de leur utilisation entre les entretiens relatifs au prétest et au post-test. Pour illustrer ceci, voici le tableau d'analyse correspondant au premier entretien d'explicitation d'Ikona.

Démarches de l'élève pour débiter une épreuve de compréhension	Explicitations de l'élève		Stratégies métacognitives oui/non
		Bah j'ai d'abord lu. Bah j'ai répondu aux questions. Et puis si je savais plus trop j'allais chercher dans l'histoire.	
Questions et réponses du prétest	Réponses écrites de l'élève	Explicitations de l'élève	Stratégies métacognitives oui/non
1. Identifie l'idée principale du paragraphe lignes 10 à 15 en cochant la bonne case. <input type="checkbox"/> C'est le vieillard qui a acheté les poires et il en donne une partie à l'homme. <input checked="" type="checkbox"/> On a donné des poires au vieillard et celui-ci en offre une partie à l'homme. Car quelqu'un lui les a offertes. <input type="checkbox"/> Le vieillard donne à l'homme toutes les poires qu'on lui a offertes.	2 ^{ème} case	J'ai lu ici de 10 à 15 pis j'ai retiré les informations pour savoir c'était lequel.	Relire : oui Inférences : oui
2. Lignes 3 à 4 : « Quoi de mauvais encore ? se demande l'homme en entendant frapper à sa porte. » Pourquoi réagit-il de cette manière ? Explique avec tes propres mots. <u>Il réagit ainsi parce qu'il craint que sa soirée soit aussi mauvaise que la journée qu'il a passée.</u>	Car il n'avait pas passé une bonne journée.	Parce que là il était découragé, il était attristé. Contrarié et soucis c'est des mots négatifs. Pis je me suis dit qu'il avait pas passé une bonne journée.	Inférences (texte/connaissances personnelles) : oui
3. L'homme a-t-il parlé au vieillard au cours de la visite ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui / non. Justifie ta réponse. <u>Le vieillard s'esquiva bien vite, confus de trop de remerciements (inférence)</u> <u>> Pour remercier, l'homme a pris la parole.</u>	Oui Parce qu'il lui a dit qu'il avait reçu un panier de poires et qu'il voulait les partager avec lui	Parce que là y a des guillemets.	Inférences (texte) : non
4. Dans quel type de logement habitent les deux personnages ? <u>ils habitent dans un immeuble.</u> Relève dans le texte au moins deux informations qui t'ont permis de répondre. <u>Lignes 7-8 : saluait chaque jour, dans l'escalier</u> <u>Lignes 20-21 : écoutant le voisin rentrer chez lui, de l'autre côté du palier et s'enfoncer dans son appartement.</u> Au moins une information correcte suffit.	Immeuble. Escaliers / voisin	J'ai recherché dans le texte. Parce que dans les immeubles y a des escaliers pis bah ils sont voisins et puis moi aussi je vis dans un immeuble et j'ai des voisins.	Relire : oui Inférences (texte/connaissances personnelles) : oui
5. Que veulent dire les mots suivants ? Donne un synonyme ou utilise plusieurs mots. Ligne 3 « tressaillit » : <u>sursauter</u> Ligne 23 « pesantes » : <u>lourdes</u> Ou autres synonymes/expressions ayant le même sens.	Il était pas content Lourdes	Je me suis dit que peut-être il était pas content qu'on frappait à sa porte parce que il avait pas passé une bonne journée. Je me suis dit que pesante ça avait peut-être rapport avec le poids alors elles peuvent être lourdes.	Contexte : oui Morphologie : oui
6. Quel est le message caché de cette histoire ? <u>Qu'une simple visite / rencontre / qu'un simple cadeau peut faire oublier les problèmes d'une personne. Ici, la visite et le cadeau du vieillard ont remonté le moral de l'homme et ont embelli sa journée.</u>	Il faut se méfier des apparences	Parfois on peut se méfier des apparences parce que y a pas tout le monde qui peut être gentil dans ce monde. Pis, peut-être qu'il voulait l'empoisonner, je sais pas.	Inférences (texte/connaissances personnelles) : oui Inférences (texte) : non
7. Comment se termine l'histoire pour l'homme ? Explique avec tes mots. <u>Elle se termine bien, car la visite du vieil homme lui a fait plaisir.</u> La réponse doit correspondre au dénouement de l'histoire pour l'homme (bien/mal).	La journée s'allégeait et s'éclairait comme un ciel noir où soudain paraît une trouée bleue. → Entretien : La journée à commencer à bien aller pis il commençait à bien se sentir.	J'ai relu la fin du texte. Bah en fait la journée a commencé à bien aller pis il commençait à bien se sentir.	Relire : oui Inférences (texte) : oui
8. Que penses-tu qu'il va se passer ensuite dans cette histoire ? <u>Prédictions personnelles des élèves.</u> Toutes réponses qui sous-tendent une suite logique à l'histoire.	Le panier de poires va exploser parce que le vieillard a mis une bombe.	J'ai voulu faire une histoire un peu d'horreur alors j'ai écrit ça	Prédire : non

Tableau 2 : analyse entretien d'explicitation, Ilona, prétest.

5. Présentation et analyse des résultats

Dans ce chapitre, nous tenterons de répondre à nos deux questions de recherche. Dans un premier temps, nous présenterons et analyserons les résultats relatifs aux épreuves de compréhension afin d'explorer les effets de notre dispositif de recherche sur les performances des élèves en compréhension écrite. Notre première question de recherche était la suivante :

- Quels sont les effets de l'enseignement explicite de stratégies en lecture sur les performances des élèves de 7P en compréhension de l'écrit dans la discipline du français ?

Dans un second temps, nous explorerons les effets de notre intervention pédagogique sur les performances en autorégulation des élèves dans le domaine de la compréhension écrite. Pour ce faire, nous identifierons les stratégies métacognitives mobilisées et explicitées par les élèves lors des entretiens d'explicitation pour répondre aux diverses questions des deux épreuves de compréhension. Notre seconde question de recherche était :

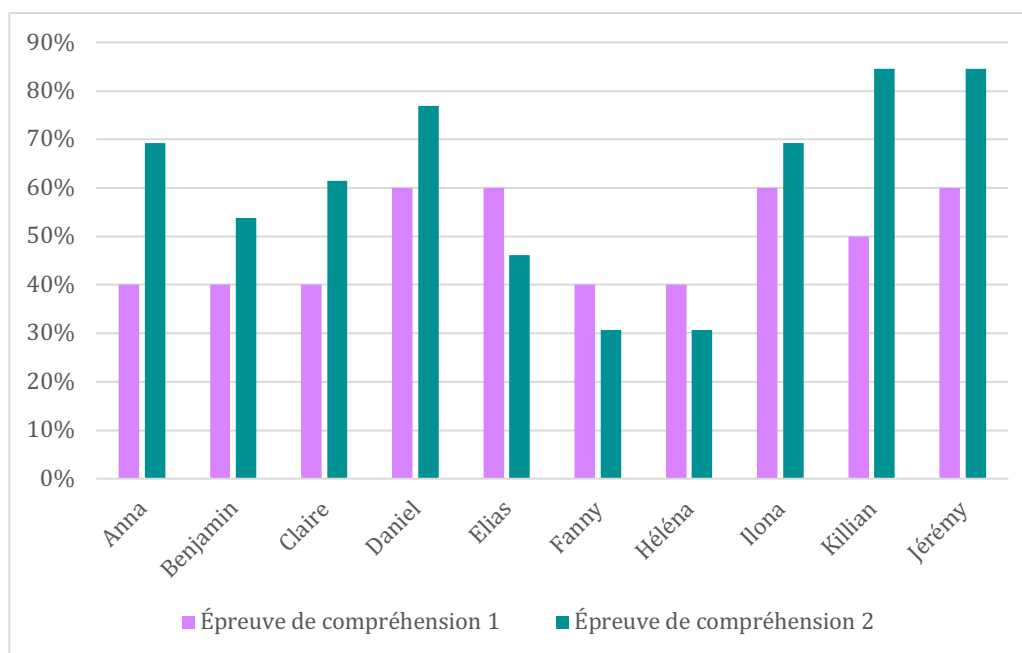
- Quels sont les effets de l'enseignement explicite de stratégies en lecture sur les performances en autorégulation d'élèves de 7P en compréhension de l'écrit dans la discipline du français ?

5.1. Effets du dispositif sur les performances des élèves en compréhension de texte

Présentation des résultats

Pour parvenir à répondre à notre question de recherche, nous nous sommes intéressées aux réponses écrites des épreuves de compréhension de texte relatives au prétest et au post-test. Il faut savoir que certaines réponses erronées ou incomplètes ont parfois pu être rectifiées lors des entretiens d'explicitation. Nous avons donc pris en compte ces nouvelles réponses pour déterminer leur score. Aussi, étant donné que nos épreuves de compréhension ne présentaient ni le même nombre de questions ni le même nombre de points, nous avons converti le score obtenu en pourcentage de réponses correctes au prétest et au post-test. Ainsi, nous pouvons voir dans l'histogramme suivant (figure 1) le pourcentage de réponses correctes obtenues au prétest (violet) ainsi qu'au post-test (vert) pour chaque élève.

Figure 1 : résultats des épreuves de compréhension



Épreuve de compréhension 1

Pour rappel, l'épreuve de compréhension relative au prétest a été menée avant l'intervention didactique. Nous pouvons observer que le nombre de réponses correctes des élèves se situe entre 40% et 60%. La moitié des élèves a obtenu un score de 40% de bonnes réponses. Un élève a atteint 50% de réponses correctes. Enfin, quatre élèves ont obtenu 60% de bonnes réponses.

Épreuve de compréhension 2

Suite à l'intervention didactique, les élèves ont passé une seconde épreuve de compréhension (post-test) afin que nous puissions explorer les éventuels changements au niveau de leurs performances. Dans l'histogramme ci-dessus (figure 1), nous pouvons relever que le pourcentage des réponses correctes des élèves se trouvent entre 30,7% et 84,6%. Parmi les dix élèves, deux d'entre eux ont eu 30,7%, un élève 46,1%, un élève 53,8%, une élève 61,5%, deux élèves 69,2%, un élève 76,9% et finalement deux élèves 84,6%. Ainsi, nous pouvons constater que les scores varient davantage que ceux obtenus au prétest.

Analyse des résultats

Étant donné que notre recherche ne fait l'objet d'aucune comparaison entre les élèves, nous allons explorer les effets de notre intervention en analysant le changement des scores obtenus aux deux épreuves de compréhension de manière individuelle.

Résultats en hausse

Tout d'abord, nous observons que parmi ces dix élèves, sept d'entre eux (Anna, Benjamin, Claire, Daniel, Ilona, Killian, Jérémy) ont obtenu des résultats supérieurs après la mise en œuvre de notre intervention pédagogique. Parmi ces sept élèves, trois d'entre eux (Anna, Benjamin, Claire) faisaient partie de ceux ayant atteint 40% de réponses correctes au prétest, soit le plus faible pourcentage. Les performances d'Anna ont augmenté de 29,2%. Celles de Benjamin se sont élevées de 13,8%. Quant à celles de Claire, on observe une augmentation de 21,5%. Par conséquent, nous pouvons constater que notre intervention pédagogique a permis de faire progresser certains apprenants ayant eu le plus faible pourcentage de bonnes réponses lors du prétest dans leurs performances en compréhension de texte. L'un des sept élèves (Killian) a réussi à atteindre 50% de bonnes réponses au prétest. Au post-test, il a atteint 84,6% de bonnes réponses. Ses performances ont ainsi augmenté de 34,6%. Enfin, les trois derniers apprenants (Daniel, Ilona, Jérémy) qui avaient obtenu 60% de réponses correctes au prétest, ont augmenté respectivement leurs performances de 16,9%, 9,2% et 24,6%.

L'effet de l'intervention a donc eu un effet plus important sur l'élève ayant obtenu 50% de réponses correctes au prétest (Killian). Ainsi, nous pouvons dire que les élèves ayant eu un meilleur résultat au prétest (60%) ne sont pas forcément ceux dont le résultat était le meilleur après l'intervention. Nous pouvons le voir dans les résultats de Daniel et Ilona.

Résultats en baisse

Sur les dix élèves, trois d'entre eux ont eu des résultats au post-test inférieurs à ceux obtenus au prétest (Elias, Fanny, Héléna). En effet, Elias avait atteint un pourcentage de réponses correctes de 60% au prétest et 46,1% au post-test, soit une baisse de 13,9%. Pour expliquer cette diminution, nous pensons que cela a pu être causé par un manque d'implication de sa part lors de notre intervention pédagogique. En effet, la stagiaire en charge a pu l'observer à plusieurs reprises lors de la mise en œuvre de notre séquence. Fanny et Héléna avaient respectivement obtenu 40% au prétest et 30,7% de réponses correctes au post-test, soit une baisse de 9,3%. Nos hypothèses pour expliquer leur diminution des résultats sont les suivantes. Pour Fanny, il faut savoir que cette élève était absente lors de l'enseignement de la dernière stratégie *résumer sa lecture*. Cette stratégie représente une part importante de la compréhension au travers de la seconde épreuve. Lors du post-test, il était nécessaire de mobiliser cette stratégie à trois reprises. De ce fait, notre hypothèse est que son absence ne lui a pas permis de disposer des outils nécessaires pour développer ses performances en compréhension écrite.

