



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



## **Année universitaire 2018-2019**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

**Mention Second degré**

***Parcours : Anglais***

# **Compréhension écrite : L'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives**

**Présenté par Stéphanie DUCHEMIN-MOISSERON**

**Mémoire de M2 encadré par Madame Isabelle DUCARROZ**

## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

---

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée Stéphanie DUCHEMIN MOISSERON  
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :  
Compréhension écrite :  
L'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives

, agissant en l'absence de toute contrainte,  
**autorise**                      **n'autorise pas** <sup>2</sup>

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [membupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à Varcès, le 11 mai 2019

Signature de l'étudiants(e), Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord 

# SOMMAIRE

<b>Introduction</b> .....	1
<b>Etat de l'art</b> .....	2
1. La compréhension écrite en langue étrangère : Cadrage des textes officiels .....	2
1.1 Approche générale de la compréhension écrite dans les textes de référence ...	2
1.2 Progressivité .....	3
2. L'acte de lecture : une activité dynamique multiple et complexe .....	3
2.1 Description de l'activité de compréhension dans le CECRL.....	3
2.2 Approche cognitive de la compréhension écrite.....	4
2.3 Les complexités spécifiques à la compréhension en langue étrangère .....	7
3. L'enseignement des stratégies de compréhension écrite .....	8
3.1 Recommandations et cadrage des textes officiels en matière de stratégies.....	8
3.2 Développer les stratégies cognitives et métacognitives chez l'élève .....	9
3.2.1 Stratégies cognitives .....	10
3.2.2 Stratégies métacognitives .....	11
3.2.3. L'enseignement explicite et la verbalisation .....	12
<b>Expérimentation</b> .....	14
1. Problématique .....	14
2. Méthode .....	15
2.1 Présentation de l'établissement : Eléments de contexte général .....	15
2.2 Présentation des participants .....	15
2.3 Matériel et procédure .....	16
2.3.1 Expérimentation 1 .....	18
2.3.2 Expérimentation 2.....	20
2.4 Analyse des résultats .....	22
2.4.1 Analyse des résultats de l'expérimentation 1 .....	22
2.4.1.1 Résultats du questionnaire .....	22
2.4.1.2 Résumé des réponses aux questions de compréhension écrit.....	26
2.4.2 Analyse des résultats de l'expérimentation 2 .....	27
2.4.2.1 Pendant la verbalisation / correction de la compréhension écrite ...	27
2.4.2.2 A l'issue de la 2ème activité de compréhension écrite .....	27
3. Discussion .....	30
3.1 Recontextualisation .....	30
3.2 Peut-on valider les hypothèses avancées ?.....	31

3.2.1 Hypothèse 1 : L'apport de stratégies cognitives facilite la compréhension écrite .....	31
3.2.2 Hypothèse 2 : La verbalisation des stratégies cognitives permet aux élèves de prendre conscience de leur utilité et de contrôler davantage leur compréhension .....	32
3.3 Limites de l'expérimentation et questionnements soulevés .....	33
3.4 Conclusion : Bénéfices de cette expérimentation pour la pratique d'une enseignante débutante.....	35
<b>Bibliographie</b> .....	<b>36</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>37</b>

# Introduction

La lecture, ou activité de réception écrite, est une des 5 activités langagières que les élèves doivent développer en langue étrangère dès le début du collège et tout au long de leur scolarité dans le secondaire. L'enseignant, en choisissant des textes écrits qui correspondent aux entrées culturelles des programmes officiels, proposera ainsi des activités de compréhension écrite dans une perspective d'entraînement, mais aussi d'évaluation.

Très rapidement lors de cette année de stage en lycée, je me suis interrogée sur la nature des entraînements possibles en compréhension écrite et me suis intéressée aux stratégies impliquées dans cette activité complexe.

Puisqu'une de nos missions est de rendre nos élèves les plus autonomes possible, j'ai souhaité investir mon travail de recherches et d'expérimentation sur ce sujet en adéquation avec l'objectif d'autonomisation.

Dans un premier temps, la revue de la littérature scientifique définira l'activité de lecture et les processus cognitifs multiples qu'elle implique.

Cet état de l'art abordera également la question de l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives et mènera aux hypothèses suivantes :

L'étayage en stratégies cognitives facilite l'accès au sens d'un texte écrit et la méthode de verbalisation conduit l'élève à prendre conscience des stratégies à mobiliser et lui permet de réguler et d'améliorer sa compréhension.

Ainsi, à travers 2 expérimentations menées auprès d'une classe de Première STL, nous tenterons de valider les hypothèses émises plus haut : celles-ci seront décrites dans une deuxième partie puis nous analyserons les résultats et en tirerons des conclusions.

