

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

En association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ET

UNIVERSITÉ DE NANTES

**INTERACTIONS VERBALES ENTRE PAIRS ET DÉVELOPPEMENT DE LA
MÉTACOGNITION CHEZ DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMPRÉHENSION
EN LECTURE**

THÈSE

PRÉSENTÉE EN COTUTELLE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

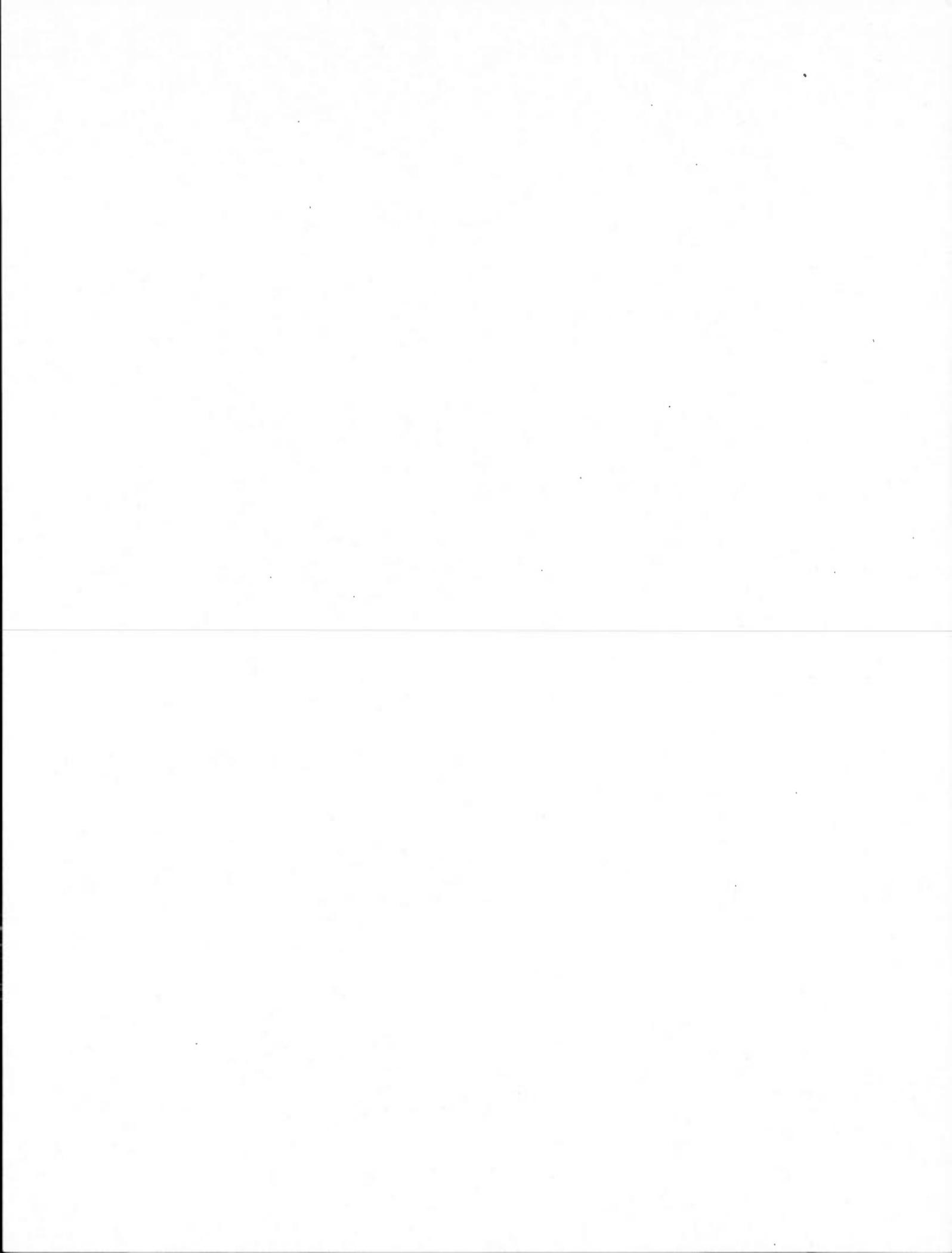
JOCELYN REULIER

JUIN 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»



REMERCIEMENTS

L'expérience de cette recherche doctorale m'a fait mesurer l'importance d'être bien entouré. Voici venu le moment de témoigner de ma profonde reconnaissance en remerciant sincèrement :

Mes directeurs de recherche **Jean-Yves Lévesque** et **Jean-Pierre Gaté** pour la confiance qu'ils m'ont accordée, leur disponibilité, leur rigueur, la précision de leur suivi, leurs encouragements ; mon co-directeur **Michel Fabre** dont les conseils ont été très pertinents ;

Madame **Arlette Noblet** qui a parfaitement joué son rôle d'amie-critique en étant présente tout au long de la recherche, en m'offrant un regard critique bienveillant et précieux puis, en me soutenant continuellement avec son mari **Jean-Pierre Noblet** ;

Madame **Danièle Hébert** qui a accordé beaucoup de son temps pour m'aider dans l'analyse des *verbatim*s, puis en m'accompagnant dans l'étayage de la métacognition auprès des élèves ;

Mademoiselle **Coline Gaboriaud** qui a fourni un travail conséquent dans la mise en forme de cette thèse, a relu à de nombreuses reprises mes écrits et m'a également soutenu tout au long de cette recherche ;

Monsieur **Eugène Graziani** dont l'amitié et les conseils pertinents se sont avérés d'une grande utilité ;

Mes parents **Marie-Claude** et **Eugène** qui m'ont accueilli chaleureusement et qui m'ont soutenu tout au long de la recherche, ainsi que mon frère **Jérémy** et sa femme **Aurélie** qui m'ont aidé pour la mise en forme des schémas ;

Mesdames **Natalie Lavoie** et **Jessy Marin** avec qui j'ai eu le grand plaisir de travailler puis Monsieur **Christian Jamet** pour son accueil lors de mon stage de recherche ;

Monsieur **Fabrice Gaboriau** qui m'a fait découvrir les ROLL ainsi que Madame **Suzanne Demers** qui m'a fait connaître l'enseignement réciproque ;

Ma chef d'établissement **Claudie Lamy** qui a toujours cru en mon projet et mes collègues **Brigitte Carcouët**, **Guy Gallard** et **Bruno Coudrais** qui ont accepté que je travaille avec leurs élèves ;

Les **cinq élèves** qui ont participé à la recherche et **leurs parents** qui m'ont accordé leur confiance ;

Les différentes personnes qui ont relu cette thèse avant son dépôt : **Marie-Renée Guilloret**, **Maryvonne Duveau**, **Roselyne Millasseau** et **Monique Proutière** ;

Et tous ces amis qui m'ont marqué à jamais lors de mon séjour au Québec, en particulier **Caroline Giguère** et **Sylvain Harvey** puis **Bernard Boucher**.

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

Résumé en français

Titre : Interactions verbales entre pairs et développement de la métacognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture

Résumé :

Les enquêtes portant sur le niveau des élèves en lecture dévoilent que de nombreux élèves de la fin du primaire ne sont pas en mesure de comprendre des textes simples (MEN, 2011; PIRLS, 2006). Dès lors, les nouvelles réformes scolaires accentuent l'importance d'enseigner la compréhension en lecture dans une perspective socioconstructiviste et de développer chez les lecteurs en difficulté des compétences métacognitives leur faisant généralement défaut (MELS, 2001; MEN, 2008). À ce propos, les auteurs du modèle de l'enseignement réciproque en lecture (Brown et Palincsar) ont souligné la pertinence des interactions verbales entre pairs dans le développement métacognitif. Pour autant, il ne semble pas y avoir de recherches qui aient tenté de mieux comprendre en quoi les interactions verbales entre pairs permettent justement de développer la métacognition. Dans le cadre de cette recherche, le chercheur a agi pendant seize séances auprès de cinq élèves de CM1 en difficulté de compréhension en lecture. Il a initié et étayé les interactions verbales entre pairs de manière à ce que ces dernières s'élèvent à un niveau métacognitif. Dans une perspective qualitative/interprétative, il a tenté de mieux saisir le rôle des interactions verbales entre pairs dans le développement métacognitif. Cette recherche permet ainsi d'apporter une meilleure compréhension du processus d'élaboration des interactions verbales, de nature métacognitive, entre pairs puis de mieux appréhender le processus d'étayage conduit auprès des élèves.

Mots clés : difficulté de compréhension en lecture, enseignement primaire, métacognition, socioconstructivisme, interactions verbales entre pairs et étayage.

.....

Discipline : Sciences de l'Éducation.

.....

Laboratoires :

Laboratoire PÉSSOA (Pédagogies, Socialisation et Apprentissages), Université Catholique de l'Ouest (UCO), département des Sciences Humaines et Sociales, ISCEA, 3 place André Leroy, B.P. 10808, 49008 Angers Cedex 01 (France).

Groupe de recherche APPSO (Apprentissage et Socialisation), Université du Québec à Rimouski et à Lévis (UQAR), 300 allée des Ursulines, G5L 3A1, Rimouski (Québec).

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

Title: Verbal interactions between peers and development of metacognition in students with reading comprehension difficulties.

Summary:

Recent data indicates that a significant number of students at the end of primary school are not able to understand simple texts (MEN, 2011; PIRLS, 2006). Therefore, new school reforms have emphasized the importance of teaching reading comprehension in a social constructivist perspective and to develop metacognitive skills which are generally lacking in struggling readers (MELS, 2001; MEN, 2008). Following this perspective, the authors of the reciprocal reading model (Palincsar and Brown) have shown the relevance of verbal interactions between peers to develop metacognition. However, little research has attempted to understand how verbal interactions between peers can develop metacognition. In this research, the researcher intervened for sixteen sessions with five students in CM1 with reading comprehension difficulties. He initiated and supported the verbal interactions between peers to allow them to arrive at a metacognitive level. In a qualitative/interpretive perspective, he tried to understand the role of verbal interactions between peers in the metacognitive development. This research helps to understand the process of verbal interaction, such as metacognitive, between peers and to have better understanding of the scaffolding process lead with students.

Keywords: reading comprehension difficulties, metacognition, teaching primary school, socioconstructivism, verbal interactions between peers and scaffolding.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
RÉSUMÉ EN FRANÇAIS	v
RÉSUMÉ EN ANGLAIS	vi
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX	xiii
PRÉAMBULE	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	5
1.1 Problème général	6
1.1.1 Résultats aux enquêtes internationales et nationales.....	6
1.1.2 Réformes de l'école : perspective socioconstructiviste et métacognitive.....	8
1.1.3 Pratiques traditionnelles de l'enseignement de la compréhension en lecture...	9
1.2 Analyse du problème : état de la recherche	11
1.2.1 Difficultés cognitives et métacognitives de la compréhension en lecture	11
1.2.2 Métacognition : enjeu social et scolaire	14
1.2.3 Modèles d'enseignement de la compréhension en lecture.....	15
1.2.4 Étayage de la compréhension en lecture et de la métacognition.....	22
1.3 Émergence d'un questionnement de recherche	28

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL.....	29
2.1 Compréhension en lecture : perspective cognitive	29
2.1.1 Processus cognitifs de la compréhension en lecture	30
2.1.2 Perspective interactive de la lecture	33
2.1.3 Définition de la compréhension en lecture.....	35
2.1.4 Apprentissage de la compréhension en lecture au primaire.....	36
2.1.5 Difficultés cognitives et difficultés générées par les textes documentaires	38
2.2 Métacognition et compréhension en lecture	40
2.2.1 Origine et définition de la métacognition.....	41
2.2.2 Métacognition, compréhension en lecture et difficultés métacognitives	47
2.2.3 Accessibilité et développement de la métacognition	53
2.2.4 Difficultés théoriques et empiriques du concept de métacognition	55
2.2.5 Définition et composantes de la métacognition retenues	57
2.3 Paradigme socioconstructiviste.....	58
2.3.1 Interactions verbales.....	61
2.3.2 Étayage	66
2.3.3 Zone Proximale de Développement	72
2.3.4 Conditions de la collaboration.....	74
2.4 Objectifs de la recherche.....	79
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE	81
3.1 Type de recherche et fondements épistémologiques.....	82
3.1.1 Fondements épistémologiques de l'approche qualitative/interprétative	82
3.1.2 Recherche-action au service de la recherche qualitative/interprétative	85
3.1.3 Double posture de praticien-chercheur	88
3.1.4 Devis souple de la recherche-action.....	89
3.2 Pré-expérimentation	91

3.3 Sources de données.....	94
3.3.1 Définition de la population	94
3.3.2 Procédures d'échantillonnage et de recrutement	94
3.3.3 Supports de travail	97
3.4 Collecte des données.....	99
3.4.1 Instruments de collecte des recherches portant sur la métacognition	99
3.4.2 Instruments de collecte des données de la recherche.....	103
3.5 Protocole de recherche.....	108
3.5.1 Phase préliminaire métacognitive	108
3.5.2 Expérience métacognitive individuelle.....	109
3.5.3 Interactions verbales entre pairs de nature métacognitive	110
3.5.4 Structuration métacognitive individuelle.....	110
3.5.5 Structuration métacognitive collective.....	111
3.5.6 Transferts métacognitifs.....	111
3.5.7 Aspects pédagogiques transversaux.....	112
3.6 Analyse des données : questionnement analytique en mode écriture.....	114
3.7 Recours à la triangulation	123
CHAPITRE IV : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	127
4.1 Conditions du développement des interactions verbales entre pairs	128
4.1.1 Première condition : créer et maintenir un cadre sécurisant	128
4.1.2 Deuxième condition : utiliser des conduites pédagogiques adéquates	136
4.1.3 Troisième condition : étayer les habiletés collaboratives	142
4.1.4 Synthèse des conditions	147
4.2 Processus d'étayage de la métacognition.....	150
4.2.1 Première phase : d'un étayage soutenu à un étayage minimal.....	150
4.2.2 Deuxième phase : un étayage réciproque entre pairs	164
4.2.3 Troisième phase : vers un désétayage.....	170
4.2.4 Synthèse du processus d'étayage	171

4.3 Processus des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive	173
4.3.1 Première phase : vers des connaissances métacognitives	177
4.3.2 Deuxième phase : vers des démarches métacognitives avancées	187
4.3.3 Troisième phase : vers des transferts éloignés	196
4.3.4 Prises de conscience de nature métacognitive.....	198
4.3.5 Synthèse du processus des interactions verbales métacognitives	202
4.4 Résultats des évaluations en compréhension en lecture.....	205
4.5 Synthèse des résultats de la recherche	207
CHAPITRE V : DISCUSSION.....	211
5.1 Apports des connaissances produites en lien avec d'autres recherches.....	211
5.1.1 Processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive.....	212
5.1.2 Processus d'étayage des interactions verbales de nature métacognitive.....	217
5.2 Regards critiques sur la recherche	220
5.2.1 Contraintes pour développer des interactions verbales	220
5.2.2 Défis théoriques et méthodologiques liés à la métacognition	221
5.2.3 Rigueur scientifique de la recherche : entre proximité et distance	227
CONCLUSION	235
6.1 Retombées théoriques de la recherche	235
6.2 Retombées praxéologiques de la recherche	236
6.3 Préconisations quant à l'enseignement/apprentissage	238
6.4 Retombées pour la formation.....	243
6.5 Perspectives de recherches.....	244
6.5.1 Recherches-actions sur le développement métacognitif interactif.....	245
6.5.2 Étayage, étayage entre pairs et métacognition	246
6.5.3 Métacognition, écriture et interactions verbales entre pairs.....	248
BIBLIOGRAPHIE.....	251

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Processus de lecture et composantes (Giasson, 1990).....	31
2.2	Liens entre texte et processus de compréhension (Giasson, 1990).....	32
2.3	Modèle contemporain de compréhension en lecture (Giasson, 1990)....	34
2.4	Cycle de l'activité métacognitive (Lafortune et Saint-Pierre, 1992, 1994, 1996).....	44
2.5	Composantes métacognitives de la recherche.....	57
2.6	Triptyque du paradigme socioconstructiviste et interactif (Jonnaert et Vander Borgh, 2009).....	60
2.7	Modèle conceptuel de l'étayage (Van Del Pol <i>et al.</i> , 2010).....	67
2.8	Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1935/1997).....	73
3.1	Cycle de la recherche-action (Bachman et Palmer, 1996).....	91
4.1	Évolution de la disposition des tables.....	131
4.2	Comparatif de prises de parole en pourcentage par le groupe et par le praticien-chercheur (PC)	137
4.3	Prises de parole de chaque élève (A) en pourcentage, en fonction de chaque séance (S).....	140
4.4	Représentation des interventions métacognitives en pourcentage, initiées par le praticien-chercheur (IPC) et par les interactions des élèves (INT).....	166
4.5	Processus cyclique de l'étayage de type métacognitif.....	171
4.6	Phase 1 : Des manifestations métacognitives à des connaissances métacognitives sur la tâche et sur les stratégies.....	187

4.7	Évolution du nombre de démarches métacognitives par séances, initiées par le praticien-chercheur (DM IPC), par le praticien-chercheur et les interactions des élèves (DM IPC+ INT) ou par les interactions des élèves (DM INT).....	188
4.8	Phase 2 : Des démarches métacognitives simples à des démarches métacognitives avancées.....	195
4.9	Phase 3 : Des transferts rapprochés à des transferts éloignés.....	197
4.10	Processus cycliques d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive.....	202
4.11	Résultats des élèves aux évaluations de compréhension en lecture.....	205
4.12	Processus métacognitifs cycliques et interactifs.....	208

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Difficultés cognitives et métacognitives de compréhension en lecture.....	50
2.2	Guide des composantes et des questions métacognitives (Giasson, 1990 ; King, 1990a, 1990b, 1994, 2005 ; Richer <i>et al.</i> , 2004 ; Schraw, 1998).....	52
2.3	Fonctions d'étayage (Wood, Bruner et Roos, 1976).....	70
2.4	Techniques d'étayage (Tharp et Gallimore, 1988).....	70
2.5	Guide des formes d'étayage de la compréhension en lecture.....	72
2.6	Conditions facilitant la collaboration.....	78
3.1	Extrait du journal de bord.....	105
3.2	Phases et étapes du protocole de recherche.....	112
3.3	Questions initiales du canevas investigatif.....	115
3.4	Extrait d'analyse issue du tableur de données.....	116
3.5	Codage des composantes métacognitives.....	118
3.6	Extrait du tableur de données : codage	119
3.7	Questions du canevas investigatif.....	120
4.1	Conditions du développement des interactions verbales entre pairs.....	149
4.2	Questions métacognitives utilisés lors de la recherche.....	159
4.3	Stratégies de lecture découvertes au cours de la recherche.....	181
4.4	Principales interactions verbales entre pairs de nature métacognitive sur les représentations mentales.....	184
4.5	Comparaison des démarches métacognitives.....	191

PRÉAMBULE

Lors de ses premières années d'expérience en tant que professeur des écoles suppléant, l'auteur de cette recherche a pu remarquer que plusieurs de ses élèves de la fin du primaire ne semblaient pas comprendre les textes qui leur étaient proposés. Il s'est alors interrogé sur la manière de les aider à remédier à leurs difficultés et c'est ainsi qu'il a découvert le dispositif des ROLL (les Réseaux des Observatoires Locaux de La Lecture, Bentolila et Mesnager, 1999). Les deux années de formation pour être titularisé professeur des écoles ont été l'occasion d'observer de près la pratique des ROLL (Bentolila et Mesnager, 1999) dans des classes et de se documenter à ce sujet. Un atelier de remédiation préconisé par ce dispositif a particulièrement suscité le questionnement du jeune enseignant. Il s'agit de l'Atelier de Questionnement de Texte (AQT) où quelques élèves, accompagnés par un enseignant, sont amenés à échanger sur leur compréhension de texte.

Lors des différentes observations de la conduite de ce type d'atelier, le professeur stagiaire a « pressenti » que les interactions verbales entre pairs semblaient particulièrement fructueuses quant à l'accès à une meilleure compréhension des textes. Étant invités à expliquer leur propre compréhension puis à réagir aux propos d'autrui lorsqu'ils n'étaient pas d'accord, les élèves repéraient davantage ce qu'ils avaient mal compris. Toutefois, il semblait difficile pour eux de prendre conscience des raisons pour lesquelles ils avaient mal saisi le sens du texte. Bref, divers constats et questionnements issus de cette pratique ont poussé le jeune enseignant à intégrer un processus de recherche universitaire.

Le mémoire de Master 2 intitulé « Difficultés de lecture et remédiations pédagogiques au cycle 3 » (Reulier, 2007) a permis d'initier ce travail de thèse puis la rencontre avec Jean-Yves Lévesque, lors d'un séminaire doctoral, a été l'élément déclencheur du processus de thèse en cotutelle.

Pour être en mesure de présenter cette thèse, le doctorant a effectué deux séjours de six mois au Québec, pour suivre la formation dispensée dans le cadre du « doctorat en réseau » des Universités du Québec. Au cours de cette formation, l'apprenti-chercheur a ainsi pu découvrir les problématiques et les préoccupations majeures actuelles des recherches en Sciences de l'Éducation au Québec, puis mieux connaître les différentes méthodologies employées dans ce domaine (recherche-action, recherche collaborative, *etc.*).

En ce qui a concerné l'avancée de l'écriture de la thèse, les différents cours proposés au Québec ont permis de valider au fur et à mesure les trois premiers chapitres qui ont fait l'objet d'un examen doctoral. Lors des retours en France, le doctorant a approfondi sa réflexion en participant aux séminaires de recherche. Au cours de la formation, deux stages de 135 heures ont également été effectués dans des groupes de recherche, l'un en France et l'autre au Québec, l'objectif étant d'approfondir ses compétences de chercheur.

Ce travail de thèse est donc le fruit d'un travail exigeant mais ô combien enrichissant.

INTRODUCTION

En ce début de nouveau millénaire, la lecture de textes sur supports papiers et électroniques constitue toujours un moyen privilégié pour accéder à des connaissances multiples et développer des compétences nécessaires à une insertion réussie dans la société. À l'école, l'accès à la compréhension des textes constitue une compétence transversale aux différentes disciplines, et son manque de maîtrise entraîne des conséquences néfastes sur l'acquisition des savoirs, et plus largement, sur l'ensemble de la scolarité. Or, si à l'échelle internationale, les jeunes d'aujourd'hui lisent en moyenne plus que leurs aînés, les difficultés en compréhension en lecture demeurent très nombreuses. Bon nombre d'élèves de la fin du primaire ne parviennent toujours pas à comprendre des textes simples de la vie courante (PIRLS, 2006a, 2006b).

Préoccupé par ces constats inquiétants, par l'intermédiaire d'une recherche-action, le praticien-chercheur a étayé les interactions verbales de cinq élèves de CM1 (quatrième année du primaire) collaborant dans une tâche de lecture, afin de leur permettre d'initier et de développer des compétences métacognitives leur faisant défaut. Tout en agissant auprès de ces élèves, il a souhaité mieux saisir le processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive.

Dans cette thèse, le premier chapitre pose le problème des difficultés de compréhension en lecture des élèves de la fin du primaire, en s'appuyant sur les résultats des évaluations internationales et nationales. Il y est fait également référence aux dernières réformes en France et au Québec, mettant l'accent sur l'importance d'enseigner la compréhension en lecture dans une perspective socioconstructiviste, et plus particulièrement en prenant en compte la métacognition. Ces recommandations vont dans le sens de nombreuses recherches, dont il sera également question, dévoilant que les « faibles compreneurs » éprouvent particulièrement des difficultés métacognitives en lecture.

Le recours à la métacognition pourrait alors être efficace pour remédier à ces difficultés, plus particulièrement dans une dynamique collaborative. Dès lors, les principaux modèles d'enseignement de la compréhension en lecture s'appuyant sur le développement métacognitif seront présentés, en mettant l'accent plus particulièrement sur ceux privilégiant les interactions verbales entre pairs. Ainsi, l'enseignement réciproque fera l'objet d'une attention particulière ; d'ailleurs les chercheuses à l'initiative de ce modèle (Brown et Palincsar) ont prouvé le bien-fondé des interactions verbales entre pairs quant au développement métacognitif mais se sont questionnées sur le processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive. Le problème sera ainsi dévoilé tout comme la question de recherche.

Lors du second chapitre, le concept de compréhension en lecture sera présenté dans une perspective cognitive, en expliquant les processus cognitifs en jeu dans l'acte de lecture. Il sera fait également allusion aux différentes étapes que doit franchir un lecteur pour accéder à une compréhension fine des textes. Par là-même, quelques difficultés cognitives auxquelles peut être confronté un jeune lecteur seront précisées. La métacognition faisant partie intégrante des processus cognitifs, une place de choix lui sera réservée en détaillant les différentes composantes donnant sens à ce concept dans le domaine de la lecture. Les difficultés métacognitives en lecture seront aussi précisées. Pour clore sur le concept de métacognition, les difficultés théoriques qui lui sont généralement associées amèneront à préciser le choix d'une définition. Pour le reste des concepts, ils seront explicités à la lumière de la perspective socioconstructiviste et en s'appuyant particulièrement sur les travaux de Vygotski (1934/1997). C'est ainsi que les concepts d'étayage, d'interactions verbales entre pairs, de Zone Proximale de Développement (ZPD) puis de collaboration seront porteurs de cette dynamique.

Le troisième chapitre présentera l'épistémologie qualitative/interprétative envisagée dans le cadre de cette recherche, tout en spécifiant la méthodologie employée qui est celle de la recherche-action. À ce propos, la posture de praticien-chercheur qu'a souhaité tenir le doctorant tout au long de la recherche permettra de repérer les débats auxquels elle peut être sujette.

La pré-expérimentation envisagée avant cette recherche ainsi qu'une revue de littérature permettant de repérer les outils les plus pertinents pour repérer la métacognition faciliteront la justification des outils de collecte et d'analyse des données. À la fin de ce chapitre seront présentés quelques moyens de triangulation assurant la rigueur scientifique de cette recherche.

Suite à la recherche proprement dite, le quatrième chapitre dévoilera les résultats dans une perspective qualitative/interprétative. Tour à tour seront explicités les conditions du développement des interactions verbales entre pairs, le processus d'étayage de la métacognition, puis particulièrement le processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive. Il sera également question des résultats aux évaluations en lecture obtenus par les élèves ayant participé à cette recherche, justifiant le bien-fondé de cette activité métacognitive collaborative. Une synthèse sera proposée à l'issue de ce chapitre, permettant de répondre particulièrement à la question et aux objectifs de recherche.

Le cinquième chapitre mettra en relief les apports de cette recherche dans la communauté scientifique et discutera des résultats à la lumière des études convoquées dans cette thèse. Il sera également important de préciser les défis auxquels a été confronté le praticien-chercheur puis les précautions méthodologiques qu'il a dû prendre pour assurer la rigueur scientifique d'une telle recherche. La conclusion fera part des nombreuses retombées de cette recherche-action, aussi bien d'un point de vue théorique que praxéologique. Des préconisations seront également données au sujet de l'enseignement/apprentissage de la compréhension en lecture et de la formation des enseignants à cet égard. À l'issue de cette conclusion, des perspectives de recherches futures seront proposées en guise d'ouverture. Tout au long de cet écrit, de multiples figures et tableaux faciliteront la compréhension et seront clairement annoncés.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce premier chapitre permet de décrire le contexte dans lequel s'inscrit la recherche, mais également, les éléments susceptibles de justifier l'existence d'une telle problématique. Il s'avère nécessaire, avant de préciser le problème qui sous-tend la recherche, de bien mettre en évidence l'enjeu social et scolaire de la compréhension en lecture. En effet, les résultats des évaluations internationales et nationales (en France et au Québec) sur le niveau des élèves de la fin du primaire se révèlent inquiétants, et les pratiques de l'enseignement de la lecture restent traditionnelles et peu innovantes. La revue de littérature permettra de mieux comprendre en quoi ces difficultés de compréhension en lecture relèvent d'un manque de compétences métacognitives, ainsi que les raisons pour lesquelles les auteurs insistent sur l'enjeu social et scolaire de la métacognition et sur la nécessité de l'enseigner au primaire. Ces apports théoriques sous-tendent les programmes qui invitent les enseignants à utiliser la métacognition, et à adopter une perspective socioconstructiviste dans leur pédagogie.

Plusieurs modèles de la compréhension en lecture semblent en cohérence avec ces exigences : en particulier, l'enseignement réciproque puis le *Reading Apprenticeship*. Les initiatrices de l'enseignement réciproque, Brown et Palincsar, ont remarqué que la collaboration entre pairs, *via* les interactions verbales, favorisait le développement de compétences métacognitives, en particulier, lorsque l'étayage de l'enseignant était de plus en plus estompé. Toutefois, elles éprouvent des difficultés à expliquer les raisons de cette évolution. Certes, des recherches postérieures vont effectivement confirmer que les interactions verbales entre pairs, en situation de collaboration, favorisent le développement de compétences métacognitives, mais il semble qu'aucune recherche, dans le domaine spécifique de la compréhension en lecture, ne se soit attachée à comprendre les raisons de cette évolution métacognitive interactive. Après avoir présenté la question de recherche, un état des lieux des études qui ont traité des formes d'étayage dans le domaine de la compréhension en lecture sera effectué. En effet, dans le cadre de la présente recherche-action, il s'agira d'étayer les interactions verbales entre pairs pour qu'elles s'élèvent à un niveau métacognitif.

1.1 Problème général

La lecture est à la fois un outil d'apprentissage, de communication et peut être source de création et de plaisir. La plupart des activités quotidiennes y font appel. Aujourd'hui, ne pas maîtriser cet outil de communication condamne à l'isolement social et diminue l'estime de soi puisque, comme le souligne le programme d'étude de français au primaire du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2001) :

Les compétences développées en classe de français sont indispensables à une participation active à la société et servent d'assises à de nombreux apprentissages. Acquérir l'aptitude à comprendre, à interpréter et à utiliser l'information tant orale qu'écrite permet d'y recourir pour répondre aux besoins de la vie courante, pour étendre ses connaissances et pour élargir sa vision du monde (MEQ, 2001, p. 72).

Pour autant, les résultats en compréhension en lecture obtenus par les élèves du primaire et du secondaire (collégial) aux enquêtes internationales et nationales restent pour le moins inquiétants. Il s'agit donc dans cette première partie de soulever le problème des difficultés de compréhension en lecture et des pratiques d'enseignement de compréhension en lecture qui s'avèrent pour le moins traditionnelles, en dépit des exigences ministérielles.

1.1.1 Résultats aux enquêtes internationales et nationales

Tous les trois ans, le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) mesure et compare les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines : la compréhension en lecture, la culture mathématique et la culture scientifique. À propos de la compréhension en lecture, près de 400 000 élèves, représentatifs des vingt millions de jeunes de quinze ans scolarisés dans les 57 pays participants ont été sélectionnés de manière aléatoire pour participer à l'évaluation. Les principales tâches qui leur étaient assignées consistaient à « retrouver des informations », « interpréter des textes » puis « réfléchir sur des écrits et les évaluer ». Les résultats indiquent que seulement 20,1% des élèves concernés sont en mesure d'effectuer des tâches élémentaires de lecture. Qui plus est, 14,2% d'entre eux ont de réelles difficultés à décoder des textes et n'ont pas accès à la compréhension.

Selon les auteurs de cette enquête, ces élèves s'exposent à de graves difficultés lors du passage de l'école à la vie active, et risquent de ne pas pouvoir tirer parti des possibilités de formation et d'apprentissage tout au long de la vie. Qu'en est-il spécifiquement des résultats en France comme au Québec ?

Pour les élèves de la quatrième année du primaire (CM1 en France), les enquêtes du Programme International de Recherche en Lecture Scolaire (PIRLS, 2006a, 2006b) dévoilent des résultats semblables. Ces dernières ont pour objectif d'évaluer les compétences en lecture des élèves de la fin du primaire dans 45 pays, dont la France et le Canada. Au niveau international, l'échantillon était constitué de 215 137 élèves dans 7629 écoles. Dix textes ont été présentés aux élèves permettant d'évaluer les quatre compétences suivantes : 1) prélever des informations explicites (24% des items), 2) faire des inférences simples (34% des items), 3) interpréter et assimiler des idées et des informations (28% des items), 4) évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (14% des items). Les résultats de cette étude permettent de situer la France et le Québec au-dessous de la moyenne internationale. En effet, le Québec est seulement en 25^{ème} position et la France en 29^{ème} position sur les 45 pays évalués.

En France, les résultats obtenus à l'évaluation nationale par les élèves de CM2 (MEN, 2011) sont semblables à ceux obtenus par les enquêtes PISA (2009) : plus de 20% des élèves français de la fin du primaire possèdent des « acquis fragiles » pour accéder au sens des textes. Ils éprouvent particulièrement des difficultés à comprendre des textes documentaires, par manque d'automatisation des processus de lecture¹. Et là encore, 10 % d'entre eux sont confrontés à des « difficultés sévères » et parviennent tout juste à décoder les textes proposés.

Pourtant, les dernières réformes en France comme au Québec insistent sur l'importance d'enseigner la compréhension en lecture, qui plus est, dans une perspective socioconstructiviste. Particulièrement au Québec, une importance est accordée à l'étayage de la métacognition.

¹ Les processus de lecture ainsi que les textes documentaires feront l'objet de précisions dans la suite de la recherche.

1.1.2 Réformes de l'école : perspective socioconstructiviste et métacognitive

En France, les nouveaux programmes avancent que la maîtrise de la langue française (lire/dire/écrire) est un objectif prioritaire du CE2 au CM (troisième à cinquième année du primaire) (MEN, 2008). Dans le même sens, la réforme de l'école québécoise, mise en place en l'an 2000, reconnaît que l'apprentissage de la langue maternelle doit occuper une place centrale car il sert à celui de toutes les disciplines. À cet égard, le Ministère de l'Éducation au Québec introduit le domaine des langues de la façon suivante :

L'apprentissage des langues occupe une place centrale dans tout projet de formation, car la langue se situe au cœur de la communication et constitue un véhicule d'apprentissage au service de toutes les disciplines. Elle permet à l'élève de structurer sa pensée, de s'exprimer avec clarté et rigueur, de communiquer avec efficacité oralement ou par écrit dans différents contextes (MEQ, 2001, p.70).

En France, la lecture doit faire l'objet d'un apprentissage systématique poursuivant celui initié dans les cycles précédents et axé sur :

L'automatisation de la reconnaissance des mots, la lecture aisée de mots irréguliers et rares, l'augmentation de la rapidité et de l'efficacité de la lecture silencieuse ;
La compréhension des phrases ;
La compréhension de textes scolaires, de textes documentaires et de textes littéraires.

Au Québec, le programme de français du MELS (2001) met également en interrelation le lire/dire/écrire à travers les quatre grandes compétences suivantes : « lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement, apprécier des œuvres littéraires ». Plus spécifiquement, pour la première compétence « lire des textes variés », sont distinguées les cinq composantes suivantes :

Construire du sens à l'aide de son bagage lexical de connaissances et d'expériences ;
Utiliser le contenu des textes à diverses fins ;
Réagir à une variété de textes lus ;
Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture ;
Évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer.

D'un point de vue pédagogique, en France, l'enseignant est invité à proposer des ateliers de lecture pour enseigner la compréhension en lecture, ce qui va de pair avec le « Renouveau Pédagogique » (MELS, 2001) qui conçoit l'apprentissage selon une perspective socioconstructiviste. À cet égard, il est mentionné que « le programme de formation se veut également une occasion d'aborder l'apprentissage dans une perspective de coopération » (PFEQ, 2001, p. 5). Une place majeure est ainsi accordée à la perspective collaborative puisque :

[L'élève] est invité, tout au long de son cheminement, à prendre conscience de sa démarche, à l'analyser et à confronter sa perception avec celles de son enseignant, de ses pairs, ou encore de ses parents (MELS, 2001, p.6).

Aux États-Unis, le Centre de Recherche sur l'Éducation, la Diversité et l'Excellence (Center for Research on Education, Diversity and Excellence, CREDE, 2007) préconise que les classes deviennent des environnements où les apprentissages se « co-construisent ». Les recherches sur l'apprentissage entre pairs, inspirées par les théories socioconstructivistes, ont donc largement appuyé les positions exprimées par les concepteurs des nouveaux programmes dans plusieurs pays. Du point de vue du développement de la métacognition en compréhension en lecture, dans les programmes québécois, il s'agit de guider les élèves à acquérir les compétences métacognitives suivantes : « décrire ou expliquer la démarche suivie, établir des liens entre la démarche utilisée et l'atteinte de son intention de lecture, évaluer l'efficacité des stratégies retenues et s'auto-évaluer comme lecteur » (MELS, 2001). Par contre, il n'est pas fait explicitement référence à la métacognition dans les programmes français.

Malgré les instructions officielles mettant l'accent sur le développement de la compréhension en lecture dans une dynamique collaborative et métacognitive, les réalités de pratiques ne semblent pas aller dans ce sens.

1.1.3 Pratiques traditionnelles de l'enseignement de la compréhension en lecture

Les recherches s'intéressant aux pratiques des enseignants en matière de compréhension en lecture arguent que les pratiques dominantes demeurent traditionnelles.

Par exemple, au États-Unis, une récente recherche conduite par Klingner, Urbach, Golos, Brownel et Menon (2010) s'est attachée à repérer les pratiques de 41 enseignants agissant auprès d'élèves en difficulté, de troisième, quatrième et cinquième année du primaire (CE2 à CM2). Sur 124 leçons dispensées en langue maternelle, 45 ne font pas mention d'enseignement de la compréhension en lecture, 30 ont simplement consisté à poser des questions de compréhension en lecture et 49 leçons ont intégré tout au plus l'utilisation d'une stratégie de lecture, sans pour autant proposer un enseignement explicite de cette dernière. Plus généralement, d'autres recherches indiquent que les pratiques seraient centrées sur l'évaluation question-réponse ; peu d'attention serait portée aux aspects stratégiques de la compréhension en lecture, si ce n'est en s'inspirant du matériel pédagogique. Les discussions entre apprenants s'avèreraient peu fréquentes puisque les interactions auraient principalement lieu entre l'enseignant et les élèves (Block, Med et Morrow, 2008 ; Israel et Duffy, 2008). En France, Fayol, David, Dubois et Rémond (2000) remarquent que beaucoup d'enseignants considèrent l'apprentissage de la lecture comme terminé à la fin du cycle deux (première, deuxième et troisième années du primaire). Tauveron (2002) soutient même que la plupart des gens, voire des enseignants présument que :

La compréhension en lecture est un processus automatisé qui advient naturellement dès lors que tous les mots du texte ont été identifiés. Il n'est donc pas nécessaire d'apprendre à comprendre, plus exactement apprendre à identifier les mots se confond avec apprendre à comprendre d'où il découle que pour vérifier la compréhension, il suffit de vérifier l'identification correcte des mots (Tauveron, 2002, p. 13).

De cette méconnaissance de l'apprentissage de la compréhension en lecture découleraient des pratiques pédagogiques inadéquates. Le « faire-lire » serait confondu avec « l'apprendre à lire » (Tauveron, 2002). Dans l'ordinaire des classes, d'autres spécialistes remarquent que la place de la compréhension en lecture à la fin du primaire ne bénéficie d'aucune plage horaire précise, alors même que les conclusions des évaluations nationales et internationales, puis les travaux sur la compréhension en lecture, militent en faveur d'un apprentissage continu plus consistant (Bentolila, 1998 ; Cèbe et Goigoux, 2006 ; Rémond, 1996 ; Rémond et Quet, 1999).

Goigoux (2010) observe, à juste titre, que les principales activités menées dans ce domaine portent sur les questions autour d'un écrit ; les enseignants imposent des textes aux élèves puis leur font compléter des questionnaires, s'en suit un échange sommaire pour valider les bonnes réponses ; dans la tête des enfants, la lecture rime dès lors avec questions à répondre. Ces activités présentent le piège périlleux de détourner l'élève de la véritable compréhension d'un texte, les orientant vers des informations secondaires. Depuis les années 1990, de multiples travaux en psychologie cognitive ont tenté de mieux appréhender les difficultés de compréhension en lecture et ont repéré que les stratégies cognitives ainsi que les habiletés métacognitives faisaient particulièrement défaut aux élèves en difficulté de compréhension en lecture et nécessitaient d'être enseignées ou étayées.

1.2 Analyse du problème : état de la recherche

Dans cette seconde partie du premier chapitre, il s'agit de mettre en perspective le problème de recherche en se référant aux résultats des travaux.

1.2.1 Difficultés cognitives et métacognitives de la compréhension en lecture

Depuis les années 1970, de nombreux travaux conduits en psychologie cognitive ont tenté de mieux comprendre les difficultés de compréhension en lecture. Ils se sont particulièrement attachés à repérer ce qui différencie les « bons compreneurs » des « faibles compreneurs² » (Oakhill, Cain et Bryant, 2003). La compréhension en lecture nécessitant la mise en œuvre de « processus de bas niveau » (reconnaissance de mots, compréhension de phrases, *etc.*) et de « haut niveau » (inférer, se faire une représentation mentale, surveiller sa lecture, *etc.*) (Cain et Oakhill, 2007), bon nombre de recherches ont repéré que la maîtrise des processus de haut niveau faisait particulièrement défaut aux élèves en difficulté de compréhension en lecture à la fin du primaire.

² Les auteurs parlent de « *skilled comprehenders* » et de « *less skilled comprehenders* » généralement qualifiés de « *poor comprehenders* » (Oakhill, Cain et Bryant, 2003). Le terme « compreneur » signifie que l'élève maîtrise l'activité de décodage nécessaire à la lecture mais échoue ou non dans la tâche de compréhension (faible compreneur/bon compreneur). Les termes de « bons compreneurs » et « faibles compreneurs » seront utilisés dans le cadre de cette recherche.

Une recherche menée par Meneghetti, Caretti et De Beni (2006) a tenté de comprendre si la compréhension en lecture était davantage influencée par la maîtrise d'un seul ou plusieurs processus cognitifs, qu'ils soient de bas ou de haut niveau. 184 élèves de huit à treize ans ont ainsi été soumis à une batterie de tests. Les résultats permettent d'avancer que tous les processus en jeu dans la compréhension en lecture sont importants ; toutefois, les processus de haut niveau poseraient particulièrement difficulté aux élèves de la fin du primaire. Selon ces chercheurs, l'accès à la métacognition serait un bon prédicateur du niveau de compréhension en lecture. De multiples recherches ont démontré que la maîtrise des compétences métacognitives différencie les bons compreneurs des faibles compreneurs³.

Paris et Myer (1981) ont comparé la capacité de 16 bons compreneurs et 16 faibles compreneurs de quatrième année du primaire (CM1), à réguler leur compréhension et à mémoriser des textes. L'aptitude à surveiller leur compréhension, en détectant les informations incohérentes, a été mesurée de trois manières : par l'autorégulation spontanée, au cours de la lecture orale puis en soulignant les mots incompréhensibles. Il ressort de cette recherche que les élèves mauvais compreneurs ont éprouvé beaucoup plus de difficulté à surveiller adéquatement leur lecture, ce qui relève d'une compétence métacognitive.

Dans la même lignée, une autre recherche a été conduite par Ehrlich, Rémond et Tardieu (1999) auprès de 46 élèves de quatrième année du primaire (CM2), dont 23 bons compreneurs et 23 faibles compreneurs. Il s'agissait pour les élèves de détecter les incohérences liées au traitement d'anaphores, dans des textes informatifs. Les élèves ont été évalués à l'aide de questions à choix multiples suite à leur lecture.

³ Il apparaît pertinent de présenter brièvement la métacognition dans le domaine de la compréhension en lecture. La métacognition est constituée de deux composantes : les « connaissances métacognitives » et les « habiletés métacognitives » (Flavell, 1976). Les connaissances métacognitives se décomposent en connaissances métacognitives relatives à la personne, à la tâche et aux stratégies. Les connaissances métacognitives relatives à la personne réfèrent aux connaissances qu'a un lecteur sur ses propres capacités, ses connaissances antérieures et son sentiment d'auto-efficacité. Les connaissances relatives à la tâche portent sur l'analyse des caractéristiques de cette tâche. Quant aux connaissances sur les stratégies, il s'agit pour le lecteur de se questionner sur l'efficacité des stratégies de lecture qui pourraient être employées. Concernant les habiletés métacognitives, elles correspondent à la planification, à la surveillance et à la régulation. Les activités de planification consistent pour un lecteur à organiser ses activités de lecture : il devra par exemple anticiper ce qui va se passer dans le texte. Les activités de contrôle permettent de « surveiller » si les actions menées sont adéquates et de « réguler » au cas où cela serait nécessaire. Dans le cadre conceptuel, des précisions seront données.

Les résultats sont semblables à ceux obtenus par Paris et Myers (1981) : les élèves faibles compreneurs ont été moins sensibles aux incohérences que les bons compreneurs, ce qui signifie qu'ils ont éprouvé des difficultés à surveiller leur lecture.

Des travaux plus récents permettent de repérer que les élèves en difficulté de compréhension en lecture ne maîtrisent pas les stratégies de lecture ainsi que les habiletés métacognitives. En l'occurrence, une recherche menée par Lau (2006) a consisté à comprendre les différences d'utilisation de stratégies cognitives⁴ et d'habiletés métacognitives entre des bons/faibles compreneurs. Huit élèves de quatrième année du primaire ont participé à la recherche et ont été invités à parler à « voix haute » (*think aloud*) au cours de leur lecture ; des entretiens s'en sont suivis. Conformément à ce qui pouvait être attendu, les quatre bons compreneurs ont utilisé un panel de stratégies cognitives et d'habiletés métacognitives plus important et avaient une plus grande connaissance et une meilleure maîtrise de ces dernières. À propos d'utilisation de stratégies cognitives, Baker et Brown (1984) avaient déjà indiqué que les élèves en difficulté de compréhension en lecture utilisent très rarement des stratégies de compréhension en lecture et ont des difficultés à ajuster la stratégie à la tâche.

Une dernière étude mérite d'être mentionnée. En effet, il a été repéré que les élèves de CM2 (quatrième année du primaire) ont éprouvé particulièrement des difficultés dans les textes documentaires (MEN, 2011). Sur deux mois consécutifs, McTavish (2008) a mené une étude de cas approfondie auprès d'une élève de troisième année du primaire (CE2) en difficulté de compréhension en lecture, aussi bien dans le contexte scolaire que dans le contexte familial. L'objectif du chercheur était de repérer et de comparer les compétences métacognitives⁵ utilisées en fonction de deux types de texte : le texte narratif et le texte documentaire. Grâce à ses observations en situation, le chercheur a repéré que l'élève en question utilisait peu de compétences métacognitives, particulièrement pour les textes documentaires lui posant davantage difficulté. Dans le cadre conceptuel, il sera explicité plus précisément les difficultés métacognitives en compréhension en lecture.

⁴ Les stratégies cognitives correspondent dans ce contexte aux stratégies de compréhension en lecture.

⁵ Les compétences métacognitives intègrent les connaissances et les habiletés métacognitives.

Comme le soulignent Baker et Brown (1984), les compétences métacognitives revêtent également un enjeu social et scolaire dans tous les apprentissages.

1.2.2 Métacognition : enjeu social et scolaire

D'un point de vue social, Eggen et Kaucbak (1995), dont l'étude porte sur les stratégies éducatives pour développer la pensée réflexive, soutiennent que la métacognition favorise le développement de « bons » penseurs qui acquièrent des compétences leur servant tout au long de leur vie. Dans le même sens, Noushad (2008), ayant effectué une revue de littérature sur le concept de métacognition, explique que la maîtrise de cette compétence s'avère nécessaire dans ce monde en constante évolution technologique. Elle permettrait aux élèves devenant adultes de mieux s'adapter aux changements grâce à une pensée réflexive plus développée. D'un point de vue scolaire, la métacognition revêt également un enjeu essentiel puisque, selon Beyer (2008), dont la recherche porte sur les gestes pédagogiques facilitant la métacognition, cette dernière faciliterait les progrès des élèves au niveau de leurs connaissances et de leurs compétences, et ce, dans toutes les matières.

Dans un dossier présenté sur le concept de transfert, Doly (2002) soutient que les compétences métacognitives acquises dans un domaine sont transférables dans d'autres matières et permettent une meilleure compréhension des apprentissages. Qui plus est, la métacognition serait facteur de réussite, d'autonomie et de motivation. Toutefois, la recherche de De Jager, Jansen et Reezigt (2005), portant sur le développement de la métacognition dans des contextes scolaires du primaire, décèle que la métacognition ne se développe pas naturellement. Les élèves n'emploient pas spontanément des connaissances et des habiletés métacognitives, particulièrement les élèves en difficulté (Georghiades, 2004 ; Griffith et Ruan, 2005). Il est donc nécessaire de les enseigner ou de les étayer comme il l'est préconisé dans un bon nombre de thèses (Doly, 1998 ; Grangeat, 1997 ; Portelance, 1999 ; Rémond, 1999). À ce sujet, Baker (2008), dans un chapitre présentant la place accordée à la métacognition dans les programmes aux États-Unis, déclare que le nouveau Millénaire devrait faciliter la promotion des compétences métacognitives.

Dans cette perspective, Williams et Atkins (2009), dans un manuel paru sur la métacognition en éducation, argumentent en faveur d'une position centrale de la métacognition dans la formation des enseignants. En effet, elle se révélerait une aide précieuse, en leur permettant d'offrir des stratégies d'apprentissage créatives et flexibles. Qu'en est-il dès lors de la place accordée à la métacognition dans les modèles d'enseignement de la compréhension en lecture ? Qui plus est, dans ces modèles, quelle place est accordée à la dimension socioconstructiviste comme le préconisent les dernières réformes ? (MELS, 2001 ; MEN, 2011).

1.2.3 Modèles d'enseignement de la compréhension en lecture

Dans la littérature, il semble exister trois principaux modèles d'enseignement de la compréhension en lecture dont les effets bénéfiques ont été démontrés. Il s'agit de l'enseignement explicite, l'enseignement réciproque puis le « *Reading Apprenticeship*⁶ ».

1.2.3.1 Enseignement explicite

L'enseignement explicite consiste selon les auteurs, à présenter, décrire, modéliser puis développer chez les apprenants différentes stratégies en lecture (Almasi, 2003 ; Boyer, 1993 ; Cartier, 2007 ; Giasson, 1990 ; Lafontaine, 2003). Pour ce faire, une démarche en cinq temps est proposée. En premier lieu, il importe de définir la stratégie et de préciser son utilité, en explicitant les bénéfices potentiels de son utilisation et en spécifiant aux apprenants pourquoi la stratégie est utile. En deuxième lieu, il s'agit de rendre le processus transparent ; l'enseignant utilise alors le modelage en verbalisant les processus cognitifs et métacognitifs qu'il met en œuvre dans une tâche de lecture. En troisième lieu, l'enseignant interagit avec les élèves et les guide dans la stratégie en utilisant au besoin l'étayage. En quatrième lieu, il assure l'application de la stratégie en insistant sur quand, où, comment et pourquoi l'utiliser.

⁶ Les chercheurs qui contribuent actuellement au développement de ce type d'enseignement au Québec ne semblent pas avoir donné de traduction au terme « *Reading Apprenticeship* » (Ouellet, Chapleau et Despeignes, 2008 ; Ouellet, 2011). Pour ces raisons, il a été décidé de le conserver en anglais.

Enfin, en cinquième lieu, l'enseignant consolide la stratégie travaillée dans différentes situations de lecture. Cette phase est fondamentale pour qu'un transfert puisse s'opérer.

L'enseignement explicite des stratégies de lecture a été abondamment mobilisé dans les recherches depuis les années 1980, pour mieux maîtriser les liens entre les progrès constatés chez les élèves en difficulté de compréhension en lecture et l'enseignement des susdites stratégies (Van Vyck, 2005). Il est particulièrement recommandé d'enseigner de multiples stratégies aux lecteurs en difficulté (McComarc et Pasquarelli, 2009). Dans cette lignée, la plupart des recherches actuelles s'intéressant au développement de la métacognition utilisent à la fois l'enseignement explicite des stratégies de lecture et des habiletés métacognitives. Par exemple, Boulware-Gooden, Carreker et Joshi (2007) ont enseigné à 119 élèves de troisième année du primaire (CM1) des stratégies cognitives et des habiletés métacognitives. Les élèves ont été invités à penser à voix haute pendant qu'ils lisaient et ont été accompagnés à identifier les idées principales. L'analyse des résultats aux tests a permis de révéler, entre autres, que les élèves en difficulté de compréhension en lecture s'étaient améliorés considérablement dans l'utilisation de ces stratégies et habiletés métacognitives, ce qui a eu des incidences positives sur leur compréhension en lecture.

Bien d'autres recherches aboutissent à des résultats similaires (Houtveen et Van de Grift, 2007; Noushad, 2008). Plus récemment, l'étude de Nash-Ditzel (2010) a exploré l'impact de l'enseignement explicite d'habiletés métacognitives sur la capacité à s'autoréguler de cinq étudiants du début de secondaire (collège). Ce chercheur a pu noter un développement accru des stratégies en lecture, une réelle capacité des élèves à s'autoréguler et un changement global dans le comportement de lecteur.

Même si ce modèle d'enseignement explicite se révèle efficace, il a pu être reproché aux chercheurs ou aux enseignants l'utilisant de ne pas suffisamment s'appuyer sur les besoins réels des élèves ainsi que sur le potentiel des interactions verbales entre pairs, dans une perspective socioconstructiviste (Du Charme, Earl et Poplin, 1989). Néanmoins, le contenu des différentes phases reste pertinent (définir la stratégie ; spécifier son utilité ; utiliser le modelage ; étayer ; insister sur le quand, où, comment et pourquoi ; assurer des transferts).

L'enseignement réciproque s'est appuyé sur l'enseignement explicite mais a envisagé davantage les phases en question dans une dynamique interactive.

1.2.3.2 Enseignement réciproque

Selon Van Keer et Verhaegue (2005), l'enseignement réciproque s'avère complémentaire au modèle de l'enseignement explicite mais s'en différencie, du fait de l'attention portée aux interactions verbales entre pairs et à l'étayage. Dans sa recherche portant sur l'enseignement réciproque comme modèle d'intervention auprès d'élèves en difficulté de compréhension en lecture, Demers (1997) précise que celui-ci s'accomplit en deux phases. La première phase consiste en un enseignement explicite d'une des quatre stratégies cognitives suivantes : anticiper, clarifier, questionner et résumer. À la différence de l'enseignement explicite, où le second temps revient à l'apprenant, la stratégie est ré-exploitée dans un petit groupe de pairs. C'est là où intervient l'enseignement réciproque qui est une technique de discussion entre pairs, étayée par le praticien-chercheur (Oczkus, 2010). L'échange y est alors partagé entre tous les élèves qui interagissent. Les élèves ont chacun à leur tour la responsabilité de mener le dialogue en endossant le rôle de leader. Ils sont donc les principaux acteurs dans cette approche quoique l'enseignant ait un rôle important à accomplir.

Selon les initiatrices de l'enseignement réciproque (Brown et Palincsar), au-delà de l'importance accordée aux interactions verbales entre pairs, un autre outil central réside dans l'étayage consistant à soutenir le groupe ou l'élève dans l'accomplissement de la tâche de lecture. Brown et Palincsar (1982) considèrent l'étayage comme une méthode d'enseignement s'appuyant davantage sur les besoins réels des élèves que peut le permettre l'enseignement explicite. Ainsi, l'étayage dans ce contexte se déploie essentiellement à l'intérieur d'un dialogue partagé entre l'adulte et un groupe d'élèves, en s'adaptant à la Zone Proximale de Développement (ZPD) du groupe en question. C'est en ce sens que Graves, Graves et Braaten (1996) considèrent l'étayage comme une des stratégies d'enseignement les plus adaptées pour accompagner le développement de stratégies cognitives et d'habiletés métacognitives, dans un contexte interactif.

De 1982 à 1988, Brown et Palincsar ont conduit ensemble une série de recherches (1982, 1983, 1985, 1986, 1988a, 1988b) et ont repéré que les élèves tiraient profit, non seulement des interventions effectuées par l'enseignant, mais aussi de celles des pairs. Qui plus est, les élèves semblaient davantage progresser dans l'utilisation des stratégies de lecture lorsqu'ils interagissaient entre eux. Elles ont aussi remarqué que l'étayage, qui s'avérait essentiel pour soutenir le développement des stratégies en question, était de plus en plus pris en charge par les élèves. Avec le temps, le rôle de l'enseignant se modifiait : de pivot central vers qui toutes les interventions étaient dirigées, il revêtait progressivement un rôle plus effacé, permettant ainsi de laisser place aux interactions verbales entre pairs. Lors de deux recherches, Brown et Palincsar (1986, 1988a) ont noté que les interactions verbales entre pairs portant sur les stratégies leur avaient véritablement permis d'obtenir des gains significatifs, particulièrement d'un point de vue métacognitif.

Brown et Palincsar (1986, 1988a) soutiennent dès lors que les interactions verbales entre pairs permettent de développer la métacognition mais avouent ne pas bien saisir comment cette évolution métacognitive s'est élaborée. Elles constatent que cette dernière s'est faite de manière progressive en étant d'abord facilitée par l'étayage de l'enseignant puis progressivement par les interactions verbales entre pairs. Selon elles, il se joue quelque chose d'important au sein des interactions verbales entre pairs mais ne semblent pas avoir donné davantage de renseignements. À ce propos, Resnick (1989), qui s'est intéressé particulièrement à la cognition sociale, prétend justement que le succès de l'enseignement réciproque résiderait dans la place accordée aux interactions verbales entre pairs et au rôle de l'enseignant-étayeur. Dans le même sens, Kucan et Beck (1997) soutiennent que la particularité de l'enseignement réciproque ne reposerait non pas dans l'enseignement de stratégies de lecture, mais davantage dans le processus interactif par lequel les élèves apprennent. D'ailleurs, ils avancent que les quatre stratégies utilisées par les chercheuses (anticiper, clarifier, questionner et résumer), même si elles sont efficaces, ne semblent pas suffisantes. Aussi, il serait nécessaire, selon eux, d'étayer davantage la métacognition en soutenant la verbalisation des démarches mentales apparaissant lors d'échanges sur les textes.

En somme, le développement des stratégies en lecture et de la métacognition est facilité par les interactions verbales entre pairs, moyennant un étayage de l'enseignant. Ces découvertes ont particulièrement intéressé les chercheurs puisque naîtront quelques années plus tard d'autres modèles fortement inspirés de l'enseignement réciproque tels que l'« enseignement collaboratif de stratégies⁷ » (Klinger et Vaughn, 1999), « l'enseignement transactionnel de stratégies⁸ » (Pressley *et al.*, 1992) et le « tutorat entre pairs sur les stratégies⁹ » (Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons, 1997). Bref, ces modèles misent tous sur l'importance des interactions verbales entre pairs dans le développement de stratégies en lecture.

1.2.3.3 *Reading Apprenticeship*

En 1999, le modèle du *Reading Apprenticeship* initié par Schoenbach, Greenleaf, Cziko et Hurwitz (1999), auprès d'élèves en difficulté de compréhension en lecture au secondaire (collège), semble aller plus loin quant au développement métacognitif grâce aux interactions verbales entre pairs. Les travaux récents d'Ouellet et ses collègues (2008), Ouellet, Barsalou et Bouchard (2011), contribuant à faire connaître cette méthode au Québec, permettent de mieux en saisir la teneur. Comme l'expliquent ces chercheurs (Ouellet *et al.*, 2008), ce modèle intègre l'enseignement explicite et réciproque et exploite les dimensions cognitive, métacognitive, personnelle, sociale ainsi qu'une dimension relative à la construction des connaissances. Les dimensions cognitive, métacognitive et sociale permettent ainsi de développer les stratégies cognitives et les habiletés métacognitives dans une perspective interactive. Plus précisément, la dimension cognitive de cette méthode comporte l'enseignement de cinq stratégies, soit : l'auto-questionnement, le résumé, la prédiction, la clarification et les liens avec les connaissances antérieures (seule la dernière stratégie diffère de celles proposées dans l'enseignement réciproque). La dimension sociale ferait référence aux échanges sur les livres, aux partages sur les processus et les stratégies de lecture et à l'appropriation de ce que les autres font pour lire.

⁷ Traduction libre de « *Collaborative Strategies Instruction* » (CSI).

⁸ Traduction libre de « *Transactional Strategies Instruction* » (TSI).

⁹ Traduction libre de « *Peer Assisted Learning Strategies* » (PALS).

Les cinq dimensions précédemment citées sont gouvernées par la discussion métacognitive (où la réflexion parlée) et sa transposition écrite, consistant à parler puis à écrire au texte. Ce modèle est pertinent puisqu'il permet de prendre en compte de multiples dimensions. Il met bien en relief l'importance de la métacognition à travers la discussion métacognitive puis la dimension sociale par les interactions verbales entre pairs.

Lors de la 17^{ème} Conférence Internationale sur la lecture (2011) à laquelle a assisté et communiqué le doctorant, Chantal Ouellet a présenté deux recherches s'appuyant sur la méthode du *Reading Apprenticeship*. L'une a été conduite par une enseignante spécialisée et une orthopédagogue (orthophoniste) auprès d'élèves du secondaire en difficulté de compréhension en lecture, sous les conseils de cette chercheuse. Les résultats préliminaires dévoilés lors de la conférence sont fort intéressants. En outre, les élèves en question ont davantage pris conscience des stratégies, ont eu plus de facilité à les verbaliser puis ont posé davantage de questions, signifiant ainsi un développement métacognitif.

L'autre recherche conduite par Ouellet et ses collègues (2011) est une recherche-action en cours qui a pour but de permettre à huit enseignants de se perfectionner, en s'appropriant les principes et les pratiques pédagogiques issus de cette approche. Ces derniers ont agi auprès de 230 élèves du secondaire et les résultats préliminaires dévoilent particulièrement que les élèves faibles lecteurs ont progressé de manière significative en lecture. Ces derniers se sont sentis meilleurs, ont été davantage motivés et enthousiastes au fur et à mesure de la recherche. En d'autres termes, ils ont repris confiance en eux et se sont investis dans le travail d'équipe. Plus largement, il s'est avéré que l'ensemble des élèves sont dorénavant conscients de l'importance de recourir à des stratégies de lecture pour résoudre des difficultés de compréhension, ce qui montre là aussi une évolution métacognitive. Du côté des enseignants, un changement de conception quant à l'enseignement de la lecture s'est opéré. Ils ont réalisé l'importance de susciter le questionnement chez les élèves même s'ils avouent que l'étayage de cette compétence a été difficile à mettre en œuvre. Il leur a fallu également composer avec certains problèmes relationnels lors du travail d'équipe et accepter la lenteur de certains élèves à maîtriser des stratégies en lecture ou des habiletés métacognitives.

Selon Ouellet et ses collègues (2011), ce type de travail aurait tout intérêt à être appliqué de manière transversale dans différentes matières pour en être d'autant plus efficace. Tous les aspects relevés par Ouellet et ses collègues (2011) permettent de souligner à nouveau l'importance des interactions verbales entre pairs dans le développement des stratégies en lecture et des habiletés métacognitives. Qui plus est, l'activité collaborative semble avoir eu des retombées positives sur le développement de la motivation et de la confiance en soi.

À ce propos, dans une synthèse traitant des formes d'apprentissage entre pairs dans les recherches entre 1980 et 2005, Topping (2005) a lui-même remarqué que la collaboration entre pairs s'avère une pratique fructueuse facilitant l'engagement des élèves, la maîtrise et la consolidation des connaissances. Ainsi, selon ce chercheur, plus la relation d'apprentissage entre pairs se développe, plus ces derniers deviennent conscients de ce qui se passe dans leurs interactions, et plus ils sont capables de contrôler et de réguler l'efficacité de leurs propres stratégies d'apprentissage. C'est donc ce que semblent avoir observé Ouellet et ses collègues (2011).

Ouellet (2011) parle également d'un processus en cours de construction ; en d'autres termes, le développement des stratégies en lecture et des habiletés métacognitives s'élaborerait de manière progressive, grâce entre autres, aux interactions verbales entre pairs. Il serait pertinent de mieux saisir ce qui se joue dans ce processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive qui a échappé d'ailleurs à Brown et Palincsar (1988b).

Dans le domaine de la compréhension en lecture, il ne semble pas y avoir de recherches qui se soient attachées à comprendre « **en quoi les interactions verbales entre pairs permettent de développer la métacognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture ?** ». Cette question constitue la question de recherche qui sera retranscrite à la fin de ce chapitre.

Pour le moment, il s'agit de clore ce chapitre en repérant les formes d'étayage de la compréhension en lecture et de la métacognition utilisées dans les recherches. En effet, il importe de préciser dès à présent que cette recherche doctorale est une recherche-action.

Plus précisément, elle est conduite par un « praticien-chercheur » désireux avant tout de mieux comprendre le rôle des interactions verbales entre pairs dans le développement métacognitif, étant donné que cet aspect ne semble pas avoir fait l'objet d'études. Mais, comme le soulignent les recherches de Brown et Palincsar (1982) ou encore celles de Ouellet et ses collègues (2011), l'activité métacognitive nécessite d'être étayée pour prendre forme. D'ailleurs, les travaux de Mercer (1996) et de Wharton-McDonald et Swiger (2009), portant sur la qualité des interactions verbales dans le développement du raisonnement lors d'activités collaboratives, confirment ce constat en indiquant qu'il convient d'étayer la métacognition. L'étayage sera donc la forme d'enseignement privilégiée dans cette recherche, dans une perspective Vygostkienne et particulièrement socioconstructiviste. Dès lors, qu'apportent les recherches sur la manière de conduire l'étayage ?

1.2.4 Étayage de la compréhension en lecture et de la métacognition

Il s'agit donc de faire le point sur les formes d'étayage utilisées dans le cadre d'activités en compréhension en lecture puis plus spécifiquement, de vérifier si des recherches se seraient intéressées à l'étayage de type métacognitif.

1.2.4.1 Étayage de la compréhension en lecture

Les recherches dans le domaine de la psychologie socioconstructiviste sur l'enseignement de la lecture ont montré que l'étayage est associé à une pratique d'enseignement-apprentissage efficace (Lévesque, Lavoie et Marin, 2011 ; Palincsar, 1998 ; Pentimonti et Justice, 2010 ; Rodgers, 2004). Pour autant, comme le constate Rodgers (2004), bien que tous s'accordent à penser que l'étayage joue un rôle clé dans la promotion des apprentissages, les recherches empiriques dans le domaine de la compréhension en lecture sont limitées. De plus, selon ce chercheur, elles ont davantage porté sur l'étayage de la reconnaissance de mots et peu sur la compréhension en lecture. Voici toutefois ce qu'apportent les quelques études repérées qui se sont attachées à comprendre les formes d'étayage utilisées par les enseignants pour développer la compréhension en lecture.

Larkin (2001) a observé l'étayage conduit par un enseignant spécialisé auprès d'un élève de troisième année du primaire en difficulté de compréhension en lecture, sur une année complète. Il a ainsi repéré que l'enseignant proposait des tâches appropriées en prenant réellement en compte les besoins de l'élève, en ayant établi avec lui un but commun, en lui proposant une assistance si nécessaire et en l'aidant à poursuivre le but anticipé. L'enseignant a également aidé l'élève à contrôler ses frustrations face à des tâches plus difficiles, puis a accompagné l'internalisation des apprentissages et leur transfert à d'autres contextes. Plusieurs de ces formes d'étayage ont déjà été définies par Wood, Bruner et Roos (1976).

Un an plus tard, Maloch (2002) a également observé l'étayage d'un enseignant auprès de 19 élèves de la fin du primaire, dans des activités de cercles de lecture. Les techniques d'étayage convoquées sont semblables à celles repérées par Larkin (2001). Toutefois, il peut être ajouté le modelage, l'enseignement direct de stratégies et les renforcements positifs. Many (2002) s'est intéressée à l'étayage entre les enseignants et les élèves et également à celui utilisé par les pairs dans le but de décrire les formes d'étayages qui se produisent lorsque les élèves construisent la signification de textes littéraires et de textes non fictionnels. Les élèves ayant participé à cette recherche étaient en classes jumelées de troisième et quatrième année (CE2-CM1) ainsi qu'en cinquième et sixième année (CM2-6^{ème}). L'analyse a dévoilé que l'étayage était bénéfique à deux niveaux, soit au niveau de développement de la compréhension ainsi qu'au niveau du développement du répertoire de stratégies. Par ailleurs, les résultats ont fait ressortir que les enseignants, tout comme les pairs, ont été en mesure d'utiliser des formes d'étayage afin de proposer des niveaux d'aide variés, tels que modeler, reformuler, clarifier et questionner.

Une autre recherche conduite par Rodgers (2004) permet de repérer quelques difficultés quand à l'utilisation de l'étayage. Ainsi, les pratiques de deux enseignants intervenant auprès d'élèves en difficulté de compréhension en lecture ont été scrutées. Les résultats laissent entrevoir qu'il est fréquemment difficile pour les enseignants de prendre des décisions pédagogiques rapidement pendant l'intervention. Le moment où il faut apporter l'aide ainsi que le niveau d'aide à apporter est aussi souvent difficile à déterminer.

Puntambekar et Hübscher (2005) se sont intéressés, quant à eux, aux outils permettant d'étayer la pensée des élèves lors de situations complexes en lecture. Pour ces chercheurs, le « support écrit » utilisé auprès des élèves constitue un outil d'étayage en tant que tel. C'est ainsi qu'ils soutiennent que les synthèses écrites données aux élèves ou élaborées par eux-mêmes peuvent constituer des « supports papiers ou informatiques de la pensée ».

Une recherche plus récente conduite par Chi (2007) a permis d'observer et de comparer les pratiques d'étayage de deux enseignantes du primaire, auprès de huit élèves bons compreneurs et faibles compreneurs de quatrième année du primaire (CM1). Les recommandations à l'issue de la recherche sont tout à fait intéressantes. Chi (2007) soutient qu'un étayage efficace doit faire partie d'une « dynamique sociale » et « interpersonnelle », dans le cadre d'une « communauté d'apprentissage ». Le processus d'étayage doit ainsi être ouvert à l'enquête, à l'exploration mutuelle et l'étayeur doit faire en sorte de stimuler la curiosité, l'estime de soi, la confiance en soi. Pour ce faire, il importe que l'enseignant pose les bonnes questions suscitant la réflexion. Enfin, une dernière recherche mérite également d'être mentionnée même si elle a été conduite auprès d'élèves du préscolaire. Mc Gee et Ukrainetz (2009) ont ainsi étayé la conscience phonémique de 30 élèves et proposent de différencier trois niveaux d'étayage : un étayage « intensif » qui correspond au début de l'apprentissage de cette compétence, se transformant au fur et à mesure de l'apprentissage en un étayage « modéré » voire « minimal ». Pour ces chercheurs, il importe que le processus d'étayage soit conduit ainsi pour qu'il soit progressivement pris en charge par les élèves.

Toutes les formes, les difficultés, les conditions d'étayage repérées guideront la pratique de la présente recherche. Du point de vue de l'étayage de la métacognition, aucune étude ne semble s'y être spécifiquement intéressée. Néanmoins, certaines recherches traitant de la métacognition ont pu donner des repères quant aux formes d'étayage favorisant l'accompagnement du développement métacognitif. Le questionnement semble particulièrement un moyen privilégié pour susciter la verbalisation, l'explicitation et la réflexion sur sa démarche mentale (Gaté, 2000, 2004 ; Maulini, 2005 ; Perraudeau, 2002 ; Vermersch, 1994).

1.2.4.2 Étayage de la métacognition

Les recherches de King (1990a, 1994, 2002, 2005) ont permis de repérer que certains types de questions pratiquées lors de tâches collaboratives facilitent davantage des interactions verbales de nature métacognitive.

Ce chercheur suggère ainsi de poser des questions débutant par « *what, when, where, how, why ?* », invitant les élèves à préciser ce qu'ils ont fait, quand, où, comment et pourquoi ils l'ont effectué ainsi. Du point de vue des conduites métacognitives en compréhension en lecture, une méta-analyse proposée par El-Koumy (2004) sur le lien entre métacognition et compréhension en lecture s'est avérée précieuse pour repérer des formes d'étayage de la métacognition. Plusieurs propositions pédagogiques ou bien encore des types de questions métacognitives ont ainsi été proposées dans diverses recherches ; ces dernières s'appuyant sur les composantes métacognitives qui seront développées plus précisément dans le cadre conceptuel. Du point de vue du développement des connaissances métacognitives relatives à la personne, McCabe et Margolis (2001) ont tenté de repérer des conduites pédagogiques permettant de restaurer le sentiment d'« auto-efficacité » chez des élèves en difficulté. Pour ce faire, ils conseillent de :

- Mettre les apprenants dans des situations interactives nourries de respect commun de manière à ce qu'ils puissent parler plus facilement de leurs difficultés ;
- Leur montrer qu'ils possèdent des compétences ;
- S'appuyer sur les connaissances antérieures en les faisant verbaliser ;
- Modéliser les stratégies employées ;
- Donner une rétroaction immédiate et un étayage plus important lors de l'introduction d'une nouvelle compétence ;
- Adopter une écoute attentive de leurs besoins ;
- Leur proposer des tâches qui suscitent leur intérêt.

Pour les connaissances métacognitives relatives à la tâche, Wenden (1998) a repéré que les recherches en métacognition s'étaient particulièrement intéressées au développement des habiletés métacognitives, mais peu aux connaissances métacognitives sur la tâche.

Ce chercheur s'est donc préoccupé d'accompagner les élèves en difficulté dans l'identification de la nature et des objectifs de la tâche. Selon lui, il est essentiel d'aider les apprenants à construire une représentation mentale de l'exigence de la tâche, de l'aider à se fixer des objectifs clairs et de lui faire prendre conscience des caractéristiques de la tâche.

Quant aux connaissances métacognitives relatives aux stratégies, Nist et Simpson (1994) ont tenté de comprendre pourquoi les élèves en difficulté de compréhension en lecture échouaient le plus souvent dans l'utilisation des stratégies appropriées. À la fin de leur recherche, ils ont donné plusieurs conseils quant à l'étayage des connaissances métacognitives sur les stratégies tels que :

Accompagner les apprenants à savoir quand, où, pourquoi et comment utiliser les stratégies ;
 Étayer l'émergence d'un maximum de stratégies ;
 Aider à utiliser les stratégies en les combinant ;
 Proposer des enseignements explicites de stratégies quand c'est nécessaire.

Du point de vue de l'étayage des habiletés métacognitives (planifier, surveiller, réguler), la recherche de Schraw (1998) est très éclairante quant aux questions que pourrait se poser un lecteur métacognitif. Dans la même lignée, dix ans plus tard, Richer, Mongeau, Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin (2004) ont également proposé un questionnaire métacognitif pour développer la « réflexivité sur la pensée¹⁰ ». Ces diverses questions ont permis l'élaboration d'un « guide des composantes et des questions métacognitives » qui sera présenté dans le cadre conceptuel (tableau 2.2, p. 52).

Pour terminer, une recherche menée par Larkin (2009a), même si elle n'a pas pris forme dans le domaine de la lecture (mais de l'écriture) mérite une attention particulière. Ce chercheur débute son article en spécifiant de prime abord, que les recherches en psychologie cognitive sur la métacognition ont porté principalement sur la façon dont les élèves s'autorégulent et surveillent leur cognition, plutôt que sur la façon dont la métacognition pourrait être socialement construite.

¹⁰ L'ouvrage dans lequel le chapitre de ces auteurs figure est intitulé « Pensée et réflexivité : théories et pratiques ».

Il fait part de son étonnement puisque les théories actuelles de l'apprentissage mettent l'accent sur la dimension socioconstructiviste. Sa recherche avait ainsi pour objectif de « décrire et comprendre la construction de la métacognition par les interactions verbales entre pairs », ce qui se rapproche fortement de l'objectif de la présente recherche. Ce chercheur a également regardé la manière dont l'enseignant « facilitait » la métacognition. Plus précisément, il a tenté de comprendre, dans une perspective qualitative/interprétative, les types de métacognition utilisés par des élèves de cinq à sept ans, engagés dans une tâche collaborative en écriture. 36 élèves ont été observés dans des tâches collaboratives auxquelles ils avaient été entraînés. En effet, les enseignants concernés ont reçu une courte formation pour faciliter la métacognition. Les résultats révèlent que les jeunes enfants ont déjà des capacités métacognitives mais qu'il s'avère difficile pour eux d'interagir avec leurs pairs à un niveau métacognitif. Aussi, les enseignants ont éprouvé de réelles difficultés à étayer la métacognition de ces élèves ; d'ailleurs, ces derniers étaient désireux de recevoir davantage de formation de ce point de vue.

Lors de l'analyse des données, Larkin (2009a) indique qu'il a été complexe de mettre en interrelation le développement métacognitif et les interactions verbales entre pairs. Il a également éprouvé de la difficulté à différencier les propos cognitifs des propos métacognitifs. À l'issue de son article, il fait part d'un certain nombre de conditions qui s'avèrent nécessaires, selon lui, pour conduire une activité métacognitive. Il s'agirait de :

- Susciter la collaboration et non la compétition ;
- Clarifier les objectifs de la tâche ;
- Mettre en œuvre un climat propice aux échanges ;
- Entrecouper les périodes de travail interactif par des silences ;
- Étayer les élèves dans la verbalisation de leurs habiletés métacognitives ;
- Ne pas entraver l'acte métacognitif pendant les interactions verbales entre pairs de nature métacognitive.

Larkin (2009a) clôt son article en spécifiant que sa recherche peut s'avérer fructueuse dans le développement des théories de la métacognition, qui tiennent compte des facteurs sociaux, et fournir également des orientations pour la pédagogie. Les apports de ces différentes recherches sur la métacognition constitueront donc d'autres repères pour tenter d'étayer au mieux le développement métacognitif interactif.

1.3 Émergence d'un questionnement de recherche

Face à tant d'élèves confrontés à des difficultés de compréhension en lecture (PIRLS, 2006a, 2006b ; PISA, 2009), les nouvelles réformes (MELS, 2001 ; MEN, 2008) soulignent à nouveau l'importance d'enseigner la compréhension en lecture et la métacognition, particulièrement dans une perspective socioconstructiviste. Les recherches indiquent justement que les élèves en difficulté de compréhension en lecture ont peu accès à la métacognition et qu'il est essentiel de la leur enseigner, d'autant que cette compétence revêt un enjeu social et scolaire. Les principaux modèles de compréhension en lecture ont donc été présentés et il est apparu que l'enseignement réciproque, le *Reading Apprenticeship* et d'autres modèles collaboratifs soulignent tous l'importance des interactions verbales entre pairs quant au développement des stratégies cognitives et des habiletés métacognitives. Ces interactions sont le fruit d'un étayage nécessaire.

Brown et Palincsar (1988b) se sont particulièrement interrogées sur les raisons de cette évolution métacognitive interactive. Il ne semble pas d'ailleurs qu'il y ait de recherches qui se soient attachées à comprendre ce processus métacognitif interactif. Cette recherche souhaite donc principalement répondre à la question suivante :

En quoi les interactions verbales entre pairs permettent de développer la métacognition chez des élèves de CM1 (4^{ème} année du primaire), en difficulté de compréhension en lecture ?

Pour que les interactions verbales entre pairs de nature métacognitive puissent prendre forme, un étayage de type métacognitif devra s'élaborer de manière créative étant donné le peu de recherches dans ce domaine. Les objectifs de la recherche seront précisés à la fin du second chapitre, après avoir bien saisi la teneur des concepts majeurs de cette recherche.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

Ce second chapitre vise à décrire le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit la recherche. La problématique a permis d'introduire les concepts majeurs : il s'agit de la compréhension en lecture, des difficultés de compréhension en lecture, de la métacognition, des interactions verbales entre pairs et de l'étayage. L'ancrage disciplinaire de la présente recherche se référant à la psychopédagogie, les concepts de compréhension en lecture et de difficultés de compréhension en lecture seront abordés sous l'angle de la psychologie cognitive, et de la pédagogie à adopter avec des élèves de CM1 (quatrième année). Il en sera de même pour le concept de métacognition présenté sous ses multiples facettes et articulé avec les concepts précédents. De sa complexité théorique, un choix de définition de la métacognition se révélera utile pour que le praticien-chercheur puisse opérationnaliser ce concept, facilitant par là-même la compréhension du lecteur. D'ailleurs, plusieurs figures et tableaux aideront à synthétiser les propos tout au long des développements. Le courant socioconstructiviste des apprentissages constituant le paradigme théorique dominant de cette recherche, ses fondements seront exposés et dans sa lignée, les concepts d'interactions verbales, d'étayage et de Zone Proximale de Développement (ZPD). À cet égard, puisque les interactions verbales entre pairs sont présentes dans un contexte de collaboration, il s'avérera nécessaire de préciser brièvement ce concept et particulièrement, de détecter dans les recherches les conditions facilitant l'élaboration des interactions verbales entre pairs.

2.1 Compréhension en lecture : perspective cognitive

Dans ce premier temps, il s'agit de repérer les processus cognitifs présents dans la lecture de manière à bien identifier les processus métacognitifs qui feront l'objet d'une attention particulière dans cette recherche. La perspective interactive de la compréhension en lecture sera également présentée puisque cette recherche s'inscrit dans une dynamique socioconstructiviste. Une définition de la compréhension en lecture sera dès lors proposée en s'appuyant sur les travaux de Giasson (1990) ainsi que d'autres auteurs.

Par la suite, il sera question des exigences requises quant à l'apprentissage de la compréhension en lecture, en explicitant les étapes que doit franchir un lecteur pour accéder à une compréhension de plus en plus fine. C'est alors que certaines difficultés cognitives de compréhension en lecture seront dévoilées.

2.1.1 Processus cognitifs de la compréhension en lecture

Comme le soulignent Martel, Lévesque et Bilodeau (2009), l'apprentissage de la compréhension en lecture se trouve aujourd'hui fortement marqué par les concepts de la psychologie cognitive. En effet, les travaux dans ce domaine se sont penchés sur le travail cognitif réalisé lors de la compréhension en lecture et ont cherché à déterminer quelles procédures permettent à un lecteur habile de lire un texte et d'en comprendre le sens. Dans cette perspective, la lecture ne s'envisage plus comme une liste séquentielle d'habiletés à maîtriser qui induisait la réception passive du message. Au contraire, la lecture représente la synthèse de l'information fournie simultanément par une série de processus¹¹ opérés en interaction par les lecteurs. Chauveau et Rogovas-Chauveau (1990) conceptualisent la lecture comme le produit de :

Processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes et de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier) (p. 24).

Lire est donc le produit de deux composantes en interaction : la reconnaissance de mots et la compréhension (Denhière et Baudet, 1992 ; Gough et Tunmer, 1986). La lecture et la nécessaire compréhension qui lui est sous-jacente est conceptualisée aujourd'hui par une activité de traitement actif de l'information qui doit permettre au lecteur d'élaborer une représentation mentale. Cette représentation mentale est considérée comme étant porteuse de la signification de l'écrit (Pierre, 1992).

¹¹ Selon Giasson (1990), les processus de lecture font référence à « la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, au déroulement des activités cognitives durant la tâche » (p. 15). Giasson (1990) distingue également les « habiletés » en lecture des « stratégies » en lecture. Les « habiletés » servent à savoir « comment » faire alors que les « stratégies » relèveraient de la capacité à savoir « quoi, pourquoi, comment et quand » le faire.

Les recherches en psychologie cognitive ont tenté d'identifier un certain nombre de processus cognitifs et métacognitifs dans la compréhension en lecture, et parfois certains facteurs affectifs voire sociaux. Dès lors, ce que le lecteur fait et la manière dont il le fait sont apparus comme des facteurs centraux à considérer pour expliquer la réussite ou l'échec de la compréhension en lecture (Boyer, 1993). Irwin (1986)¹² a classé les processus de compréhension en lecture et Giasson (1990) s'en est inspirée pour proposer une classification plus accessible, qu'elle présente sous la forme de la figure suivante (figure 2.1) :

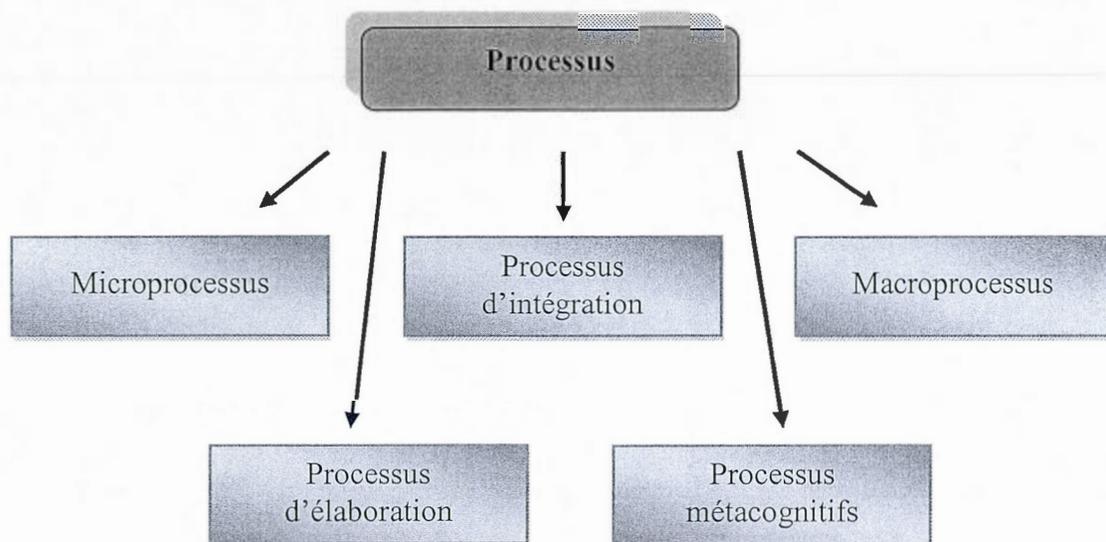


Figure 2.1 : Processus de lecture et composantes (Giasson, 1990)

La compréhension en lecture intègre donc une série de processus qui s'opèrent en interaction. Les « microprocessus » permettent au lecteur d'accéder au sens de l'information contenue dans une phrase, les « processus d'intégration » lui donnent le moyen de réaliser des liens entre les propositions et les phrases et l'utilisation des « macroprocessus » s'oriente vers la compréhension globale du texte.

¹² Giasson (1990) a effectué un travail important de synthèse de nombreuses recherches ; d'ailleurs, ces travaux sont reconnus au Québec comme en France. C'est pour ces raisons qu'il sera largement fait référence à ses écrits dans cette partie.

Les « processus d'élaboration » permettent, quant à eux, de dépasser le texte et d'effectuer des inférences (comprendre l'implicite du texte), et enfin, les « processus métacognitifs » facilitent la gestion de la compréhension et aident le lecteur à s'ajuster au texte et à la situation.

Giasson (1990) reconnaît que les processus métacognitifs, principalement l'identification de la perte de compréhension qu'elle nomme les « bris de compréhension » et la réparation de cette perte, habilitent les lecteurs à mieux gérer leur compréhension et à s'ajuster au texte. Pour cette raison, elle a proposé dans son livre sur la compréhension en lecture (1990) la seconde figure suivante (figure 2.2), permettant de valoriser la place de la métacognition :

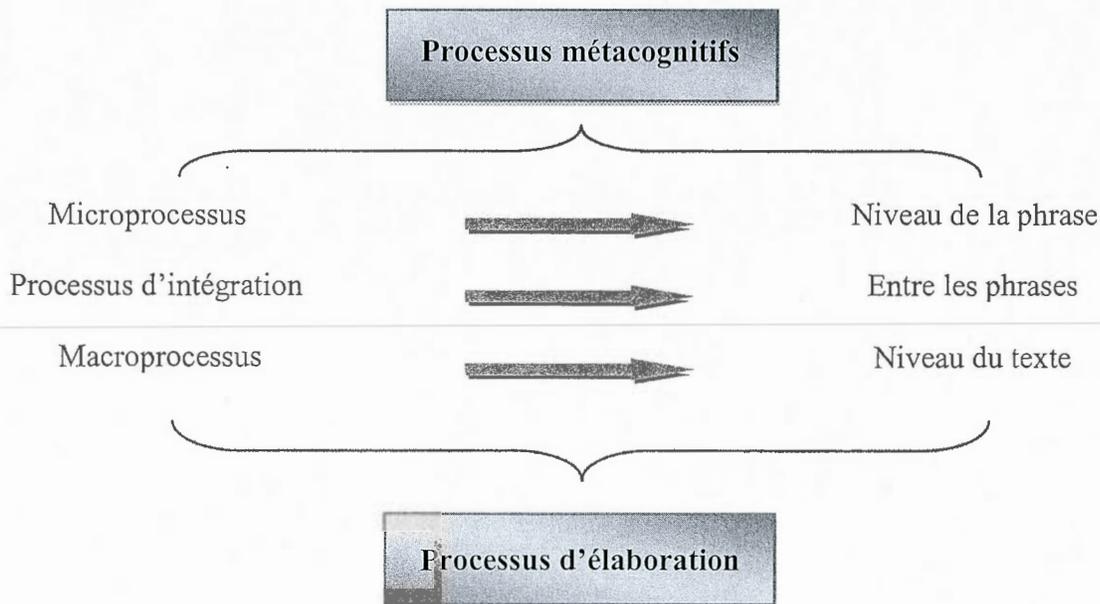


Figure 2.2 : Liens entre texte et processus de compréhension (Giasson, 1990)

Dans cette seconde figure, les processus métacognitifs ne sont pas situés au même niveau que les autres processus cognitifs mais au contraire, ils « chapeautent » l'ensemble des processus¹³ (Giasson, 1990).

¹³ Les « processus d'élaboration » ont été situés au-dessous du schéma car Giasson (1990) estime que ces derniers peuvent être considérés comme une extension du texte (p. 16).

Un lecteur, s'il ne comprend pas un texte, peut vérifier la signification des mots (microprocessus), le sens des connecteurs (processus d'intégration), contrôler la cohérence du texte (macroprocessus) et essayer d'élaborer des inférences (processus d'élaboration). À cet égard, dans un article traitant de la métacognition et de la compréhension en lecture, Giasson (2001) admet que « le concept de métacognition est probablement la contribution la plus importante que la psychologie cognitive ait apportée au domaine de la lecture, au cours de la dernière décennie » (Giasson, 2001, p. 249). Quoique le décodage demeure une composante importante du processus de lecture pour arriver à identifier les mots, la compréhension et tous les processus cognitifs et métacognitifs qui y sont associés sont essentiels car ils permettent de dégager le sens spécifique et global des mots, des phrases et d'un texte. La compréhension constitue de fait, le but ultime de la lecture (Gajria, Jitendra, Sood et Sacks, 2007). Cette dernière est de plus en plus envisagée dans une perspective interactive associant lecteur/texte/contexte.

2.1.2 Perspective interactive de la lecture

Avant les années 1970, les recherches étaient principalement centrées sur les caractéristiques de l'objet de la lecture, c'est-à-dire, le texte. À l'opposé, la théorie constructiviste et les recherches en psychologie cognitive se sont intéressées au sujet-lecteur. Progressivement, les pôles « lecteurs » et « textes » considérés comme distincts seront mis en interaction, en particulier, lorsque l'approche socioconstructiviste issue des travaux de Vygotski (1934/1997) fournira un nouveau point d'appui pour les chercheurs en compréhension en lecture. Selon ce point de vue, la connaissance se construit dans l'interaction de l'individu avec son environnement social. L'apprentissage est donc de nature sociale et résulte d'une compréhension mutuelle entre pairs.

Ces réflexions ont eu un impact considérable dans le domaine de la compréhension en lecture, puisqu'elles ont sous-tendu une nouvelle approche de la compréhension en lecture dénommée « contemporaine » ou « interactive ».

En s'appuyant sur un nombre important de chercheurs, Giasson (1990) envisage dès lors la compréhension en lecture comme le fruit d'un processus global où l'interaction texte/lecteur/contexte joue un rôle majeur. Elle présente dans son livre cette nouvelle figure qui correspond au « modèle contemporain de compréhension en lecture » (figure 2.3) :

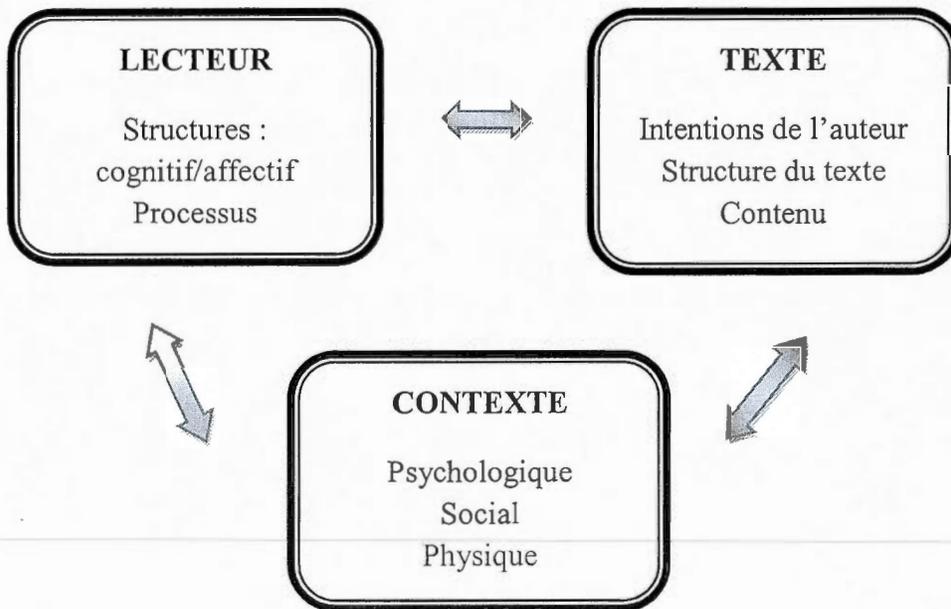


Figure 2.3 : Modèle contemporain de compréhension en lecture (Giasson, 1990)

Dans la figure présentée ci-dessus, la première variable « lecteur » comprend les « structures » du sujet et les processus. Les structures correspondent à ce que le lecteur « est » et comprennent deux pôles : le pôle « cognitif » et le pôle « affectif ».

La dimension cognitive correspond aux connaissances sur la langue et sur le monde qui entoure la personne (connaissances antérieures). Les connaissances sur la langue permettent la construction de la microstructure du texte (les connaissances lexicales, syntaxiques, morphologiques, phonétiques, graphémiques et sémantiques), des connaissances discursives et textuelles (type de discours et structure du texte) et jouent un rôle important dans le processus de compréhension en lecture.

La dimension affective présente dans la variable lecteur joue également un rôle dans la compréhension puisqu'elle comprend l'intérêt, la motivation et la représentation de soi face à la lecture. Quant aux « processus », il s'agit des processus de lecture mis en œuvre par le lecteur (explicités précédemment).

La deuxième variable « texte » constitue le second élément du modèle de compréhension. Elle concerne le support à lire et comprend les aspects suivants : l'« intention de l'auteur », la « structure du texte » et le « contenu » de ce dernier. Enfin, la troisième variable a trait au « contexte ». La dimension « contextuelle » de la compréhension en lecture est très actuelle et s'inscrit parfaitement dans le courant socioconstructiviste. En effet, selon Giasson (1990), elle comprend les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il est en relation avec un texte. À cet égard, l'auteure distingue trois dimensions : « psychologique, sociale et physique ». La dimension « psychologique » correspond à l'intérêt pour le texte présenté, la dimension « sociale » renvoie aux formes d'interactions produites au cours de la tâche de lecture (lecture à voix haute, silencieuse) entre le lecteur et son environnement : l'enseignant et les autres élèves. Enfin, la dimension « physique » comprend les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture.

La présente recherche conçoit la lecture comme un processus interactif et s'attache plus particulièrement à la dimension cognitive et sociale. Il était donc important de bien appréhender cette dimension interactive. Également, il semble opportun de proposer une définition de la compréhension en s'appuyant sur les écrits qui viennent d'être mentionnés ainsi que d'autres repérés dans la littérature.

2.1.3 Définition de la compréhension en lecture

Pour comprendre, le lecteur doit « s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rendent intelligibles les informations essentielles du contenu du texte » (Falardeau, 2003, p. 675).

La compréhension en lecture demande ainsi au lecteur de construire le sens du texte en tenant compte à la fois du texte, du contexte de lecture, d'une intention de traitement de l'information, d'un besoin particulier à satisfaire et des connaissances antérieures disponibles et susceptibles de supporter l'élaboration du sens. La compréhension n'est donc pas la simple transposition du texte dans la tête du lecteur, mais une construction par ce dernier.

Le lecteur doit aller au-delà de la compréhension littérale du texte pour prendre en compte la compréhension inférentielle¹⁴ invitant à combler des passages implicites, des vides d'informations. Il doit parvenir alors à élaborer une représentation mentale du texte porteuse de signification et symbole d'une intégration de haut niveau de l'information textuelle. Comme l'expliquent Ehrlich et Cahour (1991), il s'agit pour le lecteur de reformuler le texte qu'il lit pour lui trouver une cohérence, une unité sémantique, en faisant les rapports et les inférences pour saisir l'implicite et s'en faire une représentation interne. Au primaire, la compréhension en lecture est travaillée progressivement, l'apprentissage complexe de la lecture et de toutes ses composantes étant un processus évolutif (Martel *et al.*, 2009).

2.1.4 Apprentissage de la compréhension en lecture au primaire

Il est attendu que l'élève du primaire apprenne à la fois à maîtriser les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte tout en maîtrisant progressivement les stratégies et les habiletés métacognitives. Qui plus est, il doit comprendre, intégrer les différentes fonctions de l'écrit et saisir les usages et les bienfaits de la lecture (MELS, 2001). C'est en ce sens que Chauveau (1997) indique que le lecteur doit à la fois posséder des compétences métalinguistiques (conscience phonique, compétence grapho-phonétique, compétence textuelle), des connaissances conceptuelles (comprendre la langue écrite, l'acte de lire) et des compétences culturelles (connaître les supports écrits, savoir se servir d'un livre, expliciter les fonctions du livre).

¹⁴ Giasson (1990) discerne deux modes de compréhension : la compréhension littérale et la compréhension inférentielle. La compréhension littérale s'intéresse à ce qui est présent à la surface du texte, de manière explicite, en deçà de l'inférence. Beaucoup plus complexe, la compréhension inférentielle considère plutôt les liens tissés plus profondément. Elle amènera le lecteur à combler des passages implicites, des vides d'informations, en d'autres termes, à inférer.

Suite à la reconnaissance logographique (reconnaissance du mot dans son ensemble), l'enfant découvrira le principe alphabétique (correspondance graphème-phonème) puis le principe orthographique¹⁵; il identifiera correctement des mots et deviendra apte à faire une lecture courante (Frith, 1978). Il utilisera par la suite des stratégies de compréhension de base et investira des stratégies de compréhension plus complexes.

Pour illustrer ces « étapes », Giasson (1995) présente les différents « stades » du lecteur en se référant à la terminologie suivante : le lecteur en émergence, l'apprenti lecteur, le lecteur débutant, le lecteur en transition, l'apprenti stratège et le lecteur confirmé. De ces six stades visant à rendre l'élève compétent en lecture, les trois premiers, et souvent le quatrième, représentent plus particulièrement les élèves du premier cycle du primaire. Les deux derniers correspondent, quant à eux, aux élèves du deuxième et troisième cycle du primaire, invités à perfectionner leur maîtrise des stratégies. Si le lecteur en transition commence à lire avec plus de fluidité, l'apprenti stratège, généralement âgé de huit à dix ans, perfectionne sa maîtrise des stratégies qui lui permettent de donner sens à des mots plus difficiles, de comprendre des phrases plus complexes, des textes aux structures variées, *etc.* Quant au lecteur confirmé, généralement âgé de dix à douze ans, il maîtrise progressivement les stratégies qui lui donneront l'accès à une compréhension fine des textes ; il perfectionne également son habileté à construire une représentation claire du texte, à gérer les obstacles qu'il rencontre dans ses lectures.

Giasson (1995) indique que la compétence à lire et à comprendre de l'élève s'enrichit de palier en palier. Les élèves auxquels s'est intéressée cette recherche étaient âgés de neuf à dix ans mais en étaient seulement aux prémices du stade « lecteur stratège » au début de la recherche. Les apprentis stratèges peuvent normalement « lire avec fluidité », « gérer leur compréhension » qui repose sur une activité métacognitive, « préparer leur lecture », « donner un sens aux mots peu familiers ».

¹⁵La phase dite orthographique correspond au moment où l'enfant devient apte à reconnaître un mot comme une entité, grâce à la formation progressive de ce qui est appelé un lexique orthographique.

Ils sont également en mesure de « comprendre des phrases complexes », « comprendre des indices de cohérence du texte »¹⁶ et sont capables de « répondre à des questions sur le texte » (Giasson, 1995).

Il s'avère que les élèves en difficulté de compréhension en lecture ne maîtrisent pas la plupart des composantes énumérées ci-avant. Dès lors, quelles sont particulièrement les difficultés cognitives qui ont été repérées dans les recherches ?

2.1.5 Difficultés cognitives et difficultés générées par les textes documentaires

De manière générale, comme il est souligné dans le rapport du National Reading Panel (NRP, 2000), la « fluidité en lecture » peut encore faire défaut pour un bon nombre d'élèves en difficulté de compréhension en lecture. Ainsi, le plus souvent, ces derniers lisent doucement et décodent laborieusement. Ils possèdent également un « bagage lexical » limité puisqu'ils semblent peu exposés à de nouveaux mots (Fayol *et al.*, 2000). Des chercheurs notent également leur manque de connaissances nécessaires à la compréhension de textes ou leur utilisation inadéquate, notamment parce qu'elles sont mal organisées (Deschênes, 1994). Plus spécifiquement, dans la perspective cognitive développée ci-dessus, les chercheurs ont repéré que ces élèves ont généralement des difficultés à gérer leurs processus cognitifs et métacognitifs (Fayol *et al.*, 2000 ; Oakhill *et al.*, 2003 ; Rémond, 1993).

En ce qui a trait aux processus cognitifs, les difficultés sont multiples¹⁷. Par exemple, les faibles compreneurs ont des difficultés à intégrer des informations nouvellement rencontrées dans leur lecture et à les interrelier avec celles découvertes précédemment dans le texte (Cain et Oakhill, 2007 ; Yuill et Oakhill, 1991). Il leur serait difficile de stocker et de manipuler l'information dans leur mémoire de travail lors du traitement de texte, afin de construire une représentation cohérente du texte général.

¹⁶ Les indices de cohérence réfèrent aux anaphores, aux connecteurs et aux inférences.

¹⁷ Il est entendu qu'il ne s'agit pas d'une revue exhaustive des types de difficultés que peut éprouver un élève de la fin du primaire, étant donné la multiplicité de ces dernières.

Dès lors, ils sont le plus souvent caractérisés par leur « passivité » cognitive du fait de leur méconnaissance ou leur non maîtrise des processus en question (Fayol, 1992). Aussi, leurs difficultés de compréhension de lecture relèveraient principalement d'une faible capacité à utiliser des stratégies cognitives telles que : se faire une représentation mentale, résumer les parties lues, essayer de percevoir les éléments importants et implicites du texte, repérer et comprendre la structure du texte, anticiper, clarifier, inférer, *etc.* (Boyer, 1993 ; Brown et Palincsar, 1982 ; Cain et Oakhill, 2007 ; Ehrlich et Rémond, 1997 ; Yuill et Oakhill, 1991). Van Grunderbeeck (1994) souligne, quant à elle, que ces lecteurs peuvent investir trop largement certains processus tout en délaissant les autres. C'est ainsi qu'elle mentionne, comme bon nombre d'autres chercheurs, l'existence de lecteurs exclusivement centrés sur le code et non sur le sens, ceux qui sont trop axés sur le sens et qui devinent les mots, et ceux dont la compréhension se limite à ce qui est textuellement écrit (Bentolila, 1998 ; Gaté, 2005a ; Lavigne, 2008 ; Lévesque et Shaw, 2008 ; Sencibaugh, 2007).

Certaines difficultés de compréhension en lecture peuvent être générées particulièrement par la lecture de textes documentaires. Les évaluations nationales de CM2 (MEN, 2011) indiquent justement que les faibles compreneurs échouent particulièrement dans ce type de texte. Ainsi, comme le souligne Martel (2003), bien que les difficultés de compréhension en lecture touchent l'ensemble des textes, des études comparatives, de même que de nombreux constats réalisés en salle de classe par les enseignants, montrent que les textes documentaires entraînent des difficultés plus sérieuses et plus nombreuses que les textes narratifs (Armand, 1998 ; Giasson, 1990). Fayol et ses collègues (2000) expliquent que confrontés aux textes documentaires, les faibles compreneurs n'arriveraient pas à donner du sens à l'écrit et à s'appropriier le contenu des textes. Plus précisément, ils auraient des difficultés à se familiariser avec une mise en page différente de celle qu'ils rencontrent dans d'autres lectures. Les textes documentaires sont des objets plus complexes avec des formes textuelles hétérogènes « se faisant tour à tour narration, description, explication, voire argumentation » (Fayol *et al.*, 2000, p. 80). Une autre forme d'hétérogénéité caractérise les textes documentaires : souvent le texte écrit alterne avec les illustrations.

Gyselinck et Tardieu (1999) s'interrogent d'ailleurs sur la manière dont les élèves traitent ces ensembles. Pour expliquer cette complexité des textes documentaires, Coutelet et Rouet (2004), ayant expérimenté ce type de texte auprès d'élèves de CE2 (troisième année) et de CM2 (5^{ème}) mentionnent qu'ils présentent des structures organisationnelles moins simples, qu'ils proposent un contenu sémantique moins familier et que leur construction est parfois complexe. Pour autant, comme le soulignent Bentolila et Mesnager (1999), les élèves de la fin du primaire puis du collège (secondaire) sont davantage confrontés à des textes de ce type et c'est à ce niveau que les écarts entre les faibles et bons compreneurs se creusent. Il apparaîtra donc pertinent de proposer ce genre de texte aux élèves de la recherche, en difficulté de compréhension en lecture.

Certaines recherches en psychologie cognitive ont découvert que les difficultés de compréhension en lecture relèveraient davantage d'un déficit métacognitif que cognitif (Baker et Brown, 1984 ; Oakhill *et al.*, 2003 ; Paris et Myers, 1981). C'est en ce sens que Doly (1997) affirme que :

L'inefficacité des efforts des élèves en échec est à mettre au compte d'une déficience de type métacognitif bien plus que cognitif. Ils ont des connaissances et des compétences mais ne savent pas les utiliser, ni les transférer, cette inefficacité étant tout d'abord attribuée au fait qu'ils ne savent pas ce qu'ils savent (p. 18).

Ces difficultés métacognitives qui intéressent particulièrement cette recherche seront explicitées lors de la présentation des composantes métacognitives en lecture. Une synthèse des principales difficultés cognitives et métacognitives sera proposée par la suite (tableau 2.1, p. 50). Pour le moment, il est temps de définir précisément la métacognition et de l'envisager dans le domaine de la lecture.

2.2 Métacognition et compréhension en lecture

Il apparaît important de présenter l'origine du concept de métacognition ainsi que toutes ses composantes, particulièrement dans le domaine de la compréhension en lecture, puis de mieux saisir le développement général de la métacognition.

D'ailleurs, l'occasion sera offerte d'expliciter les difficultés métacognitives auxquelles sont généralement confrontés les lecteurs en difficulté de compréhension en lecture. Par la suite, il importera de préciser les difficultés théoriques et empiriques générées par la complexité du concept en question, ce qui amènera à faire un choix de définition de la métacognition dans le cadre de cette recherche.

2.2.1 Origine et définition de la métacognition

Dans les années 1970, Flavell débute la recherche sur la métacognition par des travaux sur la « métamémoire » visant à montrer que la maîtrise consciente des stratégies de mémorisation influence le fonctionnement de la mémoire et augmente les performances. De 1970 à 1975, il mènera une série d'études auprès d'enfants d'école primaire, avec l'objectif de connaître leurs capacités de rappel selon leur âge.

Il découvre alors que les élèves les plus jeunes ont des connaissances limitées sur leurs propres processus cognitifs ainsi qu'une faible régulation de leurs mécanismes de mémoire et de compréhension. Ils ne parviennent pas à évaluer leurs réelles capacités mnémoniques de façon aussi précise que leurs aînés. En 1976, il propose une première définition de la métacognition : « on l'appelle métacognition parce que son sens profond est cognition sur la cognition » (1976, p. 30). Il offre également une seconde définition donnant des précisions sur la métacognition :

La métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits ou de ce qui leur est relié, par exemple, les propriétés différentes des informations ou des données pertinentes pour l'apprentissage [...] La métacognition se rapporte entre autres choses, au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en fonction des objets cognitifs et des données et des objets cognitifs sur lesquels ils portent (Flavell, 1976, p. 232).

La distinction faite ici et largement reprise par les auteurs permet de différencier d'une part, les connaissances sur les « produits » et les « processus » cognitifs et d'autre part, un aspect procédural, concernant l'exécution d'une tâche, défini par une activité de contrôle et de régulation qui est pour Brown (1987) l'aspect dominant de la métacognition.

Ainsi, la plupart des auteurs s'accordent généralement à retenir deux pôles dans la métacognition : les connaissances métacognitives et les habiletés métacognitives¹⁸.

Les connaissances métacognitives correspondent aux connaissances que l'individu a développées à propos de son processus d'apprentissage. Pour Flavell (1985), ce sont des connaissances acquises à propos de domaines cognitifs. Il s'agit de connaissances et de croyances accumulées avec les expériences et stockées en mémoire à long terme qui concernent l'esprit humain et ses activités. Comme le souligne Rémond (2009), ces connaissances métacognitives sont de trois ordres. Les connaissances déclaratives assez générales pourraient en quelque sorte correspondre à une liste verbalisable de propriétés : savoir « quoi faire ». Les connaissances procédurales portent sur la manière de réaliser des activités variées : savoir « comment faire » quelque chose, donc mettre en œuvre des stratégies à partir de règles d'action définissant les opérations à réaliser. Les connaissances conditionnelles concernent le rôle et les conditions d'application des stratégies en fonction des buts à atteindre et du contexte, en d'autres termes : savoir « quand et pourquoi » recourir à telle ou telle stratégie.

Flavell (1976) différencie trois catégories de connaissances métacognitives selon les objets sur lesquels elles portent : les connaissances métacognitives sur la personne, la tâche et les stratégies.

Connaissances métacognitives sur la personne

Les connaissances métacognitives sur la personne sont les connaissances et les croyances acquises par l'individu sur l'être humain et sur lui-même. Elles mettent en jeu soit :

Une variable « intra-individuelle » qui concerne les habiletés, les forces et les faiblesses du sujet, les intérêts, les motivations ;

Une variable « interindividuelle » qui fait intervenir la relation, la comparaison aux autres ;

Une variable « universelle » touchant aux connaissances générales sur ce qu'est apprendre, sur le fonctionnement cognitif par exemple.

¹⁸ Les habiletés métacognitives peuvent être également nommées « compétences » et le plus souvent « stratégies métacognitives ».

Connaissances métacognitives sur la tâche

Les connaissances métacognitives sur la tâche portent sur la nature des tâches impliquant une analyse des caractéristiques de celles-ci comme leurs influences sur la performance. Il est question d'établir un diagnostic sur l'utilité, les exigences et les conditions liées à l'exécution de celles-ci.

Connaissances métacognitives sur les stratégies

Les connaissances métacognitives au sujet des stratégies portent sur « la manière la plus efficace de mener une activité à son terme et les raisons qui motivent le choix d'une stratégie ; sur la séquence d'actions à mettre en place pour exécuter une tâche et sur les explications qui justifient ces actions » (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p. 10).

Ces trois types de connaissances métacognitives jouent un rôle lorsqu'elles sont activées dans ce que Flavell (1985) appelle des « expériences métacognitives » :

Ce sont des expériences cognitives ou affectives liées à une activité cognitive. Non seulement les expériences dont nous sommes conscients et que nous pouvons verbaliser relèvent clairement de cette catégorie, mais aussi celles qui sont moins nettement conscientes et moins bien verbalisables. (Flavell, 1985, p. 13)

Ces expériences métacognitives se produisent « avant, pendant, ou après » un effort cognitif, elles ont lieu « dans des situations qui sont censées engendrer un contrôle et une régulation soigneuse, consciente de sa propre activité cognitive » (Flavell, 1985, p. 14) et renseignent sur « le point où vous en êtes dans une activité cognitive et le type de progrès que vous avez faits, que vous faites et que vous avez des chances de faire » (p. 15). C'est ainsi qu'elles aident à l'autorégulation, c'est-à-dire à ce qui permet d'effectuer le contrôle de l'activité.

Ce concept d'« expérience métacognitive » est essentiel car le praticien-chercheur tentera dans cette recherche de provoquer chez les élèves des expériences métacognitives, pour qu'ils sachent quand, où, comment et pourquoi utiliser les connaissances métacognitives afin d'exercer une régulation de leur activité mentale.

Pour Flavell (1992), c'est donc par l'action et l'interaction des connaissances et des expériences métacognitives que s'effectuent non seulement la gestion des processus cognitifs, mais aussi l'enrichissement et la transformation des connaissances métacognitives. La figure proposée par la suite (figure 2.4), issue des travaux de Lafortune et Saint-Pierre (1992, 1994, 1996), permet de représenter l'interaction entre les connaissances métacognitives et les habiletés métacognitives qu'elles envisagent d'ailleurs comme un « cycle de l'activité métacognitive ».

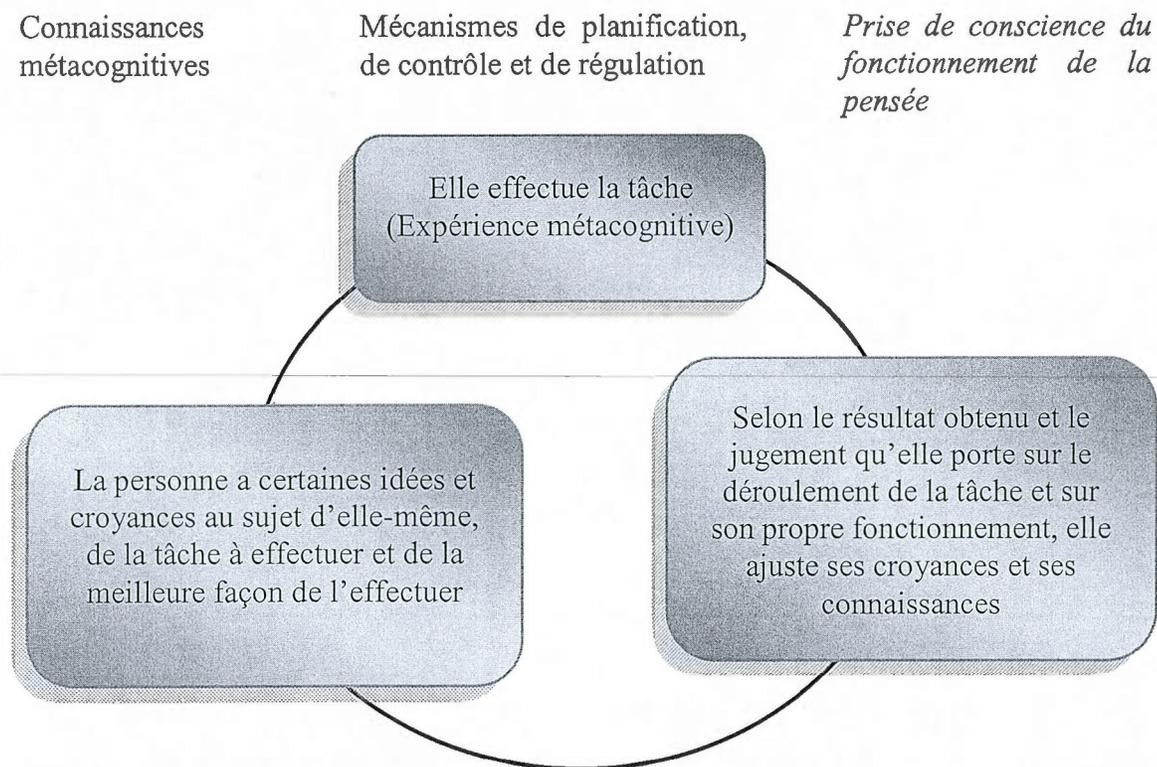


Figure 2.4 : Cycle de l'activité métacognitive (Lafortune et Saint-Pierre, 1992, 1994, 1996)

Dans la figure précédente, le cycle de l'activité métacognitive est mis en lumière. Ainsi, une personne possède des « connaissances métacognitives » en ayant « certaines idées et croyances au sujet d'elle-même, de la tâche à effectuer et de la meilleure façon de l'effectuer ».

Elle vit une « expérience métacognitive » lorsqu'elle « effectue la tâche », ce qui nécessite la mise en œuvre de « mécanismes de planification, de contrôle et de régulation » (habiletés métacognitives). Selon le résultat obtenu et par l'intermédiaire d'« une prise de conscience du fonctionnement de la pensée », elle portera un jugement sur le déroulement de la tâche et sur son propre fonctionnement et va dès lors ajuster (ou non) ses croyances et ses connaissances, ce qui va modifier (ou non) ses connaissances métacognitives et ainsi de suite.

Il est important de spécifier que dans cette figure, Lafortune et Saint-Pierre (1992, 1994, 1996) ont ajouté la « prise de conscience du fonctionnement de la pensée¹⁹ » par rapport aux propos de Flavell (1985). Selon ces chercheuses, c'est principalement la prise de conscience du fonctionnement de la pensée qui enrichit les connaissances métacognitives, lesquelles à leur tour influencent la gestion des habiletés métacognitives.

Même si Flavell (1976) parle de deux composantes de la métacognition dans ses écrits, il met davantage l'accent sur les connaissances métacognitives. D'autres chercheurs dont Brown (1987) ont davantage décrit l'aspect procédural de la métacognition qui a trait aux habiletés métacognitives, seconde composante généralement retenue par les chercheurs.

Les habiletés métacognitives servent à l'utilisation et à l'adaptation des connaissances métacognitives pour une autogestion de l'activité mentale (Flavell, 1976). Selon Rémond (2009), elles correspondent au « pilotage et à la régulation de l'activité, et concernent l'organisation et le déroulement des activités mentales » (p.2). Lafortune et Saint-Pierre (1996) ont synthétisé les propos de Brown (1987) en retenant trois grands types d'habiletés : la planification, le contrôle et la régulation²⁰.

¹⁹ Élément en haut à droite, en italique.

²⁰ Ces grands types d'habiletés métacognitives permettent d'y voir plus clair en recoupant les diverses habiletés définies par Brown (1987) telles que : la classification (identifier le type d'activité cognitive), la planification, la prévision (imaginer comment procéder pour résoudre un problème, élaborer des stratégies, *etc.*), la vérification (porter sur la façon dont est réalisée une activité cognitive et ses résultats), le pilotage et le guidage (tester, réviser, remanier les stratégies, *etc.*) et les activités de contrôle.

Habiletés métacognitives : planification

La planification renvoie à la capacité de l'individu à analyser la tâche afin d'en prévoir les étapes de la réalisation, de se fixer un but, d'anticiper et choisir les stratégies en fonction de ce but. La planification de l'exécution de la tâche permet de bien se représenter cette dernière, de se donner des balises, d'effectuer des actions et de prévoir des stratégies nécessaires pour surveiller, évaluer et ajuster sa démarche.

Habiletés métacognitives : surveillance

La surveillance vise à examiner l'action, s'assurer de la bonne direction du but poursuivi, vérifier les progrès, évaluer la pertinence des étapes de la démarche au regard du but visé. Elle permet de porter un regard constamment évaluateur, pour « savoir si l'on garde le cap ou si on s'en éloigne » (Lafortune *et al.*, 2000, p. 10).

Habiletés métacognitives : régulation

La régulation consiste à modifier sa démarche, à la suite de la surveillance qui a été exercée. Ainsi, il peut être apporté des correctifs : changer ou modifier une stratégie par exemple. Tout au long de la démarche de contrôle et de régulation, un processus d'autoévaluation est mis en marche et permet d'« être en état permanent de précorrection de son activité par rapport au but visé » (Doly, 1998, p. 22). Comme l'expliquent Lafortune et ses collègues (1994, 1996, 2000, 2001, 2010), il s'agit d'une « rétroaction interne » qui consiste à se demander si le bon chemin a été emprunté, si la stratégie mobilisée est efficace, si la tâche est bien en voie de réalisation, et si des modifications peuvent être apportées.

