

A P P R E N D R E A
C O M P R E N D R E
D E S A L B U M S
P A R U N E I N I T I A T I O N À L A
M E T A C O G N I T I O N
E N G R A N D E S E C T I O N

Année universitaire 2015-2016

Sous la direction de Mme GOLDER Caroline

Résumé

L'objectif de ce travail de recherche est de déterminer s'il existe ou non un lien entre utilisation de stratégies métacognitives et performance en compréhension d'albums de jeunesse chez des élèves de grande section de maternelle. Après avoir proposé un éclairage théorique sur les spécificités de l'album et de la lecture-compréhension puis défini les enjeux de la métacognition, j'ai détaillé l'expérimentation mise en place dans la classe dont j'ai la responsabilité à mi-temps.

Mots-clés : métacognition / compréhension / albums / littérature de jeunesse / cycle 1

Abstract

This dissertation aims at determining if there is a link between the use of metacognitive strategies and performance in understanding picture books. The study was carried out with children in the last year of nursery school. Firstly, the specific aspects of picture books, reading comprehension and metacognition are highlighted. Secondly, I have drawn up a detailed report on the experiment I conducted in the class I'm currently teaching.

Key words : metacognition / reading comprehension / picture books / nursery school

S O M M A I R E

Introduction.....	1
1. LA COMPRÉHENSION D'ALBUM : TOUTE UNE HISTOIRE...	2
1.1. L'album de jeunesse : un ouvrage spécifique pour une première entrée dans la littérature.....	2
1.2. La lecture-compréhension : un ensemble de compétences à développer.....	3
1.3. La lecture-compréhension à l'école : ce qu'en disent les textes officiels.....	4
1.4. La compréhension d'album : un défi ?.....	6
2. COMPRÉHENSION D'ALBUM ET MÉTACOGNITION : UNE ALLIANCE GAGE DE RÉUSSITE.....	8
2.1. La métacognition, cognition de la cognition.....	8
2.2. La métacognition, un outil d'aide à la compréhension ?.....	9
3. DE LA RÉFLEXION À LA PRATIQUE.....	11
3.1. Un contexte, une classe.....	11
3.2. Trois méthodologies « classiques » en question.....	12
3.3. Un modèle d'intervention mixte adapté à des élèves de maternelle.....	14
3.4. Des modélisation expertes... sous quelles conditions ?.....	15
3.5. Des albums-soutiens qui se distinguent par leur résistance.....	15
3.6. Hypothèse de résultats.....	16
4. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE.....	18
4.1. Contraintes, constats et réajustements.....	18
4.2. Présentation brute des résultats.....	20
4.3. Analyse des résultats sous l'angle de la nature et du nombre d'indices prélevés.....	22

5.	DISCUSSION... POUR DES PISTES DE TRAVAIL.....	25
5.1	Les apports scientifiques et professionnels de cette recherche.....	25
5.2	Et si c'était à refaire ?.....	26
	Conclusion.....	27
	BIBLIOGRAPHIE.....	28
	ANNEXES.....	30
	Annexe 1 : Présentation des albums-supports sélectionnés.....	30
	Annexe 2 : Questionnaire pour mesurer le degré de compréhension d'un album.....	38
	Annexe 3 : Questionnaire pour mesurer le degré d'utilisation de stratégies « métacognitives ».....	39
	Annexe 4 : Retranscription de la séance n°5 : une modélisation experte.....	40

Introduction

Les études portant sur les apprentissages qui s'effectuent chez les plus jeunes constituent un champ scientifique de réflexion en plein essor, notamment au sein des communautés anglophones. Depuis son introduction par Flavell au début des années 1970, la métacognition apparaît comme l'un des concepts-clés les plus prometteurs pour le développement de l'éducation. Celle-ci peut se définir comme étant l'identification exacte de la nature des opérations mentales qui permettent à l'apprenant d'observer le parcours de sa pensée, d'en juger l'efficacité, afin de contrôler ses propres apprentissages. Elle fait du sujet le véritable acteur de sa formation intellectuelle. Les activités métacognitives sont sollicitées, de façon plus ou moins directe, dans tout apprentissage ou tâche intellectuelle comportant des contraintes précises ; leurs domaines d'application sont donc très variés.

De par la complexité de l'exercice qui consiste à procéder à l'examen de sa propre pensée, les recherches ayant pour objet la métacognition sont bien souvent réalisées à partir de l'étude de publics adultes ou adolescents, plus rarement centrées sur les enfants. Or, ces derniers réalisent, dès le plus jeune âge, des opérations intellectuelles qui tendront à se complexifier, notamment en situation de *lecture-compréhension* (l'opération de lecture étant la plupart du temps totalement prise en charge par un adulte jusqu'au CP).

L'album de jeunesse, médiateur incontournable et omniprésent des apprentissages à l'école pré-élémentaire, n'est pas toujours, comme on pourrait le penser, facile d'accès : il fourmille souvent de sous-entendus, de références, d'ambiguïtés, et réclame une compréhension fine, tant du texte que des illustrations.

Au regard de ce qui a été évoqué, initier les élèves de maternelle à une forme de métacognition pourrait être un moyen efficace pour les amener à créer des ponts entre explicite et implicite, à passer d'une compréhension purement littérale à une compréhension plus approfondie des albums.

Après avoir précisé la définition et les enjeux de la lecture d'album, nous envisagerons, à la lumière d'apports théoriques, la métacognition comme un véritable outil d'aide à la compréhension. Cette réflexion sera ensuite transposée en une expérimentation pratique, dont nous analyserons les résultats.

1. LA COMPREHENSION D'ALBUM : TOUTE UNE HISTOIRE...

1.1. L'album de jeunesse : un ouvrage spécifique pour une première entrée dans la littérature

L'une des définitions proposées dans le dictionnaire *Larousse* (2015) pour l'entrée « album » est : « Grand livre abondamment illustré. ». Cette caractérisation, quelque peu restrictive, s'attache essentiellement à mettre en avant l'aspect matériel de ce type d'ouvrage. Il est vrai qu'il a un format qui lui est propre : contenant peu de pages comparativement à d'autres types de livres, ses dimensions sont dans la plupart des cas supérieures à la moyenne (qui est de 13,5x21 cm) et sa couverture est souvent rigide.

Il n'est pas mentionné dans la définition citée que les albums s'adressent à un public spécifique, ce qui explique certainement pourquoi on précise « albums (de) jeunesse » lorsqu'on souhaite les identifier comme étant principalement destinés aux enfants.

Enfin, comme indiqué dans le *Larousse*, ce genre de livre présente une dernière caractéristique essentielle qui souvent facilite, mais peut aussi entraver une bonne compréhension de l'histoire qui y est mise en scène : les illustrations.

Dans certains cas, l'image est au service du texte. Elle le complète ou l'enrichit de façon à aider le lecteur à se représenter les situations, en lieu et place de descriptions écrites, à saisir précisément ce qui est dit ou suggéré par le texte, à en construire le sens. Elle est même parfois si « parlante » qu'elle se suffit à elle-même, dans les fameux albums sans texte.

Toutefois, certains albums se jouent de la classique concordance entre texte et image : ces deux codes constitutifs de l'album, bien loin d'être complémentaires, proposent cette fois quelques éléments narratifs incompatibles voire des scénarios entiers totalement contradictoires. Ceci n'est pas sans déstabiliser le lecteur, susciter le doute ou engendrer des difficultés de compréhension.

Comme le constate Boiron (2010), l'offre en littérature de jeunesse s'est nettement diversifiée et enrichie ces dernières années, et ce dans de nombreux pays. L'évolution des albums de jeunesse, dont les contraintes ont été redéfinies (mise en page inhabituelle, point de

vue différent du narrateur, présence d'éléments incohérents,...), est telle qu'en Amérique du Nord, l'expression *radical change* a vu le jour pour y faire référence.

La tendance est à une complexification des albums (au niveau notamment du rapport qu'entretiennent le texte et les illustrations), ce qui d'une part élargit l'éventail d'activités pédagogiques possibles pour l'enseignant mais rend d'autre part l'exercice de lecture moins aisé. Les incohérences introduites volontairement par l'auteur pourraient être considérées comme « dangereuses » pour le jeune élève, que l'on se garde bien de préserver de toute potentielle difficulté de compréhension, d'autant plus à l'école maternelle. Pourtant, elles sont intéressantes à découvrir et à analyser dans le but d'éveiller une (première) conscience de lecteur.

1.2. La lecture-compréhension : un ensemble de compétences à développer

La compréhension de texte mobilise chez le lecteur diverses activités intellectuelles, qui interagissent constamment entre elles. D'après Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004), outre l'identification des mots écrits (que nous ne traiterons pas ici), deux compétences majeures sont mises en jeu : le traitement cognitif local, qui permet au lecteur de construire la signification de groupes de mots et de phrases, et le traitement cognitif global, qui le conduit à se représenter mentalement le texte dans son ensemble.

Pour le *lecteur*¹, il ne s'agira donc pas uniquement de prélever des informations explicites (indications de lieu, de temps, désignation des personnages,...), mais également de repérer des indices plus fins de la langue (identification de la chronologie des événements, de la cohérence logique, prise en compte du contexte pour déterminer le sens d'un mot,...). L'interprétation trouve ainsi toute sa place dès les premières lectures, comme souligné par Tauveron (2002) : « En toute logique, si l'on veut apprendre à comprendre, on ne peut faire autrement qu'apprendre à interpréter »... tout en restant vigilant à rester dans son rôle de lecteur : « Les droits du lecteur ne peuvent outrepasser les droits du texte. » (même en brandissant le prétexte d'une interprétation très personnelle).

1 Le terme de *lecteur* est ici employé pour faire référence à l'élève en capacité de lire ou bien d'écouter une histoire lue par un tiers (mis à part le décodage, les compétences de compréhension mobilisées dans les deux cas sont identiques).

C'est la conjugaison du traitement global des informations figurant explicitement dans le texte et de l'analyse d'indices plus indirects qui amènera le lecteur à déduire une nouvelle information qui relève, quant à elle, de l'implicite. Cette opération de déduction, qui repose sur l'établissement de relations logiques, pragmatiques et interprétatives, se nomme l'inférence. Lorsque ce va-et-vient continu est maîtrisé, le lecteur a alors accès au sens aussi bien qu'à la signification des mots qui s'offrent à lui. Dorra (2001), citée par Maisonneuve (2010), a proposé de distinguer ces deux concepts : « La signification, lien – garanti par le code d'un groupe – entre un son et un concept, est une *information*. Le sens, résonance individuelle, plus ou moins chargé d'affect, n'est communicable que par évocation. [...] On peut *connaître* une signification ; un sens, il faut tenter de le *comprendre*. ».

En ce qui concerne plus précisément les albums de jeunesse, une autre dimension entre en jeu : celle de l'analyse de l'image. Celle-ci est essentielle : en plus d'offrir une représentation concrète des lieux et des personnages, les éléments textuels de descriptions étant succincts, elle est riche de détails à remarquer et à mettre en relation les uns avec les autres pour étoffer ou questionner l'histoire racontée. Le traitement plastique du récit, qu'il entretienne un rapport de redondance, de complémentarité ou de divergence avec le texte, peut réellement être considéré comme une combinaison d'éléments, tantôt descriptifs, tantôt narratifs, tout aussi fondamentale à comprendre.

1.3. La lecture-compréhension à l'école : ce qu'en disent les textes officiels

Dès son plus jeune âge, l'enfant acquiert des compétences en « compréhension littéraire » plus ou moins importantes. Si l'on s'en réfère à l'étude récente menée par Bonnéry *et al.* (2013), citée par Cèbe et Sève (2014), au sein du cercle familial, les pratiques de lecture partagée sont très diverses (allant d'un simple oralisation du texte à une réelle lecture participative dans laquelle l'enfant est incité à émettre des hypothèses en argumentant puis à les vérifier).