Finally, concerning the results of Héléna, to know that she was absent during the passing of the second comprehension test. Thus, the supervisor in charge had to make the test pass after the Christmas holidays. Not being in the context of the intervention, we think that she no longer had the strategies in mind and therefore that she no longer had the tools to improve her comprehension, and this despite the brief reminder carried out by the supervisor. This shows the importance of maintaining frequent contact with the teaching of comprehension in order to be able to favor the development of the students' competencies.

Synthèse et réponse à la question de recherche

For this first part, our research question was : *Quels sont les effets de l'enseignement explicite de stratégies en lecture sur les performances des élèves de 7P en compréhension de l'écrit dans la discipline du français ?* In general, we observe that the majority of the students' results are better on the second comprehension test. Thus, we can conclude that our explicit teaching device had a positive effect on the development of the students' comprehension performance.

5.2. Effets du dispositif sur les stratégies d'autorégulation

Présentation des résultats

Our research being a study of unique cases, we will present the results for each of the students individually, illustrating them with the help of verbatim from the interviews conducted. In order to situate the students in their comprehension performance, we will refer to their results obtained during the tests analyzed in the previous point.

To answer our second research question, we will identify the metacognitive strategies mobilized and explicitated by the students during the interviews of explicitation to answer the various questions of the two comprehension tests. In order to be able to explore the changes between the pre-test and the post-test, we will highlight some constants and some improvements between these two tests. We will also select questions similar, in terms of mobilization of strategies, from each test. Given the number of students concerned by our research, we will select the most revealing verbatims.

Concerning self-regulation, we evoke in the conceptual framework that a student is self-regulated when he knows which strategy to mobilize (*quoi*), *quand*, *comment* and *pourquoi* to use it. After having conducted the interviews, we have noticed that it is relatively complex

pour un élève de cet âge de nommer la stratégie choisie, soit le *quoi*, et d'expliquer son utilité, soit le *pourquoi*. Par conséquent, nous avons tenu compte principalement du *quand* et du *comment*. Toutefois, nous pensons que le *quand* était parfois induit par la question posée. De ce fait, nous avons considéré qu'un élève est autorégulé lorsque ce dernier mobilise adéquatement le *comment* de la stratégie. Par ailleurs, il faut savoir que si les élèves n'appliquaient pas de stratégies, mais que leurs réponses étaient correctes, nous considérons parfois, selon leurs explications, qu'ils n'en percevaient pas l'utilité ou qu'elles étaient déjà acquises.

Anna

Lors de l'analyse relative à la première question de recherche, nous avons évoqué le fait qu'Anna a obtenu 40% de réponses correctes au prétest. Ainsi, nous constatons que ses performances en compréhension de texte étaient relativement peu élevées. Parmi les huit questions de la première épreuve de compréhension, cette élève est parvenue à mobiliser des stratégies sur sept questions. En effet, celles-ci étaient, pour la plupart, de l'ordre *des inférences*, de *l'activation des connaissances personnelles* et en lien avec la *sous-stratégie trouver le sens des mots inconnus*. Après l'intervention, Anna a atteint un pourcentage de 69,2% de bonnes réponses et s'est donc améliorée dans ses performances en compréhension écrite avec une élévation de 29,2%.

Concernant les constantes, cette élève avait développé la *sous-stratégie trouver le sens des mots inconnus* avant l'intervention, puisqu'elle répondait au point du *comment* de cette dernière. Nous pouvons donc en déduire qu'Anna possédait déjà certaines capacités d'autorégulation. Pour illustrer nos propos voici un exemple :

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	5. Que veulent dire les mots suivants ? Donne un synonyme ou utilise plusieurs mots. Ligne 3 « tressaillit » : <i>sursauter</i> Ligne 23 « pesantes » : <i>lourdes</i> <i>Ou autres synonymes/expressions ayant le même sens.</i>	s'énervier gros/grosse	Je me suis aidée de la phrase. Tressaillit était avec les soucis, donc je me suis dit que ça ne pouvait pas être joyeux. Ça me fait penser à peser. Donc quelqu'un qui est pesant il est lourd et gros.

Post-test	8. Que veulent dire les mots suivants ? Donne un synonyme ou explique avec d'autres mots. Ligne 5 « fanion » : <u>petit drapeau → indice agiter, signal de départ.</u> Ligne 21 « escorter » : <u>accompagner (aidé en fonction du contexte).</u> Ligne 29 « indemne » : <u>sain et sauf (contexte).</u> Ou autres synonymes/expressions ayant le même sens.	1. — 2. récupérer 3. sans aucun souci	1. Quelque chose qu'on agite, en tissus, mais je ne sais pas comment expliquer. 2. — 3. J'avais vu un film une fois et c'était sur un accident et ils ont dit qu'il était sorti indemne, sans blessure.
------------------	--	---	---

En effet, on voit, tant au prétest qu'au post-test, qu'elle a été capable de s'appuyer sur le contexte de la phrase et de la morphologie des mots pour décoder leur signification. On voit également qu'elle a lié ses hypothèses avec ses connaissances personnelles. Cela, malgré le fait que ses réponses soient parfois incorrectes.

En outre, elle semble présenter une certaine facilité à *faire des inférences* entre des informations lorsque celles-ci sont relativement proches dans le texte et que les informations implicites sont passablement évidentes à comprendre. L'exemple et l'extrait du texte ci-dessous montrent bien cela :

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	2. Lignes 3 à 4 : « Quoi de mauvais encore ? se demande l'homme en entendant frapper à sa porte. » * Pourquoi réagit-il de cette manière ? Explique avec tes propres mots. <u>Il réagit ainsi parce qu'il craint que sa soirée soit aussi mauvaise que la journée qu'il a passée.</u>	Il avait eu une mauvaise journée qui ne lui avait apporté que des ennuis.	J'ai relu juste la petite partie et j'ai vu que c'était écrit la journée qui ne lui avait apporté que contrariété et des soucis.

Extrait du texte *la courtoisie entre voisins* :

- 1 Après une mauvaise journée qui n'a apporté que contrariété et soucis,
- 2 l'homme, attristé et découragé, est rentré chez lui.
- 3 Il tressaillit car on frappait à sa porte. Quoi de mauvais encore ? Il alla
- 4 ouvrir, la gorge serrée.

En effet, dans cette question, l'inférence en jeu requérait de lier des informations succinctes dans le texte. En revanche, lorsque les éléments à mettre en lien sont plus éloignés, elle semble avoir eu davantage de difficulté à mettre en œuvre cette *sous-stratégie*. Nous pouvons le voir dans cet exemple :

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	3. L'homme a-t-il parlé au vieillard au cours de la visite ? <u>Oui</u> / non. Justifie ta réponse. <u>Le vieillard s'esquiva bien vite, confus de trop de remerciements (inférence)</u> <u>> Pour remercier, l'homme a pris la parole.</u>	Oui. Il le salue dans l'escalier.	Bah vu qu'il dit qu'il le salue dans l'escalier ça veut dire parler. Enfin il pouvait aussi faire avec la main. Mais normalement on fait avec la voix.

Extrait du texte *la courtoise entre voisins* :

- 10 « Monsieur, je ne veux pas du tout vous déranger. Voyez-vous, j'ai reçu
11 tantôt un panier de poires ; je ne saurais les manger seul et je viens vous de-
12 mander si vous voulez bien me faire le plaisir de les partager avec moi. Ce
13 sont de beaux fruits, n'est-ce pas ? Des poires aussi mûres souffrent
14 toujours du transport, et j'ai malheureusement dû en mettre là quelques-
15 unes qui sont abîmées. Il faut m'en excuser, je n'ai pas pu mieux choisir. »
16 Le vieillard s'esquiva bien vite, confus de trop de remerciements et se
17 défendant d'eux d'un geste.

En effet, ici, les informations sont beaucoup plus implicites que dans le précédent exemple. Ainsi, nous comprenons que cette *sous-stratégie* avait été partiellement développée personnellement par cette élève avant notre intervention. Après cette dernière, nous remarquons une légère amélioration au niveau de son utilisation. Comme le montre l'exemple qui suit, Anna est parvenue à faire des inférences avec des informations plus éloignées.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Post-test	4. Dans le texte, on parle de la traversée de la Manche. De quoi s'agit-il ? <u>La mer qui sépare la France de l'Angleterre.</u> <u>Si la réponse fait référence à une étendue d'eau (inférences : bateau, côte) ou La traversée de la France à l'Angleterre (explications au niveau de la traversée de la Manche)</u>	Une mer.	C'est écrit, il décolle au-dessus de la mer. Et vu qu'il y a un bateau, ça doit être une mer.

Extrait du texte *Louis Blériot traverse la Manche en avion* :

- 8 En 1908, un journal anglais propose à des aviateurs de tenter cet exploit. Le
9 « Daily Mail » offre un prix exceptionnel à celui qui réussira à franchir le
10 premier la Manche en avion. Voilà l'occasion rêvée pour l'aviateur Louis
11 Blériot de rembourser l'argent englouti dans la construction de ses avions et
12 de se couvrir de gloire! Louis Blériot est fou d'aviation. Depuis dix ans, il
13 consacre tout son temps et son argent à bricoler des avions et à les piloter.
14 En 1907, il réussit à faire un premier bond de quelques mètres à soixante
15 centimètres du sol. En 1908, il exécute les premiers virages et reste en l'air
16 huit minutes à vingt mètres d'altitude ! En avril 1909, il vole sur une distance
17 de 47 kilomètres en 47 minutes : c'est son premier exploit !

À l'assaut de l'Angleterre

- 17 Il est 4 h 42, le 25 juillet 1909, quand le moteur de l'avion tousse puis rugit.
 18 Le « Blériot XI » tressaute sur ses roues de bicyclette, prend de la vitesse
 19 et brusquement décolle au-dessus de la mer. Il s'élève dans les airs et
 20 s'enfonce dans les nuages. La côte française disparaît... Blériot aperçoit

Nous observons finalement une amélioration sur l'usage de la stratégie *prédire les contenus d'un texte*. En effet, au prétest, elle n'avait vraisemblablement pas connaissance de cette dernière, alors qu'au post-test, elle explique le *pourquoi* et le *comment* de la stratégie. Dans ce sens, nous pouvons dire qu'elle s'est autoréglée après notre enseignement explicite.

Verbatims prétest	Verbatims post-test
Par lire le texte. Et j'ai fait le premier exercice.	Pour m'aider à savoir de quoi ça allait parler et bah j'ai lu les titres et après les textes.

De plus, cette élève a également appliqué adéquatement cette stratégie pour prédire la suite de l'histoire, alors qu'au prétest, ses prédictions étaient peu en lien avec les contenus du texte.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	8. Que penses-tu qu'il va se passer ensuite dans cette histoire ? <i>Prédictions personnelles des élèves.</i> <i>Toutes réponses qui sous-tendent une suite logique à l'histoire.</i>	Les poires sont empoisonnées du coup il est mort	Je trouvais un peu bizarre que qu'on toque à ta porte et te dise « tiens des poires, il y en a beaucoup trop chez moi, tu veux qu'on les partage ? » Ça me fait penser à Blanche Neige avec la poire empoisonnée.
Post-test	10. Selon toi, que va-t-il se passer pour Louis Blériot ? <i>Il recevra sa récompense et sera couvert de gloire.</i> <i>Toutes réponses qui sous-tendent une suite logique à l'histoire.</i>	Il va réussir dans la vie et devenir riche.	Bah vu qu'il va recevoir une grosse somme d'argent je pense qu'il va devenir riche et aussi vu qu'il est passionné d'avion je pense qu'il va profiter de continuer de voler.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'Anna avait à disposition certaines *sous-stratégies* avant la mise en œuvre de notre séquence, mais que l'enseignement explicite semble lui avoir donné de nouveaux outils pour aborder un exercice de compréhension, et permis de préciser la manière de les utiliser. Pour revenir à notre question de recherche, nous observons un effet positif sur ses performances en autorégulation.

Benjamin

Comme précédemment évoqué dans la première question de recherche, Benjamin a obtenu 40% de réponses correctes relatives au prétest et 53,8% au post-test. Ainsi, cet élève a amélioré ses performances en compréhension écrite de 13,8%. Lors du prétest, ses réponses et ses explications montrent qu'il a parfois été capable de *trouver le sens des mots inconnus* en s'appuyant sur le contexte, ses connaissances personnelles et la morphologie des mots comme on peut le voir dans la cinquième question du prétest. Il a également su *faire des inférences* sur deux des huit questions posées. Nous pouvons le remarquer dans le second exemple :

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	5. Que veulent dire les mots suivants ? Donne un synonyme ou utilise plusieurs mots. Ligne 3 « tressaillit » : <i>sursauter</i> Ligne 23 « pesantes » : <i>lourdes</i> Ou autres synonymes/expressions ayant le même sens.	Il se tait Lourd	Bah quand on toque à la porte et qu'on ne s'y attend pas et bien on se tait. Si on se pèse ça peut être lourd.
	4. Dans quel type de logement habitent les deux personnages ? <i>Ils habitent dans un immeuble.</i> Relève dans le texte au moins deux informations qui t'ont permis de répondre. <i>Lignes 7-8 : saluait chaque jour, dans l'escalier</i> <i>Lignes 20-21 : écoutant le voisin rentrer chez lui, de l'autre côté du palier et s'enfoncer dans son appartement.</i> Au moins une information correcte suffit.	Un immeuble. Il dit qu'il va dans les escaliers.	Parce que des voisins ne se croisent pas dans les escaliers d'une maison.

