



## Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

---

**Jocelyn Reulier, Jean-Pierre Gaté  
et Jean-Yves Lévesque**

PÉSSOA, Université Catholique de l'Ouest, Angers.  
APPSO, Université du Québec, Rimouski.  
CREN, Université de Nantes.

# Les différentes formes d'étayage de type métacognitif avec des élèves en difficulté de compréhension en lecture

## Résumé

Cet article s'appuie sur une recherche doctorale en cours dont l'objectif principal est de comprendre le rôle des interactions verbales entre pairs dans le développement de la métacognition, chez des élèves de la fin du primaire en difficulté de compréhension en lecture. Dans une perspective socioconstructiviste, le chercheur a tenté d'étayer les interactions verbales de cinq élèves de CM1 collaborant dans une tâche de lecture, afin de leur permettre de développer leur métacognition. Une partie de l'analyse a tenté de mieux comprendre le développement du processus d'étayage. Différentes formes d'étayage semblent justement avoir favorisé le développement métacognitif en lecture et constituent de nouveaux apports.

**Mots clés :** Étayage, métacognition et compréhension en lecture.

## 1. Problématique

Dans la société actuelle, la maîtrise de la lecture est essentielle à la réussite scolaire des élèves et à une bonne insertion sociale et professionnelle à l'âge adulte. Néanmoins, pour les élèves de CM1, les dernières enquêtes du Programme International de Recherche en Lecture Scolaire (PIRLS, 2011) dévoilent à nouveau des résultats inquiétants en indiquant que 15% d'entre eux auraient des difficultés à comprendre des textes courants de la vie quotidienne. Les difficultés porteraient particulièrement sur le manque de maîtrise de compétences métacognitives (Hacker, Dunlosky et Graesser, 2009 ; Israel et Duffy, 2008).

Pour autant, il s'avère que les pratiques dominantes dans l'enseignement de la compréhension en lecture demeurent centrées sur l'évaluation question-réponse et peu de temps est accordé à l'apprentissage de type métacognitif (Block, Med et Morrow, 2008 ; Giasson, 2011).

Un étayage de la métacognition permettrait aux élèves confrontés à ces difficultés de progresser et s'avérerait efficace dans des petits groupes de travail (Lafortune, Fréchette, Sorin, Doudin et Albanese, 2010 ; Sencibaugh, 2007). Dans le domaine de la compréhension en lecture, il est peu question d'étayage de type métacognitif et encore moins, lorsqu'il s'agit d'effectuer un tel type d'étayage auprès d'un groupe. Pourtant, Rodgers (2004) avance que l'étayage s'avère une technique pédagogique extrêmement efficace dans le développement des apprentissages, particulièrement dans un contexte socioconstructiviste.

Dans cette dynamique, King (2005) a développé des modèles de questions permettant de susciter les interactions verbales de nature métacognitive. Ces questions débutent toujours par les pronoms interrogatifs : « quand, quoi, où et comment ? », invitant par là-même les élèves à se questionner individuellement et collectivement de manière métacognitive. Un questionnement adéquat pourrait donc s'avérer une forme d'étayage prometteuse pour accompagner le processus métacognitif d'élèves en difficulté de compréhension en lecture.

## **2. Cadre conceptuel : métacognition et étayage**

Deux concepts importants ont guidé la recherche : il s'agit de la métacognition et de l'étayage.

### **La métacognition**

Le concept de métacognition a été introduit par le psychologue américain Flavell (1976) qui a distingué deux pôles dans la métacognition : les connaissances métacognitives et les habiletés métacognitives. Les connaissances métacognitives se rapportent aux connaissances sur la personne, sur la tâche à accomplir puis sur les stratégies à utiliser. Les habiletés métacognitives réfèrent aux activités de planification, de surveillance et de régulation. Un élève « métacognitif » aurait donc accès à des connaissances métacognitives et saurait quand où et comment les utiliser, en particulier avant, pendant et après la tâche (Brown, 1985).