Ce ne sera qu'une fois entrés à l'école primaire, dont le défi consiste à faire que ces différences initiales ne deviennent pas sources d'inégalités en terme de réussite scolaire, qu'une attention toute particulière sera donnée à la lecture, à travers des lectures offertes, bien entendu, mais aussi grâce à des temps dédiés au développement de compétences en lecture-

compréhension (chronologie des étapes narratives, découvertes de personnages archétypiques,...).

Toutefois, si des méthodes spécifiques permettant l'apprentissage de la lecture² ont été mises au point (syllabique, phonologique, mixte,...), il n'existe pas de méthode officielle concernant le développement de la compréhension de textes (même s'il est vrai que certains manuels abordent la question).

Pourtant, la compréhension de l'écrit est un domaine complexe qui relève bien d'un apprentissage se poursuivant jusqu'au cycle des approfondissements, comme le soulignent les instructions officielles en vigueur (2008) :

Au cycle 3, « la lecture continue à faire l'objet d'un apprentissage systématique : [...]

- compréhension de phrases ;
- compréhension de textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels) ;
- compréhension de textes informatifs et documentaires ;
- compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes). »

Problème de méthode ou non, les résultats ne sont en tout cas pas à la hauteur des attentes ministérielles, comme en témoigne l'enquête internationale PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), qui a été mise au point pour évaluer les compétences en lecture d'élèves en quatrième année de scolarisation obligatoire, donc en classe de CM1 dans notre système éducatif. Cette évaluation, qui repose sur deux types d'exercices (questionnaires à choix multiples et productions écrites), a révélé en 2011 que les performances moyennes des jeunes lecteurs français sont inférieures à celles obtenues par des élèves du même âge dans les pays proches de la France d'un point de vue géographique et/ou économique.

Comme l'indique la note d'information n°12.21 publiée par la Ministère de l'Education Nationale suite à cette étude, « le lecteur mobilise toute une gamme de capacités, de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que ses connaissances préalables des objets abordés ». Ainsi, pour juger au mieux des capacités de lecture des élèves, diverses compétences sont évaluées, dont deux intitulées respectivement « interpréter et assimiler idées et informations » et « examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (apprécier) ». Elles

2 On entend ici par « lecture » ce qui relève principalement du décodage, du déchiffrement des mots.

concernent directement la compréhension fine de textes ; or, ce sont précisément dans ces deux compétences que les performances des élèves français se sont révélées significativement inférieures à celles d'autres élèves européens (sur les 23 pays européens ayant participé à l'étude, la France occupe le 19^{ème} rang).

Comment expliquer de tels résultats ? Le système éducatif actuel se concentrerait-il davantage sur un apprentissage de la lecture centré sur le texte, le décryptage des mots, oubliant que l'analyse et l'interprétation sont des clés essentielles de compréhension pour l'apprenant ?

Les programmes de l'Ecole maternelle parus en mars 2015 n'indiquent par ailleurs rien à propos d'une quelconque initiation à la compréhension fine de textes. En effet, quelques passages suggèrent de faire évoluer progressivement la longueur des textes proposés aux élèves, mais il n'est nul fait mention d'une démarche de complexification de ces écrits (en terme de compréhension et d'interprétation) : « comprendre des propos et des textes de plus en plus longs » (p.5) ; « la progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral » (p.7).

Pourtant, il serait intéressant de développer chez les élèves, dès le plus jeune âge, de réelles méthodes pour comprendre et questionner leurs lectures, dans l'optique d'atteindre, à terme, l'un des objectifs répertoriés dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (qui entrera en vigueur en septembre 2016) : « [l'élève] adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture ».

1.4. La compréhension d'album : un défi ?

La compréhension et l'interprétation de récits s'avère être un exercice relativement complexe pour de nombreux élèves, dès le cycle 1. On répertorie différentes sortes d'obstacles rencontrés par les jeunes *lecteurs* (pour illustrer cette typologie, j'emprunterai quelques exemples à Tauveron (2002), centrés plus spécifiquement sur la littérature de jeunesse) :

✠ *Des problèmes de compréhension et d'interprétation émanant directement du lecteur :*

- Les problèmes de traitement de « bas niveau », qui concernent une maîtrise insuffisante de la procédure de décodage (identification des mots) ;
- Les problèmes généraux liés à la mémoire, l'attention... qui entraînent un déficit de compréhension (par exemple, certains élèves ne mémorisent pas les informations relatives à un personnage si celles-ci sont données avant la dénomination de ce dernier) ;
- Les problèmes spécifiques au traitement d'un texte écrit, conséquences de compétences insuffisantes au niveau linguistique (lexique, syntaxe, reprise pronominale des personnages) et textuel (enchaînement entre les éléments du texte) ;
- Les problèmes concernant les connaissances encyclopédiques du lecteur (relatives au contenu du texte) ;
- Les problèmes de mise en œuvre d'une stratégie de contrôle efficace de la compréhension, pour réguler l'activité de lecture et mettre en relation des éléments (réaliser, par exemple, au fur et à mesure de la découverte du texte, la synthèse des informations – textuelles ou illustrées - fournies de façon éparse à propos d'un personnage pour s'en construire une représentation physique et psychologique cohérente).

En ce qui concerne des élèves de Grande Section, puisque non lecteurs, la première difficulté exposée (au niveau du décodage) ne sera bien entendu pas prise en compte dans notre étude.

✠ *Des problèmes de compréhension et d'interprétation émanant du texte lui-même :*

- Les problèmes de compréhension erronée planifiés par certains albums : en jouant sur l'ambiguïté, en ne respectant pas l'ordre chronologique ou encore en omettant de fournir certaines informations, ces récits conduisent délibérément le lecteur sur une « fausse piste » ;
- Les problèmes d'interprétation programmés par l'auteur qui propose une fin « ouverte » admettant plusieurs solutions (avec une image finale semant la confusion par exemple). Ce n'est, en soi, pas un réel problème mais cela peut le devenir lorsque le lecteur est persuadé qu'il n'y a qu'un sens à trouver à l'histoire (qu'il pense alors ne pas comprendre) ou au contraire lorsqu'il estime qu'une infinité de sens peut en être dégagé (bien que certaines de ses propositions ne soient recevables pour aucune des lectures possibles).

L'ensemble de ces difficultés rend bien compte de la complexité de l'exercice de lecture d'album, qui ne se limite pas, pour les non-lecteurs, à une écoute « mécanique » du texte, mais fait également intervenir des stratégies adaptées au type de texte et la capacité à les mobiliser et à les contrôler à bon escient.

Maintenant qu'une approche générale des spécificités de l'album et de la compréhension en *lecture* a été proposée, abordons l'autre thématique qui nous intéresse et qui peut être, comme nous le verrons, intrinsèquement liée à la lecture : la métacognition.

2. COMPREHENSION D'ALBUM ET MÉTACOGNITION : UNE ALLIANCE GAGE DE RÉUSSITE

2.1. La métacognition, cognition de la cognition

Avant de proposer une définition de la métacognition, rappelons que le préfixe « méta » est utilisé pour désigner ce qui vient au-dessus d'une notion, qui en comporte les fondements et permet de la comprendre. Ceci renvoie directement à l'idée de prise de distance et d'une certaine profondeur dans l'action.

Pour reprendre les propos de Yussen (1985), cités par Doly (2006) : il s'agit d'une « activité mentale pour laquelle les autres états et processus mentaux deviennent objets de réflexion ». En somme, la métacognition est la cognition de la cognition.

Comme le souligne Doly (1997), la démarche métacognitive s'articule en trois à cinq phases successives :

- 1) La planification : il s'agit d'anticiper la tâche à accomplir, le problème à résoudre, en fonction des données proposées. Le sujet répondra par exemple aux questions : comment vais-je m'y prendre ? Par quoi vais-je commencer ?
- 2) La prévision : elle se rapproche de la planification, mais se veut plus « pragmatique ». Le sujet se demandera notamment quelle sera la durée effective du travail à réaliser et son niveau de difficulté.
- 3) La conduite d'essais : cette étape consiste à émettre des hypothèses, tester des solutions.
- 4) L'évaluation-régulation : il s'agit tout d'abord d'évaluer son activité mentale par rapport au but que l'on s'est fixé, d'en faire le bilan grâce à une certaine prise de recul, de vérifier si les données du problème sont utilisées de façon pertinente. Puis vient la régulation, c'est-à-dire la phase au cours de laquelle le sujet va opérer des

modifications, se corriger et éventuellement revenir en arrière, dans l'optique d'avancer dans sa résolution.

- 5) L'évaluation finale : comme son nom l'indique, c'est l'évaluation de l'efficacité de la procédure. A cette occasion, le sujet va non seulement juger si les fruits de sa réflexion ont bien permis d'atteindre le but poursuivi, mais aussi repérer les finalités et les objectifs à long terme de son travail mental.

Six compétences, ou savoir-faire et savoir-être métacognitifs, en découlent : savoir observer, savoir être attentif, savoir gérer ses émotions, savoir utiliser sa mémoire, savoir raisonner, savoir comprendre et apprendre.

En définitive, la métacognition a un intérêt éducatif puisqu'elle participe à construire les connaissances et les compétences que l'Ecole a pour ambition de transmettre. Elle contribue également à l'autonomie de l'élève dans la gestion de ses apprentissages, tout en développant sa motivation à apprendre et en l'aidant à se construire une véritable identité d'apprenant.

2.2. La métacognition, un outil d'aide à la compréhension ?

Les programmes officiels de 2008 stipulent qu'au cours préparatoire, puis au cours élémentaire première année, « l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes ». Voilà un objectif louable mais qui demeure assez vague quant à la nature exacte de ces « compétences nécessaires » (comprendre un texte de plus en plus long, comme suggéré pour l'école maternelle ?). Les habiletés métacognitives, qui pourraient être éveillées dès la fin du cycle 1, sont-elles des compétences pertinentes à développer pour faciliter la compréhension écrite ?

Gaonac'h et Fayol (2003), cités par Laforge (2007), estiment que la compréhension d'un texte écrit relève d'un « processus dynamique où interviennent simultanément les mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination, et de contrôle ». Il semble que

cette définition ouvre une porte vers la métacognition, à travers la notion de contrôle désignée précédemment par le terme d'évaluation-régulation.

De plus, Doly (1997) souligne que des recherches en didactique, de Gombert (1999) et de Chauveau (1990) notamment, ont démontré que la possession de connaissances métacognitives facilite l'entrée dans la littératie des élèves de CP : « plus de huit enfants sur dix qui ont pu, à l'entrée du CP, donner quatre raisons fonctionnelles de savoir lire ont ensuite appris sans problème ». Ceci met en avant la nécessité pour l'apprenant d'être conscient qu'il va entreprendre un apprentissage et d'en connaître les finalités.

De nombreuses recherches (Brown, Armbruster & Baker, 1986 ; Paris & Winograd, 1990), évoquées par Rouet (2000), ont également démontré le rôle important joué par la métacognition dans la compréhension de texte. D'après ces auteurs, les difficultés éprouvées par certains jeunes lecteurs pourraient être en partie attribuées à leur manque de connaissances concernant les stratégies efficaces à adopter, les caractéristiques des textes ainsi que leurs propres forces et faiblesses. Notons toutefois que la connaissance des stratégies de lecture n'est pas synonyme de leur utilisation.

Doly (1997) rapporte que Flavell (1985) émettait déjà l'hypothèse que « si les habiletés métacognitives sont utiles aux apprentissages scolaires et si certains font défaut aux élèves, peut-être devraient-elles être enseignées aux enfants comme partie intégrante du programme scolaire ». Ce propos est remarquable (bien qu'ayant peu résonné dans les programmes jusqu'à présent), toutefois, il semblerait plus judicieux d'enseigner des *stratégies* plutôt que des *habiletés* métacognitives.