En somme, les principales manifestations du développement des habiletés métacognitives sont la planification, le contrôle et la régulation que l'apprenant apporte constamment durant l'exécution de la tâche. Qu'en est-il de ces composantes métacognitives dans la compréhension en lecture ? Comment ces dernières peuvent-elles être opérationnalisées ?

2.2.2 Métacognition, compréhension en lecture et difficultés métacognitives

Il s'agit donc d'explicitier les composantes métacognitives repérées ci-dessus, spécifiquement dans le domaine de la compréhension en lecture. Il sera également précisé comment ces composantes métacognitives peuvent faire défaut aux élèves en difficulté de compréhension en lecture.

Connaissances métacognitives sur la personne en tant que lecteur

Du point de vue de la compréhension en lecture, les connaissances métacognitives relatives à la personne également dénommées « connaissances sur soi » réfèrent aux perceptions du lecteur sur ses propres capacités, ses connaissances antérieures et son sentiment d'« auto-efficacité » (Bandura, 2003). Généralement, les élèves en difficulté de compréhension en lecture ont une mauvaise perception de leurs compétences et de la contrôlabilité de celles-ci (Martins, 1993 ; Tardif, 1992). En l'occurrence, le plus souvent, ils n'ont pas de sentiment d'efficacité quant à leur capacité en lecture, ont moins confiance en eux et s'appuient peu sur leurs connaissances préalables (El-Koumy, 2004).

Connaissances métacognitives sur la tâche de lecture

Les connaissances relatives à la tâche de lecture portent sur ce que l'apprenant doit savoir à propos du but de la tâche de lecture, de ce qu'elle requiert, et la nature de la tâche qui est proposée (Wenden, 1995, p. 185). À la différence des bons compreneurs, les faibles compreneurs ne semblent pas toujours conscients que les buts diffèrent en fonction de la tâche alors même que ces derniers orientent l'attention et l'action, aident les lecteurs à mobiliser les ressources nécessaires vers l'accomplissement des objectifs. D'ailleurs, les recherches soulignent que lorsque l'objectif est clair, l'intérêt est davantage suscité. Également, le plus souvent, les lecteurs en difficulté ne maîtrisent pas les caractéristiques de la tâche (Martins, 1993).

Connaissances métacognitives sur les stratégies de lecture

Un lecteur qui possède des connaissances métacognitives sur les stratégies est conscient de l'utilité, de l'importance et de l'efficacité des stratégies. Plus spécifiquement, ce type de connaissances renvoie aux connaissances du lecteur sur les stratégies susceptibles de réussir à atteindre les objectifs spécifiques de la lecture en question. Les bons compreneurs seraient plus conscients des stratégies qu'ils utilisent que les faibles compreneurs (Martins, 1993).

Ils sauraient davantage les utiliser de manière souple et flexible, ce qui exige de décider du moment où la stratégie est appropriée pour l'appliquer. Ils seraient également en mesure d'utiliser une variété de stratégies en fonction de la tâche. Il est important de relever que les faibles compreneurs ne manquent pas forcément de stratégies, mais le plus souvent ne savent justement pas les sélectionner ou encore les utiliser de manière flexible (Fayol *et al.*, 2000). Par exemple, ils utilisent les mêmes stratégies en dépit des différences de types de texte.

Quant aux habiletés métacognitives qui correspondent à l'« autogestion de la pensée » selon Brown (1980), il s'agit pour un lecteur de savoir :

Lorsqu'il comprend et ne comprend pas ;
 Ce qu'il comprend ou ne comprend pas ;
 Ce dont il a besoin pour comprendre ;
 Qu'il peut faire quelque chose lorsqu'il ne comprend pas (Dans Giasson, 1990, p. 154).

Habiletés métacognitives : planification de la lecture

Les activités de planification consistent pour un lecteur à organiser ses activités de lecture. Simmons (1994) explique que la planification passe par la capacité de se préparer à lire en effectuant un survol du texte, en anticipant le contenu, en faisant une première reconnaissance du niveau de difficulté, en anticipant des stratégies et en faisant appel à ses connaissances antérieures. La planification stimulerait l'intérêt des élèves en suscitant des attentes précises, en favorisant la motivation à découvrir et en permettant de clarifier les objectifs de la lecture. Les bons compreneurs planifieraient davantage leur tâche de lecture que les faibles compreneurs (El-Koumy, 2004).

Habilités métacognitives : surveillance de la lecture

Les activités de surveillance permettent de vérifier si les actions menées tout au long de la lecture sont adéquates. Celles-ci amélioreraient la lecture en augmentant l'attention sélective et en aidant à prendre particulièrement conscience de l'efficacité des stratégies (El-Koumy, 2004).

Les bons compreneurs seraient davantage en mesure de surveiller leur propre compréhension (Block, 1992) ; en revanche, les faibles compreneurs seraient moins sensibles aux incohérences du texte et aux informations inconsistantes contenues dans le texte (Garner, 1992; Golder et Gaonac'h, 1998). En somme, ils ne se rendraient pas forcément compte de leurs incompréhensions (Baker et Brown, 1984).

Habilités métacognitives : régulation de la lecture

La régulation consiste pour le lecteur à modifier la démarche employée, à la suite de la surveillance qu'il a exercée. Elle aide à restaurer la compréhension perdue et à adapter les stratégies de lecture en fonction des « bris de compréhension » (Giasson, 1990). Ayant peu de connaissances métacognitives disponibles et étant difficilement en mesure de détecter les pertes de compréhension, le lecteur en difficulté de compréhension en lecture s'autorégulerait inadéquatement (Block, 1992). Voici dès lors une synthèse des principales difficultés cognitives et métacognitives repérées ci-avant, sous la forme d'un tableau (tableau 2.1).

Tableau 2.1 : Difficultés cognitives et métacognitives de compréhension en lecture

Difficultés cognitives et métacognitives de compréhension en lecture	
Difficultés cognitives	
<ul style="list-style-type: none"> - Lecture peu fluide ; - Lecture lente et décodage laborieux ; - Processus de lecture, pour certains, trop largement investis ; - Bagage lexical limité ; - Connaissances générales faibles et mal organisées ; - Difficultés à intégrer les nouvelles informations lors de la lecture ; - Difficultés à stocker et à manipuler les informations dans la mémoire lors du traitement de texte ; - Passivité cognitive ; - Faible capacité à utiliser des stratégies cognitives telles que : <ul style="list-style-type: none"> Se faire une représentation mentale, percevoir les éléments importants, inférer, anticiper, clarifier, résumer ; - Centration sur le code et non sur le sens, centration sur le sens, centration sur ce qui est textuellement écrit ; - Difficultés dans certains types de texte tels que le texte documentaire. 	
Difficultés métacognitives	
Connaissances métacognitives sur la personne	<ul style="list-style-type: none"> - Mauvaise perception de leurs compétences en lecture ; - Manque de sentiment d'efficacité ; - Manque de confiance en eux ; - Connaissances préalables limitées.
Connaissances métacognitives sur la tâche	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de conscience des buts différents en fonction de la tâche de lecture ; - Manque de maîtrise des caractéristiques de la tâche.
Connaissances métacognitives sur les stratégies	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de conscience des stratégies ; - Manque de souplesse et de flexibilité dans l'utilisation des stratégies.
Habilités métacognitives liées à la planification	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés à se préparer à lire : en effectuant un survol du texte, en anticipant le contenu, en faisant une première reconnaissance du niveau de difficulté, en anticipant des stratégies et en faisant appel aux connaissances antérieures.
Habilités métacognitives liées à la surveillance	<ul style="list-style-type: none"> - Moins sensibles aux incohérences du texte et aux informations inconsistantes contenues dans le texte.
Habilités métacognitives liées à la régulation	<ul style="list-style-type: none"> - Peu d'autorégulation étant donné le manque de flexibilité cognitive.

Une meilleure connaissance de ces difficultés pourra permettre de mieux accompagner les élèves lors de la recherche.

Il s'est avéré également pertinent d'essayer de repérer les types de questions métacognitives que peut se poser un bon compreneur lors d'une tâche de lecture. L'ouvrage de Giasson (1990), la recherche conduite par Richer et ses collègues (2004) proposant des questions aidant des adultes à acquérir une pensée réflexive ainsi que la recherche de Schraw (1998), dévoilant des questions métacognitives spécifiquement sur les habiletés métacognitives en lecture, ont guidé l'élaboration d'un « guide des composantes et des questions métacognitives » (tableau 2.2, ci-après). Également, les modèles de questions développées par King (1990a, 1990b, 1994, 2005) et présentées dans le premier chapitre ont servi de repères (cf. p. 25). La pré-expérimentation²¹ de la démarche d'étayage du processus métacognitif d'un groupe d'élèves a permis de prendre en considération les différents apports de ces recherches et d'adapter les questions révélées par ces chercheurs.

Pour rendre plus concret le type de questions métacognitives qu'est susceptible de se poser un lecteur métacognitif, le tableau suivant (tableau 2.2) présente les différentes composantes métacognitives avec des exemples de questions métacognitives pour chacune.

²¹ Les apports de cette pré-expérimentation seront présentés dans le cadre méthodologique.

Tableau 2.2 : Guide des composantes et des questions métacognitives (Giasson, 1990 ; King, 1990a, 1990b, 1994, 2005 ; Richer *et al.*, 2004 ; Schraw, 1998)

Composantes métacognitives	Sous-composantes métacognitives	Exemples de questions métacognitives internes
Connaissances métacognitives	La personne	<p>Quelles sont les qualités que je possède et qui vont m'aider à bien comprendre ce texte ?</p> <p>Quelles sont les difficultés je pense rencontrer lors de la lecture de ce texte ?</p>
	La tâche	<p>Avant de lire ce texte, est-ce que je comprends la tâche que j'ai à effectuer ? Quelles en sont les caractéristiques ?</p>
	Les stratégies	<p>Quelles stratégies me paraissent les plus efficaces face à ce type de texte ?</p>
	Planification	<p>Quelle est la nature de la tâche ? Quel est mon objectif ?</p> <p>Comment vais-je m'y prendre pour commencer la lecture de ce texte ?</p>
Habiletés métacognitives	Planification	<p>De quel type d'informations et de stratégies ai-je besoin ?</p> <p>Combien de temps et de ressources ai-je à ma disposition ?</p>
	Surveillance	<p>Est-ce que j'ai une compréhension claire de ce que je lis ?</p> <p>Est-ce que je me suis posé des questions pendant que je lisais ?</p> <p>Suis-je en train d'atteindre mon objectif ?</p> <p>Est-ce que je me suis rendu compte qu'à un moment donné je ne comprenais pas le texte ?</p> <p>Pourquoi ai-je procédé ainsi et pas d'une autre manière ?</p>
	Régulation	<p>Dois-je apporter des modifications dans ma manière de lire ?</p> <p>Comment ai-je réussi à comprendre ce que je ne comprenais pas ?</p>

Ce tableau a le mérite d'opérationnaliser le concept de métacognition dans le domaine de la compréhension en lecture. Il pourra également servir de repère quant à l'étayage de type métacognitif puis lors de l'analyse des données, pour catégoriser les propos métacognitifs. Cette tentative d'opérationnalisation n'est pas veine puisque le plus souvent dans les recherches, le flou théorique associé au concept de métacognition a pu générer des difficultés empiriques.

Avant de faire état de ces difficultés théoriques et empiriques, il semble important de répondre à la question que se posent un bon nombre d'enseignants : la métacognition est-elle accessible à des élèves de niveau primaire, voire de maternelle ? Également, comment se développe généralement la métacognition ?

2.2.3 Accessibilité et développement de la métacognition

Les recherches sur les capacités métacognitives des enfants sont nombreuses. Une méta-analyse²² réalisée par Fang et Cox (1999) révèle la diversité des résultats obtenus. Selon certains, la gestion des processus cognitifs et la construction de connaissances métacognitives ne seraient pas accessibles à un enfant d'âge préscolaire. D'après Flavell (1987), par exemple, l'éclosion de la métacognition se produit lorsque l'enfant éprouve le sentiment d'être un agent cognitif actif au centre de sa propre activité cognitive, c'est-à-dire à partir de huit ans. Pourtant, la recherche antérieure de Welman (1985), conduite auprès de très jeunes enfants (quatre ans), révèle que la métacognition peut se développer progressivement à partir d'un âge relativement bas. Ces enfants auraient déjà conscience de l'existence d'un monde mental différent de celui des objets et des comportements physiques, ce que Welman (1985) interprète comme la manifestation de la naissance de la métacognition. Selon lui, la métacognition est un « processus » en voie de construction caractérisé par des phases, des stades que l'élève franchit peu à peu. Dans le domaine du lire-écrire, Larkin (2009b) soutient que la métacognition peut se développer dès l'âge de cinq ans.

²² Une méta-analyse est « une analyse de contenu d'un grand nombre de conclusions d'études ou de recherches dans un domaine, dans le but d'effectuer une synthèse de l'ensemble des résultats » (Legendre, 2005, p. 870).

La recherche de Kolić-Vehovec et Bajšanski (2006) stipule que le développement de la métacognition est particulièrement visible entre sept et treize ans. Rémond (2009) nuance en indiquant que ce développement est aussi lié à l'expertise individuelle relative à la tâche, et que les stratégies ne deviennent efficaces qu'à condition de les utiliser de manière répétée, ce qui explique sans doute qu'il faut du temps pour se les approprier. Comme le souligne Doly (1998), le développement de la métacognition peut être accéléré grâce à l'étayage de l'enseignant et aux interactions avec d'autres personnes. Selon elle, la question n'est pas de savoir si l'élève possède ou non le potentiel pour s'engager dans des activités métacognitives, mais plutôt de choisir les activités les plus appropriées pour initier ou développer de telles compétences.

Plus généralement, du point de vue du développement métacognitif, Gombert (1990) réserve le terme « métacognitif » pour les activités cognitives de régulation conscientes et délibérées. En revanche, le terme « épïcognitif » relèverait des activités plus précoces et non conscientes de régulation mais qui préparent les premières et sont nécessaires à leur apparition. Les compétences métacognitives se développeraient ainsi de l'« épïcognitif » au « métacognitif » et pour Gombert (1990), la métacognition ne serait pas pleinement consciente au départ mais le deviendrait par phases. Comme Welman (1985), il considère dès lors le développement métacognitif comme un « processus » pouvant être facilité par l'étayage de l'enseignant.

Le terme de processus a donc été révélé à plusieurs reprises et paraît pertinent car il met en relief l'idée d'une « évolution métacognitive » qu'avaient d'ailleurs repérée Brown et Palincsar (1986). Un processus se définit comme une « séquence de phases dans un phénomène d'apprentissage » (Legendre, 2005, p. 1082). La phase, quant à elle, caractériserait « chacun des changements, des aspects d'un phénomène en évolution » (Meynart, 2007, p. 769). Ainsi, l'évolution métacognitive interactive qu'ont observée Brown et Palincsar (1986) et qu'elles ont eu des difficultés à comprendre pourrait être considérée comme un processus dans le cadre de cette recherche.

Le concept même de métacognition, de par sa définition, peut engendrer un certain nombre de difficultés théoriques voire empiriques.

2.2.4 Difficultés théoriques et empiriques du concept de métacognition

Comme le souligne Gaté (2005b), la présentation du concept de métacognition héritée des recherches de Flavell (1976) doit cependant être questionnée dans la mesure où elle ne fait pas l'unanimité et semble aujourd'hui remise en cause par certains chercheurs. C'est ainsi, par exemple, que Noël, Romainville et Wolfs (1995) s'interrogent sur les multiples facettes du concept et sa pertinence en éducation. Analysant l'approche de Flavell (1976), ils y décèlent un certain nombre d'ambiguïtés. La principale est que deux phénomènes de nature différente sont englobés : la connaissance de sa cognition et la régulation de celle-ci. Ainsi, la mise en relation de ces deux composantes crée une confusion qu'avait déjà repérée Brown (1987) puisqu'elle explique avec humour que les questions posées au sujet de la métacognition ont tendance à obtenir une réponse ambivalente. Par exemple, la question : « la métacognition se développe-t-elle avec l'âge ? » (traitée ci-avant) pourrait avoir comme réponse : « cela dépend si on parle de connaissances métacognitives ou de processus mentaux » (Dans Saint-Pierre, 1994, p. 530). Dans le même sens, il s'avère difficile de distinguer ce qui relève du cognitif et du métacognitif. Saint-Pierre (1994) donne l'exemple de « se poser des questions ». Cette stratégie pourrait être autant une activité cognitive, si elle est posée pour aider à la mémorisation, que métacognitive, si elle aide à vérifier la compréhension.

Un autre problème se pose, celui du rapport entre métacognition et conscience : les connaissances métacognitives et les processus de gestion de sa pensée doivent-ils obligatoirement être conscients ou peuvent-ils être relativement inconscients et automatiques ? Flavell (1987) affirme que les deux assertions sont vraies, Brown (1987) croit plutôt que les connaissances métacognitives seraient verbalisables, donc conscientes, et que la gestion des processus mentaux ne le serait pas nécessairement. Dans sa thèse de doctorat portant sur la « prise de conscience sur la manière d'apprendre », Balas (1998) différencie justement la « métacognition implicite » de la « métacognition explicite ». Selon cette chercheuse, il est possible de parler de métacognition explicite lorsque le sujet est conscient de son activité cognitive. Il peut ainsi anticiper, programmer, contrôler son activité cognitive.

À l'inverse, le sujet montre une métacognition implicite lorsqu'il connaît de manière pré-réfléchie un certain nombre d'éléments concernant sa cognition (les stratégies qui lui réussissent, par exemple), qui lui permettent de réguler sans contrôle conscient sa cognition. Proche de la « métacognition explicite » dont parle Balas (1998), Lafortune et ses collègues (2000) avancent, quant à elles, le terme « métacognition conscientisable » et l'expliquent ainsi :

Elle se fonde sur la conscience nécessaire à la capacité de verbaliser et de porter un jugement critique face au déroulement d'une activité. Elle consiste à pouvoir reconnaître les progrès réalisés et ce qui a permis ces progrès. Elle consiste aussi, à prendre conscience que, s'il y a planification et révision constante de cette dernière, cela aide la réalisation de la tâche ; d'autre part, à se rendre compte du degré de satisfaction autant pour le produit obtenu que pour la démarche réalisée (Lafortune *et al.*, 2000, p. 11 et 12).

Selon Lafortune et ses collègues (2000), la métacognition conscientisable est la seule à pouvoir faire évoluer des apprenants en difficulté. D'autres auteurs soutiennent que l'affectivité devrait également être intégrée comme caractéristique de la métacognition (Biggs, 1985 ; Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1990 ; Paris et Winograd, 1990). Ainsi, selon Tardif (1992), la définition de la métacognition devrait s'élargir à une dimension affective et motivationnelle qui permettrait de mieux comprendre le fonctionnement des élèves qui apprennent, en particulier lorsqu'ils utilisent la métacognition, et de mieux comprendre ainsi les mécanismes de réussite et d'échec scolaire.

Il n'est donc pas étonnant que Welman (1985) estime que ce concept demeure flou et sans contour, et d'autres lui reprochent sa trop grande généralité et son manque de valeur opératoire (Chartier et Lautrey, 1992 ; Paris et Winograd, 1990). Pour éviter ces confusions et limiter la définition du concept de métacognition, Noël et ses collègues (1995) ont ainsi proposé une définition qui sert désormais de repère :

Nous réservons, quant à nous, le terme de métacognition à des opérations mentales exercées sur des opérations mentales. Ce qui est spécifique à la métacognition, c'est qu'il s'agit d'une opération de second ordre, d'une opération mentale d'un apprenant qui prend pour objet une représentation du même apprenant (p. 50-51).

Cette définition a l'avantage selon Gaté (2005b), non seulement de spécifier de manière plus univoque ce concept, mais aussi de clarifier la distinction, parfois floue, entre les registres cognitifs et métacognitifs. Aussi, l'image de Taurisson (1988) projette une bonne vision de ce qu'est la métacognition : elle situe deux personnes qui coexistent. L'une exécute, l'autre organise, se regarde, planifie, évalue, contrôle et réorganise. Cette image permet de comprendre qu'« il faut savoir comment on fait pour savoir et comment on fait pour faire lors d'une application d'une démarche ou d'une stratégie » (Doly, 1997, p. 19).

2.2.5 Définition et composantes de la métacognition retenues

Dans cette recherche, afin de bien différencier le cognitif du métacognitif, la définition de Noël et ses collègues (1995) précédemment citée agira comme repère. Aussi, voici une figure qui synthétise les principales composantes qui seront prises en compte dans le cadre de cette recherche doctorale (figure 2.5) :

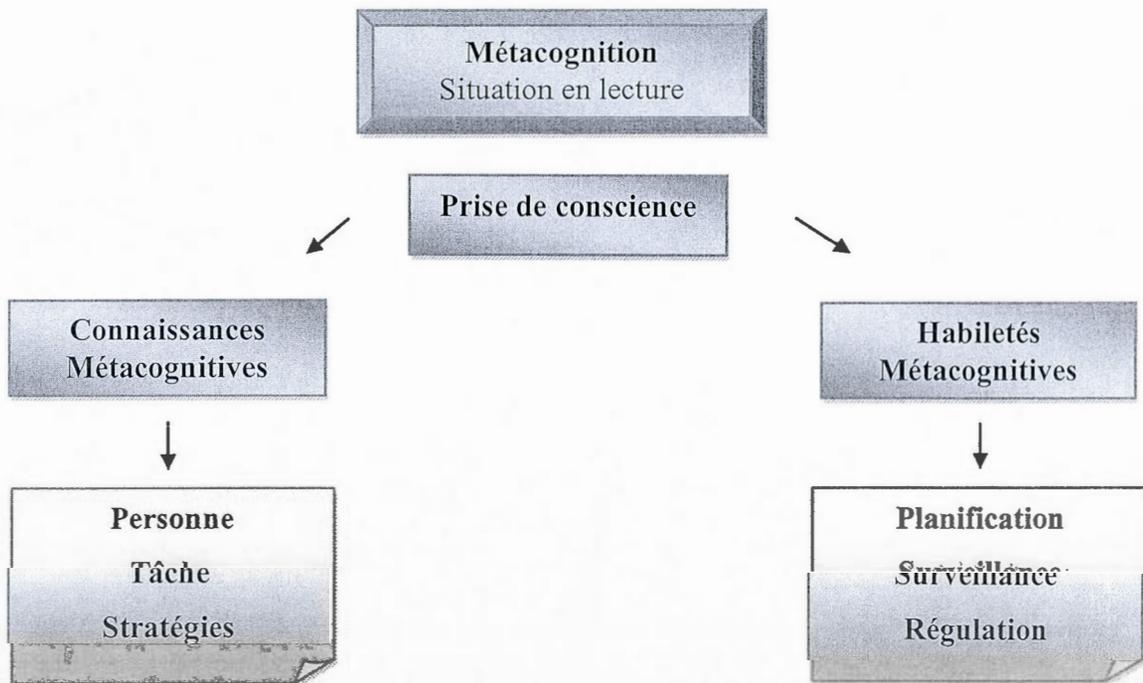


Figure 2.5 : Composantes métacognitives de la recherche

Dans la figure précédente, il apparaît que lors de « situations en lecture », un lecteur doit utiliser des « connaissances métacognitives » sur « sa personne, sur la tâche, sur les stratégies » pour parvenir à « planifier, se surveiller et se réguler lors de la lecture » (« habiletés métacognitives »). Il est donc nécessaire qu'il soit « conscient » de ses processus mentaux puisque la métacognition est considérée dans cette recherche comme une opération mentale exercée sur des phénomènes mentaux, en référence à la définition de Noël et ses collègues (1995). La dimension affective, même si elle peut être pertinente, ne sera pas prise en compte dans cette recherche pour se focaliser davantage sur l'aspect métacognitif.

La recherche souhaite mieux comprendre l'évolution de la métacognition dans un contexte d'interactions verbales entre pairs. De ce fait, elle s'inspire essentiellement de la théorie socioconstructiviste. Il s'agit donc dans ce troisième temps de définir le socioconstructivisme et par là-même les concepts d'interactions verbales, d'étayage, de Zone Proximale de Développement (ZPD) et de collaboration, au cœur de cette recherche.

2.3 Paradigme socioconstructiviste

La présente recherche s'inscrit dans le paradigme socioconstructiviste. Il importe d'abord de définir le constructivisme dont le socioconstructivisme est issu :

Le constructivisme peut être considéré comme une théorie de l'apprentissage qui décrit le processus de la connaissance comme une construction qu'effectue l'apprenant de façon active (Raby et Viola, 2007, p. 13).

Tout comme le constructivisme, le socioconstructivisme issu des écrits de Vygotski (1934/1997) relève d'une théorie de l'apprentissage qui privilégie le rôle actif de l'apprenant dans le processus de construction des connaissances. Il s'en distingue toutefois par une dimension, soit la dimension sociale car le socioconstructivisme implique nécessairement les interactions sociales (Lafortune et Deaudelin, 2001). D'ailleurs, pour Bruner (1972/1996), l'apprentissage est un processus interactif dans lequel les gens apprennent ensemble.

Le constructivisme est généralement considéré comme un modèle binaire mettant en interaction un individu et une tâche alors que le socioconstructivisme met en interaction un individu, une tâche et les autres qui constituent la dimension sociale (Gilly, Fraisse et Roux, 2001). Pour Vygotski, l'expérience sociale sculpterait la façon de penser et d'interpréter le monde. Il écrit à ce propos en 1932 :

C'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social (Dans Ivic, 1994, p. 795).

Lafortune et Deaudelin (2001) ont discuté des caractéristiques du socioconstructivisme et soulignent l'importance des travaux de l'école genevoise qui auraient initié le nom de « socioconstructivisme », en parlant plus spécifiquement de « constructivisme social » (Doise et Mugny, 1981 ; Gilly, 1988, 1995 ; Gilly *et al.*, 2001 ; Perret-Clermont, 1996).

Legendre (2004) ajoute que la théorie socioconstructiviste ne se réduit pas seulement à la prise en compte de la dimension sociale dans la construction de connaissances, elle tient compte également du contexte dans lequel s'élabore les savoirs. Ainsi, lorsque la tâche est en lien avec la langue écrite, le contexte est principalement de nature linguistique, pédagogique et didactique (Fijalkow, 2000).

Dans ce sens, Jonnaert et Vander Borgh (2009) différencient trois dimensions solidaires dans le socioconstructivisme :

La dimension constructiviste : la connaissance est le fruit de l'activité du sujet ;
 La dimension « socio » liée aux interactions sociales : il s'agit des interactions avec l'enseignant et les pairs ;
 La dimension « interactive », liée aux interactions avec le milieu.

La figure suivante (figure 2.6) représente le « triptyque du paradigme socioconstructiviste et interactif » reprenant ces trois dimensions :

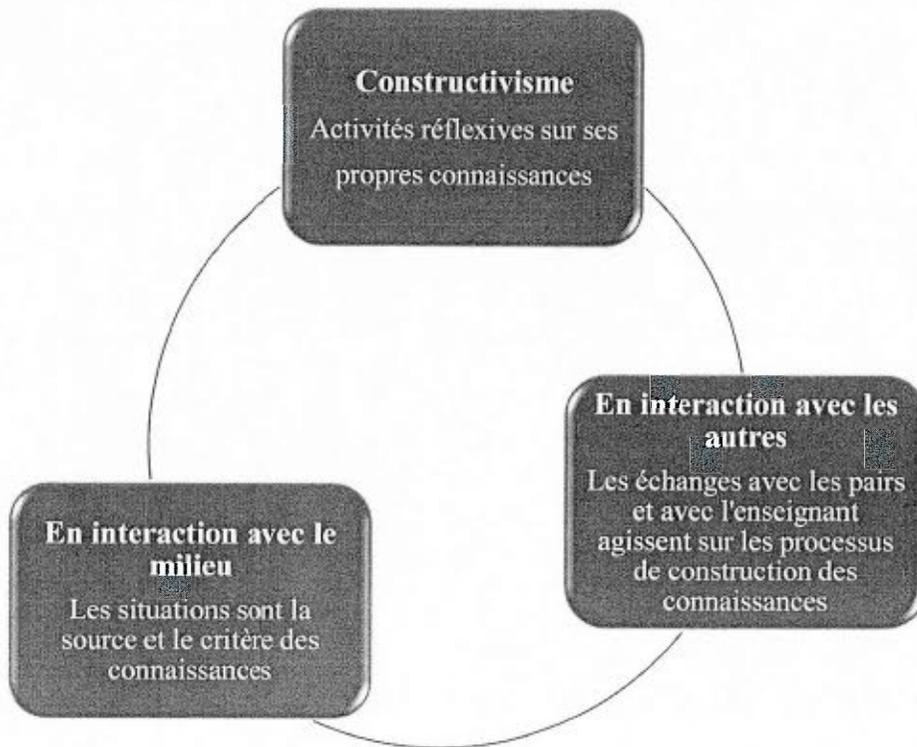


Figure 2.6 : Triptyque du paradigme socioconstructiviste et interactif (Jonnaert et Vander Borgh, 2009)

Dans la figure précédente, Jonnaert et Vander Borgh (2009) considèrent que la dimension constructiviste s'appuie sur un double postulat : « le sujet construit ses connaissances à travers *sa propre activité réflexive*²³ » et que « l'objet manipulé au cours de cette activité n'est autre que *sa propre connaissance* » (p. 29). Pour la dimension « socio » liée aux interactions sociales (cadre à droite), il s'agit d'une part de la dynamique des échanges avec les autres apprenants, *les interactions entre pairs* et d'autre part, *des interactions entre l'apprenant et l'enseignant*. Toutes ces interactions agissent sur *le processus de construction des connaissances*. En ce qui concerne la dimension « interactive » liée aux « interactions avec le milieu », selon les auteurs, les « *situations* » auxquelles le sujet est confronté sont « *sources* » d'apprentissage car elles confrontent les connaissances du sujet aux exigences de la situation.

²³ Les éléments en italique réfèrent à ceux utilisés dans leur figure représentant le « triptyque du paradigme socioconstructiviste et interactif » (Jonnaert et Vander Borgh, 2009).

Elles sont aussi « *critères* » car c'est parce que le sujet peut être efficace dans cette situation que ses connaissances sont pertinentes.

Schneuwly (2008) explique que l'élève élabore sa compréhension d'une réalité en comparant ses perceptions avec celles de ses pairs et celles de l'intervenant. Le socioconstructivisme confirme ainsi l'importance de la collaboration dans les apprentissages. En effet, lors de tâches de haut niveau, les dialogues entre pairs ou encore avec d'autres personnes plus expertes stimuleraient l'apprentissage et la pensée. L'apprentissage serait le résultat non seulement de la transmission des savoirs, mais aussi de l'engagement et de la participation de l'individu dans des activités interactives proposées. La présente recherche s'inscrit donc bien dans le paradigme « socioconstructiviste vygotkien » (Schneuwly, 2008) puisque l'accent est mis sur le rôle prépondérant des interactions verbales entre pairs dans le développement métacognitif de la compréhension en lecture.

2.3.1 Interactions verbales

Dans son ouvrage majeur intitulé : « L'homme cognitif », Weil-Barais (1999) explique ce qu'est une interaction :

L'interaction réfère au processus mettant en relation les personnes. Les interactions sont souvent caractérisées par la nature du système utilisé pour communiquer (interactions verbales, non verbales) et par l'ensemble des sujets qui interagissent (interactions dyadiques, mère-enfant, dissymétriques, *etc.*). L'interaction est toujours inscrite dans un contexte social (p. 56).

Danis, Schubauer-Léoni et Weil-Barais (2003) considèrent ainsi l'interaction comme « un processus dynamique » (p. 451) qui se déroule dans un temps, un espace et un contexte définis. À nouveau, le terme de « processus » est mis en exergue. Dans cette recherche, ce sont les « interactions verbales » entre pairs qui feront l'objet d'une attention particulière, et ce, dans le cadre de tâches de compréhension en lecture. Il sera donc pertinent de regarder précisément le processus d'élaboration des interactions verbales entre pairs, et plus particulièrement, celles de nature métacognitive.

L'ouvrage de Kerbrat-Orecchioni (1990), offrant une synthèse des acquis concernant la théorie des interactions et la structure des conversations (tour de parole, ouverture, clôture), se réfère au terme « interactions verbales » pour désigner des actions collectives accomplies sur le mode langagier.

De par sa fonction communicative et interactive, le langage constitue un élément primordial dans la construction des connaissances. Dans la théorie socioconstructiviste (Vygotski, 1934/1997), comme l'expliquent Lavoie, Lévesque et Laroui (2007), les enfants accèdent à la lecture et à l'écriture en voulant communiquer avec les autres dans un environnement. C'est alors qu'ils saisissent progressivement l'utilité de la langue orale et écrite, en observant de quelle façon les adultes utilisent ces formes de langage pour construire et communiquer du sens. Vygotski (1934/1997) caractérise le langage comme un système de signes et Gilly (1995) souligne que :

Les signes et systèmes de signes ne sont pas à considérer comme de simples véhicules d'une pensée qu'ils ne feraient que traduire, mais comme des outils cognitifs à part entière [...] Leur appropriation se développe à l'occasion d'interactions sociales (dans lesquelles les adultes jouent un rôle privilégié) elles-mêmes médiatisées par des signes (p. 22).

Peu à peu, le langage acquiert un rôle primordial dans le processus par lequel les individus intègrent des fonctions mentales supérieures (processus de la pensée, de la réflexion et du raisonnement), véhiculées par des activités partagées. Ce sont ces interactions verbales qui constituent les fondations sociales de la cognition :

Pour Vygotski, ces interactions avec des adultes ou des pairs permettent à certains types de fonctions mentales supérieures telles que, l'attention volontaire, la mémoire logique, la pensée verbale et conceptuelle ainsi que les émotions complexes, d'émerger et de se constituer dans le processus de développement (Ivic, 1994, p. 4).

La métacognition relève de ces « fonctions mentales supérieures ». Vygotski (1934/1997) affirme que « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (1934/1997, p. 355). Il explique ainsi le passage des processus « interpsychologiques » à des processus « intrapsychologiques » :

Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps, au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel ; dans un premier temps entre personnes (interpsychologie), et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intrapychologie). Ceci peut s'appliquer de la même manière à l'attention volontaire, à la mémoire logique et la formation des concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains (Dans Demerval, 1995, p. 19 et 20).

Le processus fondamental du développement individuel des fonctions mentales supérieures (ontogénèse), est donc, selon cet auteur, un processus de sociogénèse à l'occasion de pratiques sociales de communication. Grâce à la médiation sociale (dont l'étayage fait partie intégrante), les interactions sociales et principalement langagières donnent à l'enfant la capacité de devenir peu à peu conscient de ces fonctions supérieures. Le langage, par le passage de l'« inter » à l'« intra » se caractérise par l'« internalisation » des fonctions supérieures. Comme l'explique Vygostki (1985, dans Doly, 1997), ces dernières sont « dans » l'adulte qui est seul à les maîtriser « volontairement et consciemment », puis grâce à la médiation, elles « passent » dans l'enfant par un processus d'internalisation. L'interaction sociale crée donc un « espace mental » véhiculé grâce au langage (Doly, 1997). Le langage²⁴ s'avère ainsi l'outil privilégié du développement. Il est d'abord un langage social et intersubjectif pour Vygostki et se transforme en « langage égocentrique²⁵ » puis en « langage intérieur ». Ainsi, il explique que :

Le langage a d'abord une fonction de communication. Il permet le contact social, l'interaction sociale des comportements. Ce n'est que plus tard, en appliquant à eux-mêmes ce même mode de comportement, que les êtres humains développent le langage intérieur. Dans ce processus, ils conservent telle quelle la fonction d'interaction sociale dans leur comportement individuel. Ils appliquent à eux-mêmes le mode social d'activité. C'est ainsi que, dans son essence, la fonction individuelle devient une forme unique de collaboration interne avec soi-même (1956, dans Schneuwly et Bronckart, 1997, p. 152).

²⁴ Weil-Barais (1999) définit le langage comme une abstraction correspondant à une capacité générique et spécifiquement humaine à communiquer à l'aide de signes vocaux (p. 232).

²⁵ Le langage égocentrique est emprunté aux écrits de Piaget et désigne le comportement du jeune enfant qui parle sans s'occuper de savoir s'il est écouté et sans attente de réponses. Or, là où Piaget ne voyait dans le langage égocentrique que rêveries, Vygotski (1956/1997) y voit un moyen de pensée réaliste. Selon lui, le langage égocentrique présente une grande parenté avec le langage intérieur dont il constitue une ébauche. Il est un langage intérieur du point de vue de ses fonctions et est extérieur dans sa forme (Dans Schneuwly et Bronckart, 1997).

Selon cet auteur, le « langage intérieur » n'est pas un langage moins le son, le langage intérieur est un langage pour soi et donne naissance à la pensée. Ainsi, langage et pensée sont interreliés : « les mots ne se contentent pas d'exprimer la pensée, ils lui donnent naissance » (Vygotski, 1962, dans Schneuwly et Bronckart, 1997, p. 71). Plus précisément, Vygotski (1962/1997) explique que :

Le langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée. Aussi, le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie (p. 430).

Le langage influe sur sa propre pensée et c'est en ce sens que le langage intérieur est ainsi un instrument essentiel de la médiation de la pensée (Rivière, 1990). Il permet d'engager une « forme de collaboration interne avec soi-même » (Wertsch, 1997), ce qui semble très proche du « dialogue » intérieur dont parlent Lafortune et ses collègues (2000, 2010). La métacognition est justement selon Doly (1997) cette capacité à prendre conscience de ce « langage intérieur ». Cette idée que les compétences métacognitives se construisent dans une interaction avec les pairs et grâce au langage est une thèse fondamentale de cette recherche.

D'ailleurs, certaines recherches se sont penchées sur les bénéfices cognitifs résultant directement d'interactions verbales entre pairs. Doise et Mugny (1981) ou encore Perret-Clermont (1996) ont présenté les interactions verbales entre pairs comme source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des « conflits sociocognitifs ». Selon ces auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation (un conflit) entre des conceptions divergentes. Un premier « déséquilibre interindividuel » apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents (conflit social). Il prend ainsi « conscience » de sa propre pensée par rapport à celle des autres, ce qui provoque un « deuxième déséquilibre » de nature « intra-individuelle ». L'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir (conflit cognitif). Comme l'expliquent Doise et Mugny (1981), c'est par « l'intériorisation des coordinations sociales » que se mettent en place de nouvelles coordinations interindividuelles (p. 96).

D'autres chercheurs tels que Gilly et ses collègues (2001) ont nuancé les résultats de ces recherches en indiquant que des bénéfices individuels pouvaient également surgir d'une collaboration ne présentant pas forcément d'oppositions entre les sujets. Ainsi, Gilly (1995) a énoncé plusieurs formes de « co-élaboration » :

- La « co-élaboration acquiesçante » : le sujet prenant en compte une solution proposée par un de ses pairs, lui fournit des rétroactions signifiant son accord ;
- La « co-construction », sans désaccord, mais qui n'exclut pas des interventions perturbantes de l'un qui oblige l'autre à modifier ses choix ;
- La « confrontation avec désaccord » : l'un refuse la proposition de l'autre qui peut se trouver obliger de l'argumenter différemment ;
- Les « confrontations contradictoires » : l'un refuse la proposition de l'autre, argumente ce refus ou en propose une autre.

Comme le souligne Roux (2008), plus récemment, grâce à l'étude du statut et du rôle des médiations sémiotiques²⁶ dans des situations interactives de résolution de problèmes et d'apprentissage, le rôle joué par le langage et par les médiations sémiotiques dans la régulation des échanges ont pu être mis clairement en évidence (Danis *et al.*, 2003 ; Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998 ; Gilly, Roux et Trognon, 1999). Ainsi, toute communication, visant à la résolution d'un problème à plusieurs, serait une suite de transactions (c'est-à-dire de séquences de négociation et de construction de sens) pour construire l'intersubjectivité nécessaire à l'aboutissement d'une réponse mutualisée et agréée par les partenaires (Roux, 2008). Meloth et Deering (1992) constatent que les interactions verbales entre pairs et qui plus est, de haut niveau, ne se développent pas naturellement et encore moins dans un contexte de collaboration entre pairs. Selon Stone (1993), l'échafaudage permet justement le passage du plan « intermental » à un plan « intramental », à condition d'être situé dans la Zone Proximale de Développement (ZPD) de l'apprenant.

²⁶ Weil-Barais et Resta-Schweitzer (2008) expliquent que le système de médiation pensé à partir de la théorie de Vygostki (1934/1997) donne une place importante aux « représentations sémiotiques ». Ainsi, la conception vygostkienne conduirait à être attentif à quatre aspects importants : (1) le format interactionnel des échanges entre l'apprenant et le tuteur (la dimension interactionnelle), (2) la tutelle conçue comme intervention facilitatrice pour l'élève, (3) les artefacts culturels et (4) les représentations sémiotiques. Des représentations sémiotiques sont des productions constituées de signes appartenant à un système de représentation qui a ses propres contraintes de signification et de fonctionnement (Duval, 1991).

2.3.2 Étayage

L'étayage s'avère une technique pédagogique extrêmement efficace dans le développement des apprentissages (Rodgers, 2004), particulièrement dans un contexte socioconstructiviste (Clark et Graves, 2005). Ce concept sera ainsi défini en dévoilant ses fondements avant même de spécifier quelques formes d'étayage repérées dans les recherches.

2.3.2.1 Définition et fondements de l'étayage

Le terme « *scaffolding* » peut être traduit de deux manières : soit par « étayage » ou soit par « échafaudage ». Les deux traductions sont intéressantes car la première signifie qu'un soutien temporaire est apporté (par exemple pour soutenir un mur), et la seconde signifie davantage qu'une structure est disposée pour atteindre des endroits qui n'auraient jamais été accessibles sinon. Ainsi, dans le domaine de l'éducation, lorsqu'un enseignant apporte un soutien à un élève, il effectue des interventions appelées étayage de tutelle²⁷ (Bruner, 1972/1991). L'étayage de tutelle se définit comme étant « l'ensemble de moyens par lesquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui » (Bruner, 1972/1991, p. 263). Les personnes qui apportent l'aide peuvent être des adultes, mais ils peuvent aussi être des pairs puisque les enfants peuvent s'aider les uns les autres à apprendre, chacun selon ses aptitudes (Bruner, 1972/1996). Toutefois, dans les recherches consultées, il s'agit généralement de l'étayage de l'adulte « expert » qui est pris en considération.

L'emploi du terme étayage est une métaphore signifiant qu'un soutien temporaire et sur mesure est donné à l'apprenant afin qu'il puisse résoudre un problème, mener à bien une tâche, atteindre un but qui aurait été, sans assistance, inaccessible. Il peut avoir pour intention de soutenir les activités métacognitives, les activités cognitives, sociales ou même la dimension affective.

²⁷ Le terme étayage sans le mot tutelle est désormais le plus souvent utilisé.

La méta-analyse proposée par Van De Pol, Volman et Beishuizen (2010) permet de bien saisir les fondements de l'étayage dans une perspective socioconstructiviste. Dans cette dynamique, l'étayage est considéré comme un « processus²⁸ » interpersonnel dans lequel les participants sont actifs (Stone, 1993). Les élèves ne reçoivent pas passivement un enseignement mais au contraire sont les acteurs dans leur propre construction des savoirs. En d'autres termes, l'étayage dispensé par l'adulte ou par des pairs s'effectue en fonction des besoins. C'est pour ces raisons que Stone (1993) met en garde contre l'utilisation inadéquate du concept d'étayage confondu avec une stratégie d'enseignement magistral. Au contraire, selon ce chercheur, l'étayage doit garder son sens profond et être en cohérence avec le contexte sociohistorique dont il est issu.

Van De Pol et ses collègues (2010) ont relevé les caractéristiques importantes de l'étayage et proposent le modèle conceptuel suivant (figure 2.7) :

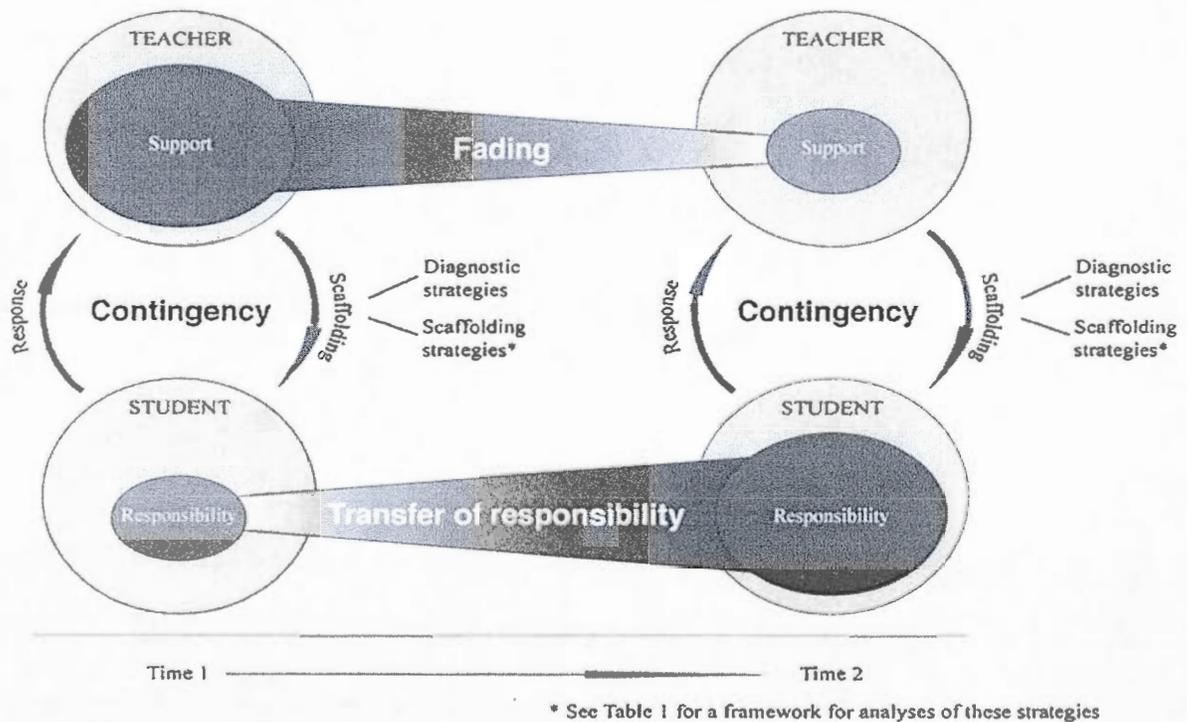


Figure 2.7 : Modèle conceptuel de l'étayage (Van Del Pol *et al.*, 2010)

²⁸ Ce terme de processus sera mis en relief ci-après.

Dans ce modèle, il est question de l'enseignant, de l'élève et des interrelations liées à l'étayage. L'étayage est donc considéré comme un « processus » composé principalement de trois phases. Dans une première phase, l'enseignant ajusterait son étayage en fonction des besoins liés à la Zone Proximale de Développement (ZPD²⁹) de l'élève (« *contingency*³⁰). Dans une seconde phase, l'étayage serait progressivement pris en charge par l'élève, en fonction de ses capacités (« *fading*³¹ »). Cette prise en charge progressive appellerait, dans une troisième phase, un transfert de la responsabilité d'étayage à l'élève.

Stone (1993) parle alors d'« internalisation » du processus d'étayage : l'apprenant s'étant approprié l'essence de la structure d'étayage. Holton et Clarke (2006) avancent, quant à eux, le terme d'« auto-étayage » significatif d'une conscience métacognitive optimale. Dans ce sens, Vygotski (1935/1997) parlait déjà du processus d'« étayage/désétayage ». Le « désétayage », comme son nom l'indique, consiste à ce que les étais proposés à l'élève disparaissent puisqu'ils n'étaient que provisoires : l'élève accéderait dès lors à une forme d'« autonomie intellectuelle » (Grangeat et Meirieu, 1997). Ce modèle proposé par Van De Pol et ses collègues (2010) s'appuie grandement sur celui exposé par Pearson et Gallagher (1983) et intitulé : « *gradual release of responsibility model* » (transfert progressif de la responsabilité). Ces chercheurs ont identifié trois phases menant vers la responsabilisation de l'apprenant : dans une première phase, l'étayage est de la responsabilité de l'enseignant ; dans une seconde phase, il est de la responsabilité de l'enseignant pour être pris en charge par les élèves dans une troisième et dernière phase. Concrètement, en ayant étayé la conscience phonémique de 30 élèves, Mc Gee et Ukrainetz (2009) ont identifié trois niveaux d'étayage selon les phases explicitées ci-avant : un étayage « intensif » qui correspond au début de l'apprentissage et qui se transforme au fur et à mesure de l'apprentissage en étayage « modéré », voire « minimal ».

²⁹ Le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) sera spécifié par la suite.

³⁰ « *The first common characteristic in the various definitions of scaffolding is contingency often referred to as responsiveness, tailored, adjusted, differentiated, titrated, or calibrated support* » (p. 274).

³¹ « *The second common characteristic is fading or the gradual withdrawal of the scaffolding. The rate of fading depends upon the child's level of development and competence. A teacher is fading when the level and/or the amount of support is decreased over time* » (p. 275).

Dans le cadre d'une activité collaborative, l'étayage pourrait même être pris en charge de manière « réciproque » par les pairs comme l'ont repéré Holton et Thomas (2002). Ces chercheurs se sont intéressés aux interactions verbales entre pairs et leurs influences sur le développement des apprentissages dans le domaine des mathématiques. Ils ont ainsi démontré que pour que des interactions verbales soient efficaces dans le développement d'apprentissages, il était essentiel selon eux qu'un « étayage réciproque entre pairs » prenne forme.

Lors de l'analyse des résultats de la recherche, envisager l'étayage entrepris par le praticien-chercheur comme un processus permettra sûrement de mieux saisir le processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive ; l'étayage étant une condition pour que ces interactions prennent forme. Toujours en ce qui a trait à l'étayage, plusieurs formes d'étayage ont déjà été repérées dans la problématique, la plupart se référant aux deux principales classifications de Wood, Bruner et Roos (1976) ainsi que de Tharp et Gallimore (1988).

2.3.2.2 Formes d'étayage

Dans la littérature, deux grands types de classification sont identifiables : l'un a trait aux « fonctions³² » d'étayage détaillées dans les travaux précurseurs de Wood, Bruner et Ross (1976). Il permet ainsi de repérer des conduites éducatives générales liées à l'étayage. Le deuxième grand type de classification initié par les recherches de Tharp et Gallimore (1988) complète la classification de Wood et de ses collègues (1976), en offrant d'autres formes d'étayage.

À partir d'analyses de séances de tutelle adultes/apprenants, Wood et ses collègues (1976) ont identifié six « fonctions » d'étayage désormais bien connues, synthétisées et explicitées dans le tableau suivant (tableau 2.3). Ces six fonctions caractérisent le soutien provisoire de l'activité de l'apprenant par l'adulte.

³² Traduction de « *functions* ».

Tableau 2.3 : Fonctions d'étayage (Wood, Bruner et Roos, 1976)

Fonctions d'étayage (Wood, Bruner et Roos, 1976)
<ul style="list-style-type: none"> - L'enrôlement consiste à engager l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche et l'amène à prendre en compte la nature et les contraintes du problème qu'il a à résoudre ; - La réduction des degrés de liberté permet de faciliter la tâche en réduisant la complexité du processus de résolution ; - Le maintien de l'orientation vise à éviter que l'apprenant change d'objectif au cours de la tâche et perde de vue le but final initialement visé ; - La signalisation des caractéristiques pertinentes correspond à la validation des sous-tâches correctement effectuées ; - Le contrôle de la frustration a pour objectif de maintenir l'intérêt et la motivation en utilisant des moyens tels qu'aider l'apprenant face à l'erreur, soigner la dimension affective ; - La présentation de modèles de solutions a pour fonction d'explicitier la tâche voire même à l'achever pour lui en en détaillant les étapes.

En observant les interventions d'adultes dans un contexte d'interactions avec des enfants, Tharp et Gallimore (1988) ont identifié six techniques d'étayage (tableau 2.4) :

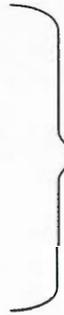
Tableau 2.4 : Techniques d'étayage (Tharp et Gallimore, 1988)

Techniques d'étayage (Tharp et Gallimore, 1988)
<ul style="list-style-type: none"> - Le « modelage » consiste de la part de l'intervenant à offrir un modèle de pensée qui peut ainsi aider l'apprenant à mieux saisir son processus cognitif ; - Le « contingency management » permet d'offrir un support approprié en fonction du besoin ; - Le « feed-back » donne des conseils résultant de l'expérience ; - L'« instructing » propose des éléments de réponses et donne des stratégies. Il s'agit d'explications ; - Le « questionnement » consiste à poser des questions.

Plusieurs de ces techniques d'étayage pourraient être intégrées dans les fonctions d'étayage définies par Wood et ses collègues (1976). Pour la « présentation de modèles de solution », l'intervenant peut recourir au « modelage » ou encore à l'« *instructing* ». Le « *contingency management* » permet d'offrir un support approprié et est en lien avec la « réduction des degrés de liberté » consistant à faciliter la tâche. Dans la même veine, les « *feed-back* » sont à associer aux signalisations des caractéristiques pertinentes. Quant à la pratique du questionnement, elle sera au cœur de cette recherche, particulièrement pour le développement de la métacognition.

Dole, Roehler et Pearson (1991) ont effectué une synthèse des formes d'étayage utilisées en compréhension en lecture et ont identifié celles qui permettraient de mieux intervenir auprès des lecteurs, soit : reformuler, suggérer, présenter des analogies, questionner, demander des précisions, modeler, remodeler. Les recherches conduites par Puntambekar et Hübscher (2005) ont permis de repérer que les « supports papiers ou informatiques » pouvaient être des outils d'étayage de la pensée. Pour réussir à avoir une vue d'ensemble de ces différentes formes d'étayage repérées dans les recherches, voici une synthèse sous la forme d'un tableau (tableau 2.5).

Tableau 2.5 : Guide des formes d'étayage de la compréhension en lecture

Principales formes d'étayage	
<ul style="list-style-type: none"> - Enrôlement ; - Réduction des degrés de liberté ; - Maintien de l'orientation ; - Signalisation des caractéristiques déterminantes ; - Contrôle de la frustration ; - Présentation de modèles de solutions. 	 <p>Wood <i>et al.</i>, (1976)</p>
<p>Modelage ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Contingency management</i> ; - <i>Feed-back</i> ; - <i>Instructing</i> ; - Questionnement ; - Reformulation, suggestion, présentation d'analogies, demande de précisions (Dole <i>et al.</i>, 1991) ; - Support papier et support informatique (Puntambekar et Hübscher, 2005). 	 <p>Tharp et Gallimore (1988)</p>

Il s'agit là de la constitution d'un nouveau guide qui pourrait permettre à la fois de mieux étayer et de mieux identifier les formes d'étayage utilisées dans le cadre de cette recherche. L'étayage est directement relié au concept de « Zone Proximale de Développement³³ » (ZPD).

2.3.3 Zone Proximale de Développement

Dans les années 30, Vygotski (1935/1997) a développé le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD). Il définit la ZPD ainsi :

³³ La zone proximale de développement est également dénommée « zone de développement proximal », « zone prochaine de développement » ou encore « zone de proche développement ».

C'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres pairs (Vygotski, 1935/1997, p. 112).

Voici une figure présentant ces deux niveaux et la ZPD qui se situe entre ces derniers (figure 2.8) :

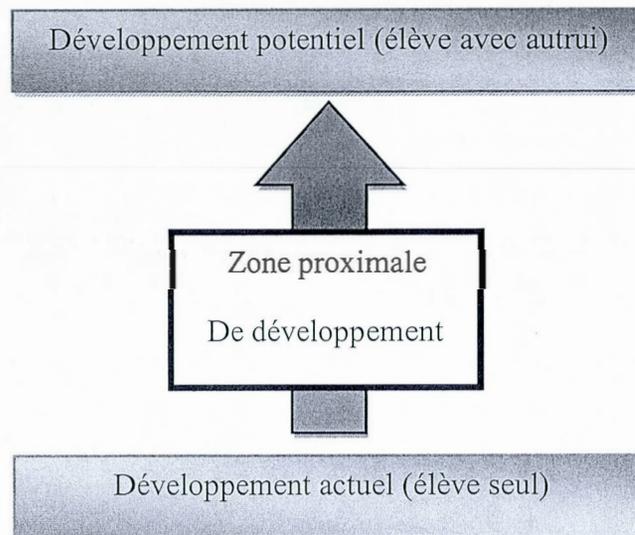


Figure 2.8 : Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1935/1997)

La figure précédente permet de repérer la « zone proximale de développement » située entre le niveau de « développement actuel » de l'apprenant et celle avec assistance d'« autrui » correspondant au « niveau de développement potentiel ». La ZPD fait donc référence à la zone d'apprentissage optimal pour l'élève, c'est-à-dire à la zone qui est parfaitement adéquate pour qu'il y ait apprentissage chez l'élève. Elle renvoie ainsi à ce que « l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et ce qu'il ne sait pas faire tout seul » (Vergnaud, 2000, p. 12). Selon Vygotski (1934/1997), la ZPD a « une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage » (p. 352), comparativement au niveau présent de développement.

Les conséquences de cette définition sont que le niveau de développement n'est pas un niveau butoir de l'apprentissage qu'il ne faudrait pas dépasser. Au contraire, l'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement à condition qu'il s'appuie sur les capacités actuelles de développement. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de tenir compte du processus de développement déjà réalisé chez l'élève, mais des processus qui sont en train de se développer (Chaiklin, 2003 ; Rivière, 1990 ; Vergnaud, 2000). C'est dire que l'élève peut s'élever à un niveau intellectuel supérieur. Il peut passer de ce qu'il sait faire à ce qu'il ne sait pas faire avec l'aide de l'adulte ou d'un pair qui joue le rôle d'étayeur (ou de médiateur).

Un soutien apporté par l'enseignant ou par le pair tuteur dans cette zone permet à l'enfant de s'approprier et d'internaliser graduellement les stratégies qui lui sont proposées, afin de les réutiliser dans une autre activité qu'il pourra réaliser seul (Lavoie *et al.*, 2007). Il est donc important que l'enseignant soit en mesure de repérer rapidement la ZPD des élèves. Pressley, Hogan, Wharton-McDonald, Mistretta et Ettenberger (1996) précisent que pour fournir un étayage efficace, il faut beaucoup de temps et d'énergie à l'intervenant, car celui-ci doit adapter son étayage aux besoins individuels de chacun des élèves. Compte tenu de ces propos, une difficulté se présente à l'intérieur d'un groupe, car plusieurs ZPD sont présentes. L'intervenant doit ainsi tenter de prendre en compte les représentations de chaque apprenant afin de pouvoir ajuster ses interventions à son niveau. Dans cette recherche, les interactions verbales entre pairs prendront forme dans le cadre d'un petit groupe : il est donc important que les élèves parviennent à collaborer. Toutefois, Topping (2005) ou encore Lefebvre et Deaudelin (2001) ont mis l'accent sur la nécessité de structurer les activités de collaboration, en d'autres termes, de mettre en œuvre un certain nombre de conditions pour que les élèves puissent interagir.

2.3.4 Conditions de la collaboration

De nombreuses recherches ont démontré que l'apprentissage en collaboration, *via* les interactions verbales entre pairs, facilite particulièrement le développement cognitif (Doise et Mugny, 1981 ; Perret-Clermont, 1996).

La collaboration facilite également l'obtention de meilleurs résultats scolaires, une motivation accrue, un développement de la pensée critique, une grande satisfaction des élèves et entraîne des retombées très positives dans le domaine de l'affectivité et des relations interpersonnelles (Abrami *et al.*, 1996 ; Johnson, Johnson et Johnson-Holubec, 2002). Toutefois, comme le rappellent à juste titre Rouiller et Howden (2009), la collaboration n'est pas innée et mérite ainsi d'être étayée. Avant de dévoiler quelques conditions qui pourraient faciliter la collaboration, il paraît important de définir succinctement ce concept.

D'après Damon et Phelps (1989), la collaboration est définie par une situation dans laquelle des élèves novices participent de manière égalitaire et mutuelle aux interactions liées à la réalisation d'un projet collectif. Contrairement à la coopération, la collaboration ne table pas sur une répartition du travail : tous les membres de l'équipe travaillent ensemble à la réalisation des tâches. Pour Deaudelin et Nault (2003), la collaboration suscite des interactions plus riches et plus intenses entre les groupes. Une définition de la collaboration proposée par Henri et Lundgren-Cayrol (2001) est tout à fait appropriée à la perspective envisagée dans cette recherche :

L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur [enseignant dans le cadre de cette recherche] y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances (p. 42-43).

Le terme collaboration sera ainsi privilégié, dans la mesure où les interactions métacognitives se « co-construiront » (Deaudelin et Nault, 2003). Pour que la collaboration soit effective, il est nécessaire d'identifier des conditions la facilitant. Mercer, Fernandez, Dawes, Wegerif et Sams (2003) établissent des conditions favorables à l'influence des interactions sur l'apprentissage. D'abord, l'interaction doit faire partie intégrante de la tâche à réaliser. De plus, l'activité doit être planifiée en vue d'encourager la collaboration plutôt que la compétition.

Par ailleurs, les partenaires doivent avoir une bonne compréhension de l'objectif de la tâche à réaliser. Enfin, ils doivent bien comprendre comment peut être utilisé le dialogue pour le partage des idées et la résolution du problème. Lorsque ces conditions sont respectées, elles favorisent l'émergence du langage exploratoire (*exploratory talk*) qui a lieu lorsque :

Des partenaires s'engagent, de manière critique, mais constructive à partager leurs idées. Des informations pertinentes sont mises en commun, les idées doivent être proposées et contredites en amenant d'autres idées ou alternatives. Les consensus, qui sont la base du progrès commun, doivent être recherchés (Mercer, 1996, p. 98).

Meirieu (1992a) a également précisé quelques conditions favorisant la pratique d'un « groupe d'apprentissage ». Selon lui, il s'agit principalement de favoriser une « qualité d'écoute » et il est essentiel que les individus soient disponibles à l'apport d'autrui. Il s'agit donc de créer des « conditions structurelles de l'écoute » pour que celle-ci se réalise (p. 26). Larkin (2009a) souligne l'importance de mettre en œuvre un climat propice aux échanges. Meirieu (1992a) insiste également sur la mise en place d'un « réseau de communication homogène » entre les participants, en d'autres termes, que l'intervenant veille à ce que chacun puisse prendre la parole de manière équitable.

De multiples travaux portant sur l'apprentissage coopératif (Abrami *et al.*, 1996 ; Howden et Martin, 1997 ; Rouiller et Howden, 2009) se sont appuyés sur les recherches de Johnson et Johnson (1994). En effet, ces chercheurs ont identifié cinq conditions pour favoriser la collaboration entre pairs :

Une tâche commune : tâche qui nécessite un apport de tous les membres ;

Des équipes de taille restreinte ;

L'encouragement des attitudes et des comportements collaboratifs : les apprenants sont invités à s'apporter un soutien mutuel ;

Une responsabilité individuelle et collective : le travail est structuré de manière à créer une forte responsabilité de chaque apprenant vis-à-vis de son propre apprentissage et de celui de ses pairs ;

L'interdépendance positive : les individus partagent un but commun où le résultat de chacun est affecté par les actions des autres.

Les deux premières seront de mise puisque dans le cadre de cette recherche, la tâche sera commune et le groupe constitué sera restreint. Meirieu (1992a) argue également que la collaboration ne permet des apprentissages que si elle est investie par les apprenants dans une « situation-problème ». Le concept de « situation-problème » a été précisé par de nombreux chercheurs (Astolfi, 1993 ; Fabre, 1999). Pour Astolfi (1993), voici les différentes caractéristiques afférentes à ce genre de situation :

- Une situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle ;
- L'étude s'organise autour d'une situation à caractère concret ;
- Les élèves perçoivent la situation qui leur est proposée comme une véritable énigme à résoudre ;
- Les élèves ne disposent pas, au départ, des moyens de la solution recherchée, en raison de l'existence de l'obstacle qu'ils doivent franchir pour y parvenir ;
- La situation doit offrir une résistance suffisante ;
- La solution ne doit pourtant pas être perçue comme hors d'atteinte pour les élèves ;
- L'anticipation des résultats et son expression collective précèdent la recherche effective de la solution, le « risque » pris par chacun faisant partie du « jeu » ;
- Le travail de la situation-problème fonctionne ainsi sur le mode du débat scientifique à l'intérieur de la classe, stimulant les conflits sociocognitifs potentiels ;
- La validation de la solution n'est pas apportée de façon externe par l'enseignant, mais résulte du mode de structuration de la situation elle-même ;
- Le réexamen collectif du cheminement parcouru est l'occasion d'un retour réflexif, à caractère métacognitif.

Dans cette recherche, pour que la situation de compréhension en lecture fasse l'objet d'un véritable problème, il est essentiel de soumettre aux élèves des textes littéraires présentant une certaine « résistance », c'est-à-dire que « les signes qu'ils convoquent créent un obstacle à l'appropriation, ce dernier [l'élève] n'y retrouvant pas les automatismes qui constituent d'ordinaire son univers intellectuel » (Falardeau, 2003, p. 687). Tauveron (1999) avance que les élèves ne peuvent être initiés aux textes littéraires et progresser dans leur compréhension, que s'ils sont confrontés à des situations de résolution de problèmes, soit à la confrontation à des textes qu'elle qualifie de « résistants ». Les textes « résistants » confrontent les élèves à un problème de lecture qu'il s'agit de résoudre, qui les oblige à questionner le texte, à faire appel à différentes stratégies et connaissances pour accéder à une compréhension du texte.

Les textes « résistants » ne se comprennent pas dès la première lecture. Tauveron (1999) explique alors que ces derniers ne sont pas « lisses ». Toutefois, étant donné que les élèves de la recherche sont en difficulté de compréhension en lecture, il s'agira de proposer des tâches de compréhension en lecture adéquates comportant un défi raisonnable, adaptées à la ZPD des élèves. L'activité devait être ni trop facile, ni trop ardue, permettant ainsi d'agrandir le champ des compétences métacognitives des élèves, à partir de ce qu'ils connaissent déjà.

Toutes les conditions énumérées ci-avant pourront servir de repères lors de l'activité collaborative et il se peut que d'autres conditions se dévoilent au cours de la recherche. Voici une synthèse de ces conditions sous forme de tableau (tableau 2.6).

Tableau 2.6 : Conditions facilitant la collaboration

Conditions facilitant la collaboration
<ul style="list-style-type: none"> - Encourager la collaboration et non la compétition ; - Expliquer précisément l'objectif de la tâche à réaliser ; - Faire prendre conscience de l'importance des interactions ; - Favoriser le langage exploratoire ; - Favoriser une qualité d'écoute ; - Mettre en œuvre un réseau de communication homogène ; - Encourager les attitudes et les comportements collaboratifs ; - Responsabiliser individuellement et collectivement ; - Créer une interdépendance positive ; - Proposer une situation problème avec des textes résistants.

En somme, il ne s'agira pas seulement d'étayer les interactions verbales de nature métacognitive des pairs mais aussi d'étayer des habiletés de collaboration. En conclusion, l'objectif de ce chapitre était de présenter les concepts majeurs de la recherche en comprenant les fondements et en essayant de les rendre plus opérationnels. Il est maintenant possible de préciser les objectifs de la recherche.

2.4 Objectifs de la recherche

À la fin de l'exposé de la problématique, un questionnement de recherche a émergé, suite au constat qu'il semblait n'y avoir aucune étude qui se soit intéressée spécifiquement à comprendre le rôle des interactions verbales entre pairs dans le développement de la métacognition, chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture. À titre de rappel, voici cette question de recherche :

En quoi les interactions verbales entre pairs permettent de développer la métacognition chez des élèves de CM1 (4^{ème} année du primaire), en difficulté de compréhension en lecture ?

Le développement conceptuel a permis de repérer que la métacognition, les interactions verbales ainsi que l'étayage peuvent être envisagés comme des processus constitués de phases.

Il s'agit donc dans cette recherche de :

- Comprendre³⁴ le processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive.

Cette recherche devrait donc permettre :

- D'identifier, de catégoriser et de mettre en relief l'évolution des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive ;
- De comprendre les phases du processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive, en lien avec le processus d'étayage du praticien-chercheur.

³⁴ Dans une perspective qualitative/interprétative, la compréhension renvoie à la « faculté de saisir des phénomènes de manière à ce qu'ils fassent sens » (Paillé, 2011, p. 135).

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Après avoir exposé la problématique de la recherche, les concepts clés ont été définis. Ce troisième chapitre se consacre à la méthodologie de la recherche. Il s'avère nécessaire, avant de proposer les instruments de collecte et d'analyse des données, de présenter la posture épistémologique qualitative/interprétative qui a sous-tendu cette recherche. C'est dans une perspective compréhensive/interprétative que le chercheur a utilisé la méthodologie de la recherche-action pour provoquer un changement chez ses élèves, à savoir, le développement de leur métacognition dans des tâches de compréhension en lecture. Du fait de la double finalité de la recherche-action, le chercheur explique en quoi il se considère comme un « praticien-chercheur » (De Lavergne, 2007).

Afin d'anticiper l'expérimentation finale, une pré-expérimentation a été conduite dans l'objectif d'expérimenter des voies d'action et de réfléchir sur la démarche future d'analyse des données. Les bénéfices et les questionnements que le praticien-chercheur en retire, ainsi qu'une revue de littérature sur les diverses méthodologies employées dans le domaine de la métacognition en compréhension en lecture, lui permettent de mieux argumenter les techniques d'échantillonnage, le choix des instruments de collecte des données que sont : l'enregistrement audiovisuel, le journal de bord ainsi que le matériel écrit. C'est alors qu'il présente le protocole d'intervention utilisé auprès des élèves lors de la recherche, en cohérence avec le cadre conceptuel et les objectifs de recherche.

Dans la dynamique du questionnement métacognitif suscité chez les élèves, le « praticien-chercheur » a choisi de procéder à une méthode d'analyse de contenu faisant appel à un questionnement sur le corpus de données, et à des réponses qui s'élaborent de manière progressive sous le mode de l'écriture. Pour terminer, les éléments de triangulation assurant la rigueur de la recherche seront exposés.

3.1 Type de recherche et fondements épistémologiques

Dans ce premier temps, il s'agit de spécifier les fondements épistémologiques de l'approche qualitative/interprétative puis d'expliquer les tenants et les aboutissants d'une recherche-action au service de cette approche dans le cadre de cette recherche. Le terme de praticien-chercheur sera ainsi défini puis il sera question du devis souple de la recherche-action à visée qualitative/interprétative.

3.1.1 Fondements épistémologiques de l'approche qualitative/interprétative

L'objet de la recherche et ses objectifs, tels que mentionnés, laissent présager clairement que les travaux du doctorant s'inscrivent dans le cadre d'une recherche « qualitative/interprétative » (Savoie-Zajc, 2000). Comme l'explique Anadón (2006), les recherches dites qualitatives ne cessent de gagner de l'importance dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales. En ce qui concerne le développement de la recherche qualitative au Québec comme en France, la fin de la décennie 1980 a été le moment où se sont cristallisées les critiques du modèle expérimental utilisé dans les recherches en éducation. Les théories causales ont été délaissées pour épouser des théories interprétatives. La recherche en éducation ne pouvait donc pas échapper à la réflexion sur les enjeux épistémologiques et méthodologiques de ce nouveau type de recherche, et s'impliquer dans un travail de définition des critères de scientificité (Anadón, 2004). Dès lors, les chercheurs en éducation ont éprouvé la nécessité de différencier la « recherche qualitative » de la « recherche qualitative/interprétative » (Anadón, 2004 ; Gohier, 2004 ; Mayer et Deslauriers, 2000 ; Savoie-Zajc, 2000). Savoie-Zajc (2000) avance que la terminologie « recherche qualitative » est davantage utilisée dans la littérature scientifique. Le terme « qualitatif » attribuerait à la recherche les caractéristiques associées aux types des données issues d'un « matériau empirique qualitatif » (Pirès, 1997). Ces données se présentent sous forme de mots, de comportements, d'images ou d'autres formes d'organisation picturale. Ce sont des données dont la signification est inextricablement liée à son contexte de production.

Dans le cadre de cette recherche, elles s'avèrent être des données discursives, exprimant un rapport de sens et dont la signification est sujette à l'interprétation du chercheur. Pour Gauthier (1987), l'emploi de l'expression « recherche qualitative » ne mettrait pas en évidence la signification des données. Gohier (1997) ajoutera que l'emploi du terme « recherche qualitative confond instrument et méthodologie au sens d'approche » (p. 46) et de ce fait, la position épistémologique du chercheur « quant à sa conception de la science et des visées, voire des finalités de recherche » serait confondue avec les instruments de méthodologie de saisie et d'analyse des données, qui peuvent être quantitatifs ou qualitatifs (p. 43). Savoie-Zajc (2000) explicite ce glissement et qualifie la recherche qualitative comme « interprétative », en mettant en synergie le positionnement épistémologique³⁵ du chercheur et la nature des données. Plusieurs définitions sont aujourd'hui soutenues pour caractériser ce type de recherche (Savoie-Zajc, 2000). Dans l'ensemble, un certain nombre d'auteurs s'intéressant au sujet la définissent au moyen d'un travail de contraste au regard de la recherche quantitative. D'autres essaient de dépasser cette opposition en tentant d'en donner une définition plus formelle. Savoie-Zajc (2000) propose la définition suivante :

La recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologique (sa vision de la réalité) et épistémologique (associée aux conditions de production de savoir) particulières (p. 128).

Selon Savoie-Zajc (2000), le « courant épistémologique interprétatif » serait lié à la pensée de Max Weber, qui soutient que les sciences humaines doivent chercher à comprendre de façon riche la dynamique d'un phénomène telle que des situations humaines et sociales, et en découvrir leur signification. Au fondement de la spécificité de la recherche qualitative se trouve donc une certaine conception de la réalité humaine comme objet de connaissance (Anadón, 2006 ; Develay, 2001) ; conception qui adopte « une perspective systématique et interactive », en tenant compte « du sens que communiquent les participants à la recherche, grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience » (Savoie-Zajc, 2000, p. 126).

³⁵ Selon Develay (2001), l'épistémologie est « la réflexion critique sur les principes (quelles questions se pose-t-on ?), les méthodes (comment s'y prend-on pour répondre à ces questions ?) et les conclusions (quelles théories, quels concepts sont caractéristiques d'une science ?) » (p. 55).

Pour proposer une compréhension issue des réalités complexes, ce courant met en avant l'interprétation³⁶ puisque ce qui est visé « est une meilleure interprétation des faits sociaux tels qu'ils sont vécus par les personnes directement concernées, soit les chercheurs et les sujets de la recherche ». La possibilité d'émettre des généralisations n'est pas tant recherchée que la possibilité de mieux comprendre le réel grâce à la construction d'un réseau de sens crédible (Laperrière, 1993 ; Savoie-Zajc, 2000).

La recherche qualitative/interprétative s'applique à comprendre des objets complexes et se situe dans un contexte de situations humaines et sociales et de ce fait, au cœur même de la vie quotidienne des participants. Elle est une activité humaine qui sollicite d'abord l'esprit curieux, le cœur sensible et la conscience attentive permettant dès lors de tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement, de décrire plusieurs aspects de la vie sociale en en proposant une interprétation (Deslauriers et Kérésit, 1997 ; Paillé et Mucchielli, 2003 ; Pirès, 1997 ; Savoie-Zajc, 2000 ; Schwandt, 1994). Méthodologiquement, Anadón et Guillemette (2007, p. 2) soutiennent que « la légitimation de la connaissance développée par ces perspectives interprétatives/qualitatives est réalisée à partir de la construction de consensus construits sur le dialogue et l'intersubjectivité ».

La recherche en cours s'inscrit parfaitement dans une démarche qualitative/interprétative puisqu'elle vise à comprendre une situation pédagogique interactive complexe, en se situant au cœur même de la réalité d'une classe. Le praticien-chercheur est porté par le désir de saisir le vécu cognitif et métacognitif des élèves. Même si la présente recherche a avant tout une visée qualitative/interprétative, elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action dont les enjeux sont pluriels.

³⁶ Pour Paillé (2011), l'interprétation consiste à « replacer un événement au sein d'un système qui le met en lumière d'une manière non immédiatement évidente, qu'il s'agisse d'un système psychique, social ou culturel. Cette interprétation peut se donner spontanément : le système m'apparaît au même moment que le phénomène. Mais parfois l'interprétation doit être recherchée par une analyse. C'est-à-dire que le sens du phénomène m'échappe ou alors me laisse perplexe ou dubitatif. Je dois dès lors exercer une activité discriminante, mieux regarder en m'attardant à des détails passés inaperçus au premier abord, isoler des incidents pour mieux déconstruire un premier niveau de compréhension resté insatisfaisant » (p. 43).

3.1.2 Recherche-action au service de la recherche qualitative/interprétative

La méthodologie employée dans ce type de recherche s'apparente sur plusieurs points à celle de la recherche-action. Globalement, la recherche-action est apparue en réaction contre « la séparation des logiques de la connaissance et de l'action », contre la « dichotomie entre la recherche pure et appliquée » (Resweber, 1995, p. 7). L'idée générale d'un rapprochement entre la théorie et la pratique naît au début du vingtième siècle et trois courants épistémologiques permettent de regrouper les diverses formes de la recherche-action (Savoie-Zajc, 2001) : il s'agit du courant positiviste, du courant interprétatif et du courant critique.

La recherche-action a d'abord été d'origine positiviste, par l'application de modèles expérimentaux. Très rapidement, les chercheurs seront confrontés à la difficulté de réaliser des recherches expérimentales dans un contexte social. Ils constateront également que ce type de recherche possède un faible impact sur les changements en éducation (Lavoie, Marquin et Laurin, 1996). Il s'avérera nécessaire d'adopter une nouvelle attitude épistémologique plus qualitative/interprétative. Pour ce faire, les praticiens seront invités à s'engager dans le développement des théories issues de leurs propres conceptions en devenant des « enseignants-chercheurs » puis progressivement des « praticiens-chercheurs » (McNiff et Whitehead, 2002). La recherche-action devient alors un instrument de développement personnel et professionnel. Enfin, la perspective plus critique vise à émanciper les acteurs en éducation grâce aux résultats des recherches. La recherche-action dans la présente étude se réfère au « courant interprétatif » puisque la connaissance se produit au sujet du processus de transformation de la pratique d'un « praticien-chercheur ».

Aujourd'hui, la recherche-action est devenue une « stratégie importante de changement en éducation » (Dolbec et Clément, 2000, p. 185). Néanmoins, les chercheurs utilisant la recherche-action admettent qu'il existe un flou définitionnel autour de ce concept (Dolbec et Clément, 2000 ; Dolbec et Prud'homme, 2003 ; Savoie-Zajc, 2001). Certains parlent d'un « concept polysémique » (Desgagné, 2001 ; Savoie-Zajc, 2001).

Goyette et Lessard-Hébert (1987) affirment même qu'il y a autant de définitions que de chercheurs. Elles expliquent ces difficultés conceptuelles par le concept même de « recherche-action » qui comprend les deux substantifs suivants : « recherche » et « action », reliés par un trait d'union. Ce trait d'union aurait une grande part de responsabilité dans le flou entourant la recherche-action. En effet, il suppose qu'un « même projet est de nature à mettre intentionnellement en interaction une dimension recherche et une dimension action » (Goyette et Lessard-Hébert, 1987, p. 13). Ainsi, les deux finalités principales de la recherche-action sont de transformer la réalité grâce à une intervention favorisant un changement, et de dégager des connaissances liées à la compréhension de ce changement (Hugon et Seïbel, 1986; Mayer et Ouellet, 1991).

Des chercheurs ont ajouté de nouvelles visées à la recherche-action. Lavoie et ses collègues (1996) ont relevé des objectifs d'évaluation de la qualité de l'action et de la résolution de problèmes spécifiques. D'autres insistent sur les aspects de formation (Claux et Lemay, 1992 ; Dolbec et Prud'homme, 2003), de développement professionnel (Caouette, 1991 ; Savoie-Zajc, 2001). Néanmoins, selon la visée de la recherche, l'importance relative accordée à la dimension recherche et à la dimension action peut varier. Le double concept « recherche-action » sous entend également qu'un chercheur (ou des chercheurs) et des acteurs sont convoqués. La recherche-action suggérerait donc que les personnes concernées par le problème étudié participent à la définition du problème et à la recherche de solutions pour le résoudre (Savoie-Zajc, 2001).

Selon Reason et Bradbury (2001), il est possible d'identifier trois niveaux d'utilisation de la recherche-action : la recherche peut se faire au « je », au « nous » et au « il ». Le deuxième niveau consiste à travailler « face à face », avec d'autres chercheurs qui partagent les mêmes préoccupations (Dolbec et Clément, 2000) puis le troisième niveau réfère à l'intervention auprès de personnes dans un plus grand contexte. Ces deux niveaux sont les plus couramment utilisés en recherche-action alors que le premier niveau (le « je ») est rare et correspond à la perspective envisagée dans cette recherche. Dolbec et Clément (2000) le qualifient de « recherche-action menée par le praticien ».

Dans cette manière singulière d'effectuer la recherche, le chercheur n'examine pas la pratique des autres, à partir de l'extérieur, mais il cherche plutôt à examiner les actions qu'il pose au cours de sa vie quotidienne. La définition synthèse proposée par Lavoie et ses collègues (1996) permet de relever en quoi la recherche présente relève de la recherche-action :

La recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. La recherche-action doit avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible, établir une communication systématique entre les participants et s'auto-évaluer tout au long du processus. Elle est à caractère empirique et elle est en lien avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi acteur et où l'acteur est aussi chercheur (1996, p. 41).

Grâce aux éléments présents dans cette définition, la recherche en cours peut être considérée comme une recherche-action sur la plupart des aspects. Cette recherche se réfère bien à des « besoins sociaux réels » puisque les difficultés de compréhension en lecture sont constatées. Elle est menée en « milieu naturel de vie » et est associée à « une stratégie d'intervention dans un contexte dynamique » : le chercheur agit auprès des sujets de manière à « produire un changement ». Ce « changement » se révélera effectif lorsque les élèves auront progressé dans leur compréhension en lecture.

La recherche-action est également fondée sur la « conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies » : la connaissance émerge du contexte de l'action. Le chercheur qui recourt à la recherche-action dans sa propre pratique ne construit pas la connaissance de manière autonome. Cette dernière provient de l'expérience interactive des acteurs, à savoir les interactions entre le chercheur et les élèves et également, les interactions entre les élèves. C'est ce qui constitue le caractère social original de cette recherche.

Il a donc été spécifié que la présente recherche-action s'effectuerait au « je », en d'autres termes, il s'agit d'une recherche conduite par un « praticien-chercheur » devant assumer la double posture.

3.1.3 Double posture de praticien-chercheur

Un professionnel qui mène une recherche sur son propre terrain professionnel est généralement qualifié de « praticien-chercheur » (Albarello, 2004 ; Béliste, 2001 ; De Lavergne, 2007 ; Köhn, 2001 ; Mackiewicz, 2001 ; Mias, 2003), même si ce statut ne semble pas exister officiellement à l'heure actuelle (Köhn, 2001). Cette expression signifie qu'une double identité est revendiquée. C'est le trait d'union entre les deux termes qui dénote cette revendication d'une appartenance à deux mondes, espace d'interaction facilitant un « étayage mutuel entre le monde professionnel et le monde scientifique » (Couzinet, 2003, p. 125). Or, cet espace peut être parfois qualifié de « compromis », de « voie du milieu » (Jézégou, 1998). Cette double posture constitue donc un « cas limite » et cristallise un ensemble de questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques (Albero et Robin, 2004 ; De Lavergne, 2007 ; Köhn, 2001). À cet égard, Mias (2003, p. 293) se demande s'il est possible de vivre simultanément deux postures aussi différentes qui sont celles de « l'aventure professionnelle » et celle de « l'aventure de la recherche ».

Dans la communauté scientifique, comme l'avance Drouard (2006), un bon nombre de chercheurs considèrent « qu'un praticien ne peut pas être en même temps un chercheur sur sa pratique » (p.4), puisque la pratique et la recherche n'appartiennent pas au même paradigme. L'une, la pratique, se situe dans une logique d'action (interprétation du dedans) et doit répondre en termes opératoires aux questions concernant l'exercice du métier, le « comment faire ? » ; l'autre s'inscrit dans une logique de recherche (interprétation du dehors) et doit comprendre en termes scientifiques, les « pourquoi » qui justifient le choix des « comment faire » (Linard, 2004). Barbier (2000) ajoute que le praticien s'exprime dans une « sémantique de l'action » alors que le chercheur utilise une « sémantique de l'intelligibilité de l'action ».

Les explications données du point de vue extrêmement impliqué du praticien ne seraient donc pas recevables dans le champ scientifique. D'autres auteurs, au contraire, considèrent qu'entreprendre une recherche tout en occupant un poste de professionnel permet un regard que seule cette personne peut porter, ce qui constitue « un aspect de son originalité enrichissant pour tous » (Köhn, 2001, p. 20). Le praticien-chercheur serait plus à même de relever des éléments incompréhensibles à quelqu'un venant ponctuellement. Pour Perrault-Soliveres (2001), l'expression « praticien-chercheur » signifie que l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, que l'activité de recherche ressource et réoriente l'activité professionnelle. Mias (2003) argue même que « l'articulation entre les deux postures peut permettre la naissance d'une pertinence et d'une scientificité plus grande par le choc de leurs avantages et leurs limites intrinsèques » (Mias, 2003, p. 28).

Dans cette recherche, la conciliation de la double posture de praticien-chercheur a été possible moyennant de réussir à relever un certain nombre de défis et particulièrement, de s'outiller méthodologiquement pour garder le cap de la recherche. Il sera question par la suite des principaux outils utilisés puis dans le chapitre discussion, il sera fait état des forces et des limites de la double-posture de praticien-chercheur vécue dans le cadre de cette recherche. Désormais, le terme « praticien-chercheur » sera utilisé pour désigner l'auteur de cette recherche. Pour terminer sur la recherche-action, il importe de préciser que ce type de recherche est généralement caractérisé par un devis méthodologique souple.

3.1.4 Devis souple de la recherche-action

Selon Gauthier (1987), le flou définitionnel autour du concept de « recherche-action » aurait pour conséquence de provoquer un « trou noir méthodologique » (p. 331). D'ailleurs, Mayer et Deslauriers (2000) mentionnent que les modèles en recherche-action sont nombreux et aucune spécificité méthodologique ne peut leur être attribuée. En fait, selon un bon nombre d'auteurs, le propre d'un devis méthodologique en recherche-action est d'être souple et flexible (Dolbec et Prud'homme, 2003 ; Goyette et Lessard-Hébert, 1987 ; Lavoie *et al.*, 1996).

Pour Dolbec et Prud'homme (2003), il n'est donc pas souhaité que la recherche-action soit réduite à une simple méthodologie. En effet, comme la recherche et l'action se déroulent simultanément, un processus trop rigide empêcherait de réagir aux imprévus rencontrés sur le terrain. Ainsi, le type de rigueur approprié à la recherche-action tiendrait moins à la méthodologie et davantage à sa capacité d'apprendre de l'expérience d'intervention. Toutefois, souplesse ne signifie pas « mollesse ou improvisation généralisée » selon Lessard-Hébert et ses collègues (1994). La démarche, même si elle est flexible, doit également être rigoureuse, structurée, planifiée afin de favoriser les adaptations (Dolbec et Prud'homme, 2003).

Les auteurs s'entendent pour dire que la recherche-action se déroule selon un processus cyclique d'action et de réflexion qu'ils nomment le « cycle de la recherche-action » (Dolbec et Prud'homme, 2003 ; Lessard-Hébert *et al.*, 1994). Il s'agit dans une première étape de planifier l'action, ensuite d'agir, d'observer pendant l'action et, finalement, de réfléchir sur l'action. Le praticien-chercheur décide de ce qu'il veut faire et identifie les actions qui lui permettront d'atteindre ses objectifs. Il cherche également à déterminer comment il pourra valider ses données et les interprétations qu'il a élaborées lors des cycles précédents. La deuxième étape consiste à passer à l'action. Pendant qu'il agit, l'intervenant observe et réfléchit. Ceci lui permet de vérifier si ce qui se passe correspond à ce qu'il a planifié. Après avoir agi, l'intervenant réfléchit encore. Cette réflexion lui permet de préciser ses intentions et de planifier le prochain cycle (Dolbec et Clément, 2000).

Ce processus cyclique offre au chercheur la possibilité de modifier sa démarche en tout temps pour s'adapter à la rétroaction reçue. Le cycle de Bachman et Palmer (1996) représenté ci-dessous (figure 3.1) illustre bien la démarche qui a été adoptée dans la présente recherche :

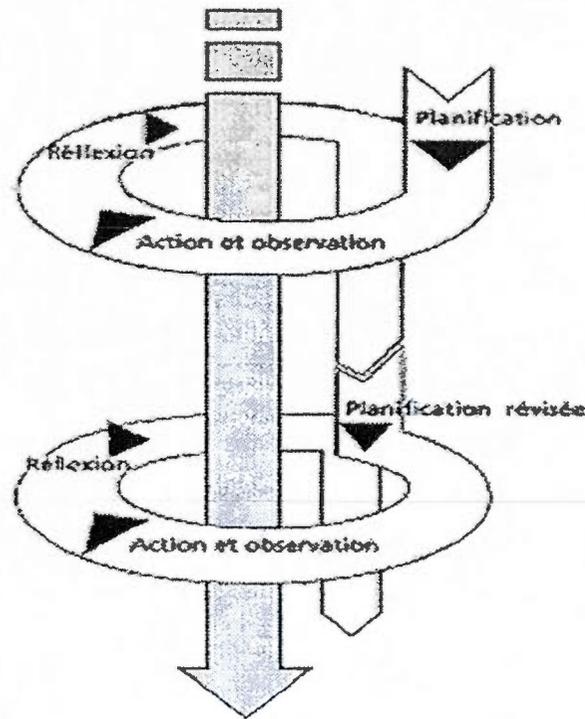


Figure 3.1 : Cycle de la recherche-action (Bachman et Palmer, 1996)

Cette figure permet de saisir que le praticien-chercheur a d'abord planifié l'action, en agissant ensuite, en observant pendant l'action et, finalement, en réfléchissant sur l'action, et en planifiant à nouveau après avoir fait des modifications, ce qui a débuté un nouveau cycle. Ce cycle de la recherche-action avait déjà plus ou moins été mis en œuvre lors d'une pré-expérimentation qui a constitué une investigation préliminaire à la présente recherche.

3.2 Pré-expérimentation

Le praticien-chercheur a conduit une pré-expérimentation sur une période de cinq mois, de septembre 2009 à février 2010. Cette phase préalable à la recherche proprement dite poursuivait deux objectifs majeurs : soit d'expérimenter des voies d'action pour permettre aux élèves d'interagir à un niveau métacognitif, et de concevoir des instruments de saisie et d'analyse des données, puis de réfléchir sur la démarche future d'analyse des données (Reulier, Lévesque et Gaté, 2010).

Par rapport au premier objectif, le praticien-chercheur a d'abord pris conscience de l'importance du choix des textes relevant des instruments d'évaluation de la compréhension en lecture, en vue de la constitution de l'échantillon des sujets. En testant divers supports d'évaluation, il a constaté que les textes documentaires issus des ROLL (Bentolila et Mesnager, 1999) étaient les plus appropriés pour recruter de manière précise les élèves en difficulté de compréhension en lecture. Lors de cette investigation préalable, le praticien-chercheur a agi auprès de six élèves de CM2 (5^{ème} année du primaire) de sa propre classe et a commencé à réaliser les avantages et les limites de la double posture de praticien-chercheur, particulièrement avec ses élèves. En effet, la collaboration constituant une valeur importante dans le cadre de sa classe, les conditions la facilitant étaient déjà bien présentes et les élèves participant à la pré-expérimentation se sont aussitôt investis puis ont adopté rapidement des attitudes d'entraide. Toutefois, les sujets connaissaient bien leur enseignant et ont eu tendance à verbaliser ce qu'ils pensaient que l'enseignant souhaitait entendre. C'est ainsi qu'à l'issue de cette investigation préliminaire, le praticien-chercheur a décidé d'agir auprès d'élèves qui ne soient pas ceux de sa classe, pour éviter au maximum les biais engendrés par cette double posture.

Du point de vue de l'étayage de la métacognition, le praticien-chercheur s'est interrogé plus spécifiquement sur les connaissances et les habiletés métacognitives efficaces, ainsi que sur le type de questions facilitant les interactions verbales métacognitives. Pour ce faire, il a complété sa recension des écrits sur les susdites connaissances et habiletés métacognitives, en établissant une taxonomie et en constituant un guide conceptuel (tableau 2.2, p. 52). En testant différentes formes d'étayage telles que le questionnement, la reformulation, il a pu réaliser en quoi le soutien du développement métacognitif constituait un défi. En effet, pour guider les interactions verbales entre pairs à un niveau métacognitif, il était nécessaire qu'il soit lui-même en mesure de repérer rapidement si les propos verbalisés relevaient ou non de la métacognition. Le praticien-chercheur a commencé à identifier et catégoriser les *verbatim* de ce type, lors d'une analyse sommaire des données. Il a ainsi mesuré toute l'importance de se faire accompagner par une spécialiste en métacognition lors de la recherche proprement dite.

Pour pouvoir recourir aux échanges des élèves, l'enregistrement audio-visuel a été privilégié après avoir demandé l'autorisation auprès des parents concernés. Une caméra était donc disposée dans un coin de la classe ; d'ailleurs, cette dernière ne semble pas avoir dérangé les élèves si ce n'est lors de la première séance. Malheureusement, il est arrivé que quelques séances soient mal enregistrées ; il a donc été décidé qu'un enregistreur serait disposé près des élèves pour s'assurer de la captation audio. Aussi, au cours des séances, le praticien-chercheur a éprouvé le besoin de prendre des notes sur ses observations ; c'est alors qu'il s'est constitué un journal de bord où il a transcrit des notes à la volée. Mais, en relisant ces dernières, une organisation plus précise s'est avérée nécessaire. En somme, lors de l'essai de ces voies d'action, une partie du chemin avait déjà été parcourue pour générer des matériaux de recherche appropriés à l'épistémologie d'une recherche de nature compréhensive.

Quant au second objectif se rapportant à une réflexion sur la démarche future d'analyse des données, en prenant du recul grâce à la vidéoscopie, le praticien-chercheur a commencé à se questionner sur le lien entre les interactions verbales du praticien-chercheur et les interactions verbales des élèves, celles entre les pairs, puis l'articulation entre le développement de la métacognition et ces interactions verbales. Il a tenté de répondre aux questions qu'il se posait en proposant des interprétations sous la forme de courts textes. Il s'est rendu compte qu'il était nécessaire d'envisager la globalité des échanges pour rendre compte de cette évolution. Il s'agissait dès lors de recourir à une méthode analytique lui permettant de s'interroger et de se constituer des éléments de réponses tout au long de l'analyse des données. Les directeurs de recherche lui ont alors proposé la méthode du questionnement analytique de Paillé et Mucchielli (2003), l'invitant à la tester à partir des données de recherche de la pré-expérimentation. L'ébauche d'un « canevas investigatif de questions »³⁷ a constitué un autre défi pour différencier les questions de recherche importantes des questions secondaires.

Au final, cette investigation préliminaire s'est avérée plus que nécessaire et permet de mieux justifier les choix méthodologiques quant aux méthodes d'échantillonnage, aux outils de collecte et d'analyse des données.

³⁷ Cette formule sera expliquée par la suite.

3.3 Sources de données

Les sources de données recourent la définition de la population sélectionnée, les procédures d'échantillonnage et de recrutement puis les supports de travail qui ont été proposés dans le cadre de la recherche.

3.3.1 Définition de la population

L'échantillon qui a été sélectionné provient de deux classes de CE2-CM1 (troisième et quatrième année). Cette classe appartient à une école citadine de dix classes en France. Le niveau socio-économique est aisé et ne reflète pas forcément les réalités des secteurs ruraux ou moins encore, ceux des Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP). Malgré cela, des élèves sont en difficulté de compréhension en lecture. Par exemple, dans le cadre de la pré-expérimentation explicitée ci-avant, deux élèves pouvaient être considérés comme ayant des difficultés sévères et quatre autres comme possédant des difficultés assez importantes. Soit, six élèves sur un effectif de vingt-trois l'année précédente, ce qui est loin d'être négligeable. La population sélectionnée concerne donc les élèves en difficulté de compréhension en lecture. Voici dès lors les procédures d'échantillonnage et de recrutement opérées dans le cadre de cette recherche.

3.3.2 Procédures d'échantillonnage et de recrutement

Selon Pirès (1997), l'échantillon désigne « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux » (p. 122). Le problème de l'échantillonnage en recherche qualitative comme en recherche-action est différent de celui qui se pose dans un paradigme positiviste. D'emblée, la probabilité comme critère de représentativité de l'échantillon au regard de la population globale n'est pas le principe directeur de la constitution de l'échantillon. Au contraire, les échantillons sont pour la plupart non probabilistes et donc intentionnels (Pirès, 1997). Selon Le Compte et Preissle (1992), l'échantillon peut être formé à partir de groupes naturels comme des élèves d'un groupe-classe, ce qui sera le cas dans cette recherche.

En l'occurrence, puisque le but de l'étude était de comprendre et d'interpréter des phénomènes, la taille de l'échantillon a été forcément réduite et il s'est agi d'une étude en profondeur d'un groupe restreint « plutôt que d'une vision globale d'un groupe hétérogène » (Pirès, 1997, p. 155), afin de dégager une compréhension riche pour un groupe donné d'individus. Dès lors, voici les critères qui ont été établis en fonction du cadre conceptuel permettant ainsi de constituer un échantillon caractérisé par l'homogénéisation. L'échantillon a été formé non pas d'élèves de la classe du praticien-chercheur (car ils étaient trop imprégnés par la pédagogie de leur enseignant), mais de cinq élèves de CM1 âgés de 9-10 ans (quatrième année du primaire), issus des deux classes concernées.

À partir d'octobre 2010, le praticien-chercheur a procédé au recrutement du groupe des sujets *via* la passation d'évaluations diagnostiques. En accord avec la direction d'école et les enseignants concernés, tous les élèves ont été soumis à cette évaluation issue du dispositif des ROLL (Bentolila et Mesnager, 1999). Cette dernière a pour objectif de « mettre en évidence dans l'ensemble de la classe le groupe d'élèves en difficulté ou en grande difficulté » (Bentolila et Mesnager, ROLL, 1999, p.12). Trois types de texte sont généralement proposés : un texte narratif, un texte documentaire puis un texte de recherche d'informations. Tous les textes proposés ont été testés à de multiples reprises et validés par des chercheurs tels que Bentolila (1999). Dans le cadre de cette recherche, seul le texte documentaire a été soumis puisque c'est sur ce type de texte qu'ont travaillé les élèves de cette recherche.

Les résultats obtenus permettent de repérer le niveau de compréhension en lecture de l'élève. Si l'élève obtient 7/7, sa compréhension est « très bonne » (catégorie : très bon compreneur) ; pour 5 ou 6/7, sa compréhension est considérée comme « bonne » (catégorie : bon compreneur). Pour 4/7, elle est « acceptable » (catégorie : moyen compreneur) ; pour 2 et 3/7, elle est repérée comme « faible » (catégorie : faible compreneur) ; puis pour 0 et 1/7 : elle est estimée « très faible » (catégorie : lecteur en grande difficulté)³⁸.

³⁸ Malheureusement, pour chaque catégorie, il n'est pas précisé le type de compétences évaluées si ce n'est des compétences en fonction du type de texte et des questions qui relèvent de la compréhension littérale ou bien inférentielle.

Le premier texte sélectionné sur lequel portait l'évaluation diagnostique avait trait à « l'invention du *Jean* » et est généralement proposé en fin de CE2 (troisième année du primaire). Dès lors, il ne devait pas poser de réelles difficultés et permettait ainsi de repérer davantage les élèves en besoin. À l'issue de la passation de cette évaluation, quatre élèves ont obtenu un score de 4/7, ce qui correspond à une compréhension « acceptable » mais qui pouvait être considérée comme « faible » puisqu'il s'agissait d'évaluations de fin de CE2. Quatre autres élèves ont obtenu 3/7 : leur niveau de compréhension est considéré comme « faible », soit un total de huit élèves repérés. Pour s'assurer du bien-fondé de ces résultats, les dossiers scolaires des élèves concernés ont été consultés en vue de vérifier si les scores obtenus lors de ce test étaient en concordance avec ceux des évaluations précédentes. C'était effectivement le cas, si ce n'est pour deux élèves où les résultats étaient supérieurs lors des évaluations en classe. Le recours à l'avis des enseignants a donc été précieux. Ces derniers n'ont pas été surpris par les résultats, excepté effectivement pour ces deux élèves qu'ils considéraient davantage comme « moyens compreneurs ». Il a donc été décidé, toujours en accord avec les professionnels concernés, de faire passer aux huit élèves concernés une seconde évaluation diagnostique afin de vérifier si des changements étaient repérables. Qui plus est, le nouveau texte sélectionné portant sur le travail de minier (« Jeanlin, enfant du Nord autrefois ») correspondait davantage au niveau qui pouvait être attendu en début de CM1. Il s'avère que les deux élèves dont les résultats posaient question ont obtenu tous deux 4/7 (correspondant à une compréhension acceptable), ce qui confirme que les enseignants avaient vu juste : ces deux élèves n'ont donc pas été retenus. Les six autres élèves ont obtenu des scores inférieurs ou similaires à ceux obtenus au cours de la première évaluation, soit 3/7 ou en dessous, ce qui correspond à une « faible compréhension ».

Deux des ces six élèves ont atteint une moyenne de 3,5/7, ils se situaient donc entre la catégorie « compréhension bonne » et « compréhension acceptable ». Les quatre autres élèves ont obtenu une moyenne égale ou inférieure à 3/7 : ils pouvaient être considérés comme des « faibles compreneurs ». Au final, six élèves ont donc été retenus en fonction des besoins réels de l'école.

Avant de débiter la recherche, conformément aux règles d'éthique, les parents de ces élèves ont été accueillis pour leur expliquer les tenants et les aboutissants de cette recherche. À l'issue de cette rencontre, le formulaire de consentement³⁹ leur a été proposé et cinq familles sur six l'ont signé. Une famille a refusé pour cause d'organisation⁴⁰, ce qui a réduit le groupe des six élèves à cinq. Mucchielli (2006) explique justement que dans un groupe comprenant cinq à six membres (avec un optimum de six élèves) :

Il y a le meilleur équilibre entre le dynamisme du groupe, le temps de production, et la richesse de cette production qui devient véritablement collective, utilisant pleinement les interactions et la créativité de tous les cerveaux présents (p. 86).

Pour raison d'anonymat, les élèves ont été nommés respectivement A1, A2, A3, A4 et A5. Ces élèves ont interagi à partir de supports écrits qu'il convient de spécifier.

3.3.3 Supports de travail

Comme il a été précisé dans le cadre conceptuel, les textes supports choisis lors de la recherche ont été des textes documentaires puisqu'ils posent davantage difficulté aux élèves de la fin du primaire.

En collaboration avec une chercheure⁴¹ s'intéressant à la littérature de jeunesse et particulièrement à l'enseignement des textes documentaires dans les différentes matières, il a été choisi de proposer un support authentique de lecture aux élèves, autre que des photocopies. La collection « La grande imagerie » chez Fleurus a été sélectionnée car elle intéresse beaucoup les élèves de la fin du primaire et est considérée comme adaptée à leur niveau. Un autre avantage à cette collection est qu'elle propose beaucoup de thèmes.

³⁹ Ce formulaire de consentement a été validé préalablement par le Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR).

⁴⁰ En effet, la recherche a pris place pendant les temps d'aide personnalisée qui avaient lieu le lundi soir de 16h45 à 17h30. Cette aide personnalisée est proposée aux élèves en besoin et peut ne pas être acceptée par les parents concernés. La plupart du temps, les refus sont attribuables à des difficultés organisationnelles pour aller chercher l'enfant à l'école.

⁴¹ Virginie Martel, professeur à l'UQAR (Lévis).

Au cours de la séance préliminaire, par un vote, les élèves ont sélectionné parmi une série de livres celui traitant du « Mont Saint-Michel » qui a constitué le support privilégié lors des quatre premières séances. Les élèves ont particulièrement échangé sur des extraits des premières pages du livre intitulés : « À l'origine du Mont » (p. 6), « Le rêve d'Aubert » (p. 6), « Un chantier permanent » (p. 8) et « Le Mont au fil du temps (p. 10). La recherche a dévoilé que le niveau de compréhension de ces extraits était un peu trop élevé. Il a donc été nécessaire de changer de support au cours de la recherche. Ce sont alors des écrits extraits du ROLL (Bentolila et Mesnager, 1999) qui ont été choisis car ils étaient reconnus pour intéresser les élèves et étaient classés en fonction du niveau de compréhension (niveau 1 : facile, niveau 2 : assez difficile, niveau 3 : difficile). Selon ces niveaux, le praticien-chercheur a eu plus de facilité à proposer des textes adaptés à la ZPD du groupe comme des élèves.

Cinq textes ont ainsi été sélectionnés : le premier faisait état d'« une réunion à la mairie » (niveau 1, séance 6) où il était question de l'aménagement d'un passage protégé pour mal voyants et de l'entraînement des chiens-guides d'aveugles. Un deuxième texte intitulé « Étranges kangourous » (niveau 1, séance 7) portait sur la description des différentes races de kangourous et des mauvais traitements qui pouvaient leur être réservés. Un troisième texte ayant pour titre « Monstres des eaux » (niveau 2, séance 8) parlait des monstres légendaires et en particulier du monstre du Loch Ness. Les quatrième et cinquième textes étaient davantage scientifiques. Ils portaient sur « une goutte de sang » (niveau 2, séance 10) et sur en quoi « on devient aussi intelligent en dormant » (niveau 2, séance 11).

Le dernier document proposé était tiré d'un magazine documentaire « Sciences et vie Junior » et traitait des « Vacances des Français » (niveau 3), en particulier des destinations de vacances privilégiées des Français. Sa lecture plus difficile a nécessité la mise en œuvre d'un nombre important de stratégies en lecture et a fait l'objet d'un travail collaboratif sur trois séances (séances 12, 13 et 14). Lors des séances 9 et 15, deux textes ont été soumis aux élèves, faisant office d'évaluation formative et sommative, de manière à repérer les évolutions. Celui de l'évaluation formative était un texte qui traitait de « l'esclavage » et était de niveau 2 puisque les textes qui avaient été travaillés précédemment étaient de ce niveau.

Quant à l'évaluation sommative, c'est le texte des « mines antipersonnel » qui a été sélectionné puisqu'il permettait aux élèves de réutiliser tout le travail de mises en lien effectué lors des séances précédentes. Son niveau de compréhension était élevé (niveau 3) et correspondait à celui attendu à la fin du CM1. Tous les textes mentionnés sont à la disposition des enseignants sur le site du ROLL (Bentolila et Mesnager, 1999). Du point de vue de la collecte des données, différents instruments ont été privilégiés.

3.4 Collecte des données

Dans ce point, il sera question de faire l'état des lieux sur les instruments de collecte des données les plus souvent utilisés dans le cadre de recherches portant sur le développement métacognitif et par là-même des difficultés méthodologiques liées au concept de métacognition. C'est ainsi que pourront mieux être justifiés par la suite les instruments choisis dans le cadre de la recherche.

3.4.1 Instruments de collecte des recherches portant sur la métacognition

Veenman, Van-Hout-Wolters et Afflerbach (2006) constatent que, relever la métacognition, la mesurer ou chercher à la comprendre s'avèrent une tâche très complexe pour les chercheurs. Quand il s'agit d'effectuer une étude intégrant ce concept, voici les questions que tout chercheur est susceptible de se poser :

La métacognition peut-elle faire l'objet de mesure, d'observation ?

Si tel est le cas, la recherche dispose-t-elle d'outils pour mesurer ou observer la métacognition ?

Que prouvent (ou représentent) les verbalisations métacognitives ?

Constituent-elles une sous-estimation de la connaissance métacognitive ou surestiment-elles les capacités métacognitives du sujet ?

Ces questions posent le délicat problème de l'accessibilité à l'observation de phénomènes internes. Selon Romainville (1993), une difficulté liée à l'opérationnalisation du concept est justement de savoir comment accéder à l'activité cognitive spontanée.

Une recension de la majorité des recherches utilisant la métacognition dans le domaine de la compréhension en lecture (depuis les années 1980 jusqu'à nos jours), permet de constater qu'en fonction de leurs épistémologies sous-jacentes, les objectifs sont :

D'enseigner des habiletés métacognitives de manière explicite et d'en mesurer l'évolution ;
De mesurer/ d'observer/ de comprendre/ de décrire le développement de la métacognition ;
De décrire les processus métacognitifs en cours.

Selon Anderson, Nashon et Thomas (2009), qui ont fait l'état des lieux sur les méthodologies employées dans le cadre de recherche sur la métacognition, la plupart d'entre elles ont tenté de provoquer des rapports introspectifs sur des activités métacognitives en cours ou ayant eu lieu. Dans une approche qualitative, trois outils méthodologiques principaux sont généralement utilisés par les chercheurs, à savoir : l'entrevue, la pensée à voix haute, le recours à l'écrit.

Entrevues

Puisque les processus métacognitifs internes ne peuvent s'observer et nécessitent d'être verbalisés, demander aux sujets d'exprimer ce qu'ils pensent semblerait être la façon la plus pertinente, pour qu'eux et le chercheur accèdent à la conscience qu'ils ont de leurs processus cognitifs. Morris (1981) constate que :

Bien que le langage courant ne soit pas suffisant pour répondre à des questions [posées sur les processus cognitifs], il n'est pas moins la description nécessaire et constitue un point de départ valable (p. 13).

L'entrevue invite justement les élèves à exprimer leurs processus internes par un questionnement le plus souvent semi-dirigé (Zimmerman et Martinez-Pons, 1990). Cette entrevue a généralement lieu après que l'élève ait effectué la tâche. Néanmoins, cette méthode reste très controversée. Ericsson et Simon (1980) arguent qu'en recueillant la métacognition des élèves après la réalisation de la tâche, elle pose le problème des phénomènes de « désirabilité sociale » et de « rationalisation ». En effet, selon Wilson (2001), les discours métacognitifs produits dans ces conditions pourraient s'avérer très éloignés des processus et des états cognitifs qu'ils prétendent décrire.

L'élève aurait tendance à ajuster son discours métacognitif (rationalisation), d'une part, à ce qu'il croit qu'il serait convenable de rapporter (désirabilité sociale), et d'autre part, à ce qui s'est réellement passé, même si cela ne résulte pas de choix délibérés et conscients. Dans le cadre de cette recherche, il ne sera pas question d'entrevues puisqu'il s'agit d'observer des interactions verbales entre pairs étayées par le praticien-chercheur. Les échanges métacognitifs auront lieu pendant les activités, ce qui pourra éviter toute difficulté liée à la mémoire. La méthode de la « pensée à voix haute » est également beaucoup utilisée pour avoir accès à la métacognition.

Méthode de pensée à voix haute

Par rapport aux difficultés liées à la mémoire, d'autres chercheurs ont eu recours à une forme de description verbale dénommée la « pensée à voix haute ». Les élèves sont invités à expliquer à haute voix ce qu'ils sont en train de faire pendant la tâche (Afflerbach, 2000). Cette méthode a l'avantage d'amener les élèves à verbaliser leurs processus mentaux, sans risque que la mémoire ait une influence sur les résultats. Néanmoins, plusieurs limites sont également avancées. Selon Allal (2001), le fait de demander à un élève d'exprimer à haute voix ce qui se passe dans sa tête sous-entend que la métacognition ait trait à tout ce qu'une personne pense pendant qu'elle résout une tâche. Or, la métacognition ne relève pas seulement de ce que l'élève pense « pendant » la tâche. Elle réfère également à ce que l'élève met en œuvre mentalement « avant » et « après » une tâche (Flavell, 1976).

Meichebaum, Burland, Gruson et Cameron (1985) soulèvent, quant à eux, les problèmes d'« accessibilité » et de « véracité » des rapports verbaux avec de jeunes élèves qui ont des capacités linguistiques limitées. De Jager et ses collègues (2005) pensent que cette verbalisation peut s'avérer encore plus problématique du fait que les élèves s'adressent à des adultes. Ils remarquent aussi qu'elle peut ajouter une certaine charge de travail, diminuer la rapidité de l'exécution de la tâche et au final, l'élève risque de faire plus attention à ce qu'il dit qu'à ce qu'il fait.

Pour contrer la difficulté qu'éprouve l'élève à s'exprimer face à un adulte, d'autres méthodes emploient le « tutorat réciproque » (Simmons, Fuchs, Mathes et Hodge, 1995), combinaison de la pensée à voix haute et de l'entrevue. Elle consiste à ce que les élèves expliquent à leurs pairs la manière dont ils exécutent la tâche, ces derniers étant guidés pour s'interroger mutuellement sur leurs procédures mentales.

Dans le cadre de cette recherche doctorale, un étayage a consisté justement à accompagner les élèves à s'interroger de la sorte. La méthode du *Reading Apprenticeship*, dont il a été question dans le premier chapitre, propose de combiner à la fois la pensée à voix haute et l'écriture en transposant les discussions métacognitives au texte.

Méthode du Reading Apprenticeship : discussions métacognitives transposées au texte

Les chercheurs concernés par le *Reading Apprenticeship* invitent les élèves à la fois à parler et à « écrire au texte » (Ouellet *et al.*, 2008). Pour ce faire, les élèves sont accompagnés dans l'élaboration des discussions métacognitives, c'est-à-dire des « réflexions à haute voix » sur ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils sont en train de lire (Ouellet *et al.*, 2008). Ces discussions sont ensuite transposées à l'écrit : les élèves annotent librement le texte en fonction de leurs réelles interactions avec celui-ci, par exemple, en écrivant leurs questionnements, leurs réactions, en laissant des traces des stratégies qu'ils utilisent. Ouellet et ses collaborateurs (2008) constatent qu'une majorité d'élèves formés au moyen de la réflexion parlée sont capables ensuite d'utiliser ses connaissances et ses habiletés métacognitives, et de les transposer par écrit en annotant le texte.

Le recours aux traces écrites des élèves a le mérite pour le chercheur d'avoir accès aux connaissances et habiletés métacognitives des élèves non exprimées verbalement. Elles offrent par là-même, une source d'informations différentes et complémentaires. Toutefois, cette méthode pose des problèmes sur le plan de l'interprétation et de la classification des données, étant donné la consistance du corpus (Ouellet *et al.*, 2008). Le fait que les élèves soient amenés à expliquer à autrui la manière dont ils ont exécuté les tâches et les difficultés auxquelles ils ont été confrontés a constitué le cœur de la démarche.

Wilson (2001) puis Hacker, Dunlosky et Graesser (2009) proposent plusieurs précautions méthodologiques pour des études conduites dans le domaine de la métacognition telles que :

- Relever les verbalisations pendant l'action ou aussitôt après l'action ;
- Recourir à la vidéo ;
- Revenir aux élèves une fois que des interprétations sont élaborées ;
- Confronter les données à d'autres données ;
- Utiliser la métacognition dans un contexte réel et dynamique ;
- Examiner les données aussitôt après l'activité ;
- Expérimenter et étudier de manière longitudinale.

Dans le cadre de la recherche, les échanges métacognitifs ont eu lieu avant et aussitôt après l'action pour éviter les difficultés mnémoniques. La recherche s'est échelonnée sur cinq mois de manière à laisser le temps aux élèves d'évoluer dans leur métacognition. Le recours à différents instruments de collecte de données fait justement l'objet du point suivant.

3.4.2 Instruments de collecte des données de la recherche

En cohérence avec ce qui vient d'être souligné auparavant, la vidéoscopie a été de mise puis les données ont été examinées aussitôt après les séances. Quant à l'utilisation de différents types de données, le chercheur a recouru aux notes prises dans son journal de bord, aux données audiovisuelles puis à celles présentes dans les écrits des élèves. Voici des précisions sur ces instruments de collecte de données convoqués dans cette recherche.

3.4.2.1 Vidéoscopie et journal de bord

Lors d'une recherche-action, les moyens les plus couramment utilisés pour conserver les données sont la prise de note, l'enregistrement audio ou la captation vidéo (Dolbec et Clément, 2000). Ces deux derniers moyens méthodologiques ont été convoqués dans cette recherche. En effet, l'ensemble des séances a fait l'objet d'une captation grâce à une caméra. L'enregistrement par le dictaphone a eu pour seule fonction de s'assurer de conserver une trace des échanges dans le cas où des difficultés techniques liées à la vidéo auraient lieu.

En début de chaque séance, l'amie-critique⁴² se chargeait de positionner la caméra et de vérifier que la captation permettait de bien voir tous les élèves en action, en présence du praticien-chercheur. Il est bien connu que des biais éventuels peuvent découler de la présence de la caméra du fait que les enfants, se sachant observés, peuvent interagir de manière différente qu'ils ne le feraient habituellement.

La présence d'une tierce personne pouvait également perturber quelque peu les élèves mais il importe de préciser que cette personne était une enseignante dont ils étaient familiers et qui collaborait très souvent avec le praticien-chercheur. Quoi qu'il en soit, pour éviter ces biais, les données filmées de la première séance n'ont pas été colligées, permettant ainsi aux élèves de se familiariser à la présence de la caméra. Du point de vue de l'analyse, l'avantage de l'enregistrement a résidé dans le fait de permettre la reprise de l'observation. Une fois filmé, l'événement pouvait en effet être revu autant de fois qu'il était souhaité, ce qui a pu en permettre une analyse fine.

Le praticien-chercheur a également utilisé un autre instrument de collecte des données qui se nomme le « journal de bord » (Savoie-Zajc, 2000). Dans ce journal de bord ont été consignés trois types de notes : des « notes méthodologiques » concernant la planification du déroulement de la recherche, des « notes de synthèses » découlant des rencontres avec l'amie-critique et la spécialiste en métacognition puis des notes davantage « théoriques » concernant la métacognition par exemple. Voici par la suite un exemple tiré du journal de bord qui évitera au lecteur de se référer à l'annexe (tableau 3.1).

⁴² Il sera expliqué par la suite ce que signifie le terme d'« amie-critique » et le rôle important qu'elle ait joué dans cette recherche.

Tableau 3.1 : Extrait du journal de bord

Séance du 13 décembre : texte « Une réunion à la mairie »
<p>1/ Phase préliminaire métacognitive (Temps prévu : 5 min)</p> <p><i>Retour métacognitif : questions possibles</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous retenu de la dernière rencontre ? - Avez-vous découvert de nouvelles techniques à la maison ? - Est-ce que vous avez repéré comment se déroulait une rencontre, les étapes ? <p><i>Retours possibles : découvertes de la séance précédente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Questions « qui, quand, où, quoi » ; - Importance de se questionner : avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture ; - A2 n'avait pas bien compris la question : « comment tu t'y es pris pour lire ce texte ? » ; - Nécessité d'un lieu calme pour se concentrer ; - Prises de conscience : <ul style="list-style-type: none"> « Quand je lis, il faut que je fasse attention à bien prononcer les mots sinon je ne vais pas comprendre le texte et ça va peut-être me gêner le texte que je lis » (A2) ; « C'est important de découvrir de nouveaux mots pour enrichir son vocabulaire et mieux comprendre » (PC) ; « Faire attention à ne pas oublier des mots ou des phrases » (A5). <p><i>Intention métacognitive partagée</i> (2 min)</p> <p>« Vous allez relire le texte en vous remettant en tête tout ce que vous avez écrit pour pouvoir le dire ensuite aux autres. Lors de notre échange, nous discuterons d'abord de ce que vous avez fait avant, pendant et après votre lecture ».</p> <p>Questions métacognitives guidantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que tu as fait avant de lire ? (quand tu as lu le texte, où tu étais, ce que tu as regardé, ce à quoi cela t'a fait penser) ; - Qu'est-ce que tu as fait pendant ta lecture ? (si tu as écrit, si tu t'es posé des questions, si tu as repéré des passages que tu ne comprenais pas) ; - Qu'est ce que tu as fait après votre lecture ? (comment tu t'es préparé pour la rencontre de lundi, si tu as envie de dire des choses que tu as découvertes) ; - Maintenant, si tu devais faire un résumé de ce que tu as lu, qu'est ce que tu retiendrais ?