Lors du post-test, il faut savoir que cet élève ne s'est pas investi de par ses réponses données. L'entretien a donc été complexe à mener et n'a pas été abouti. Malgré que cette entrevue se soit déroulée proche de la passation du test, il semblait éprouver certaines difficultés à expliquer ses démarches. Par conséquent, nous pouvons difficilement comparer le prétest et le post-test. Toutefois, nous avons pu relever quelques légères améliorations au niveau de deux stratégies : *résumer sa lecture et prédire les contenus d'un texte*. Concernant la première, et plus précisément *formuler l'idée principale* du texte, il semble avoir été capable de s'autoréguler, comme on peut le voir dans l'exemple qui suit. À savoir que cette stratégie ne demandait pas à être appliquée lors de la première épreuve de compréhension, c'est pourquoi nous ne pourrions pas déterminer les changements entre le prétest et le post-test.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Post-test	1. Quel est le sujet du texte ? Formule-le avec tes propres mots. <i>La traversée de la Manche en avion par Louis Blériot.</i> La réponse de l'élève doit présenter les informations qui et quoi.	Louis participe à un concours d'avion.	Le daily mail offre un prix exceptionnel à celui qui arrive en 1er. Louis Blériot gagne.

Pour répondre à cette question, l'élève a en effet dû identifier les deux idées principales du texte étant liées aux personnages et à son action. Il a donc réussi à appliquer le *comment* de la *sous-stratégie formuler l'idée principale* et ainsi s'autoréguler par son utilisation.

En ce qui concerne la stratégie *prédire les contenus d'un texte*, nous remarquons qu'au prétest, il ne semblait pas connaître cette dernière alors qu'au post-test, celle-ci a été appliquée pour aborder cet exercice de compréhension.

Verbatims prétest	Verbatims post-test
J'ai lu le texte et après c'était écrit identifie (lit la première question) et après j'ai relu le texte pour savoir.	D'abord j'ai lu les titres et après j'ai lu les questions et j'ai commencé à lire. Je faisais des fois des pauses pour répondre aux questions.

Compte tenu de l'obstacle relevé plus haut, nous avons seulement pu comparer la stratégie *prédire les contenus d'un texte*. Cette unique amélioration ne nous permet pas d'affirmer si notre intervention a réellement eu un effet sur ses performances en autorégulation. Nous supposons que le manque d'investissement de sa part représente un obstacle dans la récolte de nos données.

Claire

Afin de resituer les performances de Claire en compréhension écrite, nous rappelons qu'au prétest, elle a atteint 40% de bonnes réponses. Ses performances étaient donc plutôt faibles. En termes d'autorégulation, elle semblait globalement être capable de *se faire des images mentales, faire des liens avec ses connaissances personnelles* et parfois *faire des inférences*. En ce qui concerne les images mentales, nous pensons que l'introduction suivie en classe avec le manuel Lector & Lectrix (Cèbe et Goigoux, 2009) avec l'enseignante titulaire peut avoir joué un rôle sur sa mobilisation au prétest. Au post-test, avec 61,5% de réponses correctes, ses résultats montrent une amélioration de 21,5%. En plus des stratégies utilisées lors de la première épreuve, cette élève a mobilisé la *sous-stratégie identifier l'idée principale*, comme on peut le voir dans l'exemple ci-dessous. Pour rappel, aucune question du prétest ne demande d'appliquer cette dernière. Nous effectuerons donc une analyse unique du post-test de cette élève. Suite à notre intervention, nous observons ici que Claire a été capable de mettre en œuvre le *comment* de la stratégie. Ainsi, nous pouvons en déduire qu'elle est parvenue à s'autoréguler.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Post-test	1. Quel est le sujet du texte ? Formule-le avec tes propres mots. <u>La traversée de la Manche en avion par Louis Blériot.</u> La réponse de l'élève doit présenter les informations qui et quoi.	Que Louis Blériot va réussir à faire le Daily Mail	Et bien le titre parle de Louis Blériot et on dit aussi plus bas qu'il va gagner le concours.

Nous présentons à présent un élément qui montre une constance entre le prétest et le post-test. Tant dans la première que la seconde épreuve de compréhension, nous avons relevé que cette élève avait été en mesure de mobiliser la *sous-stratégie faire des inférences*.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	3. L'homme a-t-il parlé au vieillard au cours de la visite ? <u>Oui</u> / non. Justifie ta réponse. <u>Le vieillard s'esquiva bien vite, confus de trop de remerciements (inférence)</u> > Pour remercier, l'homme a pris la parole.	Oui parce que l'homme disait que les poires étaient vieilles et trop mûres.	En fait c'est pas ça la réponse. Parce que pour lui proposer de partager les poires il doit lui parler.
Post-test	4. Dans le texte, on parle de la traversée de la Manche. De quoi s'agit-il ? <u>La mer qui sépare la France de l'Angleterre.</u> <u>Si la réponse fait référence à une étendue d'eau (inférences : bateau, côte) ou La traversée de la France à l'Angleterre (explications au niveau de la traversée de la Manche)</u>	De faire Angleterre-France en 47 minutes.	Il y a un endroit où ils disent que le daily mail propose une course entre l'Angleterre et la France donc peut-être que c'est le nom de la course.

Au travers des explications de Claire, nous pouvons voir qu'elle applique cette *sous-stratégie* en sélectionnant des informations du texte et en les mettant en lien malgré que les informations choisies soient inadéquates. De par l'application du *comment* de cette dernière, nous pouvons dire que Claire s'est autoréglée pour la *sous-stratégie faire des inférences*, autant avant qu'après l'intervention.

En ce qui concerne la stratégie *prédire la suite d'une histoire*, de par les réponses et les dires de cette élève, nous observons une amélioration considérable entre les deux épreuves de compréhension.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	8. Que penses-tu qu'il va se passer ensuite dans cette histoire ? <u>Prédications personnelles des élèves.</u> Toutes réponses qui sous-tendent une suite logique à l'histoire.	Le vieil homme va aller dans un EMS parce que c'est un vieil homme.	Parce qu'il est vieux. Et parce que mon arrière-grand-père il est dans un EMS.
Post-test	10. Selon toi, que va-t-il se passer pour Louis Blériot ? <u>Il recevra sa récompense et sera couvert de gloire.</u> Toutes réponses qui sous-tendent une suite logique à l'histoire.	Il va ouvrir une entreprise d'avion.	S'il est fan d'avion et qu'il gagne de l'argent alors il peut ouvrir une entreprise.

Au prétest, elle semble faire des liens avec ses connaissances personnelles au détriment des contenus du texte. En revanche, au post-test, nous voyons que ses prédictions sont directement en lien avec l'histoire. De ce fait, nous pouvons considérer que l'intervention a eu un effet positif sur ses compétences en autorégulation puisqu'elle répond au *comment* de la stratégie. Par ailleurs, elle a également progressé dans ses performances en autorégulation par la mise en œuvre de la stratégie *prédire les contenus d'un texte*.

Verbatims prétest	Verbatims post-test
J'ai d'abord lu les questions. Et après j'ai lu le texte.	J'ai d'abord lu le titre pour voir de quoi ça allait parler et je trouve qu'il dit quelque chose d'important. Après bah j'ai lu le texte et j'ai répondu aux questions.

Dans cet exemple, nous voyons qu'au prétest, elle ne mobilise pas cette stratégie, probablement pour cause de méconnaissance de cette dernière, mais qu'au post-test, cela lui apparaît comme étant nécessaire pour comprendre le texte.

En résumé, malgré la constante observée sur la mobilisation de la *sous-stratégie faire des inférences*, nous constatons une nette amélioration dans la stratégie *prédire*, ainsi qu'une nouvelle maîtrise à *identifier l'idée principale*. Ainsi, nous considérons que cette élève s'est davantage autorégulée après la mise en œuvre de notre intervention.

Daniel

Au prétest, il a obtenu 60% de réponses correctes et 76,9% au post-test, soit une amélioration de 16,9%. Ses performances étaient alors déjà relativement élevées avant la mise en œuvre de notre intervention. Concernant notre seconde question de recherche, nous avons relevé, lors du premier entretien, qu'il parvenait à mobiliser des stratégies métacognitives tels que *trouver le sens des mots inconnus* et *faire des inférences*. Soit deux *sous-stratégies* appartenant à la stratégie *vérifier et clarifier sa compréhension*. Tout d'abord, nous remarquons dans ces exemples une constante dans le développement de la *sous-stratégie trouver le sens des mots inconnus*.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	<p>5. Que veulent dire les mots suivants ? Donne un synonyme ou utilise plusieurs mots.</p> <p>Ligne 3 « tressaillit » : sursauter</p> <p>Ligne 23 « pesantes » : lourdes</p> <p>Ou autres synonymes/expressions ayant le même sens.</p>	<p>Il allait doucement</p> <p>Juteuse</p>	<p>Quand je vois un mot que je ne connais pas j'essaie de deviner.</p> <p>Et pour les poires c'était écrit juteuse à côté alors je crois que ça veut dire la même chose.</p>
Post-test	<p>8. Que veulent dire les mots suivants ? Donne un synonyme ou explique avec d'autres mots.</p> <p>Ligne 5 « fanion » : petit drapeau → indice agiter, signal de départ.</p> <p>Ligne 21 « escorter » : accompagner (aide en fonction du contexte).</p> <p>Ligne 29 « indemne » : sain et sauf (contexte).</p> <p>Ou autres synonymes/expressions ayant le même sens.</p>	<p>Un truc qui tourne</p> <p>De l'attraper</p> <p>Vivant</p>	<p>Pour fanion je ne savais pas, mais je pensais que c'était le truc qui tourne sur l'image (une hélice)</p> <p>À la ligne 21 c'est écrit qu'il est chargé de l'escorter et de le repêcher. Donc j'ai compris que si l'avion tombait, il pouvait le rattraper avant qu'il tombe dans l'eau.</p> <p>Oui. C'est écrit qu'une roue se brise mais que le pilote est indemne. Ça veut dire qu'il n'a pas eu d'accident. Et aussi j'ai entendu une fois ce mot.</p>

En analysant ses explications, nous remarquons que lors des deux épreuves, Daniel émet des hypothèses quant à la signification des mots en s'appuyant sur le contexte dans lequel ils s'inscrivent. À première vue, nous constatons qu'il applique partiellement le schéma enseigné. Pour rappel, celui-ci veut que le lecteur émette des hypothèses et que ces dernières soient vérifiées via une relecture et une confirmation de celles-ci. En effet, dans les deux entretiens, Daniel montre qu'il est capable de faire des hypothèses, mais pas de les vérifier. Nous pouvons ainsi dire que cet élève parvient à s'autoréguler en partie lors de ce type de question, car il ne sait pas entièrement le *comment* de la *sous-stratégie trouver le sens des mots inconnus*, ou du moins, il ne va pas jusqu'au bout de son application.

Une seconde constante que nous relevons concerne le fait de *faire des inférences*. En effet, bien que ses réponses soient parfois erronées, Daniel semble être capable de mobiliser cette *sous-stratégie* lors des deux épreuves de compréhension.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	<p>3. L'homme a-t-il parlé au vieillard au cours de la visite ? <input checked="" type="radio"/> Oui / non. Justifie ta réponse.</p> <p>Le vieillard s'esquiva bien vite, confus de trop de remerciements (inférence) > Pour remercier, l'homme a pris la parole.</p>	<p>Non. Car le vieillard est parti trop vite.</p>	<p>J'ai relu la partie et j'ai vu que c'était écrit « le vieillard s'esquiva bien vite » du coup je pense que le monsieur n'a pas</p>

			eu le temps de lui répondre vu qu'il est parti vite.
Post-test	6. Qu'est-ce que le « Daily Mail » (ligne 9) ? <u>Un journal anglais. (Réponse à la ligne 8)</u> Un journal	Le challenge de traverser la Manche en avion.	Bah au début du texte c'est écrit qu'il y a un challenge de traverser la Manche en avion et que Louis Blériot va y participer. Et aussi c'est écrit le Daily Mail et je trouve que ça sonne comme un nom du concours. J'ai essayé d'imaginer et faire des liens avec ce qui est écrit dans le texte.

Nous observons dans ces deux exemples que la *sous-stratégie* métacognitive *faire des inférences* est bien présente. Dans le prétest, Daniel applique le *comment* de cette dernière et dans le post-test, en plus de l'utiliser, il est capable de l'expliquer. Ainsi, il était déjà autorégulé dans l'épreuve précédent notre intervention. La légère amélioration réside dans le fait qu'il prend conscience de ses démarches dans le post-test. Nous relevons également une amélioration dans l'utilisation de la stratégie *prédire les contenus d'un texte*. Les deux exemples ci-dessous permettent d'illustrer notre constat.

Verbatims prétest	Verbatims post-test
J'ai lu le texte et j'ai lu les questions et j'y ai répondu.	J'ai survolé le texte. J'ai surtout lu les titres et les sous-titres.