En effet, il est important de faire la distinction entre ces deux termes, trop souvent considérés comme équivalents. Comme l'indique Giasson (2001), l'habileté peut être définie comme étant « le fait de savoir comment faire quelque chose (connaissances procédurales) », tandis que la stratégie serait « le fait de savoir quoi faire (connaissances déclaratives), pourquoi, quand (connaissances pragmatiques) et comment le faire (connaissances procédurales) ». Plus concrètement et dans le domaine qui nous concerne, une habileté en lecture-compréhension d'album pourrait être « Pour connaître le titre d'un livre, je dois écouter attentivement les premiers mots qui me sont lus. », alors que la stratégie correspondante serait

« Quand on me lit un livre, je dois connaître son titre. Il peut m'aider à imaginer ce qu'il va se passer dans cette histoire. Pour cela, j'écoute attentivement les premiers mots qui me sont lus, au tout début. ».

Ainsi, dans le but d'améliorer la compréhension d'album, la maîtrise de stratégies métacognitives pourrait être plus intéressante, car plus complète et plus riche, que celle d'habiletés métacognitives.

C'est à partir de cette hypothèse que j'ai choisi d'établir un protocole de recherche visant à amener des élèves non-lecteurs à mettre en œuvre un ensemble de stratégies, en tant que techniques de réflexion et de contrôle, pour apprendre à comprendre des albums de jeunesse.

L'expérimentation qui suit vise à répondre à la question suivante :

En quoi un entraînement de type métacognitif basé sur la conscientisation de stratégies mises en œuvre ou non lors de l'acte de *lecture*, va-t-il amener des élèves de maternelle à en utiliser de nouvelles et améliorer ainsi leur compréhension fine des albums de jeunesse ?

3. DE LA RÉFLEXION À LA PRATIQUE

3.1. Un contexte, une classe

Depuis septembre dernier, je suis Professeur des Ecoles Stagiaire affectée à l'école maternelle Théophraste Renaudot, située dans le centre-ville de Poitiers. J'ai la responsabilité à mi-temps d'une classe de Grande Section qui compte 26 élèves, issus de milieux socio-économiques contrastés (allant de la précarité à des milieux favorisés) et ayant des expériences différentes de la lecture. Certains sont très familiers de cette activité et me disent écouter des histoires chaque soir tandis que d'autres n'ont pas accès à des livres de façon régulière en dehors de l'école.

En classe, l'activité de lecture d'album (découverte) est habituellement réalisée en classe entière ; des activités variées sont ensuite proposées aux élèves, en atelier (dirigé ou

bien en autonomie) pour développer leur compréhension de l'histoire, en reconstituant la chronologie, en identifiant les personnages, en étudiant la couverture du livre,...

Dans ce contexte, quel dispositif mettre en œuvre pour vérifier qu'il y a bien un lien entre développement de compétences métacognitives et compréhension fine d'albums ?

3.2. Trois méthodologies « classiques » en question

Dans le domaine de la métacognition, un problème auquel se sont trouvés confrontés les chercheurs est celui de la mesure. Parmi les méthodologies expérimentées pour évaluer les connaissances et stratégies métacognitives des élèves, trois sont majoritaires : le questionnaire, l'entrevue et l'entretien d'explicitation.

Le questionnaire est souvent privilégié par les chercheurs car moins chronophage que d'autres méthodes, dans sa version écrite tout du moins. Il s'agit dans ce cas de distribuer à l'ensemble des sujets de l'étude un document présentant des questions pour lesquelles plusieurs réponses possibles sont souvent proposées (on parle alors de « questionnaire fermé »). Le questionnaire d'évaluation des connaissances métacognitives en lecture le plus diffusé est celui élaboré par Jacob & Paris en 1987, intitulé *The Index of Reading Awareness*. Largement utilisé dans la sphère de recherche anglo-saxonne, Giasson en a proposé une traduction en français ; il n'est cependant pas adapté à des élèves de cycle 1.

L'entrevue, quant à elle, consiste à questionner directement le sujet sur l'activité intellectuelle faisant l'objet de la recherche. Pour ce qui est de la compréhension d'album, les questions peuvent porter sur la lecture en général, sur des conceptions liées à l'acte de lecture et à ses objectifs (« Est-ce plus facile d'écouter une histoire pour se souvenir du texte mot à mot ou de l'écouter pour se souvenir de l'histoire en général ? ») ou encore sur des techniques (« Peut-on faire quelque chose de particulier pour prévoir la fin d'un livre ? »). Cette méthode n'est pas sans présenter quelques inconvénients. L'entrevue demande en effet au sujet un grand effort de mémoire, puisqu'il n'est pas interrogé au moment de l'action. Les questions posées ne se rapportent d'ailleurs pas forcément à une situation concrète vécue (ici, la lecture d'un album en particulier) mais sont plutôt liées à des méthodes et des représentations plus

globales. Un autre problème concerne la facilité du sujet à verbaliser ses pensées : deux sujets possédant la même quantité d'informations ne parviendront pas nécessairement à les restituer avec la même exhaustivité. L'entrevue mesurerait alors plus la capacité verbale que les réelles connaissances métacognitives.

Enfin, la technique de l'entretien d'explicitation est une aide à la verbalisation d'une expérience vécue (Vermersch, 1991). Elle se rapporte toujours à une action ou à une situation spécifiée et a pour but d'accompagner le sujet dans la prise de conscience de ses propres démarches d'apprentissage (pour comprendre, résoudre, agir et effectuer une tâche), c'est-à-dire de faire passer ses activités mentales d'un plan implicite à un plan explicite. A la différence de l'entrevue, l'activité intellectuelle analysée est en cours de déroulement ou bien le délai qui sépare l'entretien de celle-ci est relativement bref.

D'après Balas-Chanel (2002), ce type d'entretien répond à un triple objectif, lorsqu'il est appliqué dans le monde de la pédagogie.

Si l'on se place du côté de l'enseignant (« l'intervieweur »), un ou plusieurs entretiens d'explicitation individuels favoriseront sa compréhension de ce qui fait la réussite ou l'erreur de l'élève dans un domaine précis ou pour un type d'exercice donné.

Du point de vue de l'apprenant (« l'interviewé »), les bénéfices apportés par ce genre d'entretien sont non négligeables. Tout d'abord, celui-ci lui permet d'apprendre à s'auto-informer sur ses démarches personnelles l'amenant à réussir ou non. Ceci peut également l'amener à identifier les finalités réelles, souvent implicites, de la tâche qu'il entreprend et les savoirs qu'il mobilise pour l'accomplir. Ainsi, l'élève sera en mesure de définir « ce qu'il sait, ce qu'il sait faire, comment il le sait, comment il fait quand il sait le faire, comment il fait pour savoir qu'il le sait ou qu'il le fait » (Balas-Chanel, 2002). Une remédiation de la part de l'enseignant est alors envisageable, pour renforcer ou entretenir cette prise de conscience de l'élève, le doter de connaissances manquantes ou encore le soutenir dans l'élaboration de nouvelles stratégies de compréhension.

Une autre finalité de l'entretien d'explicitation est qu'il développe la mise en place de conduites et de contrôles métacognitifs explicites chez le sujet. Ce dernier prendra peu à peu l'habitude de prendre du recul sur son fonctionnement cognitif, pour finalement effectuer ce retour réflexif de manière totalement autonome.

3.3. Un modèle d'intervention mixte adapté à des élèves de maternelle

Des dispositifs évoqués en 3.1, l'utilisation d'un questionnaire et l'organisation d'entretiens d'explicitation semblent les plus pertinents à mettre en place dans une classe de cycle 1. En effet, des adaptations seront nécessaires (la simplification des questions et leur oralisation ainsi qu'un étayage renforcé de l'enseignant), mais l'association de ces deux méthodes permettra certainement le développement d'une première attitude réflexive vis-à-vis des stratégies mises et à mettre en place pour comprendre un album, tout en répondant à l'impératif de recueil de données qui facilitera l'évaluation des progrès réalisés par chacun des élèves.

Pour mener à bien l'étude, je travaillerai avec un groupe de trois élèves chaque lundi et mardi du 11 janvier au 2 février 2016. Les huit séances prévues se dérouleront sur le temps privilégié que représentent les A.P.C. (Activités Pédagogiques Complémentaires), de 12h à 12h40. Ce groupe d'élèves comprend deux filles et un garçon de 5 ans, que l'on nommera Adeline, Julia et Anys.

Plan de l'intervention

Séances n°1 et 2 11/01 et 12/01	1) Présentation ou rappel de l'objectif des séances (« apprendre à mieux comprendre des albums »)	3 minutes
	2) Lecture collective de l'album n°1 [2] avec modélisation « experte »	20 minutes
	3) Echanges, questions, recueil des commentaires	5 minutes
Séances n°3 à 8 18/01, 19/01, 25/01 26/01, 1/02 et 2/02	1) Lecture collective des albums n° 3 [4, 5, 6, 7, 8] sans interventions	8 minutes
	2) Entretiens individuels avec questionnaires (les élèves non interrogés jouent calmement dans un autre espace en attendant leur tour)	3 x 9 minutes
	3) Echanges, mise en commun de stratégies	5 minutes

Les entretiens prendront appui sur deux questionnaires différents (cf. Annexes 2 et 3), qui permettront de mesurer en parallèle le niveau de compréhension et l'utilisation ou non de stratégies « métacognitives » par chacun des sujets de l'étude. Le déroulement de chaque séance a été prévu pour favoriser le contrôle par les élèves de leurs stratégies, en suivant les préconisations de Proust (2012). Pour de meilleurs résultats, elle recommande en effet à l'enseignant : de présenter explicitement les buts poursuivis par l'activité (présentation de l'objectif) et de réaliser une « modélisation ». Elle conseille également de donner un *feedback* (un retour) sur l'activité pour renforcer ce qui a pu être appris ou conscientisé. J'ai ajouté un temps de mise en commun clôturant chaque séance afin que des stratégies de compréhension puissent être éventuellement échangées (et peut-être expérimentées par la suite).

Pour revenir sur le terme de modélisation, il s'agit d'une activité qui consiste à rendre visible, au moyen du langage, les étapes successives d'un raisonnement ou, comme ce sera notre cas, de la mise en œuvre de stratégies de compréhension. Je m'attacherai également à verbaliser toutes les questions, les doutes, les premières hypothèses (même si elles s'avèrent fausses par la suite) qui pourraient me venir à l'esprit en cours de lecture – je mimerais pour les élèves une première découverte des albums.

3.4. Des modélisations expertes... sous quelles conditions ?

Une modélisation dite experte donne à voir, fait la démonstration de la mise en œuvre d'un modèle de référence afin qu'il puisse être imité ou reproduit, étape par étape, par un apprenant. Toutefois, la notion de modèle est-elle pertinente dans le domaine de la compréhension d'album ? Il semble difficilement envisageable de proposer un unique modèle offrant des clés de compréhension universelles applicables à tous les albums. Ainsi, plutôt qu'une feuille de route à suivre point par point, les modélisations expertes qui seront effectuées dans le cadre de cette recherche mettront en jeu un panel de stratégies essentielles à adopter pour réussir la tâche (comprendre un album) de façon à permettre à l'apprenant de se les approprier et de pouvoir en transférer l'utilisation à des situations similaires (comprendre d'autres albums). La nécessité d'utiliser une stratégie sera guidée non pas par le *moment* du récit (la situation initiale,...) mais par les questions qui s'imposent directement au lecteur, en lien avec des *situations* spécifiques de la narration (par exemple, l'arrivée d'un nouveau

personnage, qui entraîne chez le lecteur un questionnement sur son identité et le rôle qu'il va jouer dans le récit). C'est l'idée développée par Rémond (2009), lorsqu'elle explique que « l'instruction est efficace lorsqu'on apporte aux élèves un répertoire de stratégies, cela les incite à contrôler leur compréhension » : les stratégies ne peuvent être mobilisées de façon linéaire et selon un ordre pré-établi, mais plutôt sélectionnées dans un large éventail pour répondre à un élément nouveau du récit.