Séance du 13 décembre : texte « Une réunion à la mairie » (suite)
2/ Phase d'expérience métacognitive individuelle (Temps prévu : 5 min)
3/ Phase d'interactions verbales métacognitives entre pairs (Temps prévu : 15 min) « Maintenant, vous allez expliquer aux autres, chacun votre tour, tout ce que vous avez écrit à propos de ce que vous avez fait avant, pendant et après la lecture. Maintenant, chacun va expliquer ce qu'il a compris du texte en essayant d'en faire un résumé ».
4/ Phase de structuration métacognitive individuelle (Temps prévu : 5 min) « Maintenant qu'on a bien débattu, vous allez prendre un temps pour vous, sur votre cahier, pour écrire ce que vous avez retenu de l'échange. Par exemple, en expliquant aux autres ou en écoutant les autres, peut-être que vous vous êtes rendus compte d'éléments importants ».
5/ Phase de structuration métacognitive collective (Temps prévu : 5 min)
6/ Phase de transferts métacognitifs (Temps prévu : 5 min) « Est-ce que le travail que l'on fait ici peut vous être utile ailleurs ? » <p style="text-align: right;">(Total temps prévu : 42 minutes)</p>
À penser :
<ul style="list-style-type: none"> - Compléter le <i>paper board</i> sur les phases du « pendant, avant, après » ; - Prévoir les nouvelles vignettes : « résumer », « se poser des questions sur qui, quand, où, quoi ? », « ce que je fais avant ma lecture », « ce que je fais pendant ma lecture », « ce que je fais après ma lecture » ; - Penser à bien reformuler : « si je comprends bien ce que tu nous dis... C'est ça, j'ai bien compris... ».

La séance du 13 décembre portant sur le texte « Une réunion à la mairie » a ainsi été construite en fonction des phases du protocole de recherche qui seront présentées par la suite. Ainsi, à chaque rencontre, le praticien-chercheur a anticipé le matériel, le temps à accorder à chaque phase, les points importants découverts lors de la séance précédente qu'il s'agissait de mettre en relief, les éléments qu'il ne devait pas oublier de faire, *etc.*

À l'issue de chaque séance, le praticien-chercheur et l'amie-critique se sont rencontrés pour faire le point sur l'activité vécue, du point de vue de la conduite de la séance et également du point de vue du développement du processus métacognitif.

Le praticien-chercheur s'est astreint à rédiger des comptes-rendus de ces échanges (notes de synthèse), afin d'en conserver une trace et surtout pour pouvoir mieux repérer et mieux comprendre les évolutions. En ce qui concerne les notes davantage théoriques, même si le praticien-chercheur avait mené une investigation préliminaire permettant d'y voir plus clair sur le concept de métacognition dans le domaine de la compréhension en lecture, il a beaucoup échangé avec une formatrice du Québec spécialiste en métacognition, qui lui a donné d'autres repères théoriques et praxéologiques également consignés dans le journal de bord.

Pour clore sur les instruments de collecte des données, les réflexions écrites des élèves ont également pu constituer des données complémentaires même si elles se sont avérées assez rares.

3.4.2.2. Matériel écrit

Lors de la quatrième phase du protocole de recherche (explicitée ci-après), les élèves ont été invités à écrire ce qu'ils avaient retenu des échanges. Ce passage par l'écrit avait pour objectif de les aider par la suite à faire part de leurs découvertes métacognitives au groupe, en étant moins influencés par les propos de leurs pairs. Il avait été envisagé que ces différentes traces écrites pourraient constituer des données d'analyse complémentaires. Toutefois, il s'est avéré que les élèves ont commencé à écrire de manière autonome tardivement, seulement lors de la seconde partie de la recherche. Également, ils ont verbalisé presque la totalité de leur production écrite lors de la phase de structuration métacognitive collective. À cet égard, seules deux traces écrites complémentaires seront présentées dans le chapitre des résultats. Selon Savoie-Zajc (2000), le matériel écrit regroupe plusieurs formes dont des textes écrits produits à partir de questions soumises, des textes libres sur un thème fourni ou bien des productions spontanées. Ici, les élèves étaient invités à écrire ce qu'ils avaient découvert pour devenir de meilleurs lecteurs, en termes de stratégies et de procédures. Il n'y a donc pas eu de textes libres ou encore de productions spontanées. Il importe maintenant de préciser le protocole utilisé dans le cadre de cette recherche-action, lors de chaque séance auprès des élèves.

3.5 Protocole de recherche

Les cinq élèves ont participé à une séance hebdomadaire d'environ 45 minutes sur 16 semaines, entre le mois de novembre 2010 et le mois de mars 2011. Les fondements théoriques sur lesquels s'est appuyé le protocole de recherche ont été présentés dans le cadre conceptuel. Les fondements méthodologiques de ce protocole relèvent, quant à eux, des différentes phases propres au cycle de la recherche-action : planification, action, observation, réflexion (Bachman et Palmer, 1996, figure 3.1, p.91). Tous ces fondements ont été traduits de manière concrète à travers l'élaboration des diverses phases et étapes dans ce protocole de recherche. Au cours de chacune des séances, les élèves sont passés par différentes phases leur permettant de développer leurs connaissances et leurs habiletés métacognitives, dans un contexte interactif, et ce afin de favoriser leur compréhension en lecture. Ces phases ont été au nombre de six et la première a été constituée de plusieurs étapes. Elles se sont avérées en cohérence avec l'objectif principal de la recherche, à savoir : mieux comprendre le rôle des interactions verbales entre pairs dans le développement de la métacognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture. Ces phases sont les suivantes : 1) la phase préliminaire métacognitive, 2) la phase d'expérience métacognitive individuelle, 3) la phase des interactions verbales métacognitives entre pairs, 4) la phase de structuration métacognitive individuelle, 5) la phase de structuration métacognitive collective et 6) la phase de transferts métacognitifs. Au cours des différentes phases et étapes de la démarche, plusieurs aspects pédagogiques transversaux ont été considérés.

3.5.1 Phase préliminaire métacognitive

Cette première phase préliminaire métacognitive a compris trois étapes. Elle a principalement eu pour objet de permettre à l'élève ainsi qu'au praticien-chercheur de 1) faire un retour sur les acquis, 2) de mettre en commun les connaissances et les habiletés métacognitives déjà acquises, 3) de dévoiler l'objectif de l'expérience et de s'assurer de la bonne compréhension de chacun des élèves.

Étape 1 : Retour métacognitif

Lors de cette première étape, les élèves ont été invités à faire part de ce qu'ils avaient retenu de leurs dernières expériences métacognitives et des utilisations qu'ils avaient pu faire de leurs acquis métacognitifs depuis la rencontre précédente. Ce retour faisait partie intégrante d'une démarche métacognitive qui supposait une réflexion « avant » l'activité. Cette étape récursive a eu le mérite de faire prendre conscience aux élèves de leurs progrès métacognitifs, de stimuler leur conscience métacognitive et de développer par là-même, de nouvelles prises de conscience.

Étape 2 : Mise en commun des connaissances et stratégies métacognitives

Avant de passer à « l'expérience métacognitive » proprement dite (Flavell, 1985) (cf. p. 43), le praticien-chercheur a invité les élèves à échanger entre eux sur les connaissances et les habiletés métacognitives que chacun avait déjà pu construire. Cette étape a permis d'activer leurs expériences métacognitives en relation avec la compréhension en lecture, afin de faire ressortir les besoins d'apprentissages métacognitifs.

Étape 3 : Intention métacognitive partagée

Une fois la mise en commun des connaissances et des habiletés métacognitives partagées, le praticien-chercheur a pu proposer diverses activités en fonction des besoins repérés lors des séances précédentes. Il a dès lors précisé les objectifs puis les a fait reformuler en mettant en valeur l'intérêt de l'activité proposée.

3.5.2 Expérience métacognitive individuelle

Cette seconde phase de l'expérience s'est déroulée en une seule étape et a constitué « l'expérience métacognitive », en d'autres termes, le « pendant » de l'activité métacognitive (Flavell, 1976). Le praticien-chercheur a régulièrement rappelé aux élèves ce qu'il attendait d'eux : essayer de comprendre le texte tout en s'interrogeant sur les processus cognitifs mis en œuvre pendant la lecture.

3.5.3 Interactions verbales entre pairs de nature métacognitive

Cette troisième phase a constitué un moment clé pour la recherche. C'est principalement au cours de celle-ci que les élèves détenaient la parole pour communiquer entre eux. Cette phase a été composée d'une seule étape même si elle s'est avérée la plus substantielle. L'objectif étant de faire échanger les élèves entre eux sur leurs vécus cognitifs de l'expérience de compréhension en lecture ; pour ce faire, le praticien-chercheur a étayé les interactions des élèves en leur posant des « questions métacognitives » à propos du texte (tableau 2.2, p. 52), et en les incitant à se questionner eux-mêmes, intérieurement et collectivement.

Au fur et à mesure, le praticien-chercheur a veillé à intervenir de manière ponctuelle, en fonction des besoins, pour faire reformuler les propos des élèves par les pairs, relancer les échanges et s'assurer que tous les élèves parlaient (fonctions d'étayage, Wood *et al.*, 1976, tableau 2.3, p. 70).

3.5.4 Structuration métacognitive individuelle

Suite à l'échange portant sur les connaissances et les habiletés métacognitives et permettant d'accéder plus facilement à la compréhension d'un texte, une nouvelle phase est intervenue, à nouveau en une seule étape, et a eu pour objectif d'offrir aux élèves une « pause métacognitive » (Couture, Lavoie et Lévesque, 1999), afin qu'ils prennent conscience de ce qu'ils venaient de vivre.

Les élèves ont été conviés, de manière autonome, à noter dans leur cahier ce qu'ils avaient retenu des échanges métacognitifs sur le texte documentaire, leurs prises de conscience. Ils ont tenté de comprendre en quoi leurs conceptions cognitives antérieures de la manière de lire un texte documentaire avaient été modifiées ou non, grâce aux échanges métacognitifs et aux « conflits sociocognitifs » (Doise et Mugny, 1981) (*cf.* p.64), et ce qu'ils avaient appris de nouveau qui leur permettrait de mieux lire un texte. Le passage par l'écrit a laissé le temps aux élèves de réfléchir seuls, de manière à ne pas trop être influencés par les propos des autres lors de l'échange qui a suivi.

3.5.5 Structuration métacognitive collective

Cette avant dernière phase a permis aux élèves d'exprimer à leurs pairs leurs découvertes métacognitives. Chaque élève a été encouragé à poser des questions s'il ne saisissait pas bien les propos d'autrui ; il pouvait également reformuler à sa manière, compléter, *etc.*, l'objectif étant de structurer collectivement les nouvelles connaissances et habiletés métacognitives acquises dans le domaine de la compréhension en lecture. Le praticien-chercheur synthétisait les propos sur une grande feuille « *paper board* » en vérifiant constamment auprès des élèves s'il traduisait bien leurs paroles. À l'issue de la séance, il conservait cette production qui pouvait servir lors du retour métacognitif (phase 1).

3.5.6 Transferts métacognitifs

Cette étape était composée d'une seule phase. Elle a relevé également d'un apprentissage partagé et a permis pour les élèves d'anticiper des transferts métacognitifs (Doly, 2002 ; Tardif, 1999) (*cf.* p 14). Le praticien-chercheur les a guidés à se mettre en projet de réutiliser les nouvelles connaissances et habiletés métacognitives découvertes dans d'autres textes documentaires ou dans divers contextes sollicitant la compréhension en lecture. En effet, comme il a déjà été indiqué, la compréhension en lecture constitue une compétence transversale utilisée dans le cadre de diverses situations d'apprentissage touchant l'ensemble des disciplines scolaires.

Même si ce protocole de recherche était balisé et a constitué par là même des repères pour le praticien-chercheur et les élèves, en réalité, les étapes et les phases telles que présentées ont pu se chevaucher, être réduites ou encore complétées. Par exemple, il a été choisi de conduire l'ensemble des phases sur deux séances lors de la fin de la recherche. En somme, le déroulement du protocole de recherche s'est adapté aux besoins des élèves et a été caractérisé par sa « souplesse d'ajustement » (Pirès, 1997) et sa « flexibilité » (Dolbec et Prud'homme, 2003) propres à la démarche qualitative/interprétative et à la recherche-action (*cf.* p. 89).

Voici une synthèse des phases et étapes du protocole de recherche sous la forme du tableau suivant (tableau 3.2) :

Tableau 3.2 : Phases et étapes du protocole de recherche

Phases et étapes du protocole de recherche
1/ Phase préliminaire métacognitive <ul style="list-style-type: none"> - Retour métacognitif - Mise en commun des connaissances et des stratégies métacognitives - Intention métacognitive partagée
2/ Phase d'expérience métacognitive individuelle
3/ Phase d'interactions verbales métacognitives entre pairs
4/ Phase de structuration métacognitive individuelle
5/ Phase de structuration métacognitive collective
6/ Phase de transferts métacognitifs

3.5.7 Aspects pédagogiques transversaux

Différents aspects pédagogiques ont été anticipés avant de mener la recherche. Il est intéressant de les mentionner car certains n'ont pas été si simples à mettre en œuvre.

Cadre sécurisant propice aux échanges

Assurer la « dignité humaine », la « bienfaisance », le « respect de l'intégration », le « respect des personnes », l'« équilibre des avantages et des inconvénients » sont autant de principes éthiques qui peuvent se vivre lors d'activités collaboratives telles que proposées dans cette recherche (Politique d'éthique de la recherche avec les êtres humains, UQAR, 2010). Pour ce faire, le praticien-chercheur a anticipé de proposer des conditions favorables à l'apprentissage.

Il a veillé progressivement au confort physique de l'espace occupé, en instaurant entre chaque élève, par l'intermédiaire de l'activité collaborative, la confiance, le respect mutuel, la liberté d'expression, le respect des différences de pensée, le droit à l'erreur, *etc.*

Conduites pédagogiques adéquates au développement métacognitif

Plusieurs « conduites pédagogiques⁴³ » (Van Grunderbeek, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon, 2004) sont issues du cadre conceptuel relatif aux objectifs et moyens de la pédagogie collaborative (tableau 2.6, p. 78).

Pour parvenir à faire émerger le développement métacognitif au travers des interactions verbales, constituantes des données de recherche, il était prévu de proposer des tâches de compréhension en lecture adéquates comportant un défi raisonnable, adaptées à la Zone Proximale de Développement des élèves. L'activité ne devait être ni trop facile, ni trop ardue, permettant ainsi d'agrandir le champ des connaissances et des stratégies métacognitives des élèves, à partir de ce qu'ils connaissent déjà. À cet égard, il était prévu que le praticien-chercheur veille constamment à s'appuyer sur les acquis métacognitifs des élèves grâce à leurs expériences antérieures. Il ne porterait pas de jugements sur les réponses puisqu'il n'y a justement pas de bonnes ou mauvaises réponses dans ce domaine. Il soulignerait les progrès aussi souvent que nécessaire. Son principal souci serait de s'assurer constamment que les élèves interagissent à un niveau métacognitif entre eux. De fait, il veillerait particulièrement à la gestion de la parole de manière à ce que chaque enfant puisse s'exprimer.

Il leur apprendrait à s'adresser aux autres élèves en se regardant, pour que le réseau communicationnel soit centré entre les pairs et non pas entre le praticien-chercheur et les élèves. Lors des échanges collectifs, il les encouragerait à prendre la parole librement sans lever la main, tout en respectant la parole d'autrui. Au besoin, le praticien-chercheur interviendrait afin d'assurer une répartition égale de la parole entre les élèves.

⁴³ Van Grunderbeek et ses collègues (2004) parlent de « conduites pédagogiques » à propos de pratiques d'enseignants qui concernent la lecture comme « donner accès aux livres » et « donner un avis sur le livre ».

Tous ces éléments anticipés ont guidé la pratique du praticien-chercheur et ont constitué, de fait, des conditions importantes pour favoriser les échanges. Certains ont d'ailleurs relevé de défis ; il en sera question dans la première partie de la présentation des résultats. Voici maintenant comment les données ont été analysées.

3.6 Analyse des données : questionnement analytique en mode écriture

La totalité des interactions verbales entre le praticien-chercheur et les pairs a été retranscrite, l'objectif étant de comprendre l'ensemble d'un processus mis en œuvre. Un corpus de plus de 2500 interactions a ainsi été constitué et a nécessité une analyse de contenu. Sabourin (2009) explique que toute parole peut être soumise à ce genre d'analyse puisque cette dernière vise à décrire et inférer des connaissances issues des interactions verbales. Plus précisément, la méthode d'analyse de contenu utilisée dans le cadre de cette recherche s'est inspirée de « l'approche qualitative par questionnement analytique » et de « l'analyse qualitative en mode écriture » (Paillé et Mucchielli, 2003).

Ces deux méthodes d'« analyse qualitative des données en Sciences Humaines et Sociales » sont présentées de manière distincte dans l'ouvrage de Paillé et Mucchielli (2003), mais elles possèdent un certain nombre de points en commun et se complètent. D'ailleurs, les auteurs ajoutent que « l'analyse qualitative en mode écriture » peut être jumelée avec d'autres méthodes d'analyse. De ce fait, un recoupement de ces deux méthodes s'est avéré tout à fait pertinent pour cette recherche. De fait, le praticien-chercheur a principalement posé des questions à ces données puis a élaboré des écrits de plus en plus précis. Il a donc recouru à un « questionnement analytique en mode écriture ». Selon Paillé et Mucchielli (2003), en situation d'analyse, le chercheur pose dans les faits des questions au corpus de données, auxquelles il peut répondre de diverses façons comme par la production de textes et par la création de catégories. Or, le fait de poser des questions et d'y répondre peut constituer en soi une stratégie d'analyse qualitative qu'ils nomment « le questionnement analytique ». Les auteurs ajoutent que cette approche analytique convient très bien à la recherche-action puisque les questions d'analyse sont affinées au fur et à mesure de la recherche.

Toujours en situation d'analyse, les auteurs constatent que tout chercheur recourt à l'activité d'écriture. Cette activité constitue une seconde stratégie d'analyse féconde ; en effet, elle permet un effort d'analyse compréhensive, d'épouser des éléments complexes, de tenter des interprétations parfois incertaines et de donner lieu à une analyse vivante. Ainsi, l'écriture comme stratégie de recherche devient « analytique » lorsqu'elle déborde de la stricte description pour prendre la forme d'essais plus conceptuels. La combinaison de ces deux méthodes d'analyse était donc tout à fait appropriée pour cette recherche-action à visée qualitative/interprétative.

Pour les deux stratégies d'analyse des données, les auteurs proposent dans un premier temps de formuler des questions relativement « larges », « générales » et « collées » aux objectifs centraux de la recherche, constituant un « canevas » de questions. Les auteurs parlent ainsi d'un « canevas investigatif » de questions qui s'affineront au fur et à mesure de la recherche et deviendront des « guides pour l'analyse du corpus, des structures pour les réponses et des balises pour la rédaction du rapport » (p. 111). Le « canevas investigatif » initial de la recherche a comporté trois grandes questions qui avaient trait au processus d'élaboration des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive, au processus d'étayage de la métacognition puis à l'évolution de la compréhension en lecture, conformément à la question et aux objectifs de recherche. Le tableau suivant (tableau 3.3) permet de dévoiler ces premières questions.

Tableau 3.3 : Questions initiales du canevas investigatif

Questions initiales du canevas investigatif
<ul style="list-style-type: none"> - Une évolution des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive est-elle repérable ? - Une évolution de l'étayage de la métacognition est-elle repérable ? - Une évolution de la compréhension en lecture est-elle repérable ?⁴⁴

⁴⁴ Pour chaque question, il ne s'agissait pas de s'arrêter au constat. Il était essentiel de repérer « comment » avait pris forme cette évolution et quelles étaient les raisons de cette évolution (pourquoi ?).

Un premier travail d'écriture a consisté à « transcrire » les données, c'est-à-dire à passer de l'enregistrement audio au *verbatim* à l'issue de chaque séance. Pendant et après la transcription, un « examen exploratoire » a permis de « s'approprier » les données de manière continue et de parvenir à un premier horizon de compréhension. Les questions énumérées ci-dessus ont particulièrement servi de repères quant aux endroits du matériau où pouvaient se trouver des éléments d'analyse plus pertinents. Ainsi, dans un tableur de données (*Excel*) dans lequel ont été transcrits l'ensemble des *verbatim*s (annexe), il a été ajouté deux colonnes : une colonne « constats » et une colonne « questions » qui mettent en exergue le lien entre les deux méthodes d'analyse des données (questionnement et écriture). Paillé et Mucchielli (2003) précisent que les constats correspondent à de « courts textes faisant état et exploitant en détail les régions ouvertes au balisage descriptif et à l'exploration analytique » (p. 106). Les constats élaborés dans cette recherche étaient parfois descriptifs, dubitatifs, hypothétiques et ont particulièrement favorisé l'émergence de nouvelles « questions » enrichissant le canevas investigatif. Voici ci-dessous un extrait d'analyse (tableau 3.4).

Tableau 3.4 : Extrait d'analyse issue du tableur de données

Int	Interaction	Constats	Questions
A2	<i>Moi, je regarde dans le texte, après j'essaie de me poser des questions sur le texte sans regarder pour voir si j'ai bien compris. Si je n'ai pas vraiment très bien compris, je le relis et après je le relis à mon petit frère et puis après, il me dit s'il a bien compris le texte ou pas et s'il n'a pas vraiment compris le texte, bah, j'essaie, quand mes parents ont un peu de temps, de le relire avec eux.</i>	A2 prend librement la parole sans que le praticien-chercheur ne la lui donne. Plusieurs stratégies sont énumérées: se poser des questions suite à la lecture, relire, redire à autrui ce qui a été compris, demander de l'aide. Ces stratégies semblent de plus haut niveau que celles énumérées auparavant. A2 semble donc déjà avoir accès à des processus métacognitifs.	Une catégorisation des stratégies de compréhension en lecture énoncées par les élèves peut-elle être établie ? N'y aurait-il pas des niveaux de compréhension en lecture qui caractériseraient une évolution métacognitive au niveau individuel et collectif ?

Dans le tableau précédent, l'intervention d'A2 a fait l'objet d'une analyse, sous forme d'un constat, pour tenter de mieux comprendre le développement du processus de la compréhension et de la métacognition. Plusieurs stratégies énumérées par A2 ont eu pour conséquence que le praticien-chercheur prenne conscience que celles-ci ne semblaient pas de même niveau que celles qui avaient été énumérées par les pairs auparavant. C'est ainsi qu'il s'est posé une nouvelle question qui avait trait à une éventuelle catégorisation de ces stratégies, en lien avec le développement métacognitif individuel et collectif.

Les questions initiales ont donc été précisées et complétées par des questions nouvelles se rapportant à l'analyse des premiers éléments du corpus. En effet, la stratégie d'analyse dans l'approche par « questionnement analytique » consiste en bonne partie à poser constamment de nouvelles questions, selon l'équation : « une nouvelle question suppose certaines réponses » (p. 114).

Les constats se sont avérés de plus en plus élaborés et ont permis de donner des éléments de réponses et de susciter d'autres questions. Ces questions et ces constats ont guidé également la pratique puisque à chaque séance, le praticien-chercheur connaissait davantage les différentes évolutions métacognitives individuelles et collectives. De ce fait, il était désormais capable d'identifier en action les propos métacognitifs et de mieux les faire expliciter, d'ajuster son étayage, d'accompagner la collaboration, *etc.*

En somme, au cours de la recherche, le praticien-chercheur a transcrit les données de manière fidèle, les a examinées en fonction du canevas investigatif de questions initiales. Il a alors repéré des extraits significatifs qui l'ont amené à rédiger des constats et à se poser de nouvelles questions de plus en plus précises. En collaboration avec une formatrice spécialiste en métacognition, il a également identifié et catégorisé l'ensemble des propos métacognitifs en fonction du « guide des composantes et des questions métacognitives » (tableau 2.2, p. 52). Une colonne dans le document *Excel* correspond ainsi à la composante métacognitive en question. Les codages suivants ont été utilisés (tableau 3.5) :

Tableau 3.5 : Codage des composantes métacognitives

Composantes métacognitives	Sous-composantes métacognitives	Codage utilisé
Connaissances métacognitives	Personne	« CSoi » : Connaissance sur la personne, sur soi
	Tâche	« CT » : Connaissance sur la Tâche
	Stratégies	« CS » : Connaissance sur la Stratégie
Habiletés métacognitives	Planifier	« P » : Planifier
	Surveiller	« S » : Surveiller
	Réguler	« R » : Réguler

Ce tableau permet de prendre connaissance des codages utilisés en fonction des composantes métacognitives. Le lecteur peut ainsi se référer à l'ensemble du codage utilisé lors de cette recherche en découvrant les *verbatim* intégrés en annexe. D'ailleurs, cette catégorisation est un outil pertinent pour des personnes désireuses d'identifier et de catégoriser des propos métacognitifs. Lors de l'identification et de la catégorisation des interventions métacognitives, d'autres catégories métacognitives plus « englobantes » ont été découvertes. Elles ont été classées selon qu'elles référaient à des « manifestations métacognitives » (codées « MM »), à des « prises de conscience de nature métacognitive » (codées « PCM ») ou encore, à des « démarches métacognitives » (codées DM). Elles apparaissent dans une colonne intitulée « types de métacognition » dans le tableau suivant (tableau 3.6). Toujours dans la classification et la catégorisation des propos métacognitifs, il a semblé pertinent de repérer par qui avaient été initiés ces propos. Deux colonnes « provenance » ont été ajoutées. Ainsi, le propos métacognitif pouvait avoir été initié par le praticien-chercheur (« IPC »), par le praticien-chercheur suivi d'une interaction d'un ou plusieurs élèves (« IPC » et « INT »), ou par les interactions des pairs (INT). Cela a permis, entre autres, de mieux comprendre le rôle de l'étayage de la métacognition conduit par le praticien-chercheur et d'observer si les élèves étaient peu à peu en mesure d'interagir à un niveau métacognitif de manière autonome.

Un nouvel exemple tiré du tableur de données permet de mieux visualiser le codage utilisé (tableau 3.6) :

Tableau 3.6 : Extrait du tableur de données : codage

ORDRE	PHASES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 11	TYPES DE MÉTA- COGNITION	PRO- VENANCE	PRO- VENANCE	COMPO- SANTE MÉTA- COGNITIVE
1	Phase 1	PC	Bonjour, alors allez-y!				
2	Phase 1	A3	Ah oui, on avait un texte sur le sang et on devait faire des questions et les autres ils ne devaient pas vraiment y répondre mais essayer de voir si elles étaient intéressantes et voir aussi si on l'avait bien aussi formulées	MM	IPC		CT
3	Phase 1	A5	Voir aussi si elle avait rapport avec le texte, c'est la méthode qu'on avait découverte	MM	IPC	INT	CS

Dans ce tableau *Excel*, l'« ordre » de la première colonne de gauche correspond à l'ordre d'intervention au cours de la séance; la deuxième colonne fait référence à la « phase⁴⁵ » correspondant au protocole des séances en question. Ainsi, A3 est intervenu le deuxième lors de la 11^{ème} séance et ce, au cours de la première phase. Son propos a été catégorisé comme une manifestation métacognitive (MM) initiée par le praticien-chercheur (IPC), témoignant d'une connaissance sur la tâche (CT). Quant à A5, il a fait part également d'une manifestation métacognitive, en intervenant le troisième au cours de la première phase. Son propos a été initié à la fois par le praticien-chercheur puis par l'interaction d'A3 et manifeste d'une connaissance sur une stratégie de lecture.

⁴⁵ Dans le protocole de recherche, six phases ont été présentées.

Le tableur de données utilisé est proche des logiciels d'analyse de données qualitatives comme *N'Vivo*. La fonction tri a permis de classer, d'organiser, d'explorer et de tirer plus facilement parti des différents *verbatim*s en fonction de(s) phase(s), de(s) intervenants(s), de(s) type(s) de métacognition, de(s) provenances et de(s) composante(s) métacognitive(s).

En ce qui concerne les questions élaborées, son nombre important a nécessité un tri et celles sélectionnées ont été classées dans des dossiers numériques en fonction des thèmes suivants : la métacognition, la compréhension en lecture, l'étayage et la collaboration. Il s'avère pertinent de présenter les questions qui ont servi de guide pour un deuxième « examen de consolidation », permettant de revenir sur tous les éléments du corpus (tableau 3.7). Ces questions ont également agi comme « balises » pour la rédaction du chapitre résultats.

Tableau 3.7 : Questions du canevas investigatif

Question du canevas investigatif
Questions qui ont trait au développement de la collaboration
<ul style="list-style-type: none"> - Une évolution⁴⁶ du nombre d'interventions est-elle repérable au niveau du groupe et au niveau de chaque élève ? - Quel est le lien entre le nombre d'interventions des élèves et le nombre d'interventions du praticien-chercheur ? - Une évolution est-elle repérable dans le partage de la parole ? - Quelles sont les conditions qui permettent aux élèves d'interagir ?
Questions qui ont trait au développement de l'étayage de type métacognitif
<p><i>Une évolution de l'étayage de type métacognitif est-elle repérable ?</i> (Question du canevas investigatif initial)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Des phases du point de vue de la conduite de l'étayage de la métacognition sont-elles identifiables ? - Quelles sont les formes d'étayage qui permettent de développer la métacognition ? - Comment est articulé l'étayage de type métacognitif individuel/collectif ?

⁴⁶ À partir du moment où il y a évolution, dans une perspective analytique, le praticien-chercheur a toujours cherché à savoir s'il pouvait repérer des phases et ce qui avait déclenché cette évolution. Donc plusieurs types de questions pouvaient être posés : « Peut-on repérer des phases dans l'évolution... ? Qu'est-ce qui a déclenché l'évolution de ... ? Comment cette évolution a-t-elle pris forme ? Pourquoi... ? »

Questions qui ont trait au développement des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive

Une évolution des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive est-elle repérable ?

(Question du canevas investigatif initial)

- Quelles sont les interventions qui relèvent de la métacognition ?
- Les interventions métacognitives sont-elles de même niveau ?
- Qu'est-ce qui a déclenché l'augmentation des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive ?
- Une évolution du point de vue des prises de conscience métacognitives et des démarches métacognitives est-elle repérable ?
- Une évolution du point de vue des échanges entre pairs de nature métacognitive est-elle repérable ?
- Quels sont les objets sur lesquels portent ces échanges ?
- Une évolution au niveau des transferts énoncés est-elle repérable ?
- Les transferts énoncés sont-ils de même niveau ? Peuvent-ils être catégorisés ?

Questions qui ont trait au développement de la compréhension

Une évolution de la compréhension en lecture est-elle repérable ?

(Question du canevas investigatif initial)

- Quelles sont les stratégies de compréhension en lecture découvertes grâce aux interactions entre pairs ?
- Les stratégies de compréhension en lecture peuvent-elle être catégorisées en fonction de leur niveau ?
- Un lien entre le développement des stratégies de compréhension en lecture et le développement métacognitif est-il repérable ?
- Quel lien y-a-t'il entre le support écrit proposé et le développement des interactions verbales entre pairs ?
- Une évolution dans les scores obtenus en compréhension en lecture est-elle repérable au niveau du groupe et au niveau de chaque élève ?

Les constats qui se sont multipliés en chemin ont nécessité eux aussi d'être révisés, reformulés ou enrichis.

Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2003), ces constats « représentent autant d'essais de sens dans une optique où l'analyse, l'interprétation et la théorisation sont considérés comme s'édifiant lentement et progressivement au fil de la progression empirique » (p. 107).

Pour répondre aux questions présentées ci-avant, de multiples lectures attentives ont été nécessaires⁴⁷ et des réponses progressivement satisfaisantes et complètes ont été consignées sous forme de textes qui ont fait offices de comptes-rendus analytiques⁴⁸. Paillé et Mucchielli (2003) expliquent que c'est au sein de ces textes plus longs que l'analyse se déploie dans sa pleine magnitude et qu'émerge le sens. Pour eux, il s'agit véritablement d'un second niveau d'écriture (après la transcription). Une fois que les *verbatim* ont été annotés, catégorisés, commentés, la phase de « transposition-réarrangement » intervient et constitue « le moment où les mots des acteurs [ici les élèves] sont soupesés, reconsidérés » (p. 30).

Comme l'avaient souligné les auteurs, cette étape s'est avérée complexe et a nécessité un travail de « déconstruction/reconstruction/décontextualisation/recontextualisation » (Tesch, 1990, dans Paillé et Mucchielli, 2003) à travers lequel s'est opéré un « brassage d'idées, de perspectives » (p. 31). Le praticien-chercheur a ainsi analysé en profondeur l'évolution des différents processus de manière linéaire (pour chaque séance) et de manière transversale (au niveau de toutes les séances) puis a tenté de repérer le lien entre ces différentes évolutions, de croiser les différentes perspectives. L'objectif était de mieux appréhender la complexité de la situation pédagogique interactive et de proposer des interprétations. Par exemple, en analysant l'évolution du processus d'étayage, il s'est rendu compte que celui-ci a été progressivement pris en charge par les élèves et parallèlement, les échanges métacognitifs ont évolué ainsi que les niveaux de compréhension en lecture.

⁴⁷ Environ une vingtaine de lectures correspondant au nombre de questions du canevas investigatif.

⁴⁸ Dans un récent article, Berger et Paillé (2011) font la distinction entre « l'écriture descriptive » et « l'écriture analytique ». L'écriture analytique à la différence de l'écriture descriptive se « situe en surplomb », en d'autres termes, elle ne colle pas au réel. Elle est « dynamique » plutôt que statique en ne se déployant pas forcément selon la logique du récit ; sa logique propre est de « déplier le sens », c'est-à-dire qu'elle peut laisser ouverte la question du sens. Elle permet également de « développer et tout à la fois d'exposer une argumentation ». Dans le cadre du chapitre résultats, c'est l'écriture « analytique » qui a été privilégiée mais le recours à l'écriture descriptive a également été de mise (p. 84).

Des calculs ont également été entrepris pour vérifier si le nombre d'interventions des élèves augmentait au cours de la recherche. D'ailleurs, le document *Excel* a facilité l'élaboration de graphiques qui ont permis de mieux visualiser les phases potentielles des différentes évolutions. Après avoir opéré une troisième série d'examen de données que les auteurs qualifient d'« examen de validation » et qui a constitué en une « ultime vérification de la complétude et de l'analyse proposée » (p. 121), le praticien-chercheur s'est ainsi retrouvé avec de nombreux écrits⁴⁹ qu'il a fallu à nouveau trier, synthétiser, reformuler. Il s'agit de la troisième phase d'écriture que Paillé et Mucchielli (2003) nomment la phase de « reconstitution-narration ». Les principales découvertes, « avenues de compréhension » et « pistes d'interprétation » ont été rédigées sous la forme d'un récit argumenté permettant de présenter les résultats. Le chapitre « résultats » est donc une analyse qualitative, c'est-à-dire « une proposition de compréhension » (p. 108) d'un phénomène complexe qui repose sur l'articulation du questionnement et de l'écriture analytique.

Pour assurer la rigueur scientifique de la présente recherche, il a également été fait recours à différents types de triangulation.

3.7 Recours à la triangulation

Savoie-Zajc (2000) caractérise la « triangulation » comme « une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'origine théorique ou qu'elles révèlent des méthodes et des personnes » (p. 146). Le recours à trois formes principales de triangulation a servi à cette fin : la « triangulation par les chercheurs », la « triangulation par l'amie-critique » puis la « triangulation par l'analyse ».

Du point de vue de la « triangulation des chercheurs », il s'agissait pour le chercheur concerné de recourir à l'avis des chercheurs de son comité de thèse qui l'ont constamment interrogé sur les décisions prises au cours de la recherche, l'ont recentré sur les objectifs de recherche, *etc.* Bref, ils lui ont permis ainsi de prendre du recul et de garder le cap de la recherche.

⁴⁹ Les auteurs préconisent la rédaction d'une dizaine de textes longs, ce qui a été effectivement le cas.

Aussi, puisque c'est une recherche-action qui a été envisagée, le praticien-chercheur s'est fait accompagner par une « amie-critique⁵⁰ » qui, selon Dolbec et Clément (2000), s'avère une « stratégie » de triangulation extrêmement efficace dans ce type de recherche. Selon ces auteurs :

L'ami-critique peut être un collègue ou un ami qui est intéressé par la recherche et qui accepte que le chercheur partage avec lui ses données et ses interprétations. L'ami-critique s'engage à réagir à ce qui lui sera présenté en posant des questions et en offrant son point de vue tout en restant le plus honnête possible (Dolbec et Clément, 2000, p. 221).

En somme, « l'ami-critique » permet donc au chercheur de voir son travail sous un nouveau jour, en l'aidant à se décentrer grâce à des critiques constructives. Pour McNiff, Lomax et Whitehead (2003), une personne peut agir comme « amie-critique » si :

Elle connaît parfaitement le contexte dans lequel s'inscrit le chercheur ;
 Elle est intéressée par le développement de la recherche ;
 Elle possède des valeurs communes avec le chercheur ;
 Elle est capable de se lancer dans un challenge ;
 Elle est habituée à porter un regard critique ;
 Elle possède des qualités relationnelles.

Lomax, Woddward et Parker (1996) avancent que le rôle de « l'ami-critique » est de :

Permettre d'offrir un regard critique bienveillant ;
 Offrir des critiques constructives ;
 Poser des questions sans chercher à donner de solutions ;
 Confirmer et de vérifier que les actions posées par le chercheur sont en adéquation avec le protocole ;
 Aider le chercheur à adopter une perspective critique ;
 Offrir un support moral d'encouragement.

Dans le cadre de cette recherche, l'amie-critique était une collègue enseignante-formatrice. Elle possédait toutes les qualités requises en étant intéressée à la fois par la pratique et la recherche et en étant habituée à porter un regard critique. Cette enseignante a été présente depuis les premiers pas du praticien-chercheur en participant à la pré-expérimentation.

⁵⁰ Traduction de « *critical friend* ».

Au cours de la recherche proprement dite, elle a observé le déroulement de chaque séance en prenant des notes qui ont nourri les échanges avec le praticien-chercheur lors de rencontres hebdomadaires.

Une autre personne a également joué un rôle important dans la recherche : il s'agit d'une formatrice québécoise possédant une maîtrise en Sciences de l'Éducation portant sur le développement de la métacognition. Le praticien-chercheur a ainsi profité de son expertise pour lui demander régulièrement des conseils quant à l'étayage des activités métacognitives. Qui plus est, une « triangulation par l'analyse »⁵¹ a été rendue possible grâce à ce partenariat. Ainsi, en même temps que le praticien-chercheur, cette formatrice-chercheuse a accepté de coder et de catégoriser l'ensemble des interventions métacognitives. Les analyses de part et d'autre ont été confrontées et ont permis de proposer un codage et une catégorisation plus pertinents.

Le recours à ces formes principales de triangulation a permis au praticien-chercheur à la fois de mieux agir et de mieux analyser et comprendre les données. Les dimensions « action » et « recherche » ont ainsi été mieux assurées. Bien d'autres moyens ont permis d'assurer la rigueur scientifique de cette recherche originale de par la double posture de praticien-chercheur. Il en sera question plus longuement dans le dernier chapitre portant sur la discussion des résultats de la recherche.

En somme, l'objectif de ce chapitre était donc de proposer les différents outils méthodologiques autorisant dès lors à mener la recherche en tant que telle. Dans le chapitre suivant, il s'agira de faire part des résultats obtenus.

⁵¹ Selon Savoie-Zajc (2000), la triangulation par l'analyse constitue un mode de corroboration qui consiste à ce que plusieurs chercheurs analysent un même corpus de données et confrontent leur analyse.

CHAPITRE IV : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre a pour objectif de présenter les résultats de la recherche tout en les interprétant. Il est composé de cinq parties. Lors de la première partie, il s'avère important de faire le point sur les « conditions » mises en œuvre dans le cadre de la recherche-action, ayant facilité le développement des interactions verbales entre pairs. Le terme « condition » peut paraître pour le moins surprenant dans une recherche qualitative/interprétative. En effet, ce dernier semblerait relever davantage de recherches portant leur attention sur les rapports de cause à effet. Or, le sens du mot « condition » sera envisagé selon une acceptation davantage philosophique, signifiant par là-même :

Un phénomène sans lequel un autre phénomène ne se produirait pas, mais qui n'en est pas nécessairement la cause directe ou unique. À distinguer de la cause par quoi est produit l'effet (Baraquin *et al.*, 2011, p. 55).

En d'autres termes, les conditions de cette recherche sont des « phénomènes » sans lesquels les interactions verbales entre pairs n'auraient pas pu s'élaborer.

Dans une seconde partie, il sera question de l'étayage de la métacognition conduit par le praticien-chercheur, celui-ci ayant été nécessaire puisque le développement des interactions verbales de nature métacognitive méritait d'être soutenu. L'étayage sera ainsi appréhendé dans une perspective évolutive en essayant de mettre en relief les phases de sa mise en œuvre. Il sera également fait mention des formes d'étayage de type métacognitif utilisées par le praticien-chercheur.

La troisième partie constituera le cœur même de la recherche puisqu'elle dévoilera des résultats propres au processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive. Des phases seront également mises en relief. Dans une quatrième partie, les résultats obtenus en compréhension en lecture aux évaluations diagnostiques, formatives et sommatives justifieront le bien-fondé de l'activité collaborative métacognitive entreprise dans cette recherche. Au final, une synthèse de ces différents résultats sera proposée.

4.1 Conditions du développement des interactions verbales entre pairs

Dans cette première partie, il s'agit de comprendre les conditions qui se sont avérées favorables pour que les élèves osent prendre la parole et collaborer. Même si un bon nombre d'entre elles avaient déjà été anticipées dans le protocole de recherche (*cf.* p. 112), certaines n'ont pas été faciles à mettre en œuvre et de nouvelles conditions se sont révélées importantes. Il sera donc fait état des difficultés rencontrées dans la mise en place de ces conditions, des prises de conscience et des réajustements opérés grâce à l'avis précieux de l'amie-critique, et par l'intermédiaire du processus itératif d'action/réflexion/action propre à la recherche-action.

La première condition repérée a trait à la mise en place d'un cadre sécurisant propice aux interactions à travers l'élaboration de valeurs communes, de la confection d'un espace approprié, permettant de garantir à la fois la sécurité physique et affective. La seconde condition réfère davantage aux gestes pédagogiques du praticien-chercheur tels que le fait d'intervenir de moins en moins pour mieux laisser intervenir les élèves, d'instaurer un réseau de communication homogène et de proposer des supports écrits adéquats. La troisième condition a relevé de l'étayage des pratiques collaboratives, permettant aux élèves de vivre une responsabilisation nécessaire et une interdépendance positive. La quatrième condition met en relief l'importance d'un changement de représentations et d'attitudes des élèves dans ce type d'apprentissage. À l'issue de cette partie, un tableau synthétique permettra de mieux visualiser l'ensemble des conditions repérées ; le lecteur peut s'y référer dès à présent pour faciliter sa compréhension (tableau 4.1, p. 149).

4.1.1 Première condition : créer et maintenir un cadre sécurisant

Il ressort de la recherche combien il est important, dès les premières rencontres, que le praticien-chercheur et les élèves se mettent communément en accord sur les valeurs leur paraissant essentielles pour réussir à s'exprimer verbalement en toute confiance. Chacun s'engage à les respecter de manière à créer un cadre sécurisant.

Parallèlement, le praticien-chercheur doit s'assurer du confort de l'espace proposé qui peut faciliter ou au contraire entraver les échanges. La recherche montre à juste titre que cet espace mérite attention puisque des réajustements ont été nécessaires, voire un changement radical de lieu, pour pouvoir proposer un espace adapté qui semble avoir effectivement contribué à la libération de la parole. Enfin, la mise en œuvre des valeurs collaboratives a mérité une vigilance constante, que ce soit du côté des élèves ou celui du praticien-chercheur. Ce sont ces trois aspects qui seront explicités par la suite.

4.1.1.1 Élaborer des valeurs communes autour du vivre ensemble

Préalablement au travail collaboratif, il est apparu important d'élaborer un contrat permettant aux différents acteurs concernés de partager des valeurs communes pour mieux vivre ensemble. Il importe de préciser qu'au sein de l'école se vivait un projet commun orienté sur le vivre ensemble. Les élèves étaient donc sensibilisés à ces principes de vie en groupe et avaient déjà plus ou moins l'expérience d'un travail collaboratif. Dans ce cas, Natanson, Natanson et Andriot (2008) préconisent de seulement « se redire » les valeurs en question (p. 12).

Dès la séance préliminaire, les élèves n'ont pas manqué de souligner l'importance de « *ne pas se moquer de l'autre* », de « *ne pas se couper la parole* », de « *s'écouter* » et de « *se respecter* »⁵². C'est alors que l'un d'entre eux a repéré des phrases écrites sur l'un des murs du lieu où se déroulait la recherche. Il lui a alors été demandé de les lire à haute voix. En voici le contenu : « on a tous le droit à l'erreur », « tu veux y arriver, on va t'aider », « ose prendre la parole », « la confiance et le respect permettent de mieux vivre ensemble », « la moquerie, à la poubelle ! »⁵³. Les élèves ont été invités à préciser ce qu'ils en comprenaient et se sont montrés particulièrement sensibles à la formule : « la moquerie à la poubelle ! » qu'ils ont associée à la valeur de respect. De même, le fait de pouvoir s'entraider les a enthousiasmés.

⁵² Les propos de cette séance préliminaire n'ont pas été transcrits conformément à ce qui avait été annoncé dans la partie méthodologie, étant donné la présence inhabituelle de la caméra.

⁵³ Ces phrases ont été construites par les propres élèves du praticien-chercheur, élèves de CM2 (cinquième année du primaire).

Néanmoins, ils ne se sont pas exprimés sur le rôle de la confiance, de l'importance d'oser prendre la parole, du droit à l'erreur, comme si cela leur paraissait abstrait ou peut-être loin de leurs pratiques quotidiennes. À l'issue de cet échange, puisque les sujets semblaient avoir envie de passer à une activité d'apprentissage, le praticien-chercheur leur a simplement indiqué qu'il était important qu'ils gardent ces valeurs en tête, et que lui-même veillerait à ce qu'elles soient bien respectées.

McCabe et Margolis (2001), dans leurs recherches portant sur la restauration du sentiment d'auto-efficacité, ont eux-mêmes souligné l'importance de mettre les apprenants dans des situations interactives nourries de respect commun, de manière à ce qu'ils puissent parler plus facilement de leurs difficultés (*cf.* p. 25). Dans la même lignée, Larkin (2009a) préconise également de mettre en œuvre un climat propice aux échanges pour faciliter le développement métacognitif interactif (*cf.* p. 27).

Une autre condition s'est avérée en revanche moins facile à mettre en œuvre : celle de proposer un « environnement physique » adéquat (Giasson, 1990, 1995).

4.1.1.2 Assurer un environnement physique confortable

Lors de la recherche, le praticien-chercheur n'avait peut-être pas suffisamment mesuré l'importance de l'environnement physique, en témoignent les divers réaménagements de l'espace proposé. En effet, les trois premières séances ont eu lieu dans sa classe, faute de place ailleurs. Un espace spécifique y avait été aménagé avec quatre tables individuelles accolées de manière à former un rectangle autour duquel étaient disposées les six chaises (disposition 1, figure 4.1 ci-après). Or, il s'est avéré que cet espace était trop confiné.

La lecture *a posteriori* de l'ouvrage de Vayer et Roncin (1987) a permis de comprendre que la disposition rectangulaire utilisée laissait trop de distance entre les interlocuteurs et ne facilitait pas les échanges. Fort de cette expérience, il a été choisi d'agencer différemment cet espace ; la disposition privilégiée a été celle du « U » (disposition 2, figure 4.1 ci-après).

Même si ce nouvel agencement semblait plus adapté, la communication n'était pas pleinement satisfaisante. Mucchielli (2006) indique que les tables disposées sous cette forme (ou encore de manière rectangulaire) sont des facteurs de « stérilisation du groupe » (p. 86). Il préconise des tables rondes ou ovales permettant davantage le déploiement des interactions (disposition 3, figure 4.1 ci-dessous), en facilitant les échanges de chacun avec tous en face à face.

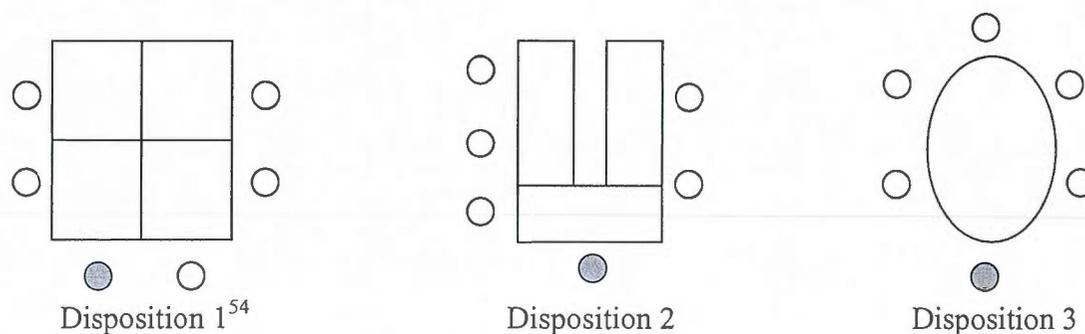


Figure 4.1 : Évolution de la disposition des tables

Heureusement, une petite salle s'est libérée au cours de la quatrième séance et a permis de mieux assurer un « confort physique » (Giasson, 1995). Ce lieu possédait un bon nombre de caractéristiques retenues par les chercheurs précédemment cités : il était adapté dans ses dimensions au nombre de personnes et à la nature des activités, s'avérait accueillant et lumineux et l'installation des tables se rapprochait de la disposition en ovale. Ce nouvel espace a effectivement permis de créer un climat plus favorable aux interactions.

D'ailleurs, les lectures effectuées ultérieurement ont permis de se rendre compte de l'importance d'un certain nombre d'aspects liés à l'environnement physique. Mucchielli (2006) ou encore Vayer et Roncin (1987), ayant travaillé sur la dynamique des groupes dans une perspective psychosociale, mettent en évidence l'influence du contexte physique sur le comportement interactif des enfants. Vayer et Roncin (1987) insistent également sur « l'environnement relationnel » comme constituante fondamentale de l'activité collaborative, et particulièrement sur le « climat de sécurité » auquel doit veiller l'intervenant.

⁵⁴ Le cercle grisé correspond à la place du praticien-chercheur.

4.1.1.3. Garantir la sécurité affective

Un troisième préalable a été de garantir la « sécurité affective » des sujets (Morissette, 2002). Celle-ci a été rendue possible grâce à un certain nombre de précautions prises au cours de la recherche.

Garantir la confiance interpersonnelle

La sécurité affective s'est appuyée principalement sur la confiance mutuelle : les élèves devaient compter à l'avance sur le fait que leurs idées seraient reçues, considérées et non méprisées. À cet égard, Weil-Barais (2004) a spécifié la condition suivante pour faciliter les « conversations » entre pairs : « chaque interlocuteur doit considérer que ce que dit l'autre est pertinent par rapport à la situation et lui accorder de la valeur » (p. 53).

Lors de la séance préliminaire à la recherche-action, les élèves avaient relevé le fait de ne pas se moquer, d'accueillir avec bienveillance la parole de l'autre. De fait, ils se sont montrés très respectueux tout au long de la recherche, si ce n'est une fois où un élève a eu un propos non conforme aux valeurs communément partagées. Celui-ci n'a pas échappé au praticien-chercheur :

A1 : *Quand même, ça n'a pas beaucoup de sens ce que tu dis* (en chuchotant).

PC : *Attends, qu'est-ce que tu viens de dire à A3 ?*

A1 : *Je n'ai pas compris ce qu'il voulait vraiment dire !*

PC : *Et de quelle manière tu lui as dit, qu'est-ce que tu lui as dit ?* (avec un ton assez ferme)

A1 : *Je n'avais pas compris le sens* (gênée).

PC : *Oui, mais tu lui as dit comment ? Là, A1, il faut vraiment que tu fasses attention à la manière dont tu parles aux autres, parce que si il y a quelqu'un qui dit quelque chose sur laquelle on n'est pas d'accord ou qu'on trouve pour nous pas intéressante, on n'a pas le droit de lui dire n'importe comment, vous comprenez, parce qu'après l'autre ne se sentira plus respecté et n'aura plus envie de parler.*

(Séance 10, v. 57 à 62⁵⁵)

⁵⁵ La lettre « v » correspond à « *verbatim* ». Le numéro de la séance et du *verbatim* permet au lecteur désireux de situer le propos dans son contexte, de se référer aux annexes présentant l'ensemble des *verbatim*. D'ailleurs, tous les *verbatim* utilisés dans le cadre de ces derniers chapitres ont été transcrits en caractère gras.

L'élève en question s'est permis de porter un jugement sur le propos d'un de ses pairs. Même s'il semble ne pas l'avoir fait consciemment, il lui a été expliqué l'importance d'être vigilant quant à ses propos. En effet, le respect s'est avéré une des valeurs fondamentales de cette activité collaborative ; sans ce respect, la confiance entre pairs ne pouvait pas être établie et aurait entravé les échanges.

Aussi, les élèves ont été régulièrement encouragés à se faire confiance par des invitations à être sensibles au langage non verbal de chacun. Dans la même lignée, la « qualité d'écoute » a constitué une autre condition permettant d'assurer la sécurité affective (Meirieu, 1992b) (cf. p. 76).

Garantir une écoute de qualité

Une importance toute particulière a été accordée à la mise en œuvre d'une écoute attentive. Dès la première séance, une intervention effectuée auprès d'un élève est significative à cet égard : « *attends, je vais dire quelque chose d'important pour travailler en groupe. Tu vois là, c'est important que tu baisses la main quand quelqu'un parle parce que ça veut dire, je prends le temps de t'écouter même si j'ai une idée en tête* » (séance 1, v. 27). Ainsi, tout au long de la recherche, particulièrement lorsque les élèves se sont exprimés sur leur compréhension en lecture ou bien encore sur leurs démarches métacognitives, l'importance d'adopter une écoute attentive a été régulièrement soulignée.

D'ailleurs, Meirieu (1992b) avait lui-même insisté sur l'importance de la « qualité d'écoute » dans tout travail collectif. Il est essentiel, selon lui, que les individus soient disponibles à l'apport d'autrui et il importe ainsi de créer des « conditions structurelles de l'écoute » pour que celle-ci se réalise (cf. p. 76). Il est bon de rappeler que les élèves dont il est question dans cette recherche étaient des élèves en difficulté en compréhension en lecture. Même s'ils se sentaient respectés et écoutés, il ne leur était pas facile de prendre la parole, au risque de faire une erreur. Garantir le droit à l'erreur s'est donc avéré un autre aspect important.

Garantir le droit à l'erreur

Le praticien-chercheur a soutenu les élèves dans leurs initiatives en employant fréquemment la forme « *vas-y, tu sais que tu as le droit à l'erreur* » (séance 12, v. 74). Ce qui est significatif, c'est que le praticien-chercheur se soit appliqué lui-même ce droit à l'erreur, comme en témoigne ce propos adressé à un élève : « *est-ce que tu voulais dire alors, tu me dis oui ou non, moi aussi j'ai le droit à l'erreur tout comme vous, moi aussi je peux me tromper* » (séance 12, v. 19). À ce propos, bon nombre d'auteurs ont insisté sur la place de l'erreur comme constituante fondamentale de l'acte d'apprentissage (Astolfi, 2008, 2009 ; Reuter, 1984). Dans une même perspective, le praticien-chercheur a veillé à l'expression de la dimension affective.

Garantir l'expression de la dimension affective

Les élèves ont ainsi été conviés à exprimer leurs émotions relatives à leurs lectures personnelles, dès la deuxième séance, de cette manière : « *j'aimerais savoir avant de commencer à parler de ce livre si vous, vous aimez lire. Qu'est-ce que vous ressentez quand vous lisez ?* » (v. 1). Cette question semble avoir libéré les échanges ; d'ailleurs, le praticien-chercheur a pu faire ce même constat à plusieurs reprises en passant par ce type d'expression. Les élèves ont également été accompagnés pour mieux gérer leurs inquiétudes, par exemple avant l'évaluation sommative :

PC : *Alors mettez-vous en projet d'avoir un texte après les vacances.*

A2 : *Et il sera dur, très ?*

PC : *Alors, pourquoi vous avez peur comme ça ? Vous avez peur de quoi ?*

A2 : *De ne pas réussir.*

PC : *Mais tu sais A2, si déjà tu te dis que tu ne vas pas réussir, tu risques de ne pas réussir. C'est comme un athlète qui doit franchir une haie. Si avant même de franchir la haie, il se dit qu'il ne va pas franchir la haie, il y a de grands risques qu'il tombe !*

A5 : *Oui mais quand on dit qu'on va y arriver, on peut ne pas y arriver.*

PC : *Oui, mais à mon avis, tu as beaucoup plus de chances d'y arriver. En fait, tu as plus de chances de te donner les moyens d'y arriver. Quand tu dis que tu as peur parce que ça va être dur, ça veut dire qu'au fond de toi, ça te stresse, et le fait de se stresser, ça empêche ton cerveau de se mettre en action comme il faut pour travailler.*

(Séance 14, v. 118 à 124)

Les élèves ont été sensibles aux propos évoqués ci-dessus puisqu'il en sera question à nouveau lors de la séance suivante par cette intervention : « *on n'y arrivait pas parce qu'on se disait qu'on n'allait pas y arriver* » (séance 15, v. 154). Garantir la sécurité affective est passée également par la valorisation des propos.

Garantir une valorisation des propos

Dans cette recherche, les « renforcements positifs » (Skinner, 1978) ont particulièrement stimulé les élèves à parler, en témoigne la réponse d'un élève lorsque le praticien-chercheur lui a demandé comment il avait vécu l'activité : « *j'ai bien aimé surtout quand tu nous disais que c'était bien, ça faisait du bien* » (séance 16, v.33). Une attention toute particulière a été apportée à cet aspect car il s'agissait que chaque élève prenne conscience qu'il n'était pas « nul », qu'il possédait des richesses dont il n'avait pas forcément conscience ou peut-être, dont il ne connaissait pas le mode d'emploi. Les valorisations étaient donc incontournables pour que chacun reprenne confiance, décide de réussir, s'engage et s'investisse dans la tâche. Quelques exemples parmi un nombre important permettent d'en apprécier la teneur. Au niveau du groupe : « *vous êtes tous intelligents et même très intelligents puisque vous avez vu toutes les techniques que vous avez découvertes* » (séance 2, v. 191) ; « *vraiment vous avez une bonne mémoire* » (séance 6, v. 11) ; et au niveau de chaque élève : « *c'est vraiment bien A2, tu as vu comment tu progresses* » (séance 13, v. 19) ; « *ah très bien, bravo A5 ! Tu viens de trouver une stratégie qui est tout à fait intéressante !* » (séance 12, v. 98). Lors de la séance-bilan, les élèves ont souligné que la structure du petit groupe avait été propice aux échanges :

A5 : *Moi pour la parole, c'est-à-dire que là on est en petit groupe puisqu'il n'y avait pas beaucoup de personnes donc là y a plus de personnes dans la classe [...]*

A5 : *Oui, mais en classe, surtout, quelquefois, je n'ai pas trop envie de le dire parce qu'après les autres...*

A2 : *Ils vont rigoler.*

A1 : *Y a certains enfants qui font que se moquer à chaque fois qu'on se trompe.*

PC : *Est-ce que dans le groupe ici vous avez eu peur de dire des choses ?*

A5 : *Les première fois oui mais après c'est allé tout seul [...]*

A4 : *Moi, parce que j'ai senti qu'on ne rigolait pas et puis si on se trompait, ce n'était pas trop grave, c'est pour nous aider ici et en classe ce n'est pas trop pareil.*

(Séance 16, v. 86 à 105)

Les propos précédents sont significatifs puisqu'ils dénotent l'importance de se sentir respecté pour oser prendre la parole. À la différence du groupe-classe, le petit groupe aurait permis en lui-même de mieux garantir la sécurité affective. Dans ce sens, les recherches de Sporer, Brunstein et Kieschke (2009) ont permis de repérer que le cadre du petit groupe permettait plus facilement de garantir cette sécurité affective. L'instauration d'un cadre sécurisant semble avoir prévalu comme condition pour que des élèves en difficulté osent parler. Ainsi, la recherche a permis de constater toute l'importance de choisir un lieu approprié et confortable de travail pour tous et chacun. Il s'est également avéré essentiel de garantir le respect de chaque valeur promue, puis de veiller particulièrement à se préoccuper de la dimension affective pour que les élèves reprennent confiance en leurs capacités et s'engagent activement dans des échanges porteurs d'apprentissage. Pour faciliter l'entrée en collaboration, d'autres préalables éducatifs ont dû être mis en œuvre tel que le fait d'utiliser des conduites pédagogiques adéquates.

4.1.2 Deuxième condition : utiliser des conduites pédagogiques adéquates

Les conduites pédagogiques ont constitué de véritables défis à relever. En l'occurrence, apprendre à intervenir de moins en moins pour mieux laisser s'exprimer les élèves a constitué une condition *sine qua non* pour que les élèves puissent parler. De même, l'utilisation de supports adéquats a fait l'objet de réajustements nécessaires pour rejoindre la zone proximale de développement du groupe comme de chaque élève, et mettre les sujets dans une situation de réussite pour qu'ils puissent échanger.

4.1.2.1 Intervenir de moins en moins pour mieux laisser intervenir

Dans le protocole des rencontres avec les élèves préalablement élaboré (tableau 3.2, p. 112), il avait été indiqué que le praticien-chercheur veillerait particulièrement à la gestion de la parole de manière à ce que chaque sujet puisse s'exprimer. Dans la réalité, avant même de veiller à cet aspect, un préalable s'est avéré essentiel : qu'il parvienne lui-même à se taire pour qu'inversement, les élèves osent parler.

Le graphique ci-dessous (figure 4.2) est significatif de cette difficulté rencontrée. Il représente le pourcentage de prise de parole du praticien-chercheur proportionnellement à celui du groupe. Prenant conscience au cours des premières rencontres du fait que la parole circulait peu entre les élèves, mais davantage entre le praticien-chercheur et un ou plusieurs élèves, un changement d'attitude important s'imposait. Le praticien-chercheur devait parvenir à intervenir progressivement de moins en moins afin qu'inversement les élèves puissent intervenir de plus en plus.

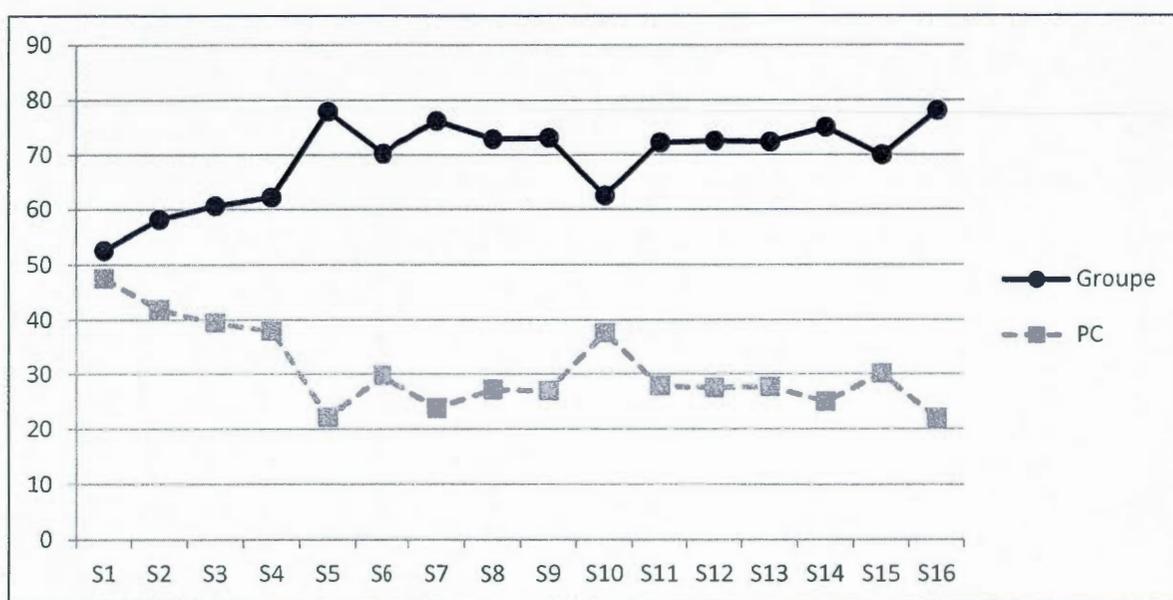


Figure 4.2 : Comparatif de prises de parole en pourcentage par le groupe et par le praticien-chercheur (PC)

Dans ce graphique, force est de constater que lors des quatre premières séances, le pourcentage de prise de parole du praticien-chercheur a été très élevé et parallèlement, celui du groupe s'est avéré faible. Néanmoins, une diminution de la prise de parole s'est opérée progressivement. La forte prise de parole du praticien-chercheur lors des premières séances pourrait être mise en lien avec un étayage nécessaire. Quoi qu'il en soit, lors des bilans des premières séances, l'amie-critique a signalé au praticien-chercheur qu'il n'était pas suffisamment à l'écoute des élèves et qu'il ne leur laissait pas le temps nécessaire pour qu'ils puissent réfléchir et prendre la parole librement.

Elle lui a fait également remarquer que les interactions verbales circulaient constamment par lui, ce qui allait à l'encontre du développement d'une pratique collaborative. En donnant des pistes pour accompagner le développement collaboratif, Connac (2009) soutient que :

L'intervenant doit penser son retrait. Il doit accepter de ne plus être au centre de l'intervention. Il doit donc réduire sa part d'intervention pour libérer des espaces qui deviendront des espaces d'expériences pour les élèves (p. 71).

Fort de ces constats, le praticien-chercheur s'est donné le projet de laisser intervenir plusieurs élèves avant même de s'exprimer, en d'autres termes d'accompagner plutôt que de précéder. Apparaîtront effectivement quelques séries de trois interventions d'élèves lors de la troisième séance et celles-ci ont évolué tout au long de la recherche pour atteindre un maximum de 27 prises de parole suivies de la part des élèves exclusivement (séance 7). Cela indique bien qu'il est parvenu peu à peu à réduire son temps de parole. De fait, davantage de temps a été accordé à la réflexion des élèves, en témoigne le propos adressé à l'un d'eux : *« on te laisse le temps, il faut laisser le temps et on va l'aider si elle bloque de trop. Il faut laisser le temps de la réflexion, pendant ce temps là, ça nous fait réfléchir aussi »* (séance 4, v. 102). Dans la même veine, Larkin (2009a) préconise d'entrecouper les périodes de travail interactif par des silences et de ne pas entraver l'acte métacognitif pendant les interactions verbales entre pairs (cf. p. 27).

Une autre stratégie adoptée pour laisser davantage parler les élèves a été de se mettre physiquement en retrait du groupe dès la cinquième séance, ce qui a eu effectivement un effet positif. D'ailleurs, à l'issue de cette séance, une réaction tout à fait intéressante d'un élève a pris place :

A1 : *Mais à chaque fois on te regarde alors ça nous empêche de parler entre nous.*

PC : *Ok, donc, tu voudrais que je me mette où pour que vous puissiez mieux parler entre vous ?*

A1 : *Te cacher !*

A4 : *Sous la table là ! (rires).*

PC : *Donc, sous la table là ! (rires). Donc je vais sortir et vous allez parler des stratégies que vous avez utilisées et ensuite vous allez m'en parler quand je reviens.*

(Séance 5, v. 125 à 129)

L'élève en question a soulevé de lui-même le fait que la présence du praticien-chercheur entravait les échanges car inévitablement, le regard et la parole s'orientaient vers lui. C'est avec bienveillance et humour que le praticien-chercheur a accueilli cette remarque et a accepté de sortir de la salle. Se retrouvant seuls, les élèves ont osé progressivement prendre la parole. Néanmoins, la plupart des élèves ont avoué lors de la phase de structuration collective que « *c'était un peu dur de parler tout le monde* » (v. 164) « *car on ne l'avait jamais fait* » auparavant (v. 171). Lors de la phase de bilan intermédiaire (séance 8), les propos suivants illustrent l'évidence de ce moment charnière au cours de la recherche :

PC : *Est-ce que vous avez senti que les échanges entre vous progressaient au fur et à mesure des séances ?*

A4 : *Oui parce que avant on attendait quelques minutes.*

A2 : *Oui, jusqu'à temps que tu prennes la parole.*

A4 : *Ou que quelqu'un prenne la parole.*

A5 : *Et que quand tu es parti derrière la porte, on se regardait.*

A3 : *Et on ne savait pas qui allait commencer, de quel sujet.*

(Séance 16, v. 57 à 62)

Laisser les élèves interagir seuls un certain temps sans la présence du praticien-chercheur semble leur avoir permis de vivre une véritable expérience collaborative. En somme, le fait que le praticien-chercheur se soit graduellement mis à l'écart a constitué une des conditions favorisant la prise de parole des élèves. Parallèlement, il a dû veiller à « instaurer un réseau de communication homogène » (Meirieu, 1992b) (*cf.* p 76).

4.1.2.2 Instaurer un réseau de communication homogène

Dans le cadre de la recherche, les élèves ont été encouragés à prendre la parole sans lever la main pour que celle-ci puisse circuler librement. Même si au départ, l'habitude prise de lever la main en situation de classe a été difficile à délaissier, tous ont intégré rapidement cette nouvelle norme et la prise de parole s'est effectuée de manière plus naturelle, comme en témoigne le propos d'A2 : « *moi j'ai apprécié parce que comme ça, en fait au début déjà on levait toujours la main pour prendre la parole tandis que maintenant, dès que quelqu'un a fini de parler, on prend la parole sans lever la main* » (séance 16, v. 30).

Néanmoins, comme il avait été anticipé, des élèves sont davantage intervenus que d'autres ; le graphique qui suit permet de mieux le visualiser (figure 4.3) :

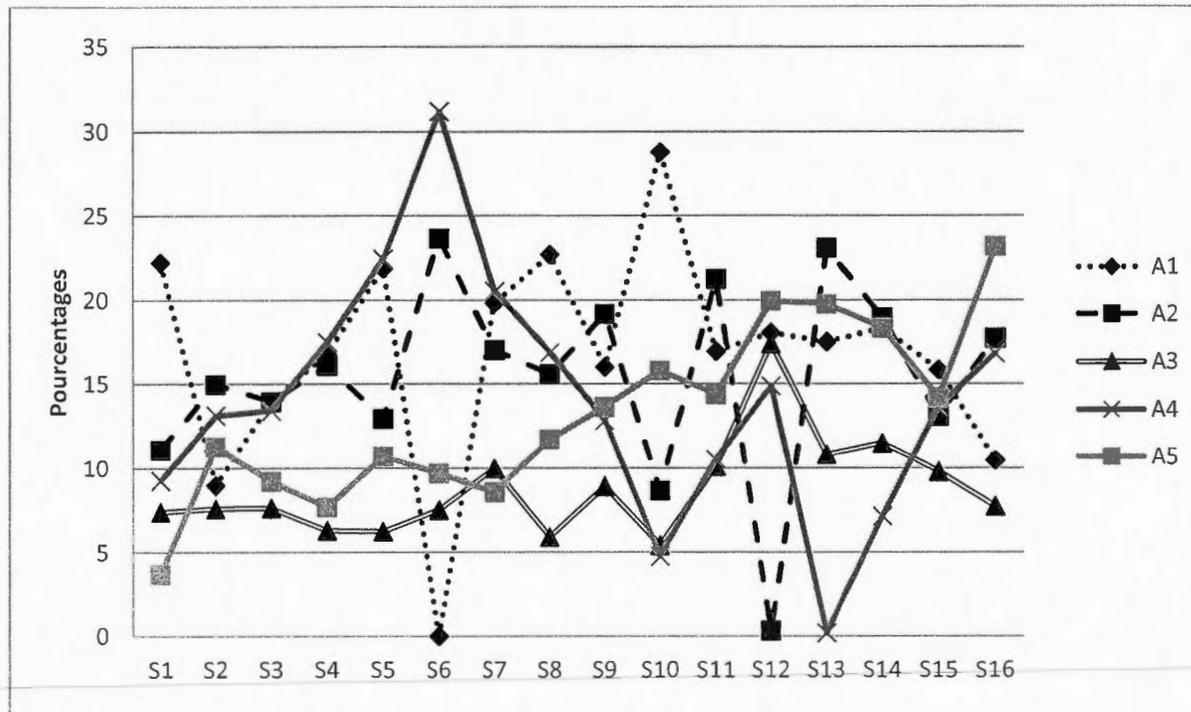


Figure 4.3 : Prises de parole de chaque élève (A) en pourcentage, en fonction de chaque séance (S)

Dans ce graphique, il est facilement repérable qu'A3 et A5 ont eu de la difficulté à participer au cours des premières séances alors que d'autres élèves tels A1 et A4 se sont sentis plus à l'aise. Le praticien-chercheur s'est donc permis de solliciter davantage A3 et A5 mais il s'est avéré difficile d'assurer une répartition égale de la parole comme il avait été annoncé dans le protocole de recherche. Il s'agissait davantage d'assurer un partage « équitable » de la parole. Comme l'expliquent Rouiller et Howden (2009), l'équité consiste à mettre l'activité réalisée au service de tous les membres du groupe. Plus concrètement, le défi consistait à respecter la liberté de l'élève qui ne désirait pas parler tout en lui faisant des invitations régulières à prendre la parole. Le partage équitable de la parole a été aussi de la responsabilité des élèves comme il leur a été expliqué : « faites attention à ce que ce ne soit pas toujours les mêmes qui parlent » (séance 2, v. 104).

Il peut donc être retenu de cette recherche une autre condition importante qu'avait déjà repérée Meirieu (1992b) : d'instaurer un réseau de communication homogène par un partage équitable de la parole. Le support de travail proposé s'est également avéré comme une autre condition pour que les élèves puissent interagir.

4.1.2.3 Proposer des supports écrits adéquats

Il a été précisé dans le protocole de la recherche que le praticien-chercheur proposerait des tâches de compréhension en lecture adéquates, comportant un défi raisonnable, adaptées à la zone proximale de développement des élèves (*cf.* p. 113). L'activité ne devait être ni trop facile, ni trop ardue, permettant ainsi d'agrandir le champ des connaissances et des habiletés métacognitives des élèves, à partir de ce qu'ils connaissaient déjà. Plus précisément, les tâches de lecture proposées devaient faire l'objet de situations-problèmes dont les caractéristiques ont été définies dans le cadre conceptuel (Astolfi, 1993 ; Fabre, 1999, 2010) (*cf.* p. 77). Globalement, il s'agissait de proposer une situation qui s'organise autour d'un obstacle à relever grâce à la collaboration. Dans le domaine de la compréhension en lecture, Tauveron (1999) propose de soumettre aux élèves des textes « résistants »⁵⁶ permettant ainsi aux élèves de mieux débattre (*cf.* p. 77). Du point de vue de l'étayage, Larkin (2001) a lui-même souligné l'importance pour l'enseignant d'être en mesure de proposer des tâches appropriées prenant réellement en compte les besoins de l'élève (*cf.* p. 27).

Les premiers textes choisis issus du livre du Mont Saint-Michel étaient trop « résistants » et n'ont pas facilité les échanges. À la cinquième séance, les élèves ont indiqué par eux-mêmes que l'échange avait été difficile du fait du niveau de complexité du texte trop élevé (v. 165, v. 169 et v. 171). Pour cette raison, le praticien-chercheur a décidé de changer de supports, en présentant des textes plus accessibles issus des ROLL (Bentolila et Mesnager, 1999) (*cf.* p. 98).

⁵⁶ Pour rappel, les textes « résistants » confrontent les élèves à un problème de lecture qu'il s'agit de résoudre, qui les oblige à questionner le texte, à faire appel à différentes stratégies et connaissances pour accéder à une compréhension du texte. Les textes « résistants » ne se comprennent pas dès la première lecture. Tauveron (1999) explique alors que ces derniers ne sont pas « lisses » (*cf.* p. 94).

Inversement, certains de ces supports n'ont pas été assez « résistants » et n'ont pas provoqué de réels « conflits sociocognitifs » (Doise et Mugny, 1981 ; Perret-Clermont, 1996) (*cf.* p 64). Ainsi, le praticien-chercheur a dû proposer des textes de plus en plus difficiles, posant un défi de compréhension tout en vérifiant qu'ils permettaient à chaque élève de pouvoir parler. Le choix de ces supports écrits n'a pas été si facile à effectuer car les élèves qui composaient le groupe n'avaient pas tous le même niveau de compréhension. Il ressort de cette recherche la difficulté de choisir le support écrit adapté à la zone proximale de développement du groupe comme de chaque sujet pour qu'il puisse offrir un défi raisonnable à chacun et ainsi susciter de véritables échanges.

Instaurer un climat de confiance, proposer un espace confortable, garantir la sécurité affective, laisser la part belle à la parole des sujets de manière équitable et utiliser des supports écrits adéquats sont autant de conditions qui facilitent la prise de parole. Mais prendre la parole est une chose, la prendre pour collaborer en est une autre. Or, comme il a été indiqué dans le cadre conceptuel, la collaboration n'est pas « innée » et a nécessité d'être étayée (Rouiller et Howden, 2009) (*cf.* p. 75).

4.1.3 Troisième condition : étayer les habiletés collaboratives

Johnson et Johnson (1994) ont repéré cinq conditions déterminantes à une activité collaborative, à savoir : une tâche commune, des équipes de taille restreinte, l'encouragement des comportements collaboratifs, la responsabilisation collective puis l'interdépendance positive qui en découle (*cf.* p. 76). Les trois dernières conditions ont fait particulièrement l'objet d'un étayage puisque les deux premières étaient de mises.

4.1.3.1 Encourager les comportements collaboratifs d'entraide

L'entraide a été valorisée comme comportement collaboratif attendu. Dès la troisième séance, alors qu'un élève expliquait qu'il demandait de l'aide à ses parents lorsqu'il ne comprenait pas un mot, il a été suggéré aux élèves de solliciter de l'aide auprès de leurs pairs, ce qui a semblé loin d'être une pratique commune dans leur classe :

PC : *Je demande de l'aide. Ça peut être à papa, à maman mais aussi à la classe.*

A1 : *Oui mais y a pas le droit en classe.*

PC : *Il n'y a pas le droit en classe de demander de l'aide ?*

A2 : *Oui parce que des fois y a des limites.*

PC : *Et tu demandes de l'aide à qui en classe ?*

A2 : *À l'enseignant, puis des fois à ... (trois enfants nommés).*

PC : *Donc, finalement à tes voisins peut-être.*

A4 : *Mais souvent à l'enseignant quand même !*

PC : *Ici, il ne faudra pas hésiter à demander de l'aide à moi-même ainsi qu'aux autres élèves.*

(Séance 3, v. 5 à 13)

Les élèves ont bien souligné que dans le cadre scolaire, il n'était pas si aisé de demander de l'aide à un pair et que le plus souvent, c'était auprès de l'enseignant que ce type de demande était entreprise. Ils ne percevaient donc peut-être pas suffisamment que les richesses pouvaient être parmi leurs pairs et en eux-mêmes. Il a pourtant été essentiel qu'ils en prennent conscience dans le cadre de cette recherche. Pour ce faire, le praticien-chercheur a développé « une pédagogie de l'entraide⁵⁷ » dès la première séance (Baudrit, 2007a ; De La Garanderie, 1999), et ce de manière authentique lorsqu'il n'arrivait pas lui-même à comprendre la stratégie employée par un élève : « *je ne comprends pas trop ce qu'il veut dire, est-ce qu'il y a d'autres enfants qui peuvent m'aider ?* » (séance 1, v. 30).

Les élèves ont été sensibles à cette dimension d'entraide dès cette séance puisqu'un élève a déclaré : « *on a bien réussi parce qu'on s'est un peu entraidé quand quelqu'un ne comprenait pas* » (v. 50), ce que le praticien-chercheur n'a pas manqué de relever : « *vous avez vu, c'est important ça aussi ce qu'elle a dit. Elle a dit on s'est entraidé quand quelqu'un ne comprenait pas* » (v. 51). Dans un cahier d'élève, la phrase suivante a été écrite : « *les autres, ils m'ont aidé à comprendre le texte parce qu'ils ont donné des informations parce que j'avais bloqué* », signifiant ainsi toute la pertinence de l'entraide pour mieux comprendre les textes.

L'un des objectifs du praticien-chercheur a été de former « une équipe » où chacun puisse se sentir essentiel. Un élève l'a bien saisi puisqu'il a initié un échange significatif lors de la découverte de l'illustration des ouvriers construisant le Mont Saint-Michel. Consciente que son propos n'était pas en lien avec la discussion, elle a tout de même osé s'exprimer ainsi :

⁵⁷ Il s'agit du titre de l'ouvrage de De La Garanderie (1999).

A2 : *Ce n'est pas en rapport.*

PC : *Vas-y, tu as le droit.*

A2 : *En fait on voit là qu'ils ne travaillent pas pour soi-même.*

A1 : *Comme là, nous quand quelqu'un ne comprend pas quelque chose, on ne se moque pas et eux ils ne disent pas, ils font un travail d'équipe [...]*

A2 : *Ça veut dire qu'en fait nous on travaille ensemble, on garde pas des choses pour nous, on se dit tout et puis pour eux c'est pareil sauf qu'eux, si y a quelqu'un qui arrive pas par exemple à essayer quelque chose qui est trop lourd pour lui qu'il arrive pas trop, on va lui aider.*

A4 : *Moi je voudrais dire quelque chose, qu'ils ne sont pas égoïstes.*

(Séance 4, v. 55 à 61)

Difficile de dire davantage que ces mots d'enfants qui traduisent leur véritable compréhension de ce qu'est l'esprit d'équipe et les conséquences positives qui peuvent en découler, comme le fait d'oser révéler ces « choses » qui pèsent. Ils se sont sentis désormais en confiance et surtout moins seuls confrontés à leurs fardeaux. Les psychosociologues de la dynamique des groupes avanceraient que cette entraide permet de favoriser « la cohésion de groupe » (Anzieu et Martin, 1968 ; Maisonneuve, 1968 ; Mucchielli, 2003, 2006 ; Vayer et Roncin, 1987). Les théoriciens de l'apprentissage coopératif font davantage mention du concept d'« interdépendance positive » (Howden et Martin, 1997 ; Johnson et Johnson, 1994 ; Johnson *et al.*, 2002 ; Rouiller et Howden, 2009).

4.1.3.2 Créer une interdépendance positive

Raby et Viola (2007) expliquent que l'interdépendance positive « fait référence à la combinaison des efforts de chaque membre qui travaille à atteindre un objectif commun à tous » (p. 77). Pour renforcer cette interdépendance positive, il a été important de développer la « responsabilité collective » (Johnson et Johnson, 1994) (*cf.* p. 76) et de pratiquer « l'élicitation » (Rouiller et Howden, 2009).

Développer la responsabilisation collective

Développer la responsabilisation collective a consisté à faire en sorte que chaque élève soit persuadé que la contribution de chacun était essentielle.

Dès lors, la quatrième séance a débuté par le propos suivant : « *vous comprenez donc que chacun d'entre vous est précieux et qu'il est donc important que chacun ose intervenir* » (v.1). D'ailleurs, lors des premières séances, les élèves s'adressaient automatiquement au praticien-chercheur. Ce dernier a alors insisté sur le fait qu'ils devaient s'adresser au contraire à leurs pairs ; l'objectif était de leur faire prendre conscience que leur parole était importante pour permettre au groupe de progresser. Dans la même veine, lorsqu'il valorisait les interventions des élèves, le praticien-chercheur précisait la plupart du temps que leurs interventions étaient utiles pour tous en leur déclarant : « *c'est ça ce que j'attends de vous [...] c'est vous qui allez vous apporter les réponses* » (séance 2, v. 124).

Le praticien-chercheur a montré qu'il avait une confiance absolue dans le groupe. Par exemple, les élèves étant confrontés à un mot qui posait réellement difficulté à la quatrième séance, voici son propos : « *vous avez tous eu cette difficulté là donc il faut qu'on y arrive, on ne partira pas sans comprendre. Voilà, là on a une situation qui bloque, on va voir comment entre nous on va réussir, je vous laisse faire, allez-y, vous allez y arriver, j'en suis sûr !* » (v. 118). Cette situation a constitué une véritable situation-problème et a permis de proposer un défi aux élèves, tout en leur assurant un accompagnement. Les élèves ont dû ainsi débattre et se questionner, ce qui a fait l'objet d'un autre étayage.

Étayer le questionnement et la mise en débat

Dans l'activité métacognitive en compréhension en lecture proposée, il s'avérait essentiel que les élèves osent débattre et poser des questions à leurs pairs. Dès la cinquième séance, il leur a été demandé ce que signifiait pour eux « questionner l'autre » :

PC : *Et ça veut dire quoi questionner l'autre ?*

A3 : *Ça veut dire poser des questions à quelqu'un qu'on veut.*

A4 : *Poser des questions pour savoir si la réponse est un peu la même.*

A2 : *Questionner l'autre, c'est voir s'il a bien compris et s'il a pas bien compris on peut lui expliquer.*

A1 : *Aussi, le questionner pour qu'on puisse mieux comprendre.*

A4 : *Pour si on n'a pas pris les mêmes mots, après essayer de voir si ça ressemble un peu et si ça ne ressemble pas, on peut poser à quelqu'un d'autre une question.*

A5 : *Questionner, c'est par exemple si on sait répondre à la question mais qu'on n'est pas trop sûr, on demande à l'autre et ça peut nous aider.*

(Séance 5, v. 14 à 20)

Trois dimensions sont présentes dans les réponses des élèves. Questionner l'autre permettrait de s'assurer de sa propre réponse, de demander de l'aide ou d'apporter de l'aide. De nombreuses situations de compréhension en lecture au cours de la recherche ont donné l'occasion aux élèves de débattre et de se questionner, afin de prendre conscience de leurs différences de compréhension et d'essayer d'en comprendre les raisons (perspective davantage métacognitive).

Bany et Johnson (1969) avancent ainsi que la cohésion du groupe dépend de la satisfaction que les membres en retirent et préconisent d'insister sur les avantages personnels qui peuvent être obtenus d'un tel travail. Cela s'est effectué par le biais de « l'élicitation ». Selon Rouiller et Howden (2009), l'élicitation consiste à faire analyser par les élèves leurs réussites issues du travail du groupe pour en percevoir les bienfaits.

Recourir à l'élicitation

Dès la deuxième séance, les élèves ont été sollicités à exprimer s'ils avaient pris plaisir à vivre ce moment d'échange ensemble. Deux élèves ont acquiescé en soulignant le fait que ce travail leur avait permis de découvrir de nouvelles stratégies de compréhension de texte (v. 212 et 213). Au fil des séances, les élèves ont perçu par eux-mêmes que la collaboration était enrichissante et la manière dont ils en ont témoigné à la cinquième séance est significative. Leurs propos se sont complétés et ont donné présence à cette interdépendance positive telle que définie précédemment :

A1 : *Aussi, quand on accroche sur les mots ça nous aide quand on parle entre nous.*

A4 : *On a rassemblé toutes nos questions, toutes nos...*

A5 : *Idées...*

A4 : *Phrases ou mots...*

A1 : *Questions...*

A4 : *Et qu'on a réussi à le comprendre.*

A5 : *On a essayé de réfléchir ensemble pour bien comprendre les choses que tu avais demandées.*

(Séance 5, v. 172 à 178)

La communication entre pairs s'est progressivement faite de manière authentique et en toute confiance.

4.1.4 Synthèse des conditions

Au final, dans toute cette première partie, l'objectif était de repérer et de comprendre les conditions qui ont permis aux élèves de prendre la parole puisque l'entrée en collaboration ne va pas de soi. Cette prise de parole était un préalable essentiel à la construction de nouvelles connaissances sur le rôle des interactions verbales entre pairs dans leur développement métacognitif. Créer et maintenir un cadre sécurisant, utiliser des gestes pédagogiques adéquats, étayer les habiletés collaboratives se sont révélés comme des préalables éducatifs facilitant les interactions.

La recherche a été très enrichissante puisqu'elle a permis au praticien-chercheur de prendre conscience que la mise en place des conditions comportait divers obstacles et exigeait des réflexions et des changements d'attitudes. D'ailleurs, cela a impliqué également des changements de représentations et d'attitudes chez les élèves eux-mêmes, face à un cadre pédagogique qui ne correspondait pas au cadre scolaire habituel.

La lecture *a posteriori* de l'ouvrage de Ferry (1985), portant sur la pratique du travail en groupe dans une perspective psychosociologique, a permis de mieux comprendre les étapes de l'entrée des élèves dans la collaboration. Pour cet auteur, au départ, les attentes des élèves sont conformes au modèle traditionnel de la relation enseignant-enseigné. Le groupe est en situation de « dépendance infantile » ; il se comporte conformément aux « représentations » qu'il a du modèle scolaire. À propos de représentations, Darsy (2005) explique que :

Les représentations dictent certaines conduites sociales : elles entretiennent un rapport dialectique avec les attitudes et les comportements, de sorte que toute transformation des premières entraîne une modification des secondes et réciproquement (p. 32).

Les sujets de cette recherche avaient sans nul doute une représentation d'un cadre scolaire formel où l'enseignant occupe une place centrale. D'ailleurs, voici quelques propos significatifs échangés alors que le praticien-chercheur questionnait les élèves au cours de la dernière séance :

PC : *Est-ce que vous avez senti que les échanges entre vous progressaient au fur et à mesure des séances ?*

A4 : *Oui parce que avant on attendait pendant quelques minutes.*

A2 : *Oui, jusqu'à temps que tu prennes la parole.*

(Séance 16, v. 57 à 59)

Les élèves espéraient donc que ce soit le praticien-chercheur qui prenne la parole. Il leur a donc fallu un temps d'adaptation pour comprendre ce qui était attendu d'eux. Il s'agit là de la seconde phase qu'a repérée Ferry (1985) : lorsque le groupe prend conscience que dans la situation qui lui est proposée, l'intervenant ne va pas forcément donner les réponses. Ainsi, le groupe ne pouvant progresser que par les initiatives des pairs, des réactions de « contre-dépendance » peuvent advenir. Ferry (1985) explique alors que les membres peuvent désirer se « débarrasser » de l'intervenant qui peut « court-circuiter la démarche du groupe » (p. 168). L'occurrence s'est produite dans le cadre de cette recherche puisqu'un élève a demandé au praticien-chercheur de sortir ; sa présence entravait les échanges (*cf.* séance 5, v. 126 à 127 cités ci-avant). C'est à cette séance qu'a débuté une véritable activité collaborative avec le changement de représentations et d'attitudes. Selon Ferry (1985), les élèves passent ainsi dans la troisième et dernière phase correspondant à la « phase de maturité ». Le groupe est alors progressivement en mesure de fonctionner en autonomie. Cette dimension sera explicitée dans la suite de cette recherche, par l'entremise de l'étayage réciproque entre pairs. Quant à l'intervenant, il est perçu comme un participant du groupe sans méconnaître la spécificité de son statut.

En somme, une autre condition importante vient d'être révélée : celle d'un changement nécessaire des représentations et des attitudes des élèves quant au cadre scolaire habituel. Au final, une synthèse sous la forme d'un tableau permet de mieux visualiser l'ensemble de ces conditions (tableau 4.1).

Tableau 4.1 : Conditions du développement des interactions verbales entre pairs

Conditions du développement des interactions verbales entre pairs	
Créer et maintenir un cadre sécurisant	
<ul style="list-style-type: none"> - Élaborer des valeurs communes autour du vivre ensemble - Assurer un environnement physique confortable - Garantir la sécurité affective 	<p style="margin-left: 40px;">Par la confiance interpersonnelle</p> <p style="margin-left: 40px;">Par une écoute de qualité</p> <p style="margin-left: 40px;">Par le droit à l'erreur</p> <p style="margin-left: 40px;">Par l'expression de l'affectif</p> <p style="margin-left: 40px;">Par une valorisation des propos</p>
Utiliser des gestes pédagogiques adéquats	
<ul style="list-style-type: none"> - Intervenir de moins en moins pour mieux laisser intervenir - Instaurer un réseau de communication homogène - Proposer des supports écrits adéquats 	
Étayer les habiletés collaboratives	
<ul style="list-style-type: none"> - Encourager l'entraide - Créer une interdépendance positive 	<p style="margin-left: 40px;">Développer la responsabilisation collective</p> <p style="margin-left: 40px;">Étayer le questionnement et la mise en débat</p> <p style="margin-left: 40px;">Recourir à l'élicitation</p>
Accompagner le changement de représentations et d'attitudes	

Tous ces aspects proprement éducatifs voire psychosociologiques ont conditionné l'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive dont il sera question dans une troisième partie. Pour que les interactions verbales entre pairs de nature métacognitive puissent prendre forme, un étayage a dû s'élaborer de manière créative. Mieux comprendre la manière dont a été conduit ce type d'étayage permettra de mieux saisir, dans la troisième partie, le processus d'élaboration des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive.

L'un des objectifs de la recherche consistait à comprendre les phases du processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive, en lien avec le processus d'étayage du praticien-chercheur. Il s'agit donc dans cette deuxième partie de comprendre comment a été conduit l'étayage de type métacognitif, en identifiant les formes d'étayage de la métacognition entreprises auprès des élèves. L'étayage ayant été envisagé comme un processus, il est apparu une prise en charge progressive de celui-ci par les pairs.

4.2 Processus d'étayage de la métacognition

Trois phases ont été identifiées dans le processus d'étayage des interactions verbales de nature métacognitive, se rapprochant fortement du processus général d'« étayage/désétayage » énoncé par Vygotski (1935/1997) (*cf.* p. 68). Dans une première phase, l'étayage de la métacognition s'est révélé soutenu puis progressivement modéré, voire minimal, pour laisser place dans une seconde phase à un étayage réciproque entre pairs. La troisième phase correspond, quant à elle, à une certaine forme de désétayage. Dans une perspective qualitative/interprétative, le processus d'étayage de la métacognition sera ainsi présenté en trois temps, correspondant aux trois phases. À l'issue de cette partie, une synthèse sous la forme d'une figure sera proposée (figure 4.5, p. 171).

4.2.1 Première phase : d'un étayage soutenu à un étayage minimal

Dans cette recherche, un étayage « soutenu⁵⁸ » a été nécessaire pour développer des « connaissances sur la tâche et sur les stratégies » puis faire verbaliser des « démarches métacognitives ». Il l'a été également pour aider à opérer des « prises de conscience de nature métacognitive » et envisager avec les élèves des « transferts » de l'activité métacognitive vécue dans d'autres contextes. Ces différents étayages se sont effectués de manière plus « modérée », voire « minimale », au fur et à mesure de la recherche.

⁵⁸ Pour rappel, McGee et Ukrainetz (2009) ont repéré trois phases dans un processus d'étayage sur des tâches complexes. Dans une première phase, l'étayage est nécessairement « soutenu », étant donné la difficulté de la tâche proposée. Dans une deuxième phase, celui-ci est plus « modéré » puisque le(s) élève(s) ont moins besoin d'aide. Dans une troisième phase, l'étayage est « minimal », en d'autres termes, les interventions s'effectuent si le besoin ne peut être pris en charge par le (les) élève(s).

4.2.1.1 Étayage des connaissances sur la tâche et sur les stratégies

S'appuyant sur les acquis des élèves, un premier étayage a consisté à faire émerger les « connaissances sur la tâche et sur les stratégies » comme préalables à l'activité métacognitive (Flavell, 1976). Il s'agissait donc de leur faire acquérir des connaissances déclaratives qu'ils ont transformées par la suite en « connaissances métacognitives » davantage procédurales. Le praticien-chercheur s'est ainsi appuyé sur les « potentialités » du groupe pour faire émerger ce type de connaissances et outiller mutuellement les élèves (Cardinet, 2009).

Étayage des connaissances sur la tâche de lecture

Il a été souhaité dès la deuxième séance de vérifier les connaissances sur les caractéristiques du texte documentaire. L'échange a débuté par la question suivante : « *est-ce que vous connaissez de quel type de texte il s'agit ? À quoi sert-il ?* » (v. 44). Celui-ci a comporté 79 interventions consécutives, dont la moitié a été prise en charge par le praticien-chercheur ; cela signifie donc que l'étayage était « soutenu ». Progressivement, au cours de l'échange en question, la fonction du texte documentaire a été verbalisée (v. 47) ainsi que les difficultés qui avaient trait à ce type de texte (v. 68). Un débat s'en est suivi sur les caractéristiques différenciant les textes narratifs des textes documentaires (v. 74 à 85). Le praticien-chercheur a ensuite laissé les élèves découvrir le livre et un étayage soutenu a permis de faire repérer l'importance des titres et du sommaire (v. 101 à 109). Une évolution est donc repérable au sein même de cet échange puisqu'il a débuté par une question très générale, pour aller peu à peu vers la découverte des caractéristiques du texte documentaire de plus en plus précises. Cet étayage s'est révélé important puisqu'il a permis aux élèves, par la suite, d'interagir entre pairs à un niveau métacognitif sur les différences entre les textes narratifs et les textes documentaires⁵⁹. Un autre type d'étayage a également porté sur les stratégies de compréhension en lecture dans la même volonté d'outiller les élèves.

⁵⁹ Il en sera question dans la troisième partie portant sur le processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive.

Étayage des stratégies de compréhension en lecture

Le praticien-chercheur a profité de l'expression de certaines « manifestations métacognitives⁶⁰ » de stratégies en lecture en début de recherche, pour questionner les élèves sur d'autres stratégies qu'ils posséderaient. Quinze stratégies ont ainsi été verbalisées lors des premières séances grâce à la technique du « questionnement » (Tharp et Gallimore, 1988) (*cf.* p. 70), ce qui signifie bien que ces élèves, même en difficulté de compréhension en lecture, possédaient des connaissances. Neuf autres stratégies de lecture ont été découvertes lors de la suite de la recherche. L'ensemble des stratégies a été transcrit sur des vignettes et a constitué des « supports papiers d'étayage de la pensée » (Puntambekar et Hübscher, 2005).

D'ailleurs, Larkin (2009a) estime qu'il importe d'étayer l'émergence d'un maximum de stratégies pour qu'ensuite la collaboration portant sur la métacognition soit efficace (*cf.* p. 27). Certaines stratégies ont été considérées comme « simples » (comme regarder la fin de la phrase pour comprendre le mot qui fait obstacle) ; d'autres, au contraire, ont été qualifiées de « complexes » (comme anticiper des questions sur un texte)⁶¹. Giasson (1995) considère par exemple que la stratégie de se faire des représentations mentales est généralement utilisée par un « apprenti stratège », âgé de 8 à 10 ans (*cf.* p. 37). Cette stratégie a donc été envisagée comme une stratégie « complexe » et a nécessité un étayage soutenu en début d'utilisation. Il a pu s'effectuer de la manière suivante :

PC : *Et toi A3, comment ça se passe dans ta tête ?*
 A3 : *Moi, j'essaie d'un peu imaginer l'histoire.*
 PC : *Alors, ça veut dire quoi imaginer l'histoire pour toi ?*
 A3 : *Je la vois dans ma tête.*
 PC : *D'accord. Tu peux nous en dire plus ?*
 A3 : *Je vois des personnages là où l'histoire raconte.*

(Séance 3, v. 171 et 176)

⁶⁰ Ce terme sera également explicité dans la prochaine partie.

⁶¹ Des précisions sur cette catégorisation seront données dans la troisième partie.

Dans cet extrait, l'étayage a été soutenu d'autant que cet élève découvrait cette stratégie. L'étayage a été bien mené car il s'est appuyé sur un questionnement ouvert qui n'induisait pas de réponses. Le praticien-chercheur a invité au contraire l'élève à préciser davantage ses représentations, le conduisant à bien visualiser les personnages et le lieu de l'histoire. C'est dans ce genre de situation que se mesure toute l'importance de « poser les bonnes questions suscitant la réflexion », comme l'avance Chi (2007) (*cf.* p. 24).

Une autre stratégie complexe a engendré un étayage soutenu au début de son utilisation : celle d'anticiper des questions sur le texte qui est généralement utilisée par des « lecteurs confirmés », âgés de 10 à 12 ans (Giasson, 1995) (*cf.* p. 37). Boyer (1993) et Giasson (2011) avancent, à juste titre, que cette stratégie est très efficace pour accéder à la compréhension fine des textes mais nécessite un étayage. Une occasion de travailler sur cette stratégie s'est offerte suite à la réussite d'un élève qui l'avait utilisée pour mieux comprendre. Ainsi, sur le texte d'« Une goutte de sang », la consigne a été d'anticiper des questions et de débattre de leur pertinence. En voici un extrait :

A5 : *Alors, j'ai une question : de quelle couleur est le sang ? [...]*

A3 : *Elle n'est pas très intéressante car on le sait [...]*

A5 : *Non mais y en a qui peuvent se tromper parce que dans le texte y en a qui peuvent mélanger parce que y a d'autres couleurs par exemple blanc.*

A1 : *Oui, mais y a pas besoin de savoir lire pour savoir que quand on se fait mal, le sang est rouge!*

PC : *Alors, qu'est-ce que tu aurais posé comme question A1 toi ?*

A1 : *Pourquoi le sang est rouge ?*

PC : *A5, essaie de voir la différence entre ta question et celle d'A1 ? Redis ta question A5 ?*

A5 : *De quelle couleur est le sang ?*

A1 : *Et moi, pourquoi le sang est rouge ? [...]*

A2 : *On dit dans le texte que le sang est plein de minuscules cellules ou de globules [...]*

A3 : *Et si on n'avait pas bien lu le texte, on ne saurait pas pourquoi le sang est rouge alors qu'on sait que le sang est rouge !*

PC : *Bravo, très bonne explication ! A5, ça va ? Tu as compris ? (A5 hoche de la tête).*

(Séance 10, v. 31 à 47)

L'étayage dans cet échange peut être qualifié de « modéré » puisque le praticien-chercheur est peu intervenu mais à bon escient. En effet, la séance se situe en deuxième partie de recherche où les élèves étaient davantage en mesure de prendre en charge l'étayage.

Par son questionnement et en s'appuyant sur les propos des pairs, le praticien-chercheur a réussi à ce que l'élève concerné fasse la différence entre sa question et celle posée par ses pairs. Cette prise de conscience a été effective puisqu'au début de la séance suivante, cet élève a déclaré : « *l'autre fois, moi je n'avais pas très bien formulé et ça voulait pas dire ce que je voulais dire* » (séance 11, v. 5). Lors de la séance suivante consistant à nouveau à anticiper des questions, le praticien-chercheur est intervenu de manière « minimale » puisque les élèves ont pris en charge l'activité. Il apparaît donc qu'un étayage « soutenu » des connaissances sur la tâche comme sur les stratégies a été nécessaire en début de recherche puis a été plus « modéré » voire « minimal » au fur et à mesure de leur utilisation.

Parallèlement à la verbalisation des connaissances sur la tâche et sur les stratégies, les démarches métacognitives ont également fait l'objet d'un étayage important. En effet, les élèves n'avaient pas l'habitude de se poser des questions sur leurs démarches mentales et l'ont signifié clairement dès les premières séances : « *c'est dur de se poser des questions* » (séance 3, v. 28 ; séance 4, v. 26).

4.2.1.2 Étayage des démarches métacognitives

Les élèves ont ainsi été accompagnés dans la verbalisation de démarches mentales pouvant être élaborées « avant, pendant et après » la tâche de lecture. Ainsi, le guide conçu dans le cadre de l'investigation préliminaire a été précieux pour réussir à questionner les élèves adéquatement de ce point de vue (tableau 2.2, p. 52).

Le questionnement s'est fait de manière progressive : le praticien-chercheur a d'abord demandé aux élèves ce que signifiait pour eux « se questionner ». Ensuite, il les a accompagnés à s'interroger sur ce qu'ils avaient effectué mentalement « pendant la tâche ». Chemin faisant, des pistes leur ont été proposées pour se questionner « avant la tâche » puis « après la tâche ». Enfin, lors des verbalisations des « démarches métacognitives », il leur a progressivement été demandé de ne plus s'en tenir à expliquer « comment » ils avaient procédé, mais également d'explicitier « pourquoi » ils l'avaient fait ainsi.

Se questionner

Les réponses apportées par deux élèves à la question « *qu'est-ce que signifie pour vous se questionner ?* » ont été tout à fait pertinentes (séance 3, v. 32) : « *se questionner, on se questionne dans notre tête à nous* » (séance 3, v. 33) ; « *se questionner, ça veut dire qu'on se questionne à nous-mêmes parce que y a « se », « se » c'est nous* » (séance 4, v. 33). Par ces propos, les élèves ont semblé mieux comprendre cette activité métacognitive qui signifie effectivement se poser des questions à soi-même (« se ») dans « sa tête » (en reprenant leurs propos). Cet auto-questionnement s'est tout de même révélé difficile à mettre en œuvre et a nécessité un étayage.

Se questionner pendant la tâche

Au début de la recherche, les élèves ont régulièrement été invités à faire un retour sur leurs démarches mentales même si cette activité s'est avérée complexe pour eux. L'objectif était de faire émerger les stratégies de lecture utilisées. L'exemple de l'étayage conduit auprès d'un élève sur le mot « submerger » mérite une attention particulière puisque toutes les « fonctions d'étayage » préconisées par Wood et ses collègues (1976) ont été utilisées (tableau 2.3, p. 70) :

PC : *Alors, tu nous expliques ce qui s'est passé quand tu as eu ce mot ?*

A4 : *J'avais relu et après j'avais compris. Submerger, ça veut dire un peu remplir.*

PC : *Attends, avant de nous donner l'explication du mot, essaie de nous dire comment tu as réussi à le comprendre.*

A4 : *Je ne sais pas, ça m'a arrivé comme ça (gêne).*

PC : *N'aie pas peur, tu vas y arriver. Je vais te guider : essaie de réfléchir à des techniques que tu aurais pu utiliser pour le comprendre.*

A4 : *En fait y avait des indices dedans. « Submergé » par l'eau, ben ça m'a donné un peu une idée.*

PC : *C'est ça, continue ! Tu chauffes ! (rires).*

A4 : *Ah oui, j'ai compris comment j'ai fait, j'ai coupé le mot : sub/mer/ger. C'est « sous » la mer.*

(Séance 2, v. 168 à 175)

Le praticien-chercheur a permis à l'élève en question d'aller au-delà du « *ça m'a arrivé comme ça* ». Pour ce faire, il a d'abord « enrôlé » l'élève dans une activité métacognitive qui consistait à faire un retour sur la démarche utilisée. Cet élève a commencé à verbaliser sa démarche mais en est venu rapidement à partager le sens qu'il donnait au mot « submerger ».

Le « maintien de l'orientation » a été de mise en lui expliquant qu'il souhaitait davantage qu'il explique comment il s'y était pris pour comprendre ce mot. Le sujet a éprouvé de la difficulté à accéder à sa procédure mentale et s'est senti gêné, ce qui a nécessité un « contrôle de la frustration » de la part du praticien-chercheur. Dès lors, il l'a guidé en « réduisant les degrés de liberté », c'est-à-dire, en lui facilitant la tâche et en lui proposant de réfléchir à des techniques qu'il aurait pu utiliser. Cet élève est parvenu peu à peu à prendre conscience de l'utilisation des indices, ce que le chercheur n'a pas manqué de lui « signaler comme une caractéristique déterminante », en utilisant l'humour. Une belle prise de conscience a découlé de cet échange : l'élève savait désormais qu'il avait utilisé la stratégie de « couper le mot ». Cet exemple est donc significatif du bien-fondé des fonctions découvertes par Wood et ses collègues (1976), tout à fait appropriées dans un étayage de type métacognitif. Au cours d'autres échanges, le praticien-chercheur a également utilisé la technique de la reformulation. Voici un exemple de reformulation utilisée dans le cadre de cette recherche :

PC : *Est-ce que tu veux dire, tu me dis si c'est ça ou pas, est-ce que tu veux dire qu'en fait A5 a posé la question et que toi tu avais la réponse et en ayant la réponse, tu t'es aperçue que cette question là, tu te l'étais posée avant mais que tu n'avais pas su la dire avec des mots ?*

A2 : *En fait, la question je n'arrivais pas du tout à la formuler.*

PC : *Voilà, c'est ce que je viens de te dire. C'est ça que tu veux dire. J'ai bien compris ? Tu n'arrivais pas à poser ta question dans ta tête et aux autres et le fait qu'elle ait posé la question, toi tu avais la réponse et tu t'es dit ah finalement c'était ça ma question.*

A2 : *Oui, c'est ça.*

(Séance 6, v. 90 à 93)

La reformulation a aidé à s'assurer de la bonne compréhension du propos évoqué et à montrer que celui-ci était réellement écouté et digne d'intérêt. Une autre forme d'étayage présente dans cet échange a consisté à « synthétiser » la démarche métacognitive utilisée par l'élève. Cette technique a beaucoup été pratiquée pour aider les élèves à mieux comprendre leurs démarches. Dans une dynamique proprement collaborative, le praticien-chercheur n'a pas hésité à faire « reformuler par les pairs » les démarches exprimées par l'un des leurs. Il en a été ainsi lorsqu'un élève a expliqué comment il était parvenu à comprendre le mot « archange » :

PC : *Comment elle s'en est sortie là ?*

A1 : *Ah je sais ! Elle a lu le mot et elle a vu qu'elle ne comprenait pas alors elle a relu le mot pour voir si elle le comprenait un peu mieux en le déchiffrant et après, si elle n'a pas encore très bien compris, elle l'écrit sur une feuille de papier et là elle va voir si elle a compris ou pas. Et si elle n'a pas compris, elle peut demander à ses parents ou bien aller chercher dans le dictionnaire.*

PC : *Est-ce que c'est ça que tu veux nous dire ?*

A1 : *Oui.*

(Séance 2, v. 158 et 161)

Cette reformulation a permis à l'élève en question de signifier sa compréhension de la démarche métacognitive employée par un de ses pairs ; celle-ci a pu également aider les pairs à mieux appréhender la démarche. Plus tard au cours de la recherche, les élèves ont été invités à se questionner sur ce qu'ils avaient fait pendant leur lecture, en leur faisant quelques propositions :

PC : *Donc, quand vous avez lu le texte, comment vous y êtes vous pris pour lire le texte ? Est-ce que vous l'avez lu d'un coup, est-ce que vous vous êtes arrêtés à des moments, est-ce que vous avez écrit des choses ? Qu'est-ce que vous vous êtes aussi imaginés dans votre tête ?*

A2 : *Moi je l'ai lu deux fois parce que j'avais compris le début mais c'est la fin et je n'ai pas toujours compris.*

PC : *Allez-y, n'ayez pas peur, vous n'avez sûrement pas procédé de la même manière. A5, tu n'as pas du faire la même chose je suppose ?*

A5 : *Moi je me suis arrêté à des moments. Y a des mots que je ne comprenais pas et j'ai regardé autour et ensuite j'ai compris.*

PC : *Allez y, continuez, vous progressez !*

A3 : *Moi j'ai lu et quand y avait des mots qui bloquaient, je relisais plusieurs fois et je regardais autour.*

PC : *Et toi A4, tu as fait la même chose ?*

A4 : *Pas trop. J'ai d'abord regardé les images et puis j'ai lu le texte et puis j'ai regardé les images.*

(Séance 5, v. 78 à 85)

Dans les propos précédents, l'étagage soutenu a laissé place à l'expression de démarches métacognitives simples⁶². D'ailleurs, il a été indiqué que la fin de cette séance a marqué un tournant dans la recherche, aussi bien dans l'activité collaborative que dans l'attitude du praticien-chercheur.

⁶² Des démarches métacognitives ont été considérées comme « simples » lorsque l'élève ne verbalisait que ce qu'il avait fait mentalement « pendant sa lecture ». Une démarche métacognitive « complète » intègre la verbalisation de la réflexion menée avant, pendant et après la tâche, en utilisant les connaissances et les habiletés métacognitives (Saint-Pierre, 2004). Des précisions seront données dans la prochaine partie.

Il en a été de même au niveau de l'évolution du processus métacognitif et le praticien-chercheur a ainsi proposé aux élèves de se questionner davantage sur ce qu'ils avaient effectué « avant la tâche ».

Se questionner avant la tâche

Lors de la cinquième séance, avant qu'il ne sorte de la salle, le praticien-chercheur a invité les élèves à se questionner ainsi : « *vous pouvez essayer de vous rappeler par exemple ce que vous avez fait avant de lire, où vous étiez* » (séance 5, v. 129). Le questionnement de type métacognitif référait désormais à ce que les élèves auraient pu faire avant de lire.

Les échanges qui en ont découlé leur ont permis de prendre conscience de l'importance de se mettre dans de bonnes conditions pour lire (séance 7, v. 9 à 16). Le praticien-chercheur a également recouru à la technique du « modelage de la procédure ». Selon Boyer (1993), cette technique consiste à « offrir le raisonnement du pédagogue comme modèle aux élèves en y associant une procédure explicite » (p. 28). Par exemple, sur le texte des « Vacances des Français », le praticien-chercheur a explicité ainsi la démarche qu'il avait employée avant de lire le texte : « *moi, par exemple, rien qu'en lisant le titre, je me suis dit ok, ça va parler des vacances des Français, et moi comme français, je vais où en vacances ?* » (séance 12, v. 112). La démarche ainsi précisée a pu permettre aux élèves de mieux repérer le type de « dialogue intérieur de type métacognitif⁶³ » qu'un lecteur expert peut se formuler, ne serait-ce qu'en prenant connaissance d'un titre.

Puisque le groupe était davantage en capacité de se questionner, différentes questions suscitant la métacognition ont été introduites lors des séances six à huit, intégrant les étapes « avant, pendant et après » la tâche (Lafortune *et al.*, 2000 ; Lafortune *et al.*, 2010).

⁶³ Lafortune et ses collègues (2000, 2010) parlent de « dialogue intérieur de type métacognitif » lorsque l'élève est en mesure de se parler à lui-même intérieurement.

Se questionner avant/pendant/après la tâche

Les questions métacognitives élaborées lors de la recherche sont allées au-delà de ce qui avait été anticipé dans le guide des questions métacognitives (tableau 2.2, p. 52), en s'appuyant réellement sur les découvertes des élèves. La fiche-outil présentée par la suite a ainsi pu être offerte aux élèves et a constitué un « support papier d'étayage de la pensée » (Puntambekar et Hübscher, 2005). En effet, il s'agit de types de questions métacognitives que tout lecteur pourrait se poser avant, pendant et après sa tâche de lecture (tableau 4.2) :

Tableau 4.2 : Questions métacognitives utilisés lors de la recherche

Questions métacognitives utilisées lors de la recherche
Avant la tâche
<p>Qu'est-ce que tu as fait avant de lire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Où tu étais pour lire le texte, ce que tu as regardé, ce à quoi ça t'a fait penser, ce que tu t'es dit dans ta tête avant de le lire, si tu as pensé à utiliser des stratégies...
Pendant la tâche
<p>Qu'est-ce que tu as fait pendant ta lecture ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si tu as écrit, si tu t'es posé des questions, si tu as repéré des passages que tu ne comprenais pas et d'autres que tu comprenais, si tu as utilisé des stratégies pour mieux comprendre...
Après la tâche
<p>Qu'est-ce que tu as fait après la tâche ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si tu t'es posé des questions après ta lecture pour repérer si tu avais bien compris, si tu étais satisfait de ta lecture, comment tu t'es préparé pour la rencontre de lundi, si tu as envie de dire des choses que tu as découvertes aux autres, si tu as envie de leur poser des questions...

Les questions métacognitives présentes dans ce tableau constituent des formes d'étayage innovantes issues de cette recherche mais n'ont malheureusement pas été construites avec les élèves. Toutefois, elles cement bien les trois dimensions d'une démarche métacognitive : l'auto-questionnement avant, pendant et après la tâche de lecture.

Celles-ci ont donc servi de guide pour les activités de planification, de surveillance et de régulation. Tout de même, des éclaircissements concernant les questions précédemment citées se sont avérés nécessaires à la demande des élèves. Ainsi, l'un d'entre eux a souhaité en savoir davantage sur la question : « *comment tu t'es préparé pour le lire ?* » (séance 8, v. 56), ce qui a autorisé un de ses pairs à demander des précisions sur les questions qui pouvaient être posées avant de lire un texte (v. 59 à 77). L'étayage entre pairs était tel à ce moment de la recherche qu'ils étaient capables de se répondre mutuellement sans que le praticien-chercheur n'intervienne. L'étayage de type métacognitif a donc été « modéré » voire « minimal » puisqu'il a été pris en charge de manière « réciproque⁶⁴ » par les élèves. Ces questions métacognitives ont été fructueuses puisque les élèves ont davantage fait part de démarches métacognitives avancées par la suite. À cet égard, le praticien-chercheur est allé plus loin dans son niveau d'exigence concernant l'explicitation de ces démarches, en invitant les élèves à se questionner sur « pourquoi ? » ils avaient procédé ainsi.

Se questionner sur le « pourquoi ? »

Certes, le « comment » [tu t'y es pris pour comprendre le texte] tel que préconisé par King (1990a, 1990b, 1994, 2005) s'est avéré pertinent puisqu'il a rendu possible la verbalisation des étapes utilisées. Néanmoins, dans une démarche métacognitive, il s'agissait également que les élèves puissent s'interroger sur « pourquoi ? » ils avaient procédé ainsi. Pour faire comprendre ce qu'il attendait désormais de la verbalisation des démarches métacognitives, le praticien-chercheur a employé « l'analogie » de la pâte à modeler :

Bon, je vais essayer de vous donner une image qui peut-être va vous aider à comprendre. Ce texte là, quand on vous le donne comme ça, c'est comme si on vous donnait un gros morceau de pâte à modeler et que vous ne saviez pas quoi en faire. Et si la pâte à modeler, vous ne la triturez pas dans tous les sens, elle ne donnera jamais rien votre pâte à modeler [...] donc ce que je vous demande en plus, c'est qu'en travaillant cette pâte à modeler, vous allez vous demander pourquoi je la travaille comme ça ma pâte à modeler, est-ce que j'ai bien fait de la travailler comme ça et si je devais refaire la même forme avec cette pâte à modeler, est-ce que je m'y prendrais de la même manière ?

(Séance 12, v. 131 à 135)

⁶⁴ L'étayage réciproque sera explicité par la suite.

Même si l'explication de cette analogie était assez longue, cette forme d'étayage s'est avérée fructueuse. En effet, les élèves ont bien repéré qu'il s'agissait désormais de se demander « pourquoi ? » ils avaient procédé ainsi, en essayant d'identifier le type de questions qu'ils s'étaient posés. Les démarches métacognitives verbalisées en fin de recherche et dont il sera question dans la prochaine partie, manifestent bien la capacité effective des élèves à verbaliser des démarches métacognitives de plus en plus avancées, en intégrant cette nouvelle dimension.

En somme, l'étayage de type métacognitif a été fondamental pour apprendre aux élèves à se questionner avant, pendant et après leur tâche de lecture. À ce propos, Larkin (2009a) avait lui-même relevé l'importance « d'étayer la verbalisation des habiletés métacognitives » (planifier, surveiller et réguler) (*cf.* p. 27).

Lors de l'introduction de chacune des composantes (avant/pendant/après), l'étayage de la métacognition s'est effectué de manière « intensive » puis progressivement de manière « minimale », comme pour l'étayage des connaissances sur la tâche et les stratégies.

4.2.1.3 Étayage des prises de conscience et du transfert

Les phases quatre et cinq du protocole de recherche ont permis d'effectuer un retour sur l'activité métacognitive vécue lors des interactions verbales entre pairs (*cf.* p. 108). L'objectif était que les élèves puissent bien repérer ce qu'ils avaient découvert d'un point de vue métacognitif et qu'ils en conservent une trace écrite dans leur cahier. Les sujets ont eu de la difficulté à effectuer cet exercice mental et plus encore, de mettre en mots leur pensée. Lors des cinq premières séances, la phase de structuration métacognitive individuelle n'a pas été conduite car les élèves ne semblaient pas en être rendus à ce niveau de réflexion métacognitive. Toutefois, le praticien-chercheur les a accompagnés à repérer les stratégies de lecture découvertes qu'ils ont retranscrites dans leur cahier.