Du point de vue de la compréhension en lecture, les connaissances métacognitives relatives aux personnes relèvent des connaissances du lecteur sur ses propres capacités et sur celles des autres. Les connaissances relatives à la tâche portent sur l'analyse des caractéristiques de cette tâche. Quant aux stratégies de lecture, il s'agit pour le lecteur de se questionner sur l'efficacité des stratégies de compréhension en lecture qui pourraient être employées. Concernant les habiletés métacognitives, pour les activités de planification, il est question d'organiser les activités de lecture. Le lecteur devra également anticiper ce qui risque de se dérouler dans le texte. Les activités de surveillance lui permettront de vérifier si les actions mentales menées sont adéquates et de réguler dans le cas où cela serait nécessaire.

Pour rendre plus concret le type de questions de nature métacognitive qu'est susceptible de se poser un bon lecteur, un guide a été élaboré dans le cadre de la recherche doctorale (tableau 2.1).

Tableau 2.1 - Guide des composantes et des questions métacognitives

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

Ce guide a ainsi permis d'identifier et de catégoriser les interactions verbales de nature métacognitive au cours de la recherche, puis de repérer par la suite les formes d'étayage qui les ont favorisées.

### **L'étayage**

Dans le domaine de l'éducation, le concept d'étayage a été introduit par Wood, Bruner et Ross (1976). Il est défini comme « *l'ensemble des moyens par lesquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui* » (Bruner, 1972/1991, p. 263). Les personnes qui apportent l'aide peuvent être des adultes mais aussi des pairs. En effet, les enfants peuvent s'aider les uns les autres à apprendre, chacun selon ses aptitudes. De façon plus spécifique, l'étayage est un soutien temporaire et sur mesure donné à l'apprenant afin qu'il puisse résoudre un problème, mener à bien une tâche, atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au delà de ses possibilités.

Dans la littérature, deux grands types de classification des formes d'étayage sont identifiables. L'un a trait aux « fonctions » d'étayage détaillées dans les travaux précurseurs de Wood et ses collègues (1976). Le deuxième grand type de classification initié par les recherches de Tharp et Gallimore (1988) présente des « techniques » mises en œuvre pour étayer. Celles-ci nécessitent l'utilisation de « supports » adaptés (Puntambekar et Hübscher, 2005). Chaque type d'étayage fera l'objet d'explicitations ci-après, en convoquant d'autres études qui sont apparues les plus pertinentes.

À partir d'analyses de séances de tutelle adultes/apprenants, Wood et ses collègues (1976) ont identifié six « fonctions d'étayage » synthétisées et explicitées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2.2 - Fonctions d'étayage

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

En observant également les interventions d'adultes dans un contexte d'interactions avec des enfants, Tharp et Gallimore (1988) ont identifié cinq techniques d'étayage (tableau 2.3) :

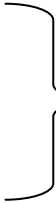
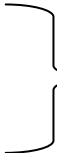
Tableau 2.3 - Techniques d'étayage

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

Plusieurs de ces techniques d'étayage pourraient être intégrées dans les fonctions d'étayage définies par Wood et ses collègues (1976) exposées précédemment. Ainsi, pour la « présentation de modèles de solution », l'intervenant peut recourir au « modelage » ou encore à l'« *instructing* ». La méta-analyse proposée par Van De Pol, Volman et Beishuizen (2010) permet de repérer d'autres « fonctions » et « techniques » d'étayage. Également, Dole, Duffy, Roehler et Pearson (1991) ont identifié plusieurs formes d'étayage qui permettraient de mieux intervenir auprès de lecteurs en difficulté de compréhension en lecture, soit : reformuler, suggérer, présenter des analogies, questionner, demander des précisions et modeler. Les recherches plus récentes menées par Puntambekar et Hübscher (2005) proposent de prendre en compte le « support » utilisé comme un outil d'étayage. Ainsi, l'utilisation d'outils papiers ou informatiques permettrait d'étayer la pensée des apprenants.

Pour avoir une vue d'ensemble de ces différentes « fonctions », « techniques » et « supports » énumérés dans les travaux précédents, un autre guide a été élaboré dans le cadre de la recherche (tableau 2.4) :

Tableau 2.4 - Guide des formes d'étayage

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

Ce guide a permis ainsi de mieux identifier et catégoriser les formes d'étayage utilisées dans le cadre de l'investigation. Qu'en est-il de la méthodologie employée ?