Une modélisation experte pourra alors être considérée comme réussie si elle illustre chacune des cinq grandes catégories de stratégies permettant d'accéder à une compréhension fine du récit :

- prélever : repérer des indices présents dans le texte, dans l'image ou dans la relation texte-image ;
- prédire : envisager ce qu'il pourrait se passer dans la suite de l'histoire à l'aide d'indices ;
- inférer « logiquement » : établir des liens entre des éléments nouveaux du récit et des éléments déjà rencontrés ;
- inférer « pragmatiquement » : établir des liens entre ses propres connaissances et des nouvelles données du récit ;
- évaluer et réviser : remettre en question ses premières hypothèses et les valider, les modifier ou les abandonner si elles deviennent incompatibles avec de nouveaux éléments lus.

En complément, certains énoncés « modélisants » auront pour objectif de mettre en évidence l'attitude à avoir tout au long d'une lecture : se positionner en véritable « enquêteur », à l'affût d'indices, tant dans le texte que dans les illustrations, souvent pris de doute mais dont les tâtonnements et les hypothèses finissent par conduire à une compréhension juste du récit. En outre, tout au long de la modélisation, il s'agira de rendre compte du va-et-vient constant entre les hypothèses émises et les indices, les validant ou non au fur et à mesure : c'est l'un des processus dynamiques fondamentaux à opérer en situation de lecture.

3.5. Des albums-supports qui se distinguent par leur résistance

Les huit albums sélectionnés pour alimenter les séances de lecture-compréhension ont été choisis sur la base de leur « résistance ».

Un texte dit « résistant » présente la particularité de contenir des « obstacles », qui demandent une certaine réflexion au lecteur pour les surmonter et accéder au sens. Il s'oppose en cela aux textes « collaborationnistes », qui préviennent toute difficulté de compréhension susceptible d'être rencontrée pendant la lecture. Cette résistance peut se manifester sous la forme d'ellipses temporelles, à travers la pratique d'une ironie subtile, ou encore, dans le cas des albums, par un effet de contradiction entre le contenu écrit et l'image supposée lui correspondre.

Selon Tauveron (1999), il convient de distinguer deux sortes de texte résistant :

- le texte « réticent », qui fait appel à un effort de concentration et d'attention de la part du lecteur et l'invite à participer à l'élaboration du sens pour combler les lacunes qu'il présente, rendre cohérent ce qui ne l'est pas de prime abord ;
- le texte « proliférant », dont les mots, les phrases, reflètent une certaine ambiguïté ou éventuellement une contradiction, amenant le lecteur à effectuer une lecture bien souvent polysémique, aux interprétations multiples.

Dans le cadre de ce mémoire de recherche, j'ai privilégié des albums « réticents » (sauf les albums n°1 et n°8), de façon à faire travailler les élèves sur la construction sémantique d'un récit, la compréhension des indices donnés par l'auteur et de limiter les interprétations fantaisistes.

Chaque album-support choisi est décrit dans l'Annexe 1 : une brève analyse accompagne son résumé afin de justifier en quoi il est exploitable pour notre étude.

3.6. Hypothèse de résultats

L'étude met en jeu différentes variables :

- une variable dépendante : les scores obtenus aux questionnaires d'évaluation de la compréhension et de l'utilisation de stratégies « métacognitives ».
- une variable indépendante : l'entraînement métacognitif par le biais des entretiens d'explicitation alimentés par deux questionnaires.
- une variable contrôlée : les trois sujets de l'étude sont équivalents du point de vue de leur niveau de compréhension.

Je postule que :

Plus un élève aura un répertoire important de stratégies de type métacognitif, plus ses performances en lecture-compréhension seront élevées.

4. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Avant de proposer une analyse des scores obtenus par les élèves, il convient de préciser les quelques modifications qu'il a été nécessaire d'apporter au dispositif.

4.1. Contraintes, constats et réajustements

Les contraintes temporelles n'ont pas permis la mise en place du temps de mise en commun des procédures personnelles des élèves à l'issue des séances, comme initialement prévu. Pour permettre un moment de partage des stratégies de compréhension, une séance supplémentaire de modélisation ponctuée d'échanges a donc été ajoutée au dispositif, en séance n°5.

Dans l'Annexe 2, les questions 4 et 7 du questionnaire apparaissent grisées car elles ont finalement été jugées inadaptées pour établir un score de compréhension reflétant au mieux les capacités de compréhension des élèves.

La question 4 a systématiquement mis les élèves en difficulté puisque l'identification du narrateur reposait essentiellement sur le repérage d'indices pronominaux : les élèves ont parfois eu l'intuition qu'il s'agissait d'un narrateur interne ou externe à l'histoire mais sans parvenir à justifier leur réponse. L'intérêt de cette question étant limité au vu de l'âge des élèves, elle a été écartée lors du calcul du score de compréhension.

La question 7 aurait pu permettre d'évaluer si les élèves utilisaient ou non le contexte pour parvenir à comprendre certains mots qui leur étaient jusque-là inconnus ; toutefois, deux cas de figure se sont présentés :

- les élèves répondaient « oui » : ils avaient selon eux compris tous les mots de l'histoire, mais impossible de savoir si tous les mots rencontrés étaient connus et intégrés à leur lexique avant

la lecture ou s'ils ont trouvé des indices au sein du texte ou de l'illustration sur lesquels s'appuyer pour en déterminer le sens.

- les élèves répondaient « non » : ils ont dans ce cas certainement perçu qu'il leur a fallu rechercher un ou des indices pour comprendre certains mots, mais cette opération mentale est difficilement explicable a posteriori, une fois la lecture achevée.

Les réponses possibles à cette question ne fournissant pas un bon indicateur de compréhension, elles n'ont pas été traitées lors du calcul du score de ce premier questionnaire.

L'expérimentation terminée et ces deux questions supprimées, le score maximal pouvant être atteint au premier questionnaire est donc désormais de 6/6.

Le second questionnaire présenté en Annexe 3 a également subi quelques modifications : les réponses apportées à trois questions n'ont pas été prises en compte lors de l'évaluation du degré d'utilisation de stratégies « métacognitives ».

La question C a été éliminée pour la même raison que l'a été la question 7 du questionnaire n°1 : soit les élèves n'ont éprouvé d'après eux aucune difficulté de compréhension (même si parfois, à la question précédente « As-tu selon toi, bien compris cette histoire ? » ils ont répondu négativement), soit ils ne parvenaient pas à se souvenir précisément des difficultés auxquelles ils se sont trouvés confrontés. Cette question n'aurait été pertinente que si les élèves avaient pu bénéficier d'un temps de lecture d'album individuel avec la possibilité d'intervenir directement pour exprimer leurs éventuelles incompréhensions et verbaliser les stratégies qu'ils pourraient mettre en place pour surmonter ces difficultés.

Les questions D et H, relatives à l'auto-évaluation des acquis et à la comparaison de stratégies de compréhension, n'ont quant à elles pas été posées aux élèves puisque l'étape de mise en commun n'a pas pu être réalisée.

Après ces ajustements, le nombre de points maximal pouvant être obtenus pour ce questionnaire s'élève à 5.

Ces modifications opérées, il a également fallu revoir les repères établis pour l'analyse des résultats. Avant la suppression des questions, un score de compréhension inférieur à 4 devait témoigner d'un niveau de compréhension faible, un score compris entre 4 et 5 devait révéler une bonne compréhension de l'album et un score compris entre 6 et 8 devait indiquer une très bonne compréhension.

Finalement, les repères utilisés sont :

- $S_1 < 3$: Compréhension faible
- $3 \leq S_1 < 5$: Bonne compréhension
- $5 \leq S_1 \leq 6$: Très bonne compréhension

Concernant le deuxième questionnaire, un élève ayant obtenu un score inférieur à 4 devait être jugé comme utilisant très occasionnellement des stratégies métacognitives, un élève qui utilise souvent ce type de stratégies devait avoir un score compris entre 4 et 5, tandis qu'un élève les mobilisant fréquemment devait obtenir entre 6 et 8 points. Suite aux modifications, les repères pour l'analyse sont désormais :

- $S_2 \leq 2$: Utilise très occasionnellement des stratégies métacognitives
- $2 \leq S_2 < 4$: Utilise parfois des stratégies métacognitives
- $4 \leq S_2 \leq 5$: Utilise fréquemment des stratégies métacognitives

4.2. Présentation brute des résultats

Les graphiques suivants présentent l'évolution des scores obtenus par les élèves au fil des séances. Pour chacun d'eux, la courbe bleue représente l'évolution du score obtenu en compréhension (questionnaire 1) tandis que la courbe rouge présente l'évolution du score obtenu au second questionnaire mesurant le degré d'utilisation de stratégies métacognitives.

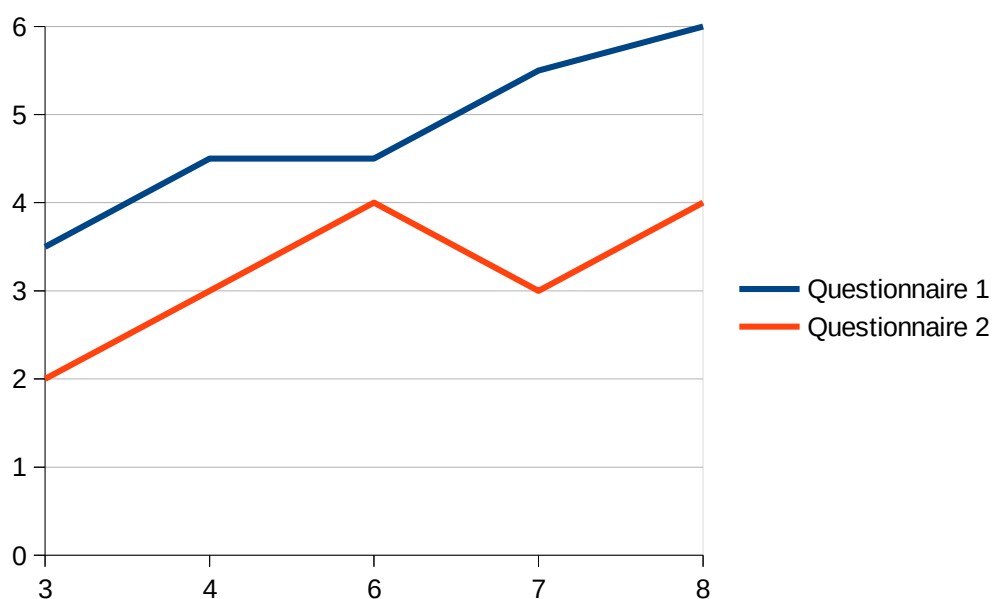


Figure 1 : Evolution des scores d'Anys aux questionnaires 1 et 2 en fonction des séances