Contrairement au prétest, nous considérons qu'il a su appliquer le *quand*, le *quoi* et le *comment* de la stratégie au post-test, et par conséquent s'autoréguler avant de commencer sa lecture. Finalement, nous repérons l'utilisation autorégulée de la stratégie *résumer sa lecture*. Lors des deux questions du post-test demandant son application, il a su identifier et formuler les idées principales. Nous constatons donc que l'enseignement explicite de la stratégie *résumer* a permis à cet élève de s'autoréguler en sachant le *comment* de ces *sous-stratégies*.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	1. Quel est le sujet du texte ? Formule-le avec tes propres mots. <u>La traversée de la Manche en avion par Louis Blériot.</u> La réponse de l'élève doit présenter les informations qui et quoi.	Un nouveau challenge a été créé ; le Daily Mail et Louis Blériot veut aussi le faire.	J'ai lu tout le texte et j'ai essayé de résumer.

Post-test	<p>3. Formule le sous-titre du troisième paragraphe (ligne 24 à 31) en t'appuyant sur son contenu.</p> <p><i>L'exploit de la traversée (plusieurs réponses possibles).</i></p> <p><i>La réponse de l'élève doit être en lien avec l'idée principale du paragraphe.</i></p>	Louis Blériot va-t-il réussir ?	J'ai relu les lignes 24 à 31. Et à la fin on apprend qu'il réussit à traverser, mais au début non. C'est écrit qu'un vent se lève et ralentit la marche de l'avion et du coup ça laisse du suspens. Alors j'ai essayé de mettre du suspens dans le sous-titre.
------------------	--	---------------------------------	--

En résumé, si Daniel était déjà partiellement capable de s'autoréguler avant la mise en œuvre de notre intervention, et que ses améliorations sont passablement légères, nous ne pouvons pas affirmer si ces dernières ont été générées par notre séquence. Notre hypothèse est que la prise de conscience sur ses démarches lui a peut-être permis d'améliorer ses compétences en autorégulation.

Elias

Comme préalablement évoqué, Elias a obtenu 60% de bonnes réponses au prétest. Nous pouvons ainsi dire que cet élève possédait au préalable de nombreux outils pour effectuer un exercice de compréhension de texte. En analysant ces explications, nous relevons qu'il maîtrisait partiellement la *sous-stratégie faire des inférences*. Quant au post-test, le nombre de ses réponses correctes s'élevaient à 46,1%. De ce fait, en comparant les deux tests, Elias a diminué ses performances de 13,9%. En ce qui concerne les stratégies mobilisées durant le post-test, nous identifions qu'il appliquait les stratégies suivantes : *trouver le sens des mots inconnus* et *se faire des images mentales*.

Dans les exemples suivants, nous constatons que la mobilisation de la *sous-stratégie faire des inférences* était déjà présente au prétest, mais seulement lorsqu'il était possible d'extraire des informations textuelles apparaissant telles quelles dans l'histoire. Dans le post-test, cela s'avère être également le cas.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	<p>1. Identifie l'idée principale du paragraphe lignes 10 à 15 en cochant la bonne case.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est le vieillard qui a acheté les poires et il en donne une partie à l'homme.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> On a donné des poires au vieillard et celui-ci en offre une partie à l'homme. <i>Car quelqu'un lui les a offertes.</i></p> <p><input type="checkbox"/> Le vieillard donne à l'homme toutes les poires qu'on lui a offertes.</p>	2ème case	<p>J'ai lu le début du texte jusqu'à la ligne 15 et j'ai vu que c'était écrit partager.</p> <p><i>Inférence : oui</i></p>

	<p>3. L'homme a-t-il parlé au vieillard au cours de la visite ? <input checked="" type="radio"/> Oui / non. Justifie ta réponse. <u>Le vieillard s'esquiva bien vite, confus de trop de remerciements (inférence)</u> <u>> Pour remercier, l'homme a pris la parole.</u></p>	<p>Non il n'a pas parlé au vieillard parce qu'il était trop ému.</p>	<p>Bah je crois qu'il n'a pas parlé puisque ça ne se trouve pas dans le texte. Et vu qu'il a reçu un cadeau peut-être qu'il était trop ému pour pouvoir parler.</p> <p>Des fois quand je suis ému et bah je n'arrive pas à parler.</p> <p><i>Inférence : non</i></p>
Post-test	<p>6. Qu'est-ce que le « Daily Mail » (ligne 9) ? <u>Un journal anglais. (Réponse à la ligne 8)</u> <u>Un journal</u></p>	<p>Un journal.</p>	<p>Je ne comprenais pas du coup j'ai relu la phrase d'avant et j'ai compris que c'est un journal.</p> <p><i>Inférence : oui</i></p>
	<p>2. Identifie l'idée principale du paragraphe ligne 8 à 17 en cochant la bonne case.</p> <p><input type="checkbox"/> Louis Blériot consacre dix ans de sa vie à s'entraîner pour gagner un concours fixé par un journal anglais.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Louis Blériot s'investit pendant dix ans dans sa passion et décide un jour de participer à un concours mis en jeu par un journal anglais.</p> <p><input type="checkbox"/> En avril 1909, Louis Blériot est parvenu à traverser la manche en 47 minutes.</p>	<p>3ème case</p>	<p>Parce que aux lignes 16-17 c'est écrit 1909 il vole sur une distance de 47km sur une durée de 47min. Du coup pour moi c'était ça.</p> <p><i>Inférence : non</i></p>

Malgré ces quelques inférences correctes, nous supposons qu'il cherche uniquement les informations en fonction de la question, sans mettre en lien les différents éléments du texte, et par conséquent, ne maîtrise pas le *comment* de la *sous-stratégie faire des inférences*. Et cela, même après avoir assisté à une leçon explicite de cette dernière. Si la stratégie *vérifier et clarifier sa compréhension* n'apparaît pas entièrement maîtrisée, cela ne semble pas être le cas pour la *sous-stratégie formuler l'idée principale d'un texte ou d'un paragraphe*.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Post-test	<p>1. Quel est le sujet du texte ? Formule-le avec tes propres mots. <u>La traversée de la Manche en avion par Louis Blériot.</u> <u>La réponse de l'élève doit présenter les informations qui et quoi.</u></p>	<p>La course d'avion de la France à l'Angleterre.</p>	<p>J'ai lu le premier paragraphe. Après j'ai lu l'autre et j'ai compris qu'il y avait une course. Ah oui et j'ai vu le mot aviateur donc je sais que c'est des personnes qui travaillent avec des avions. Et vers la fin du texte, j'ai lu que ça parlait de la France à l'Angleterre</p>
	<p>3. Formule le sous-titre du troisième paragraphe (ligne 24 à 31) en t'appuyant sur son contenu. <u>L'exploit de la traversée (plusieurs réponses possibles).</u> <u>La réponse de l'élève doit être en lien avec l'idée principale du paragraphe.</u></p>	<p>L'arrivée de la France en Angleterre en avion.</p>	<p>J'ai lu le paragraphe lignes 24 à 31 et après j'ai vu que c'était écrit que Louis Blériot venait de relier la France à l'Angleterre. Du coup j'ai compris qu'il était arrivé et aussi vu qu'ils parlaient d'avion alors j'ai écrit ça.</p>

En effet, ici, si le *quoi* et le *quand* de la *sous-stratégie* sont sous-entendus par la question, cet élève semble être parvenu à appliquer le *comment* de cette *sous-stratégie*. De ce fait, nous considérons qu'il est arrivé à s'autoréguler.

Finalement, nous relevons une autre amélioration quant à l'utilisation d'une nouvelle stratégie. Nous pouvons déduire de ces exemples qu'Elias mobilise la *sous-stratégie trouver le sens des mots inconnus* lors de la seconde épreuve de compréhension tandis que, pour le premier test, cette dernière lui était inconnue. En parallèle, il combine cette stratégie en activant *ses connaissances personnelles* et en *se faisant des images mentales* pour le mot « fanion ». Sa démarche d'enquête était donc complète et lui a permis de répondre correctement. Pour les deux autres mots, Elias manque une étape de vérification, mais nous considérons qu'il parvient à appliquer le *comment*, et donc à s'autoréguler dans cette stratégie.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Pré-test	<p>5. Que veulent dire les mots suivants ? Donne un synonyme ou utilise plusieurs mots.</p> <p>Ligne 3 « tressaillit » : sursauter</p> <p>Ligne 23 « pesantes » : lourdes</p> <p>Ou autres synonymes/expressions ayant le même sens.</p>	/ /	<p>E: Pourquoi n'as-tu pas répondu ?</p> <p>é: Je n'y arrivais pas.</p> <p>E: Est-ce que tu penses qu'il y aurait un moyen pour y arriver</p> <p>é: Oui le dictionnaire, mais on n'avait pas le droit.</p>
Post-test	<p>8. Que veulent dire les mots suivants ? Donne un synonyme ou explique avec d'autres mots.</p> <p>Ligne 5 « fanion » : petit drapeau → indice agiter, signal de départ.</p> <p>Ligne 21 « escorter » : accompagner (aide en fonction du contexte).</p> <p>Ligne 29 « indemne » : sain et sauf (contexte).</p> <p>Ou autres synonymes/expressions ayant le même sens.</p>	<p>un drapeau</p> <p>réparer</p> <p>il est courageux</p>	<p>C'est écrit que ses amis agitait un fanion au départ de la course et je me suis imaginé qu'ils agitaient quelque chose. Et aussi au départ d'une courses on voit dans les film qu'ils agitent des drapeau alors j'ai imaginé que c'était ça.</p> <p>Vu qu'on parle d'avion je me suis dit que ça pouvait être construire et réparer. Parce que c'est écrit qu'il est chargé de le repêcher alors s'il tombe, escorter ça veut peut-être dire réparer.</p> <p>J'ai relu la phrase et j'ai vu qu'une roue s'était brisée. Alors ça m'a fait penser que même avec une roue en moins, il a réussi à arriver en Angleterre sans s'inquiéter.</p>

Suite à cette analyse, nous pouvons donc conclure que l'enseignement explicite des *sous-stratégies formuler les idées principales* et *trouver le sens des mots inconnus* a eu un effet léger sur les performances autorégulantes d'Elias.

Fanny

En ce qui concerne les performances en compréhension écrite de Fanny, nous rappelons qu'elle a obtenu 40% de bonnes réponses au prétest et 30,7% au post-test, soit une baisse de 9,3% entre les deux épreuves. En outre, comme expliqué dans l'analyse de notre première question de recherche, cette élève avait été absente lors de l'enseignement explicite de l'une des stratégies. Nous reviendrons sur cet élément ultérieurement. Lors du prétest, Fanny a été capable de mobiliser la *sous-stratégie se faire des images mentales*. Nous supposons que cela est dû au fait que l'enseignante titulaire avait abordé cette dernière préalablement à notre intervention avec la méthode Lector & Lectrix (Cèbe et Goigoux, 2009). Nous relevons également dans l'exemple suivant qu'elle a été capable de *faire des inférences*. Nous pensons que cette combinaison de stratégies lui a permis de répondre correctement à cette question. Ainsi, nous considérons qu'elle a su *quand* et *comment* les utiliser et qu'elle était, par conséquent, autorégulée sur ces plans avant la mise en œuvre de notre enseignement explicite.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	<p>1. Identifie l'idée principale du paragraphe lignes 10 à 15 en cochant la bonne case.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est le vieillard qui a acheté les poires et il en donne une partie à l'homme.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> On a donné des poires au vieillard et celui-ci en offre une partie à l'homme. <i>Car quelqu'un lui les a offertes.</i></p> <p><input type="checkbox"/> Le vieillard donne à l'homme toutes les poires qu'on lui a offertes.</p>	2 ^{ème} case	J'ai relu les lignes et j'ai dû trouver le mot partager. Et aussi je me suis imaginée l'histoire dans ma tête.

Comme évoqué plus haut, Fanny n'était pas présente lors de l'enseignement explicite de la stratégie *résumer sa lecture*. Sachant que trois des dix questions demandaient l'utilisation des *sous-stratégies identifier et formuler l'idée principale*, nous pensons donc que cela a eu un impact négatif sur ses résultats ainsi que sur le développement de ses performances en autorégulation. En effet, si elle ne disposait pas des outils requis pour leur mise en œuvre, elle n'a pas pu s'autoréguler lors du post-test, comme le montrent les exemples ci-dessous.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Post-test	1. Quel est le sujet du texte ? Formule-le avec tes propres mots. <u>La traversée de la Manche en avion par Louis Blériot.</u> La réponse de l'élève doit présenter les informations qui et quoi.	Louis Blériot va dans un avion et le vent soufflait très fort.	D'abord j'ai regardé le titre qui parlait de Louis Blériot. Ensuite j'ai relu le premier paragraphe où ils parlent d'avion et dans le deuxième paragraphe on voit parle d'une course et vu qu'il y a aussi du vent je me suis dit que ça devait être ça le sujet.
	2. Identifie l'idée principale du paragraphe ligne 8 à 17 en cochant la bonne case. <input type="checkbox"/> Louis Blériot consacre dix ans de sa vie à s'entraîner pour gagner un concours fixé par un journal anglais. Louis Blériot s'investit pendant dix ans dans sa passion et <input checked="" type="checkbox"/> décide un jour de participer à un concours mis en jeu par un journal anglais. <input type="checkbox"/> En avril 1909, Louis Blériot est parvenu à traverser la manche en 47 minutes.	3ème case	J'ai relu un peu le texte mais pas tout. Dans le texte j'ai vu vole à une distance sur une durée de 47 minutes et dans les propositions c'est écrit 47min alors j'ai pensé que c'était ça.
	3. Formule le sous-titre du troisième paragraphe (ligne 24 à 31) en t'appuyant sur son contenu. <u>L'exploit de la traversée (plusieurs réponses possibles).</u> La réponse de l'élève doit être en lien avec l'idée principale du paragraphe.	Il a essayé de traverser la Manche de l'Angleterre.	Dans ce paragraphe on parle d'un vent qui se lève et aussi qu'il traverse la Manche du coup.