# Etat de l'art

## 1. La compréhension écrite en langue étrangère : Cadrage des textes officiels

### 1.1 Approche générale de la compréhension écrite dans les textes de référence

Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues créé en 2001 par le Conseil de l'Europe sert de référentiel aux enseignants de langue étrangère. Ainsi, les programmes officiels français s'appuient sur ce cadre pour définir les objectifs et les méthodes d'enseignement (décret n° 2005-1011 du 22 août 2005).

Bien que la recommandation générale de l'Education Nationale soit de privilégier au maximum la communication orale en classe de langue vivante, il est néanmoins rappelé que la compréhension écrite compte parmi les 5 activités langagières à développer tout au long du parcours scolaire du second degré (réception orale / écrite, production orale/ écrite, interaction). La perspective privilégiée du CECRL est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans un contexte donné, à l'intérieur d'un domaine d'action spécifique. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte qui seules leur donnent leur pleine signification.

Au chapitre 4.4.2.2 du CECRL intitulé *Lecture ou compréhension de l'écrit*, l'activité de lecture est en effet associée à un objectif final : il s'agit de lire pour accomplir quelque chose, par exemple, lire pour s'orienter, suivre des instructions, etc. Cette perspective actionnelle de la lecture se retrouve également dans la description des programmes scolaires du collège et du lycée.

En outre, les textes officiels (CECRL et programmes officiels) associent la compréhension écrite à l'aptitude que le lecteur a pour comprendre:

- l'information globale d'un texte
- une information particulière
- une information détaillée
- l'implicite du discours

## **1.2 Progressivité**

Une progressivité dans l'activité de compréhension écrite est définie en fonction des niveaux de référence du CECRL et des classes ou cycles concernés.

Ainsi on exige d'un élève de collège, en fin de cycle 4 (soit en fin de 3<sup>ème</sup>) qu'il ait atteint au moins le niveau A2 du CECRL (niveau dit intermédiaire) ou le niveau B1 (niveau seuil) et qu'il soit en mesure de comprendre des textes de genre et de nature différents, de longueur plus conséquente qu'au cycle 3, avec moins d'aide visuelle systématique. Il s'agit de traiter les informations, de les mettre en relation afin de construire du sens, d'interpréter et de problématiser.

Au lycée, le niveau attendu en fin de seconde est B1 et doit évoluer en fin de cycle terminal vers le niveau B2 (niveau indépendant).

Le Bulletin Officiel du 22 janvier 2019 rappelle qu'en termes de progression :

« L'entraînement doit aider l'élève à accéder au sens en allant du plus accessible (repérage du titre, identification du thème, accès au sens global et décodage de la situation d'énonciation, recherche d'information particulière sur un personnage par exemple, informations détaillées) vers le traitement d'informations complexes (corrélation d'informations diverses, lecture de l'implicite du discours, etc.) en fonction du niveau de compétence visé. »

Cela signifie que la lecture est motivée par, et poursuit, des objectifs différents, en faisant appel à des processus cognitifs multiples.

## **2. L'acte de lecture : une activité dynamique multiple et complexe**

### **2.1 Description de l'activité de compréhension dans le CECRL**

Le processus de réception écrite est décrit par le Cadre Européen comme un processus interactif qui s'organise en 4 étapes (Chapitre 4.5.2.2, page 74, La réception) :

- la reconnaissance des graphismes et des mots (manuscrits et imprimés)
- la reconnaissance de la pertinence du texte, complet
- la compréhension du texte comme une entité linguistique
- l'interprétation du message dans le contexte.

Ces 4 étapes peuvent se dérouler dans l'ordre présenté ci-dessus, ce qui est généralement appelé un traitement de bas en haut, mais peuvent tout autant s'envisager dans un sens inverse, traitement du haut vers le bas, puisque le contexte, la mise à jour des informations peuvent

amener le lecteur à réviser sa compréhension durant la lecture. Le CECRL énumère aussi les nombreuses aptitudes mises en œuvre pendant l'activité de compréhension :

- des aptitudes perceptives
- la mémoire
- des aptitudes au décodage
- la déduction
- l'anticipation
- l'imagination
- le balayage rapide (ou lecture en diagonale)
- les références croisées.

Cela vient confirmer que l'activité langagière de compréhension écrite n'est pas une activité monolithique mais au contraire un processus dynamique qui requiert la mise en œuvre de multiples habiletés.

## **2.2 Approche cognitive de la compréhension écrite**

L'activité de compréhension écrite est un processus dynamique qui nécessite la conduite simultanée de plusieurs activités, en fonction d'un objectif. Il s'agit toujours de construire une représentation qui respecte ce que l'auteur du texte a rédigé, tout en faisant appel aux connaissances conceptuelles et langagières du lecteur qui à la fois, permettent et limitent son interprétation. (Fayol, Gaonac'h, 2003, p. 9).

