

# Collaborer en lecture pour mieux comprendre

**Jocelyn Reulier.** En quoi les interactions verbales entre élèves en difficulté de compréhension en lecture leur permettent de mieux cerner leurs démarches face aux textes documentaires ?

#École primaire, Apprentissage de la lecture, Métacognition

**C**omment amener des élèves à se questionner collectivement et individuellement sur les démarches employées avant, pendant et après la lecture ? La coopération me semble pertinente pour favoriser un tel développement métacognitif.

La métacognition est constituée de deux composantes : les connaissances et les habiletés métacognitives<sup>1</sup>. La mobilisation de connaissances métacognitives permet au lecteur de répondre à la question suivante : si j'ai une lecture à effectuer, quels types de connaissances pourrais-je utiliser ?

On peut distinguer trois catégories :

- des connaissances sur soi : elles concernent les perceptions du lecteur quant à ses propres capacités (l'élève sait s'il a des difficultés sur les textes documentaires) ;
- des connaissances sur la tâche : elles réfèrent aux buts et aux caractéristiques de la tâche de lecture (l'élève est conscient que les textes documentaires sont disposés d'une manière spécifique) ;
- des connaissances sur les stratégies : elles relèvent de l'efficacité des stratégies de lecture employées (l'élève connaît l'intérêt de regarder les sous-titres dans un texte documentaire).

Les habiletés métacognitives renvoient à la question suivante : comment puis-je utiliser ces connaissances métacognitives ? Elles se répartissent également en trois catégories : la planification a trait à l'organisation des activités de lecture avant de lire ; la surveillance sert à vérifier si les procédures mises en œuvre permettent de bien com-

prendre le texte ; la régulation a pour fonction de modifier la démarche employée en recourant à d'autres stratégies.

Un lecteur en difficulté de compréhension en lecture a difficilement accès à ces compétences métacogni-

**L'éducation à la métacognition a comme condition d'apprendre à écouter ses élèves et à avoir confiance en leurs potentialités.**

tives. Comment aider ces élèves à coopérer à ce niveau pour les développer ?

Dans le cadre de ma recherche doctorale, j'ai accompagné et analysé les échanges entre cinq élèves de CM1 sur des textes documentaires au cours de seize séances échelonnées sur cinq mois. Pour que les élèves osent échanger, apprennent à coopérer, certaines conditions sont apparues nécessaires :

- créer un cadre sécurisant en élaborant des valeurs communes fondées sur la confiance interpersonnelle, l'écoute mutuelle, le droit à l'erreur, la liberté d'exprimer ses émotions ;
- valoriser les propos des élèves en acceptant de les accueillir de manière inconditionnelle et de s'ouvrir ainsi à des processus de pensée en construction. Les élèves se sentent alors respectés, comme l'a suggéré l'intervention de l'un d'entre eux : « *J'ai bien aimé surtout quand tu nous disais que c'était bien et j'ai osé parler en groupe* » ;
- offrir un environnement physique confortable par un lieu accueillant, lumineux, calme, et une disposition des tables facilitant les échanges ;
- intervenir de moins en moins pour libérer la parole. Le regard

bienveillant d'une collègue m'a été précieux pour parvenir justement à me décentrer et changer de posture. J'ai découvert que l'éducation à la métacognition a comme condition d'apprendre à écouter ses élèves et à avoir confiance en leurs potentialités. À plusieurs reprises, j'ai été surpris et j'ai éprouvé un réel plaisir à les comprendre davantage. J'ajouterais que si l'enseignant ne saisit pas le sens de leurs propos, il peut inviter des pairs à les reformuler, comme l'a signalé à juste titre un élève : « *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* » ;

- recourir à des supports appropriés. Il apparaît opportun d'utiliser des textes avec un niveau de difficulté croissant, ni trop faciles ni trop difficiles, pour que les élèves puissent interagir ;
- étayer les activités collaboratives en encourageant l'entraide. Un élève a osé s'exprimer ainsi : « *Nous, on travaille ensemble, on ne garde pas des choses pour nous.* » Il s'agissait donc de créer une interdépendance positive, en leur expliquant par exemple : « *Vous comprenez donc que chacun d'entre vous est précieux* » ;
- faire évoluer les représentations des élèves. Me percevant en tant qu'enseignant, leurs attentes étaient conformes au modèle traditionnel où ce dernier donne le plus souvent les réponses. Un temps a été nécessaire pour qu'ils comprennent que rien ne se produirait sans leurs interactions.