Si la stratégie *résumer sa lecture* n'a pas pu être développée, cela n'a pas été le cas pour les trois autres stratégies. Malgré cela, Fanny n'est pas parvenue à *prédire les contenus du texte* suite à notre intervention. Nous le voyons dans les explications suivantes quant aux démarches mises en œuvre pour aborder un exercice de compréhension de texte. Nous pensons que cela a pu avoir un impact sur sa compréhension globale du texte.

Verbatims prétest	Verbatims post-test
J'ai lu le texte et j'ai répondu aux questions.	J'ai lu le texte deux fois et après j'ai lu les questions et j'ai essayé de répondre.

Nous repérons à présent une amélioration au niveau de la *sous-stratégie faire des inférences*. Pour démontrer cela, nous analysons les exemples suivants.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	3. L'homme a-t-il parlé au vieillard au cours de la visite ? <input checked="" type="radio"/> Oui / non. Justifie ta réponse. <u>Le vieillard s'esquiva bien vite, confus de trop de remerciements (inférence)</u> <u>> Pour remercier, l'homme a pris la parole.</u>	Non. L'homme n'a rien dit.	Bah j'ai relu le texte et j'ai vu que le vieillard avait parlé vu que c'est écrit avec des trucs. Je sais que quand il y a ça c'est que quelqu'un parle et pour le vieillard il y en a et pas pour le monsieur.

Post-test	<p>4. Dans le texte, on parle de la traversée de la Manche. De quoi s'agit-il ? La mer qui sépare la France de l'Angleterre.</p> <p>Si la réponse fait référence à une étendue d'eau (inférences : bateau, côte) ou La traversée de la France à l'Angleterre (explications au niveau de la traversée de la Manche)</p>	De traverser le vent qui souffle fort pour l'Angleterre.	J'ai essayé d'assembler les parties du texte. Bah traverser la Manche ça doit vouloir dire traverser et du coup le vent qui se lève ça peut être ça qui doit traverser pour arriver en Angleterre.
-----------	---	--	--

Dans le prétest, nous remarquons qu'elle relève des éléments textuels tels que les guillemets en activant ses connaissances personnelles, sans tenir compte des informations implicites du passage concerné. Dans ce sens, nous pensons qu'elle ne sait pas *comment* faire des inférences. En revanche, dans ses explications données lors de l'entretien du post-test, cette élève explique la *comment* de la stratégie et semble savoir à quel moment les appliquer. De ce fait, elle semble s'être autoréglée davantage dans la seconde épreuve de compréhension sur l'utilisation de cette *sous-stratégie*.

En somme, nous avons évoqué certains aspects autoréglés préalables et antérieurs à notre séquence didactique explicite, ainsi que de légères améliorations au niveau des inférences. Ainsi, nous pensons que ses performances en autorégulation sont constantes et dépendent de la situation de compréhension. De par l'unique amélioration constatée, nous pensons que notre intervention n'a eu qu'un faible effet sur les capacités d'autorégulation de Fanny.

Hélène

Afin de resituer Hélène dans ses performances en compréhension écrite, elle a obtenu 40% de réponses correctes au prétest et 30,7% au post-test, soit une diminution de 9,3%. Nous évoquons dans le chapitre précédent qu'elle avait effectué la seconde épreuve de compréhension ainsi que l'entretien d'explicitation après deux semaines de vacances. Lors de la première épreuve, Hélène est parvenue à mobiliser deux stratégies pour répondre aux huit questions. Celles-ci relevaient des inférences et des mots inconnus.

En règle générale, lorsque le degré de difficulté des inférences requises est relativement élevé, nous voyons qu'il est difficile pour elle de les réaliser. Or, elle semble présenter plus de facilité à faire des inférences lorsqu'elle peut mobiliser ses connaissances personnelles avec les informations du texte. Nous remarquons cela tant au prétest qu'au post-test. Pour illustrer nos constats à propos des inférences, nous allons présenter deux tableaux. Dans le premier tableau, nous voyons que cette élève parvient à *faire des inférences* en activant *ses connaissances personnelles* et en les liant aux informations du texte.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	<p>2. Lignes 3 à 4 : « Quoi de mauvais encore ? se demande l'homme en entendant frapper à sa porte. »</p> <p>* Pourquoi réagit-il de cette manière ? Explique avec tes propres mots.</p> <p>...Il réagit ainsi parce qu'il craint que sa soirée soit aussi mauvaise que la journée qu'il a passée.</p>	Car il a passé une mauvaise journée et il pensait que ça allait être quelque chose de mauvais.	Des fois quand on commence une mauvaise journée bah ça fini, c'est toute la journée une mauvaise journée.
Post-test	<p>4. Dans le texte, on parle de la traversée de la Manche. De quoi s'agit-il ?</p> <p>La mer qui sépare la France de l'Angleterre.</p> <p>Si la réponse fait référence à une étendue d'eau (inférence bateau, côte) ou La traversée de la France à l'Angleterre (explications au niveau de la traversée de la Manche)</p>	Traverser un lac. → Entretien : Mer	Je crois que j'ai déjà entendu parler que c'était la mer ou un lac. Il traverse la Manche en avion et pis ben quand on traverse en avion bah euh c'est plutôt la mer.

En revanche, dans les exemples ci-dessous, nous voyons qu'elle peine à prendre en compte plus d'une information et à les lier. Elle tend à extraire une information unique pour répondre à la question.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	<p>1. Identifie l'idée principale du paragraphe lignes 10 à 15 en cochant la bonne case.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est le vieillard qui a acheté les poires et il en donne une partie à l'homme.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> On a donné des poires au vieillard et celui-ci en offre une partie à l'homme. Car quelqu'un lui les a offertes.</p> <p><input type="checkbox"/> Le vieillard donne à l'homme toutes les poires qu'on lui a offertes.</p>	3 ^{ème} case	Dans le texte c'est écrit qu'on lui a offert. Il lui a donné le panier du coup il lui les a toutes offertes.
Post-test	<p>5. Louis Blériot était-il le premier à réussir cet exploit ? Comment tu ?</p> <p>Oui. À la fin du texte, il est écrit que l'instant est inoubliable. Et plus haut, il est écrit que le 'Daily Mail' offrira une récompense à quiconc franchira la Manche le premier.</p> <p>Donner au moins une information qui justifie la réponse</p>	Non. Parce qu'il y a eu d'autres concours avant	Bah vu que j'ai lu et pis j'ai pas trouvé bah j'ai pensé que y avait déjà eu d'autres concours avant. Ça peut pas être le premier qui a fait ça. Il y a aussi sûrement d'autres personnes qui l'ont fait avant.

En effet, contrairement aux exemples du premier tableau, ces deux questions se prêtent moins à la mobilisation des connaissances personnelles et orientent donc les élèves à s'appuyer uniquement sur le texte pour y répondre. Malgré cela, au post-test, Héléna semble insister sur l'activation de ses connaissances sans prendre en compte les contenus du texte. Nous constatons donc que cela génère un obstacle. Nous pouvons ainsi dire qu'elle ne parvient pas à mobiliser le *comment* de la *sous-stratégie faire des inférences* lorsque les questions sont de cet ordre-là, et cela ni avant ni après l'intervention. Il n'y a donc aucun progrès au niveau de

l'autorégulation. En outre, nous relevons une autre constante sur l'utilisation de la *sous-stratégie trouver le sens des mots inconnus*.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	<p>5. Que veulent dire les mots suivants ? Donne un synonyme ou utilise plusieurs mots.</p> <p>Ligne 3 « tressaillit » : sursauter</p> <p>Ligne 23 « pesantes » : lourdes</p> <p>Ou autres synonymes/expressions ayant le même sens.</p>	<p>Trainer</p> <p>Belles</p>	<p>Déjà j'ai essayé de trouver le mot dans le texte. Peut-être un peu trainer. Mmh... Il était un peu de mauvaise humeur, du coup trainer.</p> <p>Bah les poires étaient pesantes et jaunes bah ça veut dire qu'elles étaient belles et jaunes.</p>
Post-test	<p>8. Que veulent dire les mots suivants ? Donne un synonyme ou explique avec d'autres mots.</p> <p>Ligne 5 « fanion » : petit drapeau → indice agiter, signal de départ.</p> <p>Ligne 21 « escorter » : accompagner (aide en fonction du contexte).</p> <p>Ligne 29 « indemne » : sain et sauf (contexte).</p> <p>Ou autres synonymes/expressions ayant le même sens.</p>	<p>Un drapeau</p> <p>pour le repêcher en cas de malchance</p> <p>n'a pas peur</p>	<p>J'ai pensé par rapport à la phrase ce que ça pouvait dire.</p> <p>J'ai lu la phrase. Je sais pas ce que c'est, mais un truc pour le repêcher si bah il tombe.</p> <p>Bah la phrase dit que la roue de l'avion se brise, bah peut-être il n'a pas peur.</p>

En effet, comme le montrent les deux exemples ci-dessus, cette *sous-stratégie* était présente dans l'épreuve précédant notre intervention. En s'aidant du contexte, on voit qu'elle émet une hypothèse quant à la signification du mot « tressaillit », or pour le mot « pesantes », elle n'utilise pas sa morphologie. Lors du post-test, nous voyons qu'elle tente de s'appuyer sur le contexte pour y répondre. Étant donné que les mots de cette question ne permettaient pas de s'appuyer sur leur morphologie, nous ne pouvons pas observer d'évolution sur ce plan. Nous pouvons néanmoins constater une certaine prise de conscience au niveau du *comment* de cette *sous-stratégie*. Ainsi, nous observons une légère évolution en termes d'autorégulation. Un guidage renforcé semble être encore à planifier. Toujours sous le regard des améliorations, nous remarquons que Héléna est parvenue à mobiliser une nouvelle stratégie : *se faire des images mentales*, suite à notre intervention, puisqu'au prétest, nous n'avons pas relevé la présence de cette dernière.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
post-test	<p>9. Ligne 24 : « Un vent de face se lève et ralentit la marche de l'avion. » Qu'est-ce que cela signifie ?</p> <p>Que le vent souffle face à l'avion et que cela ralentit sa vitesse.</p>	<p>Ralenti l'avion.</p>	<p>Je me suis imaginée que si le vent il vient contre l'avion du coup ça ralentit l'avion. Et pis euh c'est la marche, c'est le vol, enfin il ralentit le vol.</p>

Ainsi, nous pouvons dire que notre intervention explicite lui a permis de prendre conscience de l'existence de cette *sous-stratégie* et ainsi s'autoréguler puisqu'elle l'utilise au moment propice (*quand*) et d'une manière adéquate (*comment*).

En conclusion, malgré les quelques légères améliorations, nous remarquons davantage de constantes entre les deux épreuves. Cela nous amène à penser que notre intervention pédagogique a eu peu d'effets sur les performances en autorégulation de Héléna.

Ilona

Ilona avait obtenu 60% de réponses correctes au prétest et 69,2% au post-test. Ainsi, entre les deux épreuves de compréhension, ses performances se sont améliorées de 9,2%. En observant les explications de cette élève lors du premier entretien, nous constatons qu'elle utilise un certain nombre de stratégies de lecture. En effet, sur les huit questions posées, elle mobilise des stratégies métacognitives pour répondre à sept d'entre elles. Ces dernières relèvent de la stratégie *vérifier et clarifier sa compréhension : trouver le sens des mots inconnus et faire des inférences*. Étant donné que leur utilisation répond généralement au *quand*, nous pouvons dire qu'elle possédait déjà certaines capacités à s'autoréguler en utilisant des stratégies personnelles. Cela pourrait d'ailleurs expliquer son taux de réussite plutôt élevé au prétest. Quant au second entretien, nous remarquons qu'elle utilise de nouvelles stratégies, telles que *se faire des images mentales, faire des prédictions* et qu'elle semble maîtriser davantage les inférences.

Concernant ses préacquis au niveau de la *sous-stratégie trouver le sens des mots inconnus*, nous remarquons dans l'exemple suivant qu'elle a été capable de s'appuyer sur le contexte et la morphologie du mot pour tenter de répondre à ces questions. Elle a su appliquer le *comment* de la stratégie. Elle était donc déjà autorégulée dans cette démarche avant la mise en œuvre de notre intervention.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	5. Que veulent dire les mots suivants ? Donne un synonyme ou utilise plusieurs mots. Ligne 3 « tressaillit » : <i>sursauter</i> Ligne 23 « pesantes » : <i>lourdes</i> <i>Ou autres synonymes/expressions ayant le même sens.</i>	Il était pas content Lourdes	Je me suis dit que peut-être il était pas content qu'on frappait à sa porte parce que il avait pas passé une bonne journée. Je me suis dit que pesante ça avait peut-être rapport avec le poids alors elles peuvent être lourdes.