Le déroulement de cette activité peut être analysé en 3 composantes :

1/ *les traitements locaux*, autrement dit les traitements linguistiques (opérations mentales de bas niveau telles que l'identification des mots ou l'analyse syntaxique)

2/ *les traitements globaux* qui visent à construire une représentation mentale cohérente qui intègre les nouvelles informations fournies par le texte et celles issues des connaissances antérieures (opérations mentales de haut niveau telles que les inférences)

3/ *le contrôle et la régulation* de la mise en œuvre en temps réel des 2 composantes précédentes.

C'est en effet l'articulation étroite et la coordination de ces 2 opérations cognitives qui permettra de construire le sens en prenant en considération la totalité des informations, ce qui requiert une part d'attention importante chez le lecteur.



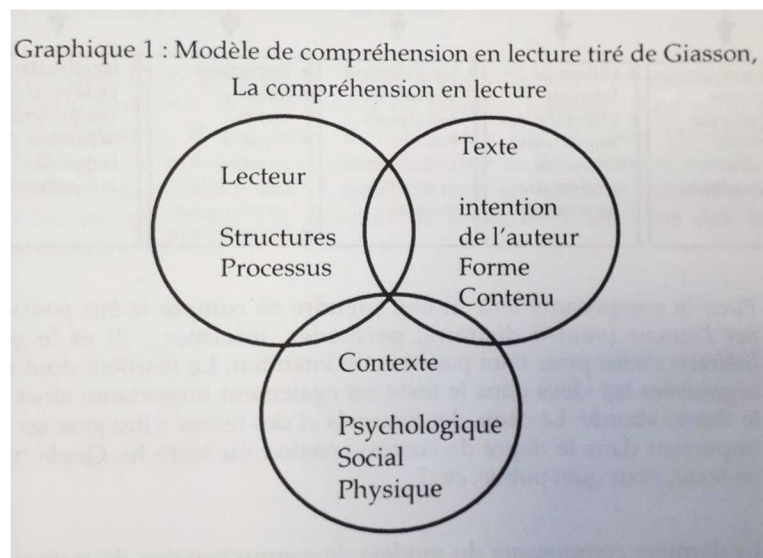
Or ces 3 composantes qui interviennent quasi simultanément ont un coût cognitif qu'il faut prendre en compte. La capacité humaine de mémoire de travail (mémoire à court terme) étant limitée, le risque de surcharge cognitive est envisageable et peut compromettre la compréhension si tous les niveaux de traitements (locaux et globaux) sont très coûteux d'un point de vue cognitif.

Pour illustrer cette problématique, Gaonac'h et Fayol (2003) rappellent que, quel que soit le niveau intellectuel ou l'âge d'un lecteur, la compréhension de ce dernier pourra être mise en difficulté si, par exemple, un texte aborde un thème peu connu et recourt ainsi à un lexique spécialisé.

Aussi l'interaction permanente des caractéristiques du texte, celle du contexte et celle du lecteur est à prendre en compte dans l'activité de lecture dont la finalité est l'accès au sens. (Coirier, Gaonac'h, Passerault, 1996, p.9)

Cette approche interactive est clairement schématisée par Jocelyne GIASSON (1990, p.7) qui reprend les composantes de la compréhension écrite qui font l'unanimité dans la recherche en psychologie cognitive.

Le lecteur donne du sens à un écrit en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son projet de lecture.



- *Le lecteur* possède des structures et utilise des processus.

Les structures font référence aux connaissances et aux attitudes du lecteur sur la langue et sur le monde, les processus font référence aux habiletés mises en œuvre durant la lecture et à l'action du lecteur. C'est la variable la plus complexe du modèle, nous y reviendrons plus loin.

- *Le texte*, à classer selon sa nature, peut être considéré, selon Giasson, sous plusieurs aspects : intention de l'auteur (veut-il distraire, informer, persuader etc) et le genre choisi pour faire passer cette intention. La structure et le contenu sont également importants.
- *Le contexte* englobe toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur face à un texte. Il peut être psychologique (motivation du lecteur, intérêt pour un texte) social (toutes formes d'interaction pendant l'activité de lecture, exemple interaction avec l'enseignant ou ses pairs) et physique (conditions matérielles dans lesquelles se déroulent la lecture : bruit, qualité de la reproduction d'un texte, etc).

La compréhension en lecture sera différente selon le degré de relations entre ces 3 variables. Plus celles-ci seront imbriquées, plus la compréhension sera aboutie.

### **La Variable Lecteur :**

La composante *Lecteur* est la plus complexe dans le modèle de compréhension présenté et mérite une description plus détaillée.

#### ***Les structures***

Les structures sont les caractéristiques que possède le lecteur : on distingue les structures affectives et les structures cognitives.