### 3. Méthodologie

L'échantillon a été constitué de cinq élèves d'une classe de CM1. Sur une période de six mois, soit 16 séances, le chercheur a tenté d'étayer les interactions verbales de ces élèves collaborant dans une tâche de lecture, afin de leur permettre d'initier et de développer leur métacognition. L'ensemble des échanges a été enregistré puis retranscrit. Le corpus de données a été ainsi constitué de 2500 interactions, dont environ 800 interventions qui avaient trait à l'étayage.

Toutes ces interactions ont fait l'objet d'une analyse de contenu se référant, entre autres, à la méthode du « questionnement analytique » (Paillé et Mucchielli, 2003).

Cette méthode d'analyse des données propose d'élaborer un « canevas investigatif » de questions issues au préalable des questions et des objectifs de recherche et s'affinant au cours de l'analyse. Concernant le développement du processus d'étagage, la question initiale était : « une évolution du processus d'étagage de type métacognitif en compréhension en lecture est-elle repérable? » puis d'autres questions plus fines ont émergé dont la suivante : « quelles sont les formes d'étagage qui permettent de mieux accompagner la métacognition? ». Une identification et une catégorisation de ces formes d'étagage se sont donc révélées nécessaires.

L'objectif est de décrire les formes d'étagage qui ont semblé avoir favorisé le développement métacognitif, en s'appuyant sur les *verbatim* des élèves.

#### **4. Résultats**

L'activité métacognitive étant complexe à mettre en œuvre, un premier défi a été d'« enrôler » les élèves dans ce type de démarche. Pour ce faire, le chercheur s'est appuyé sur les potentialités du groupe pour progressivement utiliser un questionnement davantage métacognitif. Il a débuté par un travail de « questionnement » collectif ; l'objectif étant de faire prendre conscience aux élèves des connaissances dont ils disposaient sur les stratégies de compréhension en lecture. Dès la deuxième séance, le chercheur a décidé de les interroger pour savoir s'ils aimaient lire. Deux élèves sont intervenus ainsi :

A4<sup>1</sup> : *Moi j'aime plutôt bien lire mais des fois il y a des mots que je ne comprends pas et si je demande à mon frère et à ma sœur ou bien à mon papa et à ma maman, ils sont occupés alors je ne peux pas trop leur demander.*

A2 : *Aussi, quand je ne comprends pas bien un mot je les cherche dans le dictionnaire et je demande.*

C : *Est-ce qu'il y a d'autres enfants qui ont d'autres manières de faire quand ils ne comprennent pas un mot ?*

Le chercheur s'est appuyé ainsi sur leurs interventions pour questionner les pairs sur les stratégies qu'ils pourraient eux-mêmes utiliser. Grâce à ce questionnement adéquat, les élèves ont découvert treize stratégies lors des trois premières séances et onze autres au cours du reste de la recherche (soit vingt-quatre stratégies). Ces stratégies se sont avérées de plus en plus complexes<sup>2</sup> et certaines d'entre elles ont nécessité un étagage plus important comme sur les représentations mentales. De fait, à la troisième séance, les élèves ont découvert que lorsqu'il n'y avait pas d'illustration, il était nécessaire de se faire une représentation mentale. Un étagage a pris forme auprès de l'un d'entre eux :

C : *Et toi A3, comment ça se passe dans ta tête?*

A3 : *Moi, j'essaie d'un peu imaginer l'histoire.*

C : *Alors, ça veut dire quoi imaginer l'histoire pour toi?*

A3 : *Je la vois dans ma tête.*

C : *D'accord. Tu peux nous en dire plus?*

A3 : *Je vois des personnages là où l'histoire raconte.*

---

<sup>1</sup> Les cinq élèves ont été respectivement nommés A1, A2, A3, A4 et A5 puis le chercheur : C.

<sup>2</sup> Dans le cadre de la recherche doctorale, deux niveaux de stratégies ont été différenciés : les stratégies simples et les stratégies complexes. Parmi les stratégies complexes se trouvent, entre autres, la capacité à résumer, à inférer et à différencier les idées principales des idées secondaires.