Si la stratégie *vérifier et clarifier sa compréhension* reste globalement constante entre les deux épreuves, nous observons certaines évolutions dans les *sous-stratégies* de cette dernière lors du post-test. L'une d'entre elles concerne le fait de *se faire des images mentales*.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	3. L'homme a-t-il parlé au vieillard au cours de la visite ? <u>Oui</u> / non. Justifie ta réponse. <i>Le vieillard s'esquiva bien vite, confus de trop de remerciements (inférence)</i> <i>> Pour remercier, l'homme a pris la parole.</i>	Oui. Parce qu'il lui a dit qu'il avait reçu un panier de poires et qu'il voulait les partager avec lui	Parce que là y a des guillemets.
Post-test	9. Ligne 24 : « Un vent de face se lève et ralentit la marche de l'avion. » Qu'est-ce que cela signifie ? <i>Que le vent souffle face à l'avion et que cela ralentit sa vitesse.</i>	Ça veut dire que le vent est trop fort et que ça ralentit l'avion.	J'ai relu la phrase et essayé de le reformuler. Je me suis fait un film dans ma tête. Je me suis imaginé que le vent se levait et de face et que le vent était trop fort et comme il était trop fort bah ça a ralenti l'avion.

Dans cet exemple, nous pensons que la troisième question du prétest aurait pu nécessiter la mobilisation de la *sous-stratégie se faire des images mentales*. Or, au post-test, elle a su l'utiliser lorsque cela lui était nécessaire. Nous pensons ainsi qu'avant notre séquence didactique, elle ne disposait pas de cet outil. Notre intervention a donc eu un effet positif sur ses capacités à s'autoréguler. Une seconde amélioration que nous avons relevée concerne la *sous-stratégie faire des inférences*. Au prétest, Ilona ne semble parfois pas maîtriser le *comment* de cette *sous-stratégie*.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	6. Quel est le message caché de cette histoire ? <i>Qu'une simple visite / rencontre / qu'un simple cadeau peut faire oublier les problèmes d'une personne. Ici, la visite et le cadeau du vieillard ont remonté le moral de l'homme et ont embelli sa journée.</i>	Il faut se méfier des apparences	Parfois on peut se méfier des apparences parce qu'il n'y a pas tout le monde qui peut être gentil dans ce monde. Pis, peut-être qu'il voulait l'empoisonner, je sais pas.
Post-test	4. Dans le texte, on parle de la traversée de la Manche. De quoi s'agit-il ? <i>La mer qui sépare la France de l'Angleterre.</i> <i>Si la réponse fait référence à une étendue d'eau (inférences : bateau, côte) ou La traversée de la France à l'Angleterre (explications au niveau de la traversée de la Manche)</i>	C'est une traversée. -> entretien : mer	Mmh je dirais plutôt que c'est la mer parce que ça, la mer, ben elle sépare la France et l'Angleterre. J'ai répondu avec mes connaissances personnelles.

D'après ses dires, nous pouvons constater dans le premier exemple, qu'elle mobilise uniquement ses connaissances personnelles sans les lier aux contenus du texte. En revanche, au post-test, elle lie les informations textuelles à ses connaissances personnelles. Ainsi, notre

enseignement explicite des stratégies en lecture lui a été bénéfique, car elle a su appliquer le *comment* de la stratégie lors de post-test, contrairement au prétest.

Finalement, nous observons également une amélioration de ses performances en autorégulation par le biais de l'application de la stratégie *prédire les contenus d'un texte*. Dans l'exemple suivant, nous voyons qu'avant notre intervention, elle ne disposait pas de cet outil pour aborder un exercice de compréhension écrite. Or, dans les verbatims du post-test, il apparaît clairement qu'Ilona a su *quand* et *comment* appliquer cette stratégie. Ainsi, elle est parvenue à s'autoréguler sur ces deux aspects élémentaires de l'autorégulation.

Verbatims prétest	Verbatims post-test
Bah j'ai d'abord lu. Bah j'ai répondu aux questions. Et puis si je savais plus trop j'allais chercher dans l'histoire.	J'ai lu le titre. Je me dis qu'on va parler de Louis Blériot qui a traversé la Manche en avion. La Manche je ne connais pas. Je me suis dit qu'une traversée en avion, c'est une traversée qu'il a fait. Après, j'ai lu les sous-titres et me suis dit de quoi on va parler dans le texte.

On remarque également que pour *prédire la suite d'une histoire*, cette élève semble vouloir écrire une histoire imaginaire dans le premier exemple, sans forcément tenir compte des idées directrices de l'histoire, alors que dans le post-test, elle est davantage consciente du *comment* de cette stratégie et parvient à expliquer la suite de l'histoire de manière plus cohérente.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	8. Que penses-tu qu'il va se passer ensuite dans cette histoire ? <i>Prédictions personnelles des élèves.</i> Toutes réponses qui sous-tendent une suite logique à l'histoire.	Le panier de poires va exploser parce que le vieillard a mis une bombe.	J'ai voulu faire une histoire un peu d'horreur alors j'ai écrit ça.
Post-test	10. Selon toi, que va-t-il se passer pour Louis Blériot ? <i>Il recevra sa récompense et sera couvert de gloire.</i> Toutes réponses qui sous-tendent une suite logique à l'hist	Il va visiter à l'entour et les journalistes vont lui donner le prix et va rentrer en France	Je m'imagine qu'il est curieux alors il va aller aux alentours pour visiter. Pis, il va devoir réparer sa roue vu qu'elle s'est cassée. Ah non, j'ai une meilleure idée. Il va voir si y a des personnes pour réparer sa roue. Pis, après ça, il va rentrer pis les journalistes vont, ils vont lui donner le prix.

En conclusion, nous pouvons dire qu'Ilona possédait des outils de compréhension préalables à notre intervention didactique et qu'elle semblait parfois autorégulée dans leur utilisation, mais qu'après notre séquence, elle est parvenue à faire évoluer ses performances en autorégulation.

Killian

Comme évoqué dans l'analyse de la première question de recherche, au prétest, Killian a obtenu 50% de réponses correctes et 84,6% au post-test, soit une amélioration de 34,6%. De manière générale, lors des deux épreuves de compréhension, il est parvenu à mobiliser des stratégies. Toutefois, lors du post-test, il en a mobilisé davantage et de manière plus adéquate. Pour refléter nos propos, voici un exemple de la stratégie *prédire*, qui n'a pas été mobilisée correctement lors d'une question du prétest.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	6. Quel est le message caché de cette histoire ? <i>Qu'une simple visite / rencontre / qu'un simple cadeau peut faire oublier les problèmes d'une personne. Ici, la visite et le cadeau du vieillard ont remonté le moral de l'homme et ont embelli sa journée.</i>	L'amitié	Bah j'ai un petit peu pensé que le vieillard il a donné des poires donc l'homme il va le remercier en lui offrant quelque chose d'autre peut-être et pis qu'après ils vont bien s'entendre.

En effet, cet exemple montre qu'une mobilisation de stratégie inadéquate peut entraîner une réponse erronée. Pour faire un lien avec l'autorégulation, on perçoit ici que l'élève a mobilisé une stratégie mais sans savoir laquelle (le *quoi*), son but (le *pourquoi*) et le moment propice pour son application (le *quand*).

Pour débiter un exercice de compréhension écrite, Killian ne semblait pas posséder d'outils particuliers au prétest, alors qu'au post-test, il a appréhendé les contenus du texte avant sa lecture en survolant les informations clés, ainsi qu'en activant ses connaissances personnelles.

Verbatims prétest	Verbatims post-test
Je lis une fois le texte. Je regarde les questions et j'essaie de chercher les arguments qui me donnent les réponses.	J'ai d'abord lu le titre. Je sais que Louis Blériot j'en avais jamais entendu parler, mais je pense qu'il était connu vu qu'on a écrit un texte sur lui. Et après j'ai regardé l'image pis c'était un vieil avion.

En termes d'autorégulation, nous voyons ici, qu'après la mise en œuvre de notre intervention, cet élève a été en mesure d'identifier le *quand* et le *comment* de la stratégie *prédire*. Ainsi, nous pouvons dire qu'il est parvenu à s'autoréguler dans la mobilisation de cette stratégie. Concernant la *sous-stratégie faire des inférences*, ces exemples montrent que Killian a parfois été capable d'appliquer cette dernière lors du prétest, mais que lors du post-test, il s'est amélioré dans son utilisation.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	7. Comment se termine l'histoire pour l'homme ? Explique avec tes mots. Elle se termine bien, car la visite du vieil homme lui a fait plaisir. La réponse doit correspondre au dénouement de l'histoire pour l'homme (bien/mal).	Il est content car le vieillard a pensé à lui.	Parce que là c'est marqué « le petit panier comme un trésor dans ses mains » « Puis avec un cœur nouveau, il courut poser le panier sur la table ». J'ai recherché les arguments pour montrer que l'homme il était content.
Post-test	5. Louis Blériot était-il le premier à réussir cet exploit ? Comment le sais-tu ?	Oui. Car dans les lignes 29, 30, 31, on dit qu'il a relié la France à l'Angleterre.	J'ai fait des liens entre les informations. On voit ici que c'est écrit « offre un prix exceptionnel à celui qui réussira à franchir le premier la Manche en avion ». Ensuite à la ligne 30 et 31, il dit qu'il vient de relier la France à l'Angleterre et que c'est un instant inoubliable.

Si l'utilisation de cette stratégie a été correcte pour la septième question du prétest, cela n'a pas été le cas, pour la première, troisième et sixième question. En revanche, lors du post-test, pour toutes les questions qui nécessitent la mobilisation de cette dernière (2, 4, 5, 6 et 7), Killian est parvenu à identifier le *comment* et le *quand* de la *sous-stratégie faire des inférences*, et par conséquent à s'autoréguler dans la mobilisation de celle-ci.

En somme, nous avons relevé que cet élève avait été capable de mobiliser des stratégies métacognitives tant lors du prétest que lors du post-test. Ainsi, nous pensons qu'il disposait de certaines stratégies personnelles mais n'était pas conscient de leur utilisation ou de leur utilité. De par les explications de Killian lors du second entretien, les stratégies mobilisées nous sont apparues comme étant mieux réfléchies. Si cet élève sait à présent *quand* et *comment* utiliser une stratégie, nous pouvons dire que notre intervention pédagogique a eu un effet favorable sur les compétences en autorégulation de Killian lors d'un exercice de compréhension écrite.

Jérémy

Lors de l'analyse de notre première question de recherche, nous avons relevé que Jérémy avait obtenu 60% de réponses correctes au prétest et 84,6% au post-test, soit une amélioration de 24,6%. Après avoir examiné les deux entretiens menés avec cet élève, nous avons constaté qu'il a été en mesure de mobiliser autant de stratégies lors du prétest que lors du post-test. Nous relevons une première constante au niveau de la stratégie *prédire les contenus d'un texte*. Lorsque nous lui avons demandé quelles étaient ses premières démarches lors d'un exercice de compréhension, ces deux réponses étaient similaires.

Verbatims prétest	Verbatims post-test
Bah je lis l'histoire une fois. Après, je regarde les questions. Pis si y a une question que je ne comprends pas bah je le relis une fois.	Bah par lire le texte. Et pis ben après j'ai répondu aux questions.

De ce fait, nous comprenons qu'il a mobilisé la stratégie *prédire* ni avant ni après notre intervention didactique. D'après nous, cela peut être dû au fait que cet élève ne présentait pas le besoin de l'utiliser étant donné que ses résultats étaient plutôt positifs. Pour rappel, lors de notre séquence, nous avons insisté sur le fait qu'une stratégie doit être mobilisée si l'élève en ressent le besoin pour comprendre un texte. La seconde constante relève de la *sous-stratégie trouver le sens des mots inconnus*.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	5. Que veulent dire les mots suivants ? Donne un synonyme ou utilise plusieurs mots. Ligne 3 « tressaillit » : <u>surauter</u> Ligne 23 « pesantes » : <u>lourdes</u> Ou autres synonymes/expressions ayant le même sens.	1. S'est senti encore plus découragé 2. Lourdes	1. Car il était découragé un peu... 2. Bah parce que ça pèse, par exemple un kilo. Et pis pesante, c'est du même euh, c'est un peu la même famille.
Post-test	8. Que veulent dire les mots suivants ? Donne un synonyme ou explique avec d'autres mots. Ligne 5 « fanion » : <u>petit drapeau -> indice agiter, signal de départ.</u> Ligne 21 « escorter » : <u>accompagner (aide en fonction du contexte).</u> Ligne 29 « indemne » : <u>sain et sauf (contexte).</u> Ou autres synonymes/expressions ayant le même sens.	1. Drapeau 2. Reprendre 3. Intact	Ouais ben, ils disent là que ses amis agitent un fanion. Quand on agite un fanion c'est soit un drapeau soit dès fois ils avaient des mouchoirs à l'époque pis ils les agitaient pour dire au revoir. J'ai bah j'ai relu le mot pis les phrases Escorter pour l'escorter si bah si il tombe dans l'eau ben, enfin il avait dit qu'il y avait un bateau pour l'escorter, pour le reprendre Je savais déjà que ça voulait dire sans graves blessures.