J'ai essayé de faire émerger des connaissances sur les caractéristiques du texte documentaire. Face à des mots ou des passages incompris, je les ai questionnés sur les stratégies pouvant être utilisées. Ils sont ainsi parvenus à verbaliser vingt-quatre stratégies, allant de « regarder autour du mot » à « recourir à des représentations mentales ». Une élève a souligné le bienfondé de ce travail : « *Pour moi, les choses qui m'ont aidée le plus, c'est les stra-*

<sup>1</sup> Voir L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.A. Doudin et O. Albanese, *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, éditions PUQ, 2010.



tégies. Je trouve que je n'en avais pas trouvé beaucoup toute seule, mais avec les autres, plus. » Un nouveau défi a consisté à leur faire prendre conscience qu'ils pouvaient employer ces nouvelles connaissances en se questionnant avant, pendant et après leur lecture. Ils ont ainsi perçu l'importance de se mettre dans de bonnes conditions pour lire un texte, de se surveiller pendant leur lecture, en recourant par exemple à des stratégies lorsqu'ils étaient confrontés à une perte de compréhension, puis de se demander s'ils avaient bien saisi l'essentiel du texte.

Progressivement, ils sont parvenus à interagir sur leur compréhension respective des textes et par là même, à dévoiler leurs démarches, le tout avec une présence de plus en plus estompée de ma part. Ils se sont questionnés sur l'efficacité des stratégies découvertes en fonction de leur propre manière de procéder. Ainsi, se faire une représentation visuelle n'était pas efficace pour certains élèves : ils pouvaient préférer se raconter l'histoire. Les élèves étant davantage outillés, l'expression de démarches métacognitives plus précises en a été facilitée. Au cours

de la troisième séance, un élève a expliqué : « Moi, j'ai lu et quand il y avait des mots qui bloquaient, je relisais plusieurs fois et je regardais autour. » Cinq séances plus tard, le même élève indique : « Avant de lire,

### Essayer de mettre en mots ce langage intérieur pour se comprendre.

je me suis demandé si j'étais bien installé pour 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 a bien été. » Il était donc désormais capable de se questionner avant, pendant et après sa lecture, en adaptant ses connaissances métacognitives.

J'ai constaté également une amélioration dans la capacité à exprimer des transferts des compétences métacognitives dans d'autres contextes. En début de recherche, à la question « en quoi ce travail pourrait vous être utile ailleurs ? », les élèves ont répondu qu'il le serait dans un contexte d'évaluation en lecture, ce qui peut être considéré comme un transfert

rapproché (recourir aux mêmes types de compétences dans une situation semblable). En fin d'expérimentation, suite à un travail sur l'anticipation des questions, ils ont expliqué que l'activité pourrait s'avérer efficace pour préparer des questions relatives à un examen d'équitation, ce qui relève davantage d'un transfert éloigné (recourir à des compétences semblables dans des situations différentes).

Lors du bilan de la recherche, un élève a précisé ce qui lui semblait important : « Moi, j'ai écrit 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. » Cet élève fait part d'une prise de conscience de son dialogue intérieur, significatif d'un accès à la métacognition, en spécifiant l'importance de s'écouter lui-même. Toute la pertinence d'essayer de mettre en mots ce langage intérieur pour se comprendre (soi-même et entre pairs) donne du crédit au travail entrepris.

**JOCELYN REULIER**

Professeur des écoles et docteur/PHD en sciences de l'éducation, chercheur associé à l'équipe Pessoa (pédagogies, socialisation, apprentissage), université catholique de l'Ouest, Angers

#### POUR EN SAVOIR PLUS

Jocelyn Reulier, *Interactions verbales entre pairs et développement de la métacognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture*, Université de Nantes et Université du Québec à Rimouski, 2012.