L'étayage s'est ainsi appuyé sur un « questionnement ouvert » qui n'induisait pas de réponses et invitait l'élève à préciser davantage ses représentations, ce qui l'a conduit à bien visualiser les personnages et le lieu de l'histoire.

Chemin faisant, le chercheur a utilisé un « questionnement métacognitif » visant à faire identifier, décrire et expliciter les démarches métacognitives. Lors de la deuxième séance, un élève a expliqué qu'il avait réussi à comprendre le mot « submerger ». Voici l'étayage conduit auprès de lui :

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

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

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

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

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

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

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

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

Le chercheur a permis à l'élève concerné d'aller au-delà du « ça m'a arrivé comme ça » en recourant à toutes les fonctions d'étayage telles que définies par Wood et ses collègues (1976). D'abord, il l'a « enrôlé » dans une activité métacognitive qui a consisté à faire un retour sur la démarche utilisée. Cet élève a commencé à verbaliser sa démarche mais en est venu rapidement à partager le sens qu'il donnait au mot « submerger ». Le chercheur a « maintenu alors l'orientation » en lui expliquant qu'il souhaitait davantage qu'il fasse part de la manière dont il s'y était pris pour comprendre ce mot. Le sujet a éprouvé de la difficulté à accéder à sa procédure mentale et s'est senti gêné, ce qui a nécessité un « contrôle de la frustration » de la part du chercheur. Dès lors, le chercheur l'a guidé en « réduisant les degrés de liberté » en lui facilitant la tâche et en lui proposant de réfléchir à des techniques qu'il aurait pu utiliser. L'élève est parvenu peu à peu à prendre conscience de l'utilisation des indices, ce que le chercheur n'a pas manqué de lui « signaler comme une caractéristique déterminante » en utilisant l'humour.

Une prise de conscience a découlé de cet échange : cet élève savait désormais qu'il avait utilisé la stratégie de « couper le mot ». Cet exemple est donc significatif du bienfondé des fonctions découvertes par Wood et ses collègues (1976), tout à fait appropriées dans un étayage de type métacognitif.

Progressivement, le « questionnement métacognitif » s'est complexifié, invitant les élèves à se poser des questions « avant, pendant et après » leur tâche de lecture (Brown, 1985). Voici une synthèse des questions métacognitives proposées aux élèves au fur et à mesure de la recherche (tableau 4.1) :

Tableau 4.1 - Questions métacognitives utilisées lors de la recherche

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

Toutes les questions métacognitives énoncées précédemment ont été offertes aux élèves sous la forme d'une synthèse écrite qui a constitué un « *support papier d'étayage de la pensée* » (Puntambekar et Hübscher, 2005, p. 12). Aussi, pour bien comprendre et faire comprendre aux pairs les stratégies et les démarches métacognitives employées, le chercheur a utilisé à de nombreuses reprises la technique de « reformulation », comme auprès d'un élève à la sixième séance :

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

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

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

A2 : *Oui, c'est ça.*

La reformulation a permis de s'assurer de la bonne compréhension du propos évoqué et de montrer que celui-ci était réellement écouté et digne d'intérêt. Un autre étayage présent dans cet échange a consisté à « synthétiser » la démarche métacognitive utilisée par l'élève. Le chercheur a beaucoup utilisé cette technique pour aider les élèves à mieux comprendre leurs démarches.

Dans la même dynamique que la reformulation et la synthèse, il a encouragé les élèves à « dire avec leurs mots ». Un exemple fort significatif en montre la pertinence à la dixième séance.



Alors qu'un élève venait d'expliquer qu'il avait anticipé des questions sur le texte, un autre s'est exclamé qu'il avait fait « exactement pareil ». Voici ce qui s'en est suivi :

*C : Super, alors, explique-nous avec tes mots parce qu'on peut dire à peu près la même chose que l'autre mais quand on dit avec ses mots, c'est encore mieux !*

*A1 : J'ai lu le texte un jour puis après puis ensuite j'ai attendu trois jours je pense et dimanche j'ai fait le questionnaire et j'ai dit à maman de partir pour ne pas qu'elle voit et je lui ai donné le questionnaire.*

L'étayage qui a consisté à faire dire avec ses mots a donc permis ici de révéler une autre stratégie : d'attendre plusieurs jours avant d'élaborer le questionnaire et de vérifier sa compréhension. Cette stratégie n'aurait jamais été évoquée sinon.