Un étayage plus précis a pris forme dès la neuvième séance car les élèves ont signalé qu'ils éprouvaient des difficultés à savoir ce qu'il fallait écrire et la manière de le formuler :

PC : *A1, je vois bien que ce n'est pas facile pour toi d'écrire, n'est-ce pas ? Alors pourquoi à votre avis je vous ai demandé d'écrire ? Alors, est-ce qu'il y a des enfants pour qui ça sert d'écrire ?*

A5 : *Non, pas tellement.*

A2 : *Pas trop.*

PC : *Je crois que justement ce qui est difficile pour vous, c'est qu'écrire, c'est être capable de penser par soi-même et c'est la pensée que vous allez vous faire vous-même tout seul qui va vous aider à faire des progrès [...]*

PC : *A2, qu'est-ce qui a été difficile pour toi là ?*

A2 : *Savoir comment formuler les phrases.*

PC : *Alors, qu'est-ce que tu as découvert de nouveau A2 aujourd'hui avec tout ce que vous venez de faire ? Est-ce qu'il y a quelque chose de nouveau que tu as découvert et à laquelle tu n'avais pas pensé ?*

A2 : *Non, je ne sais pas.*

PC : *Tu en es sûr ?*

A2 : *En fait qu'il fallait lire les questions jusqu'au bout.*

PC : *Ça c'est bien. Écris-le. Moi, c'est ce que j'aurais noté si j'avais été à ta place. Toi A1, tu as découvert quoi ?*

A1 : *Qu'il faut voir si les questions ont rapport avec le texte.*

PC : *Écris ça, c'est très bien.*

(Séance 9, v. 97 à 112)

Dans cet extrait, le praticien-chercheur a clairement expliqué en quoi l'écriture permettait d'acquérir une pensée métacognitive, moyennant la mise en mots des stratégies propres à chacun. En l'occurrence, l'étayage a permis aux élèves de repérer leurs prises de conscience. D'ailleurs, lors des séances suivantes, quelques élèves ont davantage réussi à effectuer ce travail réflexif de manière autonome. Cet exercice aurait sûrement mérité un étayage plus précis car il semblait prometteur. Il importe de rappeler également que les élèves ont travaillé sur des supports papiers à partir de la sixième séance. Or, le praticien-chercheur s'est aperçu que les élèves ne laissaient aucune trace écrite sur leur feuille. À la douzième séance, il leur a fait part de ce constat en indiquant que lui-même n'aurait pas pu s'empêcher de « griffonner » sur le texte :

PC : *Vous voyez, moi, je n'ai pas pu m'empêcher de faire des dessins, de surligner ce texte car c'est important pour moi pour bien le comprendre.*

A1 : *C'est vrai ? (le praticien-chercheur montre alors son brouillon)*

PC : *Moi, par exemple, en lisant le titre, je me suis dit ok, ça va parler des vacances des Français, et moi comme français, je vais où en vacances ? Alors, pourquoi vous n'avez pas écrit sur votre texte ?*

A1 : *En fait on n'a pas le droit !*

A5 : *Oui, et vous nous dites de faire comme si on fera pareil en classe mais là on ne va pas écrire sur le texte en classe quand même ! [...]*

M : *Et pourquoi vous n'auriez pas le droit ? Est-ce que le professeur vous l'a interdit ? Est-ce que c'est dans un livre vos textes ou bien encore sur des photocopies ? [...]*

A1 : *Oui mais après il va dire qu'est-ce que tu as fait avec ton texte ?*

M : *Attendez ! Est-ce qu'il vous a été dit clairement qu'il est interdit d'écrire sur le texte ?*

(Séance 12, v. 110 à 122)

Les remarques des élèves sont tout à fait intéressantes et il n'est retranscrit ici qu'une partie du débat. Cela souligne le fait que les élèves ne s'autorisaient pas à écrire sur leur feuille, peut-être parce que les traces intermédiaires propres à une activité de recherche ne sont pas suffisamment valorisées en classe. Or, comme l'indiquent Ouellet et ses collègues (2008), la trace écrite est significative d'un acte métacognitif. L'échange précédemment explicité a beaucoup marqué les élèves puisqu'à partir des séances suivantes, ils ont davantage souligné, tracé sur les polycopiés, sans pour autant écrire de mots ou de phrases. Là aussi, un étayage de ce point de vue aurait été pertinent.

Les recherches convoquées dans le chapitre relatif à la problématique ont indiqué que l'accès à la métacognition et la capacité à transférer allaient de pairs : toutes deux portent sur des aspects procéduraux de la pensée (Doly, 1997, 1998, 2002 ; Tardif, 1999) (*cf.* p. 14). De ce fait, la sixième phase du protocole de recherche a consisté à étayer la verbalisation de transferts (*cf.* p. 111).

Pour étayer la verbalisation des transferts possibles dans d'autres contextes, différentes questions ont été utilisées et ont facilité l'évolution des niveaux de transfert⁶⁵. Le praticien-chercheur a débuté par une question très générale « *alors, est-ce que ce qu'on fait ici peut vous être utile ailleurs ?* » (séance 8, v. 145) ? Cette question s'est alors recentrée sur le contexte de l'école en « *est-ce que ça peut vous servir à l'école ?* » (séance 8, v. 149), pour s'ouvrir plus largement à d'autres contextes, ceux des autres apprentissages en classe comme ailleurs : « *est-ce que ce travail peut vous être utile dans votre vie mais aussi, est-ce qu'il peut vous être utile dans d'autres apprentissages ?* » (séance 10, v. 138). Cet étayage était important car Larkin (2001) souligne que cet exercice métacognitif (se mettre en projet de transférer) permet de mieux internaliser les apprentissages.

⁶⁵ Il sera question de l'évolution des niveaux de transfert dans la partie suivante.

Lors de la prochaine partie de ce chapitre, l'évolution de la capacité à transférer sera présentée et il apparaîtra que ces questions ont sans nul doute contribué à cette évolution. Toutefois, il ne pourra pas être avancé qu'un étayage « intensif » de la capacité à transférer s'est modifié en un étayage « modéré » de cette habileté.

D'un point de vue général, la recherche dévoile une évolution intéressante concernant le rôle des interactions verbales entre pairs et l'évolution du processus d'étayage. En effet, que ce soit pour l'étayage des connaissances sur la tâche et sur les stratégies ou encore pour les démarches métacognitives, il est apparu une forme de prise en charge de l'étayage de ces compétences par les pairs. Une seconde phase de l'étayage a ainsi été identifiée et pourrait être qualifiée d'« étayage réciproque entre pairs », en référence aux travaux d'Holton et Thomas (2002) (*cf.* p. 69).

Il est important de préciser que l'étayage ne s'est pas effectué de manière aussi linéaire, c'est-à-dire, par le passage d'un étayage soutenu à un étayage réciproque entre pairs au cours de la recherche. Ces deux phases se sont plutôt élaborées de manière *cyclique, spiralaire, itérative*, comme dans le processus de recherche-action (Bachman et Palmer, 1996, figure 3.1, p. 91). Par exemple, au milieu de la recherche, un étayage « intensif » de la métacognition a pris forme pour susciter la verbalisation de démarches métacognitives avancées. Cet étayage s'est progressivement restreint à quelques questionnements de la part du praticien-chercheur et a été pris en charge par les élèves. L'étayage réciproque entre pairs sera développé spécifiquement lors de ce second temps.

4.2.2 Deuxième phase : un étayage réciproque entre pairs

Pour mieux comprendre l'étayage réciproque entre pairs, il sera fait référence à quelques aspects quantitatifs pour présenter par la suite plusieurs échanges illustrant l'étayage réciproque des stratégies en lecture et des démarches métacognitives.

4.2.2.1 Étayage réciproque entre pairs : point de vue quantitatif

Un graphique a été proposé dans la première partie de ce chapitre, permettant de comparer la prise de parole du praticien-chercheur avec la prise de parole du groupe (figure 4.2, p. 137). Il apparaît que dès la cinquième séance, et ce jusqu'à la fin de la recherche, le pourcentage de prise de parole du groupe a varié entre 70 et 80% alors qu'il se situait entre 50 et 60% lors des quatre premières séances.

Certes, cette évolution pourrait être interprétée par la prise de conscience du praticien-chercheur de moins intervenir pour mieux laisser intervenir. Mais l'évolution en question peut également révéler une forme de prise en charge de l'étayage par les pairs.

Les interactions ont été fortement étayées par le praticien-chercheur en début de recherche ; de ce fait, les interactions entre pairs étaient donc « restreintes » (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Progressivement, des échanges plus « étendus » ont pris forme. En effet, dès la cinquième séance, un échange entre pairs constitué de 26 interactions dont seulement quatre interventions du praticien-chercheur a porté sur la manière de lire des chiffres romains (v. 96 à 121). À la septième séance, 28 interactions avec une seule intervention du praticien-chercheur (v. 76 à 103) ont permis de se mettre d'accord sur la hauteur des sauts des kangourous. Cela signifierait donc que les élèves ont été progressivement capables de se prendre en charge lors de débats sur la compréhension de texte.

Davantage d'interactions entre pairs de nature métacognitive ont également été identifiées et seront présentées dans la troisième partie. Le même phénomène est repérable : au début, les interactions étaient principalement conduites par le praticien-chercheur ; chemin faisant, le praticien-chercheur n'est presque plus intervenu. Lors de l'identification et de la catégorisation des interventions métacognitives, il est apparu pertinent de repérer qui était l'initiateur des interventions de nature métacognitive. Le graphique présenté ci-après dévoile des éléments de compréhension quant à l'évolution du processus d'étayage de type métacognitif (figure 4.4) :

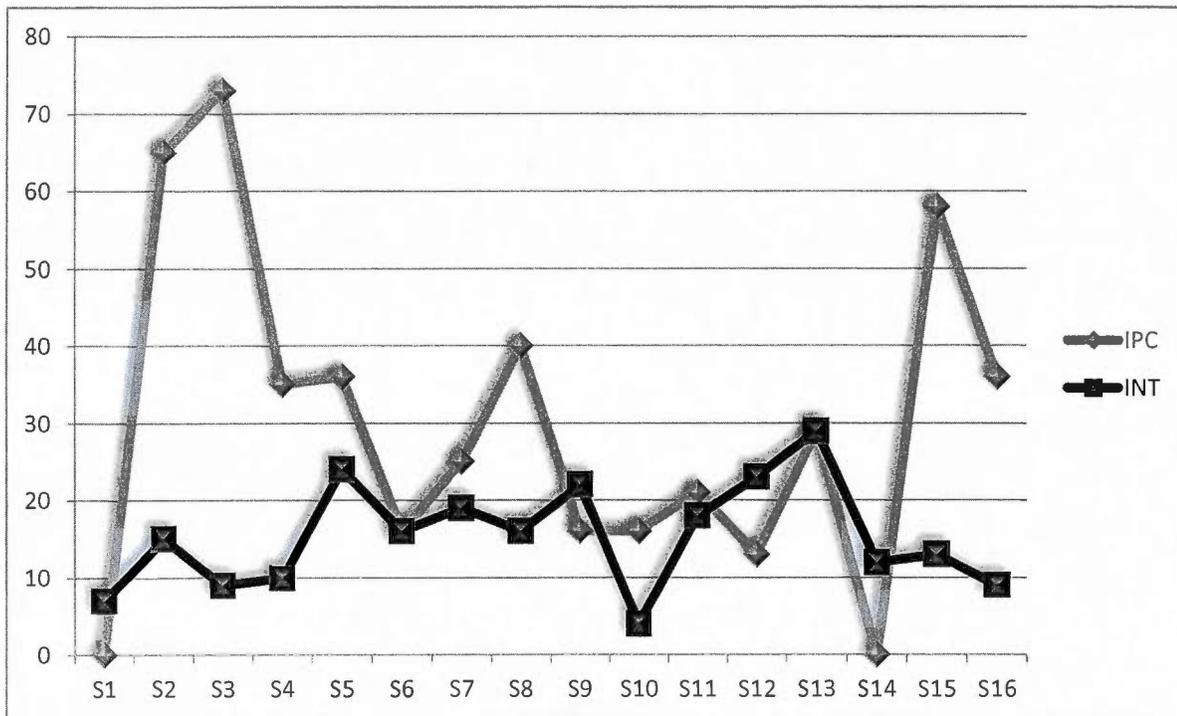


Figure 4.4 : Représentation des interventions métacognitives en pourcentage, initiées par le praticien-chercheur (IPC) et par les interactions des élèves (INT)

Ce graphique permet ainsi de repérer l'initiateur des interventions métacognitives en fonction des séances. Lors des cinq premières séances, les interventions métacognitives ont été principalement initiées par le praticien-chercheur. Un changement s'est opéré à partir de la sixième séance. Toutefois, il s'avère normal qu'à la huitième séance, les interventions métacognitives aient été principalement initiées par le praticien-chercheur puisqu'il s'agissait d'une séance-bilan. Lors de la dixième séance, peu d'interventions métacognitives initiées par les pairs ont pris forme puisque que l'activité portait sur l'utilisation d'une stratégie en lecture (anticiper des questions). Quant aux séances 15 et 16, il s'agissait des séances finales qui ont été fortement dirigées pour procéder à une synthèse. En d'autres termes, en faisant abstraction des résultats obtenus lors des séances précédemment citées, il apparaît que les interventions métacognitives ont presque autant été prises en charge par le groupe d'élèves que par le praticien-chercheur à partir de la sixième séance. Qui plus est, à la 14^{ème} séance, aucune intervention métacognitive n'a été initiée par le praticien-chercheur, ce qui signifierait une prise en charge totale de l'étayage de la métacognition par les pairs.

D'un point de vue davantage qualitatif, il est apparu qu'au début de la recherche, les élèves venaient pour rencontrer le praticien-chercheur dans la quête de stratégies en lecture et non pour « se rencontrer » et s'offrir mutuellement des outils cognitifs. Ils étaient les uns « à côté » des autres et non les uns « avec » les autres. Une dynamique de groupe s'est instaurée progressivement à partir de la sixième séance et c'est à ce moment que des formes d'étayage réciproque ont pris forme, particulièrement lors des « échanges entre pairs de nature métacognitive »⁶⁶.

4.2.2.2 Étayage réciproque entre pairs : point de vue qualitatif

L'échange portant sur l'anticipation des questions (séance 10, v. 31 à 47) a déjà permis de repérer que les élèves étaient capables de prendre en charge l'utilisation de cette stratégie complexe, moyennant quelques interventions du praticien-chercheur. Lors de la séance suivante, ils ont été conviés à repérer les idées qui leur paraissaient essentielles. Ce nouvel extrait est significatif à plusieurs égards :

A5 : *Alors, moi j'ai souligné la deuxième phrase : « d'abord je n'ai pas sommeil » [...] Parce que y en a qui disent qu'ils n'ont pas sommeil parce qu'ils veulent se coucher plus tard mais c'est important de dormir.*

A2 : *Moi je pense qu'ils croient qu'ils n'ont pas sommeil mais en fait ils ont sommeil mais peut-être qu'ils ne sentent pas le sommeil [...]*

A1 : *Moi, en fait, je ne suis pas d'accord avec toi A2.*

A2 : *Pourquoi ?*

A1 : *Parce que tu as dit : « d'abord je n'ai pas sommeil » et au fond ils ne sont pas fatigués mais je ne sais pas où tu as trouvé ça parce que ce n'est pas marqué dans le texte.*

A5 : *Mais non mais c'est pour expliquer le texte ! Et pour mieux aider, A2 elle a dit ça.*

A2 : *En fait oui, y a pas marqué dans le texte mais c'est pour répondre à la question : « d'abord je ne n'ai pas sommeil » parce que des fois moi, je n'ai pas vraiment très sommeil mais mon papa et ma maman, ils me demandent de me coucher mais je ne sens pas qu'au fond j'ai sommeil.*

A4 : *Bah non, ce n'est pas important !*

A2 : *Oui, mais c'est pour expliquer mieux !*

A3 : *Oui, mais ce n'est pas important !*

A5 : *Oui mais c'est important ce mot « sommeil » non ?*

A1 : *J'ai compris ce que vous voulez dire. Il faudrait trouver une question et ça n'a pas rapport vraiment avec le texte.*

(Séance 11, v. 31 à 49)

⁶⁶ Ces types d'échanges seront expliqués dans la prochaine partie.

Du point de vue de l'étayage, force est de constater que le praticien-chercheur n'est pas du tout intervenu dans cet échange. Cela signifierait donc que les élèves étaient désormais capables de se prendre en charge dans l'utilisation d'une stratégie complexe. D'ailleurs, tous les élèves ont participé. En outre, les élèves connaissaient l'importance de se référer à leurs connaissances antérieures pour mieux comprendre le texte. Toutefois, le débat leur a permis de prendre conscience que le fait de ne pas avoir sommeil n'était peut être pas une information si importante dans ce texte. La prise de conscience dévoilée par un élève en fin de séance a synthétisé la découverte majeure issue de ces interactions entre pairs : « *c'est important de repérer les choses intéressantes pour bien lire un texte et il y a des choses intéressantes pour nous mais qui ne sont pas forcément importantes dans le texte* » (séance 11, v. 205).

En ce qui a trait aux formes d'étayage, les élèves se sont entraidés comme lorsqu'A2 a tenté d'expliquer l'expression « *d'abord je n'ai pas sommeil* ». Sont également apparues des formes d'« intersubjectivité⁶⁷ » (Baudrit, 2007b), par exemple lorsqu'A1 a signifié « *j'ai compris ce que vous voulez dire* ». D'ailleurs, à plusieurs reprises, les pairs ont été en mesure d'utiliser des formes d'étayage dignes de celles du praticien-chercheur.

Ils ont ainsi « reformulé » de manière autonome, « demandé des précisions à leurs pairs », « questionné » métacognitivement de cette manière : « *et alors, en le lisant de nombreuses fois, est-ce que pour ta compréhension, ça allait de mieux en mieux ?* » (séance 9, v. 17). Ainsi, l'étayage réciproque entre pairs s'est effectué par l'utilisation de formes d'étayage utilisées auparavant par le praticien-chercheur. Aussi, les élèves en sont venus à interagir de manière autonome sur leurs démarches métacognitives.

L'extrait suivant portant sur « Les vacances des Français » montre le niveau élevé des interactions verbales atteint en fin de recherche. En l'occurrence, les élèves ont débattu d'une démarche métacognitive utilisée par un de leurs pairs :

⁶⁷ Baudrit (2007a) se réfère lui-même aux travaux de Bruner (1996) pour expliquer que l'intersubjectivité est la capacité à « lire dans l'esprit des autres » (p. 28).

A1 : *Je me suis posé la question : on commence par où ? Alors j'ai lu « les vacances des Français ». En gros, je me suis dit que c'est par là qu'il faut commencer parce qu'on avait parlé des gros titres, donc j'ai lu ensuite les petits textes et j'ai regardé en-dessous les personnages puis après je suis allée tout en bas mais là j'étais coincée parce que je ne savais pas s'il fallait commencer là ou là et je suis redemandée pourquoi j'avais fait comme ça.*

A5 : *Mais peut-être qu'il faut peut-être un ordre parce que le paragraphe il a du sens avec l'autre. Moi je ne savais pas trop par où commencer non plus alors j'ai commencé par « les vacances des Français », ensuite j'ai fait en bas et quand je l'ai relu, j'ai fait de l'autre sens.*

A3 : *Et pourquoi tu as fait comme ça ?*

A5 : *Je trouvais que ce n'était pas trop les mêmes paragraphes.*

A3 : *Sauf que ce n'était pas exactement la même chose qui était dite dans les différents paragraphes.*

(Séance 12, v. 54 à 58)

Lors de ces interactions verbales, les élèves ont été en mesure de se faire des propositions de nature métacognitive, de se questionner, de signifier leurs désaccords. Plus généralement au cours de la recherche, il semblerait même qu'ils ont eu une grande facilité à se comprendre et à adapter leurs explications à la zone proximale de développement de leurs pairs.

Au contraire, il est arrivé régulièrement au praticien-chercheur de ne pas saisir certaines questions des élèves, comme à la huitième séance, lorsqu'un élève souhaitait mieux repérer les questions qui pouvaient être posées avant la lecture. Il lui a répondu : « *attends, je ne te comprends pas, ça veut dire quoi quelles questions ?* » (séance 8, v. 59). Cela rejoint bien le propos tout à fait naturel d'un élève adressé au praticien-chercheur en début de recherche : « *tu ne comprenais pas parce que toi t'es un adulte, t'es pas un enfant comme nous alors t'as pas les mêmes méthodes* » (séance 1, v. 52). Est-ce à dire justement que le praticien-chercheur aurait plus de difficulté à s'adapter à la ZPD des élèves en utilisant ses techniques et son langage d'adulte ?

En résumé, il est donc apparu que l'étayage proposé par le praticien-chercheur a progressivement été pris en charge de manière réciproque par les pairs. Reste à savoir maintenant si le processus de « désétayage » a réellement pris forme dans cette recherche.

4.2.3 Troisième phase : vers un désétayage

Dans le cadre conceptuel, il a été question de la dialectique d'étayage/désétayage (Vygotski, 1935/1997) (cf. p. 68). Dans cette optique, les supports cognitifs et métacognitifs proposés aux élèves étaient normalement temporaires. À ce sujet, un élève a par exemple fait la remarque suivante :

A4 : *Mais moi je trouve que les, euh...*

A3 : *Les vignettes...*

A4 : *Oui, moi je trouve qu'on s'en sert plus.*

PC : *Oui, c'est normal parce que maintenant, vous les avez intégrées.*

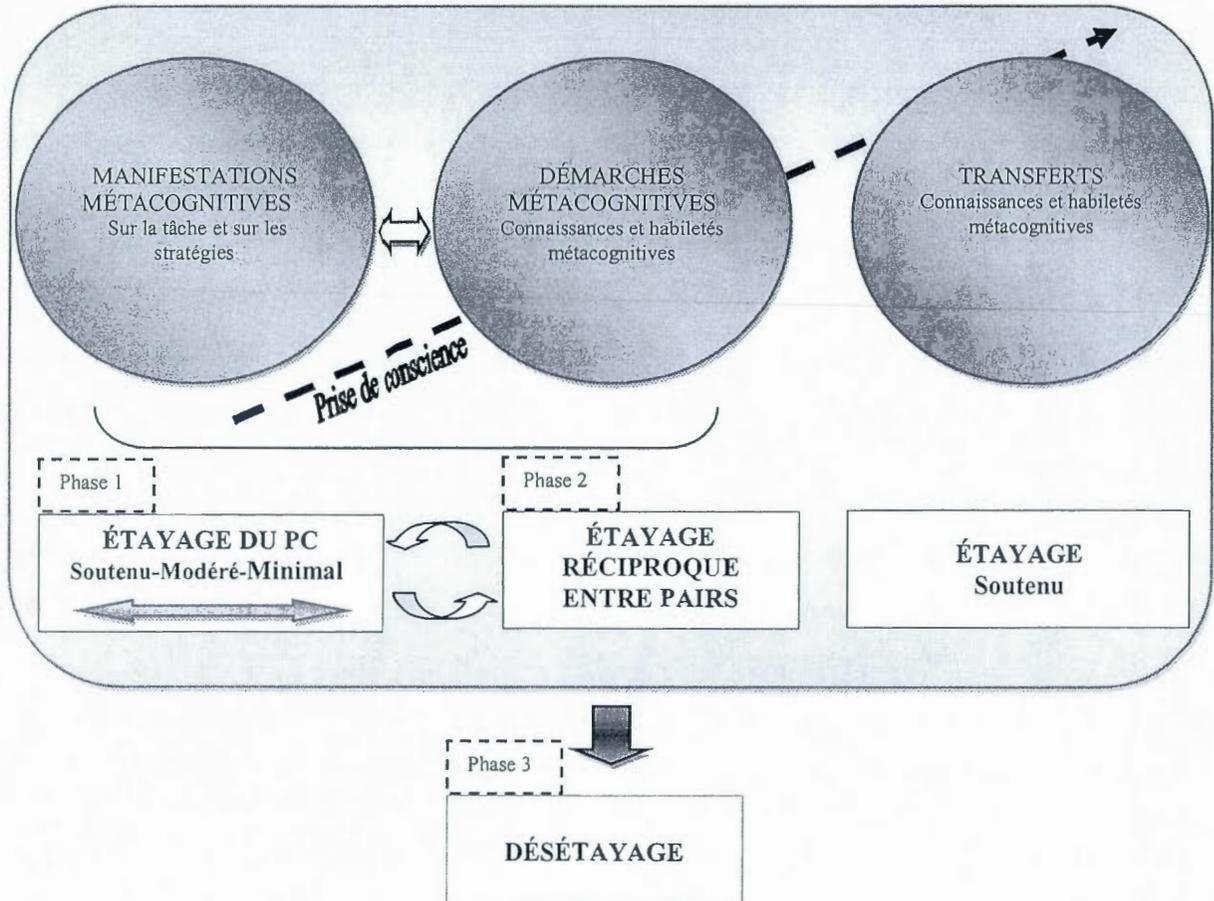
(Séance 12, v. 146 à 149)

Dans l'extrait précédent, un élève a repéré que le groupe n'avait plus besoin de recourir aux stratégies transcrites sur les vignettes, ce qui signifierait qu'ils les ont intégrées. L'analyse des démarches métacognitives, dont il sera question par la suite, validera ce constat. Elle permettra également de repérer que le questionnement métacognitif qu'ils ont pris en charge a sûrement facilité le développement du « dialogue intérieur de type métacognitif » de chacun (Lafortune *et al.*, 2000). À l'issue de la recherche, certains élèves ont indiqué savoir désormais quoi faire lorsqu'ils étaient confrontés à des difficultés de compréhension en lecture (séance 16, v. 81). Est-ce à dire pour autant qu'ils n'avaient plus besoin d'« états » proposés par le praticien-chercheur ou encore par leurs pairs ? À nouveau, le recours à l'analyse des démarches métacognitives permettra de repérer que le processus de désétayage était en cours de construction. Un temps plus important aurait été nécessaire pour aller plus loin dans le développement métacognitif.

Voici pour clore cette partie une synthèse de la compréhension du processus d'étayage de la métacognition.

4.2.4 Synthèse du processus d'étayage

En guise de synthèse, la figure suivante peut être proposée (figure 4.5) et sera explicitée ci-après :



Formes d'étayages : fonctions d'étayage, questionnement métacognitif, supports papiers d'étayage, reformulation, analogies, modelage.

Figure 4.5 : Processus cyclique de l'étayage de type métacognitif

Cette figure présente le processus d'étayage de type métacognitif. Un étayage soutenu par le praticien-chercheur (PC) a été nécessaire pour outiller les élèves de connaissances métacognitives sur la tâche et sur les stratégies, en s'appuyant sur les manifestations métacognitives présentes au sein du groupe (bulle en haut à gauche).

Pour ce faire, le praticien-chercheur a principalement recouru au questionnement de type métacognitif et aux fonctions d'étayage définies par Wood et ses collègues (1976) (formes d'étayage énumérées en bas de la figure). Ces prises de conscience des connaissances déjà là ont facilité la verbalisation de démarches métacognitives (bulle centrale), démarches qui ont également fait l'objet d'un étayage soutenu. En effet, l'objectif était que les élèves parviennent à se questionner (individuellement et collectivement) sur ce qu'ils avaient effectué mentalement avant, pendant et après la tâche, en recourant à des connaissances métacognitives et à des habiletés métacognitives lors d'activités de planification, de surveillance et de régulation (habiletés métacognitives). Pour faire verbaliser ce type de démarches, le praticien-chercheur a pu utiliser les fonctions d'étayage, le questionnement métacognitif, les supports papiers d'étayage de la pensée, la reformulation, les analogies et le modelage. Une flèche traverse l'ensemble de ces bulles et montre ainsi que l'étayage de type métacognitif avait pour projet de rendre les élèves de plus en plus conscients des processus métacognitifs utilisés.

Du point de vue des phases du processus d'étayage (encadrés en bas de la figure, repérables par l'ajout des phases), lors de la découverte ou de la pratique des compétences métacognitives énumérées précédemment, l'étayage a été conduit de manière soutenue puis a pu être davantage modéré voire minimal (phase 1). En effet, la recherche a dévoilé que l'étayage a graduellement été pris en charge de manière réciproque par les pairs (phase 2).

Il importe de préciser que le passage de l'étayage soutenu, à l'étayage modéré, puis à l'étayage minimal et enfin à l'étayage réciproque ne s'est pas élaboré de manière linéaire. À certains moments par exemple, concernant l'utilisation d'une même compétence métacognitive, un étayage soutenu a été nécessaire en fonction des besoins. C'est pourquoi il a été ajouté une flèche à double sens sous les termes « étayage du praticien-chercheur (PC) soutenu-modéré-minimal » (encadré en bas à gauche), pour signifier que l'étayage était ajusté à ce que le praticien-chercheur pouvait déceler dans la situation observée. De même, des flèches à double sens sont repérables entre l'étayage utilisé par le praticien-chercheur et l'étayage réciproque entre pairs (encadré en bas au milieu), ceci afin d'illustrer qu'un étayage de la part du praticien-chercheur a pu faire suite à un étayage réciproque entre pairs.

C'est ainsi qu'il peut être avancé qu'une forme de « processus cyclique de l'étayage de type métacognitif » a pris forme et constitue une des découvertes dans cette recherche. Également digne d'intérêt est la prise en charge par les pairs de l'étayage de type métacognitif, mettant justement en exergue la pertinence des interactions verbales entre pairs dans le développement de la métacognition. Plus précisément, il est apparu que les formes d'étayage utilisées par les pairs se sont avérées proches de celles utilisées par le praticien-chercheur telles que la reformulation, le questionnement, la demande de précisions, *etc.* Toutefois, les formes d'étayage, aussi semblables soient-elles, sont apparues plus adaptées aux ZPD des élèves que celles proposées par le praticien-chercheur.

La verbalisation de transferts des activités métacognitives vécues dans d'autres contextes (bulle de droite) a également fait l'objet d'un étayage soutenu *via* le questionnement métacognitif. Néanmoins, cet étayage n'a pas été pris en charge par les élèves, étant donné la complexité de cette compétence. C'est pour cette raison qu'au-dessous de la figure relative aux transferts n'est transcrit qu'un « étayage soutenu ». Au final, d'aucuns pourraient s'interroger sur le « désétayage » (phase 3, encadré en bas de la figure) comme finalité de l'étayage car l'objectif de tout ce travail métacognitif était bien que les sujets deviennent autonomes cognitivement. Il apparaît que celui-ci était encore en cours de construction lorsque la recherche a pris fin.

Après avoir présenté les conditions facilitant l'élaboration des interactions verbales entre pairs puis le processus d'étayage de type métacognitif, il s'agit maintenant de présenter les résultats concernant le processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive, en le mettant en lien avec le processus d'étayage repéré.

4.3 Processus des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive

Cette partie constitue le cœur de la recherche dont le principal objectif vise la compréhension du processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive.

Dans cette perspective, cette partie sera conduite en cinq temps : dans un premier temps, les nouvelles catégories métacognitives découvertes lors de l'analyse seront présentées et il sera précisé en quoi ces dernières permettent de mettre en relief une évolution métacognitive. Lors des temps suivants, le rôle des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive permettra de repérer comment les élèves sont passés de connaissances sur les stratégies et sur la tâche à des connaissances métacognitives sur ces dernières, de la verbalisation de démarches métacognitives simples à la verbalisation de démarches métacognitives de plus en plus avancées, d'une capacité à opérer des prises de conscience plus nombreuses, puis de la capacité à faire part de transferts de plus en plus « éloignés » de la situation vécue. Le lecteur ne manquera pas de repérer que ces évolutions sont en lien avec l'étayage du praticien-chercheur. À l'issue de cette partie, une synthèse sous la forme d'une figure sera proposée (figure 4.10, p. 202). Le lecteur peut s'y référer dès à présent pour mieux suivre le raisonnement.

Pour rendre opérationnel l'objectif principal de la recherche rappelé précédemment, un premier travail d'analyse a consisté à identifier et catégoriser les interventions de nature métacognitive. À cet effet, le guide des composantes métacognitives présenté dans le cadre conceptuel a servi de repère (tableau 2.2, p. 52). Or, lors de l'analyse, d'autres catégories métacognitives sont apparues selon que les interventions métacognitives relevaient de « manifestations métacognitives », de « démarches métacognitives » ou encore de « prises de conscience de nature métacognitive ». Des « échanges entre pairs de nature métacognitive » ont également été repérés. Avant même d'expliquer en quoi ces nouvelles catégories permettent de mettre en relief l'évolution des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive, il semble important d'en préciser la teneur.

Manifestation métacognitive

Dans le cadre de cette recherche, une intervention a été catégorisée comme une « manifestation métacognitive » lorsqu'elle semblait faire référence à des connaissances métacognitives sur la personne, la tâche ou encore la stratégie (Flavell, 1976).

Il a été considéré qu'un élève qui disait par exemple : « je cherche dans le dictionnaire pour bien comprendre » manifestait d'une connaissance sur une stratégie tandis que s'il déclarait : « *j'ai cherché dans le dictionnaire quand je n'ai pas bien compris* » (séance 2, v. 19), son propos relevait davantage d'une connaissance métacognitive sur la stratégie. En effet, dans ce dernier cas, l'élève s'est rendu compte qu'il ne comprenait pas le mot (habileté métacognitive de surveillance) et a ainsi recouru au dictionnaire pour remédier à sa difficulté.

Démarche métacognitive : habiletés métacognitives et connaissances métacognitives

Une démarche métacognitive est une verbalisation de la démarche mentale employée lors de la tâche de compréhension en lecture. L'élève est alors capable de mettre en mots par exemple les stratégies qu'il a utilisées, la manière dont il s'est surveillé et s'est régulé avant, pendant ou après la tâche.

Barth (1987) définit la démarche métacognitive comme « un travail de réflexion de retour sur la démarche mentale, par une explicitation de ce qui a rendu possible l'apprentissage » (p. 78). Par exemple, un élève a explicité la démarche métacognitive suivante lors de la cinquième séance : « *Moi, j'ai essayé de me souvenir de l'histoire pour voir si j'arrivais mieux à le lire. Pendant l'histoire ça m'a fait un petit film et après l'histoire, je me suis tout de suite raconté l'histoire dans ma tête, j'ai essayé de me raconter avec mes mots et ça bien été* » (séance 8, v. 87). L'élève en question a rendu compte de la démarche mentale qu'il a effectué pendant et après son activité de lecture, pour vérifier sa compréhension. En d'autres termes, la démarche métacognitive vise à mettre en mots le « dialogue intérieur » de type métacognitif dont parlent Lafortune et ses collègues (2000, 2010).

Les démarches métacognitives « simples » seront différenciées des démarches métacognitives « avancées » dans le cadre de cette recherche. Selon Saint-Pierre (2004), la démarche métacognitive « simple » traduit le recours à quelques connaissances et habiletés métacognitives alors que la démarche métacognitive « complète » est significative de l'utilisation de l'ensemble des habiletés (planification, surveillance et régulation) et des connaissances métacognitives (sur la personne, la tâche et les stratégies) en interrelation.

Dans le cadre de cette recherche, les élèves n'ont pas verbalisé de démarches métacognitives « complètes » mais ces dernières se sont révélées de plus en plus « avancées⁶⁸ » dans l'expression de connaissances et d'habiletés métacognitives. Le terme « démarche métacognitive avancée » sera donc privilégié.

Prise de conscience de nature métacognitive

La prise de conscience de nature métacognitive est issue d'une expérience métacognitive individuelle ou collective tout en ayant un caractère heuristique. Ainsi, un élève a opéré une prise de conscience de nature métacognitive lorsqu'il a expliqué la nécessité pour lui d'être attentif à ne pas oublier de mots ou de phrases au cours de sa lecture (séance 6, v. 82). Lafortune et ses collègues (2000, 2010) ont beaucoup insisté dans leurs travaux sur l'importance de la prise de conscience dans l'acte métacognitif (*cf.* p. 44). Cette composante a d'ailleurs été ajoutée au modèle de référence de la recherche, étant donné sa pertinence (figure 2.5, p.57).

Échanges entre pairs de nature métacognitive

Dans le cadre de cette recherche, de nombreux « échanges entre pairs de nature métacognitive » ont été repérés et s'avèrent essentiels pour comprendre l'évolution de la métacognition. Ces échanges sont caractérisés par une série d'interactions verbales entre pairs, de nature métacognitive. En situation d'expériences métacognitives dans des tâches de compréhension en lecture, les élèves ont progressivement échangé à un niveau métacognitif pour savoir si les textes proposés pouvaient être considérés comme des textes documentaires, sur la manière d'utiliser des stratégies, ou encore sur leurs démarches métacognitives. Comme il a été indiqué dans la partie précédente, au début de la recherche, les élèves semblaient venir plutôt pour rencontrer le praticien-chercheur et non pour « se rencontrer ». Leurs interventions métacognitives étaient principalement le fruit du questionnement du praticien-chercheur et non des échanges entre pairs.

⁶⁸ Il ne semble pas y avoir d'auteurs qui aient parlé spécifiquement de démarches métacognitives « avancées ». Cette qualification est donc apportée par l'auteur de cette recherche.

Progressivement, les élèves sont parvenus à interagir, certes, d'abord sur leur compréhension en lecture, puis progressivement à un niveau métacognitif. C'est ainsi que sont apparus de plus en plus d'« échanges entre pairs de nature métacognitive ».

Dans la suite de cette partie, il s'agit donc de mettre en relief des phases dans l'évolution métacognitive issue de ces échanges entre pairs. Ces derniers ont facilité le passage de connaissances déclaratives sur la tâche et sur les stratégies à des connaissances métacognitives, ce qui a été considéré comme une première phase. Une deuxième phase a trait à la verbalisation de démarches métacognitives de plus en plus avancées. Dans une troisième phase, les transferts énoncés ont également été significatifs d'une évolution métacognitive. Finalement, les prises de conscience métacognitives opérées tout au long de la recherche ont été considérées comme transversales.

Il importe de spécifier d'emblée que les phases en question constituent des moments qui peuvent être nommés, identifiés, se dévoilant dans la perspective d'un processus en cours. Or, ces phases ne sont pas à considérer de manière séquentielle. D'ailleurs, quelles sont les raisons du choix de ces phases ? Les démarches métacognitives spécifiées dans la deuxième phase intègrent les connaissances métacognitives (première phase) et supposent un plus haut niveau de prise de conscience, tout comme la capacité à transférer (troisième phase) qui nécessite que l'élève soit en mesure de réutiliser les démarches métacognitives dans d'autres contextes. Certes, ces phases sont caractérisées par une certaine forme d'ordonnement dans le temps mais il est tout à fait possible que l'élève opère des transferts puis ensuite fasse part de démarches métacognitives, ce qui a été le cas dans la présente recherche. Bref, comme pour le processus d'étayage précédemment analysé, ces phases se sont avérées cycliques.

4.3.1 Première phase : vers des connaissances métacognitives

Comme il a été indiqué lors de la partie précédente, un étayage intensif des connaissances sur la tâche et sur les stratégies a pris forme afin d'outiller mutuellement les élèves.

Le praticien-chercheur s'est dès lors appuyé sur les manifestations métacognitives présentes au sein du groupe. Progressivement, ces manifestations métacognitives se sont transformées en des connaissances métacognitives sur la tâche et sur les stratégies, grâce aux expériences métacognitives individuelles et collectives et aux interactions verbales entre pairs de nature métacognitive.

4.3.1.1 Interactions verbales entre pairs et connaissances métacognitives sur la tâche

Plusieurs échanges entre pairs de nature métacognitive ont porté sur les caractéristiques du texte documentaire. En effet, en début de recherche a été conduit un étayage intensif qui a permis de repérer les différences entre le texte documentaire et le texte narratif.

Les divers échanges ont interpellé les élèves puisque de leur propre initiative, ils ont débattu pour savoir si le texte : « Une réunion à la mairie », pouvait être considéré ou non comme un texte documentaire :

A4 : *Et ce n'est pas la même chose que la dernière fois, là c'est un genre de documentaire alors que la dernière fois c'était plus un genre d'histoire de ce qui se passait.*

A3 : *Oui, c'est une histoire vraie à Angers.*

A1 : *Moi, je ne suis pas vraiment d'accord. Pour les chiens guides d'aveugles, c'était un petit peu un documentaire parce qu'on a un petit peu appris quoi, il expliquait.*

A4 : *Oui, mais...*

A1 : *Alors que le kangourou aussi il expliquait la hauteur des sauts, c'est un petit peu pareil quoi !*

A4 : *Oui mais pour moi c'est plus une histoire parce qu'il raconte un peu ce qui s'est passé, ce qui se passe et voilà...*

A2 : *Qui raconte ce qui se passe, oui mais du coup...*

A5 : *C'est un peu les deux, c'est une histoire parce qu'ils disent les kangourous et un document parce qu'ils disent un peu ce que c'est sur les kangourous, la vie.*

(Séance 7, v. 40 à 47)

Il s'agit là d'un « échange entre pairs de nature métacognitive » dans le sens où les élèves ont pris du recul par rapport à leurs connaissances sur le texte documentaire, et ce, de manière autonome. Tous ont participé à l'échange et se sont accordés sur le fait que ce texte pouvait être considéré à la fois comme un texte narratif et un texte documentaire. Par les diverses interactions, ils ont manifesté des connaissances métacognitives sur la tâche en cours de construction.

Les élèves avaient également remarqué que les données présentes dans les textes documentaires étaient réelles. L'intervention d'une élève sur le texte des « Vacances des Français » à ce propos a permis d'ouvrir un échange fort intéressant :

A1 : *J'ai entouré ce qui me paraissait important pour moi et après j'ai surligné ce qui me paraissait vrai et aussi important et d'une couleur plus foncée ce que je ne comprenais pas [...]*

A2 : *Alors, qu'est-ce que tu n'as pas compris ?*

A5 : *Attends, tu as dit « ce qui me paraissait vrai » dans le texte, que tu as souligné ce qui te paraissait vrai mais je pensais que l'autre fois on avait dit que tout le texte il était vrai ?*

A1 : *Oui, mais enfin des fois, par exemple, dans le texte, y a des choses qui sont...*

A2 : *Peut-être que vous avez dit que le texte il est vrai mais je pense que pour elle, y a des choses qui sont pas vraiment vraies, qu'elle ne croit pas vraiment [...]*

PC : *Oui, je pense que vous voyez juste. Ce texte est réel même s'il ne date pas de 2011. Depuis, les chiffres ont peut-être un peu changé et c'est tout à fait intéressant que vous essayiez toujours de vous demander si les données sont logiques par rapport à votre réalité, c'est très bien.*

(Séance 13, v. 44 à 50)

Dans cet échange entre pairs de nature métacognitive, grâce à « une écoute de qualité » (Meirieu, 1992b) (cf. p. 76), les élèves ont été en mesure de questionner adéquatement A1. Cela a permis à cet élève de s'expliquer davantage ; A2 a ainsi reformulé les propos de sa camarade pour s'assurer de bien saisir son propos. Au final, le praticien-chercheur a valorisé les interactions verbales entre pairs en indiquant que les chiffres en question pouvaient effectivement être sujets à débats. D'autres échanges de ce type, d'ailleurs plus nombreux, ont porté sur l'utilisation des stratégies de lecture découvertes. À ce propos, il a été constaté que les stratégies verbalisées par le groupe n'étaient pas toutes de même niveau : des précisions seront apportées à cet égard.

4.3.1.2 Interactions verbales entre pairs et stratégies de lecture

En début de recherche, l'étayage du praticien-chercheur a consisté à faire verbaliser des stratégies de compréhension en lecture afin d'outiller mutuellement les élèves. En effet, il est important de rappeler le fait que les élèves ne venaient pas forcément sans connaissances. Toutefois, ils ne semblaient pas en être conscients ou encore ils ne les utilisaient pas à bon escient. 24 stratégies ont ainsi été découvertes au cours de la recherche en seulement 16 séances, dont 20 sont issues des interactions verbales entre pairs.

Jonson (2006) a lui-même répertorié 60 stratégies de compréhension en lecture, ce qui signifierait que les interactions verbales dans ce groupe ont rendu possible la découverte d'un tiers des stratégies de compréhension en lecture repérées dans les travaux de Jonson (2006).

En constatant que ces stratégies ne semblaient pas être de niveau équivalent, une catégorisation de ces stratégies a été envisagée. Il semble intéressant de proposer une classification de ces stratégies selon qu'elles soient « simples » ou « complexes » puisqu'elles permettent de mettre en relief une évolution métacognitive. La qualification « simple » a été choisie dans le sens où Giasson (1995) avance que ce type de stratégies est généralement maîtrisé par un élève « apprenti stratège », âgé de 8 à 10 ans (*cf.* p. 37). Au contraire, « dégager les informations importantes d'un texte », « résumer un texte », « utiliser les structures d'un texte documentaire » et « inférer » seraient des stratégies maîtrisées davantage par des « lecteurs confirmés », âgés de 10 à 12 ans.

Ces dernières ainsi que d'autres stratégies comme « se mettre en projet d'expliquer sa compréhension », « recourir à des représentations mentales », découvertes dans le cadre de cette recherche, ont donc été qualifiées de stratégies « complexes ». Voici dès lors la catégorisation des stratégies proposée dans le cadre de cette recherche (tableau 4.3)⁶⁹.

⁶⁹ Dans ce tableau, toutes les stratégies qui ne sont pas en italiques ont été proposées par le praticien-chercheur.

Tableau 4.3 : Stratégies de lecture découvertes au cours de la recherche

Type de stratégies	Stratégies de lecture découvertes au cours de la recherche
Stratégies simples	<i>Utiliser son doigt pour ne pas se tromper de ligne (séance 1), demander de l'aide (séance 2), regarder dans un dictionnaire (séance 2), regarder si le mot est expliqué (séance 2), recourir aux illustrations (séance 2), écrire les mots difficiles pour revenir ensuite dessus (séance 2), lire doucement pour bien comprendre (séance 2), relire (séance 2), regarder autour du mot (séance 2), décomposer le mot (séance 2), remplacer par un autre mot (séance 2), revenir sur les phrases précédentes (séance 3), lire jusqu'au bout de la phrase (séance 3).</i>
Stratégies complexes	<i>Recourir à des représentations mentales (séance 2), dégager les caractéristiques du texte documentaire (séance 2), anticiper à partir d'un titre (séance 4), faire des liens (séance 5), se mettre en projet d'expliquer sa compréhension (séance 5), se mettre dans de bonnes conditions pour lire (séance 7), faire un résumé (séance 7), anticiper des questions sur le texte (séance 9), différencier les idées principales des idées secondaires (séance 11), transformer quelque chose qu'on n'aime pas en quelque chose qu'on aime (séance 15), inférer (séance 15).</i>

Quinze stratégies ont ainsi été découvertes lors des trois premières séances, grâce à l'étayage soutenu du praticien-chercheur. Toutes ont été qualifiées de stratégies simples à l'exception de deux (recourir à des représentations mentales et anticiper à partir d'un titre), qui relèveraient davantage de stratégies complexes.

À partir de la quatrième séance, toutes les stratégies découvertes ont été catégorisées comme complexes. L'important est de souligner que les interactions verbales entre pairs ont permis d'accéder à des outils cognitifs de plus haut niveau.

Il apparaît d'ailleurs pertinent de repérer comment ces stratégies ont émergé. La stratégie complexe de « se mettre en projet d'expliquer sa compréhension » est issue d'un des premiers échanges entre pairs de nature métacognitive, lorsque le praticien-chercheur est sorti de la salle :

A1 : *Moi j'ai monté mon cartable dans ma chambre et je me suis installée sur une chaise pour lire et après j'avais tout lu donc après j'ai mis ma chaise dans la salle de jeux et j'ai commencé à jouer à la maîtresse et c'est comme ça que j'ai compris.*

A2 : *Ah tu as joué le rôle en fait [...]*

A1 : *J'ai joué à la maîtresse pour mieux comprendre.*

A2 : *En fait elle a joué le rôle du texte. Au moins elle comprend bien, on voit qu'elle a des idées pour bien comprendre le texte, qu'elle veut bien comprendre.*

A1 : *C'est marrant en fait.*

A2 : *Elle joue en même temps qu'apprendre.*

A5 : *Elle essaie de trouver des idées comme des jeux pour bien comprendre le texte.*

A2 : *Et en s'amusant.*

A5 : *Elle essaie de très bien comprendre le texte et elle trouve des idées.*

PC : *Oui, elle s'est mise en projet de vous en parler.*

(Séance 5, v. 137 à 151)

Cet échange entre pairs peut être considéré de nature métacognitive puisque les élèves ont cherché à bien saisir la pertinence de la stratégie proposée et à en donner leur compréhension.

Un autre échange entre pairs de nature métacognitive a laissé place à la découverte de la stratégie complexe « se mettre dans de bonnes conditions » pour lire :

A2 : *J'avais dit que quand j'étais à la garderie, je ne comprenais pas trop le texte parce qu'il y avait du bruit alors je n'étais pas vraiment concentrée et chez moi j'ai relu et puis j'étais plus concentrée.*

A3 : *Parce que quand elle l'a lu il y avait du bruit et elle ne comprenait pas très bien.*

A4 : *Elle était avec du bruit.*

A1 : *Elle était déconcentrée.*

A4 : *Et si elle est pas bien concentrée, elle ne peut pas bien comprendre les mots.*

PC : *Donc besoin de se concentrer et moi ce que je comprends là, c'est qu'elle a besoin d'un lieu calme et c'est une condition très importante pour lire un texte.*

A4 : *Parce que si on a un lieu pas calme on ne peut pas se concentrer parce qu'on entend les autres bruits, on n'y arrive pas.*

(Séance 7, v. 9 à 16)

Cet échange a donc facilité la prise de conscience de se mettre dans de bonnes conditions pour lire.

Il a été indiqué auparavant que la stratégie d'« anticiper des questions » a été verbalisée par un élève à qui il avait été demandé de spécifier les raisons de sa réussite à un questionnaire en lecture. En pratiquant cette stratégie complexe de lecture, les élèves se sont rendus compte qu'il était nécessaire « de différencier les idées principales des idées secondaires » pour réussir à construire les questions adéquates. Cette dernière stratégie complexe est donc née de « l'expérience métacognitive » collective (Flavell, 1976). Quant à la stratégie complexe de « transformer quelque chose qu'on n'aime pas en quelque chose qu'on aime », elle est issue d'un échange de nature métacognitive portant sur comment parvenir à comprendre un texte ne suscitant pas d'intérêt.

Cette analyse permet donc de repérer que la plupart des stratégies complexes sont, soit le fruit d'échanges entre pairs de nature métacognitive, soit le fruit de prises de conscience individuelles probablement issues des découvertes collectives. Il paraît important d'ajouter qu'en fin de recherche, les élèves ont été en mesure de redonner l'ensemble des stratégies découvertes tout au long du parcours (séance 15, v. 11 à 62), en sachant pertinemment qui en avait été l'initiateur (séance 16, v. 1 à 23). D'ailleurs, les élèves n'ont pas hésité à exprimer l'intérêt suscité par la découverte de ces stratégies :

A2 : Moi en fait ça m'aide mieux parce qu'en ce moment, on étudie un livre et avant quand je le lisais, je ne comprenais pas vraiment tandis que là maintenant, avec toutes les questions (en montrant les vignettes), elles m'ont aidé à mieux comprendre les livres et les textes.

A1 : Et pourquoi ça t'a aidé ou du moins, comment tu fais pour que ça t'aide ?

A2 : Je m'aide avec les questions qu'on a trouvées. Par exemple questionner le texte, changer le mot qu'on ne comprend pas par un autre mot, finir la phrase parce que une fois, la première fois quand on a fait un questionnaire, je n'avais pas lu tout au bout de la phrase et du coup, c'est pour ça que j'avais eu faux.

(Séance 15, v. 72 à 74)

Les stratégies découvertes grâce aux pairs ont donc été utiles pour A2 lors de la lecture en classe, ce qui témoigne d'ailleurs d'une activité de transferts de ces stratégies. À la question d'A1, A2 a également témoigné d'une prise de conscience des raisons de sa mauvaise compréhension lors du premier questionnaire : de ne pas avoir lu la phrase jusqu'au bout.

Pour que les élèves puissent acquérir des « connaissances métacognitives » sur ces stratégies, ils devaient repérer « quand, où, comment et pourquoi » les utiliser (Rémond, 2009). Les échanges entre pairs de nature métacognitive ont facilité les prises de recul nécessaires.

4.3.1.3 Interactions verbales et connaissances métacognitives sur les stratégies

La stratégie de « recourir à des représentations mentales » a particulièrement intéressé les élèves et a fait l'objet de nombreux échanges. Étant donné la complexité de cette stratégie, celle-ci a d'abord été étayée par le praticien-chercheur ; rapidement, ce sont les élèves qui l'ont prise en charge. Les échanges de nature métacognitive s'y rapportant se sont complétés de séance en séance.

Pour mieux repérer les évolutions, il apparaît opportun de faire figurer les principaux échanges dans le tableau suivant (tableau 4.4) :

Tableau 4.4 : Principales interactions verbales entre pairs de nature métacognitive sur les représentations mentales

Échanges entre pairs de nature métacognitive sur les représentations mentales	
<p>A5 : <i>L'image ! Mais quand il n'y a pas d'image !</i> A1 : <i>On peut se faire une image.</i> PC : <i>Ça veut dire quoi alors ?</i> A3 : <i>Comme si on fait un dessin dans la tête [...]</i></p>	<p>(Séance 3, v. 153 à 157)</p>
<p>PC : <i>Quand vous ne comprenez pas, qu'est-ce qui se passe dans votre tête ?</i> A4 : <i>L'image y en n'a plus.</i> A2 : <i>Elle sort plus. Moi, l'image elle sort de ma tête, celle qui est tout au fond.</i> A4 : <i>Aussi, ça fait comme si elle était dans une caisse et puis qu'on cherchait...</i> A2 : <i>On n'arrive pas à l'ouvrir !</i> A4 : <i>Y a plein d'images mais on ne sait pas laquelle prendre, celle qui veut bien dire ce mot.</i></p>	<p>(Séance 3, v. 182 à 187)</p>

**Échanges entre pairs de nature métacognitive
sur les représentations mentales (suite)**

A2 : *Et aussi, le titre quand on le lit, bah au lieu de regarder l'image, ça me fait une image dans la tête.*

PC : *C'est très important ce qu'elle dit là, elle dit que, qu'est-ce qu'elle dit là, c'est très important (silence), elle est en train de dire, si vous avez compris prenez la parole à ma place (silence), elle est en train de dire qu'elle fait son image par rapport au titre.*

A2 : *Par exemple si l'image à elle, elle pense que ça va pas parler de ça, que si elle n'arrive pas trop à se faire une autre image, elle va se dire que, elle ne va pas très bien comprendre le texte par rapport à l'image.*

A3 : *Donc, faut qu'elle se fasse une image à elle qu'elle va comprendre.*

A1 : *Aussi, quand on lit le texte, et quand on se fait l'image dans la tête, on comprend mieux.*

A4 : *Moi, j'ai lu un livre, il n'y avait pas d'images et puis comme X (l'enseignant de leur classe) nous raconte une histoire, bah moi j'invente mon histoire.*

A1 : *Moi aussi !*

PC : *Toi aussi tu inventes ton histoire A5 ? T'inventes quoi toi ?*

A5 : *Oui une histoire. Mais aussi, si ce n'est pas la même histoire qu'on imagine dans notre tête, peut-être que ça nous aide plus que celle dessinée.*

PC : *Et alors, ce qu'il va falloir faire, c'est qu'il va falloir vérifier si l'histoire que tu t'es faite dans la tête est bonne.*

(Séance 4, v. 67 à 76)

A4 : *Je me suis installée dans mon canapé pour être bien concentrée, j'ai regardé le titre puis à la fin de ma lecture, j'ai relu ce titre et j'ai eu un genre de vidéo qui m'est venu.*

A1 : *Hein ! Ah oui dans sa tête !*

A2 : *Dans ta tête, tu as vu l'image du texte des kangourous ? [...]*

A2 : *Moi dans ma tête ça m'a fait comme une télé et puis on voyait les images, l'image du texte sur comment il se déroulait [...]*

(Séance 7, v. 35 à 56)

Dès les premières séances, les élèves ont pris conscience de la nécessité de se faire une représentation mentale en l'absence d'illustrations. D'ailleurs, de nombreux chercheurs ont repéré que les élèves en difficulté de compréhension en lecture ont du mal à se représenter mentalement le contenu de leur lecture (Gaté, 2002 ; Giasson, 1990 ; Martel, 2003). Grâce à l'étayage du praticien-chercheur, les élèves ont ainsi découvert qu'un mot incompris ne suscitait pas de représentation mentale ; à ce propos, ils ont utilisé la métaphore de la caisse, fort significative pour expliquer ce phénomène (séance 3).

Par la suite, les élèves ont réalisé l'importance de se faire leur propre représentation mentale en lisant un titre, et de confronter cette représentation mentale à l'illustration présente dans le texte (séance 4). Chemin faisant, les échanges entre pairs de nature métacognitive pris en charge par les pairs ont permis à tous les élèves d'accéder à une compréhension fine de leurs représentations mentales.

D'autres stratégies complexes ont fait l'objet d'échanges. Les élèves ont ainsi appris à différencier les idées principales des idées secondaires. Pour ce faire, il leur avait été conseillé de surligner les éléments essentiels. Un échange a justement été initié par un élève lors de la pratique de cette stratégie :

A5 : Oui mais par exemple y a des mots, à chaque paragraphe ça parle de mots et tu pourrais souligner tout le texte alors.

A2 : Non parce que...

A5 : Mais non mais imagine à chaque fois y a un mot et jusqu'à la fin du paragraphe, ça raconte ce qui est le mot et après si tu soulignes tout, ça fait comme si tu avais tout souligné le texte et t'es pas obligé de tout souligner !

A2 : Oui, mais moi j'ai souligné ça parce que je trouve que c'est important de savoir souligner ça, quand on dort on grandit un petit peu, je trouve que c'est important ça et c'est pour ça que je l'ai souligné (A5 surligne alors toute la phrase).

(Séance 11, v. 71 à 74)

Cet échange entre pairs de nature métacognitive est pertinent. En effet, un élève a interpellé un de ses pairs sur le risque encouru à tout souligner dans le texte et dans ce cas, de ne plus différencier ce qui était important de ce qui ne l'était pas. L'élève interrogé a argumenté et les conflits sociocognitifs qui ont suivi ont eu un effet réel : un des élèves a décidé finalement de souligner toute la phrase. Cet échange a donc permis à ces deux élèves (puis probablement aux pairs qui assistaient à l'échange), de passer d'une connaissance d'une stratégie (souligner) à une connaissance métacognitive sur cette stratégie (savoir où, quand, comment et pourquoi souligner).

En ce qui concerne le passage des manifestations métacognitives sur la tâche et sur les stratégies à des connaissances métacognitives sur ces dernières, le schéma suivant propose une synthèse visuelle (figure 4.6) :

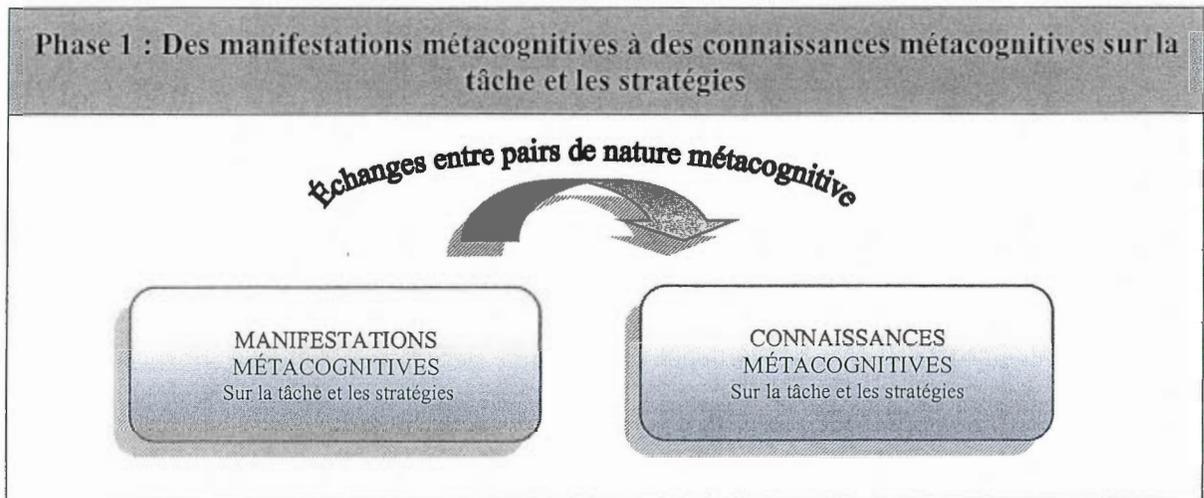


Figure 4.6 : Phase 1 : Des manifestations métacognitives à des connaissances métacognitives sur la tâche et les stratégies

Les échanges entre pairs de nature métacognitive ont particulièrement facilité le passage des manifestations métacognitives sur la tâche et les stratégies à des connaissances métacognitives sur ces dernières. Il a également été constaté une évolution des démarches métacognitives dont il sera question dans ce second temps.

4.3.2 Deuxième phase : vers des démarches métacognitives avancées

Parallèlement à l'étayage des connaissances sur les stratégies et sur la tâche, il a été spécifié qu'un autre type d'étayage a porté sur le développement des démarches métacognitives facilitant particulièrement la verbalisation d'habiletés métacognitives (planifier, surveiller et réguler). Le praticien-chercheur a alors questionné et guidé les élèves sur ce qu'ils pourraient faire mentalement avant, pendant et après la tâche. De fait, qu'en est-il du développement des démarches métacognitives verbalisées ? Une évolution est-elle repérable ? Effectivement, la verbalisation des démarches métacognitives peut véritablement témoigner d'une évolution métacognitive. Dès lors, il est apparu pertinent de regarder cette évolution aussi bien d'un point de vue quantitatif que qualitatif, pour repérer en quoi les interactions verbales entre pairs ont progressivement favorisé la verbalisation de ces dernières.

4.3.2.1. Interactions verbales et évolution quantitative des démarches métacognitives

Les démarches métacognitives ayant été identifiées lors de l'analyse, le tableau de données permet de proposer une évolution générale des démarches métacognitives tout au long de la recherche, sous la forme du graphique suivant (figure 4.7) :

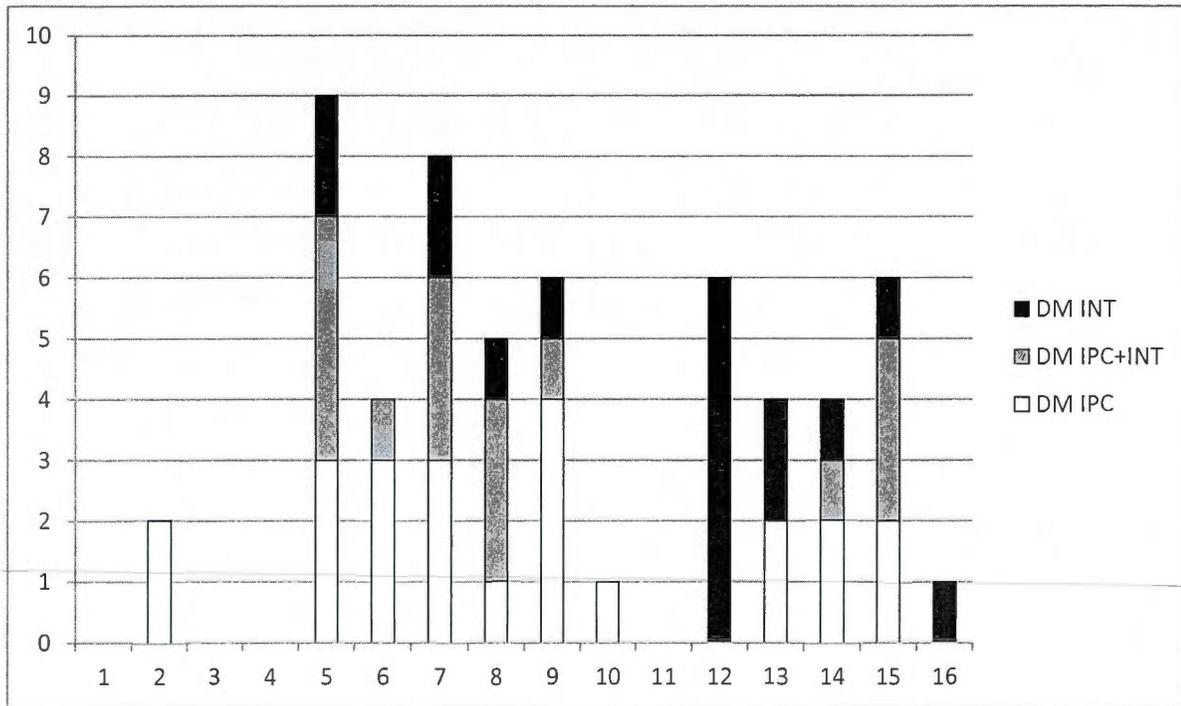


Figure 4.7 : Évolution du nombre de démarches métacognitives par séance, initiées par le praticien-chercheur (DM IPC), par le praticien-chercheur et les interactions des élèves (DM IPC+ INT) ou par les interactions des élèves (DM INT)

Au-delà de pouvoir présenter une évolution générale du nombre de démarches métacognitives au cours de la recherche, ce graphique a le mérite de pouvoir repérer les initiateurs des démarches en question. Ces dernières ont pu ainsi être initiées, soit par le praticien-chercheur (DM IPC), soit par une interaction d'un pair répondant lui-même à une question du praticien-chercheur (DM IPC+ INT), soit seulement par les interactions entre pairs (DM INT).

Le graphique précédent permet de repérer d'emblée que seules deux manifestations métacognitives ont été exprimées lors des quatre premières séances. Les séances 10, 11 et 16 sont également caractérisées par l'absence ou par un nombre très faible de démarches métacognitives verbalisées. En effet, les séances 10 et 11 ont porté sur l'utilisation de stratégies complexes (anticiper des questions et différencier les idées principales des idées secondaires) ; les résultats ne sont donc pas surprenants. Quant à la séance 16, il s'agissait d'une séance-bilan. La séance 4 n'a pas permis de verbaliser de démarches métacognitives car le texte proposé était trop résistant.

Plus généralement, il apparaît que les démarches métacognitives étaient presque absentes en début de recherche et ont peu fait l'objet d'un étayage de la part du praticien-chercheur ; ce dernier cherchant davantage à outiller les élèves de connaissances sur la tâche et les stratégies. Cela signifierait également que les élèves en question n'avaient peut-être pas accès à leurs démarches métacognitives. De ce fait, le praticien-chercheur a effectué un étayage soutenu lors des séances cinq à huit en introduisant progressivement des questions métacognitives. Ces dernières ont permis aux élèves de se questionner avant, pendant et après la tâche. La séance douze est remarquable dans le sens où toutes les démarches métacognitives ont été verbalisées dans le cadre des interactions verbales entre pairs. D'ailleurs, par la suite, les initiateurs des démarches métacognitives ont été principalement les élèves, ce qui semble bien révéler qu'une forme d'étayage réciproque entre pairs a été mise en œuvre.

4.3.2.2. Interactions verbales et évolution qualitative des démarches métacognitives

D'un point de vue qualitatif, une analyse plus fine du contenu des démarches métacognitives permet de mettre en relief l'évolution de ces dernières. À titre de rappel, un étayage soutenu a été mené lors des séances cinq à huit pour initier la verbalisation de démarches métacognitives avant, pendant et après la tâche. D'ailleurs, lors de la sixième séance, un élève s'est permis de demander à ses pairs des éclaircissements sur une question métacognitive proposée par le praticien-chercheur :

A2 : « *Comment tu t'es préparé pour le lire* », mais ça je n'arrive pas à comprendre.

A4 : *Ça veut dire un peu qu'est-ce que tu as fait avant, où étais-tu pour le lire.*

A3 : *Qu'est-ce qu'on a fait avant ?*

A4 : *Par exemple, pour lire le texte, tu peux jouer à la maîtresse comme l'a fait A1 ou le dire devant tout le monde.*

A5 : *Peut-être que tu as pris quelque chose qui t'aide pour lire ce texte.*

A3 : *Où tu as commencé [...]*

PC : *Très bien les enfants. Grâce à vous, je pense qu'A2 a désormais bien compris. Est-ce le cas A2 ?*

A2 : *Oui.*

(Séance 6, v. 20 à 28)

Il est intéressant d'observer que ce sont les pairs qui ont répondu à la question d'A2 en lui donnant des exemples. Le praticien-chercheur n'est intervenu qu'à la fin de l'échange pour les féliciter et s'assurer qu'A2 avait bien compris.

Les élèves ont appris particulièrement à se poser des questions sur « comment ? » ils s'y étaient pris pour lire. La séance huit permettait donc de vérifier s'ils avaient intégré cette nouvelle démarche mentale. Lors des dernières séances (séance 12 à 14), le praticien-chercheur a invité les élèves à se questionner également sur « pourquoi ? » ils avaient procédé ainsi. Il apparaît donc judicieux de présenter certaines démarches métacognitives exprimées au cours des séances cinq, huit et douze à quatorze. Cela permettra de repérer plus précisément si des évolutions ont été présentes, en comparant les *verbatim*.

Dans le tableau suivant (tableau 4.5), les démarches métacognitives en question ont été transcrites. Certains tronçons des *verbatim* apparaissent en caractères gras pour signifier que l'élève a réutilisé des stratégies découvertes ou bien a fait part d'une activité de surveillance et de régulation dont il n'était pas forcément conscient. Ceux en caractères gras soulignés révèlent davantage de propos métacognitifs, dans le sens où l'élève a été capable de verbaliser son langage intérieur.

Tableau 4.5 : Comparaison des démarches métacognitives

Comparaison des démarches métacognitives		
	<p>A1 : <i>Moi d'abord j'ai lu et à la fin j'avais compris qu'on avait vu des traces de son passage quand on avait cherché au fond du lac et quand j'avais relu le texte et j'ai compris qu'on « essayait » de trouver des traces de son passage et c'est là que je me suis dit que j'avais bien compris.</i> (v. 86)</p>	<p>A1 : <i><u>Je me suis posé la question : on commence par où ? Alors j'ai lu « les vacances des Français » en gros, je me suis dit que c'est par là qu'il faut commencer parce qu'on avait parlé des gros titres, donc j'ai lu ensuite les petits textes et j'ai regardé en-dessous les personnages puis après je suis allée tout en bas mais là j'étais coincée parce que je ne savais pas s'il fallait commencer là ou là et je me suis redemandée pourquoi j'avais fait comme ça.</u></i> (Séance 12, v. 54)</p>
<p>A2 : <i>Moi je l'ai lu deux fois parce que j'avais compris le début mais c'est la fin et je n'ai pas toujours compris</i> (v. 79)</p>	<p>A2 : <i>Moi j'ai écrit directement déjà ce que j'avais compris et ce que je n'avais pas bien compris et ensuite j'ai relu encore une fois pour bien comprendre ce que je n'avais pas compris et vérifié ce que j'ai lu et je savais que j'avais compris.</i> (v. 89)</p>	<p>A2 : <i>Moi en premier j'ai pris la première case parce que y avait marqué le titre, c'était écrit en gros « les vacances des Français », après j'ai lu en deuxième « la grande évasion », j'ai pris celle-là parce qu'elle était en dessous de la première et en général, quand on lit un texte, on lit en-dessous des phrases. Après j'ai pris « ceux qui partent et les autres » et j'ai pris celui-là parce que je trouve un petit peu que ça va ensemble parce que quand j'ai lu le deuxième titre, j'ai vu que ça parlait aussi un petit peu de partir, ça avait un petit peu rapport avec le titre. Puis en quatrième, j'ai pris la dernière parce que déjà j'ai vu que, elle était en-dessous la première mais y avait des images en lien qui étaient pas en dessous du premier carré que j'ai lu donc <u>je me suis dit, celles-là je vais peut-être les lire en dernier</u> [...]</i></p> <p>(Séance 13, v. 22)</p>
<p>A3 : <i>Moi j'ai lu et quand y avait des mots qui bloquaient, je relisais plusieurs fois et je regardais autour.</i> (v. 83)</p>	<p>A3 : <i>Moi, j'ai essayé de me souvenir de l'histoire pour voir si j'arrivais mieux à le lire et après pendant l'histoire ça m'a fait un petit film et après l'histoire, je me suis tout de suite raconté l'histoire dans ma tête, j'ai essayé de me raconter avec mes mots et ça bien été.</i> (v. 87)</p>	<p>A3 : <i>Moi j'ai lu plusieurs fois ce texte car au début je l'avais pas très bien compris et puis après je me suis posé des questions dans ma tête et j'ai arrivé assez bien.</i> (Séance 14, v. 31)</p>

Comparaison des démarches métacognitives (suite)		
Séance 5	Séance 8	Séance 12 à 14
A4 : J'ai d'abord regardé les images et puis j'ai lu le texte et puis j'ai regardé les images. (v. 85)	A4 : Avant de lire le texte, je me suis demandé si j'étais bien installé pour le lire et après ma lecture, <u>je me suis posé des questions sur le texte et puis si je n'avais pas compris, j'allais relire.</u> (v. 85)	A4 : Alors moi j'ai commencé par ici (en montrant) puis après j'ai voulu changer donc j'ai commencé là et <u>puis je n'ai pas vraiment bien compris, c'était trop dur, pourtant j'ai essayé.</u> (Séance 14, v. 39)
A5 : Moi je me suis arrêté à des moments. Y a des mots que je ne comprenais pas et j'ai regardé autour et ensuite j'ai compris. (v. 81)	A5 : Moi je me suis installée à mon bureau dans le calme et j'ai commencé à lire, ensuite <u>je me suis redit la question : à quoi ça t'a fait penser ?</u> (v. 88)	A5 : Moi j'ai lu le texte deux fois parce que la première fois j'ai lu sauf que y avait une partie que je n'ai pas bien compris, du coup j'ai lu une deuxième fois, <u>je me suis dit mince j'ai toujours pas compris cette partie et ensuite, après tout de suite après, je me suis un peu dit ce qui s'était passé dans le texte dans ma tête comme si je faisais le film et c'est venu. Moi je ne savais pas trop par où commencer non plus</u> alors j'ai commencé par « les vacances des Français », ensuite j'ai fait en bas et quand je l'ai relu, j'ai fait de l'autre sens. (Séance 12, v. 33)

Lors de la cinquième séance, le praticien-chercheur a demandé aux élèves de verbaliser les démarches qu'ils avaient utilisées. Celles évoquées par la plupart d'entre eux permettent de repérer que des stratégies simples découvertes au début de la recherche ont été réutilisées comme : relire (A2 et A3), regarder autour du mot qui pose difficulté (A3 et A5) ou encore regarder les illustrations pour mieux comprendre (A4). Les différentes démarches énoncées ont été considérées comme métacognitives car les élèves ont semblé avoir utilisé les stratégies consciemment, après avoir surveillé leur lecture et s'être rendus compte qu'ils ne comprenaient pas certaines parties du texte ou encore certains mots. En l'occurrence, le fait de s'arrêter dans sa lecture (A5) est significatif de cette activité de surveillance. Une évolution est repérable dans les démarches métacognitives exprimées lors de la huitième séance.

D'abord, le praticien-chercheur n'a pas eu besoin d'interroger les élèves un par un à la différence de la cinquième séance. Les élèves ont pris la parole de leur propre chef pour exprimer leurs démarches métacognitives. Ensuite, force est de constater que les stratégies de lecture utilisées ont été des stratégies complexes telles que : résumer (A1), écrire les éléments compris et non compris (A2), se faire une représentation mentale et se redire avec ses mots (A3), se poser des questions sur le texte (A4) ou recourir à une question métacognitive proposée par le praticien-chercheur (A5). Deux élèves ont même intégré la stratégie de se mettre dans de bonnes conditions avant de lire (A4 et A5). Plus généralement, tous les élèves ont effectué une activité de surveillance et ont utilisé des stratégies de lecture pour s'assurer d'avoir bien compris. Enfin, davantage de « dialogues intérieurs » de type métacognitif ont été verbalisés (éléments soulignés), ce qui signifie un accès progressif à une « métacognition conscientisable » (Lafortune *et al.*, 2000). Certaines démarches métacognitives ont révélé une activité mentale exercée avant, pendant et après la lecture, comme celle exprimée par A4. Ces démarches métacognitives étaient davantage « avancées » puisque les élèves ont été en mesure d'exprimer consciemment ce qu'ils se sont dits mentalement pendant, avant et après leur tâche de lecture. Une évolution est également repérable lors des dernières séances. Il s'avère que certains élèves sont allés encore plus loin dans la description de leurs démarches mentales. A1 n'a pas pu exprimer une démarche métacognitive complète puisqu'il a été interrompu par une question d'un pair. Toutefois, il a véritablement mis en mot son « dialogue intérieur » de type métacognitif (Lafortune *et al.*, 2000)

A2 et A5 ont également verbalisé leur dialogue intérieur et ont réutilisé un nombre important de stratégies découvertes. Quant à A3, il a expliqué s'être posé des questions mais n'a pas précisé davantage et A4 était conscient que le niveau du texte était trop élevé pour lui. Malgré ses efforts, il n'est donc pas parvenu à accéder à une démarche métacognitive et à une compréhension fine du texte. À la différence des séances précédentes, les démarches métacognitives précédemment évoquées ont véritablement fait l'objet d'échanges entre pairs de nature métacognitive, dans le sens où les élèves ont cherché à en savoir davantage sur les processus utilisés par leurs pairs. La remise en contexte de la démarche métacognitive exprimée par A2 est fort significative à cet égard :

A2 : *Moi en premier j'ai pris la première case parce que y avait marqué le titre, c'était écrit en gros « les vacances des Français », après j'ai lu en deuxième « la grande évasion », j'ai pris celle-là parce qu'elle était en dessous de la première et en général, quand on lit un texte, on lit en-dessous des phrases. Après j'ai pris « ceux qui partent et les autres » et j'ai pris celui-là parce que je trouve un petit peu que ça va ensemble parce que quand j'ai lu le deuxième titre, j'ai vu que ça parlait aussi un petit peu de partir, ça avait un petit peu rapport avec le titre. Puis en quatrième, j'ai pris la dernière parce que déjà j'ai vu qu'elle était en-dessous la première mais y avait des images en lien qui étaient pas en dessous du premier carré que j'ai lu donc je me suis dit, celles-là je vais peut-être les lire en dernier et « ceux qui partent les autres », je l'ai pris en troisième et non en dernier parce qu'elle était à côté, en fait le carré il touchait l'autre carré de la première que j'ai lue, et la deuxième parce qu'elle était en-dessous et tout le texte était en-dessous de la première que j'avais lue.*

A3 : *Et après, qu'est-ce que tu as fait ?*

A2 : *Après je me suis posé des questions dans ma tête, par exemple, pourquoi j'avais lu dans ce sens là car au début je n'avais pas réfléchi pourquoi je lisais dans ce sens là puis je me suis posé la question sur ça.*

A1 : *Moi, quand j'ai terminé le texte j'ai commencé à souligner ceux qui allaient bien ensemble et je n'ai pas tout trouvé. Le cinquième personnage avec 1/8, je l'ai relié à l'avion parce que le petit garçon, dans sa main, il tient des drapeaux alors j'ai trouvé que ça allait bien avec l'avion parce que quand on prend l'avion, c'est pour aller loin pour voyager.*

A2 : *Je voulais dire quelque chose sur ton bonhomme, c'est en fait, quand tu l'as dit j'ai aussi remarqué que comme il a une valise, les autres ils n'ont pas vraiment de valises et quand on part en avion, c'est pour aller loin et on prend peut-être une valise où on transporte nos jouets, nos affaires.*

PC : *Alors que moi, je n'ai pas vu la même chose. Même si je me suis dit la même chose que toi A5, je me suis dit : il y a une valise, il y a un avion, il y a des drapeaux et j'ai vu comme toi le dessin où il y avait un avion, donc je me suis dit comme toi, ce sont des gens qui partent alors à l'étranger et j'ai été surpris de voir écrit « Ceux qui partent chaque été : 55% de la population, des cadres, des habitants de la région, des étudiants et surtout des élèves » et qu'ils ne disent pas justement qu'ils partaient à l'étranger. Peut-être est-ce le cas mais peut-être que non. C'est donc une question que je me suis posée mais ça ne veut pas dire pour autant qu'elle est meilleure que celles que vous vous êtes posés.*

A5 : *Je comprends [...]*

(Séance 13, v. 22 à 28)

Cet échange constitue un échange de nature métacognitive de haut niveau puisque les élèves ainsi que le praticien-chercheur ont interagi sur leurs démarches métacognitives. Auparavant, les élèves avaient principalement fait part de démarches métacognitives sans pour autant interagir avec leurs pairs. Dans l'échange métacognitif ci-dessus, une fois qu'A2 a fini d'expliquer sa démarche métacognitive, le questionnement d'un de ses pairs lui a permis d'en révéler davantage sur les questions qu'il s'était posées (en particulier sur pourquoi il avait procédé ainsi). A1 a alors été désireux de faire part de sa démarche métacognitive en révélant des liens qu'il avait établis grâce aux illustrations et à ses connaissances. Cette verbalisation a permis ainsi à A2 de repérer la présence de la valise permettant de valider le lien établi par A1.

L'échange métacognitif a donc favorisé à la fois l'explicitation des démarches métacognitives employées et l'accès à une compréhension plus fine du texte. Un autre aspect fort intéressant mérite d'être relevé : le praticien-chercheur s'est intégré dans l'échange en faisant part de sa propre démarche métacognitive. Sa parole a été accueillie favorablement puisqu'A5 a signifié : « *je comprends* ». En résumé, une évolution des démarches métacognitives est observable aussi bien du point de vue quantitatif que qualitatif. Un fait important mérite d'être souligné : les démarches métacognitives énoncées témoignent d'une « internalisation » des stratégies énoncées puis du processus d'étayage (se questionner avant, pendant et après la tâche). Cela signifierait donc que les interactions verbales entre pairs ainsi que l'étayage de nature métacognitive ont nourri le dialogue intérieur de chacun par un processus d'internalisation. Cette découverte est tout à fait intéressante car elle rejoindrait particulièrement les travaux de Vygotski (1934/1997) spécifiant le passage des processus « interpsychologiques » à des « processus intrapsychologiques » (*cf.* p. 62). Cet aspect fera l'objet d'un développement lors du prochain chapitre. Pour le moment, il importe d'offrir à nouveau un schéma permettant de mieux visualiser l'évolution des démarches métacognitives (figure 4.8).

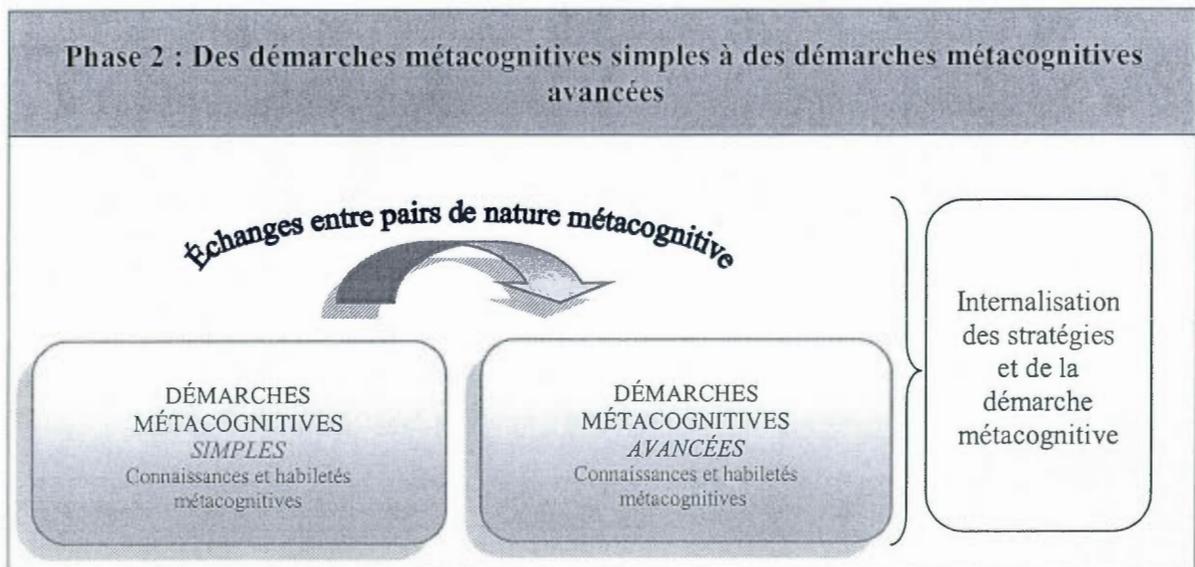


Figure 4.8 : Phase 2 : Des démarches métacognitives simples à des démarches métacognitives avancées

L'étayage soutenu *via* le questionnement avant/pendant/après la tâche a sans nul doute contribué à l'expression de démarches métacognitives. Progressivement, les élèves en sont venus eux-mêmes à échanger à un niveau métacognitif sur les démarches métacognitives entreprises, le praticien-chercheur prenant le statut de participant à part entière. Ces échanges ont permis d'affiner les démarches en question par un mécanisme d'internalisation des stratégies comme du processus d'étayage et d'accéder à une compréhension de plus en plus fine des textes. Un autre élément permet de repérer que les élèves ont évolué dans leur métacognition et est le fruit d'une activité d'auto-surveillance tout au long de la lecture. Lors de l'évaluation sommative, avant même de procéder à la correction, un élève a demandé si le questionnaire serait difficile. Voici dès lors les remarques de ses pairs :

A1 : *Oui, je pense parce qu'on est en fin de soutien.*

A3 : *Moi je ne pense pas parce que le texte était moyen.*

A1 : *Moi, y a quand même des choses que je n'ai pas comprises mais ça va aller.*

A2 : *Pour moi, ça va être difficile [...]*

PC : *Toi tu penses que tu vas réussir comment A4 ?*

A3 : *Moi entre moyen et bien.*

A5 : *Moi plutôt bien je pense.*

(Séance 15, v. 93 à 101)

Les scores qui seront précisés dans le point suivant seront conformes aux pronostics établis. Les élèves ont également énoncés des transferts de plus en plus éloignés de la situation vécue, significatifs également d'une évolution métacognitive.

4.3.3 Troisième phase : vers des transferts éloignés

Dans cette recherche, il a été repéré que les transferts énoncés par les élèves n'étaient pas tous de même niveau. Il a alors été choisi de différencier les transferts « rapprochés », des transferts « intermédiaires » et enfin des transferts « éloignés ». Royer (1979) explique que les transferts « rapprochés » sont ceux qui permettent de recourir aux mêmes types de compétences dans une situation semblable. Les transferts « éloignés » font référence à des compétences semblables mais dans des situations différentes à celles vécues. La catégorie de « transferts intermédiaires » (entre les transferts « rapprochés » et « éloignés ») a été ajoutée.

Cette catégorie intègre les verbalisations de transferts se référant certes à des situations en classe, mais dans un autre contexte que celui de la lecture. Voici alors le classement émergent de l'analyse des données (figure 4.9).

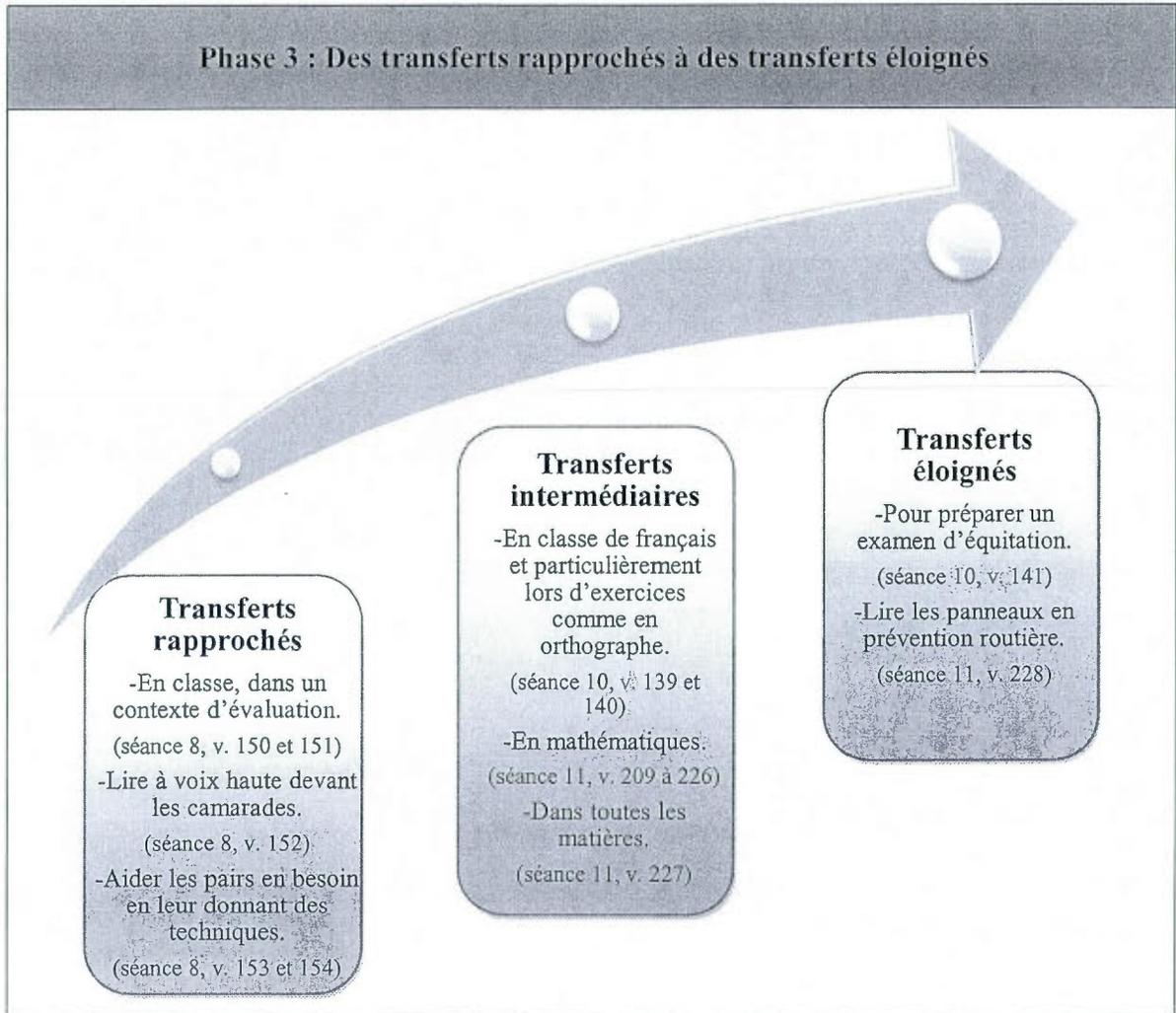


Figure 4.9 : Phase 3 : Des transferts rapprochés à des transferts éloignés

Les premiers transferts énoncés ont permis de repérer que cette activité était utile dans un contexte d'évaluation en lecture et dans le cadre de la classe (pour lire à voix haute et proposer de l'aide). Ils ont été considérés comme « rapprochés » puisqu'ils ont fait appel à une situation presque semblable à celle vécue dans le cadre de cette recherche.

Progressivement, les transferts énoncés ont été qualifiés d'« intermédiaires » : les élèves ont réalisé, en outre, que cette activité pouvait être intéressante pour d'autres matières que la lecture. À la fin de la recherche, ils ont été capables de faire part de transferts « éloignés » de la situation vécue, en faisant par exemple référence à l'équitation et à la sécurité routière, soit, des activités en dehors du cadre de la recherche. En somme, les transferts énoncés par les élèves au cours de la recherche se sont avérés de plus haut niveau et témoignent d'une évolution métacognitive. L'analyse des *verbatim*s a également permis de réaliser l'importance des prises de conscience qui se sont élaborées de manière transversale. Celles-ci sont particulièrement le fruit des interactions verbales entre pairs.

4.3.4 Prises de conscience de nature métacognitive

Dans la partie traitant de l'étayage, il a été spécifié qu'un étayage plus précis du point de vue de la verbalisation des prises de conscience a pris forme à partir de la neuvième séance, pendant les phases de structuration individuelles et collectives. Or, dès la sixième séance ont été verbalisées des prises de conscience de nature métacognitive issues directement des interactions verbales entre pairs. Par exemple, A2 a tenu le propos suivant : « *moi, en fait, quand on lit, faut que je fasse attention à bien prononcer les mots parce que sinon je ne vais pas comprendre le texte* » (séance 6, v. 74). Il a donc repéré l'importance toute particulière à accorder au décodage. D'ailleurs, il s'agit en l'occurrence d'une connaissance métacognitive sur sa personne désormais acquise. Dans un des propos suivants, A5 a annoncé : « *il faut que je fasse attention à ne pas oublier de mots ou de phrases parce qu'au début, j'avais commencé, j'avais lu le titre et après j'ai commencé par « cela fait quelques temps » et j'ai oublié le début, les deux premières lignes et du coup je n'ai pas compris le texte* » (séance 6, v. 81). Cette prise de conscience de nature métacognitive sur l'importance de lire en s'assurant de ne rien oublier constitue également une connaissance métacognitive sur la personne en tant que lecteur. Cette dernière s'est-elle réalisée lors de l'activité de lecture ou a-t-elle fait suite à la remarque précédente d'un de ses pairs ? Lorsque ce verbatim est resitué dans son contexte, il semble qu'il soit le fruit de l'intervention de son camarade.

Également, ces prises de conscience de nature métacognitive ont-elles eu de réelles répercussions sur les démarches métacognitives internes ? Justement, à la séance suivante, A2 a exprimé la démarche métacognitive suivante : « *moi, avant ma lecture, j'ai pris mon temps pour le lire pour bien comprendre les mots* » (séance 7, v. 33). Cette démarche dévoile bien que la prise de conscience de nature métacognitive sur l'importance de « *bien prononcer le mot* » a été internalisée. Au cours de la même séance, un autre élève a fait part d'une autre prise de conscience de nature métacognitive qui mérite d'être resituée dans son contexte :

A5 : *En même temps que je lisais, ça faisait un peu comme un document.*

A4 : *Une fois ça m'a arrivé, c'était en fait ma voix qui parlait dans ma tête.*

A3 : *Oui. Moi je viens de me rendre compte que je vois des choses et j'entends des personnes qui parlent dans le texte.*

(Séance 7, v. 71 à 73)

Les élèves ont échangé à propos de leurs représentations mentales. Force est de remarquer qu'une intervention d'un pair en a appelé une autre. Ainsi, cet extrait est caractérisé par une certaine forme d'« émulation cognitive » et a permis particulièrement à A3 d'opérer une prise de conscience de nature métacognitive clairement repérable grâce à la formule : « *moi, je viens de me rendre compte que...* » (v. 73). Cette dernière est donc bien le fruit des interactions verbales entre pairs. À la séance suivante, voici la démarche métacognitive qu'il a verbalisée : « *moi, j'ai essayé de me souvenir de l'histoire pour voir si j'arrivais mieux à le lire et après pendant l'histoire ça m'a fait un petit film et après l'histoire, je me suis tout de suite raconté l'histoire dans ma tête, j'ai essayé de me raconter avec mes mots et ça bien été* » (séance 8, v. 87). Comme pour A2, il s'avère que la prise de conscience de nature métacognitive d'A3 a été fructueuse puisqu'il l'a réutilisée de manière interne. En effet, comme il le dit lui-même, « *ça m'a fait un petit film* » (en lien avec « *je vois des choses* ») et « *j'ai essayé de me raconter avec mes mots* » (en lien avec « *j'entends des personnes qui parlent* »).

Bien d'autres exemples permettraient de faire les mêmes constats tout à fait importants. En somme, les prises de conscience de nature métacognitive ont donc facilité l'internalisation des stratégies de lecture. Un autre échange fort intéressant a eu lieu à la 15^{ème} séance :

PC : *Alors, comment vous sentez-vous maintenant à l'idée de devoir lire un texte et de répondre à un questionnaire ? Est-ce que vous vous sentez mieux qu'au début de l'année ? [...]*

A5 : *J'ai l'impression que ma mémoire s'est beaucoup plus développée et avant le soutien, je lisais moins de livres, je ne lisais pas du tout et maintenant je lis beaucoup plus.*

PC : *Est-ce que tu peux nous expliquer en quoi tu ressens que ta mémoire s'est développée ?*

A5 : *Elle retient beaucoup plus de choses car en plus je suis beaucoup plus concentrée sur ce que je fais [...]*

A1 : *Tu es plus concentrée en soutien ou en lecture ?*

A5 : *En tout ! Parce que j'ai l'impression que je réussis mieux dans tout ce que je fais alors qu'avant c'était un peu flou.*

(Séance 15, v. 63 à 71)

Il apparaît que l'activité métacognitive aurait permis à cet élève de développer sa mémoire, de mieux se concentrer et de réussir davantage dans tous les domaines. Il s'agit là de nouvelles connaissances métacognitives sur la personne acquises. Aussi, ce propos ne confirmerait-il pas justement les résultats des études témoignant de l'enjeu scolaire de la métacognition ? (cf. p. 13). Dans son cahier, cet élève a écrit le propos suivant : « *aujourd'hui, j'ai appris à faire un travail qui pourra me servir ensuite* ». Il a donc bien saisi que l'activité accomplie était transférable dans des activités futures. Toujours du point de vue des prises de conscience de nature métacognitive verbalisées spécifiquement lors des phases de structuration, les propos exprimés sont également dignes d'intérêt. Par exemple, à la 11^{ème} séance, un élève s'est exprimé ainsi : « *moi j'ai découvert qu'on n'est pas souvent d'accord sur la même chose et que, ça nous permet de parler et de mieux comprendre* » (v. 204). Ne serait-ce pas là justement l'expression de la pertinence des conflits sociocognitifs pour accéder à une compréhension plus fine des textes ? L'extrait suivant mérite une attention toute particulière :

A5 : *Moi j'ai écrit qu'il fallait beaucoup écrire, surligner, relier et aussi qu'il fallait faire des questions pour aider les autres comme pour A1.*

A1 : *Ah c'est ce que j'ai écrit mais je n'ai pas marqué comme ça. Moi j'ai marqué de s'écouter soi-même parce que des fois dans notre tête, on n'a pas prévu ce qu'on allait dire tout haut puis on le dit tout haut et faut dire aux autres mais faut dire aussi pour soi-même [...]*

A5 : *Aussi, je voulais dire, je ne sais pas mais je sens qu'au début d'année je ne savais pas trop écrire quoi dans mon cahier quand tu disais qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui et là, tout de suite je m'y mets et j'ai aussi écrit de se forcer à dire même si on ne sait pas trop comment expliquer.*

A2 : *Ah oui, si on ne sait pas trop, ne pas hésiter à le dire car les autres peuvent nous aider.*

A4 : *Moi, grâce à A5, j'ai réussi le questionnaire un peu mieux que la dernière fois.*

(Séance 14, v. 155 à 160)

La pertinence, la profondeur de ces interactions verbales entre pairs témoignent véritablement du bien-fondé de l'activité métacognitive collaborative entreprise. L'importance accordée à la dimension collaborative a été conscientisée par les élèves puisqu'ils ont parlé de l'élaboration des questions « *pour aider les autres* » (A5). A4 n'a pas manqué d'ailleurs de remercier A5 pour son aide précieuse (« *grâce à A5, j'ai réussi...* »). Dans la même lignée, A2 a témoigné de l'intérêt de demander de l'aide à autrui.

Les propos d'A1 et d'A2 en caractères gras sont d'une grande richesse : A1 a véritablement fait part d'une prise de conscience de son « dialogue intérieur » métacognitif en expliquant qu'il est important de « *s'écouter soi-même* ». Toute la pertinence d'essayer de mettre en mots ce langage intérieur pour mieux se comprendre est également dévoilée. Plus précisément, cet élève a réalisé que c'est par le langage que se construit sa pensée ; son camarade a abondé dans son sens en soulignant qu'il faut se « *forcer à dire même si on ne sait pas trop comment expliquer* ». Lui aussi était donc conscient de l'utilité de mettre en mots sa pensée pour mieux la saisir.

Le lecteur ne manquera pas d'y voir un certain rapport avec les travaux de Vygotski (1934/1997) (cf. p. 62) ; les résultats de cette recherche seront justement discutés à la lumière de cet auteur dans le chapitre suivant. A1 était également conscient que ce langage verbalisé pouvait être utile pour les autres puisqu'il a soutenu qu'il « *faut dire aux autres* ». La mise en mots de sa propre pensée permettrait dès lors à autrui de mieux se comprendre. Ces deux élèves ont semblé en récolter les fruits puisqu'ils savaient désormais quoi écrire dans leur cahier.

Étant donné les résultats substantiels présentés précédemment sur le processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive, il est pertinent de proposer une figure-synthèse du processus en question (figure 4.10, ci-après). À l'issue de ce chapitre, cette figure sera articulée avec la figure présentant le processus d'étayage (figure 4.5, p. 171), de manière à présenter une figure permettant d'appréhender l'ensemble des résultats de la recherche.

4.3.5 Synthèse du processus des interactions verbales métacognitives

En guise de synthèse, le schéma suivant peut être proposé (figure 4.10) et sera explicité ci-après :

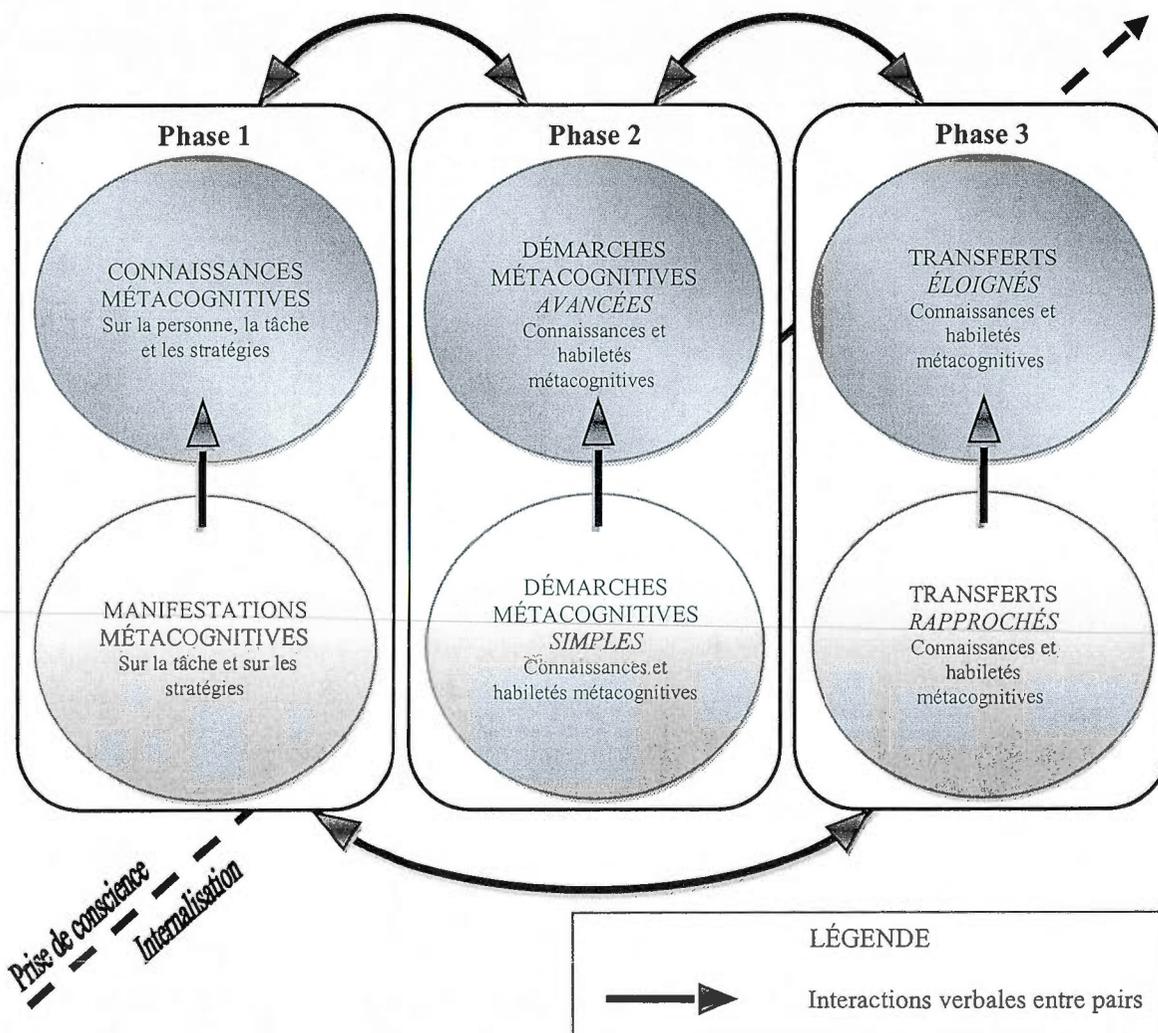


Figure 4.10 : Processus cycliques d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive

La figure précédente permet de mettre en relief plusieurs aspects importants issus des résultats de la recherche. Elle s'appuie sur les différentes figures présentées précédemment (figure 4.6, p 187 ; figure 4.8, p. 195 ; figure 4.9, p. 197), en interreliant les phases en question. En lisant la figure précédente de bas en haut, la première phase (encadré de gauche) est caractérisée par le passage de manifestations métacognitives sur la tâche et sur les stratégies à des connaissances métacognitives sur ces dernières. Il a été ajouté les connaissances métacognitives « sur la personne » (bulle en haut à gauche) puisque de nombreuses prises de conscience verbalisées par les pairs ont dévoilé que les échanges leur avaient permis de mieux connaître leur forces et leurs faiblesses face à une tâche de lecture. La deuxième phase (encadré central) dévoile le passage de démarches métacognitives simples, alliant connaissances et habiletés métacognitives, à des démarches métacognitives avancées. Pour la troisième phase (encadré de droite), la complexification de la capacité à verbaliser d'éventuels transferts des compétences métacognitives dans d'autres contextes est également mise en avant.

Dans chaque phase, les cercles du dessus correspondant aux « connaissances métacognitives », aux « démarches métacognitives avancées » puis aux « transferts éloignés » ont volontairement été grisés plus intensément pour montrer que les compétences métacognitives ont évolué grâce aux interactions verbales entre pairs. D'ailleurs, les flèches utilisées au cœur des phases permettent de bien visualiser les passages à des compétences métacognitives plus précises grâce aux interactions verbales entre pairs. Dans une figure intermédiaire traitant de l'évolution des démarches métacognitives (figure 4.8, p. 195), il a été question du terme d'« internalisation ». Ce dernier a été ajouté au même niveau que les prises de conscience (flèche traversant l'ensemble de la figure) pour montrer que les élèves ont internalisé de plus en plus de connaissances et d'habiletés métacognitives grâce aux interactions entre pairs.

À propos des phases, comme il a déjà été spécifié, leur choix s'est effectué en fonction du niveau de prise de conscience (symbolisé par la flèche traversant l'ensemble de la figure). En d'autres termes, les démarches métacognitives ont supposé un plus haut niveau de conscience que les manifestations métacognitives.

Ce sont justement les prises de conscience de nature métacognitive qui ont permis d'accéder à une métacognition davantage conscientisable et donc verbalisable. La capacité à transférer a été considérée, quant à elle, comme une compétence significative d'un haut niveau de conscience métacognitive.

En ce qui a trait au passage d'une phase à une autre, il apparaît très clairement dans cette figure que les phases identifiées sont interreliées même si elles sont caractérisées par un plus haut niveau de conscience. Les interactions verbales entre pairs (symbolisées par des flèches à double sens au-dessus des phases) permettent de repérer que le passage de la phase 2 à la phase 1 s'est avéré possible, tout comme le passage de la phase 3 à la phase 2 ou encore le passage de la phase 3 à la phase 1 (flèche à double sens en bas de la figure). Il s'agit donc de cycles de l'activité métacognitive dynamisés par les interactions verbales entre pairs.

Lors d'expériences métacognitives, les interactions verbales entre pairs ont permis aux élèves d'opérer des prises de conscience et d'accéder à des connaissances métacognitives qui ont elles-mêmes nourri leurs démarches métacognitives. Étant plus conscients de leurs procédures métacognitives, les élèves ont pu davantage les verbaliser lors d'échanges entre pairs de nature métacognitive et envisager des transferts éventuels des activités métacognitives effectuées. Ces processus cycliques ont ainsi permis de faire évoluer la métacognition des élèves, et par là-même, leur compréhension en lecture.

Même si la présente recherche s'est principalement attachée à comprendre le rôle des interactions verbales entre pairs dans le développement de la métacognition, il est important de rappeler que cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action et que la métacognition était un outil cognitif au service du développement de la compréhension en lecture. En somme, toutes ces évolutions métacognitives repérées ont-elles eu pour corollaire un développement des capacités à comprendre un texte de la part des élèves concernés ?

4.4 Résultats des évaluations en compréhension en lecture

Dans cette recherche, même si les élèves n'ont assisté qu'à 16 séances, les résultats aux évaluations sont tout à fait significatifs. Pour rappel, les élèves ont été soumis à quatre évaluations : deux évaluations diagnostiques, une évaluation formative (séance 9) et une évaluation sommative (séance 15) (cf. p. 96). Pour les évaluations diagnostiques, une moyenne des deux notes obtenues a été calculée (cf. p. 96). Voici les notes obtenues lors des différentes évaluations et présentées dans le graphique suivant (figure 4.11) :

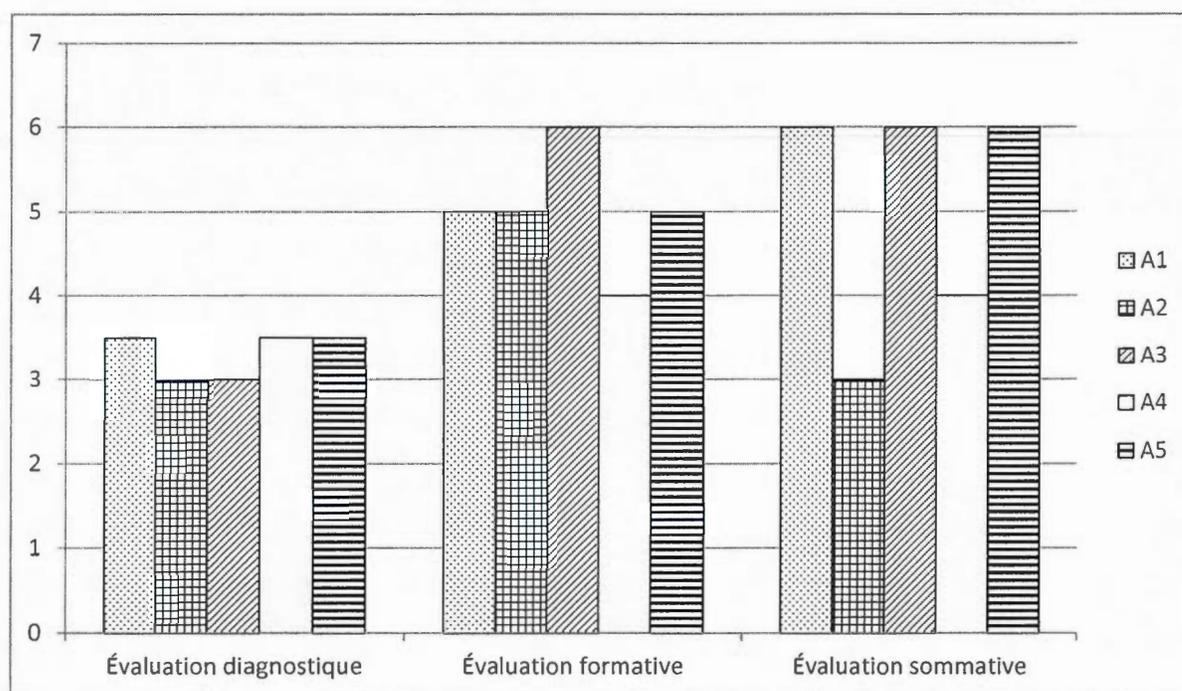


Figure 4.11 : Résultats des élèves aux évaluations de compréhension en lecture

Les résultats aux évaluations diagnostiques ont déjà été présentés : ces derniers s'échelonnaient entre 3/7 et 3,5/7 (niveau faible). Lors de l'évaluation formative, un texte de niveau deux a été proposé, correspondant au niveau devant être acquis à cette même période, en classe de CM1. Il apparaît dans le graphique ci-dessus que tous les élèves ont progressé et de manière importante. Le score minimal a été de 4/7 et le score maximal de 6/7.

Il importe d'emblée de relever le fait que lors de cette deuxième évaluation, quatre élèves sur cinq sont passés à la catégorie « bonne compréhension » alors qu'au début de la recherche, ils étaient considérés comme « faibles compreneurs ». A1 et A4 ont augmenté de 1,5 point, A2 de 2 points et A3 a doublé son score. A4 a également augmenté de 0,5 point et est passé ainsi à la catégorie des « moyens compreneurs ». Ces hausses importantes signifient donc que le travail métacognitif de manière interactive a porté ses fruits, ne serait-ce qu'en huit séances (correspondant à la moitié de la recherche).

L'évaluation sommative était de niveau trois et correspondait donc à ce qui est attendu d'un élève de CM1 en fin d'année scolaire. Il est important de spécifier qu'il restait encore trois mois à effectuer par ces élèves pour terminer leur année scolaire, ce qui signifie que l'évaluation proposée était juste au-dessus du niveau requis. Quoi qu'il en soit, les résultats sont restés stables pour tous les élèves, excepté pour A2 qui a baissé de 2 points. D'ailleurs, suite à un échange métacognitif visant à expliquer les raisons du faible score obtenu, A2 a pris conscience qu'il aurait du utiliser la technique de « faire du lien » pour tous les paragraphes et qu'il avait passé trop de temps à la lecture d'un paragraphe (séance 15). Plus généralement, quatre élèves sur cinq ont accédé à une « bonne » compréhension des textes à l'issue de la recherche alors qu'ils étaient considérés comme « faibles compreneurs » en début de recherche. Seul un élève n'aurait pas évolué entre la première évaluation et la dernière évaluation. Toutefois, il avait tout de même atteint la catégorie « bonne compréhension » lors de la deuxième évaluation. Ce dernier score pourrait donc être nuancé. En somme, en s'appuyant sur les résultats obtenus lors de ces évaluations, tous les élèves ont évolué significativement dans leur compréhension en lecture. Il y a fort à parier que les résultats auraient encore augmenté si l'activité métacognitive interactive avait été poursuivie dans le cadre d'une aide comme celle-ci, ou bien encore en classe. Il est intéressant également de mentionner le propos d'élève suivant :

Déjà moi, comme on fait un rallye-lecture, un concours de celui qui lit le plus de livres, sur 24, moi je trouve que j'ai progressé parce que j'ai beaucoup de points et je suis rendu déjà à mon 21^{ème} livre et dans les textes d'évaluation, maintenant j'ai tout bon les questionnaires.

(Séance 14, v. 141)

Le praticien-chercheur n'est pas allé vérifier cette déclaration auprès de l'enseignant concerné puisque ce qui l'a intéressé avant tout était de constater que cet élève ait repris plaisir à lire et ait retrouvé également confiance en lui. D'ailleurs, ne serait-ce qu'à la huitième séance, à la question du praticien-chercheur demandant si des élèves aimeraient davantage lire, un élève s'est exclamé ainsi : « *ah ça oui, maintenant je suis en train de lire un livre de 412 pages !* » (v. 33).

Les résultats obtenus comme les témoignages des élèves manifestent du bien-fondé de toute l'activité entreprise. Il est temps maintenant de proposer une figure-synthèse illustrative permettant d'articuler les différents résultats de la recherche.

4.5 Synthèse des résultats de la recherche

La présente recherche s'est intéressée principalement au processus d'élaboration des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive pour répondre particulièrement à la question de recherche. Une figure a ainsi été proposée et a permis de mieux comprendre en quoi les interactions verbales entre pairs ont permis de développer la métacognition en compréhension en lecture (figure 4.10, p 202). Toutefois, comme il a été rappelé à de maintes reprises, ce processus ne serait pas advenu sans l'étayage proposé par le praticien-chercheur. Cet étayage a porté sur le développement des interactions verbales entre pairs et qui plus est à un niveau métacognitif, ce qui a constitué un immense défi. Il est donc apparu pertinent d'appréhender également le processus d'étayage de type métacognitif (figure 4.5, p. 171).

La dernière figure proposée dans le cadre de cette thèse permet d'articuler entre eux les deux processus qui ont évolué de manière concomitante. Elle offre ainsi une compréhension fine d'une situation pédagogique interactive pour le moins complexe (figure 4.12, ci-après).

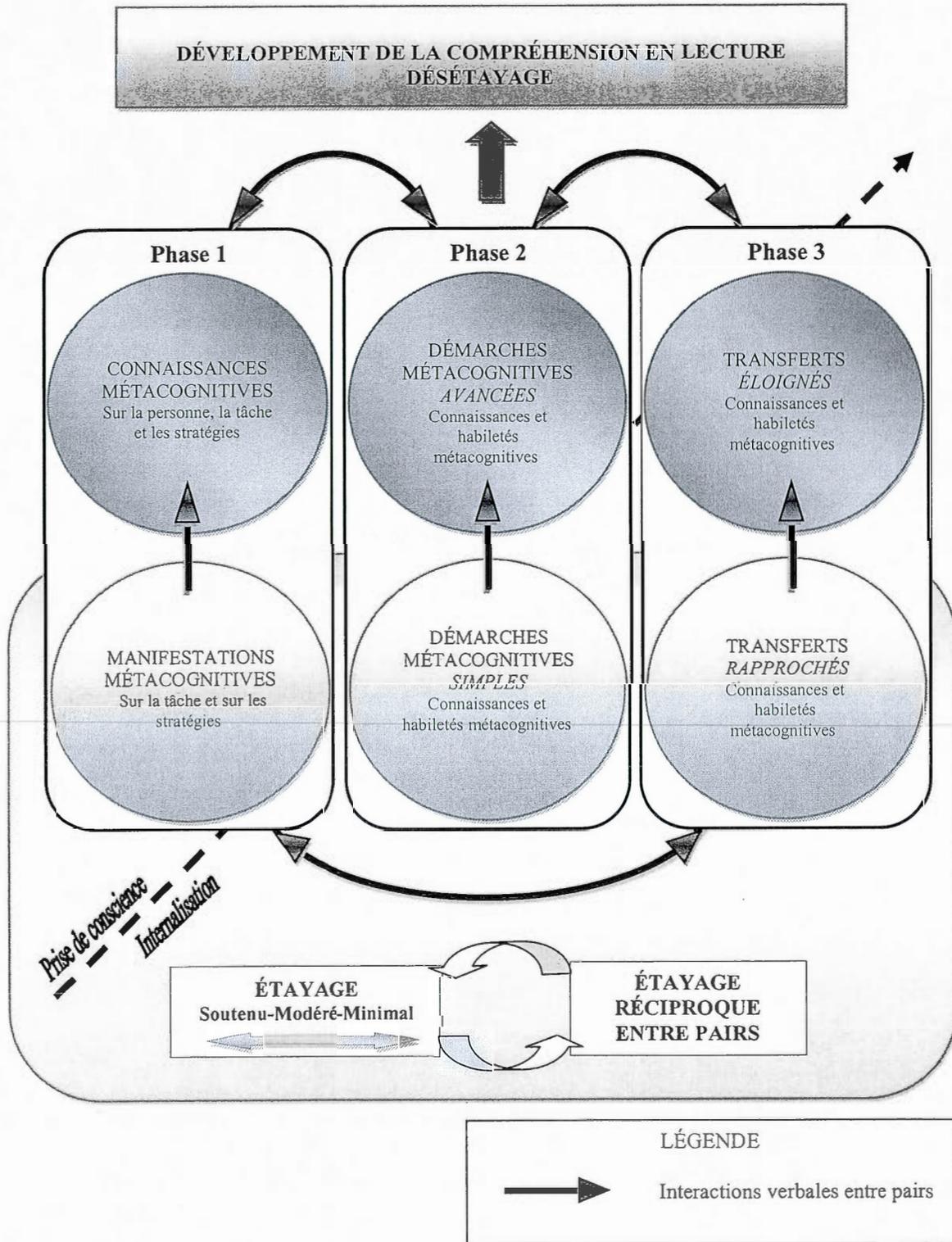


Figure 4.12 : Processus métacognitifs cycliques et interactifs

L'objectif ici n'est pas de repréciser les processus suffisamment détaillés auparavant, mais plutôt de donner des clés de lecture de ce schéma. Pour que les interactions verbales entre pairs de nature métacognitive prennent forme au cours de la recherche, il a été nécessaire de mettre en œuvre un certain nombre de conditions incontournables. Ces conditions ont été dévoilées et synthétisées dans la première partie de ce chapitre (tableau 4.1, p. 149) et ne figurent pas dans l'illustration ci-dessus. En effet, ces conditions constituent des préalables communs à toute activité sollicitant la collaboration. La figure ci-avant permet davantage de rendre compte de l'arrimage entre les deux processus précédemment explicités puis d'intégrer la compréhension en lecture qui constitue une des finalités de la recherche-action. Dès lors, il importe de faire remarquer que tous les concepts majeurs de la recherche sont présents dans cette figure, à savoir : la compréhension en lecture (en haut de la figure), la métacognition (avec ses composantes), les interactions verbales entre pairs (flèche noire) puis l'étayage (en bas de la figure). Le lecteur repérera aisément que les schémas relatifs aux processus d'étayage de la métacognition et au processus d'élaboration des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive ont été combinés de manière adéquate.