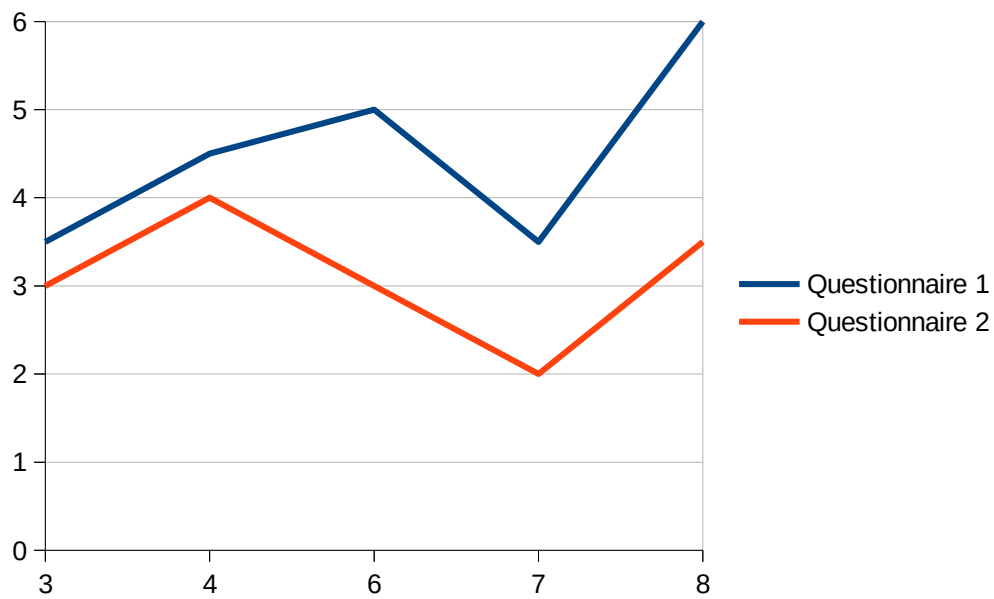


Figure 2 : Evolution des scores de Julia aux questionnaires 1 et 2 en fonction des séances

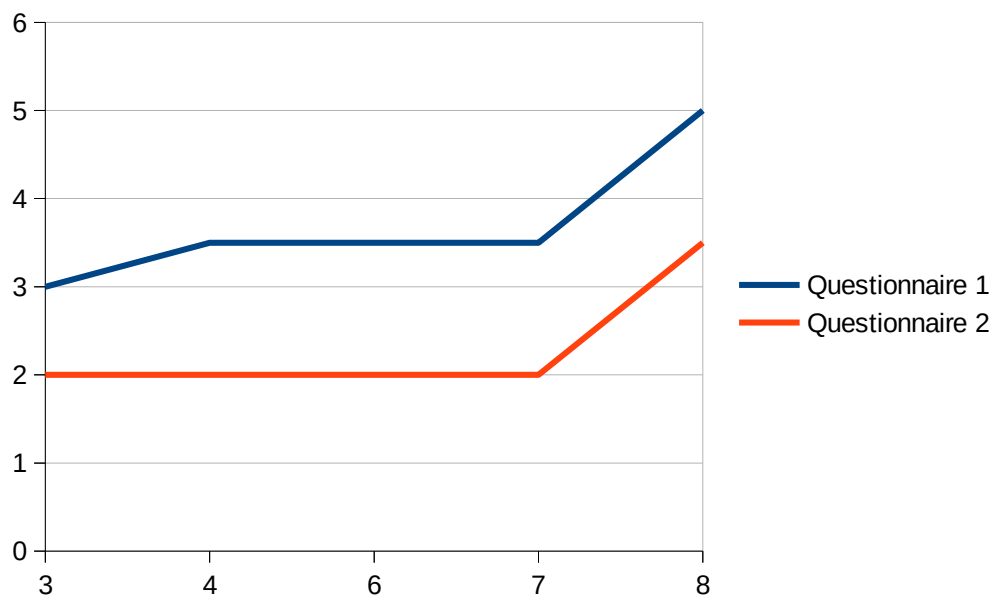


Figure 3 : Evolution des scores d'Adeline aux questionnaires 1 et 2 en fonction des séances

Note : Lorsque les questions sont doubles (la question n°2 par exemple : « Est-ce que tu as compris où et quand se déroule cette histoire ? »), 0,5 points ont été accordés à chacune des parties de la question.

4.3. Analyse des résultats sous l'angle de la nature et du nombre d'indices prélevés

Un premier regard sur les résultats obtenus par les sujets de l'étude ne nous permet pas de statuer sur l'existence ou non d'un lien entre la performance en lecture-compréhension et l'utilisation de stratégies de type métacognitif. Si les scores en compréhension et en utilisation de procédures métacognitives ont augmenté entre le début et la fin de l'expérimentation chez tous les sujets, il apparaît que ces augmentations ne se sont pas effectuées de façon simultanée. On constate en effet que les deux courbes de chacun des graphiques ne sont pas parallèles : à un niveau de compréhension jugé « très bon » ne correspond pas toujours une utilisation « fréquente » de stratégies métacognitives et, de la même manière, un score de compréhension « faible » n'est pas nécessairement associé à une mobilisation « très occasionnelle » de telles stratégies. Par exemple, à la séance n°7, Anys a obtenu un score de 5,5/6 en compréhension et un score de 3/5 en utilisation de stratégies dites métacognitives, alors qu'à la séance n°6, il a obtenu un score plus faible au questionnaire n°1 (4,5/6) et un score plus élevé au questionnaire n°2 (4/5).

Une analyse plus ciblée est nécessaire pour expliquer de tels résultats. Pour apporter une réponse claire à la problématique de notre étude, il semblerait qu'un score chiffré basé uniquement sur la validité des réponses apportées aux questionnaires ne soit pas suffisant. Ces scores ne reflètent pas la teneur de l'entretien mené avec chaque élève : en effet, les questionnaires ont été conçus comme des outils d'aide à la verbalisation et au recueil des données mais ils ne sont pas représentatifs, par exemple, du nombre et de la nature des indices prélevés par les élèves. Une analyse plus fine du contenu des réponses développées est incontournable.

Le tableau ci-après catégorise et quantifie les indices repérés par chaque élève pour répondre aux questions 2 et 8 du premier questionnaire, nommées respectivement Q2 et Q8 : « Est-ce que tu as compris où et quand se déroule cette histoire ? » et « Pourquoi est-ce que tu penses que... [élément résistant du récit, compris ou non] ? Qu'est-ce qui t'a aidé à comprendre cela ? ». Il s'agit en effet des questions pour lesquelles les élèves ont procédé à une réelle argumentation basée sur un relevé d'indices, qu'il s'agisse d'identifier le cadre spatio-temporel du récit ou d'expliquer leur compréhension de l'élément résistant du récit.

		Anys		Julia		Adeline	
		Type d'indice ou d'élément mobilisé	Nombre d'indices relevés	Type d'indice ou d'élément mobilisé	Nombre d'indices relevés	Type d'indice ou d'élément mobilisé	Nombre d'indices relevés
Séance n°3	Q2	Indice textuel	2	Indice visuel (illustration)	1	-	0
	Q8	-	0	-	0	-	0
Séance n°4	Q2	-	0	Indice visuel (illustration)	3	Indice visuel (illustration)	1
	Q8	Indice textuel	1	Indice visuel (illustration)	1	Indice visuel (illustration)	1
Séance n°6	Q2	Indice visuel (illustration)	3	Indice visuel (illustration)	2	Indice textuel Indice visuel (illustration)	3
	Q8	Indice textuel Indice visuel (illustration)	3	-	0	-	0
Séance n°7	Q2	Utilisation de connaissances personnelles		Indice visuel (illustration)	4	Indice visuel (illustration)	2
	Q8	Indice visuel (illustration) Utilisation de connaissances personnelles	2	Indice textuel	1	-	0
Séance n°8	Q2	Indice visuel (illustration)	1	Indice textuel Indice visuel (illustration) Utilisation de connaissances personnelles	3	Indice textuel Indice visuel (illustration)	2
	Q8	Indice visuel (illustration)	4	Indice textuel	2	Indice textuel Indice visuel (illustration)	2

Figure 4 : Nombre et catégorie d'indices ou d'éléments mobilisés par les sujets de l'étude pour répondre aux questions 2 et 8.

Outre une augmentation globale du nombre d'indices repérés pour chacun des élèves entre le début et la fin de l'expérience, c'est la diversification de la nature des indices prélevés qui a attiré notre attention. Lors des séances n°3 et n°4, premières séances avec entretiens individuels et questionnaires, les élèves n'ont mobilisé qu'un seul type d'indice. Il se sont focalisés soit uniquement sur les indices textuels (transmis oralement lors de la lecture), soit uniquement sur des indices visuels, par l'observation des illustrations.

Dès la séance n°6, on constate que les élèves se sont essayés à prélever d'autres types d'indices ou à s'appuyer sur leurs connaissances personnelles pour éclairer le contenu du récit. Seule Julia a attendu la séance n°7 pour se détacher des seuls indices visuels. Ceci est certainement imputable au fait que cette élève a été la seule à feuilleter en permanence l'album-support de chaque séance, tout au long des entretiens : ainsi, elle s'est concentrée principalement sur les illustrations.

Il est possible d'expliquer cet élargissement du répertoire de stratégies de chacun en s'appuyant sur l'analyse de la modélisation effectuée en séance n°5. Sa retranscription partielle, qui figure en Annexe 4, témoigne de la diversité des stratégies données à voir aux élèves : chaque couleur d'énoncé correspond à un type de stratégie utilisé. Si les conditions des entretiens individuels, avec des questions posées uniquement en aval de la lecture, ne permettent pas de déterminer si les élèves ont développé des capacités à prédire la suite du récit, à évaluer ou encore à réviser leurs hypothèses en cours de lecture, il est tout de même indéniable que les élèves ont élargi leur « champ d'investigation » suite à la séance n°5.

Contrairement à celles proposées en séances n°1 et n°2, cette séance de modélisation experte a été beaucoup plus riche, bien que plus dirigée : les élèves sont moins intervenus que les fois précédentes mais cela leur a permis de suivre un scénario possible et réaliste du cheminement de pensées, de l'activation de mécanismes qui participent à l'élaboration d'une compréhension juste du récit, de la naissance des hypothèses à leur (in)validation. En somme, cette modélisation, plus démonstrative que participative, a très certainement favorisé l'acquisition par les élèves de procédures qui ne leur étaient pas familières ou tout du moins, les a incité à en expérimenter de nouvelles : il semblerait qu'ils aient pris conscience que les sources d'indices sont multiples.

5. DISCUSSION... POUR DES PISTES DE TRAVAIL

5.1. Les apports scientifiques et professionnels de cette recherche

La problématique de départ, qui était de déterminer en quoi un entraînement de type métacognitif pourrait amener des élèves de maternelle à utiliser de nouvelles stratégies de lecture et améliorer ainsi leur compréhension fine des albums de jeunesse, trouve une réponse partielle grâce aux résultats de l'expérimentation menée. L'hypothèse selon laquelle plus un élève aura un répertoire important de stratégies de type métacognitif, plus ses performances en lecture-compréhension seront élevées, n'est pas totalement vérifiée : comme souligné lors de l'analyse des résultats, il n'y pas de correspondance parfaite entre les performances en lecture et l'utilisation de stratégies métacognitives. Néanmoins, l'étude de l'évolution des réponses des élèves, et plus particulièrement de la nature des indices qu'ils ont prélevés, permet d'affirmer qu'un entraînement à la verbalisation et à un retour réflexif sur leurs propres procédures, couplé avec l'observation de modélisations expertes, a permis aux élèves d'acquérir et d'utiliser une plus grande variété de stratégies, conduisant à une meilleure compréhension des albums.

D'un point de vue scientifique, les résultats obtenus grâce à la mise en œuvre de ce dispositif de recherche permettent donc de confirmer qu'il existe bien un lien entre métacognition et compréhension de récits.