Pour faire évoluer le processus métacognitif, il est arrivé également au chercheur de « recourir à des analogies » telles que celle de la pâte à modeler :

*C : Bon, je vais essayer de vous donner une image qui peut-être va vous aider à comprendre. Ce texte là, quand on vous le donne comme ça, c'est comme si on vous donnait un gros morceau de pâte à modeler et que vous ne savez pas quoi en faire. Et si la pâte à modeler, vous ne la triturez pas dans tous les sens, elle ne donnera jamais rien votre pâte à modeler. Donc ce que je vous demande en plus, c'est qu'en travaillant cette pâte à modeler, vous vous demandiez pourquoi vous la travaillez comme ça votre pâte à modeler, est-ce que vous avez bien fait de la travailler ainsi.*

Certes, l'explication de cette analogie a été longue mais elle s'est avérée fructueuse. Les élèves ont bien saisi qu'il s'agissait désormais d'aller plus loin que le « comment ? » en se demandant « pourquoi ? » ils avaient procédé ainsi dans leur lecture et en essayant d'identifier le type de questions qu'ils s'étaient posés (King, 2005).

Le chercheur s'est également autorisé à faire quelques « apports<sup>3</sup> », comme après l'intervention d'un élève ayant exprimé une stratégie :

*A1 : J'ai lu le texte un jour puis après puis ensuite j'ai attendu trois jours je pense et dimanche j'ai fait le questionnaire et j'ai dit à maman de partir pour ne pas qu'elle voit et je lui ai donné le questionnaire.*

*C : Ce que tu nous dis là, c'est très important il me semble. Tu nous dis là que si tu lis le texte et que tu fais les questions juste après, tu fais fonctionner ce qu'on appelle dans notre tête la mémoire immédiate, ça veut dire tout de suite : je lis et je réponds. Si on ne fait fonctionner tout le temps que cette mémoire là, et bien à un moment, on oublie les informations à mesure qu'on fera d'autres choses. Là, ce que tu es en train de faire en préparant ton questionnaire plusieurs jours après, c'est ce qu'on appelle la mémoire à long terme, sur longtemps. C'est cette mémoire là qui doit fonctionner quand on veut retenir des choses. Ça veut dire que plusieurs jours, voire plusieurs semaines après, tu dois être capable de retenir ce que tu as mis dans ta tête.*

L'élève était donc conscient de l'importance de la mémoire et le chercheur en a profité pour apporter de nouvelles connaissances métacognitives sur la personne<sup>4</sup>. Il a précisé ainsi les différents types de mémoire.

---

<sup>3</sup> Tharp et Gallimore (1988) parlent d'« instructing » (cf. tableau 2.3).

<sup>4</sup> Dans les connaissances métacognitives sur la personne, Flavell (1976) parle d'une variable « universelle » qui correspond aux connaissances générales acquises sur le fonctionnement cognitif.

Par la suite, les élèves ont beaucoup échangé de manière autonome sur le lien entre l'intérêt porté au texte et la mémoire. Ils se sont rendus compte qu'ils mémorisaient davantage les textes qui les intéressaient et de ce fait, devaient être plus vigilants aux textes qui suscitaient moins de curiosité, ce qui correspondait à une prise de conscience métacognitive collective.

Une dernière forme d'étayage de type métacognitif relevée dans le cadre de la recherche a été le modelage. Le chercheur a ainsi profité de situations réelles pour y recourir. À la neuvième séance, il a pris conscience qu'il n'avait pas donné la bonne réponse aux élèves à un questionnaire :

*C : Oh là, c'est intéressant, c'est moi qui aie fait une erreur ! Donc moi je vais vous expliquer pourquoi j'ai eu tort. En fait, je n'ai pas bien lu la question et je savais qu'à l'origine on allait chercher les esclaves en Afrique mais je pense que j'ai lu trop rapidement la question. C'est bien vous qui aviez raison. J'en déduis pour moi qu'il faudra désormais que je lise plus doucement les questions et c'est ce que je vous invite à faire, à essayer de repérer ce que vous ne faites pas bien pour vous améliorer.*

Le chercheur a donc exploité son erreur pour fait part d'une belle prise de conscience métacognitive.