Comme les précédentes, cette figure nécessite d'être lue de bas en haut. Il peut ainsi être avancé que le processus d'étayage, représenté par le rectangle du bas, a agi comme fondement, comme socle de l'activité métacognitive interactive⁷⁰. L'important est de retenir que l'étayage soutenu, qui s'est avéré modéré puis minimal, a été pris en charge par les élèves de manière réciproque pour la plupart des compétences métacognitives (excepté pour le transfert). Toutefois, il a été spécifié que cet étayage ne s'est pas forcément produit de manière linéaire et c'est ainsi que le terme de « processus cyclique de l'étayage de type métacognitif » a été avancé. L'étayage réciproque entre pairs a particulièrement pris forme lors d'échanges entre pairs de nature métacognitive. Autrement dit, les interactions verbales entre pairs de nature métacognitive se sont élaborées au fur et à mesure du changement de l'étayage de la part de l'adulte.

⁷⁰ Les phases transcrites dans la figure relative au processus d'étayage ont volontairement été enlevées pour que le lecteur ne mette pas ces phases en interrelation avec celles du processus métacognitif. De plus, la phase trois, correspondant à la phase de désétayage, a été placée en haut de la figure. En effet, le désétayage de type métacognitif constitue une finalité importante dans le cadre de cette recherche.

Le schéma relatif au processus d'élaboration des interactions verbales entre pairs prend volontairement une place plus importante dans cette figure-synthèse, pour mettre en relief toute la pertinence de ce type d'interactions quant au développement métacognitif. Ainsi, ce sont principalement les interactions verbales entre pairs qui ont permis aux élèves d'évoluer au sein des phases puis d'une phase à l'autre, en accédant à une métacognition de plus en plus consciente.

Cette figure offre ainsi une vision dynamique des processus en question. De nombreux cycles sont visibles et le fait qu'ils soient interreliés permet d'en conserver toute la complexité. Aussi, ces processus cycliques pourraient être envisagés comme des spirales puisque le niveau de conscience métacognitive a évolué au fur et mesure des échanges entre pairs de nature métacognitive. Tous ces processus se sont inter-fécondés lors de l'activité métacognitive interactive et ont eu pour conséquence une certaine forme de désétayage. Ce désétayage de type métacognitif, apparaissant en haut de la figure, est caractérisé par un accès de plus en plus précis à la compréhension en lecture, en témoignent les résultats obtenus par les élèves aux évaluations de lecture.

Cette figure pourrait être alors envisagée comme une pyramide en sens inverse, caractérisant un processus général d'« autonomisation » (Grangeat et Meirieu, 1997). L'accès à la compréhension en lecture et aux compétences métacognitives constituerait ainsi une ouverture à « l'autonomie » et à la « liberté » de l'apprenant (Develay, 2001 ; Meirieu, 1995 ; Soëtard, 1997, 2001, 2002, 2011).

CHAPITRE V : DISCUSSION

Ce chapitre a pour objectif de dégager en deux temps les apports de la présente recherche dans la communauté scientifique, puis d'apporter des regards critiques quant à sa mise en œuvre. Ainsi, les nouvelles connaissances produites seront mises en relief en les discutant avec les apports d'autres recherches mentionnées de part et d'autre dans cet écrit. Par la suite, seront présentées quelques limites inhérentes à la réalisation de la thèse puis il sera question des défis théoriques et méthodologiques auxquels a été confronté le praticien-chercheur. Dès lors, il importera de préciser comment la rigueur scientifique d'une telle recherche a pu être assurée.

5.1 Apports des connaissances produites en lien avec d'autres recherches

Dans le premier chapitre de cette thèse, il a été découvert que bien que les auteurs s'accordent à penser que les interactions verbales entre pairs favorisent le développement métacognitif en compréhension en lecture, il ne semble pas y avoir de recherches qui se soient spécifiquement attachées à comprendre le rôle des interactions verbales entre pairs dans le développement de la métacognition, chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture (Brown et Palincsar, 1982, 1983, 1985, 1986, 1988a, 1988b ; Ouellet *et al.*, 2008 ; Ouellet, 2011 ; Palincsar et Brown, 1984, 1986). Le cadre conceptuel a permis de repérer que la métacognition, les interactions verbales avec l'enseignant et les pairs ainsi que l'étyage peuvent être considérés comme des processus caractérisés par des phases. C'est ainsi que les objectifs de la recherche ont été précisés, en mettant l'accent sur le processus d'élaboration des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive, en lien avec le processus d'étyage de type métacognitif conduit dans le cadre de cette recherche.

Dès lors, qu'apporte de nouveau cette recherche dans la communauté scientifique ? Principalement une meilleure connaissance du processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive et par là-même, une meilleure compréhension du processus d'étyage de type métacognitif. C'est de ces deux aspects qu'il sera question dans ce point.

5.1.1 Processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive

Comme l'a soutenu Larkin (2009a), les recherches en psychologie cognitive sur la métacognition ont principalement porté sur la manière dont les élèves s'autorégulent et surveillent leur cognition, plutôt que sur la façon dont la métacognition peut être socialement construite (cf. p. 26). Justement, cette recherche doctorale permet de mettre en relief l'importance de la dimension socioconstructiviste quant au développement métacognitif, dans le domaine de la compréhension en lecture. Elle a tenté de mieux saisir, dans une perspective qualitative/interprétative, comment et pourquoi le processus métacognitif interactif s'est mis en œuvre lors d'une activité collaborative autour de textes. La mise en écho avec des travaux de différents auteurs va permettre de mettre davantage en relief l'aspect novateur de cette recherche. Il sera particulièrement question de discuter les résultats de la recherche à la lumière des travaux de Vygotski (1934/1997), traitant du passage de l'externalisation des processus à leur internalisation, des recherches de Gombert (1990), spécifiant les phases du développement métacognitif, des études de Lafortune et Saint-Pierre (1992, 1994, 1996), offrant le terme de « cycle de l'activité métacognitive », puis de divers travaux qui ont particulièrement traité du rôle des interactions verbales entre pairs dans le développement de la métacognition en lecture.

5.1.1.1 Dans la lignée des travaux de Vygotski : de l'externalisation à l'internalisation

La recherche a montré que les découvertes métacognitives issues des interactions verbales entre pairs ainsi que la démarche métacognitive en tant que telle (se poser des questions avant/pendant/après la lecture) ont été « internalisées ». Ces résultats rejoignent ainsi les propos de Vygostki (1934/1997) soutenant que les interactions verbales constituent les fondations sociales de la cognition (cf. p. 62). Ces dernières permettent le passage des processus « interpsychologiques » à des « processus intrapsychologiques », par un mécanisme d'« internalisation » du langage partagé.

Dans la présente recherche, il peut ainsi être soutenu que les interactions verbales entre pairs ont principalement constitué les « fondations sociales de la métacognition ». En effet, les démarches métacognitives verbalisées dévoilent que les élèves ont « internalisé » des connaissances métacognitives issues de leurs interactions. Le « langage social et intersubjectif » dont parle Vygotski (1934/1997) a permis aux élèves de développer leur « langage intérieur », de type métacognitif. Lafortune et ses collègues (2000) emploient l'expression « dialogue intérieur » pour caractériser le langage de type métacognitif utilisé par certains élèves lors de la verbalisation de leurs démarches métacognitives.

Qui plus est, le propos suivant émis par un élève lors de la recherche : « *s'écouter soi-même parce que des fois dans notre tête, on n'a pas prévu ce qu'on allait dire tout haut* » (séance 14, v. 158), mis en relief dans le chapitre précédent, permet de repérer le lien entre « pensée » et « langage » (Vygotski, 1934/1997) (cf. p. 63). Cette verbalisation traduit justement le fait que le langage ne se contente pas seulement d'exprimer la pensée mais donne également naissance à la pensée. En d'autres termes, cette recherche doctorale confirme les propos de Vygotski (1934/1997) et a le mérite de préciser la dimension métacognitive et interactive entre pairs. En s'appuyant sur les écrits de cet auteur, voici ce qui pourrait être retenu pour le moment comme thèse :

Les interactions verbales entre pairs constituent les fondations sociales de la métacognition. Par l'intermédiaire du langage social et intersubjectif de nature métacognitive, les processus métacognitifs externalisés ont été internalisés, permettant à chaque élève de développer son dialogue intérieur de nature métacognitive.

Le passage des compétences métacognitives externalisées à des compétences métacognitives internalisées est le fruit de prises de conscience présentes dans les phases identifiées ainsi que dans le cycle de l'activité métacognitive repéré.

5.1.1.2 Dans la lignée des travaux de Gombert : phases de la métacognition

Du point de vue du développement métacognitif, Gombert (1990) avance que les compétences métacognitives se développent de l'« épécognitif » au « métacognitif » (cf. p. 54).

Il explique alors que la métacognition n'est pas pleinement consciente au départ (épicognitif), mais le devient par phases, ce qui permettrait à l'enfant d'accéder à la métacognition. La présente recherche doctorale a permis de repérer spécifiquement que la métacognition dans un cadre collaboratif semble se développer en passant par les phases suivantes :

De manifestations métacognitives ... à des connaissances métacognitives ... à des démarches métacognitives ... à une mise en projet de transférer les compétences acquises dans d'autres contextes.

Ces phases sont justement caractérisées par un niveau de plus en plus élevé de prise de conscience. À l'intérieur de ces phases, des évolutions ont également été identifiées. Par exemple, les premières manifestations métacognitives sur les stratégies utiles à la compréhension en lecture ont permis de verbaliser des stratégies de lecture « simples » qui sont devenues de plus en plus « complexes ». Les démarches métacognitives ont également évolué de démarches métacognitives « simples » à des démarches métacognitives « avancées ». Quant aux transferts énoncés, il en a été de même (transferts rapprochés à transferts éloignés).

Il a bien été spécifié que ces phases ne sont pas indépendantes, au contraire, elles s'articulent, particulièrement dans le cadre des « processus cycliques d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive ».

5.1.1.3 Dans la lignée des travaux de Lafortune et Saint-Pierre : processus cyclique

Dans le chapitre du cadre conceptuel, il a été question du « cycle de l'activité métacognitive » découvert grâce aux recherches de Lafortune et Saint-Pierre (1992, 1994, 1996, figure 2.4, p. 44). Selon ces chercheuses, « la prise de conscience de ses processus mentaux a pour effet d'enrichir les connaissances métacognitives et agit en retour sur la gestion de l'activité mentale durant la résolution ultérieure d'un problème » (Lafortune *et al.*, 2010, p. 25). Lors de l'analyse du processus d'élaboration des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive, il est effectivement apparu des cycles de l'activité métacognitive représentés de manière significative (figure 4.10, p 202).

Il n'est donc pas anodin si la figure en question ait été intitulée « processus cycliques d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive ». Ces cycles ont véritablement constitué une clé de compréhension du processus en question, en offrant une vision dynamique permettant d'en conserver toute la complexité. Les prises de conscience de nature métacognitive, découlant des interactions verbales entre pairs, ont permis de faire émerger des connaissances métacognitives (sur la personne, la tâche et les stratégies) issues des manifestations métacognitives, qui ont enrichi à leur tour les démarches métacognitives de chacun ainsi que la capacité à verbaliser des transferts possibles des activités vécues dans d'autres contextes. Les élèves étant plus conscients de leurs processus métacognitifs ont pu davantage participer lors des échanges entre pairs de nature métacognitive, ce qui a permis de dynamiser le cycle interactif et d'élever le niveau de conscience. L'avantage de cette vision cyclique est aussi de montrer que des retours d'une phase à l'autre ont été possibles.

Autrement dit, cette recherche doctorale apporte aux recherches de Lafortune et ses collègues (1994, 1996, 2000, 2010), traitant du processus métacognitif, la dimension sociale propre à la perspective socioconstructiviste. En somme, la compréhension fine du processus en question constitue l'apport majeur de cette thèse.

Cette recherche permet également d'aller dans le sens d'un nombre important d'études convoquées dans le cadre de cette thèse qui ont traité de l'importance d'enseigner la métacognition à des élèves en difficulté de compréhension en lecture, particulièrement dans une dynamique socioconstructiviste.

5.1.1.4 Confirmation d'autres recherches : interactions/métacognition/compréhension

Les résultats obtenus par les élèves aux différentes évaluations attestent du bien-fondé de l'activité métacognitive interactive entreprise. Comme pour l'enseignement réciproque (Brown et Palincsar, 1982, 1983, 1985, 1986, 1988a, 1988b) ou le *Reading Apprenticeship* (Schoenbach *et al.*, 1999), il s'est avéré que les élèves ont tous progressé dans leur compréhension en lecture, en acquérant de nouvelles compétences métacognitives.

Les résultats du point de vue du développement métacognitif interactif confirment également les propos de Topping (2005) soutenant que plus la relation d'apprentissage entre les pairs se développe, plus ces derniers deviennent conscients de ce qui se passe dans leurs interactions, et plus ils sont capables de contrôler et de réguler l'efficacité de leurs propres stratégies d'apprentissage (cf. p. 20).

De nombreux propos d'élèves transcrits dans le cadre de cette thèse permettent de soutenir que les interactions verbales entre pairs ont engendré une motivation accrue et une grande satisfaction des élèves à travailler ensemble. Ce type d'enseignement/apprentissage a également entraîné des retombées positives dans le domaine de l'affectivité et des relations interpersonnelles, comme l'avaient déjà remarqué Abrami et ses collègues (1996), Johnson, Johnson et Holubec (2002) et plus récemment Tolmie et son équipe (2010) (cf. p. 75). Les dimensions sociales et affectives sont tout à fait importantes car il s'agit bien à l'école de former de futurs citoyens en mesure de collaborer et plus tard de travailler en équipes.

Dans le premier chapitre, l'enjeu scolaire de la métacognition a été mis en valeur en indiquant que les compétences métacognitives pouvaient être transversales aux différents apprentissages (cf. p. 14). À l'issue de la recherche, un élève a justement soutenu que l'activité métacognitive proposée lui avait permis de développer sa mémoire. Il disait se sentir beaucoup plus « concentré » et avoir « l'impression [qu'il réussissait] mieux dans tout ce [qu'il faisait] alors qu'avant, c'était un peu flou » (séance 15, v. 65 à 71). Ce propos d'élève vient illustrer les propos mentionnés ci-dessus.

Dans le cadre de la recherche, comme indiqué à plusieurs reprises, un étayage des interactions verbales de nature métacognitive a été élaboré, ce qui permet d'apporter de nouvelles connaissances scientifiques et de nouvelles connaissances praxéologiques⁷¹.

⁷¹ Les retombées praxéologiques seront particulièrement développées dans la conclusion de cette thèse.

5.1.2 Processus d'étayage des interactions verbales de nature métacognitive

Comme il a été spécifié dans le premier chapitre, il a été décidé d'utiliser l'étayage puisque les recherches de Brown et Palincsar (1982, 1983, 1985, 1986, 1988a, 1988b) ou encore celles de Graves et ses collègues (1996) ont révélé toute la pertinence de ce type d'enseignement/apprentissage pour accompagner le développement des compétences métacognitives dans un contexte interactif (*cf.* p. 17). Également, dans le chapitre du cadre conceptuel, il a été souligné l'importance d'envisager l'étayage comme un processus interpersonnel dans lequel les participants sont actifs, afin de respecter les fondements socioconstructivistes dont il est issu (Van De Pol *et al.*, 2010) (*cf.* p. 67).

Lors de l'analyse, l'étayage a donc été appréhendé en tant que processus permettant d'accompagner le développement métacognitif, dans un contexte interactif en lecture. Or, comme il a été précisé dans cette recherche, il ne semble pas y avoir d'études qui se soient spécifiquement intéressées à l'étayage de type métacognitif, et encore moins dans une dynamique socioconstructiviste. Finalement, deux types d'étayage ont du être conduits en interrelation lors de cette recherche : un étayage des interactions verbales et un étayage de la métacognition. En effet, l'objectif était que les élèves puissent interagir entre eux à un niveau métacognitif.

5.1.2.1 Dans la lignée des recherches basées sur les interactions verbales entre pairs

Le praticien-chercheur a dû s'ajuster au développement de la capacité d'interagir des élèves, peu présente au début de la recherche, en les invitant à s'adresser davantage à leurs pairs, en les encourageant à se questionner, à s'entraider, de manière à créer une interdépendance positive. Plus généralement, il s'agissait de les accompagner à changer de représentations et d'attitudes face à un nouveau mode d'enseignement/apprentissage. La manière d'étayer les interactions verbales entre pairs a fait l'objet de précisions dans la première partie du chapitre résultats traitant des conditions.

En somme, cette recherche s'est appuyée sur les diverses préconisations issues des recherches portant sur l'enseignement/apprentissage de la collaboration, pour conduire au mieux l'étayage des interactions (Abrami *et al.*, 1996 ; Johnson et Johnson, 1994 ; Meirieu, 1992a, 1992b ; Rouiller et Howden, 2009). Or, comme le constatent Gillies et Boyles (2005) ou encore Rojas-Drummond et Mercer (2003), l'étayage des interactions verbales entre pairs a fait l'objet de très peu de recherches alors même que l'enseignement/apprentissage collaboratif est fortement conseillé dans les programmes (MELS, 2001 ; MEN, 2008). La présente recherche offre ainsi de nouvelles connaissances de ce point de vue.

L'étayage des interactions s'est effectué de manière progressive à un niveau métacognitif, ce qui a constitué un autre défi pour le praticien-chercheur. En effet, ce dernier a dû s'ajuster en permanence à la ZPD des élèves à ce niveau. D'ailleurs, les phases ainsi que les formes d'étayage repérées dans le cadre de l'analyse permettent de mieux saisir le processus d'étayage de la métacognition conduit auprès du groupe d'élèves.

5.1.2.2 Dans la lignée des recherches traitant du processus d'étayage en lecture

Les recherches utilisant l'étayage dans le domaine de la compréhension en lecture indiquent toutes que la finalité de ce type d'enseignement/apprentissage est bien le désétayage (Chi, 2007 ; Larkin, 2001 ; McGee et Ukrainetz, 2009 ; Palincsar, 1998 ; Pentimonti et Justice, 2010) (*cf.* p. 22). En effet, un étayage est un soutien temporaire offert à un individu ou à plusieurs individus. Il importe qu'il soit enlevé tôt ou tard, caractérisant ainsi une forme d'autonomie intellectuelle chez le ou les individus en question. Dans cette dynamique, Pearson et Gallagher (1983) avaient identifié trois phases dans le processus d'étayage/désétayage qu'ils avaient qualifié de « *gradual release of responsibility model* » (*cf.* p. 68). À titre de rappel, ces chercheurs ont estimé que dans une première phase, l'étayage était de la responsabilité de l'enseignant ; dans une seconde phase, il était de la responsabilité de l'enseignant comme de l'élève pour être pris en charge par l'élève lors d'une troisième et dernière phase.

McGee et Ukrainetz (2009) ont spécifié cette évolution en différenciant l'étayage « intensif », se transformant au fur et à mesure de l'apprentissage en un étayage « modéré » voire « minimal » (*cf.* p. 68). Lors de la recherche, l'étayage a effectivement été de la responsabilité du praticien-chercheur dans une première phase puisqu'il a été conduit de manière soutenue. Toutefois, cette recherche a le mérite de préciser la manière dont a été conduit l'étayage de type métacognitif auprès du groupe, en situation de compréhension en lecture. Le praticien-chercheur s'est ainsi appuyé sur les manifestations métacognitives des pairs pour faire émerger des connaissances sur la tâche et les stratégies en lecture. Parallèlement, il a accompagné la verbalisation de démarches métacognitives puis a guidé les prises de conscience ainsi que les transferts éventuels de l'activité accomplie dans d'autres contextes. Plus précisément, la présente recherche offre des formes d'étayage de type métacognitif en lecture qui ont évolué en même temps que la progression de l'activité métacognitive collaborative. Le questionnement métacognitif a ainsi été de plus en plus précis pour amener les élèves à verbaliser des stratégies puis à faire part de démarches métacognitives de plus en plus avancées.

L'analyse du processus d'étayage a permis également de mettre en exergue une deuxième phase fort pertinente : l'étayage réciproque entre pairs. Holton et Thomas (2002) ont démontré que des interactions verbales entre pairs ne sont efficaces dans le développement d'apprentissages que dans la mesure où un « étayage réciproque entre pairs » prend forme (*cf.* p. 69). Many (2002) a repéré, quant à elle, que lors d'une activité collaborative en lecture, les pairs peuvent être en mesure d'utiliser des processus d'étayage semblables à ceux utilisés par l'enseignant (*cf.* p. 23). La présente recherche souligne toute l'importance de l'étayage réciproque entre pairs puisqu'il a pris forme lors d'« échanges entre pairs de nature métacognitive ». Il semble que ce type d'étayage ait véritablement permis aux élèves de progresser d'un point de vue métacognitif. À ce propos, plusieurs formes d'étayage de la métacognition utilisées dans cette recherche ont également été prises en charge par les élèves telles que le questionnement, la reformulation, la demande de précisions.

Après avoir précisé les apports importants de cette thèse pour la communauté scientifique et les avoir discutés à la lumière d'autres travaux convoqués tout au long de cet écrit, il importe maintenant de porter des regards critiques sur cette recherche.

5.2 Regards critiques sur la recherche

Plusieurs regards critiques seront exposés dans les développements à venir. Ils permettront de repérer quelques limites associées particulièrement aux contraintes temporelles de la recherche. Il sera également question des défis théoriques et méthodologiques auxquels a été confronté le doctorant, se faisant à la fois praticien et chercheur. En effet, il a été nécessaire de mettre en œuvre des moyens méthodologiques pour prendre la distance nécessaire, de manière à assurer la rigueur scientifique de la présente recherche.

5.2.1 Contraintes pour développer des interactions verbales de nature métacognitive

Les 16 séances proposées aux élèves dans le cadre de cette recherche ont constitué une aide importante en termes de temps et de régularité, ce qui leur a permis d'évoluer dans leur accès à la métacognition. À l'issue de la recherche, il s'est avéré que les élèves ont construit des compétences métacognitives puis collaboratives et ont ainsi progressé dans leur compréhension en lecture. Ils ont été en mesure de verbaliser des démarches métacognitives de plus en plus avancées et d'en discuter entre pairs, témoignant ainsi d'une évolution métacognitive. Toutefois, même s'ils ont davantage mis en mots leur « dialogue intérieur » de type métacognitif, les verbalisations des démarches métacognitives permettent de repérer qu'ils n'en étaient pas encore rendus au stade d'une métacognition pleinement « conscientisable » dont parlent Lafortune et ses collègues (2000). En d'autres termes, la plupart de ces élèves n'avaient peut-être pas encore suffisamment réalisé l'importance de porter un jugement critique sur le déroulement de leur activité mentale, de reconnaître les progrès accomplis et ce qui avait permis ces progrès, de réaliser que la planification et la révision constante aidaient à la réalisation de la tâche de lecture, *etc.*

D'autres séances auraient été nécessaires pour développer cette « métacognition conscientisable » qui, selon Lafortune et ses collègues (2000), est justement le fruit d'un travail à long terme et nécessite une continuité dans les apprentissages pour être davantage intégrée. Également, les élèves ont simplement évoqué des transferts éventuels des activités métacognitives dans d'autres contextes d'apprentissage. Malheureusement, la réalité matérielle et organisationnelle de la recherche n'a pas rendu possible la mise en application de ces transferts puisque le groupe d'élèves a agi en dehors de la classe.

En somme, le processus métacognitif ainsi que la capacité à transférer étaient en cours. Il est important de préciser que ce travail s'est poursuivi par la suite puisque le praticien-chercheur a la chance de retrouver les élèves concernés dans sa propre classe. Le soutien métacognitif est donc plus important puisqu'il s'effectue au quotidien et les transferts dans les autres matières en sont d'autant plus facilités. C'est dire que le travail de recherche-action accompli s'avère une recherche continue.

Lors de la recherche doctorale, le praticien-chercheur a dû également faire face à un certain nombre de difficultés théoriques et méthodologiques liées à la métacognition.

5.2.2 Défis théoriques et méthodologiques liés à la métacognition

Identifier la métacognition, la catégoriser et chercher à la comprendre dans une dynamique collaborative se sont avérés des tâches complexes. Il en a été de même pour l'étayage de la métacognition qui a nécessité bien des ajustements.

5.2.2.1 Différencier la dimension cognitive de la dimension métacognitive

Comme il a déjà été signalé dans le cadre méthodologique, une première analyse des *verbatim* a été élaborée hebdomadairement, de manière à agir plus adéquatement dans le cadre des séances de travail avec les élèves. Lors de l'identification et de la catégorisation des propos métacognitifs, d'emblée, il s'est avéré difficile de différencier les interventions de nature cognitive de celles de nature métacognitive.

Par exemple, lorsque les élèves faisaient part de stratégies en lecture, s'agissait-il de connaissances cognitives ou bien de connaissances métacognitives ? D'autres chercheurs ont déjà été confrontés à cette difficulté importante (Brown, 1987 ; Larkin, 2009a ; Noël *et al.*, 1995) (*cf.* p. 27 et 55). C'est alors que l'aide d'une spécialiste en métacognition a été incontournable et a permis au praticien-chercheur de réaliser, par exemple, que les élèves manifestaient de connaissances métacognitives lorsqu'ils expliquaient recourir à une stratégie de lecture pour résoudre un « bris de compréhension » (Giasson, 1990).

Dans la même lignée, il n'a pas été simple de repérer si les élèves faisaient part d'habiletés métacognitives liées à la planification, à la surveillance ou encore à la régulation de l'acte de compréhension en lecture. Cela nécessitait une compréhension extrêmement fine de ces diverses composantes métacognitives pour pouvoir être en mesure de les détecter dans les interventions des élèves. Ce travail de « triangulation par l'analyse » a suscité bien des échanges entre le praticien-chercheur et la spécialiste en métacognition, pour se mettre d'accord sur un codage commun le plus pertinent possible. C'est ainsi que de nouvelles catégories ont émergé, mettant davantage en relief l'évolution métacognitive (*cf.* p. 176). Le codage métacognitif ainsi que les catégories établies peuvent être sujets à débats puisqu'ils découlent des choix théoriques présentés dans le chapitre relatif au cadre conceptuel.

Il a par exemple été décidé de retenir les habiletés métacognitives de « planification, de surveillance et de régulation », en référence aux travaux de Lafortune et ses collègues (2000, 2010) et de coder les propos métacognitifs en fonction de ces composantes (tableau 3.5, p. 118). Toutefois, un autre chercheur aurait pu également identifier des activités métacognitives liées à l'auto-évaluation qui ont d'ailleurs été considérées comme des activités de surveillance lors de l'analyse. Toujours du point de vue de l'analyse, il ne s'agissait pas seulement de s'en tenir à identifier et catégoriser les interventions métacognitives, le défi étant plus généralement de comprendre le processus d'élaboration des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive. Il importait ainsi d'appréhender une réalité complexe mettant en jeu de multiples facteurs.

5.2.2.2 Interpréter une complexité

Du point de vue des interactions verbales entre pairs (métacognitives ou non), l'objectif consistait à repérer si ces dernières évoluaient au niveau du groupe puis à un niveau individuel, pour mieux accompagner leur développement. Des comptages ont facilité le repérage de ces évolutions mais il s'agissait en permanence de se demander pourquoi les élèves osaient davantage participer ou au contraire n'osaient pas s'investir dans l'activité. Dans la même veine, pour chaque évolution métacognitive repérée (collective ou individuelle), tout l'enjeu était d'en comprendre le sens en s'interrogeant ainsi : cette évolution est-elle le fruit de l'étayage du praticien-chercheur, des interactions verbales entre pairs ou tout simplement d'une prise de conscience individuelle ? Les initiateurs des interventions métacognitives ont ainsi dû être repérés. Les évolutions métacognitives individuelles ont aussi été prises en compte pour les mettre en interrelation avec les évolutions métacognitives collectives.

Comme l'a souligné Larkin (2009a), il est difficile de mettre en lien le développement métacognitif et les interactions verbales entre pairs (*cf.* p. 27), d'autant que dans le cadre de cette recherche, l'étayage de type métacognitif a également joué un rôle important. Dès lors, celui-ci a également fait l'objet d'une analyse fine pour repérer s'il facilitait ou non l'évolution de la métacognition, ce qui ajoutait une autre dimension à prendre en compte. Plus généralement, il s'agissait de repérer le lien entre le développement métacognitif et le développement de la compréhension en lecture.

Le travail d'analyse qualitative s'est donc effectué avec minutie, patiemment, en réussissant progressivement à articuler ces divers éléments pour être en mesure de proposer une compréhension fine du processus d'élaboration des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive. Toutefois, il se peut ainsi que des éléments de compréhension des données aient échappé au praticien-chercheur ou n'aient pas suffisamment été développés.

Dans la lignée des travaux de Doise et Mugny (1981), Perret-Clermont (1996) et de bien d'autres chercheurs (*cf.* p. 64), il aurait été par exemple pertinent de prendre en compte le rôle des conflits sociocognitifs dans l'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive. En effet, plusieurs conflits de ce type ont pris place dans le cadre de cette recherche ; également, plusieurs formes de « co-élaboration », telles que repérées par Gilly (1995) et explicitées dans le cadre conceptuel de la recherche (*cf.* p. 65), se sont aussi révélées. Une analyse plus fine de ces dernières permettrait sûrement d'apporter d'autres éléments de compréhension quant à l'évolution métacognitive interactive.

Au final, l'analyse conduite a constitué un défi, à la fois pour différencier les dimensions cognitive et métacognitive et pour envisager les multiples composantes d'un objet complexe dans une perspective qualitative/interprétative. Une autre spécificité de la présente recherche est d'avoir combiné « recherche » et « action », par un processus itératif. Certes, comprendre l'évolution de la métacognition dans une dynamique collaborative était l'objectif majeur de cette recherche, mais il a fallu également étayer la métacognition ainsi que l'écriture reflétant la pensée métacognitive en œuvre, ce qui a constitué d'autres défis lors de la « pratique de recherche » (Clerc et Tomamichel, 2004).

5.2.2.3 Étayer la métacognition : lorsque la réalité résiste

Plusieurs questions métacognitives avaient été anticipées pour étayer la métacognition des élèves, grâce au guide élaboré à cet effet (tableau 2.2, p.52). Aussi, différentes formes d'étayage avaient été repérées dans la littérature ; elles ont constitué des repères pour la pratique (tableau 2.5, p. 72). En réalité, l'étayage de type métacognitif s'est avéré difficile à mettre en œuvre ; passer de la théorie relative à la métacognition à sa mise en pratique a relevé d'un véritable défi. Dès le début de la recherche, le praticien-chercheur a tenté de questionner à un niveau métacognitif les élèves mais l'étayage proposé était bien au-delà de la zone proximale de développement du groupe (*cf.* séance 1, annexe). Poser des questions telles que : « qu'est-ce qu'il se passe dans ta tête ? » étaient extrêmement abstraites pour les élèves.

Dès lors, en même temps qu'il a tenté d'identifier et de catégoriser les propos métacognitifs au cours de l'analyse, le praticien-chercheur s'est sans cesse interrogé sur la manière d'étayer le développement de la métacognition, de trouver les formes d'étayage les plus pertinentes, de proposer des activités suscitant de réelles expériences métacognitives. Ainsi, l'étayage de la métacognition a été réalisé par tâtonnement au début de la recherche. Le praticien-chercheur aurait pu faciliter davantage l'évolution des interactions verbales entre pairs de nature métacognitive si l'étayage avait été mieux maîtrisé. Néanmoins, il s'est élaboré de manière plus précise au fur et à mesure de la recherche, en s'appuyant sur l'avis critique de personnes externes quant à la manière de le conduire (amie-critique, spécialiste en métacognition). Malgré cette évolution, il s'est avéré difficile de proposer un étayage de type métacognitif adapté à la ZPD de chaque élève au sein du groupe.

À ce sujet, plusieurs interventions liées à l'étayage du praticien-chercheur figurant dans le chapitre résultats, ont permis de repérer qu'il n'était pas toujours en mesure de comprendre les propos des élèves et par conséquent, d'ajuster son étayage. Pressley et ses collègues (1996) ont justement remarqué qu'il était ardu pour un intervenant d'adapter son étayage aux besoins individuels de chacun des élèves (*cf.* p. 74). Dans la même lignée, la recherche conduite par Rodgers (2004) a permis d'entrevoir qu'il est fréquemment difficile pour les enseignants de savoir précisément le moment où il faut proposer l'étayage ainsi que le niveau de soutien à apporter pour rejoindre la ZPD de chacun (*cf.* p. 23).

Dans le chapitre relatif à la méthodologie, il avait été anticipé que les traces écrites constitueraient des données complémentaires (*cf.* p. 107). Or, l'étayage de l'écriture n'a pris forme qu'à la neuvième séance ; auparavant, les élèves ne semblaient pas en mesure de faire cet exercice mental seuls. Quelques prises de conscience verbalisées lors des dernières séances ont été davantage le fruit d'un travail scriptural autonome et se sont révélées prometteuses du point de vue du développement métacognitif. Il semble toutefois que ces prises de conscience auraient pu être plus consistantes si un étayage précis avait été mené à cet égard.

Dans la même lignée, les élèves n'ont pas écrit sur leurs feuilles constituant les supports de lecture et le praticien-chercheur ne s'en est aperçu que tardivement ; c'est alors qu'il leur a conseillé de ne pas hésiter à souligner, à laisser des traces écrites. En utilisant ce type de traces, il semble que les élèves étaient davantage actifs d'un point de vue métacognitif.

Il aurait pu être judicieux de les guider à transposer leur « discussion métacognitive » par écrit, comme le préconise la méthode du « *Reading Apprenticeship* » (Ouellet *et al.*, 2008 ; Ouellet, 2011) (*cf.* p. 19). En effet, dans le cadre de cette méthode, les élèves sont invités pendant leur lecture à annoter librement le texte en écrivant leurs questionnements, leurs réactions, en laissant des traces des stratégies qu'ils utilisent, *etc.* Comme l'expliquent Ouellet et ses collègues (2008), ces annotations peuvent prendre différentes formes : des mots, des expressions ou des phrases écrites, des signes, des dessins ou des symboles, *etc.* Ces traces ont l'avantage de révéler des stratégies en lecture que les élèves ont utilisées et qu'ils n'ont pas forcément verbalisées. Ces traces écrites, si elles avaient été davantage étayées, auraient pu constituer d'autres données pertinentes dans le cadre de la recherche.

En somme, la recherche-action a nécessité la mise en œuvre d'un étayage de type métacognitif qui s'est élaboré tout au long de la recherche, en s'adaptant à la réalité des élèves. Il a donc fallu faire preuve de créativité, tout en s'appuyant sur les formes d'étayage déjà repérées dans la littérature.

Les défis auxquels a été confronté le praticien-chercheur sont finalement révélateurs d'un « non réductionnisme du pédagogique au psychologique » (Gaté, 2005b, p. 3) puisque selon Avanzini (1991a, 1991b), il n'y a pas de déductibilité directe de la psychologie dans la pratique. Dans son mémoire d'HDR⁷², Gaté (2005b) a justement spécifié l'articulation « psycho-pédagogique » et explique le passage d'une psychologie *de* l'éducation à une psychologie *en* éducation. La psychologie *de* l'éducation, selon lui, se présenterait davantage comme une psychologie appliquée à la pédagogie : un modèle théorique serait construit et il s'agirait de le faire fonctionner sur le terrain.

⁷² HDR : Habilitation à Diriger des Recherches.

Dans le cadre de cette recherche, la tentation a été grande de vouloir appliquer les questions métacognitives anticipées lors de la pré-expérimentation (tableau 2.2, p. 52). Ces questions ont fait l'objet de résistances dès les premières séances ; il a donc été nécessaire de s'adapter et d'en construire de nouvelles en fonction des besoins réels des élèves. La recherche s'est ainsi davantage référée à une psychologie *en* éducation, dans le sens où les apports de la psychologie cognitive sur la métacognition ont pris place à titre d'éclairage conceptuel mais se sont laissés interroger par la pratique pédagogique elle-même. C'est ainsi que Gaté (2005b) soutient que :

La pratique pédagogique est une réalité vivante, marquée par l'aléatoire des situations et soumise au principe de liberté de l'éduqué. S'il convient de se munir d'outils théoriques, ceux-ci n'épuisent en rien la réalité pédagogique (p. 5).

Des « tensions » ont donc été présentes dans l'articulation entre « psychologie » et « pédagogie », ce qui démontre justement que l'une n'est pas subordonnée à l'autre mais qu'au contraire, elles « s'articulent » (Gaté, 2005b). En effet, ces dernières répondent à des registres différents : la science psychologique cherche particulièrement à expliquer ou à bien comprendre des phénomènes alors que la pédagogie est ancrée dans une logique de l'action, en quête d'efficacité et d'émancipation de l'élève. Cette articulation entre une logique du « dehors » (par la recherche) et une logique du dedans (par l'action) a été incarnée par la posture de praticien-chercheur dans le cadre de cette recherche. Revêtir cette double posture était d'ailleurs ambitieux et certaines précautions méthodologiques se sont avérées indispensables pour que cette recherche soit scientifiquement valide.

5.2.3 Rigueur scientifique de la recherche : entre proximité et distance

Comme il a été indiqué dans le cadre méthodologique, une recherche menée par un praticien-chercheur « met en relief beaucoup de questions » (Köhn, 2001, p. 3), en particulier sur sa rigueur scientifique (*cf.* p. 88). Dès lors, il a été fait mention de trois « moyens » principaux de triangulation pour mieux assurer la rigueur scientifique de la présente recherche.

Il s'agit de « la triangulation par les chercheurs », « la triangulation par l'amie-critique » puis la « triangulation par l'analyse » (Savoie-Zajc, 2000) (cf. p. 123). Bien d'autres moyens ont été mis en œuvre pour assurer la « crédibilité », la « transférabilité », la « fiabilité » puis la « confirmation » des résultats. C'est de ces moyens dont il sera discuté ci-après. Auparavant, il importe d'expliquer brièvement l'origine des critères de rigueur préalablement cités, en en précisant le sens.

Les critères de rigueur en recherche qualitative/interprétative

La nature même des données sur lesquelles porte la recherche qualitative/interprétative a nécessité une refonte complète des critères scientifiques qui permettaient d'assurer la rigueur des recherches relevant de l'approche positiviste. En effet, les moyens de vérification statistiques, les notions de représentativité de l'échantillon et autres critères propres à la recherche quantitative se sont avérés inopérants en matière de recherche qualitative. Ainsi, Lincoln et Guba (1985) ont élaboré ces quatre critères qui sont autant de pendants « interprétatifs » aux critères « positivistes ».

Au critère de « validité interne » en recherche positiviste s'est substitué celui de « crédibilité », car la « validité interne » répond à un impératif de véricité des mesures collectées, alors que « la crédibilité » répond plutôt à l'adéquation entre les interprétations formulées et les perceptions des acteurs qui font l'objet de la recherche. Au critère de « validité externe » s'est substitué le critère de « transférabilité ». En effet, la « généralisation des résultats d'une recherche à d'autres populations », propre à la « validité externe », présente de grandes difficultés en recherche qualitative/interprétative, du fait de la singularité des phénomènes humains (Laperrière, 1997, p. 379). Les qualitativistes préfèrent la notion de « transférabilité » qui répond à la capacité des conclusions d'une recherche « à faire sens ailleurs » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Le troisième critère de « fiabilité » plutôt que de « fidélité » porte sur la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie et les résultats de la recherche.

En effet, la « fidélité » repose sur « la capacité d'un instrument de mesure de toujours mesurer la même chose si les mêmes conditions d'administration sont appliquées » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 273), ce qui semble difficilement envisageable dans une recherche qualitative/interprétative. Le dernier critère substitué aux recherches positivistes est la « confirmation », synonyme qualitatif d'« objectivité ». L'objectivité réfère le plus souvent à « l'accord interjuge » qui part du principe que si plusieurs chercheurs s'accordent pour apprécier de la même façon un phénomène, l'analyse est alors objective (Lincoln et Guba, 1985). En recherche qualitative, la confirmation correspond davantage au souci de neutralité qui doit guider le chercheur.

5.2.3.1 Crédibilité

Plusieurs « moyens » préconisés par Dolbec et Clément (2000), Lincoln et Guba (1985) ou encore Savoie-Zajc (2000) ont été mis en œuvre pour assurer la crédibilité de la présente recherche. Il s'agit de « l'immersion totale et prolongée » dans le milieu de la recherche puis du recours à différentes formes de triangulation.

Immersion totale et prolongée

Un premier moyen permettant d'assurer la crédibilité de la recherche a été d'assurer une immersion totale dans le milieu étudié afin de ne pas occulter de faits probants. Cette immersion a été naturellement facilitée par la position privilégiée de praticien-chercheur agissant dans son propre milieu professionnel. Il est certain que ce dernier possédait un regard unique qui, comme le soutient Albarello (2004), lui a permis de percevoir « les zones d'ombre, les aspects dignes d'intérêt bien souvent cachés au premier regard » (p. 14). Par exemple, son professionnalisme lui a permis d'entrer plus facilement en relation avec les élèves et réciproquement, puisque ces derniers le connaissaient. Il était en mesure de détecter rapidement si l'un d'eux n'était pas dans de bonnes conditions pour pouvoir interagir de manière optimale au sein du groupe. Lors de la rencontre avec les parents, pour expliquer l'intérêt de la recherche auprès de leur enfant, il a pu bénéficier de leur pleine confiance.

Le praticien-chercheur a également pu compter sur le soutien permanent de la direction comme de ses collègues, dont trois d'entre eux lui ont confié leurs élèves. Dans ce sens, Köhn (2001) soutient qu'entreprendre une recherche tout en occupant un poste de professionnel constitue « un aspect de son originalité enrichissant pour tous » (Köhn, 2001, p. 20). La direction, les enseignants comme les parents en ont bénéficié puisque le praticien-chercheur a eu le souci de faire part régulièrement des avancées de sa recherche. En d'autres termes, cette situation d'engagement, d'implication, cette participation à l'action a constitué une richesse tout en relevant de défis permanents dont il sera question par la suite.

Un deuxième moyen associé à celui de l'immersion totale dans le milieu a été de maintenir une présence prolongée sur le terrain et d'effectuer ainsi une répétition régulière des observations et des actions. 16 séances consécutives ont été conduites, ce qui a constitué une aide exceptionnelle puisque les élèves ne bénéficient tout au plus que de huit semaines de soutien lors de l'aide personnalisée⁷³. Il est important de rappeler que le praticien-chercheur s'est réservé une journée hebdomadaire pour transcrire les échanges réalisés lors des rencontres et effectuer une première analyse des données. De plus, une rencontre par semaine avec l'amie-critique a permis de faire le point sur l'activité vécue. Ce travail assidu a facilité le cycle propre à la recherche-action.

Recours à la triangulation : prendre de la distance

Un troisième moyen donnant de la crédibilité à la recherche a été de recourir aux techniques de triangulation dont il a été question dans le cadre méthodologique. D'ailleurs, Mias (2003) s'intéressant à la double posture spécifique de praticien-chercheur avance que faire le choix d'être « praticien-chercheur » implique une « place duelle » qui s'inscrit dans un « rapport proximal local aux événements » tout en se voulant « distale », pour mieux comprendre ces événements. Autrement dit, le praticien-chercheur doit se situer à la fois à un « niveau » et à un « méta-niveau » (Köhn, 2001, p. 32).

⁷³ Lors de l'aide personnalisée qui est proposée dans le cadre de cet établissement, l'élève bénéficie généralement d'un soutien hebdomadaire d'une période de cinq à huit semaines.

Lors de la recherche, il s'est avéré important de prendre du recul, aussi bien pour agir auprès des élèves que pour analyser les données. Ce travail de distanciation nécessaire a été facilité par le recours à la triangulation par l'amie-critique puis à la triangulation des chercheurs⁷⁴. L'amie-critique a pleinement joué son rôle puisqu'elle a permis au praticien-chercheur de prendre de la distance par rapport à l'activité vécue, en lui posant des questions adéquates, en le soutenant dans les difficultés rencontrées, voire, en lui donnant des conseils sur la manière d'étayer les interactions entre pairs (*cf.* p. 124). Ensemble, ils ont également partagé leur compréhension du processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive et ont anticipé des activités qui s'avèreraient fructueuses pour faciliter le processus. D'ailleurs, lors de l'analyse des données, le praticien-chercheur a estimé important de faire part de sa compréhension du processus en question, après en avoir identifié les phases de ce processus.

Il s'est avéré que des échanges fort intéressants ont permis de confronter cette compréhension à la réalité perçue par l'amie-critique et a nécessité des réajustements. Par exemple, le praticien-chercheur avait repéré les phases du processus d'étayage de manière linéaire. Or, en exposant ce processus à l'amie-critique, les discussions engendrées ont permis de réaliser que celles-ci ne se manifestaient pas sous forme linéaire mais plutôt qu'elles s'exprimaient de manière cyclique. Quant aux directeurs de recherche (triangulation par les chercheurs), ils l'ont recentré vers les objectifs de recherche et l'ont particulièrement guidé dans l'utilisation du « questionnement analytique en mode écriture » pour analyser les données (Paillé et Mucchielli, 2003). D'ailleurs, ils lui avaient judicieusement conseillé d'adopter une posture qualitative/interprétative, afin d'éviter de se focaliser sur le « comment ? » faire évoluer la métacognition (propre au praticien), pour s'attacher également à comprendre le « pourquoi ? » qui justifient les « comment faire ? » (propre au chercheur) (Linard, 2004). Il s'agissait pour le praticien-chercheur d'accéder à une « sémantique de l'intelligibilité de l'action » et non seulement à une « sémantique de l'action » (Barbier, 2000). Ceci pour éviter que les explications données du point de vue extrêmement impliqué du praticien s'avèrent être irrecevables dans le champ scientifique.

⁷⁴ La triangulation par l'analyse a déjà fait l'objet de précisions précédemment.

À cet égard, il est fort intéressant d'observer qu'au début de la recherche, les principales questions élaborées lors du questionnement analytique étaient des questions de praticien (comme « comment faciliter la métacognition ? »). Celles-ci se sont progressivement transformées en des questions davantage associées à la recherche (comme : « quelles sont les formes d'étayage susceptibles de faire évoluer la métacognition ? »), ce qui signifie un changement de posture constituant un défi pour le chercheur qui a fait l'objet d'apprentissages. L'activité professionnelle a généré et orienté l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, cette dernière a ressourcé et réorienté l'activité professionnelle. C'est en ce sens que Cros (2004) soutient que la recherche professionnelle est médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien. Gaté (2004) explique que : « les activités professionnelles et les activités de recherches s'alimentent de ce va et vient continu entre théorie et pratique selon un processus spiralaire dont l'enjeu est autant la connaissance que le changement à instaurer » (p. 19). Les propos reviennent à nouveau à Mias (2003) lorsqu'elle argue que : « l'articulation entre les deux postures peut permettre la naissance d'une pertinence et d'une scientificité plus grande par le choc de leurs avantages et leurs limites intrinsèques » (p.28).

D'autres moyens ont également été mis en œuvre pour assurer la transférabilité, la fiabilité et la confirmation des données de la recherche.

5.2.3.2 Transférabilité, fiabilité et confirmation

En ce qui a trait à la transférabilité, pour qu'un utilisateur potentiel des résultats de la recherche puisse s'interroger sur la pertinence, la plausibilité et la ressemblance qui peut exister entre le contexte de la recherche décrit et son propre milieu, une attention toute particulière a été accordée à la description du dispositif. Ont aussi été fournis les caractéristiques de l'échantillon puis les critères de recrutement des élèves pour le composer (cf. p. 94 à 96). Les moyens utilisés pour assurer la fiabilité (cohérence entre les questions de recherche et les résultats) ont été le recours au journal de bord et à la triangulation des chercheurs, comme le préconise Savoie-Zajc (2000) (cf. p. 103).

L'ensemble des décisions prises au cours de la recherche a été transcrit dans le journal de bord, où figurent à la fois les comptes-rendus des rencontres avec l'amie-critique et la spécialiste en métacognition ainsi que les préparations des séances. Pour garantir le souci de neutralité lié au critère de confirmation, le choix des outils de collecte de données a été justifié par les diverses recherches qui ont traité de la métacognition (*cf.* p. 99 à 102). C'est ainsi que l'enregistrement audio-visuel, le journal de bord puis le recours aux traces écrites ont été privilégiés (*cf.* p. 103 à 106). Pour ce qui a trait à l'analyse des données, le questionnement analytique en mode écriture s'est avéré une méthode d'analyse pertinente au terme de l'analyse de la pré-expérimentation. Pour expliquer la méthode du questionnement analytique, les questions du « canevas investigatif » ont été présentées dans le cadre méthodologique (*cf.* p. 115 et 120-121). La manière de les trier, de les organiser, et la mise en relief de leur évolution permet d'en vérifier la pertinence et peut donner des repères à un chercheur s'aventurant dans ce mode d'analyse des données (*cf.* p. 114 à 123). À propos de l'identification et de la catégorisation des interventions métacognitives, là également, des précisions ont été dévoilées dans le chapitre méthodologique.

Le recours à l'ensemble des *verbatim*s pourra permettre de vérifier la rigueur du codage (*cf.* annexe). Qui plus est, le tableur de données tel qu'il a été conçu facilite l'exploration, l'organisation et le classement des interventions métacognitives et s'avère un outil précieux pour quiconque désirant effectuer un tel travail d'analyse. Au final, la rigueur scientifique de cette recherche a fait l'objet d'une vigilance constante et il apparaît qu'une recherche-action menée par un praticien-chercheur est possible, lorsqu'il prend la précaution de s'outiller et surtout d'être bien accompagné. À ce propos, lors des séminaires de recherche, le praticien-chercheur a pu être questionné sur « en quoi cette recherche relève d'une recherche-action ? ». En effet, généralement, ce type de recherche associe des praticiens et des chercheurs. Envisageant d'effectuer la recherche seul au moment de ces rencontres doctorales, ces questions ont beaucoup interpellé le doctorant et pour ces raisons, il lui est apparu essentiel de s'appuyer fortement sur l'avis de chercheurs et de professionnels.

C'est ainsi que cette recherche-action a fini par intégrer cette dimension collaborative très enrichissante et finalement, incontournable. Comme le mentionne Gaté (2004) dans un article faisant état de réflexions sur un modèle d'entretien de recherche à visée métacognitive, soit le dialogue pédagogique, « l'interactivité dans la rencontre avec l'autre », « l'engagement et l'implication des partenaires » à la recherche d'un sens partagé, les « prises de conscience » découlant des interactions sont caractéristiques d'une dynamique de recherche-action alliant connaissance et action. Dans le cadre de cette recherche, le travail interactif effectué auprès des sujets dans une dynamique de compréhension des démarches métacognitives en lecture peut être considéré en soi comme une recherche-action. Certains pourraient rétorquer que les sujets en question n'étaient pas des adultes mais, comme le soutient Gaté (2004), pour un chercheur intéressé par les problématiques d'apprentissage, s'adresser à des apprenants revient d'une certaine manière à entrer en relation avec des « praticiens » aussi jeunes soient-ils, exerçant tant bien que mal leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994). Il peut donc être soutenu que dans cette recherche, les élèves ont participé pleinement à la recherche-action.

La présente recherche revêt de multiples enjeux générés pour la plupart grâce à cette double posture de praticien-chercheur. C'est ainsi qu'en conclusion, sa pertinence dans le domaine des Sciences de l'éducation sera mise en valeur.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche doctorale, il s'avère important de souligner ses multiples retombées. Ainsi, il a été spécifié dans le cadre méthodologique que les deux finalités principales de la recherche-action sont de transformer la réalité grâce à une intervention favorisant un changement, et de dégager des connaissances liées à la compréhension de ce changement (Hugon et Seïbel, 1986 ; Mayer et Ouellet, 1991). D'autres auteurs ont insisté sur les aspects de formation (Claux et Lemay, 1992 ; Dolbec et Prud'homme, 2003) et de développement professionnel (Caouette, 1991 ; Savoie-Zajc, 2001) (*cf.* p. 85). La présente recherche permet d'atteindre toutes ces finalités puisque, même si ses retombées sont avant tout théoriques et praxéologiques, elle permet également de donner des orientations quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage de la compréhension en lecture et de la métacognition, et de faire des propositions relatives à la formation des enseignants. À l'issue de cette conclusion, des perspectives de recherches futures seront proposées.

6.1 Retombées théoriques de la recherche

Les retombées théoriques ont été développées ci-avant. En synthèse, cette recherche doctorale permet de répondre à la question : « en quoi les interactions verbales entre pairs permettent de développer la métacognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture ? ». Beaucoup de chercheurs ont effectivement constaté que les interactions verbales entre pairs constituaient les fondations sociales de la métacognition, dans la lignée des travaux de Vygotski (1934/1997). Pour autant, il semblait nécessaire de mieux appréhender le processus métacognitif interactif. La présente recherche offre ainsi une meilleure compréhension du processus d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive, en étant parvenue à identifier des catégories métacognitives significatives d'une évolution métacognitive interactive, en ayant repéré des phases mettant en relief la prise de conscience métacognitive progressive, et enfin en ayant représenté les « processus cycliques d'élaboration des interactions verbales de nature métacognitive » (figure 4.10, p. 202).

Également, la mise en œuvre de l'étayage de la métacognition a été nécessaire dans le cadre de cette recherche-action. La présente thèse offre aussi une meilleure compréhension du « processus cyclique de l'étayage de type métacognitif » (figure 4.5, p. 171) opéré dans le cadre d'activités collaboratives en lecture, en soulignant toute l'importance de l'étayage réciproque entre pairs puis en mettant en relief plusieurs formes d'étayage de la métacognition utilisées aussi bien par l'intervenant que par les élèves. Les retombées praxéologiques de cette recherche sont également d'une grande richesse.

6.2 Retombées praxéologiques de la recherche

Outre les retombées théoriques, cette recherche doctorale permet de proposer une synthèse des difficultés métacognitives repérées dans les recherches, d'opérationnaliser le concept de métacognition en lecture, d'offrir des connaissances et des outils aux enseignants (et aux chercheurs) désireux d'étayer la métacognition, puis de mettre en relief des conditions importantes pour favoriser des interactions fructueuses entre pairs.

Dans le souci de repérer précisément les difficultés cognitives et métacognitives auxquelles peuvent être confrontés de jeunes lecteurs, une revue de littérature conséquente a été effectuée. La synthèse des difficultés a pu être présentée (tableau 2.1, p. 50) et pourrait être utilisée dans le cadre d'un ouvrage adressé à des enseignants, ou encore, être le support d'actions de formations. Dans une même perspective psychopédagogique, le praticien-chercheur est parvenu à opérationnaliser le concept de métacognition dans le cadre didactique de la lecture. En repérant tout d'abord dans différents ouvrages ou articles le genre de questions que pourrait se poser un apprenant métacognitif⁷⁵, puis par un aller-retour permanent entre théorie et pratique lors de la pré-expérimentation, un guide des composantes et des questions métacognitives a pu être élaboré et complété au cours de cette recherche doctorale (tableau 2.2, p. 52).

⁷⁵ En effet, les questions métacognitives proposées dans le guide des composantes et des questions métacognitives ne sont pas seulement le fruit d'ouvrages et d'articles traitant de la compréhension en lecture.

Ce guide pourrait ainsi servir de repère pour accompagner le développement métacognitif en compréhension en lecture. Toutefois, comme la recherche l'a dévoilé, des ajustements sont nécessaires en fonction des réalités ; il ne s'agit donc pas d'un outil « clé en main⁷⁶ » (Develay, 2001).

Une revue importante d'écrits sur le concept d'étayage a également été accomplie. Elle permet d'aller au-delà des définitions sommaires généralement attribuées au concept d'étayage, en permettant de mieux saisir la dynamique interactive du processus d'étayage/étayage réciproque/désétayage, qu'il est important que les praticiens aient en mémoire. La synthèse des formes d'étayage repérées dans les recherches portant sur la compréhension en lecture peut également servir de repères (tableau 2.5, p 72). Qui plus est, la présente recherche a permis d'identifier les formes d'étayage qui s'avéraient les plus pertinentes pour accompagner le processus métacognitif en lecture. La reformulation, la demande de précisions, le modelage, *etc.*, puis les questions métacognitives élaborées dans le cadre de cette recherche sont autant de formes d'étayage qui peuvent s'appliquer dans une variété de situations pédagogiques.

Le concept de collaboration, étudié dans le cadre conceptuel, a été envisagé dans une perspective praxéologique après repérage dans quelques ouvrages des conditions facilitant sa mise en œuvre. La recherche a confirmé l'importance d'un bon nombre de conditions ainsi repérées et apporte des exemples concrets (tableau 4.1, p. 149). Un éducateur désireux de proposer une situation pédagogique collaborative pourrait donc s'y reporter. En somme, le praticien-chercheur a eu le souci de détailler les concepts majeurs de sa recherche dans une perspective à la fois théorique et praxéologique. Les résultats de cette recherche-action permettent de proposer quelques préconisations concernant d'une part l'enseignement/apprentissage de la compréhension en lecture, d'autre part l'étayage de métacognition. Ces préconisations vont d'ailleurs dans le sens des orientations ministérielles actuelles.

⁷⁶ Comme le souligne à juste titre Develay (2001), « quel que soit le modèle d'intelligibilité et la technicité qui devrait s'en suivre, une place doit être accordée à la praxis. L'interaction entre celui qui sait et celui qui saura doit accepter le caractère jamais achevé de leur rencontre. Cette dernière viendra, d'aucuns diraient en boucle de récursivité, modifier le plan prévu et repositionner l'un vis-à-vis de l'autre » (p. 59).

6.3 Préconisations quant à l'enseignement/apprentissage

Dans le premier chapitre relatif à la problématique de la recherche, il a été spécifié que les programmes aussi bien en France qu'au Québec insistent sur l'importance d'enseigner les différentes compétences en compréhension en lecture jusqu'à la fin du primaire (MELS, 2001; MEN, 2008) (*cf.* p. 7). Ces programmes mettent également l'accent sur la perspective socioconstructiviste des apprentissages. En d'autres termes, il est fortement recommandé que les élèves confrontent leurs perceptions avec celles de l'enseignant ou des pairs (MELS, 2001), par exemple dans des ateliers de lecture (MEN, 2008). Une place est également accordée à l'acquisition de compétences métacognitives (MELS, 2001). Pour autant, il a été spécifié que les pratiques en compréhension en lecture restent le plus souvent traditionnelles, proposant tout au plus un enseignement de quelques stratégies. Dans la réalité de la pratique quotidienne en classe, les exigences des nouveaux programmes sont telles que le risque est grand de délaisser l'enseignement/apprentissage de la compréhension en lecture, particulièrement à la fin du primaire. Il importe de rester extrêmement vigilant, étant donné les résultats des évaluations internationales et nationales (*cf.* p. 6 et 7). Alors, quelles préconisations pourraient-elles être données grâce à cette recherche-action du point de vue de l'enseignement/apprentissage de la compréhension en lecture et plus largement de la métacognition ?

Pratiquer la métacognition en petits groupes et au sein de l'école

Une première préconisation, allant dans le sens des exigences ministérielles, serait d'utiliser la métacognition comme un outil d'enseignement/apprentissage, pour que des élèves faibles, voire moyens compreneurs, réussissent à s'améliorer dans leurs compétences en lecture. Une deuxième préconisation serait plus particulièrement d'envisager cet enseignement/apprentissage dans une perspective collaborative, par l'entremise de petits groupes. En effet, le praticien-chercheur a déjà tenté l'étayage de la métacognition en lecture avec le groupe-classe. Les résultats de ces différentes expériences dévoilent que cet exercice semble difficilement envisageable en grand groupe.

Même si de bonnes conditions sont mises en œuvre, les élèves bons compreneurs ont tendance à monopoliser la parole. Est-ce à dire pour autant que l'activité métacognitive collaborative ne peut s'envisager que dans le cadre d'une aide personnalisée en dehors de la classe ? Dans le cadre d'une classe, il semble judicieux de favoriser ce type d'apprentissage en proposant une pédagogie différenciée. Il est possible par exemple de constituer des petits « groupes de besoin » et de soutenir particulièrement un groupe d'élèves en difficulté de compréhension en lecture (Meirieu, 1989). Dans cette lignée, Grangeat (1999) invite justement les enseignants à utiliser ce type de pédagogie pour développer la métacognition en articulant évaluation, différenciation pédagogique et métacognition. Récemment, lors de la dernière conférence internationale sur la lecture à Mons, Dubé (2011) a présenté une recherche mettant en valeur l'intérêt de la différenciation pédagogique dans le domaine de la compréhension en lecture. Dans le cadre de sa recherche, des sous-groupes de besoins en lecture, intégrant quelques élèves en difficulté d'apprentissage, ont été constitués. Un enseignement explicite de stratégies en lecture a été dispensé et les résultats montrent une hausse des scores obtenus, en moyenne, par tous les élèves. Qui plus est, les effets les plus marqués ont été observés chez les lecteurs en difficulté d'apprentissage. Dubé, Bessette et Dorval (2011) ont obtenu des résultats semblables en écriture. Une pédagogie différenciée semble donc propice au développement de la compréhension en lecture ainsi que de l'écriture, moyennant de mettre en œuvre un climat propice au sein de la classe.

Mettre en œuvre les conditions de la collaboration et pratiquer la médiation

Pour que les interactions verbales entre pairs soient facilitées, il a été repéré l'importance de mettre en œuvre de bonnes conditions. Dans le cadre d'une classe, ces dernières sont essentielles pour que les élèves réussissent à former une « communauté d'apprenants » telle que l'entendent Brown et Campione (1995). Pour ces chercheurs, il s'agit ainsi de former une :

Communauté d'élèves capables de partager leurs compétences avec leurs camarades [instituant ainsi] une interdépendance qui favorise une atmosphère de responsabilité conjointe de respect mutuel et un sens de l'identité personnelle et de l'identité de groupe (p. 45).

Créer un tel état d'esprit relève du défi dans certaines classes mais s'avère pourtant une condition indispensable pour favoriser la réflexion métacognitive interactive. L'attitude même de l'enseignant ainsi que ses valeurs éducatives semblent avoir des incidences sur l'ambiance même de la classe et par conséquent, sur le type d'enseignement/apprentissage proposé.

En effet, il a été fortement question de l'étayage de type métacognitif dans cette recherche ; or, l'étayage est une forme de médiation⁷⁷ et c'est dans ce sens que de multiples écrits se sont attachés au rôle de « l'enseignant-médiateur » (Cardinet, 1995 ; Chappaz, 1995 ; Doly, 1997 ; Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998 ; Grangeat, 1997 ; Kozulin, 2003 ; Martin et Paravy, 1994 ; Weil-Barais, 1995), agissant en tant que « tiers éducatif » (Xypas, Fabre et Hétier, 2011).

C'est ainsi qu'Hébert (2006) a synthétisé les éléments faisant consensus parmi ces chercheurs et caractérisant dès lors la posture d'un « enseignant-médiateur », souhaitant développer des compétences métacognitives chez ses élèves (p. 21) :

Il a la volonté explicite de faire acquérir des compétences métacognitives à ses élèves à travers des objectifs transdisciplinaires ;
 Il ajuste son enseignement au potentiel des élèves ;
 Il applique des pratiques pédagogiques collaboratives, interagit avec eux et les incite à échanger entre eux dans le but de stimuler la métacognition ;
 Il soutient la démarche de construction des stratégies des élèves ;
 Il transfère progressivement la responsabilité des apprentissages aux élèves.

Les éléments tels que rapportés montrent bien que le praticien-chercheur s'est fait « médiateur » dans le cadre de cette recherche.

Il semble important d'adopter cette posture particulière misant sur la « potentialité » et l'« éducabilité » des élèves (Cardinet, 1995, 2009 ; Martin et Paravy, 1994). Rogers (1972) insistait justement sur l'attitude de considération positive inconditionnelle que doit adopter l'enseignant envers l'élève de manière à reconnaître sa valeur.

⁷⁷ La médiation didactique est conçue comme « un dispositif et un processus qui permettent, sinon de toujours résoudre une situation de conflit, du moins de dénouer les fils d'un problème et de rendre plus faciles à surmonter les obstacles et les difficultés pour chaque partie prenante. La médiation est ainsi définie comme une stratégie de prévention et de résolution des incompatibilités cognitives » (Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998, p. 6). Les formes de tutelle (ou d'étayage) font parties de la médiation (Weil-Barais, 2004).

La dimension socioconstructiviste du développement métacognitif suppose plus largement que l'enseignant croit en la capacité réelle des élèves à s'entraider et à partager leurs forces. D'ailleurs, l'enseignant lui-même doit montrer qu'il se fait « co-chercheur » de sens avec les élèves (Bruner, 1972/1996), en d'autres termes, qu'il accepte de ne pas avoir forcément réponse à tout, en adoptant une attitude « authentique » (Rogers, 1972).

Cette posture particulière nourrie d'objectifs « axiologiques », voire « éthiques », exige de la part de l'enseignant de rester constamment vigilant quant à sa manière d'être vis-à-vis des enfants (Develay, 2001⁷⁸). La recherche a d'ailleurs montré qu'il n'est pas simple d'adopter une écoute bienveillante, de laisser le temps suffisant à la maturation intellectuelle. Toutefois, les erreurs sont permises, l'important finalement est de croire en ces valeurs et d'essayer de les faire vivre au mieux. L'enfant ne s'y trompera pas, il saura détecter la véritable authenticité de son éducateur. L'idéal pour espérer qu'une pratique métacognitive ait des effets positifs dans tous les apprentissages serait que celle-ci soit effectuée tout au long de la scolarité de l'élève, et ce, de manière régulière et transdisciplinaire. Toutefois, il conviendra de nuancer cette pratique particulière pour qu'elle n'apparaisse pas comme la panacée.

Pratiquer la métacognition au quotidien mais avec modération

L'expérience professionnelle ainsi que les nombreuses lectures à propos du développement métacognitif permettent d'avancer que l'activité métacognitive ne doit pas seulement être conduite dans le domaine de la compréhension en lecture. Ce nouveau rapport au savoir mérite d'être vécu tout au long de la scolarité, lors d'expériences métacognitives quotidiennes et dans des activités plurielles, c'est-à-dire de manière transdisciplinaire. C'est ainsi que Francoeur (2005), Lafortune et Dubé (2004) ou encore Portelance (2002) suggèrent d'intégrer la métacognition dans l'ensemble des interventions pédagogiques. De fait, dès que l'occasion se présente, il importe d'habituer les élèves à se questionner (individuellement et collectivement) de manière métacognitive.

⁷⁸ Selon Develay (2001), « toute entreprise éducative est soumise à la nécessité, si possible, de mettre en synergie une exigence de rationalité, un souci éthique et une préoccupation praxéologique » (p. 60).

Dans sa classe, le praticien-chercheur constitue régulièrement des petits groupes de travail pour résoudre des problèmes en mathématiques issus le plus souvent de besoins réels. Dans un premier temps, chaque élève est invité à tenter de résoudre le problème seul ; un soutien est alors proposé aux élèves en difficulté lors de cette activité. Dans un second temps, les élèves interagissent dans un petit groupe. Il leur est alors demandé de laisser des traces des questions qu'ils se sont posées, de mettre en mots ou bien sous la forme de schémas les procédures utilisées, sur une grande feuille de *paper board*. Dans un troisième temps, les élèves sont invités à observer les productions des autres élèves puis s'en suit un débat sur les différences de procédures utilisées. Le praticien-chercheur les aide alors à faire des liens avec les autres situations-problèmes vécues auparavant ainsi qu'avec les divers apprentissages en mathématiques. Au final, les élèves sont conviés à conserver une trace écrite de ce qu'ils ont retenus dans un « cahier de recherche ». Une fiche-outil peut également être constituée de manière individuelle ou collective.

Dans le cadre de son doctorat, Doly (1998) a également utilisé la métacognition avec des élèves de la fin du primaire en mathématiques, en orthographe puis en biologie et elle note des résultats prometteurs. Elle remarque que les élèves accèdent progressivement à ce nouveau mode de pensée, modifient leur rapport au savoir et acquièrent plus d'autonomie et d'habitudes de réflexions sur leur activité. Également, ils ont plus de facilité à transférer leurs compétences métacognitives dans divers apprentissages.

Cela ne veut pas dire qu'il s'agisse de ne pratiquer que ce genre de réflexion avec les élèves. Cela reste en soi difficilement envisageable étant donné le temps à accorder pour ce genre de pratique. Également, l'expérience même du praticien-chercheur dans sa propre classe révèle qu'une forme de « saturation métacognitive⁷⁹ » peut apparaître, lorsque la réflexion métacognitive est trop poussée. En d'autres termes, réfléchir intensément sur ses processus mentaux peut être néfaste à la réflexion ; d'ailleurs, des temps pour laisser mûrir la réflexion semblent nécessaires.

⁷⁹ Ce terme est avancé par l'auteur de cette thèse.

Aussi, certains élèves éprouvent de la difficulté face à ce genre d'exercice mental ne correspondant peut-être pas à leur forme d'intelligence dominante (Gardner, 1996). N'utiliser que l'activité métacognitive ne serait pas les respecter.

Les recommandations offertes dans le cadre de cette recherche mettent largement l'accent sur la dimension collaborative du développement métacognitif. Toutefois, comme pour la démarche métacognitive, l'activité collaborative peut poser réellement difficulté pour certains élèves. Il ne s'agit donc pas de ne proposer que des situations interactives dans le cadre d'une classe.

Comme le soulignent plusieurs auteurs (Bertrand, 1998 ; Pourtois et Desmet, 1997), si les approches pédagogiques sont variées, chaque élève pourra s'y retrouver. Pourtois et Desmet (1997) ont identifié un certain nombre de besoins chez l'enfant relevant principalement des dimensions affectives, cognitives et sociales et les ont associés à des pédagogies permettant de les assouvir. Par exemple, au besoin d'« attachement », ils associent la pédagogie des expériences positives ; au besoin d'« acceptation », la pédagogie humaniste rogérienne ; au besoin d'« investissement », la pédagogie du projet, *etc.* Ils préconisent ainsi de varier les approches pédagogiques afin de répondre aux multiples besoins. En somme, la pratique métacognitive interactive telle que présentée dans cette recherche se veut avant tout une proposition pédagogique qui s'avère fructueuse dans le développement des apprentissages. Le conseil à donner aux enseignants, toute mesure gardée, serait de réserver une place importante à l'étayage de la métacognition dans leur enseignement. Toutefois, cette approche pédagogique nécessite des activités de formation pour être utilisée.

6.4 Retombées pour la formation

Des outils précédemment cités peuvent être utilisés lors de formations pour que les enseignants détectent mieux les difficultés métacognitives de compréhension en lecture, puissent opérationnaliser le concept de métacognition dans ce domaine et parviennent à étayer au mieux la métacognition.

L'important finalement est de faire vivre aux enseignants des expériences métacognitives individuelles puis collaboratives. En effet, comme le souligne Grangeat (1997) dans sa thèse de doctorat, « l'enseignant semble avoir tout intérêt à commencer par mener lui-même une réflexion métacognitive préalable » pour pouvoir l'étayer à meilleur escient (p. 179).

Il serait donc intéressant que l'enseignant soit invité à accomplir cet acte métacognitif de manière individuelle pour confronter sa démarche à celle des autres. Les quelques formations offertes par le praticien-chercheur au cours de sa recherche doctorale ont suscité un réel intérêt chez les enseignants, particulièrement lorsque ces derniers ont expérimenté la pratique métacognitive interactive en classe, lors des temps d'aide personnalisée. Le retour en formation s'est avéré fructueux puisqu'ils ont pu faire part de leurs difficultés comme de leurs découvertes. Le praticien-chercheur était alors en mesure de les accompagner dans leur réflexion puisqu'il avait lui-même vécu ce processus itératif de recherche/action⁸⁰. Plusieurs enseignants ont même indiqué avoir changé de regard aussi bien sur l'enfant que sur leur propre pratique et se sont intéressés davantage à la littérature relative à la métacognition qui leur était proposée.

Plusieurs perspectives de recherches se sont plus ou moins révélées lors du chapitre permettant de discuter les résultats. Pour conclure cette thèse, il semble pertinent d'ouvrir la réflexion vers d'autres recherches que le praticien-chercheur souhaite entreprendre.

6.5 Perspectives de recherches

Différentes avenues de recherche s'avèrent prometteuses en lien avec le développement de la métacognition et de l'étayage, dans le domaine du lire-écrire.

⁸⁰ Comme l'avance Fabre (2002), « c'est bien parce que le pédagogue a déjà fait lui-même le chemin qu'il est capable d'en mettre à jour les difficultés, les embûches et les impasses. Son savoir n'est pas d'ordre intellectuel seulement. Il a vécu le problème pédagogique comme une épreuve. C'est ce qui le rend capable d'accompagner ou de guider le changement des autres (celui des élèves, celui des collègues) » (p. 114).

6.5.1 Recherches-actions sur le développement métacognitif interactif

Il a été indiqué auparavant que lors de formations dispensées par le praticien-chercheur, les enseignants ont été motivés par l'utilisation de la métacognition dans des petits groupes, même s'ils ont été confrontés à un certain nombre de difficultés. Intéressé par les savoirs construits dans les milieux de pratique, le praticien-chercheur souhaite ainsi conduire des recherches-actions avec des enseignants désireux d'expérimenter la métacognition en lecture dans une telle dynamique.

L'objectif serait particulièrement de les former et de recueillir leurs points de vue sur les avantages et les limites de cette pédagogie interactive, du point de vue de l'évolution des élèves en compréhension en lecture ainsi que du point de vue de leur propre évolution professionnelle. Plusieurs collègues du praticien-chercheur enseignant en maternelle ou encore au deuxième cycle du primaire souhaiteraient utiliser la métacognition en lecture avec leurs élèves, bien que ces derniers soient plus jeunes que ceux de la recherche. Il semble donc intéressant de tenter des recherches auprès de ce jeune public. D'ailleurs, comme le souligne Larkin (2000, 2002, 2006, 2009a, 2009b, 2011), rares sont les recherches qui se sont intéressées au développement de la métacognition sociale dans le domaine du lire-écrire alors que selon lui, il s'agit d'une voie fort prometteuse aussi bien pour la recherche que pour la pratique (*cf.* p. 26).

La présente recherche doctorale s'est attachée principalement à la dimension cognitive et collaborative des apprentissages en compréhension en lecture. Toutefois, la dimension affective s'est également révélée comme facteur contributif du développement métacognitif. D'ailleurs, Tardif écrivait en 1992 : « l'engagement, la participation, et la persistance dans une tâche métacognitive dépendent entre autres de facteurs affectifs » (p. 60). Ce n'est donc pas étonnant que d'autres chercheurs tels que Lafortune et ses collègues (1994, 1996, 2009, 2010) ou encore McCombs (1988) se soient particulièrement intéressés au lien entre la métacognition et l'affectivité (*cf.* p. 56).

En outre, l'interrelation entre les dimensions cognitives/affectives/sociales semble avoir fait l'objet de peu de recherches comme le spécifient Lafortune et ses collègues (2010). Pour autant, l'alliage de ces trois dimensions est justement recommandé dans la méthode du *Reading Apprenticeship* (Schoenbach *et al.*, 1999) (*cf.* p. 19). Il serait donc pertinent de prendre davantage en considération cette dimension affective pour mieux comprendre l'évolution de la métacognition dans une situation interactive en lecture.

Également, lors de la recherche, l'étayage de type métacognitif conduit par le praticien-chercheur puis par les pairs s'est avéré fort intéressant et constitue une autre avenue de recherches prometteuses.

6.5.2 Étayage, étayage entre pairs et métacognition

Le processus d'étayage de type métacognitif conduit par le praticien-chercheur a fait l'objet d'une analyse lors de cette recherche ; c'est ainsi qu'ont été identifiées certaines formes d'étayage constituant des apports importants pour la communauté scientifique. En effet, comme il a été spécifié dans le premier chapitre relatif à la problématique, il ne semble pas y avoir de recherches qui aient traité particulièrement de l'étayage de la métacognition, et encore moins dans une situation interactive en lecture. Pour compléter les découvertes de la présente recherche, les différentes formes d'étayage de type métacognitif employées par les enseignants lors de recherches-actions seraient sûrement riches d'enseignement. Des enregistrements de séances, des entretiens semi-dirigés, le recours à leur journal de bord, *etc.*, pourraient permettre de mieux identifier ces formes d'étayage. L'occasion serait également offerte pour accéder à une connaissance plus fine du processus d'étayage de type métacognitif conduit auprès d'élèves en difficulté de compréhension en lecture. Également, dans la lignée des travaux de Lévesque, Lavoie et Marin (2011)⁸¹, des études quasi-expérimentales pourraient être conduites de manière à repérer l'impact de l'étayage de type métacognitif utilisé par des enseignants sur les interactions entre élèves et leur compréhension en lecture.

⁸¹ Ces chercheurs se sont davantage intéressés au développement de l'écriture.

Il semble que la plupart des recherches tentant de mieux comprendre l'étayage se sont principalement attachées à repérer l'étayage conduit par des enseignants auprès d'élèves. Or, l'étayage réciproque entre pairs ayant pris forme dans cette recherche doctorale s'est avéré fructueux quant au développement de la métacognition. Il a même semblé que l'étayage entre pairs était davantage adapté à la zone proximale de développement des élèves que celui proposé par le praticien-chercheur. Il serait donc pertinent d'en savoir davantage sur ce type d'étayage d'autant que, comme le soulignent à nouveau Lévesque, Lavoie et Marin (2011), l'étayage entre pairs dans le domaine du lire-écrire a fait l'objet de peu de recherches. Or, ces dernières dévoilent justement que les élèves sont tout autant capables d'ajuster leur aide aux besoins de leurs partenaires que l'enseignant (Many, 2002; Meyer Gnadinger, 2007 ; Pifarré et Cobos, 2010 ; Shamir et Lazerovitz, 2007).

Une recherche conduite par Sporer, Brunstein et Kieschke (2009) a convoqué 210 élèves de la troisième à la sixième année du primaire (du CM1 à la 6ème) pour pratiquer l'enseignement réciproque de la compréhension en lecture dans des petits groupes. Certains groupes d'élèves étaient accompagnés par l'enseignant au début de la recherche puis laissés en autonomie par la suite, alors que d'autres groupes bénéficiaient de la présence de l'enseignant tout au long de la recherche. Les chercheurs ont constaté que les interactions dans le groupe d'élèves laissés en autonomie étaient d'un niveau plus élevé. Quelques années auparavant, De Guerrero et Villamil (2000) ou encore Goos, Galbraith et Renshaw (2002) ont soutenu que le petit groupe de pairs pouvait jouer le rôle de « médiateur métacognitif », tout particulièrement dans des situations-problèmes. Le petit groupe permettrait ainsi d'offrir des « zones proximales de développement collaboratives⁸² » et de faciliter par là-même l'amélioration des compétences métacognitives. Il serait donc fort intéressant d'appréhender finement ce qui se joue dans ces petits groupes de pairs en autonomie, du point de vue de l'étayage entre pairs, du développement métacognitif et de l'élaboration des ZPD communes.

⁸² Les termes entre guillemets reprennent les titres des articles de ces auteurs : « *Socially mediated metacognition : creating collaborative zones of proximal development in small group problem solving* » (Goos et al., 2002) ; « *Activating the ZPD : mutual scaffolding in L2 peer revision* » (De Guerrero et Villamil, 2000).

Il pourrait également être envisagé de mener des études quasi-expérimentales de manière à repérer l'impact de l'étayage entre pairs, de nature métacognitive, sur le développement de la compréhension en lecture.

Dans le cadre de la recherche est également apparu un lien ténu entre le développement de la métacognition et de l'écriture dans le cadre collaboratif.

6.5.3 Métacognition, écriture et interactions verbales entre pairs

Lorsque les élèves se sont autorisés à laisser des traces sur leurs feuilles (souligner, surligner), le praticien-chercheur a pu mieux déceler leur raisonnement de type métacognitif, et son étayage s'est révélé plus adéquat. Dans le cadre d'interactions verbales avec leurs pairs, ces élèves ont pu s'appuyer sur leurs traces écrites pour mieux expliquer leurs démarches métacognitives à leurs pairs. Il semble d'ailleurs que le passage par ces traces écrites ait permis aux élèves de mieux structurer leur raisonnement.

Comme le soulignent Weil-Barais et Resta-Schweitzer (2004), le langage écrit permet l'accroissement des compétences cognitives. Ces chercheuses spécifient que de nombreux auteurs ont mis l'accent sur le fait que la mise en écriture était une condition nécessaire au développement d'une pensée réflexive. Ainsi :

Toute production de représentations externes aurait statut de médiation sémiotique au sens où elle représente un « *entre-deux* » entre le sujet et la « *chose* » à propos de laquelle il pense (Weil-Barais et Resta-Schweitzer, 2004, p. 87).

Il serait donc intéressant d'intégrer davantage l'écriture dans l'acte métacognitif à l'instar de la méthode du *Reading Apprenticeship* (Ouellet *et al.*, 2008 ; Schoenbach *et al.*, 1999) (*cf.* p. 19), en invitant les élèves à effectuer des discussions métacognitives transposées à l'écrit puis à interagir entre pairs sur leurs traces écrites de nature métacognitive. L'objectif de recherche pourrait être ainsi de repérer en quoi le passage par l'écrit constitue un support de la pensée métacognitive pour soi-même puis pour les autres, dans le cadre d'une activité collaborative.

Toujours en ce qui a trait à l'écriture, le praticien-chercheur constate dans sa pratique quotidienne que la rédaction de textes ainsi que l'orthographe employée dans le cadre de ces écrits semblent de plus en plus poser difficulté à des élèves du primaire. D'ailleurs, une enquête comparative conduite par Pothier et Pothier (2008) entre 1992 et 2007 auprès d'élèves du primaire avait pour objectif de repérer si le niveau d'orthographe avait évolué. Malheureusement, il s'est avéré que les élèves qui ont passé le test en 2007 ont fait montre de moindres compétences dans le domaine de l'orthographe syntaxique que leurs aînés qui avaient participé à l'enquête menée en 1992. Les résultats dévoilent un écart de 20% de baisse en moyenne dans ces compétences. Pour remédier à ces difficultés croissantes, il semble qu'il y ait lieu de s'appuyer sur la dimension socioconstructiviste et métacognitive également en écriture et en orthographe.

Les recherches de Lavoie, Lévesque et Laroui (2007, 2008) se sont intéressées à l'écriture en dyade lors de l'entrée dans l'écrit. Trente dyades composées d'élèves de première année du primaire ont été observées à trois reprises lors d'une tâche d'écriture collaborative. Les résultats dévoilent, entre autres, que le niveau de développement des sujets en écriture s'avère significativement relié au nombre d'interactions que les dyades produisent, aux contenus de leurs échanges ainsi qu'au nombre d'interactions qu'elles ont en fonction du moment de l'année. Un deuxième volet de leur recherche s'intéressant davantage à l'étayage de l'enseignant a révélé notamment que l'étayage des interactions a contribué à augmenter le niveau d'élaboration des interactions verbales entre pairs ainsi que leur nombre (Lévesque *et al.*, 2011). De plus, l'étayage des interactions a permis d'améliorer la qualité phonogrammique et visuographique des productions écrites.

Les interactions verbales entre pairs et l'étayage de l'enseignant permettraient ainsi de développer l'écriture et l'orthographe et il y aurait fort à parier que l'intégration de compétences métacognitives permettrait d'améliorer encore plus significativement la qualité des écrits. Il pourrait être préconisé de mettre en œuvre une forme « d'approche pédagogique intégrée et différenciée de l'orthographe en classe » (Marin, Sirois et Lavoie, 2011) où la métacognition prendrait toute sa place.

Les multiples perspectives de recherche énoncées précédemment sont le fruit d'un aller/retour fructueux entre la recherche et la pratique ainsi que de rencontres internationales enrichissantes, en particulier avec les membres de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Avec le double diplôme découlant de cette thèse en cotutelle, les perspectives de collaboration sont désormais ouvertes.

BIBLIOGRAPHIE

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appollonia, S. et Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif*. Montréal, Québec: Les Éditions de la Chenelière.
- Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (Dir.), *Handbook of reading research, volume III* (p. 163-179). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur, comment réconcilier la recherche et la pratique sociale, avec exemples concrets*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Albero, B. et Robin, J. Y. (2004). Entre chercheurs et praticiens : traits d'union ou démarcation ? *Recherches et éducations*, 8.
- Allal, L. (2001). La métacognition en perspective. Dans G. Figari et M. Achouche (Dir.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (p. 142-145). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Almasi, J. F. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. New York, NY: Guilford Press.
- Amado, G. et Guittet, A. (1975). *La dynamique des communications dans les groupes*. Paris, France: Armand Colin.
- Anadón, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 19-36). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives, Hors Série(5)*, 26-37.
- Anderson, D., Nashon, S. et Thomas, G. (2009). Evolution of research methods for probing and understanding metacognition. *Research in sciences education*, 39(2), 181-195.
- Anzieu, D. et Martin, J. Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris, France: PUF.
- Armand, F. (1998). Lecture de textes courants et acquisition de connaissances. *Québec français*, 108, 32-35.
- Astolfi, J. P. (1993). Placer les élèves en "situation-problème" ? *Probio-revue*, 16(4), 311-321.
- Astolfi, J. P. (2008). *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris, France: ESF.
- Astolfi, J. P. (Writer). (2009). *Entretiens avec... Jean-Pierre Astolfi. Des repères pour enseigner autrement* [DVD vidéo]. Dijon, France: Educagri éditions.
- Avanzini, G. (1991a). Psychologie et pédagogie. Dans Colloque d'Angers et Université catholique de l'Ouest (Dir.), *La gestion mentale : voie vers l'autonomie* (p. 13-31). Angers, France: Centurion.
- Avanzini, G. (1991b). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris, France: Privat.
- Bachman, L. F. et Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. New York, NY: University Press.
- Baker, L. et Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. Dans P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil et P. B. Mosenthal (Dir.), *Handbook of reading research* (p. 353-394). White Plains, NY: Longman.

- Baker, L. et Beall, L. S. (2008). Metacognitive processes and reading comprehension. Dans S. E. Israel et G. G. Duffy (Dir.), *Handbook of research on reading comprehension* (p. 373-389). New York, NY: Routledge.
- Balas, A. (1998). *La prise de conscience de sa manière d'apprendre : de la métacognition implicite à la métacognition explicite*. Thèse de doctorat inédite, Université de Lyon, Lyon.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Bany, M. A. et Johnson, L. V. (1969). *Dynamique des groupes et éducation : le groupe-classe*. Paris, France: Dunod.
- Baraquin, N., Baudard, A., Dugué, J., Laffite, J., Ribes, F. et Wilfert, J. (2011). *Dictionnaire de philosophie*. Paris, France: Armand Colin.
- Barbier, J. M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Dans B. Maggi (Dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 89-104). Paris, France: PUF.
- Barth, B. M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, France: Retz.
- Baudrit, A. (2007a). *Relations d'aide entre élèves à l'école*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Baudrit, A. (2007b). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Béliste, R. (2001). Pratiques ethnographiques dans les sociétés lettrées : l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. *Recherches qualitatives*, 22, 55-71.
- Bentolila, A. (1998). *Apprendre à lire*. Paris, France: Odile Jacob/CNDP.
- Bentolila, A. et Mesnager, J. (1999). Les Réseaux des Observatoires Locaux de Lecture (ROLL). Récupéré le 22 mai 2010, de <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/ROLL/>
- Berger, E. et Paillé, P. (2011). Écriture impliquée, écriture du sensible, écriture analytique : De l'implication à l'explication. *Recherches qualitatives, Hors Série*(11), 68-90.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon, France: Chroniques sociales.
- Beyer, B. K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills. *The social studies*, 99(5), 223-232.
- Bideaud, J., Richelle, M., Beaudichon, J. et Oléron, P. (1985). *Psychologie développementale: problèmes et réalités*. Bruxelles, Belgique: Mardaga.
- Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British journal of educational psychology*, 55, 185-212.
- Block, C. C., Med, S. R. P. et Morrow, L. M. (2008). *Comprehension instruction : research-based best practices*. New York, NY: The Guilford Press.
- Block, E. (1992). See how they read : comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26(2), 319-343.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. et Larivée, S. (1990). Compétences cognitives, capacités d'apprentissage et métacognition. *European journal of psychology of education*, 3, 355-364.

- Boulware-Gooden, R., Carreker, S. et Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies to enhance reading comprehension and vocabulary achievement of third grade students. *The reading teacher*, 61, 70-77.
- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Québec, Québec: Graficor.
- Brown, A. L. (1980). Learning to learn : on training students to learn from texts. *Technical reports*, 189, 1-47.
- Brown, A. L. et Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategies learning from texts by means of informed, self-control training. *Technical reports*, 262, 1-37.
- Brown, A. L. et Palincsar, A. S. (1983). Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. *Reports researchs*, 269, 1-81.
- Brown, A. L. et Palincsar, A. S. (1985). Reciprocal teaching of comprehension strategies : a natural history of one program for enhancing. *Reports researchs*, 143, 1-102.
- Brown, A. L. et Palincsar, A. S. (1986). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. *Reports researchs*, 372, 1-116.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Dans F. Weinert et R. Kluwe (Dir.), *Metacognition, motivation, and understanding* (p. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. et Palincsar, A. S. (1988a). Teaching and practicing thinking skills to promote comprehension in the context of group problem solving. *Reports researchs*, 9, 53-59.
- Brown, A. L. et Palincsar, A. S. (1988b). Collaborative in the interest of collaborative learning. *Reports researchs*, 143, 1-24.
- Brown, A. L. et Campione, J. C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111, 11-33.
- Bruner, J. (1972/1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, France: Retz.
- Bruner, J. S. (1972/1991). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, France: PUF.
- Cain, K. et Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties. Correlates, causes and consequences. Dans K. Cain et J. Oakhill (Dir.), *Children's comprehension problems in oral and written language* (p. 41-75). Londres, Angleterre: Guildford Press.
- Caouette, C. E. (1991). La recherche-action en psychologie de l'éducation : des besoins et des défis de taille. *Revue québécoise de psychologie*, 12(1), 111-119.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris, France: Dunod.
- Cardinet, A. (2009). *Développer les capacités d'apprendre : de Feuerstein à la médiation des apprentissages*. Lyon, France: Chronique Sociale.
- Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Montréal, Québec: Éditions CEC.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2006). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- Chaiklin, S. (2003). La place de la zone de développement proximal dans l'analyse des apprentissages et de l'enseignement chez Vygotski. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev et S. Miller (Dir.), *Vygotski et l'éducation : apprentissages, développement et contexte culturel* (p. 33-57). Paris, France: Retz.

- Chappaz, G. (1995). *Comprendre et construire la médiation*. CRDP, France: CRDP de Marseille.
- Chartier, D. et Lautrey, J. (1992). Peut-on apprendre à connaître son propre fonctionnement cognitif ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21, 27-46.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, E. (1990). Les processus interactifs dans le savoir lire de base. *Revue française de pédagogie*, 90, 1-140.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris, France: Retz.
- Chi. (2007). *Scaffolding EFL learners' comprehension of texts*. Communication présentée à l'ALAA Congress University of Wollongong, Australie.
- Clark, K. F. et Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *Reading teacher*, 58, 570-580.
- Claux, R. et Lemay, P. (1992). La recherche-action : fondements, pratique et formation. *La Recherche qualitative*, 7, 53-66.
- Clerc, F. et Tomamichel, S. (2004). Quand les praticiens deviennent chercheurs. *Recherches et éducations*, 8.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. Paris, France: ESF.
- Coutelet, B. et Rouet, J. F. (2004). Apprendre à chercher dans un texte : effets d'un entraînement à 8 et 10 ans. *Enfance*, 4, 357-386.
- Couture, R., Lavoie, N. et Lévesque, J. Y. (1999). *On découvre l'écrit, je t'aide pour la vie*. Rimouski, Québec: Appropriation.
- Couzinet, V. (2003). Praticiens de l'information et chercheurs : parcours, terrains et étayages. *Documentaliste, sciences de l'information*, 40(2), 118-125.
- CREDE. (2007). Center for research on education, diversity and excellence. Récupéré le 22 mai 2010, de <http://crede.berkeley.edu/>
- Cros, F. (2004). La recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien. *Recherches et éducations*, 8.
- Damon, W. et Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International journal of educational research*, 13(1), 9-19.
- Danis, A., Schubauer-léoni, M. L. et Weil-Barais, A. (2003). Interaction, acquisition de connaissances et développement. *Bulletin de psychologie*, 56(4), 451-455.
- Darsy, G. (2005). Représentations sociales. Récupéré, de <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=1210&Org=QUTH>
- De Guerrero, M. C. M. et Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD : mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84, 51-68.
- De Jager, B., Jansen, M. et Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School effectiveness and school improvement*, 16(2), 179-196.
- De La Garanderie, A. (1999). *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon, France: Chronique Sociale.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors Série*(3), 28-43.

- Deaudelin, C. et Nault, T. (2003). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre, la place des outils technologiques*. Sainte-Foy, Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Demers, S. (1997). *L'enseignement réciproque, un modèle d'intervention en lecture auprès d'élèves en difficulté dans le contexte de la classe*. Québec, Québec: Université Laval.
- Demerval, R. (1995). Vygotsky : quelques repères avant de prendre la route. *Psychologie et éducation*, 21, 13-25.
- Denhière, G. et Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris, France: PUF.
- Deschênes, A. J. (1994). Les connaissances initiales du lecteur et l'évaluation de la compréhension. Dans J. Boyer, J. P. Dionne et P. Raymond (Dirs.), *Évaluer le savoir-lire* (p. 103-140). Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (Dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Saint-Nicolas, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Deslauriers, J. P. et Kérésit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (Dirs.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 109-162). Montréal, Québec: Gaëtan Morin.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation*. Paris, France: ESF éditeur.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris, France: Inter-Éditions.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dirs.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 199-224). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2003). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 521-567). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. E. et Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new : research on reading comprehension instruction. *Review of educational research*, 61, 239-264.
- Doly, A. M. (1997). *Métacognition et médiation*. Clermont Ferrand, France: CRDP d'Auvergne.
- Doly, A. M. (1998). *Métacognition et pédagogie : enjeux et propositions pour l'introduction de la métacognition à l'école*. Thèse de doctorat inédite, Université de Lyon 2, Lyon.
- Doly, A. M. (2002). Métacognition et transfert des apprentissages à l'école. *Cahiers pédagogiques*, 408, 13-23.
- Drouard, H. (2006). Chercheur et praticien ou praticien-chercheur ? *Esprit critique*, 8(1), 1-15.
- Du Charme, C., Earl, J. et Poplin, M. S. (1989). The author model : the constructivist view of the writing process. *Learning disability quarterly*, 12, 237-242.
- Dubé, F. (2011). *Différenciation et enseignement explicite de la lecture au 2ème cycle du primaire*. Communication présentée à la 17ème conférence européenne sur la lecture, Mons, Belgique.
- Dubé, F., Bessette, L. et Dorval, C. (2011). Differentiation and explicit teaching : integration of students with learning difficulties. *USA-China Education Review*, 167-184.

- Dumas-Carré, A. et Weil-Barais, A. (1998). Les interactions didactiques : tutelles et/ou médiation. Dans A. Dumas-Carré et A. Weil-Barais (Dir.), *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique* (p. 2-15). Berne, Suisse: Peter Lang.
- Duval, R. (1991). Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, 5, 37-65.
- Eggen, P. et Kauchak, D. (1995). *Strategies for teachers : teaching content and thinking skills*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ehrlich, M. F. et Cahour, B. (1991). Contrôle métacognitif de la compréhension : cohésion d'un texte expositif et auto-évaluation de la compréhension. *Bulletin de psychologie*, 44(399).
- Ehrlich, M. F. et Rémond, M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders : French children's processing of anaphoric devices in written texts. *British journal of developmental psychology*, 15, 291-309.
- Ehrlich, M. F., Rémond, M. et Tardieu, H. (1999). Processing of anaphoric devices in younger skilled and less skilled comprehenders. *Differences in metacognitive monitoring, reading and writing*, 11, 29-63.
- El-Koumy, A. S. A. K. (2004). *Metacognition and reading comprehension : current trends in theory and research*. Caire, Egypte: Anglo Egyptian Bookshop.
- Ericsson, K. A. et Simon, H. A. (1980). Verbal report as data. *Psychological review*, 87, 215-251.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? Dans J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline et M. Fabre (Dir.), *Manifeste pour les pédagogues* (p. 99-126). Paris, France: ESF éditeur.
- Fabre, M. (Writer). (2010). *Entretiens avec... Michel Fabre. Des repères pour enseigner autrement* [DVD vidéo]. Dijon, France: Éducagri éditions.
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation* 29(3), 673-694.
- Fang, Z. et Cox, B. E. (1999). Emergent metacognition : a study of preschoolers' literate behavior. *Journal of research in childhood education*, 13, 175-185.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. Dans M. Fayol, J. É. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Dir.), *Psychologie cognitive et lecture* (p. 73-105). Paris, France: PUF.
- Fayol, M., David, J., Dubois, J. et Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris, France: Observatoire National de la Lecture, CNDP et Odile Jacob.
- Ferry, G. (1985). *La pratique du travail en groupe*. Paris, France: Dunod.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture : Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. Dans L. B. Resnick (Dir.), *The nature of intelligence* (p. 231-236). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1985). Développement métacognitif. Dans J. Bideaud et M. Richelle (Dir.), *Psychologie développementale, problèmes et réalités*. Bruxelles, Belgique: Mardaga.

- Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. Dans F. Weinert et R. Kluwe (Dir.), *Metacognition, motivation, and understanding* (p. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Francoeur, P. (2005). La métacognition en chair et en âme. *Vie pédagogique*, 134, 27-29.
- Frith, U. (1978). From print to meaning and from print to sound, or how to read without knowing how to spell. *Visible language*, 12, 43-54.
- Fuchs, D., Fuchs, L., Mathes, P. G. et Simmons, D. (1997). Peer-assisted learning strategies making classrooms more responsive to diversity. *American educational research journal*, 34, 174-206.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S. et Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD : a research synthesis. *Journal of learning disabilities*, 40(3), 210-225.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris, France: Retz.
- Garner, R. (1992). Metacognition and self-monitoring strategies. Dans S. J. Samules et E. Farstrup (Dir.), *What research has to say about reading instruction* (p. 236-252). New York, NY: International Reading Association.
- Gaté, J. P. (2000). Les entretiens métacognitifs à visée pédagogique : vers une clinique éducationnelle. *Gestion mentale et mobilité de la pensée, actes du colloque international de gestion mentale* (p. 109-133). Rimouski, Québec: I.I.G.M.
- Gaté, J. P. (2002). *L'observation du lecteur en difficulté dans le contexte scolaire. Des stratégies de lecture aux structures de projet de sens*. Lyon, France: Voies-Livres, Pratiques et apprentissages de l'écrit.
- Gaté, J. P. (2004). À la rencontre des pratiques d'apprentissage. *Recherches et éducations*, 8.
- Gaté, J. P. (2005a). Les difficultés de lecture : approche plurielle. *Enfances et psy.*, 48, 78-86.
- Gaté, J. P. (2005b). *L'articulation psycho-pédagogique et la question du sens dans les activités d'apprentissage. Le cas particulier du lire-écrire*. Université Lumière Lyon 2: HDR.
- Gauthier, C. (1987). *La recherche-action : essai sur le rapport entre la théorie et la pratique en éducation*. Rimouski, Québec: Éditions GRÈME.
- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated : three decades of metacognition. *International journal of science education*, 36(3), 365-383.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. et Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities : a review of research. *Review of educational research*, 71, 279-320.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles, Belgique: De Boëck.
- Giasson, J. (2001). La métacognition et la compréhension en lecture. Dans P. A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (Dir.), *Métacognition et éducation* (p. 211-224). Bern, Suisse: Peter Lang.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissages et difficultés*. Québec, Québec: Chenelière Éducation.
- Gillies, R. M. et Boyle, M. (2005). Teachers scaffolding behaviours during cooperative learning. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 33(3), 243-259.

- Gilly, M. (1988). Interactions entre pairs et constructions cognitives : perspectives de recherche à l'âge scolaire. Dans A. N. Perret-Clermont (Dir.), *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (p. 101-130). Paris, France: Delval.
- Gilly, M. (1995). Approches socioconstructivistes du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire. Dans G. Gaonach et C. Golder (Dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p. 130-167). Paris, France: Hachette.
- Gilly, M., Roux, J. P. et Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Aix-en-Provence et Nancy, France: Presses de l'Université de Provence et Presses Universitaires de Nancy.
- Gilly, M., Fraisse, J. et Roux, J. P. (2001). Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. Dans A. N. Perret-Clermont et M. Nicolet (Dir.), *Interagir et connaître* (p. 79-101). Paris, France: L'Harmattan.
- Gohier, C. (1997). *Du glissement de la macro à la microanalyse ou du comment le sujet est redevenu le centre du monde*. Communication présentée au Colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) : La recherche en éducation, la personne et le changement.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Goigoux, R. (2010). *Apprentissage de la lecture : enseigner la compréhension (de la première enfantine à la seconde année primaire)*. Fribourg, Suisse: DIP.
- Golder, C. et Gaonach, D. (1998). *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*. Paris, France: Hachette.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, France: PUF.
- Goos, M., Galbraith, P. et Renshaw, P. (2002). Socially mediated metacognition : creating collaborative zones of proximal development in small group problem solving. *Educational studies in mathematics*, 49, 193-223.
- Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and special education*, 7, 6-10.
- Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Grangeat, M. (1997). *Différenciation, évaluation et métacognition dans l'activité pédagogique, à l'école et au collège*. Thèse de doctorat inédite, Université de Lyon, Lyon.
- Grangeat, M. et Meirieu, P. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris, France: ESF Éditeur.
- Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. Dans C. Depover et B. Noël (Dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (p. 115-127). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Graves, M., Graves, B. et Braaten, S. (1996). Scaffolded reading experiences for inclusive classes. *Educational leadership*, 53(5), 14-18.

- Griffith, P. et Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in instruction ? Dans S. Israel et C. Block (Dir.), *Metacognition in literacy learning* (p. 3-18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gyselinck, V. et Tardieu, H. (1999). The role of illustrations in text comprehension : what, when, for whom, and why ? Dans H. Van Oostendorp et S. R. Goldman (Dir.), *The construction of mental representations during reading* (p. 195-218). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J. et Graesser, A. C. (2009). *Handbook of metacognition in education*. Mahwah, NJ: Lawrence Edition.
- Hébert, D. (2006) *Influence de l'évaluation formative dans l'action sur le processus de développement d'une compétence métacognitive d'élèves de deuxième secondaire en Mathématiques*. Mémoire de Maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). Apprentissage collaboratif à distance. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Holton, D. et Thomas, G. (2002). Mathematical interactions and their influence on learning. Dans D. Clarke (Dir.), *Perspective on practice and meaning in mathematics and sciences classrooms* (p. 75-104). Netherland: Kluwer Academic Publisher.
- Holton, D. et Clarke, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International journal of mathematical education in science and technology*, 37(2), 127-143.
- Houtveen, A. A. M. et Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy intruction and instruction time on reading comprehension. *School effectiveness and school improvement*, 18(2), 173-190.
- Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Hugon, M. A. et Seïbel, C. (1986). *Recherches impliquées, recherches actions : le cas de l'éducation*. Bruxelles, Belgique: De Boëck.
- Irwin, J. W. (1986). *Understanding and teaching cohesion comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Israel, S. et Duffy, S. (2008). *Handbook of research on reading comprehension*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky. *Prospects*, 24(3/4), 471-485.
- Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris, France: L'Harmattan.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1994). *Leading the cooperative school*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Johnson-Holubec, E. (2002). *Circles of learning : cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, Belgique: De Boëck Université.
- Jonson, K. (2006). *60 strategies for improving reading comprehension*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Montréal, QC: ERPI.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris, France: Armand Colin.
- King, A. (1990a). Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning. *American educational research journal*, 27, 664-687.
- King, A. (1990b). Reciprocal peer questioning : a strategy for teaching students how to learn through lectures. *The clearing house*, 64, 131-135.
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom : effects of teaching children how to question and how to explain. *American educational research journal*, 31, 338-368.
- King, A. (2002). Reciprocal peer questioning : a strategy for teaching students how to learn through lectures. *The clearing house*, 64, 131-135.
- King, A. (2005). Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing. *Theory into practice*, 41(1), 33-46.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension : a construction-integration model. *Psychological review*, 95, 163-182.
- Klinger, J. K. et Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and english acquisition through collaborative strategic reading (CSR). *The reading teacher*, 52(7), 738-747.
- Klinger, J. K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M. et Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century : a glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning disability quarterly*, 33, 59-74.
- Köhn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient chercheur. Dans M. P. Mackiewicz (Dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 15-38). Paris, France: L'Harmattan.
- Kolić-Vehovec, S. et Bajšanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European journal of psychology of education*, 21(4), 439-451.
- Kozulin, A. (2003). Outils psychologiques et apprentissage par médiation. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev et S. Miller (Dirs.), *Vygotski et l'éducation : apprentissages, développement et contexte culturel* (p. 7-32). Paris, France: Retz.
- Kucan, L. et Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research : inquiry, instruction, and social interaction. *Review of educational research*, 67(3), 271-299.
- Lafontaine, D. (2003). Comment apprendre à comprendre ? Récupéré, de <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/c-En-parle06.asp>
- Lafortune, L. et St-Pierre, L. (1992). *Aspects métacognitifs de l'apprentissage*. Montréal, Québec: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Lafortune, L. et St-Pierre, L. (1994). *La pensée et les émotions en mathématiques : métacognition et affectivité*. Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L. et St-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Dubé, F. (2004). Métacognition et communication : deux processus en interrelation. *Vie pédagogique*, 131, 47-50.
- Lafortune, L., Daniel, M. F., Doudin, P. A., Pons, F. et Albanese, O. (2009). *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*. Québec, Québec: PUQ.
- Lafortune, L., Fréchette, S., Sorin, N., Doudin, P. A. et Albanese, O. (2010). *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*. Québec, Québec: PUQ.
- Laperrière, A. (1993). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Dir.), *De la problématique à la collecte de données* (p. 251-272). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-388). Montréal, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Larkin, M. J. (2001). Providing support for student independence through scaffolded instruction. *Teaching exceptional children*, 34(1), 30-34.
- Larkin, S. (2000). How can we discern metacognition in year one children from interactions between students and teacher. Récupéré le 10 décembre 2011, de <http://www.tlrp.org/pub/acadpub/Larkin2000.pdf>
- Larkin, S. (2002). Creating metacognitive experiences for 5 and 6-year-old children. Dans M. Shayer et P. Adey (Dir.), *Learning Intelligence : cognitive acceleration across the curriculum from 5 to 15 years* (p. 65-79). Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Larkin, S. (2006). Collaborative group work and individual development of metacognition in the early years. *Research in sciences education*, 36(1), 7-27.
- Larkin, S. (2009a). Socially mediated and learning to write. *Thinking skills and creativity*, 4, 149-159.
- Larkin, S. (2009b). *Metacognition in young children*. New York, NY: Routledge.
- Larkin, S. (2011). A case study on children's metacognition through group work. *Early education*, 508, 12-15.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: a think-aloud study. *Journal of research in reading*, 29, 367-382.
- Lavigne, J. (2008). *Les mécanismes d'inférence en lecture chez les élèves de sixième année du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Lavoie, L., Marquin, D. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, N., Lévesque, J. Y. et Laroui, R. (2007). Interactions entre élèves de première année du primaire dans les situations d'écriture. Dans J. P. Gaté et C. Gaux (Dir.), *Lire, écrire de l'enfance à l'âge adulte : genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle* (p. 185-193). Rennes, France: Presses de l'Université de Rennes.

- Lavoie, N., Lévesque, J. Y. et Laroui, R. (2008). Interagir pour s'aider à écrire en première année du primaire. *Psychologie et éducation*, 1, 59-76.
- Le Compte, M. et Preissle, J. (1992). Toward an ethology of student life in classrooms : synthesizing the qualitative research tradition. Dans M. Le Compte, W. Millroy et J. Preissle (Dir.), *The handbook of qualitative research in education* (p. 815-861). San Diego, CA: Academic Press.
- Lefebvre, S. et Deaudelin, C. (2001). Les interactions et la performance à l'écrit d'élèves du primaire dans une situation d'apprentissage avec les pairs, soutenu par ordinateur. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 621-648.
- Legendre, M. F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (Dir.), *Les réformes curriculaires : regards croisés* (p. 15-47). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec: Éditions Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1994). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal, Québec: Éditions Agence D'Arc.
- Lévesque, J. Y. et Shaw, M. (2008). Profils de lecteurs en difficultés et projets de sens. *Gestion mentale, le dialogue pédagogique et le discours intérieur de l'apprenant* (p. 89-118). Paris, France: IIGM.
- Lévesque, J. Y., Lavoie, N. et Marin, J. (2011). *Impact de l'étayage d'enseignants sur les interactions entre jeunes scripteurs et leurs productions écrites*. Rimouski, Québec: Les Éditions Appropriation.
- Linard, M. (2004). La relation entre praticiens et chercheurs en Sciences de l'Éducation. *Recherches et éducations*, 8.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lomax, P., Woodward, C. et Parker, Z. (1996). How can we help educational managers establish and implement effective 'critical' friendships ? Dans P. Lomax (Dir.), *Quality management in education : sustaining the vision through action research*. Londres, Angleterre: Routledge.
- Mackiewicz, M. P. (2001). *Praticiens et chercheurs, parcours dans le champ social*. Paris, France: L'Harmattan.
- Maisonneuve, J. (1968). *La dynamique des groupes*. Paris, France: PUF.
- Maloch, B. (2002). Scaffolding student talk : one teacher's role in literature discussion groups. *Reading research quarterly*, 37(1), 94-112.
- Many, J. E. (2002). An exhibition and analysis of verbal tapestries : understanding how scaffolding is woven into the fabric of instructional conversations. *Reading research quarterly*, 37(4), 376-407.
- Marin, J., Sirois, P. et Lavoie, N. (2011). *Implantation d'une approche pédagogique intégrée et différenciée de l'orthographe en classe : l'importance d'une collaboration entre enseignants et chercheur*. Communication présentée à la 17ème conférence européenne sur la lecture, Mons, Belgique.

- Martel, V. (2003). *Profils de bons et de mauvais compreneurs de 6ème année primaire suite à la lecture de textes didactiques*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Martel, V., Lévesque, J. Y. et Bilodeau, K. (2009). *La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : portrait des pratiques pédagogiques actuelles d'enseignants du Québec*. Rimouski, Québec: Appropriation.
- Martin, J. et Paravy, G. (1994). *Pédagogies de la médiation, autour du PEI programme d'enrichissement instrumental du professeur Feuerstein*. Lyon, France: Chroniques Sociales.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Revue de l'association pour la recherche qualitative, Numéro Spécial(2)*, 1-15.
- Martins, D. (1993). *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*. Paris, France: PUF.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et apprendre*. Paris, France: ESF éditeur.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- Mayer, R. et Deslauriers, J. P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M. C. St-Jacques, D. Turcotte et al. (Dirs.), *Méthodes de recherches en intervention sociale* (p. 159-189). Montréal, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Mc Tavish, M. (2008). "What were you thinking?" : the use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian journal of education, 31(2)*, 405-430.
- McCabe, P. et Margolis, H. (2001). Enhancing the self-efficacy of struggling readers. *The clearing house, 75(1)*, 45-49.
- McComarc, R. L. et Pasquarelli, S. L. (2009). *Teaching reading : strategies and resources for grade K-6*. New York, NY: Guildford Press.
- McCombs, B. L. (1988). Motivational skills training: combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies. Dans C. E. Weinstein, E. T. Goetz et A. Alexander (Dirs.), *Learning and study strategies : issues in assessment, instruction and evaluation* (p. 141-169). San Diego, CA: Academic Press.
- McGee, L. M. et Ukrainetz, T. A. (2009). Using scaffolding to teach phonemic awareness in preschool and kindergarten. *The reading teacher, 62(7)*, 599-603.
- McNiff, J. et Whitehead, J. (2002). *Action research : principles and practice*. Londres, Angleterre: Routledge.
- McNiff, J., Lomax, P. et Whitehead, J. (2003). *You and your action research project*. London, Angleterre: Routledge.
- Meichenbaum, D., Burland, B., Gruson, L. et Cameron, R. (1985). Metacognitive assessment. Dans S. Yussen (Dir.), *The growth of reflection in children* (p. 3-30). Londres, Angleterre: Academic Press.
- Meirieu, P. (1989). *Apprendre... oui mais comment ?* Paris, France: ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1992a). *Apprendre en groupe ?* Lyon, France: Chronique sociale.
- Meirieu, P. (1992b). *Outils pour apprendre en groupe -2*. Lyon, France: Chroniques sociales.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris, France: ESF éditeur.

- Meloth, M. S. et Deering, P. D. (1992). Task talk and task awareness under different cooperative learning conditions. *American educational research journal*, 31(1), 138-165.
- MELS. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MEN. (2008). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris, France: Ministère de l'Éducation Nationale.
- MEN. (2010). Évaluation nationale. Récupéré le 15 avril 2010, de <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/info/index.asp?page=nouveautes>
- MEN. (2011). Évaluation nationale. Récupéré le 21 novembre 2011, de <http://www.education.gouv.fr/cid262/1-evaluation-des-acquis-des-eleves-en-cel.html>
- Meneghetti, C., Carretti, B. et De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and individual differences*, 16, 291-301.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and instruction*, 6(4), 359-377.
- Mercer, N., Fernandez, M., Dawes, L., Wegerif, R. et Sams, C. (2003). Talk about texts; using ICT to develop children's oral and literate abilities. *Reading, literacy and language*, 37(2), 81-89.
- Meyer Gnadinger, C. (2007). Peer-mediated instruction : assisted performance in the primary classroom. *Teachers and teaching : theory and practice*, 14(2), 129-142.
- Meynard, J. M. (2007). *Le Petit Larousse illustré*. Paris, France: Larousse.
- Mialaret, G. (1999). *Sciences de l'Éducation*. Paris, France: PUF.
- Mias, C. (2003). Praticien-chercheur : le problème de la double posture. Dans P. M. Mesnier et P. Missotte (Dir.), *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer* (p. 291-306). Paris, France: L'Harmattan.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Morris, P. (1981). The cognitive psychology of self-reports. Dans A. Antaki (Dir.), *The social psychology of ordinary explanations*. Londres, Angleterre: Academic Press.
- Moscovici, S. (1995). Vygotsky, le Grand Robert et la cyber-représentation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 28(4), 15-21.
- Mucchielli, R. (2003). *Le travail en équipe : clés pour une meilleure efficacité collective*. Paris, France: ESF.
- Mucchielli, R. (2006). *La dynamique des groupes*. Paris, France: ESF.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Nash-Ditzel, S. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of college reading and learning*, 40(2), 45-64.
- Natanson, J., Natanson, D. et Andriot, I. (2008). *Oser le travail de groupe*. Dijon, France: SCÉRÉN-CRDP Bourgogne.
- Nist, S. et Simpson, M. (1994). Why strategies fail : students' and researchers perceptions. Dans C. Kinzer et D. Leu (Dir.), *Multidimensional aspects of literacy research, theory, and practice* (p. 287-295). Chicago, IL: National reading conference.

- Noël, B., Romainville, M. et Wolfs, J. L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 112, 47-56.
- Noushad, P. (2008). Cognition about cognition. Récupéré le 22 mai 2010, de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3e/70/36.pdf
- NRP. (2000). National Reading Panel (NRP). Récupéré le 22 mai 2010, de <http://www.nationalreadingpanel.org/publications/publications.htm>
- Oakhill, J., Cain, K. et Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension : evidence from component skills. *Language and cognitive processes*, 18, 443-468.
- Oczkus, L. D. (2010). *L'enseignement réciproque : quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture*. Montréal, Québec: Les Éditions de la Chenelière.
- Ouellet, C., Chapleau, N. et Despeignes, M. A. (2008). *Quand l'écriture vient en appui à la compréhension en lecture au secondaire : une expérimentation de la réflexion parlée transposée à l'écrit lors de discussions métacognitives*. Communication présentée à la conférence internationale « de la France au Québec : l'écriture dans tous ses états », Poitiers, France.
- Ouellet, C. (2011). *Améliorer la compréhension en lecture d'élèves en difficulté et faciliter leur intégration : le cas d'une collaboration entre une enseignante en adaptation scolaire, une orthopédagogue et une chercheure universitaire*. Communication présentée à la 17ème Conférence européenne sur la lecture, Mons, Belgique.
- Ouellet, C., Barsalou, N. et Bouchard, S. (2011). *Améliorer la compréhension en lecture au secondaire par l'appropriation de pratiques issues du Reading Apprenticeship : une recherche-action auprès d'enseignants et d'élèves montréalais*. Communication présentée à la 17ème Conférence européenne sur la lecture, Mons, Belgique.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Paillé, P. (2011). Décrire, analyser, comprendre, interpréter, expliquer. *Expliciter*, 90, 32-51.
- Palincsar, A. S. et Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Palincsar, A. S. et Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The reading teacher*, 39, 771-777.
- Palincsar, A. S. (1998). Keeping the metaphor of scaffolding fresh – A response to C. Addison Stone's « The metaphor of scaffolding : its utility for the field of learning disabilities ». *Journal of learning disabilities*, 31(4), 370-373.
- Paris, S. G. et Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of reading behavior*, 13, 5-22.
- Paris, S. G. et Winograd, P. (1990). How metacognition can promote learning and instruction. Dans B. F. Jones et L. Idol (Dir.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (p. 15-52). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pearson, P. D. et Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary educational psychology*, 8, 317-344.
- Pentimonti, J. M. et Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early childhood education journal*, 37, 241-248.

- Perrauddau, M. (2002). L'entretien de type critique : un dispositif pour comprendre l'élève et l'aider à se comprendre. *Recherches et éducatons*, 1, 55-80.
- Perrault-Soliveres, A. (2001). Praticien-chercheur : défricher la nuit. Dans M. P. Mackiewicz (Dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 41-53). Paris, France: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France: ESF éditeur.
- Perret-Clermont, A. N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne, Suisse: Peter lang.
- Pierre, R. (1992). La compréhension de textes écrits face au rehaussement des standards de littératie. *Scientia paedagogica experimentalis*, 29(1), 3-21.
- Pifarré, M. et Cobos, R. (2010). Promoting metacognitive skills through peer scaffolding in a collaborative computer-based environment. *International journal of computer-supported collaborative learning*, 5(2), 237-253.
- Pirès, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-167). Montréal, Québec: Gaëtan Morin Éditeurs.
- PIRLS. (2006a). *Évolution des performances des élèves de C.M.1*. Paris, France: Ministère de l'Éducation Nationale.
- PIRLS. (2006b). *Résultats obtenus pour les élèves de 10 ans*. Québec, Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- PISA. (2009). Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Organisation de coopération et de développement économique. Récupéré le 14 février 2010, de http://www.oecd.org/document/5/0,3343,en_32252351_32236191_39720645_1_1_1_1_00.html
- Portelance, L. (1999). *Enseigner pour développer la compétence métacognitive : analyse des liens entre les pratiques qui les sous-tendent chez des enseignants de l'ordre du secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques. *Vie pédagogique*, 122, 20-23.
- Pothier, B. et Pothier, P. (2008). *Pour un apprentissage raisonné en orthographe syntaxique*. Paris, France: Retz.
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris, France: PUF : éducation et formation.
- Pressley, M., El Dinary, P., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J., Almasi, L. et Brown, R. (1992). Beyond direct explanation : transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary school journal*, 92, 511-554.
- Pressley, M., Hogan, K., Wharton-McDonald, R., Mistretta, J. et Ettenberger, S. (1996). The challenges of instructional scaffolding : the challenges of instruction that supports student thinking. *Learning disabilities research and practice*, 11(3), 138-146.
- Puntambekar, S. et Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment : what have we gained and what have we missed ? *Educational psychologist*, 40(1), 1-12.

- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie*. Anjou, Québec: Éditions CEC.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research*. Londres, Angleterre: Sage.
- Rémond, M. (1993). L'exploration des stratégies de lecture. *Lecture-écriture : approches de recherche* (p. 115-146). Paris, France: INRP.
- Rémond, M. (1996). Pour une pédagogie de la compréhension au cycle 3. *Regards sur la lecture et ses apprentissages, Observatoire National de la Lecture*. Paris, France: M.E.N.E.S.R.
- Rémond, M. (1999). *Les composantes métacognitives de la compréhension de l'écrit chez l'enfant*. Lille: Presse Universitaires du Septentrion.
- Rémond, M. et Quet, F. (1999). *Pour une méthodologie de la compréhension au cycle III*. Communication présentée au Congrès des I.U.F.M., Grenoble, France.
- Rémond, M. (2009). La métacognition : une composante de la compréhension. Récupéré le 22 mai 2010, de http://www.crdp.ac-creteil.fr/langages/rubriques/pdf/contributions_reflexion/metacognition_composante_comprehension.pdf
- Resnick, L. B. (1989). Shared cognition : thinking as social practice. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (Dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 1-20). Washington, DC: American Psychological Association.
- Resweber, J. P. (1995). *La recherche-action*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Reulier, J. (2007) *Difficultés de lecture et remédiations au cycle 3*. Mémoire de Master 2 Recherches inédit, Université de Nantes.
- Reulier, J., Lévesque, J. Y. et Gaté, J. P. (2010). Les difficultés de compréhension en lecture chez des élèves de la fin du primaire : collaboration et métacognition. *Revue pour la recherche en éducation*, 32-47.
- Reuter, Y. (1984). Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques*, 44, 117-126.
- Richer, J., Mongeau, P., Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P. A. et Martin, D. (2004). Outil d'évaluation de la métacognition : processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques. Dans R. Pallascio, M. F. Daniel et L. Lafortune (Dir.), *Pensée et pratiques réflexives*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotski*. Liège, Belgique: Mardaga.
- Rodgers, E. M. (2004). Interactions that scaffold reading performance. *Journal of literacy research*, 36, 501-532.
- Rogers, C. R. (1972). *Liberté d'apprendre ?* Paris, France: Dunod.
- Rojas-Drummond, S. et Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International journal of educational research*, 39, 99-111.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Rouiller, Y. et Howden, J. (2009). *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissement*. Montréal, Québec: Les Éditions de la Chenelière.
- Roux, J. P. (2008). Socioconstructivisme et apprentissages scolaires. Récupéré le 21 novembre 2011, de <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/roux/index.html>
- Royer, J. M. (1979). Theories of the transfer of learning. *Educational psychologist*, 14, 53-69.

- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 415-444). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 529-545.
- Saint-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (Dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Sherbrooke, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. et Bronckart, J. P. (1997). *Vygostky aujourd'hui*. Paris, France: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (2008). Éléments d'histoire des 20 dernières années passées et propositions conceptuelles pour la suite. Dans M. Brossard et J. Fijalkow (Dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 21-34). Bordeaux, France: Presses universitaires de Bordeaux.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C. L., Cziko, C. et Hurwitz, L. (1999). *Reading for understanding : a guide to improving reading in middle and high school classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional science*, 26(1-2), 113-125.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 118-137). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sencibaugh, J. M. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities : strategies and implications. *Reading improvement*, 44, 6-22.
- Shamir, A. et Lazerovitz, T. (2007). Peer mediation intervention for scaffolding self-regulated learning among children with learning disabilities. *European journal of special needs education*, 22(3), 255-273.
- Simmons, D. (1994). It takes more than a book talk : predicting strategies. *Emergency librarian*, 21(5), 18-22.
- Simmons, D. C., Fuchs, L. S., Mathes, P. et Hodge, J. P. (1995). Effects of explicit teaching and peer tutoring on the reading achievement of learning-disabled and low-performing students in regular classrooms. *Elementary school journal*, 95, 387-408.
- Skinner, B. F. (1978). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles, Belgique: Dessart.
- Soëtar, M. (1997). La pédagogie entre pensée de la fin et science de moyens. *Revue française de pédagogie*, 120, 99-104.
- Soëtar, M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*. Paris, France: ESF éditeur.

- Soëtard, M. (2002). Science(s) de l'éducation ou sens de l'éducation ? l'issue pédagogique. Dans J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline et M. Fabre (Dir.), *Manifeste pour les pédagogues* (p. 48-72). Paris, France: EsF éditeur.
- Soëtard, M. (2011). *Pensée la pédagogie : une théorie de l'action*. Paris, France: L'Harmattan.
- Sporer, N., Brunstein, J. C. et Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills : effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and instruction*, 19, 272-286.
- Stone, C. A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding ? Dans E. A. Forman, N. M. Minick et C. A. Stone (Dir.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (p. 169-183). New York, NY: Oxford University Press.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.
- Taurisson, A. (1988). *Les gestes de la réussite en mathématiques à l'élémentaire*. Montréal, Québec: Les Éditions Agence d'Arc.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, France: Hatier.
- Tharp, R. G. et Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life : teaching, learning, and schooling in a social context*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Livingston, K. et Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and instruction*, 20, 177-191.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25(6), 631-645.
- UQAR. (2010). Éthique de la recherche avec des êtres humains. Récupéré le 22 mai 2010, de <http://www.uqar.quebec.ca/recherche/ethique/rechercheHumains/>
- Van De Pol, J., Volman, M. et Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educational psychology review*, 22(3), 271-297.
- Van Der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique: De Boëck.
- Van Der Maren, J. M. (2004). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique: De Boëck.
- Van Grunderbeek, N. (1994). *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Québec, Québec: Gaëtan Morin Éditeurs.
- Van Grunderbeek, N., Théorêt, M., Cartier, S., Chouinard, R. et Garon, R. (2004). *Pratiques pédagogiques et compréhension en lecture au secondaire*. Communication présentée au Colloque de l'AIRDF, Québec.
- Van Keer, H. et Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring in second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The journal of experimental education*, 73, 291-329.
- Van Vyck, R. (2005). Teaching comprehension strategies during reading instruction : using drama techniques. *Perspectives in education*, 23(2), 1-6.
- Vayer, P. et Roncin, C. (1987). *L'enfant et le groupe*. Paris, France: PUF.

- Veenman, M., Van-Hout-Wolters, B. et Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning : conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1, 3-14.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris, France: Hachette.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris, France: ESF éditeur.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris, France: La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1935/1997). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly et J. P. Bronckart (Dir.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 95-117). Paris, France: Delachaux et Niestlé.
- Weil-Barais, A. (1995). Médiation et didactique. Dans G. Chappaz (Dir.), *Comprendre et construire la médiation* (p. 43-74). NDP, France: CRDP de Marseille.
- Weil-Barais, A. (1999). *L'homme cognitif*. Paris, France: PUF.
- Weil-Barais, A. (2004). Élèves et maîtres en prise avec le savoir. Dans M. Deleau et A. Weil-Barais (Dir.), *Les apprentissages scolaires* (p. 46-80). Rosny-sous-Bois, France: Bréal.
- Weil-Barais, A. et Resta-Schweitzer, M. (2008). Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 83-98.
- Welman, H. M. (1985). The origins of metacognition. Dans D. Forrest-Pressley (Dir.), *Metacognition, cognition and human performance*. New York, NY: Academic Press.
- Wenden, A. (1995). Learner training in context : a knowledge-based approach. *System*, 23(2), 183-194.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied linguistics*, 19(4), 515-537.
- Wertsch, J. (1997). La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S. Vygotski et M.M. Bakhtine. Dans B. Schneuwly et J. P. Bronckart (Dir.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 141-167). Paris, France: Delachaux et Niestlé.
- Wharton-McDonald, R. et Swiger, S. (2009). Developing high order comprehension in the middle grades. Dans S. E. Israël et G. G. Duffy (Dir.), *Handbook of research on reading comprehension* (p. 510-531). New York, NY: Routledge.
- Williams, K. et Atkins, J. G. (2009). The role of metacognition in the teaching reading comprehension. Dans D. J. Hacker, J. Dunlosky et A. C. Graesser (Dir.), *Handbook of metacognition in education* (p. 26-45). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wilson, J. (2001). *Methodological difficulties of assessing metacognition : a new approach*. Communication présentée à la Conference of Australian Association for Research in Education, Fremantle, Australie.
- Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 17, 89-100.
- Xypas, C., Fabre, M. et Hétier, R. (2011). *Le tiers éducatif : une nouvelle relation pédagogique. Figures et fonctions du tiers en éducation et formation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Yuill, N. et Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.

ANNEXES :

**CORPUS DES
ENREGISTREMENTS**

PRÉAMBULE

Ce second tome comprend l'ensemble des interactions verbales tenues par les élèves et le praticien-chercheur, au cours des 16 séances de la recherche, ainsi que le codage des propos de nature métacognitive.

Grâce au sommaire, le lecteur pourra aisément se rapporter à la séance qui l'intéresse. S'il souhaite mieux contextualiser les interactions verbales sélectionnées dans le cadre de la thèse, il lui suffit de se référer aux numéros des *verbatim* précisés dans l'écrit. Le repérage est également facilité par la mise en caractères gras des propos en question.

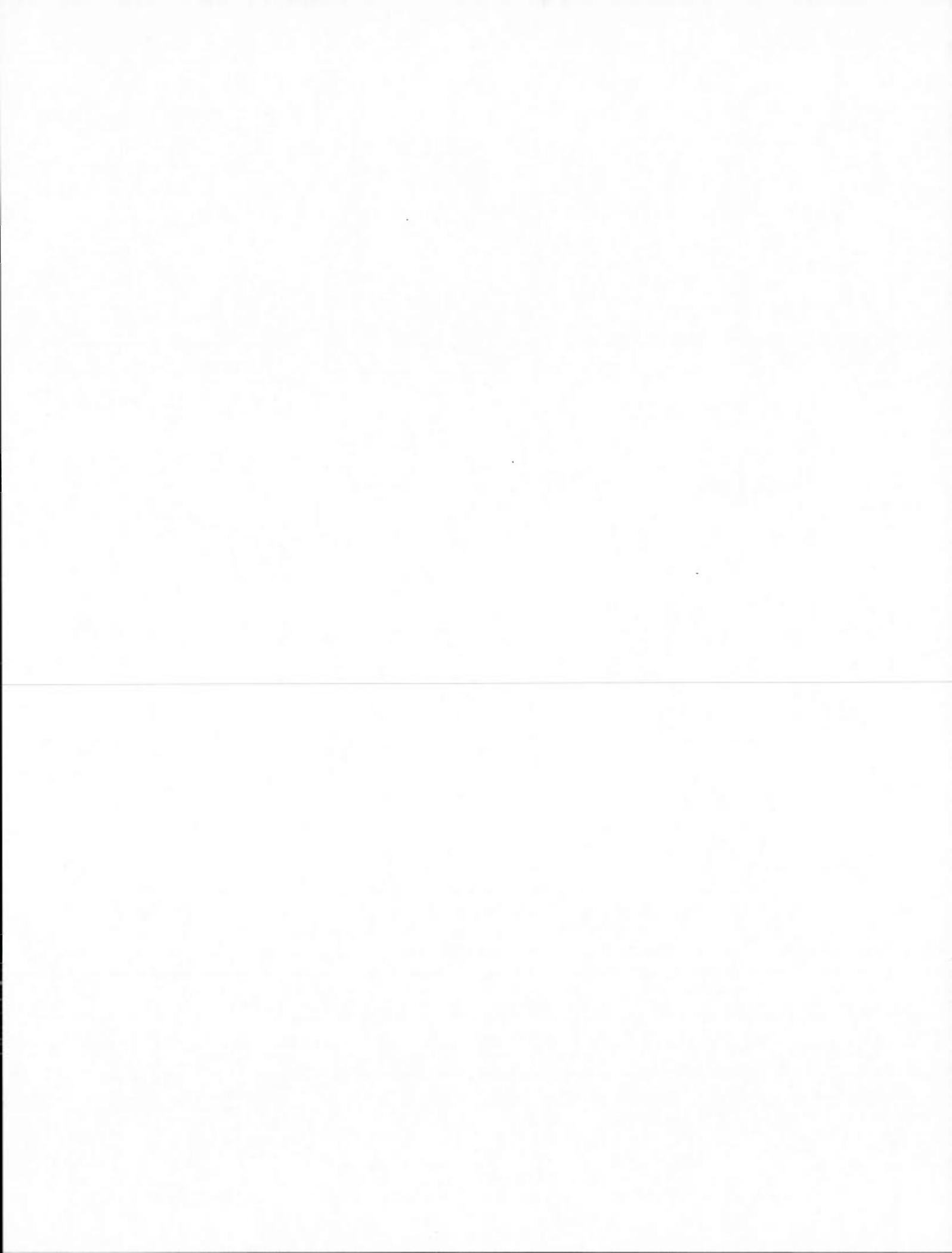
Quant à l'analyse, la grille qui a servi à coder les interventions de nature métacognitive est rappelée aussitôt après le sommaire, en précisant le sens des abréviations utilisées. Le lecteur peut donc avoir accès et comprendre l'ensemble du codage effectué.

TABLES DES ANNEXES

PRÉAMBULE	i
TABLES DES ANNEXES	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	iii
Séance 1	1
Séance 2	4
Séance 3	14
Séance 4	23
Séance 5	30
Séance 6	38
Séance 7	44
Séance 8	51
Séance 9	59
Séance 10	66
Séance 11	74
Séance 12	83
Séance 13	92
Séance 14	102
Séance 15	109
Séance 16	118

LISTE DES ABRÉVIATIONS

	Abréviation	Signification
Type de métacognition	MM	Manifestation métacognitive
	DM	Démarche métacognitive
	PCM	Prise de conscience métacognitive
Provenance	IPC	Initié par le praticien-chercheur
	INT	Initié par l'interaction
Composante métacognitive	CSoi	Connaissance de soi (sur la personne)
	CS	Connaissance sur la stratégie
	CT	Connaissance sur la tâche
	P	Planification
	S	Surveillance
	R	Régulation
	SR	Surveillance et régulation



SÉANCE 1

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 1	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
1	3		Moi j'aimerais savoir avant de lire ce texte, est-ce qui s'est passé quelque chose en vous, est-ce qu'il y a des souvenirs qui sont revenus ?				
2	3	A1	Euh oui...				
3	3	PC	Alors, qu'est ce qui est revenu dans ta tête ?				
4	3	A1	Bah, que ils travaillaient, que bah ils se couchaient tôt et qu'ils se levaient tôt à 4 heures du matin et qu'ils finissaient à 14 heures et qu'ils travaillaient dans la mine et ils se débarbouillaient.				
5	3	PC	Mais attends, avant de commencer la lecture, est-ce que tu t'es souvenue de ce que tu avais fait la dernière fois que tu l'as lu (froncements de sourcils d'A1, aucune main levée autour).				
6	3	A1	Euh, ah oui peut-être.				
7	3	PC	Alors, qu'est ce que tu avais fait ?				
8	3	A1	Euh... (froncements de sourcils à nouveau)				
9	3	PC	Tu sais, quand on était en classe, je vous avais donné la feuille et je vous avais dit bon on va passer une évaluation. Et toi, à ce moment là, est-ce que tu te souviens de ce que tu avais fait ?				
10	3	A1	Dans ça ? (froncements de sourcils à nouveau)				
11	3	PC	Oui, comment tu avais fait ?				
12	3	A1	Bah, j'avais lu ! (air agacé)				
13	3	PC	Oui, tu avais lu mais comment tu avais lu ?				
14	3	A1	Bah, j'ai lu !				
15	3	PC	Tu as lu... Est-ce qu'ils y a d'autres enfants qui ont fait quelque chose quand ils ont lu ?				
16	3	A2	Bah, j'avais pas compris des mots que j'avais pas compris puis voilà. (temps de silence)	MM	IPC		S
17	3	A3	Bah moi, la première fois qu'on avait lu ce texte là, bah j'avais pas trop bien compris le texte.	MM	IPC	INT	S
18	3	PC	Attention, je vous ai dit que mes questions étaient parfois un peu compliquées mais vous allez vous y habituer mais comment tu sais que tu n'avais pas bien compris ?				
19	3	A5	Bah, en lisant le texte, y avait déjà un paragraphe que quand je lisais et bah j'avais pas très très bien compris, bah, je sais pas trop comment expliquer.	MM	IPC		S
20	3	PC	Et toi quand tu avais lu le texte, est-ce que tu avais bien compris ? (en s'adressant à A4)				
21	3	A4	Bah, j'avais du mal à comprendre et là, je l'ai bien compris.	MM	IPC		S
22	3	PC	Comment tu sais que tu l'as bien compris ?				
23	3	A4	Bah, parce que je me suis améliorée en lecture.	MM	IPC		S
24	3	PC	Mais comment tu sais que tu t'es améliorée en lecture ?				
25	3	A4	Parce que maintenant je trouve que je lis un peu plus vite.	MM	IPC		Csoi

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 1	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
26	3	A2	Bah des fois je mets mon doigt quand je suis perdue. Par exemple, je commence à lire, par exemple si je saute une ligne et tout je me rends compte que ça va pas et je mets mon doigt pour me ré-habituer et après je relis normalement et ainsi de suite.	MM	INT		SR
27	3	PC	Attends, je vais dire quelque chose d'important pour travailler en groupe. Tu vois là, c'est important que tu baisses la main quand quelqu'un parle parce que ça veut dire, je prends le temps de t'écouter même si j'ai une idée en tête. Alors maintenant tu peux y aller A4.				
28	3	A4	Bah, moi, soit je mets un bout de papier, une règle ou mon doigt et bah après quand je me trompe, je retrouve tout de suite où je me suis trompée.	MM	INT		SR
29	3	A1	Bah, si tu loupes une ligne c'est que tu vas t'en rendre compte parce que tu vois, par exemple (lecture d'un extrait), « Jeanlin devait se réveiller très tôt bien avant le lever du jour... à la cuvette d'eau froide » bah tu vois ça va pas trop, enfin t'as pas trop de choses enfin (A2 s'adresse au praticien-chercheur pour se faire valider).	MM	INT		SR
30	3	PC	Je ne comprends pas trop ce qu'il veut dire, est-ce qu'il y a d'autres enfants qui peuvent m'aider ? Il y a sûrement un autre enfant qui va bien comprendre ce que tu veux dire. Ne soyez pas surpris si je ne comprends pas tout, c'est normal.				
31	3	A3	Moi, je pense qu'il veut dire par exemple que (elle cherche la ligne) que, euh, en fait il a fait comme ça mais à un moment il a sauté une ligne donc il voit qu'il a sauté une ligne alors il se dit il va relire depuis le début de sa phrase.	MM	IPC	INT	SR
32	3	A1	Non, non. En fait, là je lis une phrase et après si ça va pas comme mot bah, par exemple comme là (en trouvant une nouvelle ligne), journée maison, bah ça se dit pas et alors je regarde bien.	MM	IPC	INT	SR
33	5	PC	Ah, je vois que le temps passe, nous allons passer au bilan. Alors les enfants, pourquoi je vous ai fait relire le texte ?				
34	5	A2	Bah, pour qu'on progresse, euh, que... Bah voilà.				
35	5	PC	Alors quel genre de questions je vous ai posées ?				
36	5	A4	Bah tu nous as donné un texte pour qu'on le relise et pour qu'on le comprenne encore mieux, pour qu'on s'entraîne encore plus à lire, pour qu'on ait moins de difficultés.				
37	5	PC	Mais est-ce que vous avez repéré des questions que je vous ai souvent posées ?				
38	5	A5	C'était un peu compliqué.	MM	IPC		CT
39	5	PC	Oui, parfois c'était un peu compliqué, c'est normal.				
40	5	A2	Comme la question que tu as dite, euh, bah comment on euh, bah qu'est ce qu'on a fait avant de lire le texte.	MM	IPC		CT
41	5	PC	Oui, qu'est ce qu'on a fait avant de lire le texte ? Et est-ce que je vous ai posé d'autres questions qui étaient un peu compliquées ?				
42	5	A2	Bah de redire parce que tu avais pas trop compris et c'était dur de redire des choses, euh...				

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 1	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
43	5	PC	Heureusement qu'il y avait les autres parce que vous avez vu que des fois, il y avait des choses que je n'avais pas compris mais grâce aux autres, j'ai compris ce que tu voulais dire.				
44	5	A1	A3, il a pas beaucoup participé (dit discrètement).				HS
45	5	PC	Oui, alors A3, je vais te poser une autre question plus simple alors est-ce que tu as trouvé qu'on s'est bien respecté ?				
46	5	A3	Euh, oui !				
47	5	PC	Pourquoi ?				
48	5	A3	Bah je sais pas trop (doigts dans sa bouche).				
49	5	PC	Est-ce qu'il y en a qui peuvent dire si on a bien réussi à partager la parole là ? Prenez la parole librement.				
50	5	A1	On a bien réussi parce qu'on s'est un peu entraîné quand quelqu'un comprenait pas déjà et on s'est passé la parole sans se disputer.				
51	5	PC	Vous avez vu, c'est important ça aussi ce qu'elle a dit. Elle a dit on s'est entraîné quand quelqu'un ne comprenait pas et puis on s'est passé la parole sans se disputer.				
52	5	A2	Et toi aussi, tu ne comprenais pas parce que toi t'es un adulte, t'es pas un enfant comme nous alors t'as pas les mêmes méthodes à peu près que nous. Alors quand tu comprenais pas et que nous on comprend ce qu'on dit bah on essaie de t'expliquer à peu près à ta façon.				
53	5	PC	Oui, c'est très intéressant A2 ce que tu dis et tous c'est très intéressant ce que vous dites tous.				
54	5	A1	Par exemple si y a quelqu'un qui explique une phrase et que l'autre y comprend pas et bah celui qui a compris il explique à l'autre ce qu'il n'a pas compris.				
55	5	PC	Surtout, n'hésitez jamais à prendre la parole, tout ce que vous allez vous dire, ça va être que du plus. Donc, la prochaine fois, on fera un peu le même genre d'exercice mais à cette fois-ci avec l'album qui a été choisi.				

SEANCE 2

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 2	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
1	1	PC	Alors bonjour, je vous ai donné le livre là la semaine dernière. Alors, j'aimerais savoir avant de commencer à parler de ce livre si vous, vous aimez lire. Qu'est-ce que vous ressentez quand vous lisez ? Est-ce que c'est difficile pour vous ? Qu'est ce que vous réussissez bien quand vous lisez ?				
2	1	A1	Bah, j'aime bien lire et en plus on apprend des choses ou des fois, si c'est des histoires qui sont fausses bah ça fait plaisir aussi des fois de lire.	MM	IPC		CT
3	1	A2	Bah j'aime bien lire parce que après si on comprend pas trop des mots ou on sait pas trop les écrire et ben on apprend.	MM	IPC	INT	TR
4	1	A5	Oui, et ça nous sert aussi à mieux savoir l'histoire.	MM	IPC	INT	CT
5	1	PC	Et toi A3, faut que tu nous parles un petit peu plus, il ne faut pas que tu hésites à participer.				
6	1	A3	Bah j'aime bien lire et aussi pour apprendre et bien orthographier les mots.	MM	IPC	INT	TR
7	1	A4	Bah moi j'aime plutôt bien lire mais des fois ya des mots que je ne comprends pas et si je demande à mon frère et à ma sœur ou bien à mon papa et à ma maman, ils sont occupés alors je ne peux pas trop leur demander.	MM	IPC	INT	CS
8	1	A2	Aussi, quand je ne comprends pas bien un mot je les cherche dans le dictionnaire et je demande.	MM	IPC	INT	CS
9	1	PC	Est-ce qu'il y a d'autres enfants qui ont d'autres manières de faire quand ils ne comprennent pas un mot ?				
10	1	A1	Par exemple, quand je lis, ça me permet aussi d'apprendre de nouveaux mots, par exemple dans un livre, des fois c'est expliqué.	MM	IPC		CT
11	1	PC	Donc, toi A2, tu nous as dit que tu avais des mots que tu cherchais dans le dictionnaire. Est-ce que vous avez d'autres manières de faire quand vous avez quelque chose que vous ne comprenez pas ?				
12	1	A5	Bah moi en général, quand y a un mot qui pose difficulté, c'est écrit sur la page.	MM	IPC		CS
13	1	PC	Et c'est souvent écrit les mots difficiles ?				
14	1	A5	Bah, ça dépend des mots.	MM	IPC		CS
15	1	PC	Ça dépend des mots oui. Alors ceux où ce n'est pas écrit, comment tu fais ?				
16	1	A5	Bah, je demande.	MM	IPC		CS
17	1	A2	Aussi, souvent, quand je ne comprends pas un mot, je l'écris puis après puis ensuite, dès que j'ai un peu de temps, je demande et s'ils sont occupés bah je cherche.	MM	IPC	INT	CS
18	1	PC	Donc, là, elle nous donne une deuxième stratégie là : quand je ne comprends pas un mot et ça peut vous aider ça, je l'écris puis quand j'aurai le temps, je retournerai vers le mot. Et toi A3, qu'est-ce que tu fais quand tu ne comprends pas des mots ou quand tu ne comprends pas un endroit dans une histoire ?				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 2	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
19	1	A3	J'ai cherché dans le dictionnaire quand je n'ai pas bien compris.	MM	IPC	INT	CS
20	1	A4	Bah, en fait j'ai déjà bien regardé les images, déjà les images ce que ça représentait et après, euh, j'ai lu le premier texte.				
21	1	PC	Est-ce que vous avez fait la même chose vous ?				
22	1	A2	Bah j'ai regardé d'abord toutes les images, j'ai essayé de comprendre et après j'ai lu.				
23	1	PC	Et toi, tu as fait comment A3 ?				
24	1	A3	Bah, j'ai d'abord regardé les images bah puis j'ai lu doucement pour bien comprendre.				
25	1	PC	Et toi, tu as fait comment A1 ?				
26	1	A1	Bah j'ai regardé les images, j'ai d'abord regardé celle-là et après quand j'ai lu, j'ai regardé ensuite celle-là parce que ça parlait de ça et j'ai regardé pour bien comprendre.				
27	1	A5	Et ben moi quand j'ai lu, il y a l'image qui représentait un peu le mot, j'ai donc tout de suite regardé l'image.				
28	1	PC	Bah oui, donc l'image sert dans ce type de texte là.				
29	1	A2	Moi aussi, j'essaie de dire un peu l'histoire dans ma tête.	MM	IPC	INT	CS
30	1	A1	Bah, des fois, j'ai envie de raconter une histoire à mes frères et à mes sœurs donc je raconte des fois ce que j'ai lu ou des fois en classe, on a des fiches.	MM	INT	INT	CS
31	1	PC	Donc, toi tu as dit des fois je cherche dans le dictionnaire, là vous avez dit : j'utilise les images, toi tu dis bah je raconte. Si je suis capable de raconter aux autres, ça veut dire que je comprends.				
32	1	A2	Bah moi, je regarde dans le texte, après j'essaie de me poser des questions sur le texte sans regarder pour voir si j'ai bien compris. Si j'ai pas vraiment très bien compris, je le relis et après je le relis à mon petit frère et puis après, il me dit s'il a bien compris le texte ou pas et s'il n'a pas vraiment compris le texte, bah, j'essaie, quand mes parents ont un peu de temps, de le relire avec eux.	DM	IPC		SR
33	1	PC	Tu as dit, je me pose des questions sur le texte, quel genre de questions tu t'es posées ?				
34	1	A2	Bah, euh...				
35	1	PC	Est-ce qu'il ya des enfants qui se posent des questions après leur lecture? (silence). C'est très intéressant ce que tu nous dis là, tu te poses des questions.				
36	1	A2	Je sais pas trop comment dire en fait...				
37	1	PC	Toi, tu voulais nous dire quelque chose ? (en voyant le visage d'A5)				
38	1	A5	En général, quand je me pose des questions c'est quand j'ai lu quelque chose et euh...	MM	IPC		CS
39	1	PC	Ce n'est pas grave, cela va venir peu à peu.				
40	1	PC	Donc, ensemble vous avez découvert des stratégies, bravo ! Au juste, on s'était demandé l'autre jour avec M2 pourquoi vous aviez choisi cet album ? Qu'est-ce qui vous a donné l'envie de lire ce livre : « Le Mont Saint Michel ? »				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 2	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
41	1	A4	Bah moi quand j'ai vu la première de couverture, j'ai déjà vu que l'image était très belle et quand j'ai vu ça, je me suis dit que ça allait bien m'intéresser parce que quand moi je vois que déjà la première de couverture qu'elle est assez belle...				
42	1	A5	Bah moi en fait, je crois que je suis déjà y allé mais bah ça fait un peu longtemps.				
43	1	A2	Bah moi aussi j'y suis déjà allé et oui bah j'aimais bien (elle montre la 1 ^{ère} de couverture).				
44	1	PC	Donc maintenant, encore avant de parler de ce que vous avez lu, quand vous avez découvert le livre, est-ce que vous connaissez de quel type de texte il s'agit ? Qu'est ce que c'est ce type de texte là ?				
45	3	A2	Bah, c'est l'histoire du château du Mont Saint-Michel. C'est l'histoire de quelque chose.				
46	3	PC	Attends, on va revenir sur l'histoire plus tard mais j'aimerais aussi qu'on discute de la composition de ce livre. Bah, c'est quoi ce livre là ? Est-ce que c'est une histoire que vous avez l'habitude de lire ?				
47	3	A3	Bah ça va nous donner des renseignements.	MM	IPC		CT
48	3	PC	Et là ça va nous donner des renseignements sur quoi ?				
49	3	A3	Sur le Mont Saint-Michel.				
50	3	PC	Alors, à ton avis tu vas découvrir quoi dedans ?				
51	3	A3	Bah...				
52	3	PC	N'abandonne pas, essaie de nous dire...				
53	3	A3	Bah, je sais pas.				
54	3	PC	C'est pas grave, ça va venir. Et vous les autres, essayez de l'aider. A votre avis, pour vous, de quoi ça va parler dans ce livre.				
55	3	A1	Bah d'une histoire.				
56	3	PC	Oui, mais d'une histoire de quoi ?				
57	3	A1	Bah par exemple quand il a été créé, où il a été créé et ben si jamais y a eu la guerre ou des choses comme ça.				
58	3	PC	Voilà. Là, tu nous as dit trois choses. Ça va peut-être nous parler de trois choses : du lieu, des dates et puis peut-être des guerres.				
59	3	A2	Bah, que comment c'était avant qu'il y ait les maisons.				
60	3	PC	D'accord, donc l'origine. Donc, finalement, à quoi ça va nous servir de lire ce livre là ?				
61	3	A2	Bah, ça va nous aider bah à comprendre déjà ce qu'on lit et à s'améliorer.	MM	IPC		CT
62	3	PC	Et là quand tu vas lire ce texte là, qu'est-ce que ça va t'apporter ?				
63	3	A1	A apprendre des choses sur l'histoire du Mont Saint-Michel.	MM	IPC		CT
64	3	PC	C'est ça.				
65	3	A4	Quand on a choisi ce livre là pour voir la vie du Mont Saint-Michel et parfois quand on lit un livre, on n'a pas l'intention de bien regarder les mots et moi parfois comme j'ai des problèmes un peu parfois en dictée, je repère pas vraiment bien les mots dans les textes, dans le livre.	MM	IPC	INT	TR

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 2	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
66	3	PC	Alors là, ce que tu nous dis, tu nous donnes une autre technique. C'est important de bien regarder les mots parce que toi, ce que tu dis, c'est que ces mots vont peut-être être importants pour la dictée, c'est ça que tu dis ?				
67	3	A4	Oui.				
68	3	A2	Bah moi comme j'ai du mal à lire des documentaires, donc moi ça m'apprend à lire mieux.	MM	IPC	INT	Csoi
69	3	PC	Alors qu'est ce que tu as du mal à lire dans ces textes documentaires ?				
70	3	A2	Bah, euh, je ne sais pas trop.				
71	3	PC	Bah les autres, est-ce que vous avez aussi des difficultés à lire des textes documentaires (4 élèves disent que oui et A3 répond ; « je ne sais pas »). Alors, qu'est-ce qui vous pose difficulté dans les textes documentaires ?				
72	3	A2	Bah parce que pour moi, je n'arrive pas trop à comprendre.	MM	IPC		Csoi
73	3	PC	Et toi, qu'est ce que tu voulais dire ?				
74	3	A5	Bah, les documents, c'est pas pareil que les livres, bah je sais pas mais les documents c'est un peu plus dur...	MM	IPC		CT
75	3	PC	Allez, va plus loin, essaie de nous dire pourquoi c'est plus dur que les livres ? Beaucoup d'élèves de CM1-CM2 ont des difficultés dans les textes documentaires ? Pourquoi c'est plus difficile ?				
76	3	A5	Parce que je sais pas...				
77	3	PC	Attends, on va voir, il y a un autre enfant qui va parler et tu vas voir ça va nous donner des indices.				
78	3	A4	Bah ça nous donne des difficultés parce que nous on a l'habitude de lire des livres avec des histoires qui ne sont pas vraiment très vraies tandis que dans les textes documentaires, c'est un peu plus dur à lire parce qu'il y a des lors qu'on ne comprend pas vraiment et y a des documents qui sont vrais dans les documentaires alors on a un peu du mal à comprendre parce que c'est pas de notre époque, c'était avant tandis que nous nos histoires elles sont imaginaires.	MM	IPC	INT	CT
79	3	PC	Est-ce que tu comprends A1 ce qu'elle veut dire ? (pas de réponse). Je vois que tu souris A5, est-ce que tu comprends ce qu'elle est en train de nous dire ?				
80	3	A5	Bah elle veut nous dire que les documents c'est beaucoup différent.	MM	IPC	INT	CT
81	3	PC	Et pourquoi c'est beaucoup différent ?				
82	3	A5	Bah là, euh...				
83	3	A2	Parce que c'est pas vraiment formulé pareil.	MM	IPC	INT	CT
84	3	PC	Oui, parce que c'est pas forcément formulé pareil. Donc justement, allons-y, comment il est fait ce livre ?				
85	3	A2	Bah, parce que c'est par paragraphes que c'est fait et que les histoires, souvent, c'est sur plusieurs pages.	MM	IPC		CT

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 2	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
86	3	A2	Oui, parce qu'en fait ce n'est pas suivi les paragraphes (l'élève explique en montrant et en bougeant).	MM	IPC	INT	CT
87	3	PC	Oui oui, tu as raison, c'est intéressant.				
88	3	A1	Dans un documentaire, il y a une image avec un paragraphe et dans une histoire, il y a par exemple une image et un texte.	MM	IPC	INT	CT
89	3	A5	Aussi, ici, il y a trois qui sont pas disposés pareil et du coup, tu sais pas trop par quoi commencer.	MM	IPC	INT	CT
90	3	A2	C'est pas grave si je dis...				
91	3	PC	Non non, au contraire, tu as le droit de dire ce que tu veux car tu vas nous apporter sûrement du nouveau.				
92	3	A2	Dans un livre, par exemple, il y a un point et ensuite on saute juste une ligne tandis qu'ici c'est paragraphe par paragraphe.	MM	IPC		CT
93	3	PC	Ça parle du rêve d'Aubert là, puis ça parle de quoi d'autre là ?				
94	3	A4	Des trois monts.				
95	3	PC	Béh, comment tu as fait pour trouver aussi vite ?				
96	3	A4	Bah parce que c'est écrit en rouge.				
97	3	PC	Oui ! Et pourquoi c'est en rouge.				
98	3	A4	Bah, c'est pour dire par quoi ça va dire.	MM	IPC		CT
99	3	A2	Bah c'est pour expliquer le groupe de phrases, l'histoire.	MM	IPC	INT	CT
100	3	PC	Oui, et on appelle ça comment ?				
101	3	A2	Le titre.				
102	3	PC	Oui, le titre. Et c'est quoi le gros titre de cette page là ?				
103	3	A2	À l'origine du Mont.				
104	3	PC	Alors vous avez vu, vous réussissez à prendre la parole quand vous le voulez mais pour certains, faites attention à ce que ce ne soit pas toujours les mêmes qui parlent. Allez, regardez le livre, feuillotez, on appelle ça survoler.				
105	3	A2	Y a plusieurs titres de ce qu'on va parler là-dedans.	MM	IPC	INT	CT
106	3	PC	Oui, il ya plusieurs titres de thèmes. Ah, qu'est ce que tu viens de faire, tu peux nous montrer la page où tu es ? (rires)				
107	3	A1	Bah, en fait, ben, dès qu'on ouvre le livre, eh ben on est à l'origine du Mont, on parle un peu de ça pendant plusieurs pages et après y a d'autres titres pour parler d'autres histoires.				
108	3	PC	Mais ça s'appelle comment cette page là ?				
109	3	T	Une table des matières !				
110	3	PC	Une table des matières oui. Au juste, il ya toujours une table des matières dans un livre ?				
111	3	T	Non.				
112	3	A1	Dans des histoires, parfois, y en a pas.	MM	INT		CT
113	3	PC	A3, tu es bien d'accord avec nous mais dis-moi, est-ce que tu à l'habitude de voir la table des matières ici dans les livres ?				
114	3	A3	Non, elle est au début.				
115	3	PC	Et toi tu t'en sers généralement de la table des matières quand tu regardes un livre ?				

OR-DRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 2	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
116	3	A3	Oui.	MM	IPC		Csoi
117	3	A4	Moi non.	MM	IPC	INT	Csoi
118	3	A1	Si parfois pour relever combien il y a de chapitres.	MM	IPC	INT	Csoi
119	3	PC	Donc, ça y est, stop. Donc, si je récapitule, vous m'avez dit et surtout n'hésitez pas à me dire si vous n'êtes pas d'accord avec moi car j'essaie de comprendre mais il peut m'arriver de mal comprendre ou d'oublier des choses. Donc vous m'avez dit que le texte documentaire, et c'est grâce à toi A1 qu'on a découvert le sommaire. Vous m'avez dit, et c'est grâce à vous tous qu'il y a plusieurs thèmes et alors c'est vrai que je vous ai fait un peu découvrir le titre. Vous m'avez dit aussi que dans un texte documentaire il y a de l'image et des textes et que ce n'est pas comme dans une histoire, ça ne se suit pas.				
120	3	A1	Moi je trouve que tu as raison, ça va pas trop ensemble quand on les lit.	MM	IPC		S
121	3	A5	Je voulais juste parler de tout à l'heure quand vous disiez entre les documents et les livres. Y a aussi, les livres en général, c'est tout droit et dans les documentaires, ça traverse un petit peu.	MM	INT		S
122	3	A1	J'ai pas compris.	MM	INT		S
123	3	A5	Par exemple, dans ce livre là c'est pas tout droit.				
124	3	PC	Vous voyez c'est ça ce que j'attends de vous, comme elle a fait A5, elle est revenue et elle a dit : je voudrais revenir sur quelque chose et c'est ça que j'attends de vous, il ne faut pas hésiter parce qu'elle nous apporte encore des informations A5, c'est vous qui allez vous apporter les réponses.				
125	1	PC	Alors maintenant, vous allez relire la première page du livre que vous avez déjà découverte chez vous et comme la fois dernière, ensuite, nous échangerons sur vos difficultés et la manière dont vous avez procédé pour lire le texte. Alors, est-ce qu'il y avait des choses qui étaient un peu compliquées pour vous ?				
126	3	A2	Ya des mots qui étaient un peu compliqués.	MM	IPC		S
127	3	PC	Est-ce qu'il y avait d'autres choses qui étaient un peu compliquées pour vous ?				
128	3	A4	Bah tous les mots que j'ai pas compris, je les ai écrits.	MM	IPC	INT	SR
129	3	PC	Toi, tu as tout compris A5 ou pas ?				
130	3	A5	Non, il ya des mots que j'ai pas tout compris et j'ai demandé à mes parents.	MM	IPC		SR
131	3	A4	Et tous les mots que j'ai eu du mal, je les ai cherchés dans le dictionnaire.	MM	IPC	INT	SR
132	3	PC	Très bien. Et toi A3, est-ce que tu as tout compris dans le texte et est-ce que tu as fait des choses pour essayer de mieux comprendre ?				
133	3	A3	Oui.				
134	3	PC	Alors, qu'est-ce que tu as fait ?				
135	3	A3	Bah j'ai d'abord cherché dans le dictionnaire et si je prenais du temps, j'ai demandé à mon papa et ma maman.	MM	IPC		SR

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 2	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
136	3	PC	Oui, parce que c'est long parfois de chercher dans le dictionnaire.				
137	3	A5	Et aussi quelquefois je ne demande pas toujours à ma maman, il ya des mots que je ne demande pas, aussi je relisais pour bien savoir si je comprenais bien.	MM	INT		SR
138	3	PC	Ça veut dire quoi ça ? Je relisais ? Écoutez bien là, elle est en train de nous donner une stratégie importante.				
139	3	A5	Bah, j'ai lu et j'ai relu.	MM	IPC		SR
140	3	PC	Est-ce qu'il y en a d'autres qui font ça ? (plusieurs mains se lèvent). Et A5, est-ce que ça t'aide à mieux comprendre de relire ?				
141	3	A5	Bah parce que euh...				
142	3	PC	Qui comprend la technique de A5 ?				
143	3	A2	Bah par exemple elle a mal formulé un mot dans sa tête, donc elle le relit encore une fois et puis bah là, elle comprend.	MM	IPC		SR
144	3	PC	Est-ce que c'est ça que tu veux dire ?				
145	3	A5	Oui oui.				
146	3	PC	Et comment tu te rends compte que tu ne comprends pas ?				
147	3	A5	Bah je comprends pas trop le mot ou que c'est...Euh...	MM	IPC		S
148	3	A3	Ça n'a pas de sens.	MM	IPC	INT	S
149	3	A5	Oui, ça vient pas tout de suite.	MM	IPC	INT	S
150	3	PC	Mais ça veut dire quoi « ça vient pas tout de suite ». Allez-y, prenez la parole (silence).				
151	3	A2	Bah, moi je me le redis plein de fois dans la tête et des fois je comprends que ça n'a pas de sens donc je relis et ben après des fois je relis et des fois je cherche.	DM	IPC		SR
152	3	PC	Est-ce qu'il y a d'autres enfants qui ont d'autres techniques ? Vous avez dit beaucoup : « je le relis dans ma tête ».				
153	3	A4	Bah par exemple « l'archange » (qu'elle dit arCHange), la première fois j'ai compris « l'arch... ange ».	MM	IPC		S
154	3	PC	Donc, tu as fait quoi alors après ?				
155	3	A4	Bah, j'ai relu et j'ai relu encore une fois. J'ai essayé d'un peu encore l'écrire puis après j'ai compris le mot.	DM	IPC		S
156	3	PC	Et alors ça veut dire quoi ce mot là alors ?				
157	3	A4	Parce que après j'avais pas lu Saint, Saint-Michel donc j'avais pas compris.	PCM	IPC		
158	3	PC	Alors, tu nous as donné des bonnes techniques, vous avez vu ce qu'elle a fait ? Est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut redire ce qu'elle a fait ? Comment elle s'en est sortie là ?				
159	3	A1	Ah je sais ! Elle a lu le mot et elle a vu qu'elle ne comprenait pas alors elle a relu le mot pour voir si elle le comprenait un peu mieux en le déchiffrant et après si elle a pas encore très bien compris elle l'écrit sur une feuille de papier et là elle va voir si elle a compris ou pas et si elle a pas compris elle peut demander à ses parents ou bien aller chercher dans le dictionnaire.				

OR-DRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 2	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
160	3	PC	Est-ce que c'est ça que tu veux nous dire ?				
161	3	A2	Oui.				
162	3	PC	Est-ce que tu as un autre mot que tu n'as pas compris A4 par exemple ?				
163	3	A4	C'était « sup, sub, submerger ». (Rires)				
164	3	PC	Est-ce que tu peux nous dire où c'est ? (A1 se déplace et va montrer au praticien-chercheur). Dis aux autres, ce n'est pas seulement à moi, c'est aux autres que tu dois dire.				
165	3	A1	C'est à la dernière ligne.				
166	3	PC	Ok, tu peux nous la lire cette phrase.				
167	3	A4	Lecture : « à l'origine du pied du Mont Saint-Michel, il y aurait eu des forêts qui auraient été entièrement submergées par la mer » (lecture peu fluide).				
168	3	PC	Alors, tu nous expliques ce qui s'est passé quand tu as eu ce mot ?				
169	3	A4	Bah, j'avais relu et après j'avais compris. Submergé, ça veut dire un peu remplir.	MM	IPC		SR
170	3	PC	Attends, avant de nous donner l'explication du mot, essaie de nous dire comment tu as réussi à le comprendre.				
171	3	A4	J'sais pas, ça m'a arrivé comme ça (gêne).				
172	3	PC	N'aie pas peur, tu vas y arriver. Je vais te guider : essaie de réfléchir à des techniques que tu aurais pu utiliser pour le comprendre.				
173	3	A4	Bah en fait y avait des indices dedans. « Submergé » par l'eau, ben ça m'a donné un peu une idée.	MM	IPC		CS
174	3	PC	C'est ça, continue ! Tu chauffes (rire).				
175	3	A4	Ah oui, j'ai compris comment j'ai fait, j'ai coupé le mot : sub/mer/ger. C'est « sous » la mer.	MM	IPC		CS
176	3	A4	Oui, mais aussi ya « la forêt » parce que « la forêt » a été lentement submergée (elle bute à nouveau sur le mot) par les eaux, bah ça m'a donné une idée que en fait l'eau elle montait tellement que la forêt elle a été envahie par l'eau.	MM	IPC		SR
177	3	PC	Est-ce que à votre avis elle a bon ?				
178	3	T	Oui.				
179	3	PC	Bah oui. Et comment vous savez qu'elle a bon ? Ce mot là tu le connaissais ? Et toi tu le connaissais ?				
180	3	A2	Moi non.				
181	3	PC	Non. Donc, comment tu sais qu'elle a bon ?				
182	3	A2	Bah parce que à chaque fois, quand je ne comprends pas les mots, et bah par exemple quand je lis avec mon papa et ma maman et que j'ai pas compris le mot, je leur demande mais ils disent continue, tu vas voir après le mot si t'as des indications dessous.	MM	IPC		SR
183	3	PC	Vous comprenez la stratégie qu'elle vient de dire? (silence). En fait ce que tu nous donnes comme technique c'est qu'il faut chercher jusqu'au bout de la phrase et c'est ce que tu as fait.				

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 2	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
184	3	A3	Moi aussi (avec un sourire).	MM	IPC		CS
185	3	PC	Toi aussi tu as fait ça ?				
186	3	A3	Oui.				
187	3	PC	Tu l'as cette technique là ?				
188	3	A3	Oui.				
189	3	PC	Génial ! Alors n'hésite pas à prendre la parole la prochaine fois car tu vois que tu es capable.				
190	3	A1	Et aussi des fois quand y a un mot que je ne comprends pas et que je n'arrive pas à trouver autour et tout et puis que je n'ai pas vraiment envie, j'ai la « flemme » d'aller voir dans le dictionnaire, je fais croire à mes frères et sœurs que je le comprends...				
191	3	PC	Oui, A1 je te coupe. Tu vas être en classe, tu ne vas pas avoir d'adulte, ni papa ni maman, tu ne vas pas avoir tes frères et sœurs, d'accord, et tu ne vas pas avoir de dictionnaire, va falloir que tu fasses marcher ton intelligence donc, et vous êtes tous intelligents et même très intelligents puisque vous avez vu toutes les techniques que vous vous êtes données !				
192	3	A5	Sans le dictionnaire ?				
193	3	PC	Oui, vous allez être à l'école, vous allez pas forcément avoir le dictionnaire ou vous n'aurez peut-être pas le temps de regarder le dictionnaire.				
194	3	A5	Bah on a le droit ?				
195	3	PC	Oui, tu as le droit et heureusement. Mais tu vois, A1, elle a réussi à découvrir le mot sans le dictionnaire.				
196	3	A1	Aussi, submerger (répéter 2 fois) par l'eau, ça veut dire un peu un genre "inondé".	MM	INT		SR
197	3	PC	Elle nous a donné une autre technique mais ça vous semblez pas capable de la repérer ? (silence) Moi je l'ai repérée : on peut remplacer par un autre mot pour comprendre, par un synonyme et si ça marche, ça veut dire sûrement la même chose. Donc trois techniques : première technique : je vais jusqu'au bout, deuxième technique.				
198	3	A5	Les dessins.				
199	3	A2	Troisième technique : changer le mot !				
200	3	A4	Et quatrième ?				
201	3	PC	Et quatrième, c'est toi qui va nous la donner.				
202	3	A4	Ah oui, c'est en fait quand, euh, « submerger » (difficulté à le lire), ya « su » et on peut croire que c'est au-dessus.	PCM	IPC	INT	CS
203	3	A1	Bah oui, et en plus ça veut dire la même chose, enfin un peu la même chose.				
204	3	PC	Et qu'est-ce qu'elle est en train de faire comme technique là ?				
205	3	A1	Bah en fait, elle est en train de couper le mot : « sub/mer/ger ».	MM	IPC		CS
206	3	A2	Et aussi, bah moi souvent, je m'aide à couper le mot et des fois y a les réponses dans les mots.	MM	INT		CS

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 2	TYPES DE MÉTACO-GNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
207	5	PC	Alors, est-ce que vous avez pris plaisir aujourd'hui à vivre ce moment ensemble ?				
208	5	A2	Bah oui, surtout parce que moi j'ai appris des choses que je ne connaissais pas.				
209	5	A4	Moi, j'ai appris de nouvelles techniques.				
210	5	A3	Moi aussi ! Bah on peut les noter pour la prochaine fois pour ne pas les oublier.	MM	INT		CS
211	5	PC	Très bonne initiative.				
212	6	PC	La prochaine fois, on va commencer par ça, on va se dire : eh, tu te souviens de la technique toi ? Et peut-être que vous allez en trouver d'autres car vous allez dire : « bah moi quand j'ai lu, je me suis posé des questions et j'en ai trouvé une autre. Je voudrais vous la partager, vous la donner, vous comprenez ? » Alors peut-être que faut que vous fassiez ça très vite car vous risquez d'oublier, d'accord ? Je vais garder votre livre pour pas que vous soyez trop tenté pour le lire. Pour la prochaine fois, vous écrivez bien surtout et vous avez le droit de dessiner, de faire ce que vous voulez dans votre cahier.				

SEANCE 3

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 3	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
1	1	PC	Avec M, nous avons regardé les vidéos et nous vous félicitons pour la qualité de vos échanges. Il s'est dit beaucoup de choses la dernière fois. Avant que nous en reparlions, je vous demanderai de faire attention à une chose en particulier : à chaque fois que vous parlerez, c'est à tout le groupe que vous devrez vous adresser et non pas seulement à moi. Aussi, vous avez le droit de réagir quand bon vous semble. Vous devez tout mettre en œuvre pour vous faire comprendre, pour aider l'enfant qui a des difficultés à s'exprimer. Vous vous souvenez, la dernière fois, je vous avais demandé de noter tout ce que vous aviez retenu de nos échanges sur votre cahier pour pouvoir en parler. Alors, moi, je vais en faire une synthèse sur le <i>paper board</i> et vous, vous allez compléter sur votre cahier ce qui vous manquait.				
2	1	A2	Alors, on avait découvert : je regarde les images.	MM	IPC		CS
3	1	A3	Je m'aide du dictionnaire.	MM	IPC		CS
4	1	A4	Je demande à papa ou à maman.	MM	IPC		CS
5	1	PC	Je demande de l'aide. Ça peut être à papa, à maman mais aussi à la classe.				
6	1	A1	Bah oui mais y a pas le droit en classe.				
7	1	PC	Il n'y a pas le droit en classe de demander de l'aide ?				
8	1	A2	Bah oui parce que des fois y a des limites.				
9	1	PC	Et tu demandes de l'aide à qui en classe ?				
10	1	A2	Bah à l'enseignant, puis des fois à ... (trois enfants nommés).				
11	1	PC	Donc, finalement à tes voisins peut-être.				
12	1	A4	Mais souvent à l'enseignant quand même !				
13	1	PC	Ici, il ne faudra pas hésiter à demander de l'aide à moi-même ainsi qu'aux autres élèves. Alors donc revenons, est-ce que vous aviez repéré d'autres choses les autres enfants pour bien comprendre ?				
14	1	A5	Couper un peu les mots.	MM	IPC		CS
15	1	A2	C'est ce que j'ai mis !	MM	IPC	INT	CS
16	1	A1	Moi aussi !	MM	IPC	INT	CS
17	1	PC	N'hésitez pas à prendre la parole pendant que j'écris, vous n'avez pas besoin de lever la main.				
18	1	A4	Faut regarder aussi en bas de la page.	MM	IPC	INT	CS
19	1	A1	Je finis la phrase.	MM	IPC	INT	CS
20	1	PC	Voilà, je vais jusqu'au bout de la phrase. On appelle tout ça des « stratégies de lecture ».				
21	1	A1	De relire deux fois ou plus la phrase.	MM	IPC	INT	CS
22	1	A3	De regarder autour du mot qui pose problème.	MM	IPC	INT	CS
23	1	PC	Alors, je vais vous apprendre quelque chose de nouveau, c'est que quand on regarde autour du mot, ça veut dire que le mot, écoutez-moi un instant (car les enfants sont tous en train d'écrire), ça veut dire que le mot il n'est pas clair, alors on appelle ça en lecture : « clarifier » le mot, le rendre plus clair.				

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 3	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
24	1	A1	Même si en gros il est clair mais c'est qu'on le comprend pas.	MM	IPC		CS
25	1	PC	Voilà, c'est quand pour toi, tu as besoin de clarifier le mot parce que tu ne mets pas de sens. Il me semble aussi A5 que tu avais dit : « moi je me pose des questions ».				
26	1	A5	Ah non, c'était A2.				
27	1	A3	Ah oui, je me souviens, je me pose des questions dans la tête et bah soit on les marque les questions et alors on les dit aux parents ou soit on se les pose dans sa tête, tout ça.	MM	IPC	INT	CS
28	1	A2	Mais, c'est dur de se poser des questions.	MM	IPC	INT	Csoi
29	1	PC	Oui, mais qu'est-ce que c'est se poser des questions, c'est vous qui me l'avez dit ?				
30	1	A1	Je l'ai sur le bout de la langue (rires).	MM	IPC		CS
31	1	A5	Mais quand ?	MM	IPC	INT	CS
32	1	PC	Avant qu'on fasse la lecture, quand on va faire la lecture puis après avoir fait la lecture. Alors, comment on appelle ça en lecture à votre avis, se poser des questions... c'est un verbe ? (silence de 5 secondes). On appelle ça : questionner. Au juste, qu'est-ce que signifie pour vous se questionner ?				
33	1	A4	Bah questionner, c'est quand par exemple on questionne à quelqu'un mais se questionner, on se questionne dans notre tête ou à nous.	MM	IPC		CS
34	1	PC	Donc, maintenant, j'aimerais savoir, est-ce que vous vous souvenez un petit peu comment on avait réussi à trouver toutes ces stratégies là ? Qu'est-ce qui s'était passé ? (plusieurs mains se lèvent). Prenez la parole sans lever la main.				
35	1	A1	Bah, on était en train d'être à la 1 ^{ère} page du Mont Saint-Michel et euh, bah, on n'a pas lu mais on a regardé et on s'est dit d'abord si on avait des mots qu'on ne comprenait pas et après ça nous a mené jusqu'à se donner des techniques de ce qu'on peut faire.	DM	IPC		
36	1	A2	Bah aussi, on a réussi à trouver des techniques parce que quand on a regardé déjà la première page, on s'est dit des techniques, tu nous a dit pourquoi on avait choisi ce livre là, on avait dit et c'est à partir de là qu'on s'est donné des techniques pour lire et pour choisir un livre qu'on aime bien juste en regardant la couverture.	DM	IPC	INT	
37	1	PC	Et est-ce que j'avais posé d'autres questions ? (Silence). Donc, alors, est-ce que vous vous étiez déjà posés ce genre de questions vous-même ?				
38	1	A3	Non jamais !				
39	1	A2	Non mais j'arrive un peu mieux à lire avec les techniques qu'on a trouvées. Oui, je les ai essayées toutes.	MM	IPC		CS
40	1	PC	Alors explique-nous ce qui s'est passé ?				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 3	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
41	1	A2	En fait ma sœur elle avait retrouvé des livres qu'elle avait déjà lus alors elle les avait laissés par terre alors moi le soir avant de m'endormir j'avais pris un livre et c'est là que j'ai d'abord regardé l'image de celui qui me plaisait et après, donc je me suis pas aidé du dictionnaire parce que y avait pas de mots difficiles, c'était des mots faciles à comprendre et bah, euh, j'ai lu deux trois livres puis à la fin, avant de m'endormir, je me suis posé des questions, un petit peu qu'est-ce que j'avais lu pour voir si j'ai bien lu ce que j'ai compris.	MM	IPC		SR
42	1	PC	Tu as dit A2 je me suis posé des questions pour ?				
43	1	A2	Pour comprendre ce que j'ai lu mais sans regarder le texte.	MM	IPC		R
44	1	PC	C'est bien, bravo, elle a réutilisé les techniques qu'on s'est donné, chez elle.				
45	1	PC	Bon, maintenant ce qu'on va faire, c'est que là, on va reprendre le texte, on va reprendre cette page là (page débutée la dernière fois, première page du livre), parce qu'on n'a pas vérifié si vous comprenez bien et puis là. Écoutez bien ce que vous allez faire : je vais vous demander de relire encore une fois la première page. Vous pouvez utiliser des techniques qu'on a vues mais peut-être que vous allez en découvrir de nouvelles par vous-mêmes, vous votre objectif c'est de vous assurer que vous comprenez tout.				
46	1	A2	On va te le redire ?	MM	IPC		CT
47	1	PC	Euh, oui, non, après en fait on va en parler ensemble pour voir si on a tout compris. Alors, essayez de vous redire : je le relis pour bien comprendre, est-ce que vous comprenez ce que je dis ?				
48	1	T	Oui.				
49	1	PC	Mais en même temps, je le relis pour expliquer aux autres comment j'ai fait pour bien le comprendre.				
50	1	A1	Et on va expliquer au texte ? (en le montrant)	MM	IPC		CT
51	1	PC	Oui, on va expliquer à partir du texte.				
52	1	A4	Avec ses mots ?				
53	1	PC	Oui.				
54	1	A5	Bah c'est difficile ! (à voix basse et en mettant sa main sur sa bouche une fois que le praticien-chercheur la regarde).	MM	IPC	INT	Csoi
55	1	PC	Pourquoi c'est difficile A5.				
56	1	A5	Parce qu'on ne sait pas trop comment expliquer !	MM	IPC	INT	CSoi
57	1	A2	Oui, mais les autres ils peuvent nous aider.	MM	IPC	INT	CS
58	1	A1	Mais aussi, c'est compliqué parce que les autres par exemple quand on en interroge un il va dire ça et bah nous c'est ce qu'on voulait dire et après va falloir en trouver une autre.	MM	IPC	INT	CS
59	1	A3	Non parce que tu ne seras pas obligée de le dire de la même manière.	MM	IPC	INT	CS
60	1	PC	Mais aussi A1, tu auras le droit de poser des questions à l'autre personne, c'est plus moi qui vais poser des questions, c'est vous qui allez poser des questions.				
61	1	A2	Tu vas plus parler ?				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 3	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
62	1	PC	Je vais essayer de parler de moins en moins, mais si je parle de moins en moins, c'est à vous de le faire, poser des questions pour comprendre comment l'autre il a fait. Alors est-ce que tu peux nous redire A4 ce que j'attends de vous ?				
63	1	A4	Bah, tu veux qu'on lise le texte et puis qu'on l'explique avec ses mots.				
64	1	PC	Oui, qu'on explique ce qu'on a compris mais pas seulement.				
65	1	A4	Euh, je ne sais pas.				
66	1	PC	Ne sois pas inquiète A4, tu as le droit de ne pas savoir. Alors, si elle ne sait pas, vous prenez la parole pour l'aider.				
67	1	A1	Bah, on peut aussi poser des questions, on peut se poser aussi à nous des questions et aussi aux autres.	MM	IPC		CS
68	1	PC	Alors, vous avez le droit aussi d'écrire dans votre cahier.				
69	1	A2	C'est ce que je voulais dire.				
70	1	PC	Voilà, alors pourquoi ?				
71	1	A2	Bah moi je voulais écrire dans mon cahier parce que comme ça si, par exemple, y a un mot dans le paragraphe au milieu et que, par exemple, on retient dans sa tête après on lit l'autre texte donc pour pas le perdre faut mieux l'écrire.	MM	IPC		SR
72	1	PC	Mais après, ce que j'attends aussi c'est que tu te dises ah, j'ai réussi à découvrir le mot et le comprendre donc je dois expliquer aux autres comment j'ai réussi à le comprendre.				
73	1	A2	Pour ceux qui y en a qui ont pas compris.				
74	3	PC	Alors, est-ce que vous avez des choses à nous dire ?				
75	3	A4	Il y a des mots que je n'ai pas compris.	MM	IPC		S
76	3	PC	D'accord, alors vas-y, indique-nous ces mots que tu n'as pas compris ?				
77	3	A4	« Baie ».				
78	3	PC	Bien, mais faut que tu nous dises où c'est par contre.				
79	3	A4	C'est dans « À l'origine du Mont ».				
80	3	PC	Ok.				
81	3	A4	Et c'est à la deuxième ligne.				
82	3	A5	Ah oui, la « baie » (dit B.A.I.).				
83	3	PC	On dit la « baie ».				
84	3	A1	Dans ce paragraphe aussi on retrouve le mot « baie ».				
85	3	PC	Et est-ce que tu as d'autres mots que tu as...				
86	3	A4	Oui, il y a la « prouesse ».	MM	IPC		S
87	3	PC	Tu as d'autres mots ?				
88	3	A4	Et « oratoire ».	MM	IPC		S
89	3	PC	On va en parler mais avant de parler des mots, est-ce que vous avez d'autres choses ?				
90	3	A5	Y a « s'exécute ».	MM	IPC		S
91	3	A1	Moi j'ai pas vraiment bien compris la phrase : « la troisième fois, il se fait plus convaincant, il appuie son doigt sur le crâne de l'évêque et le perfore. Mais je n'ai pas compris qui appuie le doigt sur l'évêque, je pensais que c'était l'évêque qui s'appuyait le doigt et après « à son réveil, Aubert s'exécute », je n'ai pas compris du tout.	MM	IPC	INT	S

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 3	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVÉANCE	PROVÉANCE	COMPONENTE MÉTACOGNITIVE
92	3	PC	Donc, plusieurs mots là, on se les redit.				
93	3	T	« Baie », « prouesse », « s'exécute » et « la grande phrase ».				
94	3	PC	Est-ce qu'il y a d'autres choses que des mots que vous n'aviez pas comprises ?				
95	3	A3	Moi, j'en avais un autre.	MM	IPC		S
96	3	PC	Ok, un autre mot et lequel ?				
97	3	A3	La ... (inaudible)				
98	3	PC	Comment ? Donne-nous la phrase, c'est important de nous dire où c'est ?				
99	3	A1	« La Sélune ».				
100	3	PC	Ah oui, « la Sélune ». C'est donc à la quatrième phrase du paragraphe qui a pour titre « Trois monts au milieu des bois ». Donc, c'est important de bien dire où se trouve le mot ou la phrase parce que les autres ils ne peuvent pas autrement aider. Est-ce que ces mots là vous ont empêchés de comprendre tout le texte dans son ensemble ?				
101	3	A4	Bah non, parce que y a d'autres mots qui expliquent un peu.	MM	IPC		CS
102	3	PC	Va plus loin dans ce que tu dis ou donne-nous des exemples si tu veux.				
103	3	A4	Bah moi j'avais pas compris trop ce texte là donc les autres mots m'ont aidée à mieux le comprendre.	MM	IPC		CS
104	3	A1	Bah moi, c'est celui-là qui m'a posé problème et pas les autres bah parce qu'au début y a eu plein de mots qui m'ont posé problème et donc la fin, j'ai un p'tit peu réussi à comprendre mais un p'tit peu.	DM	IPC	INT	CS
105	3	A5	Oui, aussi, y avait « au début de notre ère », j'avais lu « aux débuts de nos ères » et alors j'ai pas compris et après j'ai relu et j'ai compris.	PCM	IPC	INT	SR
106	3	PC	C'est la même chose qu'A4 la semaine dernière, ça veut dire que c'est important de bien lire le texte parce que si on ne lit pas de la bonne manière, on ne va pas comprendre. Tu voulais dire quelque chose d'autre A2 ?				
107	3	A2	Bah moi, les mots que je n'avais pas compris et ben au début je n'avais pas trop compris le texte parce que quand je l'avais relu et que je ne m'en souvenais plus parce que c'était y a longtemps quand même et après je l'ai lu puis après je l'ai relu pour reconstruire un peu des mots que je n'avais pas compris et après je les ai écrits.	DM	IPC		SR
108	3	PC	Très bien. Mais vous savez, par exemple, quand vous allez relire un nouveau texte, ces mots là, ça se trouve, ils ne seront pas importants, que vous les sachiez ou vous ne les sachiez pas, vous n'allez peut-être pas les retrouver. Mais moi, ce que j'aimerais savoir et ça c'est important aussi, quand est-ce que tu vois que tu comprends ou au contraire, quand est-ce que tu vois que bah là, que je ne comprends pas ? Tu me l'as dit A1, tu m'as dit bah moi la fin je l'ai bien comprise alors que ah, ça, je ne l'ai pas compris mais comment tu sais ça ? On va peut-être poser la question à A3 d'abord pour que chacun parle.				
109	3	A3	Parce qu'on n'a jamais lu ce mot...	MM	IPC		SR
110	3	A4	Parce qu'on l'a jamais entendu.	MM	IPC	INT	S

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 3	TYPES DE MÉTACO-GNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
111	3	PC	Et donc alors, qu'est-ce qui se passe à ce moment là ? (A5 avait levé la main depuis quelques temps, le praticien-chercheur s'adresse alors à elle). Prenez la parole librement, je vous l'ai déjà dit (à ce moment là, A5 baisse la main).				
112	3	A5	Si le mot on l'a jamais vu ou jamais entendu, c'est sûr qu'on le comprend pas trop, donc euh...	MM	IPC	INT	S
113	3	PC	Oui, j'essaie de vous amener un peu plus loin, vous faire dire, essayez de voir ce qui se passe un peu dans votre tête parce que c'est ça dont vous aurez besoin dans les autres textes. Vous vous rendez compte que vous ne comprenez pas et là vous dites que le mot vous ne l'avez jamais vu. Bah alors, qu'est-ce qui se passe, vous l'avez jamais vu alors vous n'arrivez pas à faire quoi ?				
114	3	A3	À le lire...	MM	IPC		S
115	3	A5	À le comprendre...	MM	IPC	INT	S
116	3	PC	À le comprendre oui mais ça veut dire quoi comprendre un mot ?				
117	3	A1	Bah comprendre un mot, c'est quand on l'a lu et bah, euh...				
118	3	PC	Oui, oui, vas-y continue, tu y es presque.				
119	3	A1	Bah, euh, on lit un mot et on voit qu'après on continue la phrase et on continue et on voit que ça a du sens déjà au titre et au texte qui était avant donc du coup on peut croire aussi que ça peut être bien.	DM	IPC		S
120	3	PC	Donc, ce que tu dis A1, c'est quand je vois le mot, ça fait du sens avec ce qu'il y a tout autour du texte.				
121	3	A2	Bah aussi, si t'as pas compris la phrase, bah si t'es au milieu d'un paragraphe, et t'as pas compris une phrase, soit tu as la phrase qui s'est arrêtée, tu vas continuer derrière ou soit tu relis avant les instructions que tu peux avoir dans le texte.	MM	IPC	INT	SR
122	3	PC	Mais comment ça se fait que tu te rendes compte que tu n'as pas compris le mot ?				
123	3	A1	Bah ça a pas du tout de sens par exemple, on parle d'un truc qui parle de la mer et si ça parle de l'Afrique, ça va pas du tout là, ça a pas de sens.	MM	IPC		S
124	3	A2	Bah, ça nous embrouille un petit peu parce que le mot on le comprend pas alors on va se dire si ce mot là on ne le comprend pas alors tout le texte on va pas le comprendre.	MM	IPC	INT	S
125	3	A1	Ou sinon, si on est au milieu du texte, ou qu'on est en train de lire et que déjà on l'a déjà bien compris la partie mais après qu'un moment on comprend pas, on peut s'inspirer du début pour chercher quelque chose qui pourrait aider.	DM	IPC	INT	SR
126	3	A4	Par exemple, si on comprend pas les mots, ça nous gâche le texte.	MM	IPC	INT	Csoi
127	3	PC	Oui, c'est ça. Toi (en s'adressant à A2), tu as dit que cela te provoquait quoi ?				
128	3	A2	Une embrouille.	MM	IPC	INT	CSoi
129	3	PC	Une embrouille oui, et est-ce que y a des enfants qui ressentent autre chose ?				

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 3	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
130	3	A1	Moi, je trouve ça vraiment dommage parce que bah parce que ça avait l'air intéressant.	MM	IPC		CSoi
131	3	PC	Et donc, là, tu as tendance à abandonner ?				
132	3	A1	Bah oui, je suis un peu découragé.	MM	IPC		Csoi
133	3	A5	Moi, ça me dérange beaucoup et je ne sais pas trop comment faire.	MM	IPC	INT	CSoi
134	3	A4	Euh, comme par exemple, tu nous a dit...				
135	3	PC	Quel mot est difficile pour toi déjà ?				
136	3	A5	« S'exécuter » (difficulté à le prononcer).				
137	3	PC	Donc, tu as alors arrêtée dans ta lecture quand tu n'as pas compris ce mot ?				
138	3	A5	Bah non, j'ai essayé de relire et je me suis dit bah...				
139	3	PC	Tu t'es dit quoi ?				
140	3	A5	Bah, j'sais pas, j'y arrivais pas.	MM	IPC		Csoi
141	3	PC	Et qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête, comment tu as senti que tu n'arrivais pas à le trouver ?				
142	3	A5	Euh... je sais pas, j'ai laissé.				
143	3	PC	Bon, on va revenir sur vos mots quand même. Le premier mot que vous n'aviez dit c'était lequel ?				
144	3	A1	C'était euh, « baie ».				
145	3	PC	« Baie », alors c'est parti, à vous de jouer !				
146	3	A1	Y a le fruit « la baie ».				
147	3	PC	Appuyez-vous sur le texte quand c'est comme ça. Donc, il est à la ligne deux. Tiens, tu nous lis la phrase s'il te plaît A4 ?				
148	3	A4	« Dressée au fond d'une immense baie où les marées sont parmi les plus fortes d'Europe, le Mont Saint-Michel a toujours fasciné les hommes » (La lecture est peu fluide. A2 dit : « ah je sais ! » pendant la lecture puis se tait).				
149	3	A2	Bah, « baie » quand j'ai relu après : « où les marées sont plus fortes d'Europe », bah « où les marées », bah « les marées », c'est comme une mer mais c'est plus petit donc une baie, ça se trouve c'est une rivière.				
150	3	PC	Et toi, tu penses que c'est quoi ?				
151	3	A4	Un fleuve ou plutôt une rivière.				
152	3	PC	Alors, je vais vous faire un exemple, parce que c'est important que je vous donne des exemples, je vais vous dire comment je fais moi. Donc : « dressée au fond d'une immense baie où les marées sont parmi les plus fortes d'Europe ». Là, moi-même je vais me dire bon, le mot « baie », je ne le connais pas et je vais utiliser votre technique, je vais regarder jusqu'au bout de la phrase et donc là je vais relire « c'est une immense baie où il y a des marées » et là je fais comme vous, je fais du lien : il y a des marées donc il y a la mer donc ça a du lien avec la mer. Moi ce que je fais après, c'est que je regarde l'illustration.				
153	3	A5	Ah l'image ! Mais quand y a pas d'image !	MM	IA		

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 3	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
154	3	A1	Bah, on peut se faire une image.	MM	INT		Csoi
155	3	PC	Ça veut dire quoi alors ?				
156	3	A3	Comme si on fait un dessin dans la tête.	MM	IPC		CS
157	3	A1	Bah moi je me dessine pas dans ma tête parce que je ne sais pas le faire (rires).	MM	IPC	INT	CSoi
158	3	PC	Écoutez-bien parce qu'on a chacun notre manière de faire.				
159	3	A2	Et euh, bah je prends une feuille et un crayon et bah, puis je relis la phrase et en même temps de la relire, j'oublie pas de faire mon dessin, je fais comme ça, je lis mais en même temps je laisse faire mes mains de ce que je comprends (elle fait le geste).	MM	IPC	INT	CSoi
160	3	PC	Il y a d'autres enfants qui font autre chose dans leur tête ? Prenez la parole librement (car plusieurs mains sont levées).				
161	3	A4	Je lis ce qui y a autour puis après j'essaie de rassembler tout ce qui y a autour avec mot et après, bah, je n'ai pas réussi à le faire.	MM	IPC		SR
162	3	PC	Oui, c'est important ce que tu nous dis, ça veut dire qu'il faut rassembler tout ce qui est autour alors je vais essayer de rassembler : je vois qu'il y a une baie, je ne sais pas ce que c'est mais je sais qu'il ya la mer et puis je l'ai vu quand même le Mont Saint-Michel, alors je me dis s'il y a la mer, puis on avait dit l'autre fois, ah y a des fois que la forêt est envahie par l'eau, c'est vous d'ailleurs qui aviez découvert le mot ?				
163	3	T	« Submerger » !				
164	3	PC	Donc, ça veut dire que peut-être la baie...				
165	3	A1	Bah, l'eau elle va monter et va envahir.				
166	3	A4	Une baie en fait, bah c'est sur la première page, y a du sable autour puis y a une rivière qui passe.				
167	3	PC	La mer à côté.				
168	3	A2	Ah oui, c'est une plage.				
169	3	PC	Non, en fait c'est l'ouverture, c'est la mer qui entre dans la terre.				
170	3	A1	Je voulais dire bah euh, quand on imagine l'image, bah moi en fait je ne mets pas de temps, c'est comme si je prenais une photo pareille.	PCM	INT		CS
171	3	PC	Et toi A3, comment ça se passe dans ta tête ?				
172	3	A3	Bah moi, j'essaie d'un peu imaginer l'histoire.	MM	IPC		CS
173	3	PC	Alors, ça veut dire quoi imaginer l'histoire pour toi ?				
174	3	A3	Bah je la vois dans ma tête.	MM	IPC		CS
175	3	PC	D'accord. Tu peux nous en dire plus ?				
176	3	A3	Bah je vois des personnages là où l'histoire raconte.	MM	IPC		CS
177	3	PC	Est-ce que tu entends les personnages ?				
178	3	A3	Bah non.	MM	IPC		CS
179	3	PC	C'est bien A3, tu avances. Et toi A4 ?				
180	3	A4	Souvent quand y a des livres et qu'il y a plein d'images, et bah je regarde souvent les images et après je lis le livre et après je refais le livre dans ma tête comme un film.	MM	IPC		

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 3	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
181	3	A2	Moi, ce que je fais dans ma tête bah y a, quand je n'arrive pas bah, je dessine un peu mais j'ai un peu du mal et même si y a des images j'essaie des fois.	MM	IPC	INT	CS
182	3	PC	Quand vous ne comprenez pas, bah qu'est-ce qui se passe dans votre tête ?				
183	3	A4	Bah l'image y en a plus.	MM	IPC		S
184	3	A2	Elle sort plus. Bah moi, l'image elle sort de ma tête, celle qui est tout au fond.	MM	IPC	INT	S
185	3	A4	Aussi, ça fait comme si elle était dans une caisse et puis qu'on cherchait...	MM	IPC	INT	S
186	3	A2	On n'arrive pas à l'ouvrir !	MM	IPC	INT	S
187	3	A4	Y a plein d'images mais on ne sait pas laquelle prendre, celle qui veut bien dire ce mot.	MM	IPC	INT	S
188	3	PC	Là vous êtes en train de faire ce que j'attends de vous, c'est-à-dire se poser des questions sur qu'est-ce qui se passe ? C'est ça qui va vous aider dans les autres textes parce que tout d'un coup, peut-être qu'on va réussir ensemble à prendre la bonne image dans la bonne boîte, lui enlever la poussière (rires) mais peut-être que l'image tu ne l'auras pas dans tes caisses et que tu vas faire quoi ?				
189	3	A2	Bah tu vas demander de l'aide de ce que tu lis, par exemple si l'autre il ne comprend pas il va demander de l'aide et si lui il comprend, il va lui demander par exemple si il veut bien dessiner et là on va la rentrer dans notre tête et là, elle sera dans un carton.	MM	IPC		R
190	6	PC	Alors, pour la prochaine fois, vous essaieriez de vous rappeler ce qu'on a fait. Je suis d'accord que je n'ai pas répondu à toutes vos questions et je ne répondrai pas toujours à toutes vos questions. Vous vous direz à chaque fois, qu'est-ce que j'ai appris de nouveau. Je vous demande donc de lire ce paragraphe, celui qui parle des fortifications. Gardez deux objectifs en tête, celui de comprendre ce que vous lisez et celui de découvrir de nouvelles stratégies, grâce à vous et grâce aux autres.				

SEANCE 4

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 4	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
1	1	PC	Bonjour les enfants, alors ce que nous voulions déjà vous dire avec M2, c'est que nous vous félicitons encore pour les bons échanges que vous avez eu entre vous la semaine dernière. Alors maintenant, par rapport à la dernière fois, est-ce que vous avez retenu des choses, est-ce que vous avez des choses à nous partager ? (silence de 10 sec). Est-ce que vous avez écrit des choses sur votre cahier par exemple ? Vous savez qu'on réécoute tout ce que vous nous dites et ça nous permet de mieux comprendre vos difficultés et de mieux vous accompagner. En fait, tout ce que vous nous dites, ça va servir pour moi pour écrire un livre qui permettra aux maîtres et aux maîtresses de mieux comprendre les difficultés de compréhension en lecture d'élèves de votre âge. Vous comprenez donc que chacun d'entre vous est précieux et qu'il est donc important que chacun ose intervenir. Alors, qu'avez-vous retenu des derniers échanges?				
2	1	A2	Les images.	MM	IPC		CS
3	1	A1	Bah là où y avait des problèmes.	MM	IPC	INT	S
4	1	A2	Des lignes qu'on ne comprenait pas et que si on ne comprenait pas ça allait nous gâcher tout le texte.	MM	IPC	INT	CT
5	1	PC	Oui, vous avez dit des mots et des lignes qui pouvaient vous gâcher le texte. Qu'est-ce qu'on s'était dit d'autres ? (silence). Alors avec M2, quand on a réécouté vos échanges, on s'est dit ouah, les enfants ont découvert des techniques en lecture qu'on appelle des stratégies. Alors il y a une première stratégie que vous avez découverte, ça s'appelle la clarification. C'est moi qui vous avais donné le mot mais c'est vous qui aviez dit que quand on ne comprend pas un mot, vous nous aviez dit :				
6	1	A2	Je cherche dans le dictionnaire !	MM	IPC		CS
7	1	PC	Oui, je cherche dans le dictionnaire. Vous avez dit, je lis jusqu'au bout de la phrase, vous avez dit je relis la phrase, vous avez dit je regarde autour du mot, vous avez dit je décompose le mot, je le coupe. Souvenez-vous « submerger », « sub », « mer », « ger », « au-dessus de la mer », vous vous souvenez ? Vous avez dit je remplace par un autre mot (le PC s'appuie sur des vignettes).				
8	1	A1	Bah ça, moi ça m'aide pas.	MM	IA		Csoi
9	1	PC	Oui, ça ça ne t'aide pas. Vous avez entendu ce qu'elle vient de dire : « Moi ça ne m'aide pas », ça veut dire quoi ?				
10	1	A4	C'est que bah, elle essayait la technique et que pour elle ça marchait pas du tout.	MM	IPC		CSoi
11	1	PC	Voilà, donc ça aussi c'est important, on va se donner des techniques mais ça ne va pas marcher toujours pour vous. On va avoir plein de techniques mais on va choisir celle qui est la meilleure pour soi mais encore faut-il l'essayer, il faut les essayer.				
12	1	A4	Moi j'ai essayé toutes les techniques moi et y a des techniques que j'aime pas trop.	MM	INT		CSoi

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 4	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVÉ-NANCE	PROVÉ-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
13	1	PC	Et alors, laquelle des techniques que tu as essayées te convient bien ?				
14	1	A4	Bah « je coupe les mots », et « je finis la phrase ».	MM	IPC		CS
15	1	PC	Mais tu as dit tu les as essayées, tu les as essayées où ?				
16	1	A4	Bah, j'ai lu un livre parce que j'ai pas le même mais un autre.	MM	IPC		TR
17	1	PC	Ah, tu as un autre livre de la même collection, c'est ça ? Alors ça t'a aidé alors ou pas ?				
18	1	A4	Bah oui (de manière franche).	MM	IPC		Csoi
19	1	PC	D'accord, bon bah déjà c'est une bonne chose, toi aussi d'ailleurs tu avais réutilisé les stratégies (en s'adressant à A2), tu nous en avais parlé la dernière fois. Tu as réessayé depuis ?				
20	1	A2	Puis, j'ai essayé toutes les techniques et celle qui m'aide le plus, c'est de décomposer les mots.	MM	IPC		Csoi
21	1	PC	Puis, il y a des enfants qui ont dit, moi je me fais... ça dans la tête (pour que les enfants donnent la réponse). Il y a un enfant qui a dit bah moi je vois des photos.				
22	1	A4	Ah oui, c'était A1 !				
23	1	PC	Alors, c'est se faire une représentation dans sa tête, une représentation mentale, ça veut dire « dans la tête », mentale. Alors vous avez dit, je peux voir des sortes de photos, j'ai réécrit ce que vous avez dit, je peux voir un film, il faut que je retrouve mon image tout au fond de la tête dans une boîte (rires). C'est vous qui avez trouvé ça, c'est une deuxième stratégie en lecture. À un moment donné aussi, on s'était dit, ah, je me pose des questions.				
24	1	A5	Ah oui ! (en se tenant la tête)				
25	1	PC	Et là, A5, qu'est-ce qui s'était passé là ?				
26	1	A5	Ça a été dur !	MM	IPC		Csoi
27	1	PC	Puis là on a dit, je peux poser des questions, questionner.				
28	1	A1	Le texte !				
29	1	PC	Oui, le texte, en se posant des questions sur le texte et là, il faudra qu'on se dise quel genre de questions on se pose. Alors, peut-être qu'on va découvrir en faisant tout à l'heure. Et vous aviez dit...				
30	1	A2	« Se questionner ! » (en voyant la vignette)				
31	1	PC	Oui, se questionner, se poser des questions à moi sur comment je fais pour comprendre. Mais, on a dit qu'on travaillait en équipe, on a dit que tous on formait une équipe alors ça veut dire aussi, « se questionner », ça veut dire « questionner ».				
32	1	A4	Les autres !	MM	IPC		CS
33	1	A2	Se questionner, ça veut dire que on se questionne à nous-même parce que y a « se », « se » c'est nous et questionner, on pourrait mettre « questionner les autres », euh, par exemple si je dis, euh...	MM	IPC	INT	CS
34	1	A4	Si par exemple le soutien ça s'est bien passé bah ça c'est une question.	MM	IPC	INT	TR
35	1	A3	Faut s'aider alors.	MM	IPC	INT	CS

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 4	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
36	1	PC	Maintenant, vous allez prendre le temps de découvrir ce texte de la page huit. On ne va pas donc faire comme la dernière fois, on va simplement lire cette partie là regardez bien, celle-ci (en la montrant sur le livre). Vous allez d'abord regarder le titre et essayer de penser à tout ce qui vous vient dans votre tête.				
37	3	PC	Alors, qu'est-ce que vous avez à dire à propos du titre ?				
38	3	A5	Bah d'abord, j'ai lu le titre pour regarder de ce que ça parlait un peu et après les images.	MM	IPC		CS
39	3	PC	Alors, vas-y, de quoi ça va parler ?				
40	3	A5	Bah du château, comment ils ont construit.				
41	3	PC	D'accord, tu peux nous dire encore autre chose ? (silence). Alors les autres complétez. Est-ce que vous avez pensé la même chose, le château ?				
42	3	A4	Oui, mais pas avec les mêmes mots.				
43	3	PC	Alors vas-y dis avec tes mots, c'est important.				
44	3	A4	Bah que le château était en construction, bah que y avait de « ch » j'ai pas compris, un genre de carrioles.				
45	3	A1	Oui. Quand on lit le titre : « le chantier permanent », on peut comprendre que ça va parler du chantier mais euh, mais pas d'autre chose, pas des vaches.				
46	3	A4	Et des pierres dedans pour construire le château.				
47	3	A3	Bah le chantier, ça parle qu'il le construit.				
48	3	PC	Ah, qu'ils construisent. Bon ça va construire quoi alors ?				
49	3	A3	Bah le château.				
50	3	PC	Le château. S'agit-il d'un château ?				
51	3	A4	Bah plutôt du Mont Saint-Michel.				
52	3	PC	Et toi A1, tu penses que ça va parler de quoi d'autre ?				
53	3	A1	Bah de comment ils faisaient pour fabriquer le château parce qu'on voit des gens en train de faire leur travail et on peut penser aussi que ça peut parler des techniques.	MM	IPC		INF
54	3	PC	Elle a dit quelque chose d'important A1, elle a dit que : « on peut penser que ça va parler de ». Alors, tu penses que ça va parler de quoi A2 ?				
55	3	A2	Ce n'est pas en rapport.				
56	3	PC	Vas-y, tu as le droit.				
57	3	A2	Bah on fait on voit là qu'ils travaillent pas pour soi-même.				
58	3	A1	Bah, comme là, nous quand quelqu'un ne comprend pas quelque chose, on ne se moque pas et eux ils ne disent pas, ils font un travail d'équipe.				
59	3	A5	Je ne comprends pas.				
60	3	A2	Ça veut dire qu'en fait bah nous on travaille ensemble, on garde pas des choses pour nous, on se dit tout et puis bah pour eux c'est pareil sauf qu'eux, si y a quelqu'un qui arrive pas par exemple à essayer de euh quelque chose qui est trop lourd pour lui (en parlant des constructeurs du Mont Saint-Michel), qu'il arrive pas trop, et ben on va lui aider.	MM	INT		CS

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 4	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
61	3	A4	Mais moi je voudrais dire quelque chose, ils ne sont pas égoïstes.	MM	INT		CS
62	3	PC	Mais attention, c'est pas vraiment en rapport ce que vous dites, quand on fait une lecture, qu'on regarde un titre et une image, ça peut nous donner des indices mais là ce que tu dis, c'est un petit peu notre imagination, mais faut toujours que ce que tu penses, ça fasse du lien avec, euh, comment dire ?				
63	3	A1	Euh... (en souhaitant intervenir)				
64	3	PC	Que ça aille dans le sens du titre. Est-ce que vous comprenez ? Est-ce que tu vois A1 ce que je veux dire ?				
65	3	A1	Oui. Bah quand on lit le titre : « le chantier permanent », bah on peut comprendre que ça va parler du chantier mais euh, mais pas d'autre chose, pas des vaches.	MM	IPC		CT
66	3	PC	Oui, mais là A2, tu étais un peu hors sujet, c'est vrai qu'il va y avoir des gens qui vont construire ensemble mais peut-être que ça va pas apporter pour l'histoire le fait qu'ils s'aident. Bon, on laisse. Continuons sur le titre.				
67	3	A4	Et aussi, le titre quand on le lit, bah au lieu de regarder l'image, ça me fait une image dans la tête.	MM	IPC	INT	CS
68	3	PC	C'est très important ce qu'elle dit là, elle dit que, euh, qu'est-ce qu'elle dit là, c'est très important (silence), elle est en train de dire, si vous avez compris prenez la parole à ma place, elle est en train de dire qu'elle fait son image par rapport au titre.				
69	3	A2	Par exemple si l'image à elle, elle pense que ça va pas parler de ça, que si elle n'arrive pas trop à se faire une autre image, elle va se dire que, elle ne va pas très bien comprendre le texte par rapport à l'image.	MM	IPC		CS
70	3	A3	Donc, faut qu'elle se fasse une image à elle qu'elle va comprendre.	MM	IPC	INT	CS
71	3	A1	Aussi, quand on lit le texte, et ben quand on se fait l'image dans la tête, et ben on comprend mieux.	MM	IPC	INT	CS
72	3	A4	Bah moi, j'ai lu un livre, il n'y avait pas d'images et puis bah comme X (l'enseignant de leur classe) nous raconte une histoire, bah moi j'invente mon histoire.	MM	IPC	INT	CS
73	3	A1	Bah moi aussi !	PCM	INT	INT	CS
74	3	PC	Toi aussi tu inventes ton histoire A5 ? T'inventes quoi toi ?				
75	3	A5	Oui une histoire. Mais aussi, si ce n'est pas la même histoire qu'on imagine dans notre tête, peut-être que ça nous aide plus que celle dessinée.	PCM	IPC	INT	CS
76	3	PC	Et alors, ce qu'il va falloir faire, c'est qu'il va falloir vérifier si l'histoire que tu t'es faite dans la tête elle est bonne.				
77	3	A2	Bah si elle n'est pas bonne, bah ?				
78	3	PC	Si elle n'est pas bonne, qu'est-ce qui va se passer ?				
79	3	A2	Tu vois plus rien.	PCM	IPC		

OR-DRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 4	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
80	3	A4	Bah c'est à part mais ça ressemble un peu. J'ai lu un livre et je regardais pas l'image et après, dès que j'ai fini de lire, je regardais l'image et si c'est pas vraiment le sens que je pense, et bah...	MM	IPC	INT	TR
81	3	A1	Bah faut se faire une autre image !	MM	IPC	INT	CS
82	3	PC	Oui parce que qu'est-ce qui s'est passé ?				
83	3	A3	C'était pas la bonne image.	PCM	IPC	INT	S
84	3	A2	En fait, elle avait pris une mauvaise boîte.	PCM	IPC	INT	SR
85	3	A2	Imaginons que c'est un carton et que y a plein d'images dedans et t'as pas marqué les noms sur le carton, par exemple, elle prend une image, elle lit le texte, elle se rend compte qu'elle n'a pas pris le bon carton.	MM	IPC	INT	SR
86	3	PC	Maintenant, je vous avais demandé aussi de lire ce paragraphe (il le montre) : « un chantier permanent ». Allez démarre A3 !				
87	3	A3	Qu'est-ce que je fais ?				
88	3	PC	Alors les autres, qu'est-ce qu'il doit faire A3 ?				
89	3	A5	Dire ces mots qu'il n'a pas compris.				
90	3	A2	Des phrases aussi peut-être ?				
91	3	PC	Oui, des phrases, enfin ce que tu veux nous parler.				
92	3	A3	J'ai pas compris « innover ».	MM	IPC	INT	S
93	3	A4	Bah en fait innover ça veut dire qu'il était déjà construit sauf qu'il était déjà cassé.				
94	3	A1	Bah moi, ce n'est pas ce que j'ai compris. Bah moi, j'ai compris qu'en fait ils avaient fait un défi. Bah un défi, bah y a deux défis, on peut se lancer des défis à nous-mêmes ou bien lancer des défis à quelqu'un.	MM	IPC	INT	S
95	3	A4	Moi, c'est pas ce que j'ai compris. Bah moi j'ai compris qu'ils ont refait un peu le château et que bah, parce qu'il était abîmé et j'ai pas trop compris ce qu'ils disaient en parlant de la guerre.	MM	IPC	INT	S
96	3	A2	Bah moi j'ai un petit peu compris en gros l'histoire. En fait, « l'agent » qui a marqué la guerre.	MM	IPC	INT	S
97	3	A1	Hein ?				
98	3	A2	Oui, « l'agent » qui vient à manquer, la guerre !				
99	3	A1	« L'argent »! Ah, c'est pour ça que tu n'as pas compris !	PCM	IPC	INT	
100	3	PC	C'est important A2 de bien lire les mots parce que c'est ce que tu avais dit A3 l'autre fois, si on ne lit pas bien les mots, on ne va pas les comprendre. Mais attendez on revient... C'est ce que j'attends que vous n'hésitez pas à nous dire, je ne comprends pas la même chose que toi. Toi A5, tu as compris quoi par exemple ?				
101	3	A5	J'ai compris que oui, euh... Euh... (le praticien-chercheur lui laisse le temps de chercher). Bah je ne sais pas comment expliquer...				
102	3	PC	Bah sisi si. On te laisse le temps, il faut lui laisser le temps et on va l'aider si elle bloque de trop. Il faut laisser le temps de la réflexion, pendant ce temps là ça nous fait réfléchir aussi. Alors A5, tu peux nous en dire plus ?				
103	3	A5	Bah il ya deux mots que je n'ai pas compris et du coup ça m'a beaucoup dérangé pour comprendre le texte.	MM	IPC		S

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 4	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
104	3	PC	Très bien, alors on va t'aider à les comprendre ces mots là et ça va t'aider.				
105	3	A2	C'est quoi ?				
106	3	A5	« Pic haut » !				
107	3	A1	Hein ?				
108	3	A2	« Sur un pic haut de 80 m » (en lisant l'extrait de phrase). Bah, c'est un bâton, bah c'est un pic, c'est une sorte de pic, de petit bâton qu'on prend pour l'apéritif, c'est une sorte de ça mais en plus grand.	MM	IPC	INT	INF
109	3	A1	Mais non mais là je ne comprends pas ce que tu veux nous dire ?				
110	3	A2	Euh, le pic c'est un truc pointu.				
111	3	A1	Bah non parce que le château ne peut pas tenir sur un petit pointu comme ça !				
112	3	A4	Bah c'est quand on peut construire bah on peut mettre des pics !				
113	3	A2	Oui parce que là ils disent "impossible à aplanir et pas plus large que deux terrains de foot" !				
114	3	PC	Je vous conseille quand c'est comme ça de bien relire la phrase. Lis-là nous à voix haute (en s'adressant à A1 qui ne semble pas vouloir le faire).				
115	3	A4	Je peux la lire ?				
116	3	PC	Oui, alors vas-y A4, lis-là si tu te sens à l'aise.				
117	3	A4	D'accord. Donc « au milieu des sables et de la mer, sur un pic haut de 80 m impossible à aplanir et pas plus large que deux terrains de foot, c'est le défi que les bâtisseurs du Mont relèvent pendant huit siècles ».				
118	3	PC	Alors, vous avez tous eu cette difficulté là donc faut qu'on y arrive, on ne partira pas sans comprendre. Voilà, là on a une situation où ça bloque, on va voir comment entre nous on va réussir entre nous, je vous laisse faire, allez-y, vous aller y arriver j'en suis sûr !				
119	3	A1	En fait je n'ai pas compris ta question, de ce que tu voulais dire ?				
120	3	A2	Bah en fait il a dit qu'il fallait comprendre la phrase et bien la comprendre. Si par exemple A1 elle a pas vraiment bien compris, et si par exemple dans un livre, elle lit une phrase qu'elle n'a pas compris, elle va passer à un autre paragraphe et elle ne va pas vraiment bien comprendre.	MM	INT		CS
121	3	A1	Donc, si on arrive à la comprendre, il faut qu'on explique aux autres.				
122	3	PC	Voilà, c'est ça, vous avez tout compris. Mais il faut aussi que vous expliquiez comment vous avez fait pour comprendre et non donner la réponse.				
123	3	A4	En fait, y a la mer autour puis y a du sable et puis bah moi pour moi, ils ont mis une sorte de terrain avec de la forêt autour.				
124	3	A1	Bah moi, quand ils disent le pic haut de 80 mètres, moi ça me fait penser un peu à une montagne en fait parce que c'est un pic haut de 80 m et on voit bien que c'est un peu en hauteur !	MM	INT		INF

OR-DRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 4	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
125	3	PC	Donc A2 quand tu nous parlais de ton pic, tu nous as parlé que ça montait donc c'est important que tu te dises ah peut-être que j'ai bon mais après il faut que tu fasses du lien avec le Mont Saint-Michel. Ça va être un pic qui monte et toi tu nous dis que c'est une sorte de...				
126	3	A3	Montagne !				
127	3	A2	Bah si, les montagnes, ça a un pic, ça a un pointu !				
128	3	A1	C'est pas vraiment pointu, c'est plus arrondi comme ça !				
129	3	PC	Alors, qu'est-ce qu'ils veulent nous dire alors ?				
130	3	A3	Que c'est en haut.				
131	3	A4	Que c'est une montagne et qu'au-dessus c'est tout plat et qu'après il y avait déjà un château pour pas que les guerriers attaquent le château.				
132	3	A1	Bah je n'ai pas compris ce qu'elle a dit ?				
133	3	A5	Que c'est une montagne, qu'au-dessus c'est tout plat, qu'au-dessus ils ont construit un château pour pas qu'on les attaque.				
134	3	PC	Est-ce que c'est une montagne ?				
135	3	A1	Non pas vraiment, on dirait une colline plutôt.				
136	3	A4	Ah oui, on dirait un rocher.				
137	3	PC	Oui un énorme rocher. On appelle ça un Mont, le Mont Saint-Michel. Voilà, vous voyez, grâce à vos échanges, vous avez réussi à découvrir le mot pic. Écrivez-le dans votre cahier pour le retenir si vous en avez besoin.				
138	5	PC	Alors, qu'est-ce que vous a apporté cet échange à propos du mot « Pic » ?				
139	5	A1	On n'avait pas compris du tout !	MM	IPC	S	
140	5	PC	Est-ce qu'on a finalement réussi à le comprendre ce mot ?				
141	5	A4	Oui, on a pris toutes les réponses et ça a formé un peu la réponse.				
142	5	A1	Les réponses qu'on a dites, ça peut nous aider à comprendre mieux le mot « pic » qu'on n'avait pas compris.				
143		PC	Pour la semaine prochaine, vous avez à lire ce paragraphe et lundi, vous n'aurez plus le texte sous les yeux. Nous en débattons.				

SEANCE 5

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 5	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVANCE	PROVANCE	COMPORTEMENT MÉTACOGNITIVE
1	I	PC	La semaine dernière, nous avons travaillé sur le texte « le chantier du Mont Saint-Michel » et je vous avais demandé de réfléchir à ce que cela vous faisait penser.				
2	1	A1	Ah oui c'est vrai !				
3	1	PC	Alors, est-ce qu'il y a quelqu'un qui se souvient du nom de cette stratégie ?				
4	1	A1	Euh non, le nom je ne me souviens pas (après avoir lever la main).				
5	1	PC	Alors cette stratégie qu'on a découverte l'autre fois s'appelle « anticiper », prévoir à l'avance (le praticien-chercheur montre la vignette). Alors de quoi vous souvenez-vous par rapport à cette stratégie ?				
6	1	A1	On devait lire le titre puis imaginer d'abord dans sa tête et après lire et regarder les images pour voir si c'était bien ce qu'on a fait et aussi si c'était vraiment la bonne image.				
7	1	A4	La dernière fois celle-là elle y était pas ?	MM	IPC		CS
8	1	PC	Justement, je l'ai construite à partir de ce que vous m'avez dit. Alors ça veut dire quoi faire du lien ?				
9	1	A3	Ne pas aller trop loin quand on regarde les images et le titre.				
10	1	A4	De pas inventer d'autres choses.				
11	1	A1	De ne pas avoir quelque chose dans la tête qui n'a aucun rapport avec le texte.				
12	1	PC	Alors aujourd'hui on va faire quelque chose de nouveau, moi je ne vais pas rester dans le cercle, je vais me mettre à côté-là-bas et vous vous allez devoir apprendre à débattre et vous questionner (en montrant une nouvelle vignette). Vous savez, vous aviez découvert la stratégie « questionner » !				
13	1	T	Questionner l'autre !				
14	1	PC	Et ça veut dire quoi questionner l'autre ?				
15	1	A3	Bah ça veut dire poser des questions à quelqu'un qu'on veut.	MM	IPC		S
16	1	A4	Poser des questions pour savoir si la réponse est un peu la même.	MM	IPC	INT	SR
17	1	A2	Questionner l'autre, c'est voir s'il a bien compris et s'il a pas bien compris on peut lui expliquer.	MM	IPC	INT	CS
18	1	A1	Aussi, euh, le questionner pour qu'on puisse mieux comprendre.	MM	IPC	INT	CS
19	1	A4	Pour si on n'a pas pris les mêmes mots, après essayer de voir si ça ressemble un peu et si ça ne ressemble pas, on peut poser à quelqu'un d'autre une question.	MM	IPC	INT	SR
20	1	A5	Bah questionner, c'est par exemple si on sait répondre à la question mais qu'on n'est pas trop sûr, on demande à l'autre et ça peut nous aider.	MM	IPC	INT	CS

OR-DRE	PHAS	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 5	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVENANCE	PROVENANCE	COMPONENTE MÉTACOGNITIVE
21	1	PC	Je vous félicite, c'est vraiment ça ! Donc il y a « questionner l'autre » (en montrant la vignette), « se questionner soi-même » (en montrant une autre vignette) puis y a aussi questionner le texte, « poser des questions sur le texte », poser des questions sur le texte.				
22	1	A1	On l'avait dit ça !				
23	1	PC	Bah oui c'est vous qui avez dit et c'est ce qui m'a permis de construire ces vignettes !				
24	1	PC	Donc aujourd'hui je vous avais demandé de lire un paragraphe mais je vous avais dit aussi que vous n'auriez plus le droit au livre pour répondre et aujourd'hui je vais vous aider à poser des questions sur le texte, je vais vous en poser trois qui vont vous guider puis vous allez débattre entre vous, ça veut dire quoi débattre au juste ?				
25	1	A3	Réfléchir entre nous...	MM	IPC		CS
26	1	A1	Bah parler, euh parler pour mieux comprendre...	MM	IPC	INT	CS
27	1	A2	Bah choisir...	MM	IPC	INT	CS
28	1	A4	Oui, choisir la bonne réponse...	MM	IPC	INT	CS
29	1	A5	Bah si y a quelqu'un qui a une réponse et l'autre aussi, bah on essaie de choisir pourquoi une est mieux et l'autre, ce n'est pas bonne.	MM	IPC	INT	CS
30	1	PC	Donc, maintenant, vous allez essayer de faire revenir dans votre tête le texte que vous avez lu et tout à l'heure vous allez redire ce que vous avez compris vous du texte et moi je vais vous guider, je vais me mettre en dehors du cercle. Je vais me mettre au tableau. D'ailleurs j'ai fait sur ce tableau trois colonnes avec « d'accord », je suis d'accord avec toi, « pas d'accord » : ah non, je ne suis pas d'accord avec toi et je l'argumente, et nos questions : « si nous nous posons des questions ». Alors, à votre avis, quel genre de questions on peut se poser sur le texte ? (silence de 30 secondes). Alors on va se poser la question : « de qui » il est question dans le texte : est-ce qu'on peut repérer des personnages dans le texte ? Est-ce qu'il y a des lieux dont vous vous souvenez : « quand » ? « Où » : où ça se passe ? Et « quoi » : de quoi il est question, de quoi ça parle. Alors, je donne les règles. Un enfant commence à parler des personnages dont il est question qu'il a retenus avec la question "qui" et les autres disent s'ils sont d'accord ou pas d'accord et moi je complète au tableau. Alors on est bien d'accord que c'est à vous de débattre entre vous. Alors, qui veut essayer de commencer ? Le plus difficile c'est de commencer. Et si c'est trop difficile pour vous, vous pouvez aussi décider de parler de ce que vous avez faite avant, pendant et après votre lecture. Est-ce que ça vous fait peur ce travail là ?				
31	1	A4	Oui, parce que j'ai pas compris le texte.	MM	IPC		S
32	1	PC	Est-ce qu'il ya quelqu'un qui a compris ce que j'attendais de vous ?				
33	1	A1	Bah en fait on parle entre nous comme si on était dans la cour comme si on était en train de discuter par exemple.	MM	IPC		CT
34	1	PC	Je vous avais demandé de lire un paragraphe. Est-ce que vous l'avez tous lu ? Tu te souviens de quelque chose A3 ?				

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 5	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
35	1	A3	Euh non !				
36	1	PC	Tu ne te souviens de rien. Est-ce qu'il y a des enfants qui se souviennent de quelque chose ?				
37	1	A4	Je ne me souviens pas du tout du texte !				
38	1	PC	Reprenez dans ce cas là le livre puis relisez le paragraphe en essayant de bien le comprendre. Donc vous relisez simplement ça (en montrant le paragraphe) et on en parle.				
39	3	PC	Alors, ça y est c'est revenu dans votre tête. Qu'est-ce qu'est revenu dans votre tête ? Alors la première question pour vous guider, c'est de « qui » il est question dans le texte ? Allez-y, partagez entre vous ?				
40	3	A2	Il est question d'Aubert.				
41	3	PC	Tout le monde est d'accord sur le fait que ce soit Aubert ?				
42	3	T	Oui.				
43	3	PC	Est-ce que vous avez repéré d'autres personnages ?				
44	3	T	Euh...				
45	3	A1	Y avait euh...				
46	3	A4	Des moines...				
47	3	A1	Ah oui des moines. Les moines ils ont trouvé un autre territoire pour se protéger.				
48	3	A4	Non, ils étaient solitaires donc ils ont vu une église et puis maintenant, euh...				
49	3	A1	Ils y vivent !				
50	3	A4	Euh, ils y travaillent puis ils y vivent.				
51	3	A1	Tu es sûr qu'ils vivent dedans ? (d'une voix peu naturelle)				
52	3	A4	Bah oui. Moi c'est ce que j'ai compris !	MM	INT		S
53	3	A2	Je ne pense pas qu'ils vivent dedans (timidement).				
54	3	A4	Non, mais il y travaillent !				
55	3	A5	Mais il y travaillent mais ils font quoi dedans ?				
56	3	A4	Bah je sais pas !				
57	3	A1	Ils ne font pas que ça toute la journée ?				
58	3	A4	Non mais euh... (embarrassée)				
59	3	PC	Essayez de dire peut-être vous-même aux autres ce que vous avez compris puis après vous allez pouvoir vous dire entre vous : non je n'ai pas compris la même chose. Ensuite vous allez pouvoir demander à l'autre pourquoi tu n'as pas compris la même chose, et ensuite on ira vérifier qui avait bon. Toi A3, tu as compris quoi ?				
60	3	A5	Qu'ils changeaient d'église.				
61	3	A1	Moi je ne comprends pas ça !	MM	IPC	INT	S
62	3	A4	Moi non plus, j'ai compris qu'ils ont trouvé une église et qu'ils sont maintenant dedans.	MM	IPC	INT	S
63	3	A1	Et donc non ils n'ont pas changé.				
64	3	A2	Ils ont peut-être mis des choses dedans ?				
65	3	A4	Et à la fin euh...				

OR-DRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 5	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
66	3	A2	Ils l'ont transformée en église ?				
67	3	A1	Mais c'était déjà une église !				
68	3	A2	Euh l'intérieur parce que peut-être qu'y avait rien dedans ?				
69	3	A4	Y avait des poutres et des, euh, je ne sais plus comment ça s'appelle !				
70	3	A1	Je n'ai pas très bien compris euh un petit peu au milieu. Vous avez compris euh, vers la fin plutôt. Y avait Aubert au VIème siècle ou au XXème siècle un truc comme ça.	MM	INT		S
71	3	PC	Toi A5 tu as compris quoi ?				
72	3	A5	Que y avait pas une église mais quelque chose avant donc un peu construit en église et que y a des moines qui font des prières, qui font des choses dedans.				
73	3	A2	Moi, c'est ce que j'ai compris !	MM	INT		S
74	3	A5	Moi aussi !	MM	INT		S
75	3	A4	Moi aussi !	MM	INT		S
76	3	A1	Moi aussi. Mais moi j'ai pas compris grand-chose car c'était un peu difficile et y avait des mots difficiles !	MM	INT		S
77	3	A2	Moi c'est à la fin, j'ai pas très bien compris.	MM	INT		S
78	3	PC	Donc, quand vous avez lu le texte, comment vous vous y êtes pris pour lire le texte ? Est-ce que vous l'avez lu d'un coup, est-ce que vous vous êtes arrêtés à des moments, est-ce que vous avez écrit des choses ? Qu'est-ce que vous vous êtes aussi imaginé dans votre tête ?				
79	3	A2	Moi je l'ai lu deux fois parce que j'avais compris le début mais c'est la fin et je n'ai pas toujours compris.	DM	IPC		SR
80	3	PC	Allez-y, n'ayez pas peur, vous n'avez sûrement pas procédé de la même manière. A5, tu n'as pas du faire la même chose je suppose ?				
81	3	A5	Moi je me suis arrêté à des moments. Y a des mots que je ne comprenais pas et j'ai regardé autour et ensuite j'ai compris.	DM	IPC		
82	3	PC	Allez y, continuez, vous progressez !				
83	3	A3	Moi j'ai lu et quand y avait des mots qui bloquaient, je relisais plusieurs fois et je regardais autour.	DM	IPC		
84	3	PC	Et toi A4, tu as fait la même chose ?				
85	3	A4	Pas trop. J'ai d'abord regardé les images et puis j'ai lu le texte et puis j'ai reregardé les images.	DM	IPC	INT	
86	3	PC	Bon puisque je vois que c'est difficile pour vous de lire ce texte, vous allez à nouveau le relire et essayer de repérer ce qui est important dans ce texte.				
87	3	PC	Alors, vous vous sentez mieux maintenant ?				
88	3	T	Oui.				
89	3	PC	Je vois que tu as très envie de parler A1 alors commence.				
90	3	A1	Alors les moines ça se retrouvait ensemble dans un refuge sur une île, c'est un petit peu ce que j'ai compris et aussi qu'Aubert avait une église rectangulaire.				

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 5	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
91	3	PC	Donc vous êtes tous d'accord qu'il est question de moines et d'Aubert puisque personne ne réagit.				
92	3	T	Oui.				
93	3	PC	Est-ce qu'il y avait d'autres personnages ?				
94	3	T	Non.				
95	3	PC	Donc on fait cette question là (en parlant de la question : qui). Donc vous voyez bien, cette question là, il faut toujours vous la poser dans votre tête. Alors, maintenant, est-ce que vous avez repéré des dates ?				
96	3	A2	Bah moi, j'arrivais pas trop à lire les chiffres romains !	MM	IPC		S
97	3	A1	Moi quelques-uns.	MM	IPC	INT	S
98	3	A4	Moi non plus.	MM	IPC	INT	S
99	3	A2	À part le 10 qui était un « X » mais après euh...				
100	3	A5	Moi je crois savoir mais je ne suis pas sûr...	MM	IPC	INT	S
101	3	PC	Justement, dis aux autres ce que tu sais et tu as le droit de te tromper (A5 n'ose pas). Alors, est-ce qu'il y avait un autre qui savait lire les chiffres romains (A3 lève la main) ? Bah alors A3 pourquoi tu nous l'as pas dit plus tôt, on va être fier de toi !				
102	3	A3	Bah euh... (il n'ose pas non plus)				
103	3	PC	Bon on retourne tout de suite au texte et on va aller voir aux chiffres romains. On regarde que les chiffres romains et il va nous dire A3 !				
104	3	A3	Alors le premier c'est 7 ^{ème} siècle parce que un V ça fait 5 plus II c'est fait deux donc 7, après le deuxième c'est un X et c'est dix, 10 ^{ème} siècle. Après y a un X et un bâton, c'est...				
105	3	PC	Stop, les autres c'est quoi ? (toutes les mains se lèvent)				
106	3	A2	C'est un 9 !				
107	3	PC	Non, alors qu'est-ce qu'il faut faire pour celui-ci, explique A3 !				
108	3	A3	Bah le X ça fait dix plus I ça fait 11.				
109	3	PC	Donc, on a des dates, mais à quoi elles servent ces dates là ?				
110	3	A4	Pour savoir euh...				
111	3	A2	Quand ça se passe !				
112	3	A4	Pour savoir à quel temps parce que ça peut pas être maintenant ?				
113	3	A2	Pour pas qu'on se perde parce que si y avait pas des chiffres romains, on croirait que ça s'est fait y a pas très longtemps et comme y a les chiffres romains, on se retrouve un petit peu...	MM	IPC		CS
114	3	A4	Pour voir et pour nous aider quand ça se passe puis pour savoir quand ils l'ont fait.				
115	3	A3	Donc là au début (en montrant les images) c'est Xème siècle, l'autre c'est au XIème siècle, là c'est euh... (elle a du mal à lire le chiffre romain)				
116	3	A1	Au 12 ^{ème} siècle, euh 22 ^{ème} siècle !				
117	3	A2	Non, 20 ^{ème} siècle, y a deux XX c'est 20 !				
118	3	A1	Non !				
119	3	A5	Non, là c'est 17 ^{ème} siècle !				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 5	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
120	3	A4	Oui là c'est 17 ^{ème} siècle et là c'est 20 ^{ème} siècle !				
121	3	A1	Oui, c'est ça !				
122	1	PC	Super, vous avez vu là comme vous vous êtes entraînés, c'est exactement ce que j'attends, c'est ça. Donc, vous avez réussi à comprendre le texte, ça s'est super mais maintenant j'aimerais bien que vous rassembliez toutes les stratégies que vous avez utilisées pour les partager aux autres. Est-ce que vous vous en sentez capables ou pas ?				
123	1	T	Oui !				
124	1	PC	Donc, vous allez dire ce que vous avez fait.				
125	1	A1	Mais à chaque fois on te regarde alors ça nous empêche de parler entre nous.	PCM	IPC	INT	
126	1	PC	Ok, donc, tu voudrais que je me mette où pour que vous puissiez mieux parler entre vous ?				
127	1	A1	Te cacher !				
128	1	A4	Sous la table là ! (rires)				
129	1	PC	Donc, sous la table là ! (rires). Donc je vais sortir et vous allez parler des stratégies que vous avez utilisées et ensuite vous allez m'en parler quand je reviens. Pour vous aider à commencer parce que peut-être que vous ne savez pas par quel bout commencer, vous pouvez essayer de vous rappeler par exemple ce que vous avez fait avant de le lire, où vous étiez ?				
130	1	A1	Ah oui ça ça me donne des idées !				
131	3	A1	Faut bien qu'y ait quelqu'un qui commence. Allez commence ! (en s'adressant à A2)				
132	3	A2	Bah moi je l'ai commencé dans mon lit pour être bien au calme pour pas que personne ne me dérange et après quand j'ai fini de lire le texte, bah je m'avais posé des questions pour voir si j'avais compris.	DM	IPC	INT	
133	3	A5	Bah moi j'ai ... (en même temps, rires)				
134	3	A4	Bah moi j'ai ... (en même temps, rires)				
135	3	A1	A5, toi et moi !				
136	3	A5	Bah moi je me suis aussi installé dans mon lit hier soir pour lire le texte et j'ai essayé de bien comprendre et si y avait des mots que je ne comprenais pas, je regardais autour, je relisais et voilà.	DM	IPC	INT	
137	3	A1	Bah moi j'ai monté mon cartable dans ma chambre et je me suis installé sur une chaise pour lire et après j'avais tout lu donc après j'ai mis ma chaise dans la salle de jeux et j'ai commencé à jouer la maîtresse et c'est comme ça que j'ai compris !	DM	IPC	INT	
138	3	A2	Ah tu as joué le rôle en fait ?	PCM	INT		
139	3	A1	Oui. (Retour du praticien-chercheur, rires de tous les élèves)				
140	3	A2	Bah en fait A1, elle est entrée dans sa chambre, euh...				
141	3	A4	Elle l'a lu, elle a monté son cartable dans sa chambre, elle s'est assise sur une chaise, elle a lu le livre...				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 5	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
142	3	A1	J'ai lu ce qu'il fallait lire. Après j'ai pris ma chaise, je suis allée dans la salle de jeux !				
143	3	A4	Et elle a joué à la maîtresse !				
144	3	A1	J'ai joué à la maîtresse pour mieux comprendre.	DM	INT		
145	3	A2	En fait elle a joué le rôle du texte. Au moins elle comprend bien, on voit qu'elle a des idées pour bien comprendre le texte, qu'elle veut bien comprendre.	PCM	INT		
146	3	A1	C'est marrant en fait.				
147	3	A2	Elle joue en même temps qu'apprendre.	PCM	INT		
148	3	A5	Elle essaie de trouver des idées comme des jeux pour bien comprendre le texte.	MM	INT		
149	3	A2	Et en s'amusant.	PCM	INT		
150	3	A5	Elle essaie de très très bien comprendre le texte et elle trouve des idées.	MM	INT		
151	3	PC	Oui, et elle s'est mise en projet de vous en parler. Est-ce qu'il y d'autres enfants qui ont fait autre chose ?				
152	3	A4	Bah moi, je me suis mis sur mon bureau, j'ai lu le texte, je l'ai recopié.	DM	INT		
153	3	A1	Hein, entier ?				
154	3	A4	Bah oui !				
155	3	PC	Alors, est-ce que ça t'a aidé de recopier le texte ? Qu'est-ce que ça t'a fait ?				
156	3	A4	Bah comme j'ai pas réussi à comprendre des mots parce que j'ai mangé les mots ou plutôt les lettres ! (rires des enfants)	PCM	IPC		
157	3	A1	Ça doit être bon ! (rires)				
158	3	A4	Y a un moment où le dernier mot « extraordinaire » (qu'elle a des difficultés à lire), j'ai lu « étrordinaire » !	PCM	INT		SR
159	3	PC	Mais avant tu te serais rendue compte que tu faisais des erreurs comme ça ?				
160	3	A4	Non.				
161	3	A4	Bah parce qu'après je le lis à voix haute devant mes parents et donc ils m'ont dit qu'il n'existait pas le mot et je leur ai montré puis ils m'ont dit le mot et je comprenais toujours pas le mot donc je l'ai lu plein de fois et après dans le dictionnaire j'ai trouvé la définition pour en savoir plus.	PCM	IPC		
162	3	A5	Et aussi, quand je l'ai lu, j'ai commencé à lire et au lieu de lire « moine », j'ai lu « moins » (rires) et du coup à force j'ai relu relu et à un moment donné bah j'ai réussi mais je l'ai relu beaucoup de fois.	PCM	IPC	INT	
163	3	PC	Maintenant, vous allez prendre le temps d'écrire sur votre cahier ce que vous avez retenu.				
164	5	A3	C'était un peu dur pour parler pour tout le monde.	PCM	IPC		
165	5	A1	Bah en fait j'ai pas vraiment bien compris le texte et du coup on n'a pas eu grand-chose à se dire donc y a eu un peu beaucoup de silence.	PCM	IPC	INT	

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 5	TYPES DE MÉTA-COGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTA-COGNITIVE
166	5	A4	Bah moi j'ai compris que le début sinon la fin y a des mots que je ne comprenais pas.	PCM	INT		
167	5	A1	En fait on avait un peu oublié.	PCM	INT		
168	5	PC	Toi tu as ressenti comment A2 ?				
169	5	A2	Moi je trouve ça un peu difficile parce qu'on l'a jamais fait, c'est la première fois qu'on le fait et c'est un peu dur parce qu'on n'a pas vraiment bien compris le texte alors on essaie de bien le comprendre et c'est un peu dur.				
170	5	PC	Toi A5 ?				
171	5	A5	On ne l'avait jamais fait. On ne savait pas trop quoi dire devant tout le monde et vu que le texte il était assez dur on ne comprenait pas trop et c'était aussi difficile qu'on parle.				
172	5	A1	Aussi, quand on accroche sur les mots ça nous aide quand on parle entre nous.				
173	5	A4	On a rassemblé toutes nos questions, toutes nos...				
174	5	A5	Idées...				
175	5	A4	Phrases ou mots...				
176	5	A1	Questions...				
177	5	A4	Et que bah on a réussi à le comprendre.				
178	5	A5	Bah on a essayé de réfléchir ensemble pour bien comprendre bien les choses que tu avais demandées.				
179	6	PC	Pour la semaine prochaine, vous allez continuer à réfléchir à ce que vous avez découvert de nouveau et peut-être que vous découvrirez vous-mêmes de nouvelles choses que vous souhaitez dire aux autres. Notez-les. Pour la prochaine fois, vous allez lire le texte suivant (Une réunion à la mairie) et vous allez prendre le temps de répondre par écrit sur votre cahier aux questions qui sont écrites. Chacun expliquera aux autres ce qu'il a écrit. Il faut aussi que vous vous mettiez en projet de résumer le texte.				