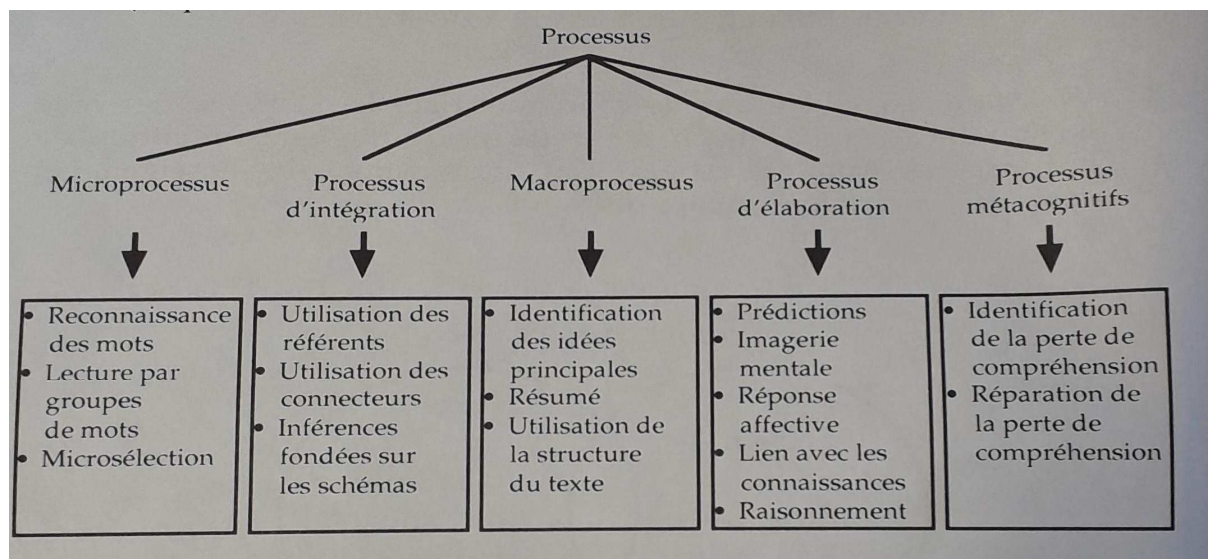
Les structures affectives se réfèrent aux attitudes et intérêts du lecteur, ceux-ci pouvant influencer l'activité de compréhension (exemples : rejet de la lecture, intérêt pour une thématique particulière qui pourrait être présente dans un texte spécialisé, mauvaise image de soi etc).

Les structures cognitives correspondent aux connaissances que possède le lecteur sur la langue et sur le monde :

- Giasson distingue 4 types de connaissances langagières : les connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques (quel registre de langue employer par exemple).
- Les connaissances que le lecteur a développées sur le monde représentent un élément majeur dans sa compréhension de textes. En effet, au cours de la lecture, comme nous l'avons vu plus haut, le lecteur associe le nouveau (le texte) au connu (ses connaissances antérieures).

Nombre de chercheurs, comme le stipule Giasson, estiment que ces connaissances antérieures sont organisées dans la mémoire à long terme sous forme de schémas cognitifs (selon un classement large comme des actions, ou des séquences d'actions, des objets, etc).

## Les processus de lecture (Giasson, 1990, p.16)



Giasson, reprend Irwin (1986) et divise les processus de lecture en 5 catégories. Elle rappelle en outre qu'ils ne sont pas séquentiels mais simultanés :

- Les microprocessus servent à comprendre l'information au niveau de la phrase : 3 habiletés qui sont la reconnaissance des mots (décodage), la lecture par groupe de mots, et la, micro-sélection (sélection de l'information importante dans la phrase.)
- Les processus d'intégration effectuent des liens entre les phrases : processus d'inférences et indices de relations (connecteurs de temps, de cause, référents)
- Les macroprocessus se situent au niveau de la compréhension globale du texte : chercher l'idée principale du texte, le résumer, utiliser la structure du texte narratif ou informatif.
- Les processus d'élaboration permettent au lecteur de dépasser le texte et d'effectuer des inférences : formation d'images mentales, anticipation à partir du contenu ou de la structure du texte.
- Les processus métacognitifs régulent la compréhension du lecteur (habilité à utiliser des processus d'autorégulation).

### 2.3 Les complexités spécifiques à la compréhension en langue étrangère

Comme il a été montré plus tôt, la coordination entre les processus de bas niveau (traitements locaux) et de haut niveau (traitements globaux) a une incidence sur l'accès au sens d'un texte.

On pourrait avancer que, chez un lecteur qui aurait atteint une maîtrise suffisante de la langue étrangère (et qui ne souffre pas de troubles de lecture dans la langue maternelle), certains

automatismes de lecture sont acquis en langue maternelle (maîtrise du code graphique, décodage) et ne devraient pas poser de problème particulier en langue étrangère.