En effet, l'exemple ci-dessus montre qu'au prétest, cet élève était déjà capable de s'appuyer sur le contexte ou la morphologie d'un mot pour essayer de comprendre sa signification. De ce fait, il semblait savoir *comment* l'utiliser. Ainsi, nous n'observons aucun changement entre le prétest et le post-test en termes d'autorégulation. Enfin, la dernière constante concerne la *sous-stratégie faire des inférences*. En effet, les deux épreuves de compréhension et les entretiens menés montrent que la *sous-stratégie* principale que cet élève mobilise relève *des inférences*. Toutefois, nous remarquons quelques légers changements au niveau de l'utilisation autorégulée de cette dernière.

	Questions/réponses	Réponse élève	Verbatims de l'entretien
Prétest	3. L'homme a-t-il parlé au vieillard au cours de la visite ? (Oui/ non. Justifie ta réponse. Le vieillard s'esquiva bien vite, confus de trop de remerciements (inférence) > Pour remercier, l'homme a pris la parole.	Non. Car ils n'ont jamais fait connaissance.	Bah j'ai lu et pis il dit qu'il a juste dit bonjour comme ça. J'ai pu répondre parce que il dit bah qu'ils n'ont jamais fait vraiment connaissance.
Post-test	4. Dans le texte, on parle de la traversée de la Manche. De quoi s'agit-il ? La mer qui sépare la France de l'Angleterre Si la réponse fait référence à une étendue d'eau (inférences : bateau, côte) ou La traversée de la France à l'Angleterre (explications au niveau de la traversée de la Manche)	Un lac	J'ai fait des liens avec le texte, pis il disait que le but que c'était de relier la France à l'Angleterre. La Manche, c'est euh traverser un lac, un grand lac. Bah il dit qu'il survole un lac pis bah que y a un bateau qui le suit pour euh, si euh, si il tombe dans l'eau ou comme ça. Du coup bah on sait que c'est un lac et pis bah la traversée de la Manche, si il le fait en avion logiquement il va pas aller avec son avion dans l'eau.

D'après ces verbatims, nous voyons que Jérémy a été capable de faire une inférence au prétest, probablement de manière spontanée et inconsciente, puisque son explication ne nous permet pas d'avoir accès à ses démarches métacognitives de manière précise. En revanche, les explications fournies par l'élève montrent une évolution en termes d'autorégulation. En effet, il semble comprendre le *quoi* et le *comment* de la *sous-stratégie faire des inférences*. Nous pouvons donc en déduire que notre intervention pédagogique a permis à cet élève d'avoir une plus grande maîtrise de cette *sous-stratégie*.

En somme, nous pouvons dire que Jérémy disposait vraisemblablement de certaines stratégies avant la mise en œuvre de notre séquence, mais que l'enseignement explicite semble lui avoir apporté certaines précisions quant à l'application de celles-ci.

Synthèse et réponse à la question de recherche

Pour rappel, notre seconde question de recherche était la suivante : *Quels sont les effets de l'enseignement explicite de stratégies en lecture sur les performances en autorégulation d'élèves de 7P en compréhension de l'écrit dans la discipline du français ?*

Afin de répondre à notre seconde question de recherche, nous allons reprendre les éléments d'analyse précités pour chacun des élèves en s'appuyant sur le tableau suivant :

Niveau d'autorégulation	Prétest			Post-test			Effet de l'intervention
	-	+/-	+	-	+/-	+	
Anna		✓				✓	positif
Benjamin		✓			✓		indéterminé
Claire		✓				✓	positif
Daniel		✓			✓		légèrement positif
Elias		✓			✓		légèrement positif
Fanny		✓			✓		aucun
Hélène		✓			✓		légèrement positif
Ilona		✓				✓	positif
Killian		✓				✓	positif
Jérémy			✓			✓	légèrement positif

Tableau 3 : synthèse des résultats aux épreuves de compréhension et des effets de l'intervention

Pour établir ce tableau (tableau 3), nous avons admis au prétest le niveau « - » lorsqu'aucune stratégie n'a été mobilisée par l'élève. Cela n'a été le cas pour aucun des dix élèves. Le niveau d'autorégulation « +/- » a été identifié quand certaines stratégies étaient maîtrisées et d'autres non-maîtrisées. Finalement, le niveau « + » lorsque l'élève a été capable de maîtriser le *comment* (et éventuellement le *quoi*, le *pourquoi* ou le *quand*) des stratégies. Au post-test, il faut savoir que les changements étaient parfois légers. De ce fait, nous avons admis la même case qu'au prétest et nous l'avons mentionné sous les effets.

Anna, Claire, Ilona et Killian disposaient de certaines stratégies avant la mise en œuvre de notre séquence. L'enseignement explicite de ces dernières semble leur avoir permis d'en découvrir de nouvelles et d'apprendre à préciser certaines d'entre elles en termes d'application autorégulée. Ainsi, nous en concluons que notre séquence a eu un effet positif sur leurs performances en autorégulation. Pour Daniel, Elias et Hélène, nous avons relevé qu'ils avaient été capables de mobiliser certaines stratégies avant la mise en œuvre de notre intervention et que celles-ci étaient parfois autorégulées. Au post-test, les améliorations étaient légères ou peu

nombreuses. Nous en avons ainsi conclu que l'effet de notre séquence a été légèrement positif. Comme les autres élèves, Benjamin semble avoir été en mesure de mobiliser certaines stratégies lors de la première épreuve de compréhension. Suite à notre intervention, nous avons relevé une unique amélioration et quelques instabilités dans l'utilisation des stratégies mobilisées lors des deux épreuves. De plus, le fait que son second entretien n'a pas pu être mené à son terme, nous ne pouvons dès lors pas affirmer si ses performances en autorégulation ont changé. Fanny présentait des performances en autorégulation tant au prétest qu'au post-test. Au travers des différents exemples, nous avons remarqué que notre intervention n'a eu aucun effet sur ses capacités d'autorégulation. Enfin, nous avons relevé que Jérémy était déjà passablement autorégulé avant notre séquence. De ce fait, l'effet de cette dernière a été légèrement positive.

Malgré les cas particuliers de Benjamin et Fanny, les résultats à tendance majoritairement positive, montrent que notre intervention basée sur l'enseignement explicite des stratégies a eu un effet positif sur les performances en autorégulation des élèves de 7P en compréhension de l'écrit dans la discipline du français.

6. Discussion

Dans notre cadre conceptuel, nous évoquons plusieurs recherches démontrant l'efficacité d'un enseignement explicite sur les compétences des élèves en compréhension de texte (Giasson, 2011, Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010, Adams, 1990, Chall 1967, 1983, 1996, 2000, Feitelson, 1988, Perfetti, 1985, Snow, Burns, Griffin, 1998). Bien que ces dernières concernent principalement les élèves en difficultés d'apprentissage, nos résultats rejoignent les autres résultats à ce sujet et semblent même être compatibles avec un enseignement dit universel, puisqu'il apparaît comme étant bénéfique à des élèves aux différents profils. En ce qui concerne l'autorégulation, nous avons basé notre étude sur les axes *quoi*, *quand*, *comment*, *pourquoi* cités par Zimmermann (1989, cité dans Paris, Ayres et Aussanaire, 2000). Comme évoqué plus haut, certains paramètres trop guidant ou difficilement verbalisables, ne nous ont pas permis de mesurer l'utilisation du *quoi*, *quand* et *pourquoi*. Nous avons ainsi accepté qu'un élève était parvenu à s'autoréguler lorsque le *comment* de la stratégie était maîtrisé par l'élève. Les résultats majoritairement positifs de notre recherche montrent une correspondance avec les principes de cet auteur.

Dans ce chapitre, nous mènerons une discussion quant aux deux questions de recherche. Nous souhaitons ainsi explorer le niveau d'interdépendance entre l'effet sur les performances en compréhension écrite et l'effet sur les performances en autorégulation. Nous aborderons cette discussion de manière générale selon les similarités des élèves ou de manière individuelle.

6.1. Discussion des résultats

Élèves	Effet de l'intervention sur les performances en compréhension écrite (Q1)	Effet de l'intervention sur les performances en autorégulation (Q2)
Anna	+ 29,2%	Positif
Benjamin	+ 13,8%	Indéterminé
Claire	+ 21,5%	Positif
Daniel	+ 16,9%	Légèrement positif
Elias	- 13,9%	Légèrement positif
Fanny	- 9,3%	Aucun
Hélène	- 9,3%	Légèrement positif
Ilona	+ 9,2%	Positif
Killian	+ 34,6%	Positif
Jérémy	+ 24,6%	Légèrement positif

Tableau 4 : Effets de l'intervention sur les performances en compréhension écrite et en autorégulation

Anna, Claire, Ilona et Killian sont les élèves ayant obtenu des résultats en hausse pour nos deux questions de recherche, soit 40% de notre échantillonnage. Nous constatons que notre intervention a eu des effets positifs sur leurs performances en compréhension écrite ainsi que sur leurs performances en autorégulation. Nous pensons donc qu'il y a eu une interdépendance entre deux types de performance. Anna, Killian et Claire sont les élèves dont les performances en compréhension écrite ont le plus évolué. Ces derniers disposaient préalablement de certaines stratégies métacognitives, mais ne semblaient pas les exploiter au maximum de leur avantage. En effet, leurs entretiens d'explicitation ont révélé une amélioration dans leurs performances en autorégulation par une prise de conscience sur l'utilisation des stratégies en lecture déjà

connues, ainsi que l'application de nouvelles stratégies lors de la seconde épreuve de compréhension. En outre, nous avons repéré une implication et une participation cognitive importante lors de l'enseignement de ces dernières. Cela pourrait expliquer le fait que leurs performances en compréhension écrite aient également augmenté. Quant à Ilona, ses performances en compréhension de texte ont évolué de 9,2%. Cette élève semblait disposer de deux stratégies maîtrisées partiellement en amont à notre intervention et le second entretien nous a permis de percevoir l'apparition de deux nouvelles stratégies ainsi qu'une amélioration des précédentes stratégies mobilisées. Pour expliquer cette amélioration plutôt faible, nous émettons deux hypothèses. Contrairement aux trois élèves précités, Ilona s'est faiblement investie dans ces leçons de compréhension. Cela pourrait donc être la raison de sa faible amélioration de ses performances en compréhension écrite. En outre, ses résultats obtenus au prétest s'élevaient à 60% en comparaison à ceux de Claire, Anna et Killian qui eux, s'élevaient à 40% ou 50%. La différence des résultats entre le prétest et le post-test est donc plus importante pour ces derniers que pour Ilona. Ainsi, sa légère évolution peut être expliquée par ses résultats relativement élevés au prétest.

Les résultats de Daniel, Jérémy, Héléna et Elias montrent qu'ils sont parvenus à améliorer légèrement leurs performances en autorégulation. La moitié d'entre eux a obtenu des résultats en hausse en termes de performances en compréhension écrite et l'autre moitié, en baisse.

Daniel et Jérémy font partie des élèves dont les performances en compréhension écrite ont évolué. Ces derniers avaient tous deux obtenu 60% de réponses correctes au prétest. Avant notre intervention, nous avons constaté que Jérémy était déjà relativement autorégulé. Notre intervention semble lui avoir apporté certaines précisions quant aux stratégies. Toutefois, son augmentation plutôt conséquente de 24,6%, nous amène à penser qu'il n'y a pas eu d'interdépendance entre nos deux questions de recherche, ou du moins, pas de manière flagrante. Quant à Daniel, nous avons remarqué qu'il était partiellement autorégulé lors de la première épreuve et qu'après notre intervention ses améliorations étaient plutôt légères. Malgré le fait que son amélioration de performances en compréhension écrite soit moins importante que celle de Jérémy, notre constat sur l'interdépendance entre les deux types de performances est identique à ce dernier.

Malgré les résultats en baisse d'Elias et de Héléna dans leurs performances en compréhension écrite, nous avons constaté une légère amélioration en termes d'autorégulation. Cela nous amène donc à penser que notre intervention a eu un effet positif uniquement sur l'un des deux types de performances. Néanmoins, nous pensons que les entretiens d'explicitation leur ont

permis de verbaliser leurs procédures et nous ont permis d'identifier leurs progrès dans l'appropriation de stratégies. Ainsi, nous comprenons que ces deux types de performances ne sont pas interdépendantes mais plutôt complémentaires. Nous pouvons donc envisager plus précisément des pistes de régulation pour ces élèves.

Finalement, nous avons relevé deux cas particuliers dans les résultats de notre seconde question de recherche chez Fanny et Benjamin. Les résultats de Fanny aux épreuves montrent une baisse de 9,3% dans ses performances en compréhension de texte et nous n'avons observé aucune amélioration sur ses capacités en autorégulation. Nous expliquions dans nos précédentes analyses que cela avait probablement été influencé par son absence lors de l'enseignement explicite d'une des stratégies. Le fait qu'elle n'ait pas bénéficié d'un enseignement complet, nous pensons qu'elle ne disposait pas des outils nécessaires pour aborder la seconde épreuve de compréhension. Nous pensons également qu'un enseignement renforcé pourrait lui être bénéfique. Ainsi, nous proposons comme prolongement à cette intervention universelle, une intervention plus ciblée en petit groupe dans un premier temps, et si ces difficultés perdurent, une intervention individualisée en collaborant avec des partenaires scolaires ainsi qu'avec ses parents. Pour Benjamin, comme précédemment expliqué, l'entretien n'a pas pu être mené jusqu'au bout, c'est pourquoi nous ne pouvons pas nous prononcer sur les changements que notre intervention aurait pu causer sur ses performances autorégulantes.