SEANCE 6

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 6	TYPES DE MÉTACO-GNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
1	1	PC	La dernière fois que nous nous sommes vus, je vous avais demandé de réfléchir à ce que vous aviez découvert, retenu, pouvez-vous en parler aux autres enfants ? Alors avant qu'on en parle, je vous donne le défi suivant, que vous ayez le maximum d'échanges sans que je n'intervienne.	MM	INT		CT
2	1	A4	Tu avais montré les affiches, tu nous as montré les mots et puis nous on essayait de te dire ce que voulaient dire les mots, et euh, voilà.				
3	1	A5	Aussi, tu nous a montré les mots : « où, quoi et qui ».				
4	1	A5	Puis fallait répondre ce qu'on avait lu.				
5	1	A2	Pour voir si on avait bien compris.				
6	1	A2	Tu avais marqué euh...				
7	1	A4	Tu avais marqué : « d'accord », « pas d'accord », « pas du tout d'accord » où je ne sais plus.				
8	1	A3	Et aussi on avait travaillé en équipe parce que toi tu étais parti dehors.				
9	1	A4	On avait dit où on lisait et A1 elle avait dit qu'elle avait lu et qu'après elle avait joué à la maîtresse.				
10	1	A2	Et ça lui a aidé de bien comprendre.	PCM	IPC	INT	
11	1	PC	D'autres choses, très bien, vraiment vous avez une bonne mémoire . Juste une petite chose, A4, tu nous as dit que je vous avais montré des mots, tu te souviens du nom de ces mots.				
12	1	A4	Je crois qu'y avait "questionner"?				
13		PC	Oui, et vous aviez dit aussi la différence entre "questionner", "se questionner" puis "questionner le texte". Elles sont là, regardez (le praticien-chercheur montre alors le tableau sur lequel il les a transcrites).				
14	1	A5	Ah oui, faire du lien !	MM	IPC	INT	CS
15	1	A2	Ah oui, c'était faire du lien avec le texte !	MM	IPC	INT	CS
16	1	PC	Voilà, en fait vous avez tout dit. Vous avez dit qu'on avait découvert des stratégies, qu'il fallait se poser des questions sur "qui, quand, où, quoi" alors prenez un temps pour les écrire. Ensemble, vous avez aussi réussi à faire un résumé, ça veut dire quoi ?				
17	1	A2	Bah, faire un résumé du texte, c'est dire avec nos mots ce qu'on a pas compris que les autres vont nous expliquer.	MM	IPC		CS
18	1	PC	Alors aujourd'hui, voici des questions qui peuvent vous aider pour bien comprendre un texte. Lis-les A4.				
19	1	A4	« Qu'est-ce que tu as fait avant de le lire ? » ; « Où étais-tu pour le lire » ?				
20	1	A2	« Comment tu t'es préparé pour le lire » mais ça j'arrive pas à comprendre.	MM	IPC	INT	S
21	1	A4	Et bah, ça veut dire un peu qu'est-ce que tu as fait avant, bah où étais-tu pour le lire.	MM	INT		CS

OR-DRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 6	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
22	1	A3	Qu'est-ce qu'on a fait avant ?	MM	INT		CS
23	1	A4	Bah par exemple, pour lire le texte, tu peux jouer à la maîtresse comme l'a fait A1 ou le dire devant tout le monde.	MM	INT		CS
24	1	A5	Peut-être que tu as pris quelque chose qui t'aide pour lire ce texte.	MM	INT		CS
25	1	A3	Où tu as commencé.	MM	INT		CS
26	1	A4	Tu étais peut-être toute seule dans ta chambre à rien faire.	MM	INT		CS
27	1	A5	Où à lire plusieurs fois.	MM	INT		CS
28	1	PC	Très bien les enfants. Grâce à vous, je pense qu'A2 a désormais bien compris. Est-ce le cas A2 ?				
29	1	A2	Oui.				
30	1	PC	Donc, aujourd'hui, ce qu'on va faire comme nouvelle activité, c'est qu'on va relire encore une fois le texte et vous n'allez pas seulement vous poser les questions c'est où, c'est qui, c'est quand mais vous allez vous reposer les questions écrites sur votre feuille comme : « qu'est-ce que j'ai fait avant de lire », « comment je me suis préparé à le lire », "où est-ce que j'étais", est-ce qui s'est passé des choses dans ma tête », donc qu'est-ce qui s'est passé là ? (le praticien-chercheur montre sa tête).				
31	1	PC	Alors, qu'est-ce qu'on fait maintenant ?				
32	1	A2	Bah on va se poser des questions sur le texte et on va parler de ce qu'on a répondu.				
33	1	PC	Alors, donc maintenant vous allez expliquer aux autres et non pas à moi (répété deux fois en insistant) tout ce que vous avez écrit. Chacun doit bien écouter ce que l'autre va dire pour essayer de bien le comprendre. Donc vous allez débattre sur ce que vous avez fait sur votre lecture avant votre lecture.				
34	1	A4	Pendant...	MM	IPC	INT	CT
35	1	A2	Et après.	MM	IPC	INT	CT
36	1	PC	Oui ! Alors, donc moi je vais écrire ce que vous dites sur mon cahier et je vais essayer de ne pas intervenir. Alors, allez-y. Allez on démarre (silence). Si vous ne savez pas par quoi commencer, vous pouvez toujours vous aider des questions.				
37	3	A2	Bah moi pour la question : « as-tu repéré des endroits que tu comprenais bien et d'autres qui étaient plus difficiles », bah à la garderie c'était un peu difficile de lire parce que y avait du bruit tandis que quand je l'ai relu ici bah c'était un peu plus facile parce que y avait un peu plus de calme mais à la garderie aussi j'avais compris le texte mais là, je l'ai encore mieux compris...(silence ensuite)	DM	IPC		CS
38	3	A4	Moi, j'ai déjà regardé la dame et le chien parce que déjà comme y avait le bâton, je savais que c'était une personne qui était aveugle et puis un chien, bah des fois ça peut être un chien un de compagnie pour jouer avec eux et y a des chiens qui nous aident par exemple à, euh...	DM	IPC		CS

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 6	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVÉANCE	PROVÉANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
39	3	A3	Des chiens qui aident des aveugles pour savoir où ils vont...				
40	3	A4	Et dès qu'y a quelqu'un qui veut la pousser ou un truc comme ça bah le chien il aboie.				
41	3	A2	Et elle sait qu'il y a un danger et c'est pareil pour quand elle passe au feu vert et au feu rouge.				
42	3	A4	Parce que si y a une voiture...				
43	3	A2	Parce que si le petit bonhomme il est rouge et bah que elle croit que c'est vert bah elle peut traverser tandis que le chien quand c'est vert il avance peut-être ou il aboie pour dire que c'est vert et il peut y aller tandis que si le petit bonhomme il est rouge bah et qu'elle a envie d'avancer parce que ça se trouve elle ne sait pas qu'il y a un passage pour piéton ou quelque chose comme ça elle peut avancer.				
44	3	A4	Des fois les guides d'aveugles ont des laisses, des trucs en fer et dès qu'on peut avancer le chien il tire et dès que faut pas avancer, bah le chien il recule.				
45	3	PC	Alors, par rapport au texte, qu'est-ce qui est dit alors ?				
46	3	A4	Bah que il a été élevé.				
47	3	A3	Pour devenir un chien de guide pour les aveugles.				
48	3	A4	Parce que pour les aveugles, le chien normalement, il apprend à voir les voitures !				
49	3	PC	A2, tu nous as parlé des images au début, est-ce qu'il y a d'autres choses qui vous ont aidés à comprendre. Ça va A5 ? (A5 semble fatiguée)				
50	3	A5	Bah moi, j'ai fait comme A2, j'ai regardé les dessins et après j'ai vu que je l'avais lu avant chez moi alors j'ai essayé de me souvenir de l'histoire et quand j'ai relu, bah les mots que je ne comprenais pas bah ça allait mieux !	DM	IPC	INT	SR
51	3	A2	Bah moi les mots je les ai compris parce que le texte il était plus facile alors j'y arrivais mieux que dans le Mont Saint-Michel, y avait plusieurs mots qui étaient difficiles donc là c'était facile à lire. Là, c'est facile pour parler !	MM	IPC	INT	CT
52	3	PC	Est-ce que vous avez des endroits où vous êtes posés des questions ? Est-ce que vous aviez écrit des choses ? (aucune trace écrite)				
53	3	A4	Moi, c'est au début et vers la fin que j'ai pas compris. Bah la première fois que j'ai lu le texte, j'ai pas compris : « ça fait quelques temps que Tania est une chienne Labrador » (lecture). Moi j'avais pas compris parce que j'avais lu parce que j'avais lu « ça fait quelques temps que Tania », en fait j'avais compris qu'avant Tania était un autre genre de chien.	MM	IPC		SR
54	3	A2	Bah ça veut dire que Tania avant elle était un Labrador mais pas un Labrador de guide de chien d'aveugle, elle était un Labrador normal que chez toi tu peux l'élever tandis que là, comme c'est un chien d'aveugle, elle l'achète tout de suite mais sans qu'elle l'élève elle parce qu'elle est aveugle, elle ne peut pas trop l'élever.				

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 6	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
55	3	A4	Et j'ai pas compris un « carrefour giratoire »... (en prononçant « guiratoire »)	MM	INT		CS
56	3	A5	C'est où ? (en demandant le lieu sur la page)				
57	3	A4	Bah euh au début je l'avais pas compris quand j'ai lu une fois chez moi et j'ai compris que c'était un genre de boîte, bah que ça faisait un drôle de bruit pour savoir que les personnes aveugles que bah, ils étaient en sécurité !	DM	INT		S
58	3	A2	Bah euh aussi bah en général quand on met des passages piétons devant des magasins, quand ils ont mis ça c'est je pense parce que ils vont des fois faire des courses alors bah euh les aveugles sinon ils ne peuvent pas manger !	MM	INT		CS
59	3	PC	Je remarque donc que vous êtes tous d'accord sur le sens du mot "carrefour giratoire", si ce n'est pas le cas, vous devez intervenir.				
60	3	A3	Non, moi je pensais à autre chose. C'est en fait des routes qui se croisaient.				
61	3	A4	Ah oui ah !				
62	3	PC	Donc, faut que tu interviennes quand c'est comme ça A3, on a besoin de toi !				
63	3	A4	Ah maintenant j'ai compris, c'est que quand y a, quand une route se croise, bah y a beaucoup de personnes qui peut se faire écraser et que bah, ils mettent des carrefours « giratoires ».				
64	3	PC	Oui voilà, grâce à A3 et à votre échange, vous avez le compris le mot : « giratoire »? (en insistant sur la mauvaise prononciation)				
65	3	A4	Non, pas ça !				
66	3	A5	« Giratoire » ! (avec la bonne prononciation)	MM	INT		CT
67	3	PC	« Giratoire » oui. Donc, les autres faut faire très attention à tout ce qui se dit, vous avez bien compris et n'hésitez pas à intervenir lorsque vous ne comprenez pas.				
68	3	A4	« Giratoire » oui !				
69	3	PC	On va pas pour le moment stopper là et vous allez prendre un petit temps dans votre cahier pour écrire ce que vous avez appris de nouveau, pas seulement sur le texte, mais aussi sur les stratégies que vous avez découvertes ou quelque chose que l'autre il n'a pas bien fait et vous lui donneriez un conseil. Est-ce que vous comprenez ce que j'attends de vous ?				
70	3	A4	Bah je crois que c'est une peu dire ce que...				
71	3	A2	Ce qu'on a compris pas seulement du texte mais aussi ce qu'on a expliqué aux autres, ce que les autres ont dit et si on a découvert d'autres stratégies.	DM	IPC		SR
72	3	PC	Voilà, c'est exactement ça, allez-y !				
73	5	PC	Allez, dites aux autres ce que vous avez découvert et moi je vais l'écrire sur le tableau et vous vous pouvez le rajouter sur votre cahier d'une autre couleur pour faire la différence entre ce que vous avez retenu et ce que les autres vous apportent.	MM	INT		CS

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 6	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVÉANCE	PROVÉANCE	COMPONENTE MÉTACOGNITIVE
74	5	A2	Bah moi, en fait, quand on lit, bah faut que je fasse attention à bien prononcer les mots parce que sinon je ne vais pas comprendre le texte et ça va peut-être me gêner tout le texte où l'histoire que je lis.	PCM	INT		S
75	5	A4	Moi c'est euh « elle m'a aidé c'est que » (elle a des difficultés à se relire), ce que était un « carrefour giratoire (toujours avec l'erreur de lecture).				
76	5	PC	Oui, et moi ce que je repère en plus, c'est que c'est important aussi de découvrir de nouveaux mots en lecture et ça sert à quoi ?				
77	5	A4	De mieux, par exemple quand on fait un texte, on peut le dire dans notre texte, par exemple on fait un résumé sur « une réunion à la mairie » (titre du texte), et bah là on peut se servir du mot !	MM	IPC		TR
78	5	A2	Parce qu'on saura ce que c'est alors on pourra mettre ce mot là parce que si on saurait pas la définition du mot « carrefour giratoire ».	MM	IPC	INT	TR
79	5	A4	On pourrait pas l'écrire, on pourrait pas le savoir, par exemple on dit que c'est le carrefour le magasin alors que c'est autre chose !	MM	IPC	INT	TR
80	5	A3	Ah oui !				
81	5	A5	Bah je voulais dire autre chose. Bah moi faut que je fasse attention à ne pas oublier de mots ou de phrases parce qu'au début, j'avais commencé, bah j'avais lu le titre et après j'ai commencé par « cela fait quelques temps » et j'ai oublié le début, les deux premières lignes et du coup j'ai pas compris le texte.	PCM	INT		S
82	5	A2	Parce que si tu sautes des phrases, après tu vas pas comprendre.	PCM	INT		S
83	5	PC	Ça tu l'as découvert grâce à votre échange, bravo !				
84	5	A4	Et en plus avec les, bah (elle prend du temps à mettre des mots), on nous a posé une question et puis bah la question je connaissais la réponse sauf que je pouvais pas vraiment la poser et quand A5 elle l'a posée, bah moi j'ai pu dire la réponse.	PCM	INT		SR
85	5	PC	Qu'est-ce qu'elle veut nous dire là A4 ?				
86	5	A2	Bah qu'en fait elle n'avait pas trop compris la phrase, le mot.				
87	5	A4	Non. C'est qu'A5 elle a posé une question, moi je connaissais la réponse sauf que je ne pouvais pas dire la question bah parce que sinon...	MM	INT		CT
88	5	A2	T'avais pas très bien compris ?				
89	5	A4	Bah si mais ...				
90	5	PC	Est-ce que tu veux dire, tu me dis si c'est ça ou pas, est-ce que tu veux dire qu'en fait A5 a posé la question et que toi tu avais la réponse et en ayant la réponse, tu t'es aperçue que cette question là tu te l'étais posée avant mais que tu avais pas su la dire avec des mots ?				
91	5	A4	Bah en fait, la question j'arrivais pas du tout à la formuler.	MM	IPC		Csoi

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 6	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
92	5	PC	Voilà, c'est que je viens de te dire. C'est ça que tu veux dire. J'ai bien compris ? Tu n'arrivais pas à poser ta question dans ta tête et aux autres et le fait qu'elle ait posé la question, toi tu avais la réponse et tu t'es dit ah bah finalement c'était ça ma question.				
93	5	A4	Oui, c'est ça.				
94	6	PC	<p>Pour la prochaine fois, vous allez lire le texte suivant (les kangourous) et vous allez prendre le temps de répondre par écrit sur votre cahier. Chacun expliquera aux autres ce qu'il a écrit. Il faut aussi que vous vous mettiez en projet de résumer le texte. Vous direz aussi si vous avez réutilisé des stratégies qu'on a découvertes et si vous avez fait vous-mêmes de nouvelles découvertes.</p>				

SEANCE 7

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 7	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVÉANCE	PROVÉANCE	COMPONENTE MÉTACOGNITIVE
1	1	PC	Bonjour les enfants. Alors la dernière fois A1 n'était pas là alors c'est l'occasion de lui expliquer ce qu'on a fait, ce dont on a parlé et je vais noter ce que vous dites.				
2	1	A4	Bah on a parlé que y avait un chien dedans.				
3	1	A2	On a parlé d'un mot difficile...				
4	1	T	« Carrefour giratoire » ! (avec la bonne prononciation)				
5	1	A4	Et A3 a dit que c'était, euh... (elle cherche)				
6	1	A1	Mais, vous n'avez pas découvert d'autres techniques ?				
7	1	A4	Non.				
8	1	A4	Ah oui, y avait les questions là... (en ouvrant le feuillet où sont transcrites les questions)	MM	INT		CS
9	1	A2	Ah oui, j'avais dit que quand j'étais à la garderie, je ne comprenais pas trop le texte parce qu'il y avait du bruit alors je n'étais pas vraiment concentrée et chez moi j'ai relu et puis bah, euh j'étais plus concentrée.	MM	INT		CS
10	1	A3	Parce que quand elle l'a lu il y avait du bruit et elle ne comprenait pas très bien.	MM	IPC		CS
12	1	A4	Elle était avec du bruit.	MM	IPC	INT	CS
13	1	A1	Elle était déconcentrée.	MM	IPC	INT	CS
14	1	A4	Et si elle est pas bien concentrée, elle ne peut pas bien comprendre les mots.	MM	INT	INT	CS
15	1	PC	Donc besoin de se concentrer et moi ce que je comprends là, c'est qu'elle a besoin d'un lieu calme et c'est une condition très importante pour lire un texte.				
16	1	A4	Parce que si on a un lieu pas calme on peut pas se concentrer parce qu'on entend les autres bruits, on y arrive pas.				
17	1	PC	Oui. D'autres enfants veulent rajouter d'autres choses là-dessus ? (silence de 10 secondes). On a remarqué avec M2 que lorsque A2 a indiqué que le carrefour giratoire, personne n'a réagi alors on vous demande d'être plus vigilants, à oser dire lorsque vous n'êtes pas d'accord.				
18	1	A1	Ça veut dire quoi un carrefour giratoire ?				
19	1	A3	Bah ça veut dire là où il y a les routes qui se croisent ! (en souriant)				
20	1	PC	Bravo A3 ! Pour finir la dernière fois, rappelez-vous, je vous avais demandé d'écrire ce que vous aviez retenu.				
21	1	A3	Ah oui, qu'il fallait lire doucement pour bien comprendre les mots.	MM	IPC		CS
22	1	A2	Qu'il fallait bien prendre son temps.	MM	IPC	INT	CS
23	1	A4	Parce que moi j'avais lu « Giratoire » au lieu de « giratoire ».	PCM	INT		
24	1	PC	A5, tu t'étais rendue compte de quelque chose d'autre d'important pour toi.				
25	1	A5	Ah oui, que si j'ai pas lu une phrase ou quelques mots, ça m'empêche de comprendre.	PCM	IPC		

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 7	TYPES DE MÉTA COGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTA COGNITIVE
26	1	PC	Donc, je récapitule : lire doucement, prendre son temps, lire correctement le mot, ne pas oublier de mots ou de phrases. Et aussi on avait dit par rapport au mot « carrefour giratoire » que c'est important de connaître beaucoup de mots, de posséder du vocabulaire. Plus on a de mots et plus on comprend les textes. Alors, vous pouvez peut-être noter ces techniques à la fin de votre cahier pour bien vous en rappeler.				
27	1	PC	Alors pour aujourd'hui, vous aviez à lire un texte et je vous avais demandé d'écrire des réponses aux questions. Peut-être que vous n'avez pas eu suffisamment de temps chez vous alors je vais vous laisser un nouveau temps de 5 minutes pour compléter. Tout à l'heure, vous allez lire aux autres ce que vous avez écrit alors écrivez au maximum. Allez, c'est parti !				
28	1	A1	Obligé d'écrire ?				
29	1	PC	Oui c'est important pour bien organiser ta pensée. Est-ce que vous avez bien compris ce que je vous demande ?				
30	1	A4	De relire le texte pour mieux le comprendre et de répondre aux questions.				
31	1	PC	Alors donc là le défi c'est de dire chacun votre tour aux autres ce que vous avez fait avant, pendant et après la lecture (en montrant des vignettes qui avaient été préalablement disposées sur le tableau). (Silence de 20 secondes, les enfants se regardent et n'osent pas démarrer). Bon bah A1, commence !				
32	3	A1	Avant de lire le texte, je me suis assise à mon bureau samedi après-midi et ça m'a fait penser à la vie des kangourous et j'ai tout compris et je me suis un petit peu exercé avant la lecture.	DM	IPC		
33	3	A2	Bah moi, avant ma lecture, j'ai pris mon temps pour le lire pour bien comprendre les mots parce que si on le lit trop vite après on va avoir du mal à répondre aux questions.	DM	IPC	INT	
34	3	A3	Moi avant ma lecture je me suis mis bien dans la lumière pour que je vois bien, je lise bien et que je comprenne bien.	DM	IPC	INT	
35	3	A4	Bah je me suis installée dans mon canapé pour être bien concentrée, j'ai regardé le titre puis à la fin de ma lecture j'ai relu ce titre (temps de silence : difficultés à se relire) et j'ai eu un genre de vidéo qui m'est venu.	DM	IPC	INT	
36	3	A1	Hein ! Ah oui dans sa tête !	MM	IPC	INT	CS
37	3	A2	Dans ta tête, tu as vu l'image du texte des kangourous ?				
38	3	A4	Oui.				
39	3	A1	Moi aussi !	MM	INT		CS
40	3	A4	Et c'est pas la même chose que la dernière fois, là c'est un genre de documentaire alors que la dernière fois c'était plus un genre d'histoire de ce qui se passait.	MM	INT		CT
41	3	A3	Oui, c'est une histoire vraie à Angers.	MM	INT		CT

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 7	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVANCE	PROVANCE	COMPONENTE MÉTACOGNITIVE
42	3	A1	Moi, je ne suis pas vraiment d'accord. Pour le Chien guide d'aveugles, c'était un petit peu un documentaire parce qu'on a un petit peu appris quoi, il expliquait.	MM	INT		CT
43	3	A4	Oui, mais...				
44	3	A1	Alors que le kangourou aussi il expliquait la hauteur des sauts, c'est un petit peu pareil quoi !				
45	3	A4	Oui, mais pour moi c'est plus une histoire parce qu'il raconte un peu ce qui s'est passé, ce qui se passe et voilà...	MM	INT		CT
46	3	A1	Bah qui raconte ce qui se passe, mais du coup...	MM	INT		CT
47	3	A5	C'est un peu les deux, c'est une histoire parce qu'ils disent les kangourous et un document parce qu'ils disent un peu ce que c'est sur les kangourous, la vie.	MM	INT		CT
48	3	A3	Ce qui se passe.				
49	3	A2	Bah moi dans ma tête ça m'a fait comme une télé et puis bah on voyait les images, bah euh l'image du texte sur comment il se déroulait.	MM	INT		CS
50	3	PC	Explique aux autres cette image du texte car cela est très intéressant. A4 nous parle de vidéo, toi tu parles d'image du texte, expliquez, allez plus loin sur ce que vous avez vu ou entendu dans le texte.				
51	3	A2	Bah dans ma tête ça fait comme si le texte c'était comme A4 c'était une vidéo qui se déroulait comme un film qu'on voit à la télé mais en lisant je voyais dans ma tête mettons où que ça se déroulait.	DM	INT		CS
52	3	PC	Et est-ce que ça t'a aidé à le comprendre le texte ?				
53	3	A2	Oui.				
54	3	PC	Et tu as eu l'impression de le comprendre plus facilement ?				
55	3	A2	Euh, oui j'ai mieux compris parce que je l'ai relu deux fois.	DM	IPC		
56	3	A1	Mais euh aussi quand je l'ai lu, ça faisait une histoire sauf que ça m'a pas fait énormément qu'à la fin. À la fin ça m'a fait plus, j'ai mieux, j'ai plus vu les images parce que comme je regardais le texte, je n'ai pas pu faire les deux en fait. Parce qu'à la fin j'ai fermé les yeux pour bien voir et en même temps ça me faisait un peu flou dans la tête à la fin.	DM	INT		
57	3	PC	Alors, à la fin, quand tu as fermé les yeux, qu'est-ce que tu as vu ?				
58	3	A1	Bah en fait, j'ai vu un kangourou qui courait et qui sautait une haie et un autre kangourou je crois un autre kangourou qui faisait un saut de sept mètres, bah j'ai vu un peu toute l'histoire sauf ce qui était écrit à la fin.	MM	IPC		
59	3	PC	A2, tu as dit que tu as vu comme une télé, est-ce que c'était quelque chose qui était nouveau pour toi ou est-ce que ça t'arrivait avant ça ?				
60	3	A2	Bah non, ça ne m'arrivait pas avant.	MM	IPC		CS
61	3	PC	Alors, qu'est-ce qui fait que ça t'est arrivé là et pas avant ?				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 7	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
62	3	A2	Bah en fait je suis allé une fois avec ma famille voir des kangourous donc quand j'ai lu le texte ça m'a refait une image des kangourous alors ça m'a permis de mieux le comprendre parce qu'en fait ça me faisait une image comme si je les voyais autour d'une grille et que ils faisaient comme tout ce qu'ils disent dans le texte.	MM	IPC		CS
63	3	PC	Donc, tu as fait du lien avec quelque chose que tu connaissais déjà (en montrant la vignette « faire du lien » accrochée sur le tableau).				
64	3	A5	Bah moi dans ma tête, ça m'a fait un document. C'est comme quelqu'un qui parlait et qui expliquait la vie des kangourous.	PCM	INT		CS
65	3	PC	Alors, qu'est-ce qu'il disait ce monsieur ou cette dame, je ne sais pas ?				
66	3	A5	Bah il disait qu'il y a différentes espèces de kangourous, euh, il disait qu'il y avait des petits et des grands et que quand ils étaient grands ils pouvaient dépasser leur père.				
67	3	A3	Aussi que...				
68	3	A4	Non, je ne crois pas que c'était qu'aussi ils pouvaient dépasser leur père, c'était dépasser un homme.				
69	3	A2	Oui, c'était dépasser un homme.				
70	3	PC	Très bien A4, tu as bien compris qu'il fallait toujours s'assurer que tu as bien compris la même chose et que si ce n'est pas le cas, tu dois le dire. Alors A5, comment tu sais que si c'était comme si quelqu'un te parlait ? Quand tu lisais ou après ?				
71	3	A5	Bah en même temps que je lisais, ça faisait un peu comme un document.	DM	IPC		CS
72	3	A4	Bah une fois ça m'a arrivé, c'était en fait bah ma voix qui parlait dans ma tête.	PCM	INT		S
73	3	A3	Oui. Bah moi je viens de me rendre compte que je vois des choses et j'entends des personnes qui parlent dans le texte.	PCM	INT		S
74	3	PC	Est-ce que ça t'aide pour bien comprendre le texte ?				
75	3	A3	Bah oui !	MM	IPC		CS
76	3	PC	Alors si vous deviez retenir les choses importantes de ce texte pour en faire un résumé, qu'est-ce que vous retiendriez ?				
77	3	A4	Bah comment ils tuaient les kangourous.				
78	3	A1	Et aussi comment c'est arrivé et aussi quelle hauteur ils peuvent sauter, quelle longueur et aussi qu'ils pouvaient être redoutables en déchirant le corps d'un chien.				
79	3	A2	Où ça se passait l'histoire, bah où ils ont décidé que ça se passait.				
80	3	A4	Et aussi, euh, ah je sais plus...				
81	3	A1	Qu'il y avait des kangourous de différentes couleurs...				
82	3	A4	Ah oui, cou orange, cou roux...				
83	3	A1	Ah oui !				
84	3	A4	Et aussi que des petits kangourous pouvaient sauter des haies de deux mètres.				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 7	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
85	3	A1	Non un mètre !				
86	3	A4	Non deux mètres !				
87	3	A2	Deux mètres je crois !				
88	3	A5	Oui deux mètres (les enfants n'avaient pas le texte sous les yeux) !				
89	3	A1	Non, deux mètres c'était les plus grands, une haie de un mètre !				
90	3	A2	Non non, deux mètres !				
91	3	A3	Deux mètres !				
92	3	A4	Mais moi je crois que c'est deux mètres parce que ...				
93	3	A1	Y avait un moment où c'était deux mètres mais il me semble que c'était pas là...				
94	3	A2	Parce que les kangourous adultes ils peuvent faire des sauts de sept mètres...				
95	3	A1	Non deux mètres !				
96	3	A5	Y avait aussi là où ils vivaient !				
97	3	A3	Oui en Australie !				
98	3	A1	En Asie aussi !				
99	3	A4	Mais moi je me rappelle pas qu'on ait dit la taille des kangourous !				
100	3	A1	Si, ils disaient que les kangourous adultes, ils pouvaient être plus grands que un éléphant (rires), euh, qu'un homme et qu'ils mesuraient plus de deux mètres.				
101	3	A2	Oui, ils disaient ça.				
102	3	A4	Oui et justement les haies qui mesuraient deux mètres et qu'ils pouvaient sauter.				
103	3	A1	On peut vérifier ?				
104	3	PC	Mais là je me rends compte que vous n'avez pas tous retenu les mêmes informations, comment ça se fait ?				
105	3	A3	Parce que y a des moments où on s'intéressait plus...	MM	IPC		CT
106	3	A2	Et d'autres où s'intéresse moins...	MM	IPC		CT
107	3	A1	Donc, on oublie un petit peu..	MM	IPC		CT
108	3	A5	Où on enregistrait dans notre tête mais...	MM	IPC		CT
109	3	A2	On a peut-être enregistré une partie dans notre tête dans une boîte et bah l'autre, on voulait ne pas vraiment l'enregistrer parce que ça plaisait peut-être mais moins...	MM	IPC		CT
110	3	A4	Bah c'était moins intéressant...	MM	IPC		CT
111	3	A5	Et on voulait retenir deux choses et on les a confondues...	MM	IPC		CT
112	3	A2	On les a confondues avec d'autres choses que ce qu'il était rapport...	MM	IPC		CT
113	3	A4	Mais moi j'ai mis dans ma tête qu'un kangourou adulte pouvait sauter, bah faisait des sauts de 2 mètres euh de 7 mètres.				
114	3	A1	Ah oui ça oui. Le petit était aussi petit comme une bille quand il était bébé.				
115	3	PC	Bien, donc vous regardez dans votre texte pour vérifier l'information.				
116	3	A2	Donc c'était bien des haies de 2 mètres. Donc c'était nous qui avions raison ! (A4 et A5 se regardent et disent « yes »)				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 7	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
117	3	PC	Vous voyez le plaisir que vous venez de prendre à échanger ! Bravo ! Alors maintenant, comme on a l'habitude de le faire, vous allez prendre un petit temps pour vous dire : « et moi, qu'est-ce que j'ai retenu de cet échange. Qu'est-ce qui pourrait m'aider pour mieux comprendre d'autres textes de ce type" ?				
118	3	A1	J'ai pas compris !				
119	3	PC	A4 va nous dire ce que j'attends ?				
120	3	A4	Bah, la semaine dernière on avait écrit sur le cahier ce qu'on avait compris.				
121	3	A2	Ce qu'on avait aussi moins compris.				
122	3	A4	Et ce qu'on avait appris et découvert dans notre tête.				
123	3	PC	C'est ça, ce que vous appris et découvert dans votre tête, ce que vous avez découvert de nouveau grâce aux autres ou grâce à vous, qui pourrait être utile dans une autre lecture.				
124	5	A1	Béh moi je n'ai rien appris moi !				
125	5	PC	Ah bon, tu n'as rien appris ?				
126	5	A1	Bah non, je n'ai rien appris comme stratégie !				
127	5	PC	Tu vas voir, peut-être que ça va te venir en y réfléchissant et en écrivant. Ce qui peut être intéressant c'est de commencer avec la phrase : « j'ai appris aujourd'hui » pour fixer votre attention.				
128	5	PC	Alors ce n'est pas grave si vous n'avez pas eu le temps de tout écrire. Dites-vous ce que vous appris et je vais le noter pour en garder une trace.				
129	5	A3	Bah moi j'ai appris qu'il faut être au calme pour lire correctement et qu'il faut bien se concentrer.	PCM	INT		CS
130	5	A4	J'ai appris que quelqu'un peut dire « un mètre » ou autre chose et que la deuxième personne peut dire « deux mètres » ou autre chose.				
131	5	A2	Euh, est-ce qu'on peut dire ce qu'on a appris dans le texte ?	MM	INT		CT
132	5	PC	Oui oui !				
133	5	A2	Bah moi j'ai appris dans le texte que les kangourous pouvaient bondir jusqu'à 7 mètres et qu'ils pouvaient dépasser un homme !				
134	5	PC	Au juste, qu'est-ce qu'elle a voulu nous dire A4 tout à l'heure en parlant des mètres ?				
135	5	A5	Bah ça veut dire un peu qu'on peut ne pas avoir les mêmes idées et qu'après on peut en discuter ensemble pour bien comprendre l'histoire.	MM	IPC		CS
136	5	PC	Excellent, c'est très très bien. Vous avez aussi beaucoup parlé de ce qui s'est passé dans votre tête.				
137	5	A3	Ah oui des vidéos !	MM	IPC		CS
138	5	A5	Des vidéos qui se passaient dans notre tête !	MM	IPC		CS
139	5	A4	On a vu qu'il y avait des vidéos et aussi des images.	MM	IPC		CS
140	5	PC	Donc la prochaine fois vous ferez bien attention à vous dire est-ce que ma vidéo ou la voix que j'entends est claire ?				

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 7	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
141	5	A5	Bah un jour j'ai vu une vidéo et c'était pas la bonne, je sais pas trop comment ça s'est passé mais ça m'avait pas aidé.	PCM	INT		Csoi
142	6	PC	Pour la prochaine fois, vous allez lire le texte suivant (Monstre des eaux) et vous allez prendre le temps de répondre aux questions par écrit sur votre cahier. Chacun expliquera aux autres ce qu'il a écrit. Il faut aussi que vous vous mettiez en projet de résumer le texte. Vous direz aussi si vous avez réutilisé des stratégies qu'on a découvertes et si vous avez fait vous-mêmes de nouvelles découvertes.				

SEANCE 8

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 8	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
1	1	PC	Bonjour les enfants, ça fait presque un mois qu'on ne s'est pas vu alors j'aimerais que vous répondiez à la question suivante : si vous deviez expliquer à d'autres enfants, à vos parents ou encore à des gens ce que vous faites ici, qu'est-ce que vous leur diriez ?				
2	1	A4	Bah que ça nous aide à apprendre à lire.	MM	IPC		CSoi
3	1	A1	Bah on sait lire, on a déjà appris en CP !	MM	IPC	INT	CT
4	1	A4	Oui, mais mieux lire, mieux former les mots.				
5	1	A1	C'est des méthodes que tu cherches un peu ou pas ?				
6	1	A4	Non, c'est euh, juste ah... J'sais pas trop comment expliquer.				
7	1	A3	Tu veux peut-être dire mieux comprendre et s'en souvenir des histoires pour mieux euh pour faire un petit questionnaire.				
8	1	PC	Et les autres enfants, à quoi ça sert de venir ici pour vous ?				
9	1	A5	À mieux comprendre.	MM	IPC		CSoi
10	1	PC	À mieux comprendre oui alors comment tu vois justement que tu comprends mieux parce qu'on a quand même vécu plusieurs séances ensemble alors comment vous voyez que vous avez progressé ?				
11	1	A5	Ça sert à mieux comprendre quand on comprend pas et comment on peut mieux comprendre.	MM	IPC		CT
12	1	PC	Alors, as-tu des techniques que tu utilises maintenant et que tu n'utilisais pas auparavant ?				
13	1	A3	De regarder autour des mots par exemple si y a des mots qu'on ne comprend pas.	MM	IPC	INT	CS
14	1	A4	Et aussi, faut prendre le temps de lire et on voit aussi que dans certains textes, il y a des mots qui ne sont pas vraiment courants et des fois c'est la première fois qu'on les voit alors la lecture, ça nous aide mieux à apprendre des mots en fait.	MM	IPC	INT	CS
15	1	A1	Bah que la lecture nous aide à mieux comprendre des mots.				
16	1	A5	Plus on a de mots, plus on peut progresser. Par exemple avant on était peut-être pas très à l'aise, pas très fort et maintenant on peut être un peu plus fort et mieux comprendre.	PCM	INT		
17	1	A2	Quand on lit une phrase et qu'on n'a pas compris un mot et bah moi avant, je cherchais mais je lisais pas jusqu'au bout tandis que maintenant je lis jusqu'au bout et je comprends mieux.	PCM	INT		
18	1	PC	Et ce sont les autres qui t'ont permis de découvrir ça ?				
19	1	A2	Oui, ce sont les autres.				
20	1	PC	Et qu'est-ce que vous savez mieux faire grâce aux autres ?				
21	1	A1	On sait se respecter et se donner la parole quand on le sent.				
22	1	A3	Bah qu'on se chahute pas pour avoir la parole.				
23	1	A2	Et aussi, on a appris que comme nous on a des difficultés à bien comprendre le texte parce qu'au début quand on lit un texte et qu'on a des réponses à cocher ou à écrire et qu'on donne le livre à quelqu'un d'autre, et ben on ne peut pas vraiment répondre aux questions si on n'a pas l'histoire en tête et quand on comprend mieux l'histoire et ben on peut faire la fiche sans problème.	PCM	INT		

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 8	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
24	1	A4	Il faut donc prendre le temps de le lire.	MM	INT		CS
25	1	PC	Alors qui pense qu'il est devenu meilleur lecteur ? (tous les enfants lèvent la main mais doucement)				
26	1	A2	Bah en fait plutôt moyen lecteur en fait.	MM	IPC		Csoi
27	1	A5	Moi je pense que ça va mieux.	MM	IPC		CSoi
28	1	A1	Moi je trouve que je lis beaucoup mieux.	MM	IPC		CSoi
29	1	A4	Bah en fait moi avant je lisais comme un escargot et en plus je me trompais souvent sur les mots et maintenant j'arrive mieux.	MM	IPC		CSoi
30	1	PC	Ta maman d'ailleurs m'a dit que tu aimais beaucoup plus lire depuis.				
31	1	A4	Oui.				
32	1	PC	Et il y en a d'autres qui lisent plus ?				
33	1	A1	Ah ça oui, maintenant je suis en train de lire un livre de 412 pages !				
34	1	A2	Bah nous on fait le rallye lecture alors j'ai emmené deux livres dans mon cartable.				
35	1	PC	Super et au juste, est-ce que vous prenez plaisir à venir ici ? Alors, pourquoi vous prenez du plaisir à venir ici ?				
36	1	A5	Parce qu'on veut mieux réussir.				
37	1	PC	Alors, justement, est-ce que tu pense que tu réussis mieux ?				
38	1	A5	Oui, parce que ça m'aide.	MM	IPC		Csoi
39	1	PC	Avez-vous des moments qui vous ont marqués dans ces séances vécues avant les vacances ?				
40	1	A1	Bah moi, c'est le moment où tu étais parti.				
41	1	PC	Très bien, et pourquoi justement ?				
42	1	A1	Parce qu'on était tous mieux concentrés parce que voilà...				
43	1	A2	Parce qu'avant on faisait que de te regarder. Tu nous demandais de parler entre nous mais en fait au lieu de parler entre nous, on te regardait.				
44	1	PC	C'est intéressant ce que vous nous dites là et d'ailleurs moi aussi je m'en suis rendu compte et d'ailleurs on est bien d'accord que l'important, c'est que vous puissiez parler entre vous le plus naturellement possible en essayant de m'oublier peu à peu. Vous y étiez bien arrivés la dernière séance. Mais moi aussi, vous voyez qu'il faut que j'essaie de me taire mais pour moi aussi c'est difficile comme pour vous c'est difficile de vous questionner. Avez-vous d'autres moments donc qui vous ont beaucoup marqués ?				
45	1	A4	La première fois. Bah en fait je me rappelle plus mais y a quand même un moment où je me rappelle, euh en fait je me rappelle plus.				
46	1	A1	C'est pas le moment où on avait choisi les livres ?				
47	1	A2	Si c'est ça.				
48	1	A3	Aussi quand tu avais amené des petits chevalets et que tu avais écrit toutes les techniques qu'on avait dit.				
49	1	PC	Oui, que vous aviez découvert grâce à vos échanges. Justement, quelles sont ces techniques déjà ?				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 8	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
50	1	A2	Faire des liens...	MM	IPC		CS
51	1	A4	Questionner...	MM	IPC		CS
52	1	A5	Se questionner...	MM	IPC		CS
53	1	A1	Questionner les autres et euh, dictionnaire non ?	MM	IPC		CS
54	1	PC	Je ne l'ai pas écrite mais chercher dans le dictionnaire, c'est effectivement une technique en tout cas. Et ces techniques, est-ce qu'elles vous aident ?				
55	1	A5	Bah oui !	MM	IPC		CSoi
56	1	A1	Quelques-unes mais pas toutes. Par exemple, " comment tu t'es préparé pour le lire ", bah ça ça m'aide pas ou du moins, je ne l'utilise pas.	MM	IPC	INT	Csoi
57	1	A2	Moi aussi je ne l'utilise pas parce que je lis directement.	MM	IPC	INT	CSoi
58	1	A5	Bah je voudrais trouver les quelles questions ?				
59	1	PC	Attends, je ne te comprends pas, ça veut dire quoi quelles questions ?				
60	1	A5	Bah on ne sait pas trop quelles questions on va dire, qu'on doit se poser. Alors, c'est quoi qu'on peut se poser comme questions ? Toi tu te poses quoi comme questions (en s'adressant à A1 ?)				
61	1	A1	Bah des questions comme par exemple, des questions sur ce qu'on peut imaginer de quoi ça parle.	MM	INT		CS
62	1	A5	Oui, le titre mais avant de lire le titre et le texte, à quoi ça sert de se poser des questions ? Et c'est quoi ces questions ?	MM	INT		CS
63	1	A1	Bah là c'est impossible.	MM	INT		CS
64	1	A2	Bah tu ne peux pas parce que tu n'as pas lu.	MM	INT		CS
65	1	PC	Oui effectivement mais la question c'était plutôt, comment tu te prépares à lire ce texte ?				
66	1	A2	Bah je m'assois dans le canapé.	MM	IPC		CS
67	1	A1	Qu'il ne faut pas être dans le bruit mais qu'il faut être dans le calme, qu'il faut être dans de bonnes conditions.	MM	IPC		CS
68	1	PC	Ok, à propos de ces questions, je vous avais donné des questions à répondre pour aujourd'hui ? Ce sont des questions qu'on va parler tout de suite. Mais est-ce que ces questions vous parlent ?				
69	1	A5	Bah la première justement elle est compliquée : « comment tu fais avant de lire ? »	MM	IPC		CT
70	1	A1	Bah regarde il y a écrit des exemples !	MM	IPC	INT	CT
71	1	A4	Bah « quand tu as lu le texte, où tu étais, ce que tu as regardé, à quoi ça t'a fait penser ? », bah tu vois ces questions elles peuvent te donner des idées.	MM	IPC	INT	CS
72	1	A2	Bah moi, je n'ai pas très bien compris la deuxième question : « qu'est-ce que tu as fait pendant ta lecture ? »	MM	INT		CS
73	1	A1	Par exemple, si tu as écrit des mots.	MM	INT		CS
74	1	A4	Oui, si tu as écrit.	MM	INT		CS

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 8	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
75	1	A3	Remarquer quelque chose.	MM	INT		CS
76	1	A4	Si tu as, si tu t'es arrêtée, y a plein de choses qui peuvent se passer dans ta tête.	MM	INT		SR
77	1	PC	Oui, vous voyez que vous pouvez vous poser plein de questions, faire plein de choses et pendant votre lecture, faire plein de choses et c'est ce dont vous devez essayer de vous rendre compte et de les dire aux autres. Alors, est-ce qu'il a des enfants qui ont écrit sur ces choses ?				
78	1	A1	Moi je trouvais que c'était intéressant et du coup je retiens.	MM	IPC		CS
79	1	A2	Oui moi aussi et quand c'est pas intéressant et ben du coup je retiens pas bien.				
80	1	PC	Mais justement, quand vous allez être en classe ou plus tard dans votre travail, vous allez peut-être lire des choses qui ne vous intéresseront pas alors comment vous allez vous y prendre ?				
81	1	A5	Bah on va lire et on va essayer de bien comprendre et si on ne comprend pas on va relire.	MM	IPC	INT	SR
82	1	A1	Bah moi, je peux quand même lire les autres choses que j'aime pas mais par contre, si j'attends trop trop longtemps, je vais finir par les enlever dans ma tête car il faut que je classe d'autres choses.	MM	IPC	INT	CSoi
83	1	PC	Donc, ce que je vous propose maintenant, puisque maintenant ces questions sont plus claires et bravo pour ceux qui ont osé les poser, c'est de relire ce texte et de compléter ou changer vos réponses à vos questions suite à votre lecture et chacun va devoir dire ce qu'il a écrit aux autres ensuite. N'oubliez pas de vous demander justement ce que vous faites pendant votre lecture et ce que vous réussissez désormais et ce qui vous pose difficulté.				
84	3	PC	Allez-y les enfants, maintenant, comme d'habitude, c'est à vous de dire ce que vous avez noté et c'est vous qui vous organisez pour distribuer la parole.				
85	3	A4	Avant de lire le texte, je me suis demandé si j'étais bien installé pour le lire et après ma lecture, je me suis posé des questions sur le texte et puis si je n'avais pas compris, j'allais relire.	DM	IPC		
86	3	A1	Moi d'abord j'ai lu et à la fin j'avais compris qu'on avait vu des traces de son passage quand on avait cherché au fond du lac et quand j'avais relu le texte et j'ai compris qu'on « essayait » de trouver des traces de son passage et c'est là que je me suis dit que j'avais bien compris.	DM	IPC	INT	
87	3	A3	Moi, j'ai essayé de me souvenir de l'histoire pour voir si j'arrivais mieux à le lire et après pendant l'histoire ça m'a fait un petit film et après l'histoire, je me suis tout de suite raconté l'histoire dans ma tête, j'ai essayé de me raconter avec mes mots et ça bien été.	DM	IPC	INT	

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 8	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
88	3	A5	Moi comme les autres je me suis installée à mon bureau dans le calme et j'ai commencé à lire ensuite je me suis redit la question : « à quoi ça t'a fait penser ? ». En fait, un jour j'avais regardé un film où y avait aussi un monstre du Loch Ness et du coup quand j'ai vu le titre ça m'a fait penser un peu à ça et c'est là après que je me suis fait le film et j'ai vu le monstre.	DM	IPC	INT	
89	1	A2	Moi j'ai écrit directement déjà ce que j'avais compris et ce que je n'avais pas bien compris et ensuite j'ai relu encore une fois pour bien comprendre ce que je n'avais pas compris et vérifié ce que j'ai lu et je savais que j'avais compris.	DM	INT		
90	3	PC	Je suis content de vous, vous avez vraiment bien travaillé, bravo. Je remarque donc que vous avez tous donné votre avis mais que vous n'êtes pas intervenus et vous n'avez pas posé de questions quand les autres enfants ont parlé. J'en déduis donc que vous avez bien compris ce qu'ils ont dit.				
91	3	A2	Euh non, j'ai pas compris quand A1 a parlé de dictée.	MM	IPC	INT	
92	3	PC	Tu sais que tu peux te le permettre d'intervenir. Allez, vas-y, pose-lui ta question, ose !				
93	3	A2	Alors, mais, c'est une dictée du texte ?				
94	3	A1	Oui.				
95	3	A4	Ça veut dire quoi ?				
96	3	A1	Bah, ma baby-sitter m'a dicté le texte, elle m'a dit les phrases et les mots et je devais les écrire sur une feuille.				
97	3	PC	Et est-ce que ça t'a aidé pour mieux comprendre le texte ?				
98	3	A1	Non, c'est parce que en fait je devais progresser en orthographe !				
99	3	PC	Ok. A1, tu nous avais posé une question, tu peux aussi nous la redire ?				
100	3	A1	Est-ce que ça vous a fait la même chose que moi ?				
101	3	A2	Non !				
102	3	A5	Bah la première fois moi j'avais confondu un mot et la deuxième fois quand je l'ai relu ça a été mieux et je me suis pas trompé.	PCM	IA		SR
103	3	A4	Nessie c'est quoi ?				
104	3	A1	Bah, c'est le nom du monstre. En fait on l'appelle Nessie et c'est le monstre du Loch Ness quoi.				
105	3	PC	Essayez alors d'expliquer ce que vous avez compris du texte pour voir si vous avez compris la même chose.				
106	3	A1	J'ai compris que Nessie, ben, tout le monde essayait de le voir, il habitait un lac d'Écosse et que bah y avait eu des photos de Nessie mais que après y en avait qui y croyaient plus parce que ils disaient que ça prouvait rien pour deux raisons, parce qu'on a cherché dans le fond du lac avec des engins qui peuvent voir un poisson rouge à 300 m et la deuxième raison, c'est que celui qui a pris la photo, avant de mourir, il a avoué qu'elles étaient truquées.				

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 8	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVÉANCE	PROVÉANCE	COMPONENTE MÉTACOGNITIVE
107	3	A5	Moi je comprends qu'ils croient trouver un monstre dans un lac d'Écosse et bah que ils cherchent si c'est vrai ou si c'est pas vrai et à la fin, l'homme il a dit que c'était truqué.				
108	3	PC	A4 ça va ? (A4 paraît fatiguée). Toi tu avais compris quoi A4 ?				
109	3	A4	Bah que c'était un monstre et que y avait certaines personnes qui venaient en vacances avec toute leur famille.				
110	3	A2	Au bord de la mer.				
111	3	A5	Non, au bord du lac.				
112	3	A1	Où, c'était le Lac d'Écosse.				
113	3	A4	Et puis que y avait plein de personnes qui venaient le voir, je crois qu'il y avait des milliers de personnes.				
114	3	A1	Et que ça faisait marcher le commerce.				
115	3	A4	Et qu'ils vendaient des vidéos, des photos, des figurines.				
116	3	A1	Où ? Je suis pas du tout d'accord. Tu peux me dire où y a ça dans le texte parce que là je ne comprends pas.				
117	3	A4	Bah ils disent des vidéos, des photos.				
118	3	A2	Ah oui, ils disent que y a des vidéos et que y a même des photos.				
119	3	A4	Oui, « hôtels, marchands de souvenirs » (elle lit la ligne correspondante).				
120	3	PC	Très bien d'avoir argumenté A4. Alors, qu'est-ce qui vous a permis de retenir toutes ces informations à votre avis ?				
121	3	A2	Bah, on voyait le film.	MM	IPC		CS
122	3	A3	Bah moi comme je l'aimais bien ce texte, je l'avais retenu et c'était plus facile à le lire.	MM	IPC	INT	CS
123	3	A1	Puis moi j'ai pris du plaisir à le lire.	MM	IPC		CS
124	3	A4	En fait, moi mon frère il a un livre sur les monstres des eaux et puis j'ai lu le texte et après quand il est venu, et ben il avait apporté son livre et j'ai vu tout ce qu'il y avait dans le texte un peu, les formes comment il était tout et y avait une photo de lui sauf qu'il n'est pas très beau (en rigolant).	MM	INT		TR
125	3	PC	Alors, il existe ce monstre ou non ?				
126	3	A1	Bah maintenant ils y croient plus car il a dit qu'elles étaient truquées. Peut-être qu'il est mort ?				
127	3	A2	Ou peut-être qu'il est parti ?				
128	3	A4	Mais est-ce que cette histoire elle est vraie ?				
129	3	PC	Bah ça c'est une bonne question et vous voyez quand vous dites quel genre de questions on peut se poser, c'est justement ce genre de questions que vous pouvez vous poser.				
130	3	A1	Bah en fait personne ne le sait.				
131	3	PC	Alors, qui pense qu'elle est vraie cette histoire (A1 lève la main). Qui pensent qu'elle est fausse ? (A2, A3 et A4 lèvent la main)				
132	3	A5	Moi, je ne sais, je suis entre le deux.				
133	3	PC	Alors, c'est peut-être une légende ! À vous de rechercher et d'en parler autour de vous.				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 8	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
134	3	PC	Maintenant, on va prendre un petit temps comme d'habitude pour essayer d'écrire : « aujourd'hui, j'ai appris que pour qu'on devienne meilleur lecteur, il faut faire... ». En fait, il faut que vous écriviez ce que vous avez appris de nouveau. Allez prenez un temps pour écrire.				
135	3	A1	Parce que faut écrire ?				
136	3	PC	Oui, tu sais A1, tu avais eu la même réaction et je t'avais dit que c'était important que tu écrives pour garder une trace de ce que tu avais retenu d'aujourd'hui.				
137	5	PC	Alors A3, qu'est-ce que tu as appris de nouveau aujourd'hui ?				
138	5	A3	Qu'après la lecture, il faut se poser des questions pour voir si on l'a bien compris.	PCM	IPC		SR
139	5	A1	Ah, tu m'as donné une nouvelle technique. Par exemple, à quelqu'un qui est grand par exemple notre maman, on peut lui demander aussi lesquelles questions elle peut se poser.	PCM	INT		CS
140	5	A4	Une fois j'ai demandé à ma maman si rien que de lire le titre ça lui faisait une histoire.				
141	5	PC	Ah oui tu as demandé à ta maman si elle...				
142	5	A2	Ça lui faisait quelque chose !				
143	5	PC	Et alors, qu'est-ce qu'elle t'a répondu ?				
144	5	A4	Elle a répondu qu'elle n'a pas trop réussi quand même.				
145	6	PC	C'est normal, même pour les adultes cette activité est difficile comme pour vous et elle nécessite de s'entraîner. D'ailleurs, est-ce que ce qu'on fait ici peut vous être utile ailleurs ?				
146	6	T	Bah oui !				
147	6	A1	Quand on sera grand !				
148	6	A4	Par exemple si on fait par exemple un travail dans une bibliothèque ou ben un truc comme ça et ben ça nous aidera comme il faut.	MM	IPC		TR
149	6	PC	Mais ce qu'on a découvert, dans les jours à venir, est-ce que ça peut vous servir à l'école ?				
150	6	A3	Bah dans la classe !	MM	IPC		TR
151	6	A1	Aux évaluations !	MM	IPC	INT	TR
152	6	A4	Par exemple quand notre maître nous donne des lectures parce que comme ça on arrivera mieux à lire et les autres ils comprendront, ils prendront plaisir à nous écouter !	MM	IPC	INT	TR
153	6	A2	Par exemple si y en a qui, comme nous on aura fait de l'aide personnalisée et imaginons que y en aura plus après et disons que eux y arrivent pas et bah nous on pourra les aider avec les techniques qu'on a appris.	MM	IPC	INT	TR
154	6	A5	Et aussi, quand par exemple quelqu'un n'a pas compris et qu'il demande de l'aide et comme nous on y arrive mieux bah comme ça on pourra mieux lui expliquer.	MM	IPC	INT	HS

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 8	TYPES DE MÉTA CO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTA CO- GNITIVE
155	6	PC	<p>Donc n'hésitez pas si, à la maison, vous trouvez de nouvelles choses qui nous aident à mieux comprendre, de nous les partager car notre objectif c'est bien, grâce à nous tous, de mieux comprendre, de devenir de meilleurs lecteurs. Pour la prochaine fois, je vous donne un texte un peu plus compliqué et ça va être de plus en plus compliqué. Ce texte à lire sur l'esclavage. Votre objectif, c'est de bien le lire car vous aurez un questionnaire à compléter sans votre texte.</p>				

SEANCE 9

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 9	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
1	1	PC	Bonjour, comme d'habitude, est-ce que vous vous souvenez de choses nouvelles découvertes la semaine dernière ?				
2	1	A1	Oui, et tu nous avais demandé d'expliquer pourquoi on trouvait qu'on avait progressé.				
3	1	PC	Très bien. D'autres choses (silence). Donc le défi que je vous ai lancé aujourd'hui, c'est de lire un texte de fin CM1 début CM2 pour vérifier si vous vous êtes oui ou non véritablement améliorés en lecture mais avant que je ne vous donne le questionnaire, j'aimerais que vous parliez entre vous de la manière dont vous vous êtes préparés pour répondre au questionnaire.				
4	1	A3	Bah moi après ma lecture, j'ai essayé de faire des questions dans ma tête pour voir si j'ai bien compris.	DM	IPC		
5	1	PC	Oui, alors est-ce que tu peux dire aux autres les questions que tu t'es posées ?				
6	1	A3	Ah, je ne me souviens plus !				
7	1	PC	Ah si c'est dommage, c'est important pour toi comme pour les autres. D'ailleurs, ce serait peut-être intéressant que tu les écrives ces questions la prochaine fois pour ne pas les oublier. Alors, est-ce qu'il y a d'autres enfants qui se sont posés des questions ? (silence)				
8	1	A5	Moi, j'ai lu le texte et les mots que je ne comprenais pas, bah j'ai essayé de les comprendre puis bah ceux que je ne comprenais pas bah je demandais.	DM	IPC	INT	
9	1	PC	Alors dis-nous de quels mots il s'agit ?				
10	1	A5	Bah y a des phrases mais je ne me rappelle plus du texte alors...				
11	1	A2	Peut-être que les phrases du questionnaire vont lui aider ?	MM	IPC	INT	P
12	1	A3	Oui, et ces phrases peuvent nous rappeler l'histoire.	MM	IPC	INT	P
13	1	PC	C'est vrai que c'est intéressant ce que vous dites. Effectivement, les questions peuvent permettre de se souvenir du texte. N'hésitez pas à faire des remarques comme celles-ci, elle sont précieuses. Et toi A4, comment tu t'es préparée pour aujourd'hui ?				
14	1	A4	Bah j'ai lu le texte 10 fois !	DM	IPC		
15	1	A1	C'est vrai !				
16	1	A4	Oui !				
17	1	A5	Et alors, en le lisant de nombreuses fois, est-ce que pour ta compréhension, ça allait de mieux en mieux ?				
18	1	A4	Oui, c'est un peu comme une dictée sauf que ce n'est pas pareil, c'est pour mieux comprendre l'histoire et surtout mieux m'en souvenir pour répondre au questionnaire.	MM	IPC		SR
19	1	A1	Je pense que ce qu'elle veut dire, c'est qu'au début en le lisant tu as peut-être eu des difficultés mais en le relisant tout le temps, peut-être que tu as mieux compris, c'est ça ?				
20	1	A4	Oui mais pas de trop, en fait je ne sais pas trop comment expliquer...				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 9	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
21	1	A1	Moi aussi, mais je comprends ce que tu veux dire.				
22	1	PC	Justement, c'est bien A1 de lui poser des questions et nous ce qu'on apprend aussi ici, c'est essayer d'expliquer et de comprendre l'autre car ce que dit l'autre, cela peut nous aider. Donc, maintenant, il faut éviter à tout prix de dire : « je ne sais pas comment expliquer » quitte à prendre du temps pour trouver les bons mots.				
23	1	A2	Moi j'ai d'abord lu le texte à l'école, ensuite je l'ai relu à la maison et déjà à l'école, j'ai eu un peu de difficultés à le lire parce que y avait des mots que je ne comprenais pas de trop puis j'ai essayé de les trouver avec les phrases qui étaient autour et puis après chez moi je l'ai relu et j'avais encore des mots qui me bloquaient et puis après ça allait mieux.	DM	IPC		
24	1	PC	Donc, c'est venu comme ça, tout à coup tu as mieux compris les mots, c'est ça ?				
25	1	A2	Oui.				
26	1	PC	Est-ce qu'il y a des enfants qui se sont imaginés en train de répondre au questionnaire ici ? C'est un peu la stratégie que nous avait donné A1 l'autre fois, de se mettre en projet !				
27	1	A2	Non.				
28	1	PC	Bah ça, je vous conseille de le faire. Essayez de vous dire : je me mets en projet de répondre au questionnaire puisque je sais que c'est ce que je vais avoir à faire. Et là, justement, ce que tu nous as dit A3, c'est peut-être à ce moment là que tu peux t'imaginer les questions. Ça ressemble aussi à ce que nous disait A1 à propos de faire la maîtresse.				
29	1	A4	Moi aussi, j'ai écrit tous les genres de questions qui pouvaient être sur les questionnaires et j'ai essayé d'y répondre sans m'aider du texte et bien m'en rappeler.	DM	IPC		CS
30	1	PC	C'est vraiment très bien A4. Tu commences à penser par toi-même, tu essaies des choses pour mieux comprendre. Alors, quel genre de questions as-tu écrites ? Tu peux nous les montrer ?				
31	1	A4	Bah je ne les ai pas écrites dans ce cahier, je les ai écrites sur une feuille (feuille laissée à la maison).				
32	1	PC	Oh mince, c'est vraiment dommage ! Vous comprenez que tout ce que vous faites, ça nous intéresse et qu'il est important d'écrire pour mieux expliquer aux autres. (silence)				
33	1	A1	Des questions sur les dates ?				
34	1	A4	Oui, à quelle période c'était ? En fait, j'ai écrit après le texte les questions et une heure après, j'ai répondu.	MM	INT		CS
35	1	PC	C'est une très bonne technique car ça te permet à la fois de trouver des questions sur le texte qui risquent de tomber dans le questionnaire et aussi de vérifier ta mémoire. Donc, maintenant, comme convenu, je vous donne le questionnaire et vous y répondez.				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 9	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
36	1	PC	Donc, maintenant je vous redonne l'objectif de ce travail. Il s'agit de voir si oui ou non vous avez progressé dans votre compréhension en lecture. Avec M, on s'est dit qu'il serait intéressant de refaire un questionnaire sur un nouveau texte et vous allez voir si vous avez progressé par rapport au 1er questionnaire que vous aviez eu avant de venir dans le groupe.				
37	3	PC	Bien, je vous donne les réponses !				
38	3	A1	On corrige en vert ?				
39	3	PC	Tu sais, tu fais comme tu veux. L'objectif de ce travail, je te le rappelle avec d'autres mots, ce n'est pas de vous évaluer, pour voir un résultat, c'est pour permettre chacun de comprendre le chemin que vous avez fait, d'accord ?				
40	3	A1	Oui.				
41	1	PC	Vous voyez, vous avez tous progressé! Ca veut bien dire que le travail qu'on fait ici est utile. Pourtant, c'était un texte de fin d'année de CM1! Donc, maintenant vous allez avoir droit au texte. L'objectif c'est que maintenant vous échangez sur pourquoi vous avez bon ou non et surtout d'essayer de comprendre ce que vous auriez pu faire pour mieux répondre. Bien évidemment, ceux qui ont bien répondu, c'est le moment de dire justement ce que vous avez fait. Prenez la première question et essayez d'expliquer aux autres pourquoi vous avez bon.				
42	3	A1	Bah quand on dit le mot esclavage et qu'on sait ce que ça veut dire et ben on sait que souvent on n'est pas très gentil avec les esclaves, ce n'est pas pour leur faire des massages et tout qu'on les prend, c'est pour des serviteurs.	MM	INT		INF
43	3	A2	Et les faire travailler.				
44	3	A5	Et on voit bien qu'ils sont forcés à travailler dans ce texte...				
45	3	A3	Et qu'ils n'ont pas beaucoup de repos...				
46	3	A2	Non, ils n'ont même pas de repos...				
47	3	A4	Si, le midi, ils ont !				
48	3	A5	Le midi, ils ont du repos ?				
49	3	A4	C'est le matin je crois !				
50	3	A2	À la cinquième ligne, y a marqué : « au lever du soleil jusqu'au coucher du soleil ».				
51	3	A4	« À huit heures, on leur accorde une demi-heure pour se reposer ».				
52	3	A1	Cela veut donc dire qu'ils ont un peu de temps pour se reposer. Allez, passons à la deuxième question !	MM	INT		INF
53	3	A3	Moi j'ai dit d'Afrique parce que je trouvais que ça se ressemblait.	MM	INT		INF
54	3	A2	Moi, j'ai dit aussi l'Afrique car l'Afrique, c'est plutôt un pays pauvre où il y a des esclaves je pense.	MM	INT		INF
55	3	A5	Moi, j'ai dit Afrique parce que j'ai confondu avec Amérique ! (rires)	PCM	INT		
56	3	A1	Moi j'ai mis Afrique parce que y avait des Français qui avaient conquis l'Afrique aussi et ils avaient pris des esclaves et c'est comme ça qu'on avait fait l'esclavage donc j'ai cru que c'était l'Afrique !	MM	INT		INF

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 9	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVenance	PROVenance	COMPONENTE MÉTACOGNITIVE
57	3	PC	Oh là, c'est intéressant, c'est moi qui aie fait une erreur ! C'est moi qui aie répondu au questionnaire et en fait c'est vous qui avez raison !	PCM	INT		
58	3	T	Ouais ! Alors donc on a un point de plus !				
59	3	A2	Donc, moi j'ai 5 !				
60	3	PC	Moi je vais vous expliquer pourquoi j'ai eu tort. En fait, je n'ai pas bien lu la question et je savais qu'à l'origine on allait chercher les esclaves en Afrique mais je pense que j'ai lu trop rapidement la question. C'est bien vous qui aviez raison !	PCM	INT		
61	3	T	Ouai ! (avec beaucoup de bonheur)				
62	3	PC	Moi j'en déduis pour moi qu'il faudra désormais que je lise bien doucement les questions et c'est ce que je vous invite à faire. Essayez de repérer ce que vous ne faites pas bien pour vous améliorer. Donc, super, vous avez un point de plus dans vos résultats. (à partir de ce moment, les échanges sont beaucoup plus rapides, les enfants sont plus investis)	PCM	INT		
63	3	A4	Alors, pour la 3 ^{ème} question (Victor Schoelcher a permis l'abolition de l'esclavage en Martinique et en Guadeloupe). Qui a eu bon ? (trois mains se lèvent avec entrain)				
64	3	A5	Moi j'avais mis la deuxième ! (Victor Schoelcher a rétabli l'esclavage en Martinique et en Guadeloupe)				
65	3	A2	Moi aussi !				
66	3	A1	Moi aussi, j'avais mis la deuxième !				
67	3	A5	Parce que je pensais qu'il avait rétabli l'esclavage !	PCM	INT		
68	3	A3	Moi aussi !	PCM	INT		
69	3	A2	Parce que permis « l'abol... » (n'arrive pas à le lire)				
70	3	A4	Oui, permis « l'abolition » (en coupant le mot)				
71	3	A2	C'est pour ça que je ne pensais pas que c'était ça parce que je n'avais pas compris le mot. Et qui a eu bon à la 4 ? (En fin de journée, les esclaves sont obligés de souhaiter bonsoir au maître)	PCM	INT		
72	3	A5	Moi j'ai eu bon parce que je m'en rappelais parce que c'était facile à retrouver.	MM	INT		Csoi
73	3	A1	Parce qu'en fait, c'est un moment que je me suis bien rappelé et euh, parce qu'au début j'avais cru que c'était le maître qui disait bonsoir aux esclaves et après, j'étais un peu étonnée de ce que je lisis et après je me suis dit que c'était un peu impossible car ils en ont des milliers !	DM	INT		SR
74	3	A2	Oui, parce que chacun leur tour, ce n'est pas possible ! Bah moi, la 5 ^{ème} (les esclaves travaillent du lever au coucher du soleil) parce que je pense que de « 8 heures à 18 heures » ! (autre réponse proposée : « 8 heures à 17 heures)				
75	3	A3	Non, 17 heures !				
76	3	A2	Bah c'est ce que j'ai dit !				
77	3	A3	Non, tu as dit 18 heures !				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 9	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
78	3	A2	Ah bah donc 17 heures tu as raison, bah en fait, j'avais mis ça au début parce qu'en fait, je n'avais pas bien lu la question et moi je croyais aussi qu'ils travaillaient au lever du soleil et en fait je me suis rendue compte que ce n'était pas possible par rapport aux réponses !	PCM	INT		
79	3	A5	Moi, j'ai mis la bonne réponse car je savais qu'ils se levaient au lever du soleil et jusqu'à 6 heures et y avait que ça de marqué alors ça marchait !	MM	INT		SR
80	3	A1	Moi j'ai mis la mauvaise réponse parce qu'en fait parce qu'à un moment dans le texte, il y avait 17 heures, je ne sais plus à quel moment et je croyais que c'était ça la réponse !	PCM	INT		SR
81	3	A4	Mais oui mais ils ont eu une pause à 8 heures et une pause à 17 heures !	PCM	INT		SR
82	3	A5	Non, ils ont une pause à 8 heures et à midi et c'est tout !				
83	3	A1	Et je me disais ça peut pas être jusqu'au coucher du soleil car si c'est l'été, ils travaillent super tard du coup !	MM	INT		INF
84	3	A2	Parce que c'est pour les fatiguer je pense !	MM	INT		INF
85	3	A5	Alors la 6 ^{ème} ? (En 1802, Napoléon Bonaparte a rétabli l'esclavage)				
86	3	A2	Bah moi je n'ai pas eu bon !				
87	3	A5	Moi non plus.				
88	3	A2	En fait moi j'avais mis que Napoléon avait « déclenché la Révolution Française ».				
89	3	A1	Moi, j'ai mis exactement la même chose mais en fait c'était que Napoléon a rétabli l'esclavage et d'ailleurs je ne sais pas pourquoi j'avais mis ça.				
90	3	PC	Bah justement, si je peux me permettre, pourquoi à votre avis, vous n'auriez pas dû faire cette erreur là ? Pourquoi vous n'auriez pas dû cocher la 1ère de toute façon même si vous ne vous rappelez pas du texte ? Il y a un indice dans la 1ère réponse (silence). Donc, est-ce que le texte que je vous ai donné parlait à un seul moment de la Révolution Française ?				
91	3	A1	Non !				
92	3	A2	Ah non !				
93	3	A4	Ça veut dire quoi « abolir » ?				
94	3	PC	C'est supprimer, enlever. Donc, ça aussi c'est une stratégie qu'il faut que vous vous donniez. Quand vous lisez une réponse, il faut tout de suite vous dire est-ce que ça a rapport avec ce que j'ai lu ou bien est-ce que ça parle d'autre chose. Là on voit bien que la réponse proposée parle d'autre chose.				
95	3	PC	Donc, maintenant, vous allez prendre un petit temps sur votre cahier pour essayer d'écrire ce que vous avez appris de nouveau pour être un meilleur lecteur. Par rapport à l'activité d'aujourd'hui, qu'est-ce qui fait que vous aviez bien répondu aux questions ou au contraire, que vous aviez mal répondu ?				

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 9	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVÉANCE	PROVÉANCE	COMPONENTE MÉTACOGNITIVE
96	3	A1	Mais on est obligé de l'écrire ?				
97	3	PC	A1, je vois bien que ce n'est pas facile pour toi d'écrire, n'est-ce pas ? Alors pourquoi à votre avis je vous demande d'écrire ?				
98	3	A3	Ah je sais, c'est pour s'en souvenir mieux quand on écrit, on se redit plusieurs fois les mots dans la tête.	MM	IPC		CS
99	3	A4	Parce que peut-être la semaine prochaine on interviendra ou même tout à l'heure.				
100	3	PC	Alors, est-ce qu'il y a des enfants pour qui ça sert d'écrire ?				
101	3	A5	Euh non, pas tellement !				
102	3	A2	Pas trop.				
103	3	PC	Je crois que justement ce qui est difficile pour vous, c'est qu'écrire, c'est être capable de penser par soi-même et c'est la pensée que vous allez vous faire vous-même tout seul qui va vous aider à faire des progrès. Si je vous donne une feuille toute faite avec tout ce que vous avez découvert, je ne suis pas sûr que vous le reteniez. Alors que si vous n'avez mis que deux choses mais que vous avez pensé par vous-même et que vous avez rédigé avec vos propres mots, ça veut dire que c'est déjà dans votre tête puisque vous êtes capable de le réécrire. C'est pour vous aider, ce n'est pas pour vous embêter. Alors ne prenez pas un temps fou pour écrire la date et si ce n'est pas très bien écrit, je dirai que ce n'est pas ça le plus important, c'est votre cahier à vous, vous avez de la liberté.				
104	5	PC	A2, qu'est-ce qui a été difficile pour toi là ?				
105	5	A2	Savoir comment formuler les phrases	MM	IPC		Csoi
106	5	PC	Alors, qu'est-ce que tu as découvert de nouveau A2 aujourd'hui avec tout ce que vous venez de faire ? Est-ce qu'il y a quelque chose de nouveau que tu as découvert et à laquelle tu n'avais pas pensé ?				
107	5	A2	Non non, je ne sais pas.				
108	5	PC	Tu en es sûr?				
109	5	A2	Bah en fait qu'il fallait lire les questions jusqu'au bout.	MM	IPC		Csoi
110	5	PC	Bah oui, ça c'est bien. Écris-le. Moi, c'est ce que j'aurais noté si j'avais été à ta place. Toi A1, tu as découvert quoi ?				
111	5	A1	Bah qu'il faut voir si les questions ont rapport avec le texte.	MM	IPC		CS
112	5	PC	Bah écris ça, c'est très bien !				
113	5	A5	Moi j'ai plutôt écrit ce qui m'aidait mieux à savoir. Bah par exemple, les réponses des autres, elles m'ont aidée à mieux comprendre parce que y en avait où c'était faux et elles m'ont plus aidée.	MM	IPC	INT	CS
114	5	PC	Si je comprends bien, c'est donc par l'échange que tu as réussi à mieux comprendre, c'est ça ?				
115	5	A5	Oui.				
116	5	PC	Et quand tu vas te retrouver toute seule face au texte, est-ce que tu as repérer des techniques qui vont te permettre de mieux réussir ? (silence). Et toi A3, tu as super bien réussi et c'est toi qui a obtenu le meilleur score (6/7), tu pourrais nous dire ce qui fait que tu as si bien réussi ?				

OR-DRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 9	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
117	5	A3	Et ben moi je me suis posé des questions avant d'avoir le texte.	MM	IPC	INT	P
118	5	PC	Oui, et c'est bien toi en début de séance qui a dit : je l'ai lu et ensuite j'ai imaginé les questions qu'on pourrait poser et rien que ça, à mon avis, lui a permis de réussir aussi bien. Vous entendez donc bien, c'est intéressant de se poser des questions à soi-même, d'anticiper sur les questions et cela permet de bien réussir les questionnaires.				
119	5	A3	Cela permet de voir si on a bien compris et si on n'a pas bien compris, on peut le relire.	MM	INT		SR
120	5	PC	A2, j'ai l'impression que tu as découvert d'autres choses depuis qu'on discute, n'est-ce pas ?				
121	5	A2	C'est en fait quand A5 elle a parlé, elle a dit que, euh, bah en fait moi aussi les questions des autres ça m'a aidé à comprendre mieux mes fautes.	PCM	INT		SR
122	5	A4	En fait, on apprend plein de choses et que toutes nos réponses, ça forme des réponses.	PCM	INT		
123	6	PC	Est-ce que le travail qu'on vient de faire peut vous servir en classe ou ailleurs ?				
124	6	A1	Bah ça nous aidera pour les contrôles et comme ça ça va nous permettre d'avoir de meilleures notes.	MM	IPC		TR
125	6	A5	On peut avoir aussi des méthodes.	MM	IPC		TR
126	6	A1	Aussi pour aider les autres s'ils ont des difficultés.	MM	IPC		TR
127	6	PC	Alors voici le nouveau défi que je vous lance pour la prochaine fois. A3 nous a permis de nous rendre compte que se poser des questions avant le texte pouvait être efficace. De même, vous avez déjà pu repérer certains types de questions alors pour la semaine prochaine, je vous donne le texte suivant qui a pour titre : « Le sang ». Vous allez voir, c'est un texte de sciences qui nous permet de mieux comprendre l'importance du sang. Vous en aurez besoin puisque ça fait partie des programmes de CM1-CM2. Je vous demande donc de lire avec précision ce nouveau texte et d'essayer de prévoir des questions. La semaine prochaine, vous direz aux autres les questions que vous avez construites, les autres essaieront d'y répondre et surtout vous débattrez pour savoir si c'est une bonne question ou non. Bon travail !				

SEANCE 10

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 10	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
1	1	PC	Bonjour les enfants. Alors, qu'est-ce que je vous demande toujours au début d'une séance ?				
2	1	A3	Qu'est-ce qu'on avait fait la dernière fois ?				
3	1	A1	Euh bah donc, tu nous avais prévenus qu'on préparerait un questionnaire.				
4	1	PC	Alors, pourquoi finalement aujourd'hui on va préparer un questionnaire ?				
5	1	A1	Pour voir si on a bien compris le texte parce qu'on lit le texte et ensuite on devra faire des questions que les autres devront répondre et aussi savoir si elles sont intéressantes ou non.				
6	1	PC	Et comment nous est venue l'idée de faire des questionnaires ? Qui nous a fait découvrir cela ? Qui c'est qui s'était posé des questions sur son texte (A3 lève la main). Oui, c'est toi A3 particulièrement. Et qu'est-ce qu'on avait pu repérer la dernière fois ?				
7	1	A2	Parce qu'on l'a lu, on croyait l'avoir compris et quand tu nous as donné les questionnaires et bah en fait on s'est rendu compte qu'on n'avait pas vraiment bien compris alors que A3 bah lui il s'est posé les bonnes questions, enfin, ça lui a aidé pour voir s'il avait bien compris.	PCM	IPC	INT	
8	1	PC	Oui, et nous avons découvert une technique pour choisir la bonne réponse parmi les réponses proposées ?				
9	1	A5	Ah oui, y avait une question où ils proposaient des réponses et y en avait une où c'était sûr que ce n'était pas la bonne parce que cela parlait pas du tout de ça dans le texte.	MM	IPC	CS	
10	1	PC	Très bonne mémoire A5, bravo. Alors, est-ce qu'il y a des enfants qui ont réutilisé des stratégies découvertes depuis ?				
11	1	A5	Oui, moi j'ai fait le questionnaire à ma mère !	MM	IPC	CS	
12	1	PC	Super ! Et alors, est-ce qu'il y a d'autres enfants qui ont réutilisé des stratégies ?				
13	1	A1	Moi, exactement pareil !	MM	IPC	CS	
14	1	PC	Super, alors, explique-nous avec tes mots parce qu'on peut dire à peu près la même chose que l'autre mais quand on dit avec ses mots, c'est encore mieux !				
15	1	A1	Bah j'ai lu le texte un jour puis après puis ensuite j'ai attendu trois jours je pense et dimanche j'ai fait le questionnaire et j'ai dit à maman de partir pour ne pas qu'elle voit et je lui ai donné le questionnaire.	DM	IPC		SR
16	1	PC	Mais la dernière fois, je me souviens aussi que tu nous avais dit que tu avais attendu avant de le relire. Mais, est-ce que ça t'aide toi pour mieux le comprendre ?				
17	1	A1	Bah oui parce que si je le lis et que je m'en souviens pas trois jours après c'est que je l'ai mal compris.	MM	IPC		CS

OR-DRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 10	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
18	1	PC	Ce que tu nous dis là, c'est très important il me semble. Tu nous dis là que si tu lis le texte et que tu fais les questions juste après, tu fais fonctionner ce qu'on appelle dans notre tête la mémoire immédiate, ça veut dire tout de suite : je lis et je réponds. Si on fait fonctionner tout le temps que cette mémoire là, et bien à un moment, on oublie les informations à mesure qu'on va faire d'autres choses et là ce que tu es en train de faire en préparant ton questionnaire plusieurs jours après, c'est que tu es en train d'utiliser ce qu'on appelle la mémoire à long terme, sur longtemps. C'est cette mémoire là qui doit fonctionner quand on veut retenir des choses, ça veut dire que plusieurs jours voire plusieurs semaines après, je dois être capable de retenir ce que je me suis mis dans la tête au moment où j'avais lu ou appris une leçon par exemple. Aussi, lorsque je vous fais faire l'activité en tout début de séance en vous demandant de quoi vous vous souvenez, savez-vous quel type de mémoire va fonctionner ?				
19	1	A3	Ah oui, c'est la mémoire à long terme !				
20	1	PC	C'est tellement important ce qu'on est en train de découvrir car ça vous aidera même dans l'apprentissage de vos leçons et pas simplement dans la lecture et dans la compréhension de lecture, quand vous avez par exemple des mots à apprendre, c'est ce qu'il faut faire, réutiliser ce système là, revoir plusieurs jours après ce qu'il en reste. La dernière fois, quand je vous avais demandé de prendre un petit temps pour écrire ce que vous aviez découvert, ça c'est la mémoire ?				
21	1	A1	Directe !				
22	1	PC	Oui, directe. Certains avaient dit que c'était difficile de faire ça et je vous avais dit que c'est normal que ce soit difficile pour vous parce que vous avez toujours l'habitude de faire les choses qu'on vous demande de faire, vous réécrivez ce que l'enseignant a écrit au tableau mais vous ne pensez peut-être pas suffisamment par vous-même.				
23	1	A4	Bah si quand on écrit des rédactions !	MM	IPC		TR
24	1	A1	Oui, mais là on a des feuilles pour nous aider, on a plein de feuilles et ils écrivent des choses pour nous guider.				
25	1	PC	Oui, et ce sont des choses que vous inventez, ce n'est pas pareil que penser, penser c'est vraiment dire ce qu'on a dans sa tête tout haut. Et là on ressent bien que désormais on peut aller plus loin avec vous, que vous êtes capables de penser par vous-même. Est-ce que ça va ? Donc, j'ai vu que certains avaient déjà préparé les questions alors on va leur donner prioritairement la parole mais on peut quand même se laisser trois minutes.				
26	1	A5	Oui, moi j'ai trouvé les questions et ma mère m'a aidée à les formuler.				
27	1	PC	Très bien A5. On est tous au clair sur l'objectif. On se redit l'objectif ?				
28	1	A3	C'est euh d'écrire les questions, on va les poser ensuite aux autres et ils vont essayer d'y répondre.	MM	IPC		CT
29	1	A1	On va se demander aussi si elle est importante, si c'est une bonne question.	MM	IPC		SR

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 10	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
30	1	PC	Donc, comme la semaine dernière, je vais me mettre à l'extérieur et vous allez vous poser les questions entre vous, essayez d'y répondre si vous le souhaitez et surtout, voir en quoi ces questions sont intéressantes ou non. Alors, à vous de jouer et je vous aiderai si besoin !				
31	3	A5	Alors, j'ai une question : de quelle couleur est le sang ?				
32	3	A3	Rouge !				
33	3	A1	Bah elle n'est pas très intéressante car on le sait.				
34	3	A2	Oui, on le sait !				
35	3	A5	Non mais y en a qui peuvent se tromper parce que dans le texte y en a qui peuvent mélanger parce que y a d'autres couleurs par exemple blanc.				
36	3	A1	Oui, mais y a pas besoin de savoir lire pour savoir que quand on se fait mal, le sang est rouge !				
37	3	PC	Alors, qu'est-ce que tu aurais posé comme question A1 toi ?				
38	3	A1	Bah pourquoi le sang est rouge ?				
39	3	PC	A5, essaie de voir la différence entre ta question et celle d'A1 ? Redis ta question A5 ?				
40	3	A5	De quelle couleur est le sang ?				
41	3	A1	Et moi, pourquoi le sang est rouge ?				
42	3	A2	Moi aussi j'ai posé la même question qu'A1 !				
43	3	PC	Alors, pourquoi cette question te semble plus pertinente ?				
44	3	A2	Bah on dit dans le texte que le sang est plein de minuscules cellules ou de globules...				
45	3	A4	De globules rouges !				
46	3	A3	Et si on n'avait pas bien lu le texte, on ne saurait pas pourquoi le sang est rouge alors qu'on sait que le sang est rouge !				
47	3	PC	Bravo, très bonne explication ! A5, ça va ? Tu as compris ? (A5 hoche de la tête). Alors continue peut-être !				
48	3	A5	Comment s'appelle le liquide où flottent les globules rouges ? (Personne ne répond pas. Sourire de la part d'A5)				
49	3	PC	A5, est-ce que tu peux nous expliquer comment tu as réussi à trouver cette question qui est très intéressante ?				
50	3	A5	Euh... (silence)				
51	3	PC	Explique aux autres pourquoi cette question est importante pour toi ?				
52	3	A4	Je peux l'aider ?				
53	3	PC	Justement, c'est ça que vous devez bien comprendre. C'est que je ne suis pas le seul à pouvoir aider !				
54	3	A4	Parce qu'au tout début du texte, ils disent « les globules rouges flottent dans un liquide appelé le plasma » et on peut poser cette question parce que, euh, je ne sais pas...				
55	3	PC	Bah si justement A4 et A5, c'est une bonne question car on voit bien que c'est une information importante (A3 lève alors la main). Toi aussi tu avais senti que c'était une information importante qui pourrait faire l'objet d'une question importante ?				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 10	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
56	3	A3	Oui, parce qu'elle était assez dure et pour bien faire réfléchir la mémoire !	MM	IPC		CT
57	3	A1	Bah quand même, ça n'a pas beaucoup de sens ce que tu dis ! (en chuchotant)				
58	3	PC	Attends, qu'est-ce que tu viens de dire à A3 ?				
59	3	A1	Bah je n'ai pas compris ce qu'il voulait vraiment dire !				
60	3	PC	Et de quelle manière tu lui as dit, qu'est-ce que tu lui as dit ? (avec un ton assez ferme)				
61	3	A1	Bah je n'avais pas compris le sens (gênée).				
62	3	PC	Oui, mais tu lui as dit comment ? Là, A1, il faut vraiment que tu fasses attention à la manière dont tu parles aux autres parce que si il y a quelqu'un qui dit quelque chose sur laquelle on n'est pas d'accord ou qu'on ne trouve nous pour nous pas intéressante, on n'a pas le droit de lui dire n'importe comment, vous comprenez, parce qu'après l'autre ne se sentira plus respecté et n'aura plus envie de parler. Dans un travail comme celui-là, on doit se respecter, c'est-à-dire qu'on n'a pas le droit de dire n'importe quoi à l'autre, on a le droit de dire qu'on n'est pas d'accord, au contraire, on a le droit de dire qu'on ne pense pas comme lui, au contraire, mais c'est la manière dont on va le dire pour laquelle il va falloir faire attention. Vous pouvez dire par exemple : « tu vois je comprends bien ce que tu veux dire mais je ne suis pas d'accord avec toi » (silence). Donc, A5, est-ce que tu peux nous dire comment tu as réussi à trouver ces bonnes questions ?				
63	3	A5	Bah, je les ai trouvées dans le texte !				
64	3	PC	Comment as-tu senti que ça ça pouvait faire l'objet d'une question ?				
65	3	A5	Bah ça peut faire une question quand c'est important.	MM	IPC		CT
66	3	A1	Une autre question : à quoi servent les globules blancs ?				
67	3	A2	A bloquer les microbes !				
68	3	PC	Oui tu as raison. Alors, est-ce que c'est une question importante ?				
69	3	A2	Bah oui !				
70	3	PC	Alors, pourquoi ?				
71	3	A5	Parce que faut savoir que, euh, attends, c'est quoi ta question ?				
72	3	A1	A quoi servent les globules blancs ?				
73	3	A5	Bah c'est important de savoir à quoi servent les globules blancs !				
74	3	PC	Oui, parce que dans le texte, il est question des globules rouges et des globules blancs. Ok, d'autres questions ?				
75	3	A1	Euh, elle n'est pas bonne celle-là je trouve maintenant !	PCM	INT		
76	3	PC	Dis-là justement, on va voir si effectivement elle est bonne ou pas bonne !				
77	3	A1	Comment le sang se déplace-t-il ?				
78	3	A3	Avec des veines !				
79	3	A1	Des veines ! (avec une grimace)				
80	3	PC	Attention A1, souviens-toi de ce qu'on vient de vous dire sur les attitudes !				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 10	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
81	3	A1	Euh, je ne suis pas d'accord, les veines ça sert à transporter le sang, enfin...				
82	3	A3	Bah oui...				
83	3	A2	Bah transporter ça circule...				
84	3	A1	Non, les veines c'est un petit tuyau rond et c'est dedans qu'y a le sang. Les veines elles ne font rien, c'est le sang qui bouge et c'est le cœur qui pompe le sang !				
85	3	PC	Attends, c'est quoi ta question exactement A1, redis-la ?				
86	3	A1	Comment le sang se déplace-t-il ? Euh, en fait comment il circule dans notre corps ?				
87	3	PC	Si tu dis comment le sang se déplace-t-il, A3 a raison !				
88	3	A1	Oui mais ce n'est pas ça !				
89	3	PC	Là c'est intéressant. Regarde l'importance de ta question, ce n'est pas ça que tu voulais avoir comme réponse mais c'est parce que ta question doit être mal formulée.				
90	3	A1	Mais je ne savais pas comment la mettre !	MM	IPC		Csoi
91	3	PC	Oui, vous voyez donc qu'une question, ça n'est pas facile à formuler. Alors quelle question veut-elle nous poser à votre avis ? (les enfants ne trouvent pas). Alors tu vas me dire si c'est la question suivante : « qu'est-ce qui aide à faire circuler le sang ? »				
92	3	A1	Oui, c'est ça !				
93	3	PC	Donc, tu vois la différence de question !				
94	3	A1	Oui, et c'est le cœur qui pompe le sang.				
95	3	PC	Si tu te poses cette question là et que tu gardes l'idée du cœur et que dans ton questionnaire il y a une question dont la réponse est « vaisseaux sanguins », tu risques de te tromper. Donc c'est vraiment important de chercher la question précise d'autant que tu sens que c'est un élément important. Les autres, ce qui est intéressant chez A1, c'est qu'elle est capable d'expliquer c'est ça que je ne veux pas et c'est ça que je veux. Est-ce que vous avez d'autres questions ?				
96	3	A5	Oui, j'en ai une autre. On ne peut pas vivre sans quoi ?				
97	3	A1	Oui, c'est une question importante mais elle n'était pas vraiment dans le texte !				
98	3	A5	Si si, elle est dans le texte !				
99	3	A1	Bah où ?				
100	3	A5	Bah, attends. « On ne peut pas vivre sans lui ». (en lisant)				
101	3	A1	Je ne vois pas.				
102	3	A5	Bah dans le texte !				
103	3	A4	Ligne 12 !				
104	3	A5	L'oxygène !				
105	3	A2	En fait la question elle était dans le texte mais ce n'était pas facile de voir !	PCM	INT		

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 10	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
106	3	PC	Oui et ce sont justement ces questions qui sont les plus intéressantes et qui permettent de bien comprendre le texte ! Donc vous voyez l'importance du travail qu'on est en train de faire. Alors maintenant, je vais vous lire les questions qui ont été construites par l'auteur de ce texte. Regardez : 1 ^{ère} question : « pourquoi le sang est-il rouge ? », vous l'aviez trouvée, 2 ^{ème} question : « qu'est-ce que le plasma », vous l'aviez trouvée celle-là ?				
107	3	A1	Enfin, on avait fait une question dessus mais ce n'était pas vraiment ça !				
108	3	PC	Oui. 3 ^{ème} question : « quel est le rôle des globules rouges ? ». Est-ce qu'on l'avait trouvée celle-ci ?				
109	3	T	Non.				
110	3	PC	Par contre, regardez la question suivante : « à quoi servent les globules blancs ? »				
111	3	A2	Ah ça on l'a !				
112	3	A1	Ça, c'est moi qui l'ai fait !				
113	3	PC	Donc, déjà trois questions sur quatre de trouvées grâce à votre échange. 5 ^{ème} question posée : « dans notre corps, y-a-t-il plus de globules rouges que de globules blancs ? ». Ne répondez pas s'il vous plaît. Celle-là il me semble que vous ne l'aviez pas trouvée.				
114	3	A5	Bah peut-être moi si je l'avais mise.				
115	3	PC	Ah oui tu l'avais trouvée A5 ?				
116	3	A1	Moi, je l'avais trouvée mais je n'avais pas eu le temps de l'écrire.				
117	3	A5	Non, en fait j'avais posé la question : « combien y-a-t'il de globules blancs dans une seule goutte de sang ? »				
118	3	PC	Autre question posée : « avec quel appareil peut-on observer le sang ? »				
119	3	A1	Ah bah moi celle-ci je l'avais mise.				
120	3	A2	Moi aussi ! Moi j'avais marqué : « avec quoi il faut regarder les globules rouges et les globules blancs ? »				
121	3	PC	Dernière question : « A quoi servent les plaquettes dans le sang ? »				
122	3	A5	Ah j'avais mis une question comme ça !				
123	3	PC	Vas-y, alors donne-la nous !				
124	3	A5	Qu'est-ce qui est dans le sang et qui est plus petit que les globules rouges ?				
125	3	A1	Sinon, moi j'ai mis la forme aussi.				
126	3	PC	Donc, voici le défi maintenant, prenez le temps de compléter les questionnaires suivants. On se donne deux minutes pas plus, il faut que ça aille très vite et on va voir tout de suite si vous vous êtes améliorés. En 1 minute et 30 secondes, les enfants ont complété le questionnaire. Le praticien-chercheur donne les réponses. A1, A5 et A7 obtiennent 7/7. A4 obtient 5/7 et A2 obtient 5/7. C'est quand même pas mal ces résultats !				

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 10	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
127	3	PC	Donc maintenant, prenez un temps pour écrire : aujourd'hui, j'ai appris que pour moi, pour que je devienne meilleur lecteur, il faut que je fasse...				
128	3	A1	Bah moi je n'ai pas compris l'exercice que tu demandes.	MM	IA		CT
129	3	PC	Bah par exemple, pour toi, le fait qu'il est important de poser la bonne question pour obtenir la bonne réponse que tu souhaites. Aussi, par exemple, ce que tu as dit tout à l'heure sur le fait de ne pas répondre tout de suite le jour même de ta lecture, c'est important que tu te le notes quelque part pour pas oublier ça de manière à pouvoir t'en resservir une prochaine fois, c'est ça A1, tu as compris ?				
130	3	A1	Oui oui.				
131	5	PC	Alors, qu'est-ce que vous avez découvert de nouveau ? Expliquez-le aux autres. Allez A5, essaie.				
132	5	A5	Bah j'ai découvert qu'A1 nous a appris une méthode. Bah quand A1 elle nous a dit qu'on lit le texte, on attend quelques jours, si on trouve des questions et qu'on l'a bon c'est qu'on a compris et que si on n'a pas bon, c'est qu'on n'a pas bien compris.	PCM	INT		
133	5	A3	Moi aussi, c'est ce que j'ai mis !				
134	5	A2	C'est ce que j'ai mis aussi !				
135	5	A4	On a pris toutes nos questions pour former un questionnaire.				
136	5	PC	A2, je vois que tu écris beaucoup, tu avais d'autres choses à ajouter ?				
137	5	A2	Non, c'est parce que je rajoutais ce qu'ils ont dit pour ne pas l'oublier.	PCM	IPC	Csoi	
138	5	PC	C'est important ce que fait A2 là, elle rajoute des choses que vous venez de lui faire découvrir, c'est très bien ce que tu fais A2 et tu dois sûrement te rendre compte qu'il est important que tu prévois plus les questions. Donc vous avez les choses que vous découvrez par vous-même et les choses que vous découvrez ensuite grâce aux autres. Alors, j'aimerais savoir. Est-ce que ce travail peut vous être utile dans votre vie mais aussi, est-ce qu'il peut vous être utile dans d'autres apprentissages ?				
139	6	A2	Bah oui, par exemple se poser des questions en français par exemple, pour voir si on a bien compris l'exercice !				
140	6	A5	Oui et même en orthographe. Bah par exemple pour apprendre des mots. On peut se poser des questions sur les mots, par exemple, si pour des mots c'est un « t » à la fin.				
141	6	A1	Mais aussi par exemple, quand on passe un examen d'équitation, on peut se poser des questions à l'avance.				
142	6	A4	Moi je voulais dire autre chose. Moi, cette fois-ci je ne l'ai pas fait avec ma maman mais avec mon papa, donc je lui ai demandé de lire le titre pour savoir.				
143	6	A2	Attends, je n'ai pas compris de quoi tu parles.				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 10	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
144	6	PC	Non, c'est parce qu'A4 nous dit ce qu'elle a fait avant de lire entièrement ce texte. La dernière fois, elle nous avait dit qu'elle avait demandé à sa maman ce à quoi lui faisait penser le titre. Là, elle l'a fait avec sa maman. Ce que je trouve intéressant aussi, c'est que je remarque que tu as fait un dessin.				
145	6	A1	Un dessin de quoi ?				
146	6	PC	Elle a fait un dessin de ce qu'elle a compris du texte, ici, je suppose un schéma sur la circulation du sang. Ça peut être un bon moyen pour vérifier sa compréhension.				
147	6	A1	Ah oui, elle a fait un dessin du sang !				
148	6	PC	Oui, c'est un peu comme en mathématiques. Lorsque vous résolvez des problèmes, on vous demande souvent de faire des schémas. Vous pouvez faire la même chose pour des textes documentaires qui vous posent problème.				
149	6	T	Ah oui !				
150	6	A5	Mais ce n'est pas pareil !	MM	IPC	INT	CT
151	6	A1	Bah moi je ne fais pas de dessins !	MM	IPC	INT	CSoi
152	6	PC	Donc vous voyez que pour comprendre un texte et le mémoriser, vous pouvez faire un dessin si ça vous aide. Par rapport aux questions, voilà, pour moi, à chaque fois que je passe un examen, et peu importe que ce soit en lien ou non avec l'école, j'essaie toujours de prévoir les questions que va poser la personne. En fait, le fait d'anticiper les questions permet de mettre dans sa mémoire.				
153	6	A1	Donc, si j'ai bien compris, on doit lire notre leçon et après faire des questions.	MM	IPC	INT	SR
154	6	PC	Voilà, par exemple, en histoire/géo, en sciences, ça marche très très bien, vous avez un résumé à apprendre, vous allez être interrogés sur ce résumé là, et bien, quand vous allez lire ce résumé chez vous, avant même d'essayer d'apprendre par cœur tout ce qu'il y a dedans, tous les détails, vous allez vous dire mais qu'est-ce qui est important dans ce texte là, sur quoi le maître ou la maîtresse va me poser des questions ? Qu'est-ce qu'il veut que je sache et vous essayez de poser les questions et puis vous allez chercher des réponses dans les textes et vous allez les mettre dans votre mémoire beaucoup plus facilement. Technique très efficace, c'est ce que tu as fait A5 et tu as obtenu 7/7, ça vaut quand même le coup. Donc maintenant, le travail qui vous reste à faire et c'est ce qui est encore difficile pour vous, c'est de reconnaître ce qui est essentiel dans un texte et ce qu'il ne l'est pas, qu'est-ce qui est important et qu'est-ce qui ne l'est pas. Donc, pour la semaine prochaine, je vous donne donc ce nouveau texte qui a pour titre : « on devient aussi intelligent en dormant ». Vous allez surligner tout ce qui vous paraît important et essayer déjà de prévoir des questions. Vous pouvez donc écrire sur le texte et faire des dessins, des schémas si ça vous aide. Bon travail !				

SEANCE 11

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 11	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVENANCE	PROVENANCE	COMPONENTE MÉTACOGNITIVE
1	1	PC	Bonjour, alors allez-y !				
2	1	A3	Ah oui, on avait un texte sur le sang et on devait faire des questions et les autres ils ne devaient pas vraiment y répondre mais essayer de voir si elles étaient intéressantes et voir aussi si on les avait bien aussi formulées.	MM	IPC		CT
3	1	A5	Voir aussi si elles avaient rapport avec le texte, c'est la méthode qu'on avait découverte.	MM	IPC	INT	CS
4	1	A1	Moi je voulais dire que si elles étaient bien formulées, si elles avaient les bons mots.	MM	IPC	INT	CT
5	1	A5	Oui, l'autre fois moi je n'avais pas très bien formulé et ça voulait pas dire ce que je voulais dire.	PCM	IPC	INT	CT
6	1	PC	Est-ce qu'on avait découvert d'autres choses ? (silence). Je vais vous donner un indice, c'est en lien avec la mémoire ! Souvenez-vous ! A1 nous avait dit qu'elle avait préparé son questionnaire quelques jours après avoir lu.				
7	1	A4	Ah oui, c'est une mémoire longue durée !				
8	1	A2	Une mémoire courte durée et euh...				
9	1	A1	C'est quoi les vrais mots déjà ?				
10	1	PC	Alors, c'est une mémoire immédiate.				
11	1	A2	Ah oui et l'autre c'est une mémoire à long terme !				
12	1	PC	Oui, à long terme, à longue durée. Vous avez donc bien compris à quoi ça servait de faire un rappel en début de séance ?				
13	1	A2	Oui justement, à bien retenir ce qu'on a appris la dernière fois.	MM	IPC	CS	
14	1	A1	Pour nous apprendre à avoir cette mémoire à longue durée.	MM	IPC	CS	
15	1	PC	Oui, c'est exactement ça et vous comprenez aussi pourquoi à la fin de la séance, je vous demande d'écrire ce que vous avez retenu.				
16	1	A3	Ça, c'est la mémoire à courte durée ça !	MM	IPC	CS	
17	1	PC	À courte durée, tu as raison A3. A4, souviens-toi, tu nous avais montré le travail que tu avais fait avec ta maman si je me souviens bien et tu nous avais montré un petit schéma.				
18	1	A5	Oui, ça peut aider à comprendre.	MM	INT		CS
19	1	A1	À mieux comprendre le texte en faisant un dessin, ça donne du sens.	MM	INT		CS
20	1	A2	Ah, on peut donc aussi dessiner ce qu'on a compris ?	PCM	IPC	INT	
21	1	PC	Oui, justement, ici, c'était très intéressant !				
22	1	A4	En fait, l'autrefois, je n'ai pas eu vraiment le temps de finir.				
23	1	PC	Ce n'est pas grave, déjà tu as pris une bonne initiative. Et vous les autres, vous aviez déjà pensé à faire des schémas ?				
24	1	T	Non.				
25	1	PC	Alors, peut-être qu'en relisant le texte tout à l'heure, vous pourrez utiliser des schémas, écrire.				
26	1	A1	Ah on peut dessiner sur le cahier pour mieux comprendre ?				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 11	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
27	1	PC	Oui, justement, tu verras si c'est utile pour toi. J'ai vu d'ailleurs que certains ont surligné, est-ce que ça vous a aidé ?				
28	1	A5	Oui, moi ça m'a aidé car j'ai mieux réussi à voir.	MM	IPC		SR
29	1	A3	On peut aussi écrire la phrase qu'on aime bien.	MM	IPC		SR
30	1	PC	Maintenant, on se rappelle l'objectif du travail d'aujourd'hui. Vous allez lire le texte en essayant de repérer les idées importantes. Ensuite, quand vous aurez repéré ce qui est important, vous allez essayer de réfléchir à la question que vous pourriez poser. Allez, maintenant, je me mets en dehors du texte et vous pouvez commencer à débattre.				
31	3	A5	Alors, moi j'ai souligné la deuxième phrase : « d'abord je n'ai pas sommeil ».				
32	3	A3	Hein où ?				
33	3	A2	Dans la deuxième phrase regarde ! (et elle lui montre sur son texte)				
34	3	A5	Bah parce que y en a qui disent qu'ils n'ont pas sommeil parce qu'ils veulent se coucher plus tard mais c'est important de dormir !				
35	3	A2	Bah moi je pense qu'ils croient que...				
36	3	A1	Qu'ils croient ! (tout bas)				
37	3	A2	Oui, qu'ils croient qu'ils n'ont pas sommeil mais en fait ils ont sommeil mais peut-être qu'ils ne sentent pas le sommeil !	MM	INT		INF
38	3	A4	Maître, est-ce qu'on peut souligner d'une autre couleur si on a besoin ce qu'ils disent ?				
39	3	PC	Oui, c'est une bonne initiative ! (tous les enfants sortent alors un autre crayon de couleur)				
40	3	A1	Moi, en fait, je ne suis pas d'accord avec toi A2.				
41	3	A2	Bah pourquoi ?				
42	3	A1	Bah parce que tu as dit : « d'abord je n'ai pas sommeil » et au fond ils ne sont pas fatigués mais je ne sais pas où tu as trouvé ça parce que ce n'est pas marqué dans le texte !	MM	INT		CT
43	3	A5	Mais non mais c'est pour expliquer le texte ! Et pour mieux aider, A2 elle a dit ça.	MM	INT		CS
44	3	A2	Bah en fait oui, y a pas marqué dans le texte mais c'est pour répondre à la question : « d'abord je ne n'ai pas sommeil » parce que bah des fois moi, je n'ai pas vraiment très sommeil mais mon papa et ma maman, ils me demandent de me coucher mais je ne sens pas qu'au fond j'ai sommeil.				
45	3	A4	Bah non, c'est pas important !				
46	3	A2	Oui, mais c'est pour expliquer mieux !				
47	3	A5	Oui, mais ce n'est pas important !				
48	3	A4	Oui mais c'est important ce mot « sommeil » non ?				
49	3	A1	J'ai compris ce que vous voulez dire faudrait trouver une question et ça a pas rapport vraiment avec le texte.	PCM	INT		
50	3	A2	Oui, c'est vrai que ça n'a pas vraiment rapport avec la phrase qu'a souligné A5 mais c'est pour expliquer d'une autre façon avec ses mots.	MM	INT		CS

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 11	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
51	3	PC	Oui, très bien ! Continuez !				
52	3	A5	Alors, j'ai surligné : « dormir, c'est se développer ».				
53	3	A3	Oui, moi aussi.				
54	3	A5	J'ai souligné ça parce que dormir c'est se développer, ça veut dire grandir et c'est important de grandir ! C'est important pour ta santé, pour être normal.	MM	INT		CT
55	3	A2	Dormir et se développer, ça peut être aussi garder ce qu'on a appris dans la journée dans notre tête.				
56	3	PC	Donc regardons si c'est important dans le texte, alors qu'est-ce que vous poseriez comme question ?				
57	3	A4	Pour moi, dormir c'est se développer ça veut dire que notre cerveau...				
58	3	A2	Il se développe !				
59	3	A4	Oui, voilà !				
60	3	A2	Il a appris des choses nouvelles !				
61	3	A4	Et il veut le garder !				
62	3	PC	Alors c'est une information importante pour vous mais est-ce que c'est une question importante pour mieux comprendre le texte ?				
63	3	T	Bah oui !				
64	3	PC	Donc, qu'est-ce que vous poseriez comme question intéressante ?				
65	3	A4	Pourquoi ? Euh..				
66	3	A1	À quoi ça sert de dormir ?				
67	3	PC	Oui, effectivement, cette question est bonne mais pour trouver les réponses à cette question, il faut se référer au texte même si vous avez des connaissances je le vois bien. Ok, allez A3, dis-nous ce que tu as pu repérer d'autre d'important ?				
68	3	A3	Avec « dormir c'est se développer », j'ai aussi surligné « ainsi les substances pour grandir ne sont pas fabriquées par notre organisme que durant notre sommeil ».				
69	3	PC	Explique aux autres pourquoi ça te paraît important ?				
70	3	A3	Bah ils expliquent qu'est-ce qu'ils fabriquent par notre corps.				
71	3	A5	Oui mais par exemple y a des mots, à chaque paragraphe ça parle de mots et tu pourrais souligner tout le texte alors.	MM	IPC	INT	CS
72	3	A2	Bah non parce que...				
73	3	A5	Mais non mais imagine à chaque fois y a un mot et jusqu'à la fin du paragraphe, ça raconte ce qui est le mot et après si tu soulignes tout, ça fait comme si tu avais tout souligné le texte et t'es pas obligé de tout souligner !	MM	IPC	INT	CS
74	3	A2	Oui, mais moi j'ai souligné ça parce que je trouve que c'est important de savoir souligner ça, quand on dort on grandit un petit peu, je trouve que c'est important ça et c'est pour ça que je l'ai souligné (A5 surligne alors toute la phrase).	MM	IPC	INT	CS
75	3	A4	Oui, mais c'est un peu la même chose que « dormir c'est se développer » je trouve.				

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 11	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
76	3	PC	Quelle question vous pourriez poser par rapport à ça ? Est-ce que ce serait la même question que tout à l'heure ?				
77	3	A1	Ah je sais !				
78	3	A5	C'était quoi déjà la question de tout à l'heure ?				
79	3	A4	C'était à quoi ça sert de dormir ?				
80	3	A1	À quoi servent les substances ?				
81	3	PC	Oui, c'est une bonne question !				
82	3	A2	Moi j'ai souligné « il travaille au même rythme que lorsqu'on est éveillé » !				
83	3	A1	Oui moi aussi.				
84	3	A5	C'est où ?				
85	3	A1	C'est en bas.				
86	3	A5	Bah moi j'ai surligné ça parce quand on est éveillé, notre cerveau il travaille pareil que quand on dort. Quand on dort on travaille et quand on est éveillé on travaille aussi de la même façon.				
87	3	A1	Non pas vraiment !				
88	3	A5	Oui, mais en fait pourquoi tu as souligné ça en fait ?				
89	3	A1	Notre cerveau il travaille la nuit parce que c'est lui qui fait faire nos rêves quoi ?				
90	3	A5	Non, ce n'est pas ça !				
91	3	A2	Bah non, moi je pense, des fois la maîtresse elle nous dit qu'il faut apprendre une leçon, après on dort et après le lendemain, je pense qu'on s'en souvient parce que notre cerveau il travaille !				
92	3	A3	Pendant la nuit ?				
93	3	A1	Oui oui c'est marqué !				
94	3	PC	Oui, effectivement c'est marqué et c'est un élément important. Et c'est marqué où dans le texte ?				
95	3	A4	Des rêves, où ça parle des rêves !				
96	3	A5	« C'est pendant le sommeil paradoxal que l'on rêve et surtout semble-t-il qu'il se passe quelque chose d'extraordinaire dans notre cerveau ». (en lisant)				
97	3	A1	Mais si donc, on peut voir l'avenir ! Bah en fait, moi, ça m'arrive assez souvent, par exemple je passe devant un poteau dans mon rêve puis après le lendemain ça m'arrive et exactement au même endroit, c'est bizarre !				
98	3	PC	Oui, ça c'est vrai mais peut-être qu'il faut s'en tenir plus au texte. Est-ce que ce que tu dis est marqué dans le texte ?				
99	3	A1	Non, ce n'est pas marqué ça mais c'est moi qui le connais !				
100	3	A5	Ils disent qu'en fait, en général, quand on fait des rêves, c'est qu'on pense à la journée et bah moi les rêves, ce n'est pas toujours à la journée.				
101	3	PC	Oui, c'est bien de faire du lien avec ce que tu connais mais là, que nous disent-ils par rapport aux rêves ?				
102	3	A3	Un peu.				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 11	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
103	3	PC	Euh, très peu.				
104	3	A2	Oui mais c'est important les rêves ou pas ?				
105	3	PC	Justement, est-ce que là dans ce texte là, c'est très important ?				
106	3	A3	Bah non !				
107	3	PC	Donc ce n'est pas important dans ce texte mais si par contre un jour vous voulez écrire quelque chose sur les rêves, vous pouvez en parler de ça. On continue, qu'est-ce qui est important d'autre dans ce texte là ?				
108	3	A2	Bah moi j'ai souligné : « un travail merveilleux qui permet de digérer ».				
109	3	A5	Moi, j'ai mis autre chose.				
110	3	PC	Attends, laisse parler A2, c'est important de l'écouter jusqu'au bout.				
111	3	A2	Bah je pense que, euh... J'ai souligné ça parce que « un travail merveilleux permet de digérer », c'est comme digérer nos aliments	MM	INT		CS
112	3	PC	Alors, qu'est-ce qu'on pourrait poser comme question puisque cela semble important pour tous ?				
113	3	A2	Moi, je n'ai pas trouvé !				
114	3	A4	Bah à quoi ça sert de digérer ? (rires)				
115	3	A5	Pourquoi on digère le travail ?				
116	3	A1	C'est le travail qui est digéré ?				
117	3	PC	C'est un peu une image, elle l'a dit.				
118	3	A1	Ah, c'est une expression !				
119	3	A2	Bah oui parce que tu vois les aliments par exemple, ils ne restent pas coincés dans ta gorge, ils sont digérés et c'est pareil pour ce qu'on a appris, ça va pas rester tout au début de notre cerveau, il va aller...				
120	3	A1	Dans un casier...				
121	3	A2	Oui, au fond, dans une boîte...				
122	3	A4	Bah en fait ça rentre par les oreilles et ça sort plus...				
123	3	A4	Par exemple l'évaluation d'histoire, là c'est dans notre tête et quand on sera dans la salle, et ben ça ressortira.	MM	INT		INF
124	3	PC	Oui. Est-ce que vous avez repéré d'autres choses d'importantes ?				
125	3	A3	Oui dans les deux lignes : « alors il est bon de dormir le plus longtemps possible ». J'ai souligné : « et ce besoin est très variable d'un enfant à l'autre ». J'ai souligné ça parce que c'est bien que ce soit variable parce que si c'est toujours pareil, on dirait que les enfants sont toujours jumeaux, pareils, tous pareils.				
126	3	PC	C'est très bien A3 de remarquer ça, et alors qu'est-ce que tu pourrais poser comme question par rapport à ça ?				
127	3	A3	Pourquoi les enfants...				
128	3	A2	Je n'ai pas très bien compris ce qu'il a dit.				
129	3	A3	Pourquoi les enfants... Euh non, je ne sais pas...				
130	3	PC	Relis la phrase A4.				
131	3	A4	« Et ce besoin est très variable d'un enfant à l'autre ».				
132	3	A1	Est-ce que vous pouvez reposer la question, je n'ai pas bien entendu ?				

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 11	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
133	3	A5	J'ai compris parce que tu vois c'est important que les enfants sont différents des autres comme nous.				
134	3	A1	Bah oui !				
135	3	A5	Parce que si ils sont toujours pareils !				
136	3	A2	Bah en fait, tout le monde fait un peu pareil que l'autre il fait quoi !				
137	3	PC	Et donc ça veut dire quoi ?				
138	3	A4	Qu'on n'a pas tous besoin d'être pareils !				
139	3	A1	Oui bah par exemple A4 on n'est pas pareil quoi !				
140	3	PC	Oui qu'est-ce que ça veut dire dans ce texte là ? Je relis la phrase : « ce qui importe, c'est de satisfaire son besoin personnel de sommeil et celui-ci est très variable d'un enfant à l'autre » !				
141	3	T	Ah oui !				
142	3	A1	Ça veut dire qu'il y en a qui se réveillent plus tôt, plus tard !				
143	3	A2	Et ça veut dire qu'il y en a qui ont besoin de dormir moins que d'autres.				
144	3	PC	Voilà c'est ça ! Et quelle question on aurait pu poser alors ?				
145	3	A4	Est-ce qu'on a tous autant besoin de sommeil !				
146	3	PC	Très bien, bravo ! Autre chose sur le dernier paragraphe ?				
147	3	A2	Ouai, j'ai mis une question sur ça ! J'en ai mis aussi deux. Pourquoi les animaux, leur cerveau travaille comme nous ?				
148	3	A5	Hein ?				
149	3	A3	Ah oui !				
150	3	A2	C'est une question que je viens de poser A5 !				
151	3	A5	Ah d'accord !				
152	3	PC	Ah, très bonne question ! Pourquoi les animaux ont-ils un cerveau qui travaille comme celui de l'humain, c'est ça que tu veux nous poser comme question, c'est bien ça ?				
153	3	A2	Oui sauf que moi je ne l'ai pas formulée pareil !				
154	3	A4	Bah euh... (en grimaçant)				
155	3	A2	Oui, c'est vrai que c'est une très bonne question !				
156	3	A4	Parce que il y a des animaux qui sont, euh...				
157	3	A1	Comme des singes, ils ressemblent aux hommes.				
158	3	A5	Mais non mais c'est parce que il y en a qui gardent en mémoire longtemps comme l'homme !				
159	3	PC	Oui alors tu veux nous poser quoi comme question A2 ?				
160	3	A2	Euh ?				
161	3	PC	En fait, c'est ça qui est intéressant. A2 elle a senti que c'était important mais c'est un peu comme toi A1 la semaine dernière, la question on sent que c'est important mais on n'arrive pas à la formuler.				
162	3	A2	Mais en fait je ne sais pas si elle était vraiment très importante ma question ?	MM	INT		SR
163	3	A1	Si mais je ne sais pas, c'est un peu bizarre qu'on soit pareil que des animaux !				

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 11	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVÉ-NANCE	PROVÉ-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
164	3	PC	Mais si parce que regardez, c'est écrit « pour les animaux supérieurs comme les mammifères, il se passe exactement la même chose que pour l'homme » !				
165	3	A1	Ah oui mais quand ils dorment ?				
166	3	A2	Ah oui, je l'ai : est-ce que les animaux, leur cerveau travaille de la même façon que nous ?				
167	3	A1	Bah non, je ne pense pas parce qu'ils n'apprennent pas...				
168	3	A4	Bah non, ils n'apprennent pas pareil que nous !				
169	3	A3	Ils parlent pas et n'ont pas le même langage !				
170	3	A4	Bah oui !				
171	3	PC	Donc maintenant, voilà les questions qui avaient été inventées par des professeurs sur ce texte : 1ère question et vous allez dire si vous aviez senti que l'idée elle était importante : « pourquoi les enfants n'ont-ils pas toujours envie d'aller se coucher ? »				
172	3	A2	Ah ça on l'a pas dit !				
173	3	A1	Comme les adultes !				
174	3	PC	2 ^{ème} question : « qu'appelle-t-on le sommeil paradoxal ? ». Vous n'en avez pas du tout parlé.				
175	3	A4	Oui mais moi je voulais en parler.				
176	3	PC	Domage alors que tu n'aies pas pris la parole !				
177	3	A5	Si, on en a parlé un petit peu quand on a parlé du rêve !				
178	3	PC	Oui, mais ce n'était peut-être pas assez précis. « Pour bien se développer, est-ce qu'il faut chaque jour dormir le plus possible, selon ses besoins personnels ou dormir le moins possible ».				
179	3	A3	Dormir selon ses besoins personnels.				
180	3	PC	Oui, et c'est vous qui aviez repéré que c'était important.				
181	3	A2	On pourrait faire le questionnaire ?				
182	3	PC	Oui, je vous le donnerai chez vous.				
183	3	A2	Ouai !				
184	3	PC	« Les animaux connaissent-ils aussi des phases de sommeil paradoxal ? C'est vrai pour les animaux, c'est vrai uniquement pour quelques mammifères ? » Regarde, tu l'avais la question ! (en s'adressant à A2)				
185	3	A2	Donc, j'ai bon !				
186	3	PC	Oui, super ! « Dormir permet de fabriquer dans son corps des substances ». Tu vois que tu avais raison (en s'adressant à A3). Elles permettent de grandir, de grossir ?				
187	3	A3	De grandir !				
188	3	PC	Allez, prenez un temps comme vous avez l'habitude de le faire pour écrire ce que vous avez découvert de nouveau.				
189	5	PC	Alors qu'avez-vous découvert ?				
190	5	A2	J'ai écrit : c'est important quand on sera grand car on pourra le répéter à notre entourage.	MM	IPC		TR
191	5	A3	Je n'ai pas très bien compris.	MM	INT		SR

OR-DRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 11	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
192	5	A5	Hein, je n'ai pas compris.	MM	INT		SR
193	5	A2	Bah dans le texte dormir c'est grandir ! (air penaud)				
194	5	PC	Ah, tu veux peut-être dire que ce que tu as lu c'est important !				
195	5	A2	Pour le dire aux autres, parce que si y en a qui savent pas que le sommeil c'est important !	MM	IPC	INT	INF
196	5	PC	Oui, c'est vrai, donc ce que tu as lu, ça va te servir pour ta vie, ce qui n'est quand même pas une mince affaire ! (rires) A5 lève la main.				
197	5	PC	Tu n'as pas besoin de lever la main ! On n'est pas à l'école !				
198	5	A3	Bah si on est à l'école !				
199	5	A4	Oui mais sauf qu'on n'est pas en classe !				
200	5	A5	C'est que j'ai l'habitude !				
201	5	A1	Oui, mais moi maintenant, j'ai pris l'habitude de parler sans lever la main !				
202	5	PC	Oh, là ne t'inquiète pas, tu es assez intelligente pour savoir quand il faut lever ou ne pas lever la main, je n'en doute pas.				
203	5	A5	De travailler en groupe, là on a réussi à commencer tout seul sans toi.	MM	INT		CS
204	5	A4	Moi j'ai découvert qu'on n'est pas souvent d'accord sur la même chose et que, euh, ça nous permet de parler et de mieux comprendre.	PCM	INT		Csoi
205	5	A3	Bah aussi, c'est important de repérer les choses intéressantes pour bien lire un texte et qu'il y a des choses intéressantes pour nous mais qui ne sont pas forcément importantes dans le texte.	PCM	INT		
206	5	PC	Oui, c'est exactement ça. C'est important qu'à chaque fois que vous lirez un texte désormais, vous vous demandiez si c'est important ou non dans le texte.				
207	5	A5	C'est important pour mieux comprendre le texte, pour un peu prévoir le contrôle et pour avoir des bonnes notes.	MM	IPC	INT	CT
208	5	PC	Oui, nous en avons parlé la dernière fois. Alors le travail qu'on a fait sur ces questions, est-ce que ça peut nous servir ailleurs ?				
209	6	A5	Ce qu'on fait, ça peut nous apprendre pour les math.	MM	IPC		TR
210	6	A2	Les math et la lecture, c'est pareil parce que les math, quand on fait les problèmes, on les lit les problèmes.	IM	IPC	INT	CT
211	6	A3	Et si on les lit mal, on peut ne pas comprendre.	MM	IPC	INT	CT
212	6	A1	Bah n'y a pas du tout de lecture dedans.				
213	6	A2	Bah si !				
214	6	A3	Bah les questions !	MM	IPC	INT	CT
215	6	A2	Les questions pour résoudre les problèmes !	MM	IPC	INT	CT
216	6	A5	Et quand tu le lis aussi, c'est de la lecture !	MM	IPC	INT	CT
217	6	A4	Par exemple...				
218	6	A2	Il faut que tu comprennes la question pour faire le problème...	MM	IPC	INT	CT
219	6	A3	Bah oui parce que sinon...				
220	6	A1	Bah, ce n'est pas un problème ! (rises)				
221	6	PC	Ah, alors vas-y explique-nous pourquoi tu penses ça ?				