On peut également imaginer que les processus de haut niveau (connaissances antérieures et compétences stratégiques du lecteur) seront facilement transférés en langue étrangère.

Or le constat est tout autre : de nombreux travaux montrent que les opérations cognitives de bas niveau semblent court-circuiter la mise en oeuvre de processus de haut niveau.

COIRIER, PASSERAULT (1996) et GAONAC'H (1987, 2000, 2003) en prenant appui sur différentes expérimentations menées auprès de lecteurs en langue seconde explique que ce paradoxe est surtout dû au manque de coordination entre les processus (bas niveau / haut niveau). En effet les apprenants d'une langue seconde n'ont pas acquis d'automatismes sur des opérations de bas niveau (telles que le décodage linguistique) ce qui allonge considérablement la durée de traitement de celles-ci. En d'autres termes, le degré d'attention et de mémoire de travail alloué à ces traitements sera élevé et laissera peu de place à d'autres opérations de haut niveau (traitements sémantiques), alors même que ces dernières pourraient sans doute faciliter l'accès au sens du texte (effets de contexte par exemple). Cette répartition spécifique des ressources cognitives ne permet pas un équilibre entre les différents niveaux d'accès au sens.

La préconisation pédagogique générale de Gaoanac'h (2003) pour contourner la difficulté liée à la coordination des différents processus de compréhension est d'entraîner l'élève lecteur à tous les niveaux d'accès au sens afin que des automatismes se créent, notamment pour les processus de bas niveaux, et que ces derniers facilitent le passage à d'autres processus de compréhension.

### **3. L'enseignement des stratégies de compréhension écrite**

#### **3.1 Recommandations et cadrage des textes officiels en matière de stratégies**

Le Bulletin officiel BO du 22/01/2019 qui présente les nouveaux programmes scolaires au lycée en langue vivante, ici pour le cycle terminal, donne les directives suivantes :

« La progression de l'élève passe par l'acquisition de stratégies de compréhension telles que la formulation d'hypothèses (en lien avec la situation de communication et/ou la typologie des documents), le repérage d'indices (linguistiques ou non), l'identification, l'inférence (confrontation d'indices), l'interprétation, etc.

En encourageant l'élève à mobiliser l'ensemble de son propre répertoire plurilingue (toutes les langues que l'élève peut pratiquer et auxquelles il est exposé), on lui permet de progresser plus rapidement en compréhension et de consolider sa capacité à opérer des transferts d'une langue à une autre. »

Cette approche fait écho à ce qui est préconisé par le CECRL (Chapitre 4.4). Le cadre fait en effet référence à certains principes cognitifs et métacognitifs : Planification, Exécution, Contrôle et Remédiation.

Plus loin dans le texte de référence (Chapitre 4.4.2.4) les stratégies de réception sont décrites et rappellent notamment les processus de haut niveau vus plus tôt : il est question de mobilisation des connaissances antérieures de l'apprenant, de mise en œuvre de schémas mentaux et de représentations anticipatrices, de va et vient entre les indices textuels et les hypothèses et de mise à jour des informations.

Enfin le Cadre rappelle que les stratégies que l'utilisateur d'une langue doit mobiliser sont au service de la communication en situation et doivent permettre d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. (Chapitre 4.4)

### **3.2 Développer les stratégies cognitives et métacognitives chez l'élève**

Maryse Bianco, Laurent Lima, Emmanuel Sylvestre proposent une synthèse des recherches relatives à l'enseignement des stratégies pour comprendre des textes (2004).

Depuis une vingtaine d'année de nombreux travaux ont montré qu'il est possible de concevoir et de conduire des entraînements à la compréhension qui permettent d'améliorer l'accès au sens des élèves qui en bénéficient. Ces travaux partagent 2 principes théoriques :

- Le premier consiste à considérer la compréhension comme un processus de construction dynamique qui nécessite la mise en œuvre d'une série d'opérations mentales plus ou moins complexes (comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent).
- Le second principe repose sur l'idée selon laquelle un lecteur efficace est un lecteur actif : pour développer cette attitude il est donc nécessaire, parallèlement à l'acquisition des opérations cognitives, de mettre l'accent sur la prise de conscience du propre fonctionnement cognitif du

lecteur et des procédures et savoir-faire à mettre en œuvre pour réguler son activité. Il s'agit donc de développer des stratégies.

### **3.2.1 Stratégies cognitives**

Toujours selon Bianco, Lima et Sylvestre (2004), on peut distinguer 2 catégories d'entraînements à la compréhension :

La première catégorie est centrée sur l'enseignement des mécanismes linguistiques et psycholinguistiques : interpréter des marqueurs linguistiques (ponctuation, connecteurs, pronoms référentiels) faire des inférences, établir des liens anaphoriques.