En somme, nous pouvons dire que l'interdépendance entre les performances en compréhension écrite et en autorégulation varie selon les élèves. Nous pensons que cela dépend de la difficulté du texte. En effet, le choix de nos textes a peut-être eu un effet sur la validité de nos comparaisons entre le prétest et le post-test. La difficulté des textes choisis peut dépendre de la perception des élèves ; certains trouveront le texte facile et d'autres difficile. Ainsi, le fait de pouvoir développer des compétences dans ces deux champs serait propre à chaque élève. En outre, pour rappel, notre intervention s'est déroulée sur une courte durée. Dans ce sens, le contexte de notre recherche ne nous permet pas d'affirmer s'il existe effectivement une corrélation entre nos deux éléments de recherche.

6.2. Limites et perspectives

Dans ce chapitre, nous aborderons les limites rencontrées dans le cadre de notre mémoire professionnel. Dans un premier temps, nous parlerons des quelques obstacles auxquels nous avons été confrontés lors de la mise en œuvre de notre intervention. Ensuite, nous aborderons

deux obstacles en lien avec les entretiens d'explicitation. Pour terminer, nous identifierons une limite liée aux questionnaires des épreuves de compréhension. Pour certains obstacles, nous proposerons une perspective qui démontre un moyen de les contourner.

Une première limite concerne le temps dont nous disposons pour notre recherche. Pour rappel, lors de nos stages, nous avons à disposition six périodes hebdomadaires dans la discipline du français. Parallèlement à l'enseignement de notre séquence, nous devons enseigner la production écrite. De ce fait, il nous restait deux périodes par semaine dédiées à ce projet. Nous avons officiellement débuté notre intervention au mois de novembre. Dans le cadre théorique, nous évoquons que l'enseignement explicite des stratégies doit se faire sur le long terme, voire sur la totalité de la scolarité. De ce fait, nous comprenons que l'unique semestre que nous avons à disposition n'aurait vraisemblablement pas été suffisant.

Un autre obstacle concerne la passation des entretiens d'explicitation suite aux épreuves réalisées par les élèves. Étant donné que les tests se sont déroulés sur une à deux séances, il nous était impossible de les mener directement après ceux-ci. Nous avons tenté de rapprocher les entretiens et les tests au mieux, mais parfois les élèves avaient de la peine à se remémorer leurs cheminements pour certaines questions. Certains ne se souvenaient ni des questions ni du contenu des textes. Pour contrer cet obstacle préalablement identifié, nous avons prévu une remise en contexte et des relances afin de débloquent leurs réponses. Cependant, cela n'a parfois pas été suffisant.

Les entretiens d'explicitation présentent l'avantage de permettre l'accès aux raisonnements des élèves et leurs cheminements. Toutefois, cette méthode de recherche présente quelques limites. Par exemple, le fait que les sujets soient informés du but de cette recherche aurait pu biaiser les données. En effet, nos élèves étant enthousiastes à participer à notre étude, ils auraient pu vouloir « bien faire » pour nous rendre service lors du second entretien d'explicitation. Aussi, sachant que les élèves du post-test étaient les mêmes que pour le prétest, nous craignons qu'ils puissent anticiper le type de questions posées. Pour bénéficier davantage de précisions, nous aurions aimé proposer un questionnaire aux élèves afin qu'ils évaluent eux-mêmes leur degré d'autorégulation en lecture lors du prétest et post-test, mais nous n'avons trouvé aucun questionnaire déjà testé dans une précédente recherche qui correspondait parfaitement avec la nôtre.

Finalement, en lien avec les questionnaires que nous avons créés pour les deux épreuves de compréhension, nous relevons un obstacle lié à la stratégie *résumer sa lecture*. En effet, dans

le prétest, nous n'avons prévu aucune question relative à cette stratégie, alors qu'au post-test, trois d'entre elles y sont rattachées. Ainsi, nous n'avons pas été en mesure d'évaluer les progrès en termes d'autorégulation après la mise en œuvre de notre intervention. Comme piste, nous aurions pu utiliser les mêmes questionnaires pour ces deux épreuves.

6.3. Apports du mémoire pour la pratique professionnelle

Nous avons été heureuses de pouvoir mener une recherche sur cette thématique dans le cadre de nos stages et d'expérimenter un type enseignement que nous ne connaissions pas. Nous envisageons toutes deux de poursuivre cette pratique explicite dans nos futures classes, quel que soit le degré concerné, et d'enseigner consciencieusement et rigoureusement chacune de ces stratégies sur une plus longue durée. Une perspective que nous souhaitons envisager serait d'intégrer l'enseignement réciproque. En effet, cette pratique peut être jumelée avec l'étape de la pratique guidée de notre séquence explicite en insérant cette étape discursive et collaborative entre les élèves en petits groupes. De ce fait, les élèves seraient en groupes hétérogènes et profiteraient ainsi des stratégies et des démarches de chacun.

Un autre aspect que nous avons découvert et que nous envisageons d'utiliser dans notre pratique d'enseignante généraliste concerne les entretiens d'explicitation. En effet, même si cette méthode est, dans notre étude, destinée à la récolte de données, elle nous est apparue comme un outil permettant aux élèves de verbaliser leurs démarches et ainsi rendre visible des performances qu'on ne percevait pas à l'écrit. Néanmoins, cet outil est relativement coûteux en temps, c'est pourquoi nous envisageons de l'utiliser avec certains élèves ayant besoin de plus de soutien dans les tâches scolaires, et ainsi rendre notre enseignement flexible et universel.

7. Conclusion

Au travers de notre mémoire professionnel, nous souhaitons aborder une thématique qui puisse nous être utile dans notre formation en enseignement primaire et être réinvestie dans nos futures classes. L'entrée en vigueur du concept 360° nous a poussé à nous intéresser à des pratiques pédagogiques s'inscrivant dans la pédagogie universelle. Afin de rendre notre travail réalisable, nous avons décidé de nous intéresser au concept d'autorégulation des apprentissages. Par ailleurs, dans le cadre de nos stages ainsi qu'au travers de notre expérience en tant qu'élève,

nous avons souvent été conditionnées à un enseignement implicite de la compréhension écrite, soit en lisant un texte et en répondant à un questionnaire. Notre formation théorique en enseignement primaire semblait évoquer de nouvelles pratiques, tel que l'enseignement explicite de la compréhension en lecture, sans pour autant nous les enseigner en profondeur. Sachant que l'enseignement implicite ne semblait répondre qu'à un petit nombre d'élèves, nous voulions explorer et expérimenter l'enseignement explicite et ainsi savoir si cette pratique pouvait avoir un effet sur les performances d'une plus grande majorité d'élèves d'une classe dite ordinaire. Dans ce sens, nous espérons nous rapprocher du concept 360° en répondant à son premier palier, soit l'enseignement universel, et proposer un enseignement permettant de prévenir les difficultés des élèves dans ce domaine, plutôt que de se précipiter sur des aménagements individuels, voire des adaptations pédagogiques.

De manière générale, nous avons cité plusieurs recherches qui démontrent l'efficacité de l'enseignement explicite sur les compétences des élèves en compréhension écrite. Si nous tenons compte des circonstances particulières qui sont apparues comme des obstacles au bon déroulement de notre intervention, les résultats majoritairement positifs montrent que cette pratique est effectivement favorable au développement des performances des élèves en compréhension de l'écrit. En revanche, les recherches s'avèrent être plus rares au sujet de l'autorégulation.

Sachant que nous souhaiterions tout mettre en œuvre pour rendre notre futur enseignement accessible à un maximum d'élèves, en faisant ce choix, nous voulions explorer la compatibilité entre enseignement explicite et enseignement universel. Nos résultats ont montré que l'enseignement explicite de stratégies semble avoir été bénéfique à la prise de contrôle des élèves sur l'utilisation des stratégies, cela malgré le fait que nous n'avons pas pu enseigner rigoureusement tous les axes de l'autorégulation. C'est pourquoi, nous envisageons de poursuivre cette pratique explicite pour contribuer à l'application du concept 360° lors de notre future carrière.

En somme, notre étude nous a permis d'explorer les effets d'un enseignement explicite sur le développement des performances en compréhension écrite ainsi que sur l'autorégulation de l'utilisation de stratégies métacognitives sur des élèves de septième année. Les résultats positifs nous encouragent à considérer davantage cette pratique pédagogique par la suite.

8. Bibliographie

Ouvrages

- Berger, J. L., & Büchel, F. P. (2013). *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications*. Lieu : Les Éd. Ovidia.
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Bianco, M. (2010). *La compréhension de texte : peut-on l'apprendre et l'enseigner ?* In M. Crahay & M. Dutrévis (Éds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 230-255). Bruxelles : De Boeck.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, article 1, p. 1-35.
- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement*. Boucherville : Graficor.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector et Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs*.
- Conférence de Marie-Élaine Desmarais, *La pédagogie universelle : une piste pour répondre à la diversité*. HEP Vaud, 2019.
- Gauthier, C. (2013). L'enseignement explicite-Fondements et pratiques. In Bienne (Suisse) : Colloque international : La professionnalisation des formations à l'enseignement en débat, Vol. 1.
- Giasson, J., & Vandecasteele, G. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. De Boeck.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). La métacognition dans une perspective transversale. In P.-A. Doudin, D. Martin & O. Albanese (Éds.), *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires* (pp.47-68). Bern : Peter Lang.
- Mason, L. H., Reid, R. C., Hagaman, J. L., & Legault, L. (2016). *L'enseignement explicite de la lecture et de l'écriture : 40 leçons pour hisser les élèves vers la réussite*. Chenelière éducation.
- Nader-Grosbois, N. (2007). Chapitre 3. Prémices de l'autorégulation chez de jeunes enfants tout-venant. Dans : Nathalie Nader-Grosbois éd., *Régulation, autorégulation, dysrégulation : Pistes pour l'intervention et la recherche* (pp. 43-58). Wavre, Belgique : Mardaga.
- Oczkus L. D. - Geoffroy N. (2015). *Les meilleures activités pour enseigner la lecture*. Chenelière Éducation.
- Paris, S. G., Ayres, L. R., & Aussanaire, M. (2000). *Réfléchir et devenir : Apprendre en autonomie*. De Boeck Supérieur.

- Serravallo, J. (2018). *Le grand livre des stratégies de lecture. 256 stratégies pour les élèves de 5 à 12 ans*. Montréal : Chenelière éducation
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Collection Pédagogie (7^e éd.).
- Vildrac, C. (1913). La courtoisie entre voisins, extrait de Découvertes. Éditions de la Nouvelle revue française.
- Zimmermann, B. J., Bonner, S., Kovach, R., Pagnouille, C., Simons, G., & Smets, G. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. De Boeck Université.

Webographie

- Anne-Catherine Lyon, Décision 102 : Accès aux données du système scolaire à des fins de recherche, 2006, https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/cd/fichiers_pdf/Decision_102.pdf, consulté le 19.04.19
- Entretien vidéo, Jean-Yves Rochex et Philippe Merieu, 2014, site internet de l'institut français de l'éducation : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/extrait-video-de-jean-yves-rochex-sur-lenseignement-explicite>, consulté le 12.03.20
- Site internet ADEL : *Stratégie 1 : Prédire* : http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/Strategie%201_predire_4e_2016.pdf, consulté le 10.11.19
- Site internet ADEL : *Stratégie 5 : Se poser des questions* : http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/Strategie_5%20Se%20poser%20des%20questions_4e.pdf, consulté le 24.11.19
- Site internet Ouest-France : *Louis Blériot traverse la Manche, extrait du journal Ouest-France* : <https://www.ouest-france.fr/economie/transports/avion/traversee-de-la-manche-en-flyboard-110-ans-avant-zapata-louis-bleriot-avait-ouvert-la-voie-6456187>, Madoré 2009, extrait non publié, consulté le 03.12.19

Webographie consultée pour l'intervention didactique

- Site internet ADEL : <http://www.adel.uqam.ca>, consulté le 27.09.19
- Site internet ADEL, vidéo stratégie *Comprendre les mots nouveaux* (contexte et morphologie) : <https://vimeo.com/179177144>, consulté le 17.11.19
- Site internet ADEL, vidéo stratégie *Faire des inférences* : <https://vimeo.com/179943443>, consulté le 17.11.19
- Site internet ADEL, vidéo stratégie *Faire des prédictions* : <https://vimeo.com/177106821>, consulté le 10.11.19

- Site internet ADEL, vidéo stratégie *Formuler une idée principale implicite*, <https://vimeo.com/179177198>, consulté le 01.12.19
- Site internet ADEL, vidéo stratégie *Identifier une idée principale explicite*, <https://vimeo.com/178560591>, consulté le 01.12.19
- Site internet ADEL, vidéo stratégie *Se poser des questions en lisant* : <https://vimeo.com/179177110>, consulté le 24.11.19
- Site internet TA@l'école : <https://www.taalecole.ca/activite-la-methode-s-v-a/>, consulté le 12.11.19