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 11	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
222	6	A1	Bah moi je parle d'apprendre des tables de multiplications !				
223	6	A2	Oui, mais pour apprendre des tables, il faut d'abord lire les consignes !				
224	6	PC	Attends, je crois qu'on ne parle pas de la même chose, là tu nous parles des multiplications et eux te parlent d'un problème qui est écrit.				
225	6	A2	Et quand on écrit, faut comprendre aussi ce qu'on écrit !				
226	6	PC	Donc là ce qu'on découvre, c'est qu'il y a un lien entre la lecture et les problèmes, il y a aussi du lien entre la lecture et les sciences car c'était un texte de sciences la dernière fois qu'on a étudié.				
227	6	A5	Donc, finalement, tout ce qu'on fait, ça vous aide dans toutes les matières.	MM	IPC	INT	TR
228	6	A1	Oui, et même pour la prévention routière parce que dans la rue, y a des panneaux où y a marqué des choses et quand on roule vite des fois, bah faut lire vite.	MM	IPC	INT	TR
229	6	PC	En tout cas je vous félicite car vous arrivez désormais à faire des liens avec ce que vous pouvez vivre dans votre vie.				
230	6	A1	On devra faire quoi pour la semaine prochaine ?				
231	6	PC	Je ne sais pas pour le moment.				
232	6	A1	On a qu'à faire chez nous, bah on fait un travail, en fait on fait comme si on était ici, on doit faire un travail comme ça ou bien imaginer un peu ce que tu pourrais nous faire faire et lundi, on présente tout, peut-être que ça pourrait nous donner de nouvelles idées.				
233	6	PC	Excellente proposition. Donc lundi, vous lirez ce nouveau texte sur les « vacances des français » et vous aurez pour objectif de vous dire que vous serez capable de répondre à un questionnaire. Vous allez alors réfléchir, comme l'a dit A1, à tout ce que vous pourriez faire pour bien le comprendre ! C'est super ce que tu dis A1 !				

SEANCE 12

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 12	TYPES DE MÉTACO-GNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
1	1	PC	Bonjour les enfants. Alors, la semaine dernière, M était absente alors, pouvez-vous lui expliquer ce qu'on a vécu, ce dont vous vous souvenez ?				
2	1	A5	C'était sur lequel texte déjà ?				
3	1	A3	Dormir !				
4	1	A5	Ah oui !				
5	1	A4	Dormir oui !				
6	1	A3	On avait dit ce qu'on avait surligné et après avec ça on a fait les questions.	MM	INT		CS
7	1	A5	On a essayé de réfléchir aux questions.	MM	INT		CT
8	1	A4	Ce qu'on avait surligné c'était ce qui nous semblait pour nous le plus important.	MM	INT		CS
9	1	PC	Je trouve ça intéressant que tu dises « ce qui nous semblait pour nous le plus important » car est-ce que c'était la même chose pour tout le monde ?				
10	1	A4	Non parce que ce n'est pas pareil. Il y a des choses qui sont surlignées mais sauf que pour certains y en a un peu plus et pour d'autres un peu moins.	MM	IPC		Csoi
11	1	A5	Parce qu'on n'a pas eu les mêmes idées.	MM	IPC	INT	CSoi
12	1	A4	Et aussi M nous avait montré un questionnaire pour voir par rapport à nos questions.				
13	1	A3	Ah oui ! Et y a certaines questions qu'on n'avait pas dit et y en a qu'on avait dit.				
14	1	A4	Bah qui ressemblaient un peu.				
15	1	PC	À la fin A1, tu nous avais lancé un défi.				
16	1	A5	Oui ! C'était qu'il fallait faire un peu comme si on était ici, de réfléchir tout seul à des façons !	MM	IPC		CT
17	1	A3	On devait lire un texte et on devait faire comme ici et c'est ça.				
18	1	A1	Je voulais qu'on trouve des techniques tout seul sans l'aide de personne.	MM	INT		CS
19	1	PC	Est-ce que tu voulais alors, tu me dis oui ou non, moi aussi j'ai le droit à l'erreur tout comme vous, moi aussi je peux me tromper, est-ce que tu voulais vérifier si seuls, vous étiez capables de vous débrouiller pour lire un texte ? Est-ce que c'est ça que tu voulais nous dire ?				
20	1	A1	Oui.				
21	1	PC	En fait tu voulais voir si ce qu'on fait ici, ça te sert à quelque chose une fois que tu es toute seule.				
22	1	A1	Oui, c'est ça.				

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 12	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
23	1	PC	Je vais vous laisser deux minutes pour bien vous remettre en tête tout ce que vous avez à dire aux autres. Tout à l'heure, vous allez vraiment dire aux autres tout ce que vous avez fait pour comprendre le texte, on essaiera aussi de réfléchir sur ce que vous avez fait et ce que vous ne faisiez pas avant puis justement, nous essaierons de comprendre si c'est vous-mêmes ou grâce aux autres que vous faites de nouvelles choses. C'est clair ?				
24	1	A3	Oui, on fait comme ici sauf tout seul et ensuite on va dire si ça nous aide les techniques.	MM	IPC		CT
25	1	PC	Alors allez-y, je me mets à l'écart et on va voir.				
26	3	A3	Bah moi j'ai lu plusieurs fois ce texte car au début je l'avais pas très bien compris et puis après j'ai essayé de me poser des questions dans ma tête et j'ai arrivé assez bien.	DM			
27	3	A5	Est-ce que tu les as écrites tes questions ou pas ?				
28	3	A3	Euh non.				
29	3	A4	Alors tu les as retenues ?				
30	3	A3	Oui.				
31	3	A5	Tu peux nous en dire une alors ?				
32	3	A3	Euh (silence, grimaces), je ne me souviens plus trop... (gêne des autres et silence)				
33	3	A5	Moi j'ai lu le texte deux fois parce que la première fois j'ai lu sauf que y avait une partie que je n'ai pas bien compris, du coup j'ai lu une deuxième fois, je me suis dit mince j'ai toujours pas compris cette partie et ensuite, après tout de suite après, je me suis un peu dit ce qui s'était passé dans le texte dans ma tête comme si je faisais le film et c'est venu. Moi je ne savais pas trop par où commencer non plus alors j'ai commencé par « les vacances des français », ensuite j'ai fait en bas et quand je l'ai relu, j'ai fait de l'autre sens.	DM	INT		
34	3	A4	Et est-ce que tu as trouvé des questions ?				
35	3	A5	Non.				
36	3	A1	C'est quelle partie que tu n'as pas bien comprise ?				
37	3	A5	C'est dans la partie « la grande évasion », au début ils mettent « bon an, mal an » et là je n'ai pas très bien compris.	MM	INT		S
38	3	A1	Ah oui !				
39	3	A4	Bah moi, je crois que « bon an »...				
40	3	A3	Ça veut dire, « bon an », c'est quand ils y vont en vacances...				
41	3	A1	Et mal an, c'est quand ils ne peuvent pas oui.				
42	3	PC	Vous voyez, c'est intéressant ce qui vient de se passer là parce que si j'ai bien suivi, A5 a dit qu'elle n'avait pas bien compris « bon an, mal an », et si tu n'as pas compris ça, est-ce que pour autant ça t'a empêché de comprendre le reste ?				
43	3	A5	Oui, un petit peu quand même car du coup, je n'ai pas bien compris le paragraphe.	MM	IPC		S

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 12	TYPES DE MÉTACO-GNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
44	3	PC	Est-ce que c'était si important que ça cette expression dans le texte ?				
45	3	A4	Bah un petit peu quand même car ça doit expliquer une signification peut être importante !	MM	INT		S
46	3	A5	En fait, ça empêche de comprendre la phrase mais pas tout le texte.	PCM	INT		SR
47	3	PC	Donc essayons de repérer ce qui est important dans cette première phrase, décortiquons-la.				
48	3	A3	Bah ça nous dit le pourcentage de français qui s'évadent du quotidien, donc ça nous dit combien de personnes partent souvent en vacances.				
49	3	PC	Voilà très bien. Donc, est-ce que, même si tu ne sais pas ce que ça veut dire « bon an, mal an », ça t'empêche d'avoir compris ça ?				
50	3	T	Non.				
51	3	PC	Donc là vous avez une clé importante. Il y a des expressions bizarres, elles ont des sens bien sûr mais elles ne sont pas essentielles pour comprendre. Par contre, si tu n'avais pas su ce que voulait dire « quotidien », ça aurait pu être gênant, tu vois la différence ?				
52	3	A3	Oui.				
53	3	PC	Allez, vous allez poursuivre votre échange.				
54	3	A1	Je me suis posé la question : on commence par où ? Alors j'ai lu « les vacances des Français ». En gros, je me suis dit que c'est par là qu'il faut commencer parce qu'on avait parlé des gros titres, donc j'ai lu ensuite les petits textes et j'ai regardé en-dessous les personnages puis après je suis allée tout en bas mais là j'étais coincé parce que je ne savais pas s'il fallait commencer là ou là et je me suis redemandée pourquoi j'avais fait comme ça.	DM	INT		
55	3	A5	Mais peut-être qu'il faut peut-être un ordre parce que le paragraphe il a du sens avec l'autre. Moi je ne savais pas trop par où commencer non plus alors j'ai commencé par « les vacances des français », ensuite j'ai fait en bas et quand je l'ai relu, j'ai fait de l'autre sens.	DM	INT		
56	3	A3	Et pourquoi tu as fait comme ça ?				
57	3	A5	Bah je trouvais que ce n'était pas trop les mêmes paragraphes.	DM	INT		
58	3	A3	Sauf que ce n'était pas exactement la même chose qui était dite dans les différents paragraphes.				
59	3	PC	Alors maintenant, comment savez-vous que vous avez compris ou non le texte, qu'avez-vous fait, qu'est-ce que vous vous êtes posés comme questions pour être sûrs que vous compreniez bien le texte ?				
60	3	A3	Bah je me suis dit qu'il y avait plusieurs vacances. Qu'il y en avait qui restaient toujours dans leur maison, y en avaient qui, euh...				
61	3	A5	Qui partaient et qu'ils avaient, comment dire, par exemple, 1/2 partait.				
62	3	A4	Mais moi, je n'ai pas très bien compris 3/4, 2/3, 1/3, 1/4 et 1/8 ?	MM	IPC		S
63	3	A5	Bah par exemple, 3 français sur 4 sont partis au moins une fois, ça veut dire que, euh... (silence)				
64	3	PC	Avez-vous déjà vu ce genre de chiffres quelque part ?				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 12	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
65	3	A3	Quand on a une évaluation et qu'on nous la rend.				
66	3	PC	Oui, très bien, quand tu as $\frac{3}{4}$ à une évaluation, ça veut dire quoi ?				
67	3	A4	Bah qu'il y avait 4 questions et que j'ai eu 3 questions de bonnes. Donc là, ça veut dire 3 personnes sur 4 partent en vacances.				
68	3	A3	Ah oui, et aussi on retrouve ça la dernière fois qu'on avait fait un questionnaire et fallait donner sa note.				
69	3	A1	Moi, j'ai une stratégie à proposer, elle m'aide mais je ne suis pas sûr qu'elle vous aide.	MM	IA	INT	CS
70	3	A4	Bah dis-la quand même !				
71	3	A1	Bah, en fait, bah je lis un paragraphe, j'attends je ne sais pas combien d'heures, après je lis encore un autre paragraphe à des moments de la journée comme ça et ça m'a pris toute la journée pour lire ça et après je me refais tout dans la tête et je me suis posé une question.	DM	IA	INT	
72	3	A3	Et quelle est la question que tu t'es posée ?				
73	3	A1	La question, c'est est-ce que, enfin, je ne sais pas trop si elle est intéressante !				
74	3	PC	Vas-y, tu sais que tu as le droit à l'erreur !				
75	3	A1	Est-ce qu'il y en a beaucoup qui restent chez eux ? (en prononçant mal)				
76	3	A3	Je n'ai pas trop compris la fin de ce que tu disais.				
77	3	A5	Bah par exemple dans leur maison !				
78	3	PC	C'est une bonne question A1, bravo. Donc, justement, quelles autres questions vous êtes-vous posées les autres ? (silence)				
79	3	A5	Pourquoi il y en a moins qui partent en vacances dans d'autres pays ou quelque part au lieu de rester dans leur maison ?				
80	3	A3	Je ne sais pas.				
81	3	A4	Bah peut-être là y a un dessin d'un cochon pour l'argent, bah peut-être que certaines personnes ont moins d'argent que d'autres.	MM	INT		CS
82	3	A5	Oui, à un moment donné je crois que c'est écrit dans le texte. Il y en a moins qui partent parce qu'ils ont moins de sous. Oui, mais je n'ai pas compris parce que s'ils ont moins de sous, ils peuvent quand même partir en voiture ?				
83	3	A3	Oui, mais quand même, s'ils vont par exemple dans un camping, ça coûte cher quand même un camping !				
84	3	A5	Oui mais ils ne sont pas obligés d'aller tout le temps dans un camping !				
85	3	A4	Oui mais souvent l'essence faut payer !				
86	3	A3	Oui mais par exemple, ceux qui vont en montagne, y a pas besoin de payer en montagne !				
87	3	PC	Donc, c'est bien, vous faites du lien avec les images, vous vous souvenez, c'était une stratégie que vous aviez découverte. Deuxième chose que je vois, c'est que vous faites du lien avec votre réalité et toi-même tu me l'avais demandé pendant que vous travailliez tout seul A4. Tu m'avais demandé si ce texte était vrai.				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 12	TYPES DE MÉTACO-GNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
88	3	A4	Oui, parce que après que j'ai lu le texte, je ne savais pas trop si c'était réel parce que certaines histoires, enfin plutôt certains documents parlent de ça et ne disent pas la même chose.	MM	IPC		CT
89	3	PC	Je t'ai dit que même s'il n'est pas de 2011, oui, les chiffres sont encore vrais et c'est pour ça que les textes documentaires sont intéressants. Mais comme on l'avait remarqué aussi lors des premières séances, il faut faire attention à ne pas trop se perdre dans son imagination, rester près du texte quand même et c'est pour ça que je me suis permis de vous couper.				
90	3	A5	Moi sinon, j'ai une autre stratégie : pour mieux comprendre le texte, si par exemple dans un paragraphe t'as compris, tu peux te redire un peu dans ta tête ce qui était dans le paragraphe et après tu poursuis.	MM	INT		CS
91	3	PC	Mais qu'est-ce que ça veut dire pour toi se redire dans la tête ?				
92	3	A5	Bah c'est comme si tu écrivais, tu te réécrites l'histoire dans ta tête.	MM	INT		CS
93	3	A3	Comme un résumé.				
94	3	PC	Ah, justement, qu'est-ce que tu vois d'écrit dans ta tête ?				
95	3	A5	Non, je dis c'est comme si tu écrivais sur du papier.	MM	INT		CS
96	3	PC	Oui mais tu dis que tu l'as fait ?				
97	3	A5	Non, c'est une stratégie que je viens de trouver.	PCM	INT		
98	3	PC	Ah très bien, bravo A5 ! Tu viens de trouver une stratégie qui est tout à fait intéressante ! Essaie-la, elle va sûrement t'aider. Les autres, gardez-la en tête et vérifiez aussi si elle peut vous être utile.				VINT
99	3	PC	Qui parmi vous s'est arrêté pour se dire : alors, pour quoi je fais ça déjà, c'est quoi déjà la consigne et quand est-ce que je vais l'utiliser ce que je vais faire maintenant ? Qui s'est imaginé ici ? Qui a pensé avant à quoi allait servir le travail ?				
100	3	A3	Oui un peu.				
101	3	A5	Je me suis juste posé la question dans ma tête pour me redire ce qu'il y avait à faire.	MM	INT		CT
102	3	PC	Oui, mais avant de se redire la consigne, est-ce qu'il y a certains enfants qui se sont dits : pourquoi je fais ce travail là, à quoi ça va servir, qu'est-ce qu'il va y avoir au bout ?				
103	3	A3	Moi un peu.				
104	3	A1	Pareil.				
105	3	A4	Non.				
106	3	A5	Non pas trop.				
107	3	PC	Je vous conseille pour la prochaine fois, lorsque je vous aurai donné un nouveau texte, de faire comme si vous étiez en train de réutiliser ou non les outils que l'on a découverts ensemble et vous poser des questions.				
108	3	A1	Ah oui, j'ai compris. Bah que, je pense que c'est ça, après quand on aura fini le soutien, là déjà maintenant, on doit s'imaginer comment ça pourra nous aider.	PCM	IPC		
109	3	A4	Oui que ça peut aussi nous aider pour la 6 ^{ème} !	PCM	IPC		

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 12	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
110	3	PC	Vous voyez, moi, je n'ai pas pu m'empêcher de faire des dessins, de surligner sur ce texte car c'est important pour moi pour bien le comprendre.				
111	3	A1	C'est vrai ? (le praticien-chercheur montre alors son brouillon)				
112	3	PC	Moi, par exemple, en lisant le titre, je me suis dit ok, ça va parler des vacances des Français, et moi comme Français, je vais où en vacances ? Alors, pourquoi vous n'avez pas écrit sur votre texte ?				
113	3	A1	Bah en fait on n'a pas le droit !				
114	3	A5	Oui, et vous nous dites de faire comme si on fera pareil en classe mais là on ne va pas écrire sur le texte en classe quand même !				
115	3	A3	Bah oui !				
116	3	PC	Et pourquoi vous n'auriez pas le droit ? Est-ce que le professeur vous l'a interdit ? Est-ce que c'est dans un livre vos textes ou bien encore sur des photocopies ?				
117	3	A1	Bah sur des photocopies !				
118	3	PC	Et vous les mettez où les photocopies après ?				
119	3	A1	Bah on les redonne au prof.				
120	3	A5	Oui, on les redonne au maître.				
121	3	PC	Oui mais le maître, il ne va regarder que les réponses aux questionnaires. Il me semble que vous pouvez écrire tout ce que vous voulez sur le reste, le maître ne va pas s'en servir pour faire autre chose ?				
122	3	A1	Oui mais après il va dire qu'est-ce que tu as fait avec ton texte ?				
123	3	PC	Attendez ! Est-ce qu'il vous a été dit clairement qu'il est interdit d'écrire sur le texte ? Et est-ce que quelqu'un parmi vous ou vos camarades a posé la question suivante : est-ce qu'on a le droit d'écrire sur le texte pour se mettre en projet de répondre aux questionnaires ?				
124	3	A5	Ça je n'en sais rien !				
125	3	A1	Oui mais le maître il nous a rien dit par rapport à ça !				
126	3	A5	Oui vous nous dites que par exemple dans les problèmes il faut faire des schémas mais c'est le prof qui nous oblige à faire des schémas.				
127	3	PC	Oui, mais là, c'est à toi de prendre l'initiative de faire le schéma si ça t'aide puisque A4 nous a fait découvrir cette stratégie. D'ailleurs vous demanderez à votre enseignant s'il est autorisé d'écrire sur le texte et vous lui expliquerez pourquoi vous posez cette question. Ça pourrait peut-être d'ailleurs aider vos camarades qui comme vous sûrement, s'interdisent d'écrire sur le texte parce qu'on ne leur a pas dit clairement si oui ou non c'était possible.				
128	3	A1	Mais il était un peu dur ce texte et en plus quand on ne sait pas dessiner !				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 12	TYPES DE MÉTACO-GNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
129	3	PC	Quand on ne sait pas dessiner ça veut dire quoi ?				
130	3	A1	Bah si on voulait faire un schéma !				
131	3	PC	Bon, je vais essayer de vous donner une image qui peut-être va vous aider à comprendre. Ce texte là, quand on vous le donne comme ça, c'est comme si on vous donnait un gros morceau de pâte à modeler et que vous ne savez pas quoi en faire. C'est la même chose pour nous les adultes. Et si la pâte à modeler, vous ne la triturez pas dans tous les sens, que vous ne la tordez pas, que vous n'en faites pas des rouleaux, la travailler, elle ne donnera jamais rien votre pâte à modeler et elle restera une grosse masse qui ne représentera rien. Si vous voulez créer quelque chose avec votre pâte à modeler, il va falloir en prendre des bouts, la malaxer avec vos mains, lui donner une forme, peut-être réassembler les morceaux pour que ça ressemble à quelque chose. Est-ce que ça vous parle ça ?				
132	3	A4	Ah oui, ça fait comme dans le texte !	MM	INT		CT
133	3	PC	Oui, c'est ça ! Le texte c'est comme une pâte à modeler. Au début, c'est une grosse masse puis on ne sait pas où lire, par où commencer et on va la tordre par morceaux, on va crayonner une information et faire des flèches !				
134	3	T	Ah oui !				
135	3	PC	Ei là, maintenant que vous avez progressé, vous l'avez vu il y a quelques semaines en obtenant des meilleurs résultats, donc ce qu'on vous demande en plus, c'est qu'en travaillant cette pâte à modeler, vous vous demandiez pourquoi je la travaille comme ça ma pâte à modeler, est-ce que j'ai bien fait de la travailler comme ça et si je devais refaire la même forme avec cette pâte à modeler, est-ce que je m'y prendrais de la même manière ?				
136	3	A4	Ah oui en fait, quand le texte il est en plusieurs parties, c'est plusieurs morceaux de pâte à modeler.	MM	INT		CT
137	3	A1	Et il faut les rassembler pour former un peu notre texte à nous !	MM	INT		CT
138	3	PC	C'est exactement ça ! Alors, pour la prochaine fois, vous allez essayer de triturer ce texte là avec dans votre tête l'image de la pâte à modeler et poser vous la question comment et pourquoi il faut la triturer ? Donc là, qu'est-ce que j'attends de vous la semaine prochaine ?				
139	3	A1	Qu'on travaille beaucoup sur le texte, qu'on écrive dessus et aussi sur le cahier.	MM	INT		CT
140	3	A4	Qu'on souligne les choses qui nous semblent importantes.	MM	INT		CT

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 12	TYPES DE MÉTA- CO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTA- CO- GNITIVE
141	3	PC	Oui. Aussi, souvent vous me dites que vous vous êtes posées des questions mais j'ai comme l'impression qu'il y a quelque chose qui bloque autour de « qu'est-ce qui se passe dans ma tête » ? En fait, il y a être capable de dire ce que j'ai fait, par exemple la manière dont vous avez utilisé votre pâte à modeler, et de vous demander qu'est-ce qui s'est passé dans votre tête pendant que vous avez fait trituré cette pâte à modeler. Vous pouvez vous poser les questions suivantes : « qu'est-ce que je me suis dit, qu'est-ce que j'ai vu, qu'est-ce que j'ai entendu ? ». C'est un peu comme si vous étiez sortis de votre tête et que vous regardiez ce qui se passe de dehors.				
142	3	A1	Berk !				
143	3	PC	Pourquoi tu fais berk ?				
144	3	A1	Parce que c'est dégoûtant ! (rires)				
145	3	PC	Mais non, ce n'est pas dans ce sens là (en souriant). C'est vraiment être en train de se regarder faire et se mettre en projet d'expliquer aux autres ce que j'ai fait la semaine prochaine.				
146	3	A4	Mais moi je trouve que les, euh...				
147	3	A3	Les vignettes...				
148	3	A4	Oui, moi je trouve qu'on s'en sert plus.				
149	3	PC	Oui, c'est normal parce que maintenant, vous les avez intégrées. Vous les savez et maintenant on est capable d'aller au niveau du dessus en se demandant : « qu'est-ce que je me dis, qu'est-ce que je fais dans ma tête avant, pendant et après ma lecture. Je vais vous donner une autre image que la pâte à modeler. Pendant les séances d'avant, on s'est donné des outils, d'accord, tu vas utiliser ces outils là pour comprendre le texte. Vous comprenez qu'ici, vos outils, ce sont les stratégies que vous avez découvertes ensemble. Mais là désormais, vous allez vous dire mais est-ce que cet outil là est bon ou est-ce que j'aurai pu utiliser un autre outil ? Et qu'est-ce que je me suis dit dans ma tête quand j'ai utilisé cet outil et que je me suis peut-être rendu compte que cet outil n'était pas bon. Quand un enfant va te proposer un outil, tu vas d'abord l'essayer puis tu vas te demander : est-ce que cet outil est bon pour moi ?				
150	3	A1	Ah oui, c'est en fait pour améliorer sa lecture !	MM	IPC		CT
151	3	A4	Oui, le texte comme ça, je trouve que ça ressemble un peu à un puzzle.	MM	IPC		CT
152	3	PC	Justement, c'est une autre belle image et il s'agit donc de rassembler les pièces pour réussir à faire ce puzzle, réfléchir à la manière dont on rassemble ces pièces pour pouvoir en parler ensuite aux autres. Prenez un temps maintenant pour faire votre bilan.				
153	5	PC	Alors A3, tu as écrit quoi ?				
154	5	A3	Qu'il faut toujours écrire ou surligner pour s'en souvenir.	MM	IPC		CS
155	5	A4	Bah moi aussi, j'ai écrit qu'il faut écrire sur le cahier parce que sinon, après on s'en souvient plus.				

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 12	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
156	5	A5	Oui et on peut plus expliquer aux autres.				
157	5	A1	Moi j'ai appris à quoi ça servait de surligner.	MM	IPC		CS
158	5	PC	Ok, d'autres choses ? Bon ok, donc on va se quitter. Surtout travaillez plus vous travaillerez et plus il se passera de choses. Si vous ne travaillez rien, il ne se passera rien. Tout vient de vous !				

SEANCE 13

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 13	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
1	1	PC	Bonjour, puisque A2 n'était pas là la dernière fois, est-ce que vous pouvez lui expliquer quel travail on va faire aujourd'hui et ce que vous avez retenu de la dernière séance.				
2	1	A5	Alors, en fait, on n'avait pas beaucoup travaillé parce qu'on n'avait pas trop écrit, on n'avait pas fait beaucoup de choses et on disait qu'on avait dans notre tête mais on n'avait pas tout enregistré et du coup on a refait le travail.	MM	IPC		CT
3	1	A1	Et il nous a donné des fiches pour nous aider où il y avait des questions. (A5 montre alors les fiches à A2)				
4	1	PC	Très bien. Alors, qu'avions-nous dit d'important aussi la dernière fois ?				
5	1	A2	Je crois qu'il fallait beaucoup écrire sur nos textes.	MM	IPC		CS
6	1	A3	Ah oui, pour voir, surligner, écrire.	MM	IPC		CS
7	1	PC	Qu'est-ce qu'on avait dit par rapport à la pâte à modeler ?				
8	1	A3	Ah oui ! (A3, A1 et A5 souhaitent parler en même temps : rire)				
9	1	A5	Pardon !				
10	1	PC	Allez-y, c'est bon signe que vous ayez envie de parler en même temps et bravo pour le respect que vous avez les uns envers les autres !				
11	1	A5	C'est comme si c'est un texte, c'est comme si tu découpais, bah tu, euh, comment dire. Là, euh, je ne sais pas...				
12	1	A3	Bah, euh, on forme quelque chose et c'est comme si on lisait et on surlignait des choses au texte.				
13	1	A1	Bah qu'on devait la prendre, faire des trucs avec nos mains et on ne savait pas trop ce qu'on faisait et après ça donnait une forme qu'on comprenait.				
14	1	PC	Mais pourquoi on avait donné cette image car je rappelle que A2 n'était pas là ?				
15	1	A5	Mais c'était vous qui aviez donné l'image de la pâte à modeler !				
16	1	PC	Oui et il y avait aussi A4 qui avait donné l'image du puzzle.				
17	1	A5	Alors, puzzle c'était ça (en montrant le texte), c'était dans quel sens il fallait le lire et pâte à modeler, euh, je ne sais plus.				
18	1	A2	Bah moi en fait quand j'ai lu un peu la fiche à l'école dans la classe et quand j'ai vu l'expression de la pâte à modeler, je me suis dit que c'était plusieurs textes qui étaient découpés, qu'on les avait mis dans le désordre sur une fiche et pour bien le lire, fallait le mettre retrouver et le mettre dans le bon sens.				
19	1	PC	D'accord, c'est vraiment bien A2, tu as vu comment tu progresses, elle a mis du sens à l'image de la pâte à modeler.				

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 13	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVANCE	PROVANCE	COMPONENTE MÉTACOGNITIVE
20	1	PC	Alors donc maintenant, vous allez parler entre vous de ce que vous avez fait. En même temps il faut toujours que vous dîtes à l'autre pourquoi et comment vous l'avez fait et qu'est-ce qui s'est passé dans ma tête (le praticien-chercheur étaye ses propos avec un tableau : j'ai fait/comment et pourquoi j'ai fait, qu'est-ce qui s'est passé dans ma tête). Ce qui est important pour vous là, c'est d'oser dire tout ce que vous avez fait et lorsque l'autre parle, c'est de bien écouter ce qu'il dit pour essayer de repérer ce que l'autre a fait de pareil et de différent de soi pour voir un petit peu ce que vous pourriez apprendre de nouveau grâce à l'autre, c'est clair ?				
21	1	T	Oui !				
22	3	A2	Moi en premier j'ai pris la première case parce que y avait marqué le titre, c'était écrit en gros « les vacances des français », après j'ai lu en deuxième « la grande évasion », j'ai pris celle-là parce qu'elle était en dessous de la première et en général, quand on lit un texte, on lit en-dessous des phrases. Après j'ai pris « ceux qui partent et les autres » et j'ai pris celui-là parce que je trouve un petit peu que ça va ensemble parce que quand j'ai lu le deuxième titre, j'ai vu que ça parlait aussi un petit peu de partir, ça avait un petit peu rapport avec le titre. Puis en quatrième, j'ai pris la dernière parce que déjà j'ai vu que, elle était en-dessous la première mais y avait des images en lien qui étaient pas en dessous du premier carré que j'ai lu donc je me suis dit, celles-là je vais peut-être les lire en dernier et « ceux qui partent les autres », je l'ai pris en troisième et non en dernier parce qu'elle était à côté, bah en fait le carré il touchait l'autre carré de la première que j'ai lue, et la deuxième parce qu'elle était en-dessous et tout le texte était en-dessous de la première que j'avais lue	DM	IPC		
23	3	A3	Et après, qu'est-ce que tu as fait ?				
24	3	A2	Après, je me suis posé des questions dans ma tête, par exemple, pourquoi j'avais lu dans ce sens là car au début je n'avais pas réfléchi pourquoi je lisais dans ce sens là puis je me suis posé la question sur ça.	DM	INT		
25	3	A1	Bah moi, quand j'ai terminé le texte j'ai commencé à souligner ceux qui allaient bien ensemble et je n'ai pas tout trouvé. Le 5ème personnage avec 1/8, et bah je l'ai relié à l'avion parce que le petit garçon, dans sa main, il tient des drapeaux alors j'ai trouvé que ça allait bien avec l'avion parce que quand on prend l'avion, c'est pour aller loin pour voyager.	DM	INT		
26	3	A2	Je voulais dire quelque chose sur ton bonhomme, c'est en fait, bah quand tu l'as dit j'ai aussi remarqué que comme il a une valise, les autres ils n'ont pas vraiment de valises et quand on part en avion, c'est pour aller loin et on prend peut-être une valise où on transporte nos jouets, nos affaires.	MM	IPC	INT	

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 13	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
27	3	PC	Alors que moi, je n'ai pas vu la même chose. Même si je me suis dit la même chose que toi A5, je me suis dit : il y a une valise, il y a un avion, il y a des drapeaux et j'ai vu comme toi le dessin où il y avait un avion, donc je me suis dit comme toi, ce sont des gens qui partent alors à l'étranger et j'ai été surpris de ne voir écrit « Ceux qui partent chaque été : 55% de la population, des cadres, des habitants de la région, des étudiants et surtout des élèves » et qu'ils ne disent pas justement qu'ils partaient à l'étranger. Peut-être est-ce le cas mais peut-être que non. C'est donc une question que je me suis posée mais ça ne veut pas dire pour autant qu'elle est meilleure que celle que vous vous êtes posées. Alors A5, pourquoi tu as fait ce lien (silence d'A5). C'est pas grave, continue dans ce cas là.				
28	3	A5	Je comprends. Sinon, j'ai relié autre chose. Le premier personnage, je l'ai relié avec l'autre dessin à la droite.				
29	3	A1	C'est ceux qui partent, euh ?				
30	3	A5	Ici (en montrant le dessin intitulé : « ne sont pas partis cet été-là avec un dessin d'immeuble) parce que c'est écrit sur la petite maison : « ne sont pas partis cet été là » et moi je trouvais que ça allait bien parce que y avait une tirelire où on voyait qu'ils n'avaient pas beaucoup d'argent alors que c'est peut-être pour ça qu'ils ne sont pas partis.	MM	IPC	INT	S
31	3	A2	Ah non là, je ne suis pas d'accord avec toi. Je ne suis pas vraiment d'accord avec ce qu'elle dit, bah moi j'aurais dit plutôt le dessin où il est marqué ¼ parce qu'on voit qu'il est à côté de l'appartement et c'est là où il n'est pas parti.				
32	3	A3	Moi aussi, je comprends ça.				
33	3	A4	Tandis que là, on peut voir qu'il n'est pas parti mais on peut voir aussi qu'il est parti parce qu'on ne sait pas très bien combien ils ont d'argent dans la tirelire.				
34	3	A5	Bah oui, bah je n'avais pas bon, je me rends compte que je n'ai pas fait la bonne flèche.	PCM	INT		
35	3	PC	C'est intéressant ce qu'il se passe car c'est le fait qu'A2 te le dise que tu t'en rends compte mais que tu vois aussi que si toi, tu n'avais rien dit, on ne se serait jamais rendu compte de cette erreur de compréhension.				
36	3	A5	Y a juste quelque chose que je n'ai pas compris, c'est au début, juste en-dessous du titre : « les vacances des français », là (en montrant l'endroit), « il y a vacances et vacances », ça veut dire quoi ?	MM	IPC	INT	S
37	3	A3	« Il y vacances et vacances ! (en mettant le ton)				
38	3	A2	Ah oui, y a marqué après le mot. Y a marqué celles que l'on passe à la maison, juste en flemnardant un peu, et puis les autres, les vraies, celles où...	PCM	IPC	INT	CS
39	3	A3	Ah oui !				
40	3	A2	Alors, y a celles où on reste à la maison en vacances mais à s'ennuyer ou jouer et y a celles où on part par exemple à la neige.				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 13	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
41	3	A5	Ah d'accord, je n'avais pas compris ! (sourire)	PCM	INT		S
42	3	A2	Je regardais si c'était marqué lire jusqu'au bout ! (en se retournant car les stratégies sont affichées sur le tableau)				
43	3	PC	Vous voyez, bravo, là A2 vient de réutiliser une stratégie découverte par le groupe : lire jusqu'au bout ! Bravo A2, tu as vu comment tu avances par rapport aux premières séances, vous avez vu comment sa participation nous aide, comment elle sait réutiliser les stratégies, elle fait du lien avec tout ce qu'on a appris et A5 aussi, c'est excellent, tu as vu un peu le travail que tu as fait, toi aussi tu progresses beaucoup, nous on le voit bien dans les vidéos ! Bravo aussi A3 car tu expliques très bien aux autres. A1, tu as sûrement aussi envie de nous dire des choses car je le vois dans ton visage ! Alors, vas-y, dis-nous comment tu as procédé !				
44	3	A1	Bah j'ai entouré ce qui me paraissait important bah pour moi et après j'ai surligné ce qui me paraissait vrai et aussi important et d'une couleur plus foncée ce que je ne comprenais pas.	DM	IPC		
45	3	A2	Alors qu'est-ce que tu n'as pas compris ?				
46	3	A5	Attends, tu as dit « ce qui me paraissait vrai » dans le texte, que tu as souligné ce qui te paraissait vrai mais je pensais que l'autre fois on avait dit que tout le texte il était vrai ?	MM	INT		CT
47	3	A1	Oui, mais enfin des fois, par exemple, dans le texte, bah y a des choses qui sont euh...	MM	INT		S
48	3	A2	Bah peut-être que vous avez dit que le texte il est vrai mais je pense que pour elle, y a des choses qui sont pas vraiment vraies, qu'elle ne croit pas vraiment.	MM	INT		Csoi
49	3	A5	Bah oui parce que A2 ou je ne sais plus qui, elle avait posé cette question. (silence)				
50	3	PC	Oui, je pense que vous voyez juste. Ce texte est réel même s'il ne date pas de 2011. Depuis, les chiffres n'ont pas beaucoup changé mais c'est intéressant A1 que tu essaies toujours de te demander si les données sont logiques par rapport à ta réalité, c'est très bien.				
51	3	A1	Alors ce que je n'avais pas compris, c'est : « pourtant les séjours ont tendance à raccourcir » ?	MM	IA	INT	S
52	3	A2	Bah euh...				
53	3	A5	C'est où ?				
54	3	A3	Bah ça dépend si c'est en hiver ou en été, dans plusieurs saisons parce que l'hiver y a les jours qui raccourcissent.... (sourires de la part du praticien-chercheur et d'A1, A3 semble alors un peu démobilité)	MM	INT		INF
55	3	PC	Ne t'inquiète pas surtout A3, on ne rigole pas de ce que tu dis, c'est qu'on essayait de comprendre ce que tu disais et les autres, à votre avis, pourquoi on rigole ?				
56	3	A2	Bah moi, je pense que ce qu'il veut dire c'est parce que on dit des fois que quand on est en hiver que les jours ils raccourcissent.	MM	INT		Csoi

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 13	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVANCE	PROVANCE	COMPONENTE MÉTACOGNITIVE
57	3	A3	Oui, c'est ça!	MM	INT		CSoi
58	3	PC	Alors, on est bien d'accord qu'on ne se moque pas du tout de toi mais on n'arrivait pas à comprendre pourquoi tu disais et ça nous a fait sourire quand on a compris car on ne se l'imaginait pas. Donc, ici, ce n'est pas en rapport avec les jours qui se réduisent mais c'est bien d'avoir osé donner ton avis !				
59	3	A2	Bah c'est quand on est en vacances, par exemple on part un mois, on dit que c'est trop long et en fait, quand on y est, on ne pense plus aux jours qui passent.	MM	INT		INF
60	3	PC	Non non, A2, ce n'est pas ça ici. Tu sais, tu nous as redonné toi-même la technique de lire jusqu'au bout mais moi ce que je vous conseille également, c'est de relire aussi ce qu'il y a d'écrit avant cette phrase là. Moi j'aurais tendance, je vous le dis, à prendre la phrase qu'il y a juste au-dessus, celle qui commence par « même » et je relirai donc : « même si le budget vacances est le premier visé lorsqu'il faut se serrer la ceinture », d'ailleurs ce n'est pas simple à comprendre ça, vous nous expliquerez ce que vous comprenez tout à l'heure, donc je continue : « la proportion d'estivants varie peu depuis vingt ans ». Et là, je continue ma lecture pour essayer de voir le lien justement avec cette phrase que je ne comprends pas. « Pourtant les séjours ont tendance à raccourcir, tantôt par économie, tantôt au profit d'un deuxième voyage à une autre saison ». Alors vous, qu'est-ce que vous comprenez dans cette partie là ? (Silence). D'abord, je vous demanderai, à votre avis, est-ce que cette partie est importante ?				
61	3	A1	Euh, je ne sais pas....				
62	3	A3	Moi je crois que oui...				
63	3	PC	Alors, est-ce qu'il y a quelqu'un qui comprend un petit peu quelque chose (silence). Bon, justement, là c'est une situation qui pose problème et quand on ne comprend pas, comment on peut faire ?				
64	3	A1	Bah, on demande aux autres.	MM	INT		CS
65	3	PC	Oui, c'est ce que tu as fait mais maintenant, supposons que tu sois à l'école toute seule et que tu ne comprends pas, comment peut-on faire ? (Silence). Alors, je vous propose de relire et d'essayer d'y mettre un sens. Alors, désormais, est-ce que cela devient plus clair dans votre tête ?				
66	3	A1	Bah moi je pense que « tantôt par économie », c'est ceux qui n'ont pas beaucoup d'argent et du coup les jours raccourcissent et « tantôt au profit du deuxième voyage » à une autre saison, c'est qu'ils ne partent pas à toutes les saisons.				
67	3	A2	Où ils partent plus longtemps qu'avant ?				
68	3	A5	Je n'ai pas compris !	MM	INT		S
69	3	A1	De quoi, tout au début ? (silence). Bah « tantôt par économie », c'est pour ceux qui n'ont pas beaucoup d'argent et tantôt au profit du voyage à une autre saison, bah c'est ceux qui partent pas beaucoup à chaque saison (silence). Ce n'est pas facile à expliquer !				

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 13	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
70	3	PC	Surtout, en fait, ce n'est pas facile d'expliquer d'une autre manière. Bon alors, je vous propose de repérer les mots qui bloquent, ok ?				
71	3	A2	Bah moi, c'est, euh, toute la phrase !	MM	IPC		S
72	3	A1	Bah moi, y a « tantôt ».	MM	IPC	INT	S
73	3	A2	Moi, en fait, j'ai un peu compris par rapport à l'explication d'A1, je pense que c'est quand ils parlent d'économie, ils ne parlent pas beaucoup parce qu'ils laissent des économies pour plus tard !	PCM	INT		
74	3	PC	Très bien, tu nous fais avancer. Dans ton explication, tu as expliqué ce que signifie « économie », c'est-à-dire le fait de mettre de l'argent de côté. Donc, est-ce qu'il y a d'autres mots qui vous bloquent à part « tantôt »				
75	3	T	Non.				
76	3	PC	Donc, s'il n'y a pas d'autres mots qui vous bloquent, normalement, vous pouvez être en mesure de comprendre ce paragraphe. Donc, dans ce cas là, relisez là encore (1 minute de recherche). Alors ça commence à s'éclaircir avec les indices que l'on s'est donné avant ?				
77	3	A3	Moi, je comprends qu'avec la 1 ^{ère} phrase (silence). Bah non, bah en fait je n'ai pas très bien compris !	PCM	INT		
78	3	A2	En fait, il n'arrive pas trop à formuler sa phrase.	PCM	INT		Csoi
79	3	A3	Oui, c'est ça.				
80	3	PC	Qu'est-ce qu'on pourrait alors lui donner comme conseils pour formuler sa phrase ?				
81	3	A2	Bah je ne sais pas trop la phrase qu'il comprend. (silence)				
82	3	PC	Si vous deviez souligner des mots importants, qu'est-ce que vous souligneriez car ces mots important vont sûrement vous aider à mieux formuler votre phrase.				
83	3	A2	Estivant.				
84	3	A3	Budget.				
85	3	A2	Ça veut dire l'argent. Mais en fait, je me rends compte qu'« estivant », je ne sais pas trop ce que ça veut dire... (silence)	PCM	IPC	INT	
86	3	PC	Les autres, vous n'avez pas dit que vous ne comprenez pas ce mot !				
87	3	A2	Bah en fait, c'est en relisant que j'ai vu que je ne le comprenais pas.	PCM	IPC	INT	
88	3	PC	Là on est vraiment face à un problème de lecture qui nous bloque et il faut qu'on s'en sorte car on sait que c'est important. Rassurez-vous, on chauffe ! (rires). Alors A5, est-ce que tu peux nous dire où on est rendu au niveau de nos échanges ?				
89	3	A5	Je n'ai pas compris.				
90	3	PC	Ok, donc je relis l'ensemble (le PC lit depuis « même » jusqu'à « saison »). Moi aussi, en préparant ce texte comme vous, j'avais surligné « les séjours ont tendance à raccourcir », c'est donc important il me semble.				
91	3	A1	C'est ce que j'ai fait. Alors donc, soit ils diminuent lors des séjours pourquoi ?				

OR-DRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 13	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
92	3	A2	Pour économie, pour mettre de l'argent de côté !				
93	3	PC	Et la suite, ou pour ?				
94	3	A1	Pour aider les autres gens !				
95	3	PC	Non, soyez vigilants, c'est écrit !				
96	3	A5	« Au profit d'un deuxième voyage à une autre saison » !				
97	3	A1	Ça veut dire pour profiter !				
98	3	A5	De la saison !				
99	3	A2	Ah, ils vont profiter d'une autre saison !				
100	3	A5	Pour voyager !				
101	3	PC	Donc, pour repartir, vous avez trouvé ! Donc, ça veut dire que la plupart des Français préfèrent diminuer leur premier séjour pour garder de l'argent et pourquoi ?				
102	3	A2	Pour qu'à une autre saison, ils puissent repartir !				
103	3	A1	Ah, ça y est j'ai enfin compris !	MM	INT		SR
104	5	PC	Donc, stop. Maintenant, essayons de réfléchir à comment on a réussi à comprendre ?				
105	5	A5	Bah on a d'abord essayé de comprendre les mots qu'on ne comprenait pas. (pendant ce temps, le praticien-chercheur écrit les techniques au tableau)	MM	IPC		S
106	5	A3	Après on a lu plusieurs fois le texte.	MM	IPC	INT	CS
107	5	A1	On a aussi trouvé les mots importants.	MM	IPC	INT	CS
108	5	A3	Mais moi, pour essayer de comprendre, j'ai enlevé « tantôt » !	MM	INT		CS
109	5	A2	Ah, il a enlevé le mot qu'il n'avait pas compris !	PCM	INT		CS
110	5	PC	Ah très bien, je n'avais même pas pensé à cette technique là, enlever le mot, par contre, il faut faire attention que ce mot ne soit pas important. Là, le mot « tantôt » n'était pas important, donc tu as bien fait !	PCM	INT		CS
111	5	A5	Donc, s'il n'est pas important, on saura qu'on pourra le faire !	MM	INT		CS
112	5	PC	Oui ou si on n'est pas sur, on peut faire aussi autre chose qu'on avait vu lors des premières séances il me semble. À la place de l'enlever parce que quelques fois, on peut enlever quelque chose d'important, qu'est-ce qu'on peut faire ?				
113	5	A3	Le mettre de côté et couper le mot ?	MM	IPC		CS
114	5	PC	C'est bien A3, tu as bien retenu les stratégies qu'on avait découvertes au tout début mais il en manque une, celle de remplacer par un autre mot. Vous voyez comment A3 progresse, c'est impressionnant ! Donc, pour « tantôt », par exemple, on pourrait dire pourtant les séjours ont tendance à raccourcir, « ou bien » par économie, « ou bien » par au profit d'un deuxième voyage.				
115	5	A2	On pourrait dire « soit » par économie, « soit » pour un deuxième voyage.	MM	INT		CS
116	5	PC	Bravo ! Donc essayez de remplacer par quelque chose que vous connaissez mieux parce que quelquefois, on n'arrive pas à comprendre un mot mais en le remplaçant par un autre, on arrive à s'y retrouver. (Le praticien-chercheur laisse le temps aux élèves d'écrire les stratégies découvertes. A3 écrit peu)				

OR-DRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 13	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
117	5	A2	Ah mais on pourrait mettre « enlever le mot qu'on ne comprend pas » au lieu de mettre « enlever le mot compliqué » ? (c'est ce que le praticien-chercheur a écrit au tableau)	MM	INT		Csoi
118	5	PC	Très bien, si toi ça t'aide d'écrire « enlever le mot compliqué » au lieu de la phrase que j'ai écrite, c'est encore mieux, pourquoi à votre avis les autres ?				
119	5	A1	Bah parce que ça l'aide elle.	MM	IPC		Csoi
120	5	A2	On comprend mieux ce qu'on écrit.	PCM	IPC		
121	5	PC	Voilà, elle écrit ce qu'elle a compris elle, elle ne réécrit pas forcément ce que le maître a écrit. Par exemple, j'observe qu'A3 n'a pas tout écrit alors pourquoi ?				
122	5	A3	Parce que je n'avais pas besoin de tout.	PCM	IPC		
123	5	PC	Oui, c'est ça, tu penses par toi-même, bravo !				
124	3	A1	Il y a un autre endroit que je ne comprenais pas.	MM	INT		S
125	3	A5	Tu peux nous le dire ?				
126	3	A1	« Au total 40 jours en moyenne ».				
127	3	A5	Dis-nous où c'est et lis-nous la phrase.				
128	3	A1	« Non seulement les 14-17 ans scolarisés sont les plus nombreux à partir en vacances, mais ils partent plus souvent que les autres –au total 40 jours en moyenne. –près de trois fois par an- et beaucoup plus longtemps- au total 40 jours en moyenne ». (les tirets sont dans le texte ainsi)				
129	3	A2	Bah je pense que c'est parce qu'ils finissent plus tôt l'école.	MM	INT	INF	
130	3	A1	Bah à la fin, au début je comprenais mais après « au total 40 jours en moyenne », ça je n'ai pas compris. (silence)	MM	IPC	INT	S
131	3	A5	C'est bizarre parce que normalement « près de trois fois par an », il va avec la phrase, je ne sais pas comment expliquer mais y a un problème ! (silence)	PCM	IA		
132	3	PC	Tu veux dire quoi ?				
133	3	A5	Non non, ce n'est pas grave.	PCM	IPC		CT
134	3	PC	Si si c'est sûrement très important ce que tu veux dire mais je n'ai pas compris tout simplement.				
135	3	A5	Je disais que c'est bizarre parce que pour moi y a des traits qui sont bizarres. (silence)	PCM	IPC		CT
136	3	PC	Ah oui, je crois comprendre ce qu'A5 veut dire. A votre avis, les autres, qu'est-ce que vous n'avez pas l'habitude de voir et qui est bizarre ? (silence). Est-ce que tu ne veux pas nous dire que le tiret il est bizarre ici ?				
137	3	A2	Quoi, ils sont où ?				
138	3	A1	Bah oui, et y en a plusieurs.				
139	3	A5	D'habitude on ne met pas de tirets comme ça !	MM	IPC	INT	CT
140	3	PC	Ah oui, y en a plusieurs de chaque côté, je ne les avais pas vus !				
141	3	A2	Ils sont où ?				

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 13	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
142	3	A1	Un avant « après »				
143	3	A5	Et les autres avant « et » et « au » !				
144	3	A3	1, 2, 3, il y a trois tirets.				
145	3	A5	Alors pourquoi y a ça ? (silence)				
146	3	PC	Je n'en ai aucune idée !				
147	3	A2	Ah là là !				
148	3	PC	Peut-être que c'est une erreur de frappe mais ça me semble bizarre effectivement. Normalement, on aurait pu mettre des virgules au lieu des tirets mais je ne vois pas ce que ça fait là.				
149	3	A1	Mais normalement on ne met jamais de virgule avant et, c'est comme une virgule !	MM	INT		CT
150	3	PC	Très bonne remarque. L'important, c'est que A5 se soit rendue compte qu'il y avait quelque chose qui était bizarre et ça c'est important de s'en rendre compte lors de sa lecture. C'est ce que disait A1 en début de séance, de faire attention à ce qu'on lit. Par exemple, parfois quand tu lis un article dans le journal, il y arrive qu'il y ait des erreurs, des mots oubliés qui peuvent empêcher un peu la compréhension.				
151	3	A2	Sinon on lit et ce qu'on lit, on le comprend pas !	MM	IPC		S
152	3	A5	Ah oui, c'est peut-être ça qu'elle n'a pas compris mais on ne dit pas « tiret » dans la phrase !				
153	3	A1	Non. C'est « Au total, 40 jours en moyenne », c'est plutôt le mot « moyenne » qui me gêne en fait !	MM	IPC	INT	S
154	3	A3	Ah je sais ! Ça veut dire à peu près !				
155	3	A5	Ah oui c'est entre plus grand (en montrant avec ses mains), ah non, je vais dire un truc qui n'a pas vraiment rapport.	MM	INT		CT
156	3	PC	Mais si, vas-y, fais-toi confiance, tu y es là ! Ça veut dire quoi ?				
157	3	A5	Entre grand et petit ?				
158	3	A2	Moyen.				
159	3	A5	Ça veut dire à peu près 40 jours.				
160	3	A1	Ah oui ça y est je comprends. Ah oui, ce que voulait dire A5, c'est que ceux qui ont entre 14 et 17 ans, ils partent au moins 40 jours.				
161	3	PC	Non, tu y es presque mais tu n'y es pas tout à fait mais par contre, ce qui est intéressant, c'est qu'A5 fait du lien avec les mots qu'elle connaît, entre petit et grand : moyen. Si je continue avec vous à faire du lien, alors, est-ce que vous avez déjà entendu parler de « moyenne » ?				
162	3	A5	Bah oui, la moyenne de la classe ! Ça veut dire par exemple sur 20, c'est 10.				
163	3	A2	Non, je ne pense pas.				
164	3	A1	Non, la moyenne de la classe, ce n'est pas celle-là !				
165	3	A5	Non mais c'est pour expliquer.				
166	3	A2	Non mais imaginons que la classe a des problèmes, des difficultés, bah sa moyenne, sa plus haute note, c'est 10 ! (rires)				

OR-DRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 13	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
167	3	PC	Donc la moyenne, c'est quoi alors (silence). La moyenne, c'est on additionne toutes les notes et on divise par le nombre d'enfants.				
168	3	A5	Ah ouah !				
169	3	PC	C'est-à-dire entre ceux qui ont beaucoup et ceux qui ont moins, quand on additionne tout ça, on divise par le nombre d'enfants, ça nous donne un chiffre moyen. Donc maintenant, essayez de comprendre avec ce que je viens de vous dire. Alors comment ont-ils fait pour trouver 40 jours ?				
170	3	A1	On a tout regroupé le nombre de jours et puis...				
171	3	PC	On a divisé par tout le nombre de jeunes. Donc, y en a qui partent plus que 40 jours et y en a d'autres qui partent moins et on trouve la moyenne (en faisant des gestes). Toi aussi tu faisais ces gestes tout à l'heure (en s'adressant à A5). C'est important de faire des gestes, hein ?				
172	3	A1	C'est vrai qu'on quitte nos parents pendant 40 jours ?				
173	3	PC	Tu n'as pas entre 14 et 17 ans il me semble A1 ? (en riant)				
174	3	A1	Bah quand même ça paraît beaucoup.	MM	IA		S
175	3	PC	Oui, c'est vrai, effectivement, ça paraît beaucoup. Peut-être qu'ils comptent dedans les séjours avec les classes ?				
176	3	PC	Allez, maintenant, on prend un dernier temps pour se dire : qu'est-ce que j'ai appris par rapport à ce qu'a fait l'autre et est-ce que ça peut m'être utile ? Par exemple A5, qu'est-ce que A1 t'a apporté de nouveau ? (silence). Quelles sont les techniques des autres que vous pourriez reprendre pour vous-mêmes ?				
177	5	A2	Bah en fait quand A3, quand il a dit sa technique quand tu écrivais au tableau, qu'il avait enlevé le mot qu'il ne comprenait pas et qu'il l'a remplacé par un autre mot, ça ça peut être une bonne idée.	MM	IPC	INT	CS
178	5	A1	Moi j'ai appris aujourd'hui que je pouvais remplacer un mot par un autre mot.	MM	IPC	INT	CS
179	5	A2	Moi, puisque je n'ai pas eu le temps de faire le travail aussi vite, je pense faire comme A5 et A1, je vais utiliser des couleurs pour surligner ce que je ne comprends pas et où je comprends et comme A5, les flèches, si on a des textes avec des images ou plusieurs images, relier les images qu'on croit qui vont ensemble.	MM	IPC	INT	CS

SEANCE 14

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 14	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
1	1	PC	Bonjour les enfants. Alors, étant donné qu'A4 était absente la semaine précédente, est-ce que vous pouvez lui expliquer ce qui s'est passé la semaine dernière ?				
2	1	A3	Bah y avait A5, A2 et A1 qui avaient surligné, qui avaient plein de choses sur leur feuille.	MM	IPC		CS
3	1	A2	Puis on a dit ce qu'on avait pensé et dans quel ordre on avait lu le texte.				
4	1	A1	Et A5 elle avait relié deux choses si je me souviens bien et qu'elle s'était trompée.				
5	1	A3	Sur ¼, elle avait pensé que, on avait vu ça. (en montrant la feuille)				
6	1	A1	Oui, c'est ça.				
7	1	A5	Oui, c'était, je m'étais trompée, j'avais mis celui-là qui allait avec là (en montrant sur sa feuille) et c'était plutôt celui-là.	MM	IPC	INT	Csoi
8	1	A2	Oui, c'est bien ça. Puis A1 elle avait dit dans « les grandes évasions » qu'elle avait une phrase qu'elle ne comprenait pas.	MM	IPC	INT	S
9	1	A5	On a d'abord relu la phrase puis la celle qui était au-dessus, et on avait vu ce qui euh...	MM	IPC	INT	SR
10	1	A3	Euh, ce qui nous posait question sur les mots.	MM	IPC	INT	SR
11	1	A1	Et aussi, on devait la relire plusieurs fois dans notre tête.	MM	IPC	INT	CS
12	1	A5	Et même que A5, il nous a dit qu'il avait sauté le mot.				
13	1	A2	Parce que c'était un mot qu'il n'avait pas compris.				
14	1	A1	Mais faut voir s'il n'est pas intéressant.	MM	IPC	INT	CS
15	1	A3	De remplacer par un autre mot.	MM	IPC	INT	CS
16	1	A5	Puis y avait une phrase qu'on n'avait pas comprise, c'était celle-là : « non seulement les 14-17 ans scolarisés sont les plus nombreux à partir plus longtemps, mais ils partent plus souvent que les autres près de trois fois par an et beaucoup plus longtemps, au total 40 jours en moyenne.				
17	1	A3	Parce que y avait les petits traits qu'on ne comprenait pas.				
18	1	A5	Là, là, là ! (en montrant précisément à A4 puisqu'elle est juste à côté)				
19	1	A1	C'est peut être à cause de la photocopie.				
20	1	PC	Alors, est-ce que vous pouvez redire l'objectif du travail à A4 ?				
21	1	A2	Qu'on parle plus du « Cap sur la Grande Bleue » et d'aussi beaucoup écrire !				
22	1	A1	Parce que l'autre fois, on avait pas mal écrit et la séance s'est plutôt mieux passée et on avait parlé du reste.	MM	IPC		CS
23	1	PC	D'ailleurs, qui parmi vous a senti que la séance s'était mieux passée ? (Tous lèvent la main). Alors vous l'expliquez comment, pourquoi elle s'est mieux passée cette séance là ?				
24	1	A5	Bah parce qu'on a beaucoup parlé du texte.	MM	IPC		CS
25	1	A2	On a plus parlé, on t'a moins regardé quand on disait ce qu'on avait compris ou ce qu'on n'avait pas compris.	MM	IPC	INT	CSoi

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 14	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
26	1	PC	Donc maintenant, l'objectif du travail est que vous soyez sûr d'avoir tout bien compris du texte et de pouvoir ensuite en parler aux autres. Après, je vous donnerai un questionnaire et puis vous n'aurez plus le droit au texte.				
27	1	A5	Moi j'ai fait un questionnaire !				
28	1	PC	Ah ça super, il faudra absolument que tu en parles A5 ! Mais d'abord, on écouterait A3 et A2 puis A4 si elle a eu assez de temps parce qu'elle était absente la semaine dernière. Alors, vas-y A3 !				
29	3	A3	Bah moi j'ai commencé par celui-là.	DM	IPC		
30	3	A5	Lequel ?				
31	3	A3	Moi j'ai lu plusieurs fois ce texte car au début je l'avais pas très bien compris et puis après je me suis posé des questions dans ma tête et j'ai arrivé assez bien.	DM	IPC	INT	
32	3	A1	Et est-ce que tu nous as marqué tes questions ?				
33	3	A3	Oui, j'en ai marqué une là, c'était... (il ouvre son cahier)				
34	3	A5	Euh, juste une chose, pourquoi tu as lu ce texte dans ce sens là ?				
35	3	A3	Bah parce que souvent on lit comme ça !				
36	3	A5	Mais ça dépend des documents !	MM	INT		CT
37	3	A1	Bah oui. Pour les bandes dessinées, ça ne marche pas toujours comme ça !				
38	3	A5	Oui c'est plutôt comme ça (en montrant un geste rapide de gauche à droite) !				
39	3	A4	Alors moi j'ai commencé par ici (en montrant) puis après j'ai voulu changer donc j'ai commencé là et puis je n'ai pas vraiment bien compris, c'était trop dur, pourtant j'ai essayé.	DM	INT		
40	3	A1	Est-ce que tu peux nous dire ta question ?				
41	3	A3	Quelles vacances aiment-ils aller ?				
42	3	A5	Hein, je n'ai pas compris !				
43	3	A3	Bah ya plusieurs vacances. Y a des vacances à la maison, et y a des vacances, euh...				
44	3	A2	Ah oui, des vacances en dehors de la maison ! (long silence)				
45	3	PC	C'est important ce qu'il nous dit A3, qu'il y a plusieurs types de vacances. Je vous dis simplement que justement, on parle de ces types de vacances. Alors, justement, essayez de repérer ces types de vacances. (silence)				
46	3	A2	Mais moi je n'ai pas compris les mots « grande gagnante »	MM	IPC		S
47	3	A4	C'est où ?				
48	3	A2	C'est la première phrase !				
49	3	A1	Bah... (silence)				
50	3	A5	C'est quoi le mot qui te gêne ?	MM	INT		S
51	3	A1	C'est « Tiercé » juste à côté ?	MM	INT		S
52	3	A2	Non, c'est les deux mots « grande » et « gagnante ». Bah déjà, quand j'ai commencé à le lire et bah je me suis rendue compte, j'ai commencé à le lire, j'ai continué la phrase et je ne l'avais toujours pas compris en fait les deux mots.	DM	INT		

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 14	TYPES DE MÉTA COGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTA COGNITIVE
53	3	A1	Ce ne serait pas plutôt le mot « tiercé » que tu n'aurais pas compris parce que le mot « grande gagnante », tu sais quand même ce que ça veut dire ?	MM	INT		S
54	3	A5	Oui, si elle n'a pas compris ces mots et que c'est important dans la phrase, ça peut peut-être lui poser problème !	MM	INT		S
55	3	A3	Oui mais moi je crois que bah euh bah que « grande gagnante du tiercé des vacances », après ils disent que c'est apprécié par les étudiants donc moi je pense que bah les étudiants et les jeunes ils vont plus là-bas !				
56	3	A1	Peut-être que « grande gagnante du Tiercé des vacances, ce n'est pas important, tu pourrais l'enlever ! »	MM	INT		CS
57	3	A4	Oui mais après si A2 elle l'enlève, ça ferait « du tiercé des vacances » et la phrase elle aurait plus de sens !	MM	INT		CS
58	3	A5	Non ! Il faudrait enlever jusqu'à la virgule !	MM	INT		CS
59	3	A3	Ah ! Oui mais « elle est particulièrement appréciée par les étudiants », après on ne sait pas vraiment le sens !	MM	INT		CS
60	3	A2	Ah oui, en fait, y a beaucoup de gens qui apprécient la mer.	MM	INT		CS
61	3	PC	Là, on s'en approche, on chauffe là ! A2 vient de nous dire que la mer est très appréciée par les vacanciers. Alors quel est le rapport avec « la grande gagnante du tiercé des vacances » ?				
62	3	A2	Ah oui, elle est peut-être plus appréciée par ce que la montagne, y en a qui y vont, mais elle est peut-être plus gagnante par rapport à la montagne !				
63	3	A5	Oui, c'est peut-être le lieu où il y a le plus de monde qui y va !				
64	3	PC	Et alors le mot « tiercé » ?				
65	3	A1	Je ne sais pas du tout ce que ça veut dire !	PCM	INT		
66	3	A4	C'est peut-être une région, une ville ?				
67	3	PC	Non, ce n'est pas la ville de Tiercé que tu connais parce qu'il y aurait d'abord un T majuscule et que ce ne serait pas logique par rapport au texte. Je vous relis la phrase : « La mer, la mer ! Grande gagnante du tiercé des vacances ». Alors, « tiercé », est-ce que vous avez déjà entendu parler de ça ?				
68	3	A1	Non, c'est la première fois !				
69	3	PC	Et si je vous dis « tiercé-quinté » ?				
70	3	T	Non.				
71	3	PC	Et si je vous dis « course », « cheval » ! (en rigolant)				
72	3	A4	Ah, c'est là où il y a des courses de chevaux !				
73	3	A1	Hippiques !				
74	3	A2	Hippiques ?				
75	3	PC	C'est quoi le Tiercé alors ? (silence). Bon alors, Tiercé ça vous fait penser à quel chiffre ?				
76	3	A1	Trois !				
77	3	PC	Oui alors ?				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 14	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
78	3	A1	Trois tiers du terrain ?				
79	3	PC	Non non ! Par rapport à une course ?				
80	3	A1	Ah oui, les trois premiers qui gagnent !				
81	3	PC	Voilà, bravo ! Donc là, faisons du lien. Dans le tiercé ici, il y a la mer, la montagne puis quoi d'autre ? Qui est-ce qui manque à l'appel ? (en souriant) Ce troisième lieu de vacances ?				
82	3	A5	Ah oui, c'est dans les dessins !	PCM	IPC		CT
83	3	A4	La campagne ?				
84	3	PC	Et oui, ça y est !				
85	3	A2	Et bah oui, ils en ont parlé dans le texte !	MM	IPC	INT	CT
86	3	PC	Et oui, et c'est pour ça que je vous avais demandé de bien relire le texte. Donc relisez le texte maintenant et vous allez voir comment vous avez mieux compris (30 secondes de lecture et on voit dans les visages qu'il se passe des choses). C'est bon, vous avez tous bien compris ?				
87	3	T	Oui !				
88	3	PC	Allez, partagez avec les autres ce que vous avez fait en lisant.				
89	3	A5	Bah moi j'ai fait un questionnaire. La première question c'est : combien de français sur 8 partent en vacances à l'étranger ? C'est facile si vous avez bien suivi le texte !	DM	IPC		CS
90	3	A2	1 !				
91	3	A5	Oui ! Après, quel âge ont les jeunes qui partent le plus en vacances ?				
92	3	A3	14-17 ans !				
93	3	A2	Et aussi les 18-21 ans parce qu'ils disent : « en revanche... » !				
94	3	A1	Non justement, ils disent que les 18-21 ans sont moins vernis !				
95	3	A2	Oui ça veut dire qu'ils y vont moins !				
96	3	A5	Après c'est : dans quel lieu les personnes vont le plus souvent ? Bah là, on l'a dit tout à l'heure !				
97	3	A1	Dans « la mer la grande gagnante » !				
98	3	A2	Donc la campagne !				
99	3	A5	Et pourquoi les français raccourcissent leurs vacances ?				
100	3	A1	Bah c'est pour économiser !				
101	3	T	Et pour aller ailleurs !				
102	3	A1	Pour la prochaine fois, pour avoir assez d'argent pour aller ailleurs !				
103	3	PC	A5, est-ce que tu les as construit toute seule ces questions là ?				
104	3	A5	Oui !				
105	3	PC	Vous voyez un peu les progrès qu'elle a fait A5 ! Et comment arrives-tu à mieux trouver tes questions ?				
106	3	A5	Bah, comment dire, je trouve plus facilement des questions mais c'est les mots qui sont encore un peu durs dans les phrases pour poser des questions.	MM	IPC		CS
107	3	A2	Oui, t'arrive pas trop à trouver les mots pour formuler la phrase !	MM	IPC	INT	CT
108	3	A1	Pour moi c'est pareil !	MM	IPC	INT	Csoi
109	3	A3	Pour moi aussi !	MM	IPC	INT	Csoi

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 14	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
110	3	PC	Félicitations A5, tu nous aides beaucoup, tu nous fais beaucoup avancer !				
111	3	A4	Bah moi aussi, j'ai posé des questions. Bah la première, bah c'est : à quoi sert les vacances ?				
112	3	A2	Bah à se reposer !				
113	3	A5	Oui parce que si un an tu as de l'école sans faire de pauses !				
114	3	A2	Sans vacances, ça va être dur !				
115	3	PC	Tu en as d'autres ?				
116	3	A4	Oui, mais je ne m'en rappelle plus !				
117	3	PC	Maintenant qu'on s'est tellement bien expliqué le texte, allez-y, répondez aux questions sans regarder le texte (les questionnaires sont distribués). Réponse au questionnaire				
118	3	PC	Alors maintenant, prenez un peu de temps pour écrire ce que vous avez envie de faire la prochaine fois que vous aurez un texte, qu'est-ce qui est important pour vous car ce n'est pas sûr qu'après les vacances, vous vous souveniez de tout. Alors mettez-vous en projet d'avoir un texte après les vacances.				
119	3	A2	Et il sera dur, très ?				
120	3	PC	Alors, pourquoi vous avez peur comme ça ? Vous avez peur de quoi ?				
121	3	A2	De ne pas réussir.				
122	3	PC	Mais tu sais A2, si déjà tu te dis que tu ne vas pas réussir, tu risques de ne pas réussir. C'est comme un athlète qui doit franchir une haie. Si avant même de franchir la haie, il se dit qu'il ne va pas franchir la haie, il y a de grands risques qu'il tombe !				
123	3	A5	Oui mais quand on dit qu'on va y arriver, on peut ne pas y arriver.	MM	IPC	INT	Csoi
124	3	PC	Oui, mais à mon avis, tu as beaucoup plus de chance d'y arriver. En fait, tu as plus de chances de te donner les moyens d'y arriver. Quand tu dis que tu as peur parce que ça va être dur, ça veut dire qu'au fond de toi, ça te stresse, tu comprends ce mot (A5 acquiesce de la tête), et le fait de se stresser, ça empêche ton cerveau de se mettre en action comme il faut pour travailler. Alors la prochaine fois, dites qu'avec tout ce que vous avez fait, vous avez les moyens pour mieux réussir, que vous en êtes capables. Allez, maintenant, prenez un peu de temps pour écrire.				
125	5	PC	Alors, est-ce que le travail effectué pourrait vous servir la prochaine fois que vous aurez un texte et que vous serez seuls pour réussir à obtenir les mêmes notes qui sont excellentes !				
126	5	A1	Oui, comme écrire, faire des questions, écrire sur le texte...	MM	IPC		CS
127	5	A3	Relier ce qui peut être ensemble...	MM	IPC		CS
128	5	A1	Dire comment on l'a lu, si on s'est dit quelque chose dans la tête...	MM	IPC		CS
129	5	A4	Se poser des questions et faire un genre de questionnaire...	MM	IPC		CS

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 14	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
130	5	PC	Et quand vous avez du répondre au questionnaire, vous avez lu les questions et comment ça se fait que la plupart du temps, vous avez trouvé les réponses très vite ? Qu'est-ce qui s'est passé dans votre tête à ce moment là au moment de répondre ?				
131	5	A2	Bah je me suis rappelé de la partie du texte qui parlait de ça.	MM	IPC		CT
132	5	PC	Donc, tu savais où aller chercher l'information ?				
133	5	PC	Ça serait intéressant aussi que vous puissiez expliquer si, comme vous aviez l'impression de mieux connaître le texte puisqu'on l'avait bien travaillé, est-ce que très vite, vous êtes capables de voir qu'une réponse peut ne pas être la bonne ?				
134	5	A2	Oui. Par exemple, déjà dans le deuxième, déjà dès la moitié de la phrase, on voit que ce n'est pas ça et on n'a plus besoin de lire jusqu'au bout !	MM	IPC	INT	SR
135	5	A5	Moi par exemple, j'ai lu la première phrase et je savais déjà que c'était elle !	MM	IPC	INT	SR
136	5	PC	Alors qu'avant quand vous n'étiez pas sûrs, qu'est-ce qui se passait ?				
137	5	A2	Bah on lisait les autres !				
138	5	PC	C'est drôlement intéressant ça, si vous prenez conscience de ça, ça va vous aider.				
139	5	PC	Est-ce que vous sentez que vous progressez ?				
140	5	A3	Oui !				
141	5	A2	Bah déjà moi, comme on fait un rallye-lecture, un concours de celui qui lit le plus de livres, sur 24, et ben moi je trouve que j'ai progressé parce que j'ai beaucoup de points et je suis rendu déjà à mon 21 ^{ème} livre et dans les textes d'évaluation, bah maintenant j'ai tout bon les questionnaires.	MM	IPC		Csoi
142	5	PC	Et toi A5, tu sais que tu progresses alors comment tu le sens que tu progresses ?				
143	5	A5	Bah par exemple quand je fais les questions, ça me vient tout de suite !	MM	IPC		CSoi
144	5	PC	Ah, ça te vient tout de suite, c'est intéressant ça. Vous savez ça me fait penser à celui qui apprend à conduire. Au départ c'est difficile, vous verrez quand vous apprendrez.				
145	5	A2	Ah oui, au début c'est difficile et au fur et à mesure, on y arrive parce qu'on comprend.	MM	IPC		CT
146	5	PC	Oui puis après, ça devient automatique, on fait les choses sans même y réfléchir, c'est un peu ce qu'elle dit A5 quand elle dit que ça vient tout seul. Et toi A1, comment tu expliques que tu sois passé de 5/7 à 6/7 ?				
147	5	A1	Bah c'est qu'avant on avait beaucoup travaillé et les questions étaient plus sur ce qu'on venait de travailler et puis ce texte là, je m'en souvenais bien parce qu'on avait travaillé sur plusieurs séances dessus.	MM	IPC	INT	SR
148	5	A2	Oui, sur trois séances.				

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 14	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
149	5	PC	Et toi A3, comment tu sens que toi aussi tu progresses même si aujourd'hui, tu as eu un petit peu moins ?				
150	5	A3	Bah je lis plus vite et je comprends mieux et après à moi aussi ça me vient.				
151	5	A5	Moi aussi j'ai progressé parce que là on a fait le texte sur trois	MM	IPC	INT	CT
152	5	PC	Et toi A4 ?				
153	5	A4	Bah, je lis un peu plus vite.	MM	IPC	INT	Csoi
154	5	PC	Au juste, vous aviez noté des choses dans votre cahier par rapport à ça ?				
155	5	A5	Moi j'ai écrit qu'il fallait beaucoup écrire, surligner, relier et aussi qu'il fallait faire des questions pour aider les autres comme pour A1.	MM	IPC		CS
156	5	A2	Ah c'est ce que j'ai écrit mais je n'ai pas marqué comme ça. Moi j'ai marqué de s'écouter soi-même parce que des fois dans notre tête, on n'a pas prévu ce qu'on allait dire tout haut puis on le dit tout haut et faut dire aux autres mais faut dire aussi pour soi-même.	MM	IPC	INT	Csoi
157	5	A3	Pour moi c'est faire un questionnaire, mieux me relire et faire du lien.	MM	IPC	INT	Csoi
158	5	A1	Aussi, je voulais dire, je sais pas mais je sens qu'au début d'année je savais pas trop écrire quoi dans mon cahier quand tu disais qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui et là, tout de suite je m'y mets et j'ai aussi écrit de se forcer à dire même si on ne sait pas trop comment expliquer.	MM	IPC	INT	Csoi
159	5	A2	Ah oui, si on ne sait pas trop, ne pas hésiter à le dire car les autres peuvent nous aider.	MM	IPC	INT	CT
160	5	A4	Bah moi, grâce à A5, j'ai réussi le questionnaire un peu mieux que la dernière fois et aussi, on a un peu plus travaillé sur le texte.	MM	IPC	INT	Csoi
161	5	PC	Moi, ce dont je me rends compte dans ce que vous dites, c'est que sans doute nous les enseignants, on va trop vite. Par exemple, vous n'avez pas assez de temps pour travailler le texte avant de faire le questionnaire.				

SEANCE 15

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 15	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
1	1	PC	Bonjour, alors les enfants, par quoi généralement on démarre ?				
2	1	T	Bah par parler de ce qu'on a fait la dernière fois.				
3	1	A5	Euh... (silence de 10 secondes)				
4	1	PC	Je peux vous donner des indices, c'était surtout à la fin de la séance, par exemple, A1, tu avais fait des remarques à propos du travail de A5 ?				
5	1	A4	Ah oui, elle s'était posée des questions et ça nous avait aidés à faire le questionnaire.				
6	1	PC	Oui, c'est ça, A5 tu nous avais dit aussi que tu te sentais meilleure en lecture car les questions te venaient toutes seules.				
7	1	A5	Oui.				
8	1	PC	D'autres choses dont vous vous souvenez (silence). Bon, donc, qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ?				
9	1	A3	Bah on va se préparer et répondre au questionnaire.	MM	IPC		CT
10	1	A4	On va avoir un texte et moins de temps donc ça va être un peu plus dur.	MM	IPC		CT
11	1	PC	Rassure-toi, vous aurez encore pas mal de temps et souvenez-vous de ce que je vous avais dit par rapport à votre inquiétude, vous savez maintenant que vous avez plus d'outils pour arriver à comprendre le texte. Mais avant de démarrer l'exercice, il est bon de se remettre en mémoire toutes les stratégies que l'on a découvertes ensemble. Alors, de quoi vous souvenez-vous ? (à partir de ce moment, le rythme est rapide)				
12	1	A2	De lire jusqu'au bout de la phrase.	MM	IPC		CS
13	1	A5	De regarder toute la phrase.	MM	IPC	INT	CS
14	1	A3	De remplacer un mot qui est important et qu'on ne comprend pas.	MM	IPC	INT	CS
15	1	A2	D'enlever le mot que l'on trouve difficile.	MM	IPC	INT	CS
16	1	A4	De relire plusieurs fois.	MM	IPC	INT	CS
17	1	A3	De faire un film dans sa tête.	MM	IPC	INT	CS
18	1	A1	Des photos sur le texte.	MM	IPC	INT	CS
19	1	A5	De se raconter un petit peu le texte.	MM	IPC	INT	CS
20	1	A1	D'écrire sur le texte.	MM	IPC	INT	CS
21	1	A5	De surligner, de souligner.	MM	IPC	INT	CS
22	1	A1	Faire un dessin.	MM	IPC	INT	CS
23	1	A4	De faire comme si c'était une pâte à modeler.	MM	IPC	INT	CS
24	1	A2	Ah oui, on reconstitue les parties du texte, on le remet dans l'ordre. Le praticien-chercheur prend alors les vignettes qu'il a complétées en fonction des stratégies découvertes lors des séances précédentes.	MM	IPC	INT	CS
25	1	PC	Excellent ! Donc, faire une représentation mentale, alors on avait dit :				
26	1	A3	Soit, un film.	MM	IPC		CS
27	1	A4	Soit une photo ou des images.	MM	IPC	INT	CS

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 15	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
28	1	PC	Et aussi... (en montrant son oreille)				
29	1	T	Écoutez, entendre !	MM	IPC		CS
30	1	PC	Est-ce que vous vous souvenez de cette stratégie ?				
31	1	A3	Ah, se poser des questions ! (avec beaucoup d'enthousiasme)	MM	IPC		CS
32	1	A5	Ah oui ! Se questionner ! (avant même que le praticien-chercheur ne montre les vignettes)	MM	IPC	INT	CS
33	1	A3	Questionner les autres !	MM	IPC	INT	CS
34	1	A1	Questionner le texte !	MM	IPC	INT	CS
35	1	PC	Oui, très bien, vous les avez toutes ! (en dévoilant les sous-catégories liées aux questions)				
36	1	A1	Oui puis aussi regarder dans le questionnaire !	MM		INT	CS
37	1	A2	Des réponses qui n'avaient pas de sens !	MM		INT	CS
38	1	A3	Ah oui, qui n'avaient rien à voir !	MM		INT	CS
39	1	PC	Regardez celle-ci ? (stratégie de résumer)				
40	1	A5	Ah oui, qu'il fallait lire et après qu'on ait terminé de lire le texte, il faut un peu se faire le résumé dans sa tête !	MM	IPC		CS
41	1	A1	Ah oui, et tu avais dit aussi qu'il fallait faire un résumé après un paragraphe pour être sûr de bien comprendre !	MM	IPC	INT	CS
42	1	A2	En fait, le lire par étapes.	MM	IPC	INT	CS
43	1	PC	Clarification, c'est quoi déjà cette stratégie ? (silence) C'est rendre le mot clair.				
44	1	A4	Ah oui, soit on remplace ou soit on enlève.	MM	IPC		CS
45	1	PC	Oui, et on peut aussi décomposer le mot pour le rendre plus clair. Vous vous souvenez du mot « submerger » ?				
46	1	T	Ah oui !				
47	1	PC	Anticiper !				
48	1	A1	Ah oui celle-là, on ne l'a pas dit. Euh bah... (elle bloque) (silence)				
49	1	PC	Souvenez-vous, une fois, on avait anticipé par rapport à un titre : « les fortifications du Mont Saint-Michel ».				
50	1	A3	Ah oui, le titre ça nous résumait un peu l'histoire.	MM	IPC		CS
51	1	A4	Et grâce au titre, on inventait l'histoire.	MM	IPC	INT	CS
52	1	A1	On savait de quoi ça parlait.				
53	1	A4	Et après on se faisait une image.	MM	IPC	INT	CS
54	1	PC	Et après, on vérifait au fur et mesure de sa lecture si l'image qu'on s'était faite était bonne par rapport aux images qu'on se faisait lors de la lecture. Ah, voici une autre stratégie que vous n'avez pas dite, enfin, plus ou moins. Quand on surligne, ça sert à quoi ?				
55	1	A2	À repérer les mots importants.	MM	IPC		CS
56	1	A5	Distinguer les informations importantes des informations secondaires. (en lisant la vignette)	MM	IPC		CS
57	1	PC	Alors, ça veut dire quoi ?				
58	1	A2	Ouh là là !				
59	1	PC	Bon, d'accord, c'est un peu compliqué la manière dont c'est écrit, mais avec ce qu'on vient de se dire, vous pouvez comprendre !				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 15	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
60	1	A4	Bah secondaire, je ne sais pas trop ce que ça veut dire.	MM	INT		CS
61	1	A3	Bah second, c'est en deuxième, euh... (silence)				
62	1	PC	Oui c'est ça. En fait, c'est faire la différence entre ce qui est important dans le texte et ce qui ne l'est pas qu'on appelle des informations secondaires. Alors, pourquoi avons-nous fait ce travail là ? (silence). C'était pour mieux poser les questions. Donc tout à l'heure, vous allez sûrement avoir à essayer de repérer les idées importantes. Donc ok, toutes les stratégies ont été dites. Vous avez vu, grâce à vos échanges, on a réussi à découvrir au moins une vingtaine de stratégies !				
63	1	PC	Alors, comment vous sentez-vous maintenant à l'idée de devoir lire un texte et de répondre à un questionnaire ? Est-ce que vous vous sentez mieux qu'en début d'année ?				
64	1	T	Ah oui !				
65	1	A5	J'ai l'impression que ma mémoire s'est beaucoup plus développée et avant le soutien, je lisais moins de livres, je ne lisais pas du tout et maintenant je lis beaucoup plus.	PCM	IPC		
66	1	PC	Est-ce que tu peux nous expliquer en quoi tu ressens que ta mémoire s'est développée ?				
67	1	A5	Bah elle retient beaucoup plus de choses car en plus je suis beaucoup plus concentrée sur ce que je fais.	PCM	IPC		
68	1	A1	En soutien ou en lecture ?				
69	1	A5	Quoi ?				
70	1	A1	Tu es plus concentrée en soutien ou en lecture ?				
71	1	A5	Bah en tout ! Parce que j'ai l'impression que je réussis mieux dans tout ce que je fais alors qu'avant c'était un peu flou.	PCM	IPC		
72	1	A2	Moi en fait ça m'aide mieux parce qu'en ce moment, on étudie un livre et avant quand je le lisais, je ne comprenais pas vraiment tandis que là maintenant, avec toutes les questions (en montrant les vignettes), et ben elles m'ont aidé à mieux comprendre les livres et les textes.	PCM	IPC	INT	
73	1	A1	Et pourquoi ça t'a aidé ou du moins, comment tu fais pour que ça t'aide ?				
74	1	A2	Bah je m'aide avec les questions qu'on a trouvées. Bah par exemple questionner le texte, changer le mot qu'on ne comprend pas par un autre mot, finir la phrase parce que une fois, la première fois quand on a fait un questionnaire, je n'avais pas lu tout au bout de la phrase et du coup, c'est pour ça que j'avais eu faux.	MM	INT		CS
75	1	A4	Bah moi aussi ma mémoire elle s'est améliorée parce que je lis plus et comme je lis plus et bah j'apprends plus de mots et ça m'aide aussi en orthographe et dans toutes les autres matières.	PCM	INT		
76	1	PC	Très bien. Est-ce que pendant les vacances vous vous êtes servis de ce qu'on a fait ou est-ce que vous avez découvert de nouvelles stratégies ?				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 15	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
77	1	A1	Oui, je lisais un livre qui s'appelle « le rêve d'Albert le dragon » et bah y avait des mots qui étaient assez compliqués et ça ça m'a aidé parce que je me suis posé des questions pendant ma lecture et après ma lecture.	MM	INT		SR
78	1	A3	Qu'est-ce que tu t'es posée par exemple comme questions ?				
79	1	A4	C'était quoi comme question ?				
80	1	A1	Je ne me souviens plus et en plus j'étais un peu malade à ce moment là donc je perdais un peu la tête ! (rires)				
81	1	PC	Est-ce qu'il y a d'autres élèves qui ont utilisé comme A1 ce qu'on a vu pendant les vacances ou ont découvert autre chose ou bien en ont parlé à leurs parents ?				
82	1	A4	Oui parce qu'à la bibliothèque j'ai été chercher un livre, il était gros et comme y avait aussi des mots difficiles, et donc j'ai essayé de refaire toutes les stratégies en regardant dans mon cahier et donc bah, en deux semaines, j'ai réussi à le comprendre.	MM	IPC		TR
83	1	PC	Donc, maintenant, vous allez regarder votre cahier pour vous remettre en tête tout ce que vous avez découvert. Vous savez que ce cahier, c'est votre outil à vous ! (Les enfants prennent véritablement le temps de relire leur cahier pendant 2 minutes)				
84	1	PC	Alors, à quoi ça sert, pourquoi je vous ai demandé ce travail ?				
85	1	A4	Bah à écrire un peu ce qu'on pensait pendant le soutien, ce qu'on a fait du tout début jusqu'à la fin.	MM	IPC		CS
86	1	A3	Pour voir si on avait progressé.				
87	1	A1	Et aussi par exemple quand on aimerait utiliser une technique mais qu'on s'en souvient plus, on peut regarder dans son cahier puisqu'on l'a marquée.				
88	1	PC	Tout à fait. Donc là, il nous reste à peu près deux séances, donc là je vais vous donner un texte, vous allez le lire et surtout vous allez essayer de tout faire pour bien le comprendre le mieux possible pour pouvoir ensuite répondre à un questionnaire que vous aurez seulement à la fin de la séance. A la fin de la séance, je vais vous donner les réponses et vous pourrez connaître votre score et lors de la séance de la semaine prochaine, vous allez expliquer aux autres pourquoi à votre avis, vous avez obtenu ce score. Si vous avez bien réussi, pourquoi à votre avis vous avez bien réussi et si c'est le contraire, et ce ne sera pas grave, essayez de comprendre ce que vous n'avez pas bien fait. La semaine prochaine, on fera aussi un bilan.				
89	1	A2	Bah parce que c'est déjà la dernière séance ?				
90	1	PC	Oui, il reste aujourd'hui puis la semaine prochaine et ce sera terminé. Donc là vous voyez, là le texte (en le montrant), je me suis arrangé pour trouver un texte avec des images. C'est un texte de fin CM1, c'est vraiment de votre niveau, ce n'est pas un texte facile mais ce n'est pas un texte difficile non plus, c'est un texte moyen. Il faut donc être quand même très concentré.				
91	1	A1	Il est dur ou pas le questionnaire ?				

OR-DRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 15	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
92	1	PC	À ton avis, est-ce qu'il va être dur pour toi le questionnaire ?				
93	1	A1	Oui, je pense parce qu'on est en fin de soutien.	MM	IPC		Csoi
94	1	A3	Moi je ne pense pas parce que le texte était moyen.	MM	IPC	INT	CSoi
95	1	A1	Moi, y a quand même des choses que je n'ai pas comprises mais ça va aller.	MM	IPC	INT	CSoi
96	1	A2	Pour moi, ça va être difficile. Est-ce qu'on pourrait expliquer les mots qu'on n'a pas compris ?	MM	IPC	INT	CSoi
97	1	PC	À ton avis ?				
98	1	A2	Non, c'est le but aujourd'hui.				
99	1	PC	Toi tu penses que tu vas réussir comment A4 ?				
100	1	A3	Moi entre moyen et bien.	MM	IPC		CSoi
101	1	A5	Moi plutôt bien je pense.	MM	IPC	INT	CSoi
102	1	A1	Par contre il est intéressant.				
103	1	A3	En plus mon papa, il m'a déjà parlé des mines.	MM	IPC		INF
104	1	PC	Ah oui, tu as de la chance, ton papa est militaire, je n'y avais pas pensé donc c'est normal qu'A3 comprenne mieux normalement. Allez, maintenant, prenez le temps pour compléter ce questionnaire. Attention, vous entourerez les bonnes réponses.				
105	3	PC	Oh, je pense savoir ce que tu vas dire A1 ! (avec un sourire). Est-ce que je sors mon crayon vert ?				
106	3	A1	Non ! (rires des autres enfants). On ne corrige jamais au crayon vert, on corrige seulement au crayon de bois ?				
107	3	PC	D'ailleurs, qu'est-ce que j'avais dit l'autre fois quand quelqu'un avait demandé si on pouvait corriger au crayon vert ?				
108	3	A5	Ce n'est pas grave, y a pas d'importance !				
109	3	A3	On n'est pas en classe !				
110	3	PC	Correction des questions : le PC fait lire les questions et donne les réponses.				
111	3	A1	Je n'avais pas compris ça, je n'arrivais pas à le dire et du coup j'ai retenu.	PCM	IPC		
112	3	PC	Oui, c'est un nom indien !				
113	3	PC	Tu expliques pourquoi tu n'as pas bien réussi A2. Ce texte là était un peu difficile pour toi ?				
114	3	A2	Oui.				
115	3	PC	Justement A2, au lieu de te dire oh là là là, j'ai baissé et stressé, demande-toi qu'est-ce qui fait que tu n'as pas bien réussi ce texte ? Qu'est-ce qui a encore été difficile pour toi ?				
116	3	A5	Moi, y a une question que j'étais sûre, c'était la 6 ^{ème} , c'était « quelle convention vise à interdire tout emploi de mines ? », je savais que c'était celle-là parce que quand je l'ai lu, je me souvenais un petit peu où c'était Ottawa et du coup, j'ai retenu.	MM	IPC	INT	SR
117	3	PC	Et tu savais où c'était parce que tu y es déjà allé, c'est situé où ?				
118	3	A5	Bah euh...				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 15	TYPES DE MÉTA-COGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTA-COGNITIVE
119	3	PC	C'est la capitale du Canada. Aussi, A2, il faut du temps pour apprendre puis parfois, il arrive de ne pas réussir comme on le souhaitait malgré les efforts mais tu vas remonter à condition que tu ne te décourages pas.				
120	3	PC	Donc maintenant, je vais vous laisser revoir vos questions et votre texte et vous allez devoir expliquer pourquoi vous avez bien réussi à répondre au questionnaire ou au contraire, pourquoi ça a été difficile. Alors, essayez aussi de penser à ce que vous avez fait pendant votre lecture avant de répondre au questionnaire. Vous pouvez vous dire par exemple, j'ai d'abord commencé par lire cette partie et j'ai bien compris. J'ai aussi utilisé telle stratégie, par contre, je n'ai pas réussi à comprendre ce paragraphe, etc...				
121	1	PC	Alors, pourquoi je vous demande de faire ce travail là ?				
122	1	A5	Parce que avant de nous donner ce questionnaire là, tu nous avais donné la feuille, tu nous avais demandé de surligner, d'écrire et puis là, il faut que l'on dise ce qu'on a fait.				
123	1	PC	Oui, et puisque c'est la dernière séance, vous allez aussi essayer de repérer en quoi vous avez progressé et essayer également de voir ce qui vous pose encore difficulté, donc le chemin que vous avez encore à parcourir.				
124	3	A4	Alors moi j'ai commencé par ici (en montrant) puis après j'ai voulu changer donc j'ai commencé là.	DM	IPC		
125	3	A2	Et pourquoi tu as changé comme ça ?				
126	3	A4	Parce que moi je commençais toujours par ici.				
127	3	A2	Oui, mais ça marche pas vraiment sur cette feuille.				
128	3	A4	Oui, mais je voulais voir, euh, je ne sais pas trop comment dire...				
129	3	A5	Mais, est-ce que après avoir lu ça et comme ça (en lui montrant), tu as fait de l'autre sens ?				
130	3	A4	Non.				
131	3	PC	Revenons aux résultats de vos questions. A2, comment tu expliques que tu n'aies pas bien répondu ?				
132	3	A2	Bah déjà le texte il était un peu dur et puis y avait des mots que je n'avais pas compris et par exemple ça (en montrant le dessin de la mine), y avait pas marqué ce que cela voulait dire pourtant j'ai cherché plusieurs fois mais y avait pas marqué.	MM	IPC		S
133	3	A5	Comment tu as cherché plusieurs fois ?				
134	3	A2	Bah j'ai cherché dans le paragraphe si y avait le nom de cet objet là (en montrant la photo) et je n'ai pas trouvé et par contre, y avait un paragraphe que j'avais quand même assez bien compris, j'ai réussi à le comprendre parce que je l'ai lu plusieurs fois, c'est celui-là.	DM	IPC	INT	
135	3	A4	Lequel ?				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 15	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
136	3	A2	C'est celui avec « danger pays minés » parce que j'ai regardé déjà en fait ici, j'ai dessiné sur la carte les pays très touchés, donc en premier j'ai regardé ça, après je l'ai lu, au début j'avais pas vraiment très bien compris, j'ai relu trois fois ce paragraphe là puis au bout de la 3 ^{ème} fois, après j'ai cherché des mots qui allaient avec l'image puis c'est comme ça que j'ai réussi à comprendre ce paragraphe là.				
137	3	PC	Bien. Dans tout ce qu'elle vient de dire, quelles stratégies à votre avis a-t-elle utilisée ?				
138	3	A1	Le lien entre l'image et le texte. (silence)				
139	3	PC	Puis aussi le fait qu'elle ait dessiné sur la carte l'a aidé à comprendre. Et est-ce que tu as fait des choses que tu ne faisais pas au début ?				
140	3	A2	Euh oui, en fait, au tout début, je ne faisais pas du lien puis après bah quand on a donné les techniques, j'utilisais les autres mais pas vraiment celle-là et puis bah là en fait, je me suis redis toutes les techniques dans ma tête et puis j'ai choisi celle-là et ça m'a bien aidé à comprendre ce paragraphe.	DM	INT		
141	3	PC	Est-ce que ce que tu as utilisé comme stratégie pour lire ce paragraphe là et que si tu regardes le questionnaire auquel tu as répondu, est-ce que tu t'aperçois que les questions qui portaient sur ce paragraphe là, tu as bien répondu ?				
142	3	A2	Oui.				
143	3	PC	Donc, ça te dit quoi ça ?				
144	3	A2	Bah que j'ai bien compris ce paragraphe là et en fait, je n'ai pas eu l'idée de faire ça pour tous les autres paragraphes.	PCM	INT		
145	3	PC	Vous voyez, c'est important ce qu'elle est en train de nous dire là. Elle nous dit que quand elle est capable d'utiliser des stratégies qu'elle a travaillées ici et qu'elle s'en sert, elle s'aperçoit que ça fonctionne quand tu dois répondre aux questions. Là malheureusement, elle aurait du utiliser la technique de faire du lien jusqu'au bout et c'est grâce à notre échange qu'elle en prend conscience.				
146	3	A1	Moi, j'ai souligné en jaune tout ce que j'avais compris, enfin et qui me paraissait aussi intéressant et en orange ce qui m'avait touché et aussi, j'ai surligné enfin je n'ai pas vraiment surligné, j'ai juste tracé en bas sur ce que je n'avais pas compris.	DM	IPC	INT	
147	3	PC	mon avis, elle dit des choses très importantes A1. Si je la comprends bien, elle dit qu'elle a repéré ce qui était intéressant et ça fait plusieurs fois qu'elle nous le dit d'ailleurs. Elle nous dit aussi qu'il y a des choses qui sont intéressantes et d'autres choses qui ne sont pas intéressantes et elle nous a dit aussi que, euh...				
148	3	A1	Ça m'avait touché.				
149	3	A4	Quelque chose qu'elle aime.				
150	3	A1	Bah, comment dire, ça m'a plutôt enfin, c'est comme si je l'avais vécu à la place de ce que j'ai surligné en orange et je trouve ça un peu triste en plus.	DM	IPC	INT	

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 15	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVenance	PROVenance	COMPONENTE MÉTACOGNITIVE
151	3	PC	Et à votre avis, est-ce que le fait que ça l'ait touchée, ça lui a permis de mieux retenir et de mieux comprendre ce texte ?				
152	3	A5	Bah oui, vu que ça l'a touché, elle s'en rappelle.	MM	IPC		CS
153	3	PC	Donc, là, vous venez à nouveau de pointer quelque chose de très intéressant, ça s'appelle une émotion, être touché, c'est une émotion comme être triste, en colère, gai, heureux, avoir peur et il y en a plein d'autres, ça veut dire que quand on se laisse prendre par son émotion, on est capable de mémoriser beaucoup mieux. Parce que le fait de laisser parler son émotion, ça nous permet de mieux comprendre donc de mieux mémoriser. Et l'autre jour, on a vu que quand on était très inquiet, très stressé.				
154	3	A2	Et bah on n'y arrivait pas parce qu'on se disait qu'on n'allait pas y arriver.	PCM	IPC	INT	
155	3	PC	Et dans ce cas là, ça nous empêche de mémoriser tandis que là, c'est de la bonne émotion.				
156	3	A1	Et ça fait qu'on a plus de chance de réussir.				
157	3	PC	Vous voyez, on vient à nouveau de découvrir quelque chose d'important. Continuons sur votre lecture. Alors A5 ?				
158	3	A5	Bah moi j'ai lu celui-là puis après celui-là (en montrant sur sa feuille), bah j'ai voulu commencer par celui-là car c'était logique et entre celui-ci et celui-là, j'ai voulu plutôt commencer par celui qui était en-dessous du titre parce que j'imagine que ça va parler de ce qu'il y a dans le titre et ensuite j'ai surligné les mots qui me paraissaient durs que je ne comprenais pas et ceux qui me paraissaient importants.	DM	IPC		
159	3	PC	Alors comment expliques-tu que tu aies plutôt bien réussi ton questionnaire ?				
160	3	A5	Bah c'est-à-dire que quand par exemple j'avais lu sur Ottawa, bah vu que le mot je le connaissais, bah ça ça m'a rappelé.	MM	IPC		CS
161	3	A4	Ah oui, c'était la capitale de Québec.				
162	3	PC	Et pourquoi tu t'en es souvenue ?				
163	3	A5	Parce que je l'ai mise un peu dans la carte, j'ai réussi à le situer un petit peu. Ça fait du lien avec ce que je connais.	MM	IPC		CS
164	3	A4	Ah oui, ton papa !				
165	3	A5	Oui, mon papa vient du Québec !				
166	3	PC	Oui, puis il y avait quelqu'un d'autre aussi qui a pu faire du lien dans ce texte grâce à son papa ?				
167	3	A4	C'est A3 ! (A3 sourit)				
168	3	A5	Bah oui parce que son père lui avait dit des choses !				
169	3	A2	Oui, sur l'histoire des mines !				
170	3	A4	Moi, je trouve que c'était intéressant de savoir ça et puis moi aussi mon frère il est militaire !				

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 15	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
171	3	PC	Donc toi aussi, tu as pu faire du lien avec tes connaissances et là, tu viens aussi de nous dire autre chose d'important. Tu viens de dire que tu avais trouvé ce texte intéressant, ça voudrait alors peut-être dire que lorsque vous avez un texte à lire et un questionnaire à remplir, si le sujet vous parle et vous intéresse, ça va aller et si ça vous intéresse moins, vous êtes moins courageux pour vous mettre dedans, c'est ça ?				
172	3	T	Oui.				
173	3	PC	Alors, comment on peut faire pour régler ce problème là car c'est un problème que vous allez retrouver tout le temps ! Dans votre scolarité, vous n'aurez pas toujours des textes que vous aurez envie de lire !				
174	3	A5	Bah quand c'est un texte moyen, ça va aller mais quand il est vraiment pas du tout intéressant, bah là on ne sait pas trop comment faire !	MM	IPC		CT
175	3	PC	Et qu'est-ce qui fait qu'il ne serait pas intéressant ?				
176	3	A3	Bah peut-être que le sujet il nous plait pas !				
177	3	PC	Alors, qu'est-ce qu'on peut faire par rapport à ça ?				
178	3	A3	Bah je ne sais pas.				
179	3	A1	Bah on va se forcer.				
180	3	A4	Bah moi des fois je le transforme en quelque chose que j'aime.	MM	IPC	INT	CS
181	3	A5	Ah oui, c'est une bonne idée parce que sinon on ne va pas encore y arriver.				
182	3	PC	Très bien, c'est une très bonne idée effectivement. Je vous en propose une autre : on peut se dire tout simplement c'est quelque chose qui ne m'intéresse pas, je n'y connais pas grand-chose de ce sujet là mais justement, je me donne le défi d'apprendre de nouvelles choses.				

SEANCE 16

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 16	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
1	5	PC	Alors, je vais faire un tableau en deux colonnes. Par rapport à ce que vous allez dire de vos stratégies, vous essaieriez aussi de me dire dans quelle colonne je les classe en me disant quelles sont les stratégies que vous avez découvertes seul ou bien est-ce que ce sont des stratégies découvertes grâce au groupe ?				
2	5	A2	Moi, y a des stratégies, y en a plusieurs que c'est les autres qui me les ont données, par exemple faire des liens, quand on ne comprend pas un mot, on le remplace par un autre mot.	MM	IPC		CS
3	5	A5	Moi j'ai découvert seul celle avec la carte pour Ottawa.	MM	IPC	INT	CS
4	5	A1	J'avais trouvé faire des images dans ma tête.	MM	IPC	INT	CS
5	5	A5	Ah oui, puis moi c'était se faire une histoire !	MM	IPC	INT	CS
6	5	A2	Oui puis pour moi c'était se faire un film.	MM	IPC	INT	CS
7	5	A3	Oui oui, moi aussi je l'avais dit !	MM	IPC	INT	CS
8	5	A5	Et puis y a quelqu'un qui avait parlé de photos, non ?				
9	5	A1	Oui, c'était moi !	MM	INT		CS
10	5	A4	Aussi A5, je me souviens, elle avait dit qu'elle entendait quelqu'un qui parlait dans sa tête.	MM	INT		CS
11	5	T	Ah oui !				
12	5	A5	Oui, mais c'est pour quand c'est des documentaires.	MM	INT		CS
13	5	A4	Ah oui !				
14	5	PC	Alors, qu'avez-vous découvert d'autre grâce au groupe ?				
15	5	A4	Enlever le mot qui n'était pas intéressant.	MM	INT		CS
16	5	PC	Si je me souviens bien, c'est A3 qui l'avait découverte celle-ci.				
17	5	A2	Ah oui dans ça !				
18	5	A3	Ah oui, avec tantôt.				
19	5	A5	Dans le texte « Les vacances » ?				
20	5	A4	Oui, dans les vacances des Français !				
21	5	A5	Moi j'ai lu un livre chez moi et je ne l'ai pas terminé et j'ai trouvé un mot dans le livre qu'on n'avait pas compris ensemble et j'ai donc réussi à le comprendre.	MM	IA		TR
22	5	PC	Souviens-toi A3, c'est aussi grâce à toi qu'on avait fait tout le travail sur poser des questions sur le texte.				
23	5	A3	Ah oui, et les autres stratégies qu'on avait découvertes : se poser des questions, questionner !	MM	IPC		CS
24	5	A2	Se questionner, questionner les autres.	MM	IPC	INT	CS
25	5	A5	Même là dans le texte, A3 il a dit je me suis posé des questions. (silence)				
26	5	PC	Oui, c'est bien A5 de l'avoir repéré. Tu es très à l'écoute de ce qui se dit, c'est une grande qualité. Au juste, les enfants, nous avons travaillé en groupe pendant toutes les séances, comment avez-vous vécu ce travail d'équipe ?				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 16	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
27	5	A4	Bah moi je trouvais que c'était intéressant parce que comme ça, si on ne sait pas trop comment faire, bah les autres ils nous aident et on découvre plein de choses !	MM	IPC		CS
28	5	A5	Bah moi au début, je ne savais pas, je trouvais ça bizarre, je ne savais pas pourquoi j'étais là et je ne comprenais pas ce qu'on faisait puis là ça m'a aidé et surtout en trouvant des stratégies que je pourrais réutiliser en classe.	MM	IPC		CT
29	5	A1	Moi aussi, je ne savais pas pourquoi je venais au soutien et puis en fait je me suis rendue compte que ça m'aidait en lecture et en tout et qu'il fallait que je fasse très attention à ce que je lisais.	MM	IPC		CT
30	5	A2	Moi j'ai apprécié parce que comme ça, en fait au début déjà on levait toujours la main pour prendre la parole tandis que maintenant, dès que quelqu'un a fini de parler on prend la parole sans lever la main et puis c'est bien parce que aussi on apprend de nouvelles stratégies parce que y a des stratégies que je ne connaissais pas.	MM	IPC		HS
31	5	A4	Aussi, quand on a, quand on ne comprenait pas de mots, grâce à nos opinions et ben on a réussi ! (silence)	MM	IPC		CS
32	5	PC	Et toi A3, comment as-tu vécu ce travail ?				
33	5	A3	J'ai bien aimé surtout quand tu nous disais que c'était bien, ça faisait du bien. Mais y avait des moments difficiles, c'était quand on était la première fois en train de travailler en groupe, on ne savait pas lequel devait parler le premier.	MM	IPC		HS
34	5	PC	D'ailleurs, est-ce que tu t'es senti à l'aise dans le groupe ?				
35	5	A3	Oui. Bah, j'arrivais mieux à comprendre, je parlais plus !	MM	IPC		HS
36	5	PC	À propos de ces moments difficiles, y a-t-il d'autres enfants qui ont ressenti des moments où ils en avaient marre, vous avez le droit de le dire.				
37	5	A5	Moi j'en avais un peu marre.				
38	5	A2	Moi aussi.				
39	5	A5	Quand c'était des textes très durs. Surtout, en fait, par exemple, quand on avait expliqué un nouveau texte et que tu nous avais dit que la prochaine fois on le reverrait, bah j'en avais un peu marre puis après, à la fin qu'on a réétudié ce texte, je me suis bah un peu dit que c'était bien parce que y avait des choses importantes qu'on avait dites et que je n'aurais pas pu trouver toute seule.				
40	5	A4	Bah moi, ce que je n'ai pas trop aimé, bah c'est les documents, c'était compliqué.	MM	IPC		Csoi
41	5	PC	Lesquels par exemple ?				
42	5	A4	L'esclavage, les sang, les Vacances des Français	MM	IPC		T
43	5	A5	Mais je peux te poser juste une question (en s'adressant à A4). Est-ce que tu aimes bien quand ce sont des documents avec des photos car au début, y avait pas de photos ?				

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 16	TYPES DE MÉTACO-GNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACO-GNITIVE
44	5	A4	Oui, c'est ça !	MM	INT		CT
45	5	A2	Bah moi j'aime bien quand y a des images car ça nous aide à mieux comprendre le texte et là quand tu as un texte sous les yeux et qu'il n'y a pas d'images et qu'il y a qu'un titre, tu ne sais pas vraiment de quoi ça parle tandis que quand tu as des images, tu te doutes un peu de quoi ça va parler.	MM	INT		CT
46	5	A4	C'est comme celui-ci (en montrant le texte sur les mines), bah, avant que je le lise, bah j'ai regardé toutes les images et bah je me suis dit que c'était quelque part pour les gens qui étaient décapités de la jambe.	DM	INT		CS
47	5	A5	Bah moi aussi, ça m'aide quand y a des images.	MM	INT		CS
48	5	A2	Moi, y avait des moments où c'était dur. A la fin, j'en avais un peu marre.				
49	5	A1	Ah oui, pour le texte des vacances, celui-ci, je n'ai pas du tout aimé.				
50	5	A4	Bah oui parce que comme on a travaillé beaucoup le texte des Vacances de Français, j'ai trouvé que c'était un peu énervant à la fin.				
51	5	A5	Moi, y a juste quelque chose sur le Mont Saint-Michel, et bah je ne sais pas je voulais le prendre parce que ça avait l'air d'être bien mais quand on lit, c'est assez difficile.	MM	IPC	INT	CT
52	5	A2	Puis moi aussi, quand je suis venu j'avais une angine mais je voulais quand même venir parce que je me suis dit que ça allait quand même me faire améliorer en lecture.				
53	5	PC	Les autres, est-ce que vous pensez que les échanges vous ont permis de progresser et en quoi ?				
54	5	T	Oui !				
55	5	A3	Oui, pour mieux se souvenir du texte.	MM	IPC		C
56	5	A4	Pour moi, c'est en fait, ça, y a des choses qui m'ont aidée mais le plus, c'est les stratégies, je trouve que je n'en avais pas beaucoup trouvé toute seule mais avec les autres beaucoup, du coup ça m'a aidée.	MM	IPC		CT
57	5	PC	Est-ce que vous avez senti que les échanges entre vous				
58	5	A4	Bah oui parce que avant on attendait pendant quelques minutes.	MM	IPC		C
59	5	A2	Oui, jusqu'à temps que tu prennes la parole.	MM	IPC	INT	C
60	5	A4	Ou que quelqu'un prenne la parole.	MM	IPC	INT	C
61	5	A5	Et que quand tu es partie derrière la porte, on se regardait.	MM	IPC	INT	C
62	5	A2	Et on ne savait pas qui allait commencer, de quel sujet. Et après, quand elle a commencé (en montrant A1), quand elle faisait la maîtresse ! (en souriant)	MM	IPC	INT	C
63	5	PC	À propos des silences qu'il y avait alors, est-ce qu'ils vous ont parfois gênés ?				
64	5	T	Non.				
65	5	A5	Bah justement, ça nous aidait à réfléchir plus vite.	MM	IPC		CT

OR-DRE	PHA-SES	INTER-VENANT	INTERACTIONS Séance 16	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVE-NANCE	PROVE-NANCE	COMPO-SANTE MÉTACOGNITIVE
66	5	A2	Quand y a du bruit, on ne se concentre pas, on écoute juste l'autre.	MM	IPC	INT	CT
67	5	A4	Moi, j'ai vu aussi qu'au début tu parlais un peu plus parce qu'on ne savait pas comment faire et après tu as parlé de moins en moins.	MM	IPC	INT	C
68	5	PC	Alors, je vais travailler bientôt avec des élèves de la classe en difficulté de compréhension en lecture. Alors, quels conseils auriez-vous à leur donner ?				
69	5	A5	Bah de surligner pour mieux comprendre.	MM	IPC		CS
70	5	A4	De faire du lien.	MM	IPC		CS
71	5	A1	D'écrire.	MM	IPC		CS
72	5	PC	Tiens, au juste A1, tu écrivais au début ou pas ?				
73	5	A1	Non.	MM	IPC		Csoi
74	5	PC	Alors pourquoi tu as décidé d'écrire plus.				
75	5	A1	Parce que j'ai trouvé que ça m'aidait parce que l'autre fois on n'avait pas travaillé le texte, on n'avait rien écrit et on s'est rendu compte qu'on ne pouvait rien faire du tout et que ça nous avait pas du tout aidé et que quand on écrivait, ça nous avait bien aidé et c'était vraiment plus intéressant.	MM	IPC		Csoi
76	5	PC	Et toi, tu écris plus maintenant en classe ?				
77	5	A1	Oui.	MM	IPC		CS
78	5	PC	En fait, ce qui est intéressant, c'est que quand vous écrivez, enfin, au début de l'aide, on avait l'impression que vous arriviez pas à comprendre ce qui se passait dans votre tête, vous sembleriez ne pas penser par vous-même, vous ne saviez pas par quel bout prendre les choses puis petit à petit, on vous a vu travailler, puis apprendre de mieux en mieux à comprendre un texte en se posant des questions et en utilisant d'autres stratégies et quand vous écrivez ce qui se passe, c'est quand vous pensez dans votre tête, vous êtes obligés de le mettre avec des mots écrits, donc cela ils restent et c'est important aussi dans toutes les activités que vous ferez en classe.				
79	5	A1	Oui, puis après on s'en souvient.				
80	6	PC	Est-ce que vous repérez des signes dans la classe au quotidien, quand vous êtes en classe dans votre travail, des choses qui se sont améliorées grâce au travail que vous avez fait là ? Ou bien encore à la maison ?				
81	6	A3	Moi par exemple, quand on est en classe et qu'il y a des mots que je ne comprends pas, je sais quoi faire alors qu'avant je ne savais pas trop quoi faire.	MM	IPC		TR
82	6	PC	Donc, ça veut dire que les stratégies que vous avez découvertes ici, vous êtes maintenant capables de les utiliser même quand vous êtes dans des situations dans la classe sur des choses que vous ne connaissez pas forcément.				
83	6	A2	Oui parce qu'en fait, quand on avait donné des stratégies et ben moi je ne m'en souvenais pas trop pour la classe tandis que maintenant, je m'en sers.	MM	IPC		TR

ORDRE	PHASES	INTERVENANT	INTERACTIONS Séance 16	TYPES DE MÉTACOGNITION	PROVÉANCE	PROVÉANCE	COMPOSANTE MÉTACOGNITIVE
84	6	PC	Est-ce que vous avez l'impression de prendre plus la parole qu'en début d'année ?				
85	6	A2	Bah moi début d'année, je me sentais déjà très à l'aise dans la classe parce que je connaissais à peu près tout le monde et puis bah pour la parole bah ça m'a pas vraiment aidé parce que comme je parlais beaucoup déjà les autres années.				
86	6	A5	Bah moi pour la parole, bah c'est-à-dire que là on est en petit groupe puisqu'il n'y avait pas beaucoup de personnes donc là y a plus de personnes dans la classe donc, euh...				
87	6	PC	Est-ce que tu voudrais nous dire que c'est plus facile dans le petit groupe de prendre la parole, de dire ce qu'on a dans sa tête, c'est plus facile pour toi que dans le grand groupe, dans ta classe, c'est ça ?				
88	6	A5	Oui.				
89	6	PC	D'autres enfants ont-ils ressenti la même chose ?				
90	6	A3	Oui.				
91	6	A2	Oui, moi, parfois quand je ne comprends pas vraiment les choses, je ne prends pas du tout la parole.				
92	6	A4	Parce qu'on ne comprend pas.				
93	6	A5	Parce qu'on trouve qu'il faut mieux prendre la parole que d'inventer, enfin pas inventer, mais...				
94	6	A4	Dire quelque chose qui n'est pas bon...				
95	6	A5	Dire quelque chose qu'on n'est pas trop sûr, après quelques fois faut le dire mais, euh...				
96	6	A2	Moi je ne suis pas vraiment d'accord avec elle parce que quand tu dis qu'on n'est pas vraiment trop trop sûr, ça se trouve ton idée, quelqu'un d'autre va la dire et elle va être bonne et faut quand même la dire !				
97	6	A5	Oui, mais quand tu n'es pas sûre parce que si, euh, quand t'es, tu sais, enfin, comment dire ?				
98	6	PC	Est-ce que tu veux nous dire que dans le grand groupe tu a peur de dire des réponses dont tu n'es pas sûre ? C'est ça que tu veux nous dire ?				
99	6	A5	Oui, mais en classe, surtout, quelquefois, je n'ai pas trop envie de le dire parce qu'après les autres bah...				
100	6	A2	Ils vont rigoler...				
101	6	A1	Y a certains enfants qui font que de se moquer à chaque fois qu'on se trompe.				
102	5	PC	Est-ce que dans le groupe ici vous avez eu peur de dire des choses même si vous ne saviez pas de trop ?				
103	5	A5	La première fois oui mais après c'est allé tout seul.				
104	5	A2	Bah moi au bout de la troisième fois j'ai réussi à parler.				
105	5	A4	Moi, parce que j'ai senti qu'on ne rigolait pas et puis si on se trompait, ce n'était pas trop grave, c'est pour nous aider ici et en classe ce n'est pas trop pareil.				

OR- DRE	PHA- SES	INTER- VENANT	INTERACTIONS Séance 16	TYPES DE MÉTACO- GNITION	PROVE- NANCE	PROVE- NANCE	COMPO- SANTE MÉTACO- GNITIVE
106	5	PC	Est-ce qu'il y en a d'autres qui quand ils parlaient se sentaient respectés ?				
107	5	A1	Bah personne ne rigolait.				
108	5	A2	Oui, parce que quand y en a qui rient, après on ose plus prendre la parole.				
109	5	A3	Moi, je me suis senti respecté.				
110	5	PC	Très bien. Alors merci les enfants, vraiment merci, tous vos échanges vous ont sûrement permis de progresser et vont permettre à d'autres enfants de progresser car vous savez que je vais écrire un livre qui pourra aider des enseignants à mieux comprendre vos difficultés.				

Résumé :

Interactions verbales entre pairs et développement de la métacognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture

Les enquêtes portant sur le niveau des élèves en lecture dévoilent que de nombreux élèves de la fin du primaire ne sont pas en mesure de comprendre des textes simples (MEN, 2011 ; PIRLS, 2006). Dès lors, les nouvelles réformes scolaires accentuent l'importance d'enseigner la compréhension en lecture dans une perspective socioconstructiviste et de développer chez les lecteurs en difficulté des compétences métacognitives leur faisant généralement défaut (MELS, 2001 ; MEN, 2008). À ce propos, les auteurs du modèle de l'enseignement réciproque en lecture (Brown et Palincsar) ont souligné la pertinence des interactions verbales entre pairs dans le développement métacognitif. Pour autant, il ne semble pas y avoir de recherches qui aient tenté de mieux comprendre en quoi les interactions verbales entre pairs permettent justement de développer la métacognition. Dans le cadre de cette recherche, le chercheur a agi pendant seize séances auprès de cinq élèves de CM1 en difficulté de compréhension en lecture. Il a initié et étayé les interactions verbales entre pairs de manière à ce que ces dernières s'élèvent à un niveau métacognitif. Dans une perspective qualitative/interprétative, il a tenté de mieux saisir le rôle des interactions verbales entre pairs dans le développement métacognitif. Cette recherche permet ainsi d'apporter une meilleure compréhension du processus d'élaboration des interactions verbales, de nature métacognitive, entre pairs puis de mieux appréhender le processus d'étayage conduit auprès des élèves.

Mots clés : Difficulté de compréhension en lecture, enseignement primaire, métacognition, socioconstructivisme, interactions verbales entre pairs et étayage.

Summary:

Verbal interactions between peers and development of metacognition in students with reading comprehension difficulties

Recent data indicates that a significant number of students at the end of primary school are not able to understand simple texts (MEN, 2011; PIRLS, 2006). Therefore, new school reforms have emphasized the importance of teaching reading comprehension in a social constructivist perspective and to develop metacognitive skills which are generally lacking in struggling readers (MELS, 2001; MEN, 2008). Following this perspective, the authors of the reciprocal reading model (Palincsar and Brown) have shown the relevance of verbal interactions between peers to develop metacognition. However, little research has attempted to understand how verbal interactions between peers can develop metacognition. In this research, the researcher intervened for sixteen sessions with five students in CM1 with reading comprehension difficulties. He initiated and supported the verbal interactions between peers to allow them to arrive at a metacognitive level. In a qualitative/interpretive perspective, he tried to understand the role of verbal interactions between peers in the metacognitive development. This research helps to understand the process of verbal interaction, such as metacognitive, between peers and to have better understanding of the scaffolding process lead with students.

Keywords: Reading comprehension difficulties, metacognition, teaching primary school, socioconstructivism, verbal interactions between peers and scaffolding.