La 2ème catégorie regroupe des entraînements plus nombreux qui visent à faire acquérir des stratégies plus générales renvoyant à des aspects multiples de la compréhension :

#### *Stratégies d'enrichissement des connaissances lexicales et encyclopédiques :*

Les résultats de certaines recherches ont montré que la relation entre la compréhension globale de texte et le vocabulaire est complexe. Certes la corrélation entre l'étendue du vocabulaire et l'efficacité de la compréhension est avérée mais il n'a pas été mis en évidence que cela aidait à la compréhension générale. Quant aux connaissances antérieures du lecteur, il est prouvé que celles-ci facilitent la compréhension. Encourager les élèves à activer ces savoirs avant et pendant la lecture bénéficie à l'accès au sens écrit.

#### *Stratégies d'organisation de l'information :*

Elles consistent à apprendre à hiérarchiser les informations contenues dans le texte et à les organiser selon une structure schématique. Les 3 stratégies les plus étudiées et avérées efficaces sont :

- la structuration des narrations : ce sont les structures générales qui reprennent les conventions et les principes de construction de différents types de texte qui permettent au lecteur d'organiser les contenus textuels dans une représentation cohérente. Ainsi dans le cadre d'un récit, on entrainera les élèves à repérer le cadre spatio - temporel, les personnages, leurs actions, l'enchaînement des épisodes etc.
- l'entraînement au résumé
- l'utilisation d'organiseurs graphiques : utiliser une schématisation qui variera en fonction de la nature du texte : plan d'histoire pour les récits, similitudes/ contrastes pour des textes

informatifs. Cela aidera les élèves à repérer la structure textuelle et à écrire de résumés structurés.

*Stratégie de traitement détaillé de l'information : répondre et formuler des questions:*

La stratégie de réponse à des questions vise à apprendre aux élèves à différencier les différents types de questions (questions de surfaces, questions différentielles, questions sur la structure textuelle) et à chercher dans le texte ou dans leurs connaissances les informations pour y répondre.

La stratégie de formulation de questions revient à apprendre aux élèves à se poser des questions au cours de leur lecture, l'enseignant montre d'abord comment faire en le faisant à haute voix puis lors des questionnements des élèves, il pourra donner des indices procéduraux qui guideront les élèves à repérer les endroits du texte et leur manière de questionner.

Il est rappelé par Bianco, Lima et Sylvestre (2004) que toutes ces stratégies, non seulement ne sont pas nécessairement enseignées distinctement mais plutôt combinées, avec d'autres, mais aussi qu'elles sont toutes mises en œuvre délibérément, c'est-à-dire **explicitées** comme telles aux élèves. Le développement métacognitif et la régulation consciente sont des principes centraux dans cet enseignement de la compréhension écrite.

### **3.2.2 Stratégies métacognitives**

Les stratégies de gestion de la compréhension sont des stratégies métacognitives.

Rémond (2003, p.207) définit la métacognition comme suit : « elle renvoie aux connaissances que nous avons sur notre propre fonctionnement cognitif et au pilotage de nos comportements par la mise en œuvre de procédures. Elle comporte 2 composantes : les connaissances métacognitives et le contrôle cognitif. »

*Les connaissances métacognitives se répartissent en 3 variables qui interagissent : les personnes qui sont des agents cognitifs, les tâches (caractéristiques et objectifs) et les stratégies.*

Rémond, reprend la classification de Paris, Lipson et Wixson (1983) et distingue :

- les connaissances déclaratives : savoir « quoi faire »

- Les connaissances procédurales : savoir « comment faire »
- Les connaissances conditionnelles : savoir « quand et pourquoi faire »

*Le contrôle métacognitif* représente le pilotage et la régulation de l'activité.

3 étapes sont mises en œuvre :

- La planification : programmer le temps, l'effort et les moyens cognitifs à mettre en œuvre en fonction de l'objectif de lecture.
- L'auto évaluation ou vérification : en cours de lecture, évaluer sa compréhension et l'efficacité des stratégies utilisées, au moyen de différents procédés tels que la paraphrase, le résumé, etc.
- La régulation ou ajustement : le lecteur peut revenir sur ses choix stratégiques, changer de modalités.

Rémond rappelle que l'objectif général d'un entraînement métacognitif est d'améliorer l'efficacité du fonctionnement cognitif en incitant les élèves à participer plus activement à la construction du sens. Ces entraînements peuvent recouvrir une grande variété de mises en œuvre méthodologiques et leurs durées sont extrêmement variables (d'une année scolaire à une ou 2 séances). Il peut s'agir d'entraînements spécifiques, qui consistent à enseigner explicitement une ou 2 opérations psycholinguistiques (exemple : les processus inférentiels), ou bien d'entraînements généraux qui s'inscrivent généralement dans la durée.