De plus, la rédaction de ce mémoire m'a amenée à effectuer des recherches approfondies sur les albums de littérature de jeunesse et sur la compréhension de textes en général : sur le plan professionnel, j'ai donc acquis des connaissances qui pourront être mobilisées tout au long de ma carrière d'enseignante. Bien que l'expérimentation ait été conduite en maternelle, le principe de mettre en place des exercices métacognitifs pour améliorer les compétences en lecture-compréhension est transférable à d'autres cycles. Les résultats seraient même d'autant plus intéressants avec des élèves de fin de cycle 3 que leurs capacités langagières sont plus abouties que celles d'élèves de grande section et qu'ils disposent déjà d'un panel plus ou moins riche de stratégies, à verbaliser, à expliciter et à partager.

5.2. Et si c'était à refaire ?

L'expérience proposée dans ce mémoire connaît toutefois quelques limites liées aux questionnaires, au choix des sujets et à sa durée.

Tout d'abord, suite à la suppression de certaines questions jugées finalement inadaptées pour notre étude, le barème, qui prévoyait initialement un nombre de points équivalent pour juger de la compréhension et de l'utilisation de stratégies métacognitives, n'attribue désormais plus que six points pour l'évaluation de la première et cinq points pour l'évaluation de la seconde. Cette modification a eu comme effet de diminuer la précision du questionnaire : le traitement de plus de réponses aurait permis de nuancer davantage les scores obtenus par les sujets de l'étude. Dans la même logique, la participation de plus d'élèves à l'expérimentation aurait fourni des données plus nombreuses conférant une validité plus générale aux conclusions tirées.

De plus, les scores obtenus par les élèves en séance n°3, qui peuvent être considérés pour chacun comme des scores de référence dans la mesure où ils sont les premiers à avoir été recueillis, étaient déjà assez élevés (supérieurs ou égaux à la moyenne) : la marge de progression de ces élèves, déjà dotés de bonnes capacités de compréhension, était donc limitée. En réalisant l'expérience avec des élèves ayant un niveau légèrement plus faible, le contraste de performance entre la première et la dernière séance aurait été davantage marqué.

Enfin, les huit séances de quarante minutes n'ont pas été suffisantes pour que les sujets de l'étude prennent l'habitude d'adopter une réelle posture métacognitive et pour que leurs stratégies de compréhension se développent complètement : d'une part parce qu'un certain nombre d'entraînements est nécessaire pour être à même d'apprécier ses propres procédures avant d'être en mesure de les modifier si nécessaire ; d'autre part parce que plus des stratégies pertinentes sont sollicitées de manière répétée, plus elles gagnent en efficacité.

Conclusion

Grâce aux entretiens basés essentiellement sur la réponse à deux questionnaires qui les invitaient à développer une réflexion métacognitive, l'expérimentation proposée dans ce mémoire a permis aux élèves qui en étaient les sujets de découvrir un certain nombre de stratégies de compréhension et de commencer à s'en constituer une forme de catalogue personnel. Plus que le nombre de stratégies utilisées, c'est plutôt la variété de ces dernières qui semble avoir amené chacun des élèves à obtenir, au fil des séances, de meilleures scores de compréhension. Un entraînement de type métacognitif améliore donc les performances en compréhension fine d'albums chez des élèves de grande section.

Les résultats obtenus ne peuvent qu'encourager les enseignants, qu'ils soient débutants ou expérimentés, à inciter leurs élèves à verbaliser leurs procédures, le plus régulièrement possible et dans quelque domaine que ce soit : le transfert du même type d'expérience serait en effet envisageable dans d'autres cycles mais aussi dans d'autres disciplines. Cela concourrait à faire de l'élève le point de départ des apprentissages, à prendre en compte les multiples stratégies existantes pour répondre à un problème, en s'inscrivant dans un modèle de co-construction et de partage des méthodes plutôt que de simple transmission de ces dernières.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Alborough J. (1997). *Attention ! Grand Frange arrive !* Paris : Kaléidoscope.

Corentin P. (1997). *Les deux goinfres*. Paris : L'école des loisirs.

Doly A.-M. (1997). *Métacognition et Médiation*. Clermont-Ferrand : Edition CRDP d'Auvergne, p. 17-43.

(2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. in G Toupiol, *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris : Retz, pp.84-124. <hal-00835076>

Giasson J. (2001). La métacognition et la compréhension en lecture, in *Métacognition et Education, aspects transversaux et disciplinaires*, sous la direction de Doudin Pierre-André, Martin Daniel, Albanese Ottavia (eds.) (2^{ème} édition). Bruxelles : Peter Lang, pp. 249-262.

Marti M. (2015). *Cherche Nounou*. Paris : Sarbacane.

Meddaugh S. (2000). *Le loup, mon œil !* Paris : Autrement Jeunesse.

Rascal (2002). *Ami-Ami*. Paris : L'école des loisirs.

Sendak M. (1967). *Max et les maximonstres*. Paris : L'école des Loisirs.

Tauveron C. (2002). *Lire la littérature à l'école – pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier, pp. 13-35.

Theillet L. (2011). *Chat va mal pour Léo*. Montréal : La Bagnole.

Vidal F. (2001). *La grenouille à grande bouche*. Paris : Didier Jeunesse.

Articles

Balas-Chanel A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches et Educations*, mis en ligne le 5 octobre 2008, URL : <http://rechercheseducations.revues.org/159> (consulté le 30/12/15).

Boiron V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères* n°42, pp. 105-126.

Cèbe S., Sève P. (2014). Lire en maternelle et ailleurs : la lecture avant que de savoir lire. *Repères* n°50, pp. 7-14.

Tauveron C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères* n°19, pp. 9-38.

Vermersch P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les Cahiers de Beaumont*, n°52 bis-53, pp. 63-70.

Autres sources

Cèbe S., Goigoux R., Thomazet S. (2004). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités, en ligne sur : http://media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/54/4/lire_ecr ire_enseigner_comprehension_115544.pdf (consulté le 30/12/15).

Collectif Larousse (2015). *Larousse – dictionnaire encyclopédique*. Version numérique.

Laforge E. (2007). *Mieux comprendre un texte écrit en développant des attitudes dynamiques de construction de sens*. Mémoire de CAPA-SH option E.

Maisonneuve L. (2010). *Lire et apprendre à lire à l'école primaire : la question du texte littéraire*, Note de synthèse présentée et soutenue publiquement pour obtenir l'habilitation à diriger des recherches.

Ministère de l'Education Nationale (2008). *Bulletin Officiel* n°3.
(2012). Note d'information n° 12.21.

Proust J. (2012). Colloque : L'importance de la métacognition, vidéo en ligne sur : <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-11h45.htm> (consulté le 26/12/15).

Rémond M. (2009). *La métacognition : une composante de la compréhension*. CARMal, Université Paris 12 – IUFM et INRP.

Rouet J.-F. (2000). *Les Activités Documentaires Complexes - Aspects Cognitifs et Développementaux*. Laboratoire Langage et Cognition, CNRS et Université de Poitiers, pp. 21-44.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Présentation des albums-supports sélectionnés

Album n°1	La grenouille à grande bouche
Auteur / illustrateur	Francine Vidal / Elodie Nouhen
Edition, date de parution	Didier Jeunesse, 2001



Résumé

La grenouille à la grande bouche vit sur un nénuphar, mais voilà qu'elle en a marre de manger toujours la même chose (des mouches). Alors elle s'en va et demande à chaque animal qu'elle croise ce qu'il mange. N'étant enthousiasmée par aucun des régimes alimentaires qui lui sont décrits, elle retourne dans sa mare, où elle rencontre le crocodile. Elle pose une (dernière ?) fois la même question, à laquelle il répond manger des grenouilles à grande bouche...

Analyse : en quoi est-ce un album résistant ?

- **Ce qui peut poser problème / questionner** : L'ambiguïté de la fin de l'histoire amène le *lecteur* à s'interroger sur la suite (la grenouille sera-t-elle ou non mangée). Par ailleurs, le *lecteur* doit être attentif à repérer le changement soudain de taille de la bouche du batracien pour comprendre le (tragi ?)comique de la situation.
- **Les clés de compréhension** : Tout l'intérêt du livre réside dans ses deux dernières double-pages :
 - Il faut repérer le fait qu'à la fin, la grenouille parle avec une toute petite bouche (comparativement au reste de l'histoire) et la raison pour laquelle elle fait cela : le crocodile lui ayant dit manger des grenouilles à grande bouche, elle tente de cacher qu'elle en est elle-même une, pour éviter de se faire dévorer.
 - Le *lecteur* peut alors se faire sa propre opinion sur la suite de l'histoire (La grenouille va-t-elle s'en sortir par ce stratagème ou bien le crocodile sera-t-il dupe de cette supercherie ?)
 - Il est également intéressant de repérer qu'avant l'apparition de chaque animal, l'illustration dévoile une partie de leur corps, qui est décrite à travers les yeux de la grenouille (par exemple, ce qui est identifié comme un ruban par la grenouille est en fait la langue du

tamanoir, que l'on découvre à la page suivante) : il est possible d'identifier l'animal à venir rien qu'en observant la partie qui en est montrée.

Album n°2	Les deux goinfres
Auteur / illustrateur	Philippe Corentin
Edition, date de parution	L'école des loisirs, 1997



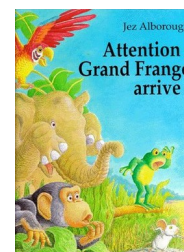
Résumé

Bouboule est un petit garçon qui mange énormément de gâteaux. Sa mère lui dit de ne pas en manger autant, au risque de se rendre malade. Pris de nausée, il cherche sa mère et se retrouve dans un monde fait de sucreries et de personnages en gâteaux : un vrai cauchemar ! Il finit heureusement pas rentrer chez lui, sain et sauf.

Analyse : en quoi est-ce un album résistant ?

- **Ce qui peut poser problème / questionner** : Le passage du plausible, du réalisme (l'enfant mange, prend son bain puis va se coucher) au fantastique (les pâtisseries anthropomorphisées) peut faire douter les élèves sur ce dont il est véritablement question dans ce livre.
- **Les clés de compréhension** : Quelques indices à repérer : l'illustration « tangué » dès que le héros commence à avoir mal au cœur (annonce que quelque chose d'inhabituel va se produire) puis il se couche (on peut raisonnablement supposer qu'il s'endort à ce moment-là) ; le récit de ses péripéties prend fin avec « Quand, le lendemain matin, maman m'a réveillé [...] » (une preuve supplémentaire que ses aventures étaient en fait un cauchemar).

Album n°3	Attention ! Grand Frange arrive !
Auteur / illustrateur	Jez Alborough
Edition, date de parution	Kaléidoscope, 1997



Résumé

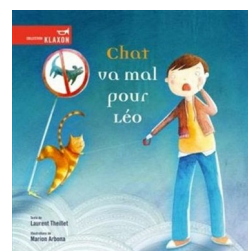
Dans la jungle, un souriceau annonce à une grenouille l'arrivée imminente du terrible Grand Frange. Peu à peu, la nouvelle se répand parmi les animaux : le singe, le perroquet et même

l'éléphant attendent en tremblant la venue du monstre... jusqu'à ce qu'ils se rendent compte qu'il s'agit en réalité du grand frère du souriceau !

Analyse : en quoi est-ce un album résistant ?