## **Conclusion**

En somme, douze formes d'étayage, parmi bien d'autres, sont apparues comme prometteuses pour accompagner le développement métacognitif d'élèves en difficulté de compréhension en lecture. Toutes ont été découvertes par des recherches antérieures mais ont peu été exploitées dans une activité proprement métacognitive interactive. Qui plus est, les questions métacognitives avant/pendant/après sur la tâche sont singulières (tableau 4.1).

Cette recherche apporte dès lors de nouvelles connaissances sur les concepts de « métacognition » et d'« étayage », en proposant des guides qui les opérationnalisent (tableau 2.1, 2.2 et 2.3). Elle permet également de repérer des formes d'étayage propices au développement métacognitif, en s'appuyant sur des exemples concrets, puis propose des questions métacognitives fécondes. Toutes ces connaissances sont utiles aussi bien pour les chercheurs que pour les praticiens.

Il reste maintenant à en savoir davantage sur les formes d'étayage de type métacognitif qui pourraient être utilisées par les pairs dans le cadre d'une telle activité interactive.

## **Bibliographie**

BLOCK C.C., MED S.R. & MORROW, L.M. (2008). *Comprehension instruction: research-based best practices*, New York, The Guilford Press.

BROWN A.L. (1985). "Metacognition : the development of selective attention strategies for learning from texts". *Theoretical models and processes of reading*, H.Singer & R.B. Ruddell (dirs), New York, International Reading Association (IRA), pp. 501-526.

BRUNER J.S. (1972/1991). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. Paris, Presses Universitaires de France.

DOLE J.A., DUFFY G.G., ROEHLER L.E., PEARSON P.D. (1991). "Moving from the old to the new : research on reading comprehension instruction", *Review of Educational Research*, n°61, pp. 239-264.

FLAVELL J.H. (1976). "Metacognitive aspects of problem-solving", *The nature of intelligence*, L.B. RESNICK (dir), New Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 231-236.

GIASSON J. (2011). *La lecture. Apprentissages et difficultés*. Québec, Chenelière Éducation.

HACKER D.J., DUNLOSKEY J. & GRAESSER A.C. (2009). *Handbook of metacognition in education*. New York : Lawrence Edition.

ISRAEL S. et DUFFY S. (2008). *Handbook of research on reading comprehension*. New York, Lawrence Erlbaum.

KING A. (2005). "Structuring peer interactions to promote high-level cognitive processing", *Theory into practice*, vol. 41, n°1, pp. 33-46.

LAFORTUNE L., FRÉCHETTE S., SORIN N., DOUDIN P.A. et ALBANESE O. (2010). *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*. Québec, Presses Universitaires du Québec.

PAILLÉ P. et MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en Sciences Humaines et Sociales*. Paris, Armand Colin.

PIRLS (2011). *Évolution des performances des élèves de C.M.1*. Paris, Ministère de l'Éducation Nationale.

PUNTAMBEKAR S. & HÜBSCHER R. (2005). "Tools for scaffolding students in a complex learning environment : what have we gained and what have we missed ?", *Educational Psychologist*, vol. 40, n°1, pp. 1-12.

RODGERS E.M. (2004). "Interactions that scaffold reading performance". *Journal of Literacy Research*, n°36, pp. 501-532.

SENCIBAUGH J.M. (2007). "Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities : strategies and implications". *Reading Improvement*, n°44, pp. 6-22.

THARP R.G. & GALLIMORE R. (1988). *Rousing minds to life : teaching, learning, and schooling in a social context*, New York, Cambridge University Press.

VAN DE POL J., VOLMAN M. et BEISHUIZEN J. (2010). « Scaffolding in teacher-student interaction : a decade of research ». *Educational Psychology Review*, vol. 22, n°3, pp. 271-297.

WOOD D., BRUNER J.S. & ROOS G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, n°17, pp. 89-100.