### **3.2.3. L'enseignement explicite et la verbalisation**

Un des entraînements métacognitifs consiste à utiliser la technique de la pensée à haute voix pour apprendre à contrôler sa compréhension (Bianco, Lima et Sylvestre, 2004 ; Bianco, 2016). Celle-ci a d'abord été utilisée pour décrire les processus et stratégies employés par les lecteurs. En présupposant que le contact avec les verbalisations expertes permettrait à des novices d'adopter des stratégies de compréhension plus adaptées, une technique d'enseignement a été dérivée de ces recherches. En effet Giasson (1990) rappelle l'importance de cette technique qui permet de rendre transparents les processus cognitifs qui ne sont pas observables directement.

Son utilisation doit permettre aux élèves de prendre conscience de leur propre compréhension pendant la lecture.



Cette méthode prend la forme suivante : l'enseignant montre tout d'abord sa propre conscience de la difficulté à comprendre les mots, les expressions, les propositions en pensant tout haut, au cours d'une lecture à haute voix.

Les élèves utilisent la même procédure pour identifier les difficultés de compréhension et les résoudre.

Ils apprennent ainsi à repérer les problèmes, à chercher dans le texte (qui précède ou qui suit) les éléments nécessaires à la résolution, à reformuler les expressions problématiques en termes familiers.

Les entraînements mettent l'accent à des degrés divers sur la verbalisation de l'enseignant, celle des élèves et sur des interactions entre enseignants et élèves.

Toutes les modalités pédagogiques ont été explorées : au début des années 80, les premiers travaux ont utilisé l'enseignement direct (ou explicite) classique dans lequel l'enseignant modélise et les élèves appliquent et pratiquent. Puis dans les années 1990, l'accent a été mis sur la dimension sociale de l'apprentissage : des pédagogies centrées sur la discussion, d'abord entre enseignants et élèves, comme dans l'enseignement réciproque, puis centrée sur l'interaction entre élèves, comme l'apprentissage collaboratif, ont été testées.

Quelles que soient les modalités choisies, les résultats de la recherche montrent que la progression des élèves qui bénéficient de ce type d'entraînement est significative et que cette méthode de verbalisation est efficace (HATTIE, 2017, tableau 6.2, page 151).

# Expérimentation

## 1. Problématique

Les lectures scientifiques précédentes offrent de nombreuses pistes de réflexions sur l'acte de lire notamment lorsqu'on débute dans le métier d'enseignant en langue étrangère.

En premier lieu il convient de préciser que le cadre de notre expérimentation suivra les directives de l'Education Nationale : la compréhension écrite fait partie des activités langagières à faire développer chez les élèves du second degré tout au long de leur parcours scolaire. Ainsi les programmes scolaires actuels insistent sur l'acquisition de stratégies de compréhension qui permettront aux apprenants de progresser.

Comme nous l'avons exposé dans l'état de l'art, les processus cognitifs impliqués dans l'acte de lire sont variés, complexes et souvent quasi simultanés, et non systématisés par la langue maternelle.

Il est alors raisonnable d'avancer que l'enseignant peut aider les élèves à mieux comprendre un écrit en langue étrangère s'il les équipe d'outils stratégiques et qu'il les amène à conscientiser ces derniers.

Ainsi nous nous attacherons dans un premier temps à vérifier que l'apport de stratégies cognitives facilite l'accès au sens d'un document écrit.

Puis nous tenterons de démontrer que la verbalisation, en tant que méthode pour prendre conscience des stratégies cognitives à mobiliser, favorise un meilleur contrôle de ces dernières et améliore ainsi la compréhension.

## **2. Méthode**

### **2.1 Présentation de l'établissement : Eléments de contexte général**

L'expérimentation pour ce mémoire a été menée au sein du lycée général technologique et professionnel Louise Michel.

Cet établissement est situé en périphérie sud de Grenoble, entre une zone pavillonnaire et une ZSP (Zone de Sécurité police). Il est rattaché au réseau pour l'affectation des élèves de Seconde avec le lycée Vaucanson et le lycée des Eaux- claires. Il accueille une population plutôt défavorisée (15% de plus d'inactifs et d'ouvriers que dans le reste de l'académie). Le taux d'élèves avec 1 an de retard ou plus, à l'entrée en seconde, est également supérieur de 14 points à celui de l'académie. Ce phénomène s'observe aussi bien chez les élèves en filière générale et technologique que chez ceux des sections professionnelles.

Le lycée accueille majoritairement des filles, elles représentent 67% des effectifs en filières générales et technologiques et 86,6% de ceux en filières professionnelles.