- **Ce qui peut poser problème / questionner** : Jusqu'à la fin, on ne connaît pas l'identité de Grand Frange. Les animaux se transmettent deux informations : Grand Frange serait un « dur » et « grand comme ça » ; seul le souriceau sait qu'il s'agit de son grand frère. La tension finit par gagner aussi le lecteur, jusqu'à la découverte de Grand Frange, à la fin de l'histoire. Au niveau des illustrations, cette découverte se fait progressivement ; on ne le distingue tout d'abord que partiellement : une patte velue est donnée à voir. Cette patte est représentée en plan très rapproché, en légère contre-plongée, si bien qu'elle n'évoque pas du tout celle d'une souris mais entretient plutôt l'idée qu'il s'agit d'une bête monstrueuse. Le suspense est ainsi maintenu une page supplémentaire et l'effet de chute est garanti... en théorie. L'âge des sujets de l'étude risque de les empêcher de comprendre immédiatement le côté humoristique de cette fin.
- **Les clés de compréhension** : Il est intéressant de remarquer que les animaux qui apparaissent au fur et à mesure de l'histoire sont toujours plus grands que les précédents. Par conséquent, lorsque le souriceau tente de décrire la taille de Grand Frange en écartant les bras le plus largement possible, l'estimation demeure assez proche de la réalité. Par contre, lorsque la grenouille, puis le perroquet, puis le singe effectuent le même mouvement, la taille supposée de Grand Frange va en augmentant, l'envergure des animaux étant de plus en plus grande : on s'éloigne alors de plus en plus de la taille d'une souris et l'aspect monstrueux s'amplifie. De plus, une observation attentive de la patte de Grand Frange, première partie de son corps qui est montrée au lecteur, peut permettre de comprendre qu'il s'agit d'une souris : elle est identique à celles du souriceau, tant au niveau de la forme que de la couleur des poils.

Album n°4	Chat va mal pour Léo
Auteur / illustrateur	Laurent Theillet / Marion Arbona
Edition, date de parution	La Bagnole, 2011



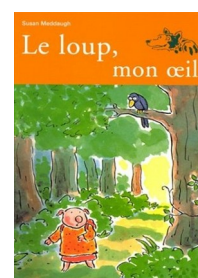
Résumé

Le chat de Léo, qui se nomme Tigre, se prend pour un chien. Il va chercher la balle, donne la patte, aboie,... Léo est désespéré et tente par tous les moyens de redonner le goût à son chat d'être un chat. Un ami, Alex, lui apporte alors son aide en proposant de lui prêter son propre chat, dans l'espoir que celui de Léo, par mimétisme, devienne un véritable chat. Ceci fonctionne...un peu trop bien : Tigre redevient un chat mais le chat d'Alex se prend maintenant pour un chien !

Analyse : en quoi est-ce un album résistant ?

- **Ce qui peut poser problème / questionner** : Un fort rapport, tantôt de collaboration, tantôt de répétition, est entretenu par le texte et l'image, ce qui n'empêche pas le narrateur de conduire le *lecteur* sur une fausse piste, à la fin (on peut lire « le VRAI bonheur, enfin, ça y était ! » pour renforcer l'idée que tout est réglé, or, cela n'est pas le cas). D'autre part, il faut remarquer qu'à la fin, le chat d'Alex reproduit les comportements « initiaux » du chat de Léo pour comprendre que le premier est à son tour devenu chat-chien.
- **Les clés de compréhension** : Les images comportent de nombreux sous-entendus, notamment celui qui nous donne la clé de la transformation de Tigre en chat : les oiseaux. En effet, on comprend, avant que le texte ne le suggère, que le chat de Léo est désormais un vrai chat, lorsqu'on remarque qu'il a sous la patte un oiseau mort, alors que depuis le début de l'album les oiseaux volaient près de lui sans qu'il ne s'en préoccupe.

Album n°5	Le loup, mon œil !
Auteur / illustrateur	Susan Meddaugh
Edition, date de parution	Autrement Jeunesse, 2000



Résumé

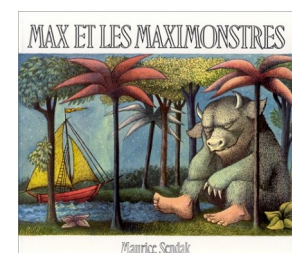
Dans un monde peuplé de cochons, une petite fille cochon explique à sa famille avoir vécu des aventures plus invraisemblables les unes que les autres (elle s'est trompé de car, est descendue dans un lieu qu'elle ne connaissait pas, a traversé la forêt, y a rencontré un loup qui voulait la manger, a trompé le loup en inventant une recette qui l'a forcé à aller chercher des ingrédients au péril de sa vie et a finalement récité une formule magique pour se dépêtrer de

cette situation)... tout cela pour raconter une journée pendant laquelle, en fait, elle faisait l'école buissonnière !

Analyse : en quoi est-ce un album résistant ?

- **Ce qui peut poser problème / questionner** : Une coordination entre la *lecture* de ce qui est dit dans les différentes « zones de texte » est nécessaire (il y a la narration des aventures de la petite cochonne, dans une police de caractère classique, mais aussi des bulles dans lesquelles sont écrites, à la main, les pensées et réflexions des membres de la famille). De plus, les illustrations viennent parfois contredire le texte, ce qui crée un décalage.
- **Les clés de compréhension** : Il est important que les élèves aillent au-delà de ce qu'ils ont cru comprendre au début, acceptent de changer leur vision en cours de lecture ou bien, dans le cas où ils auraient l'intuition que l'histoire de la petite fille cochon est fausse, tentent de rendre cette hypothèse plus rationnelle : il leur faut repérer, dans le texte et les images, les endroits où l'on peut douter de l'exactitude de l'histoire racontée par l'héroïne. Pour ce faire, on peut s'appuyer en complément sur les nombreuses références littéraires qui ponctuent ce récit (*La petite poule rousse*, *Le petit chaperon rouge*, *La soupe aux cailloux*,...), et facilitent la découverte du mensonge (la petite fille cochon s'est tout simplement inspirée d'histoires qu'elle connaît).

Album n°6	Max et les maximonstres
Auteur / illustrateur	Maurice Sendak
Edition, date de parution	L'école des Loisirs, 1967



Résumé

A force de faire des bêtises dans son terrible costume de loup, Max se retrouve puni, envoyé au lit sans avoir diné. Mais voilà que sa chambre se transforme en forêt ; il embarque à bord d'un navire et accoste sur une île où vivent de terrifiantes bêtes, les Maximonstres, dont il devient rapidement le roi. Nostalgique des bonnes odeurs de cuisine et de l'amour de sa mère, il décide de rentrer chez lui. Il voyage longtemps avant d'arriver dans sa chambre... où son dîner, tout chaud, l'attend.

Analyse : en quoi est-ce un album résistant ?

- **Ce qui peut poser problème / questionner** : Le glissement entre réalité (Max, puni dans sa chambre) et fiction (Max, roi des Maximonstres) sera probablement perçu mais pas (immédiatement) interprété. Le retournement de situation est également assez subtil à saisir pour des élèves de Grande Section : Max passe du statut de puni à celui de punisseur - avec une reprise par les monstres de la menace « nous vous mangerons » prononcée par Max face à sa mère, au début (« Je vais te manger »).
- **Les clés de compréhension** : Le fait d'avoir déjà abordé la thématique du rêve dans *Les deux goinfres* va certainement aider les élèves à être plus « en alerte » face à cette histoire et à repérer plus rapidement quelques indices... L'irruption du surnaturel est repérable dès la transformation de la chambre en forêt. A la fin du livre, quand Max revient dans sa chambre, son dîner l'attend, « tout chaud » (dîner qu'il n'a pas pris à cause de sa punition et dont il sent l'odeur depuis son île « De loin, de très loin, du bout du monde, lui venaient des odeurs de choses bonnes à manger. »). Cet indice va dans le sens que ce petit garçon se trouve en fait chez lui, tout au long de l'histoire. De plus, la structure du récit est cyclique : on peut remarquer que Max navigue « plus d'un an » pour arriver sur l'île et « un an et un jour » pour rentrer chez lui ; il quitte puis revient dans le monde réel.

Album n°7	Cherche Nounou
Auteur / illustrateur	Meritxell Marti / Xavier Salomo
Edition, date de parution	Sarbacane, 2015



Résumé

Madame Cheshire recherche une nounou pour garder son « petit ». Les candidats se succèdent, jusqu'à ce que l'un d'entre eux, un poisson Norvégien, soit choisi... sans se douter de la vraie nature du « petit » à garder : un chat !

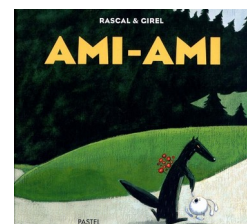
Analyse : en quoi est-ce un album résistant ?

- **Ce qui peut poser problème / questionner** : La subtilité de l'humour en jeu dans cet album peut être une difficulté (la chute est très surprenante). De plus, il n'est pas évident pour de jeunes élèves de comprendre immédiatement que « le petit » de la femme n'est pas son enfant, mais son chat (ceci est explicite mais très inattendu et forcera l'élève à modifier le

cheminement de sa pensée) et qu'elle ne cherche pas vraiment une baby-sitter, mais un goûter pour son chat (ceci est implicite): lorsque le lecteur s'attend à ce que la femme consulte son fils pour le choix de la nounou, elle s'exclame en direction de son chat « C'est lui, on a trouvé ! Hein, mon chéri ? »

- **Les clés de compréhension** : On comprend la fin en faisant le lien avec des connaissances personnelles extérieures au texte (un chat aime manger du poisson) : parmi tous les candidats, le poisson a été immédiatement retenu et, comme à la fin Madame Cheshire colle à nouveau une affiche de recherche de baby-sitter – identique à celle du début de l'album – on comprend que le poisson a été mangé. En outre, on suppose que ce poisson n'est pas la première victime du « petit » puisqu'on peut remarquer de nombreux morceaux d'affiches et de ruban adhésif à côté de l'affiche nouvellement collée (indices présents dès le début d'ailleurs et qu'on peut vérifier en revenant aux premières pages).

Album n°8	Ami-Ami
Auteur / illustrateur	Rascal / Stéphane Girel
Edition, date de parution	L'école des loisirs, 2002



Résumé

Un gentil petit lapin vit dans la vallée, tandis qu'un grand méchant loup vit sur la colline. Ils souffrent tous les deux de leur solitude et se prennent à imaginer comment sera leur futur ami. Ils finissent par se rencontrer, par hasard, et le loup emmène le lapin chez lui. Le lapin aurait voulu un ami qui lui soit semblable (ce qui n'est pas le cas du loup, qui n'est ni végétarien, ni petit, ni artiste,...) ; le loup, quant à lui, affirme aimer la lapin tel qu'il est. L'histoire semble se finir ainsi mais une part d'incertitude demeure : le loup voit-il en ce lapin un nouvel ami ou... son futur repas ?

Analyse : en quoi est-ce un album résistant ?

- **Ce qui peut poser problème / questionner** : Les élèves sujets de l'étude étant en Grande Section de maternelle, ils ont déjà entendu à plusieurs reprises des histoires illustrant les stéréotypes du loup et du lapin et savent qu'habituellement ces deux animaux sont loin d'être amis. Il est donc possible que cette apparente histoire d'amitié les « dérange ». De plus, à ce stade de nos entraînements métacognitifs, ils relèveront certainement l'ambiguïté de la fin.

- **Les clés de compréhension** : Ce dernier album permettra de mettre en évidence la pluralité d'interprétation que permet parfois un récit. En effet, deux options sont acceptables :

- Le lapin et le loup rêvent du jour où ils auront un ami, ils se rencontrent et deviennent immédiatement amis.

- Le lapin et le loup imaginent comment sera leur futur ami. Cependant, les images laissent penser que depuis le début, le lapin est vraiment à la recherche d'un ami alors que le loup recherche plutôt un « ami »... à manger ! On remarque en effet que le loup porte un tablier, met le couvert, semble guetter par sa fenêtre en essuyant un plat (ses crocs apparaissent à ce moment-là) et sort de chez lui une fourchette à la patte. De plus, à partir de la rencontre, le lapin semble effrayé puis mécontent (sentiments qui ne vont pas dans le sens d'une amitié naissante) . Même lorsque le texte indique « Le grand méchant loup prit le gentil petit lapin blanc par la main », on constate sur l'illustration correspondante que le lapin est en fait soulevé de terre (ses pattes ne touchent plus le sol) : emmené de force dans l'antre du loup ?

ANNEXE 2 : Questionnaire pour mesurer le degré de compréhension d'un album

	Question	Réponse de l'élève	Compétence mobilisée	
1	Peux-tu me dire, dans l'ordre, ce qu'il se passe dans cette histoire ?		Donner quelques éléments du récit de façon chronologique	
2	Est-ce que tu as compris où et quand se déroule cette histoire ?		Identifier le cadre spatio-temporel du récit	
3	Peux-tu me citer tous les personnages de l'histoire ? Et uniquement les personnages principaux ?		Différencier personnages principaux et secondaires (hiérarchiser)	
4	Qui est-ce qui raconte l'histoire ? Qu'est-ce qui t'a aidé à le savoir ?		Identifier le narrateur d'une histoire à l'aide d'indices	
5	Peux-tu me dire de quel personnage on parle dans cette phrase [lecture] ?		Interpréter les références (différentes désignations pour une même entité)	
6	Si tu devais raconter cette histoire à quelqu'un qui est pressé et n'a pas beaucoup de temps pour t'écouter, que lui dirais-tu ?		Sélectionner les informations essentielles du récit	
7	Est-ce que tu connaissais tous les mots de l'histoire ? Comment as-tu fait pour finalement comprendre ?		Comprendre un mot en utilisant des indices du contexte	
8	Pourquoi est-ce que tu penses que... [élément résistant du récit, compris ou non] ? Qu'est-ce qui t'a aidé à comprendre cela ?		Prélever des indices pertinents dans le texte et/ou les illustrations	
			Score total	

Repères pour l'analyse des résultats (soit S le score total obtenu) :

- $S_1 < 4$: Compréhension faible
- $4 \leq S_1 < 6$: Bonne compréhension
- $6 \leq S_1 \leq 8$: Très bonne compréhension

ANNEXE 3 : Questionnaire pour mesurer le degré d'utilisation de stratégies « métacognitives »

	Question	Réponse de l'élève	Compétence mobilisée	
A	[Rappel] Est-ce que tu sais pourquoi on fait cette activité de lecture ?		Se représenter le but à atteindre	
B	As-tu, selon toi, bien compris cette histoire ?		Avoir une vision juste de sa performance (réussite ou non)	
C	Est-ce qu'à un moment tu as eu des difficultés à comprendre quelque chose ? Comment as-tu fait pour finalement comprendre ?		Evaluer son activité en cours de réalisation et adapter sa stratégie ou en essayer une nouvelle	
A la suite de l'étape de mise en commun				
D	As-tu appris à faire quelque chose aujourd'hui ? Qu'est-ce que tu savais déjà ?		S'auto-évaluer (bilan des apprentissages, réussites, difficultés,...)	
	Indicateur observable		Compétence mobilisée	
E	L'élève prend l'album pour vérifier ou expliquer ce qu'il a compris et comment		Revenir si besoin aux « données » de départ	
F	L'élève prend le temps de réfléchir avant de fournir une réponse		Prendre le temps nécessaire pour élaborer une représentation mentale de l'histoire	
G	L'élève fait le parallèle avec « l'étude » d'autres albums		Réinvestir les stratégies vues précédemment	
H	L'élève participe activement aux échanges lors de la mise en commun pour partager ses procédures		Comparer ses procédures avec celles de ses camarades pour développer son propre répertoire de stratégies	
			Score total	

Repères pour l'analyse des résultats (soit S le score total obtenu) :

- $S < 4$: Utilise très occasionnellement des stratégies métacognitives
- $4 \leq S < 6$: Utilise parfois des stratégies métacognitives
- $6 \leq S \leq 8$: Utilise fréquemment des stratégies métacognitives

☝ Si l'élève éprouve des difficultés à parler de ses propres méthodes, lui proposer éventuellement la formulation « comment aider un élève à mieux réussir à ... » afin qu'il se décentre de lui-même mais aussi pour prendre conscience qu'il est possible de s'enrichir de l'activité mentale et des stratégies des autres.

ANNEXE 4 : Retranscription de la séance n°5 : une modélisation experte

Passages choisis et interventions catégorisées par type de stratégie de compréhension mobilisée

Convention d'écriture :

« M » introduit une intervention de l'enseignant.

« prénom » introduit l'intervention d'un élève en particulier.

« E » introduit une intervention simultanée et identique de plusieurs élèves.

« ___ » ce qui est souligné exprime le doute, l'incertitude.

Catégorisation des stratégies :

◆ prélever

◆ prédire

◆ inférer « logiquement »

◆ inférer « pragmatiquement »

◆ évaluer et réviser

1	M	- Je vais essayer d'expliquer à chaque fois ce qu'il se passe dans ma tête et ce à quoi je pense au fil de la lecture puisque comme vous je découvre l'album.
2	M	- Le titre c'est 'Le loup mon œil' . Alors là je me dis 'Le loup mon œil'... tiens, une histoire de loup. Qu'est-ce que ça pourrait être ? Est-ce que je connais des histoires de loup ? Ah oui, je connais Le petit Chaperon Rouge... dans Les trois petits cochons aussi il y a un loup. Il y a un loup dans un tas d'histoires. D'accord, bon. Mais il n'y en a aucune qui s'appelle 'Le loup mon œil'. C'est sûrement une histoire différente.
3	M	- Ensuite, qu'est-ce que je vois sur la couverture ? Oh, un cochon ! Peut-être comme dans Les trois petits cochons ? Non, le cochon est tout seul. [...] Par contre, il n'y a pas de loup. Peut-être qu'il est caché. Peut-être que l'histoire c'est un loup qui mange un cochon dans la forêt.
4	M	- L'auteur est Susan Meddaugh. Je ne connais pas l'auteur mais des fois quand on connaît l'auteur on peut savoir quel genre de livre il aime bien faire cet auteur.
<i>Après la lecture de la page 1</i>		
5	M	- Ah, alors qui est-ce qui parle là ? Je... C'est sûrement un cochon puisqu'il dit 'toute ma famille m'attendait devant la maison'. Donc là c'est sa famille [M montre du doigt l'illustration]. Donc c'est forcément un cochon. 'Ils voulaient savoir pourquoi je n'étais pas allée à l'école'. A l'école ? Ce cochon [M montre l'illustration en bas de page], il a l'air d'être un cochon qui va à l'école, non ? Avec son sac. C'est un indice. Ca doit être lui qui nous raconte son histoire.
6	Julia	- C'est elle.
7	M	- C'est elle ? Comment tu sais que c'est elle ?
8	Julia	- Parce qu' elle a une robe !

9	M	- Ah d'accord. Peut-être qu'un indice du texte va aussi nous aider à savoir.
10	M	- Donc une histoire de famille de cochons. <i>Pour l'instant, aucun rapport avec le titre 'Le loup mon œil'.</i> Mais bon, on verra bien. <i>Peut-être que je me suis trompée.</i>
11	Anys	- Attends, <i>là c'est... et là aussi.</i> [Anys fait le va-et-vient entre l'illustration de la couverture et le dessin du cochon en robe].
12	M	- Oui, c'est le même, effectivement, <i>c'est le même cochon. C'est peut-être l'héroïne de l'histoire, le personnage principal.</i> Mais on va vérifier ça.
<i>Après la lecture des pages 2-3</i>		
13	M	- Ca confirme ? <i>C'était une bonne hypothèse au début, une bonne idée de se dire que c'était le cochon le personnage principal ? [...] Je pense que c'est vérifié puisque là il continue à n'y avoir que des cochons.</i>
<i>En lisant les pages 4-5</i>		
14	M	- 'Et je lui ai expliqué calmement que je voulais descendre : ARRETEZ ! ARRETEZ TOUT DE SUITE ! Est-ce qu'elle lui explique calmement là, quand elle lui dit 'ARRETEZ ! ARRETEZ TOUT DE SUITE !' ? Est-ce qu'elle a l'air calme, la petite fille cochon ?
15	E	- Non.
16	M	- Non. Donc c'est bizarre, <i>elle dit 'je lui ai expliqué calmement' mais en fait elle n'était pas calme.</i> J'ai l'impression qu' <i>elle raconte un petit peu son histoire de travers.</i>
<i>Après la lecture des pages 6-7</i>		
17	M	- Alors <i>lui</i> [en désignant le dessin du cochon, en bas de la page 7] <i>on dirait</i> bien le cochon de tout à l'heure. <i>Je reviens en arrière pour vérifier.</i> Il avait une chemise jaune et verte et là... est-ce que c'est le même ?
18	E	- Oui.
19	Julia	- C'est le papa !
20	M	- Oui, <i>peut-être</i> que c'est le papa. Et à côté <i>c'est sûrement la maman avec les bébés dans les bras et ils sont l'un avec l'autre. Le papa et la maman de la cochonne, peut-être.</i>
<i>Après la lecture des pages 8-9</i>		
21	M	- Là on a toute une famille. [...] Et le dernier, qu'est-ce qu'il dit ? <i>'M'man ! Laisse-la raconter !'...</i> Ah ! <i>La petite fille cochon est en train de raconter à sa famille, on dirait.</i>

22	M	- Lui [M montre le cochon dessiné en bas de page] il dit 'Mon œil !' Pourquoi il dit 'Mon œil' ? Qu'est-ce que ça veut dire quand on dit 'Mon œil' » ?
23	Julia	- Mon œil... ça veut dire tu mens.
24	M	- Oui, ça veut dire tu mens. En plus, elle dit 'j'avais peur mais j'étais calme'. Regardez, elle n'a pas l'air très calme dans le sac. Elle n'a pas l'air calme du tout même. <u>Peut-être</u> qu'elle est un peu menteuse [...].
<i>Après avoir terminé la lecture</i>		
25	M	- Est-ce qu'elle ment ou est-ce qu'elle dit la vérité là ? [...] Elle raconte comme si elle avait fait un combat avec des loups. Mais c'est faux ! Cette petite fille cochon ment. Et je pense bien qu'elle a menti depuis le début de l'histoire. On avait eu des indices, vous vous rappelez ? On a eu plein d'indices qui nous montraient qu'elle mentait peut-être. [M reprend le livre depuis le début pour retrouver tous les passages de l'histoire où il pensait que le personnage mentait]. Pourquoi à votre avis elle raconte des bêtises à sa famille ? Où est-ce qu'elle aurait dû être ce jour-là ?
26	E	- A l'école.
27	M	- Au lieu d'aller à l'école, elle a <u>certainement</u> fait autre chose et elle raconte des bêtises à ses parents pour ne pas se faire fâcher [...]. Moi je pense que c'est ça, c'est comme ça que je comprends l'histoire.
28	M	- Donc qu'est-ce que je viens de faire ? Je viens de lire le livre, de comprendre l'histoire. Est-ce que toutes mes hypothèses, tout ce que je pensais au début était vrai ? <u>Alors, le fait que je pensais que le cochon mentait, oui, c'était juste. Par contre, il y a des choses où je me suis trompée.</u> C'est normal quand on découvre un livre, on peut penser à plein de choses dans sa tête mais tout n'est pas vrai [...].
29	M	- Est-ce que vous avez bien écouté la façon dont j'ai compris le livre, au fur et à mesure ? Là, j'ai fait comme vous, je ne connaissais pas ce livre avant, je l'ai découvert avec vous et étape par étape, je me suis fait des idées dans ma tête. J'ai essayé de comprendre l'histoire avec des indices.
30	Julia	- Une histoire ça nous fait penser à des choses.
31	M	- Oui ça nous fait penser à des choses et pour la comprendre, il faut aussi repérer des indices dans l'image et dans le texte.