L'établissement propose des formations de Bac – 3 à Bac + 3 et est labélisé Lycée des métiers au service de la vie et des organisations. Depuis l'année scolaire en cours (2018 – 2019) il accueille des sportifs de haut niveau, et a ouvert une classe de filière générale ES.

Au total l'établissement accueille 1600 élèves et étudiants et près de 200 personnes y travaillent.

L'absentéisme des élèves ainsi que le manque d'ambitions dans les projets d'orientations sont identifiés comme des problématiques majeures à traiter au sein de l'établissement.

### **2.2 Présentation des participants**

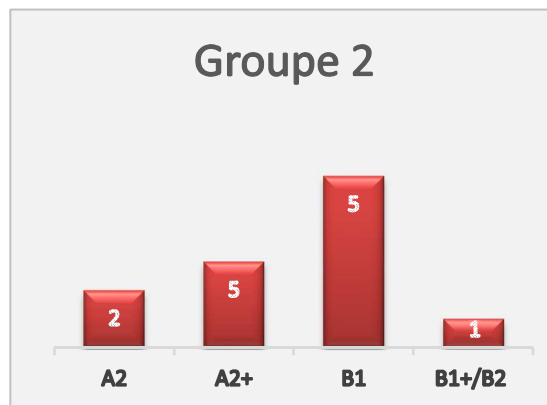
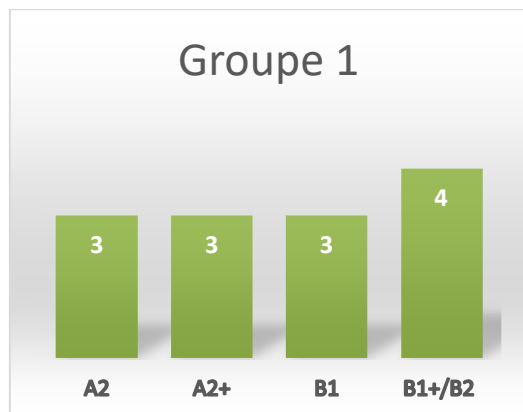
L'expérimentation de ce mémoire a été menée auprès d'une classe de Première STL (Sciences et technologies de laboratoire) comptant 26 élèves, dont 8 garçons.

Une élève redouble son année de première, une autre a bénéficié d'une passerelle et vient d'une section professionnelle (accompagnement, soins et services à la personne). Ces 2 élèves ont été majoritairement absentes du cours d'anglais depuis le début de l'année scolaire. Cette classe compte un élève au profil sportif de haut niveau arrivé en octobre et 3 élèves dyslexiques.

Un climat propice au travail s'est instauré dans les 2 groupes de cette classe : les élèves ont une attitude assez sérieuse et motivée envers la matière enseignée. L'entente entre eux est plutôt

paisible et respectueuse. Le travail personnel en dehors du temps de classe reste néanmoins assez faible pour la majorité.

Les niveaux dans les 2 groupes sont assez hétérogènes :



Au niveau des modalités d'enseignement de l'anglais, le lycée a fait le choix de dédoubler les classes pour les heures de LV1 donc les élèves suivent un cours d'1 heure 30 par semaine. Ils ont par ailleurs un enseignement technique en langue étrangère co-animé par 2 autres enseignants (1 heure par semaine en demi-classe également).

Le groupe 1 a cours d'anglais le lundi en fin de matinée, et le groupe 2 le vendredi en début d'après-midi. Ce dédoublement de classe est très bénéfique tant au niveau des élèves qu'au niveau de l'enseignant. Le bénéfice est à la fois qualitatif (climat de confiance entre élèves, entre élèves et enseignant, etc) et quantitatif (il est plus facile de passer du temps avec chaque élève en fonction des besoins).

### 2.3 Matériel et procédure

L'expérimentation a été conduite pendant une séquence qui s'intitulait « USA : Travelling to the East coast ».

- La tâche finale était une interaction orale qui consistait en un dialogue entre 2 amis qui devaient décider et se mettre d'accord sur les modalités de leur prochain voyage aux Etats
  - Unis pour visiter 3 grandes villes : Washington DC, Philadelphie et Boston.
- La tâche intermédiaire était une présentation orale par groupe de 3, 4 ou 5 élèves, d'une de ces 3 villes, avec des contraintes sur le fonds (critères précis de recherches pour les 3

- villes) et sur la forme (à la manière des blogueurs touristiques, leur présentation devait convaincre le visiteur potentiel, donner envie d'aller dans cette ville). Les élèves spectateurs étaient chargés de prendre des notes pour chaque catégorie d'informations, puisqu'elles seraient exploitées pour la tâche finale (enjeu de réception).
- La première séance était consacrée à l'introduction du thème de la séquence et était dédiée à New York. Un document audio modélisant pour la tâche intermédiaire (une blogueuse présentait des activités à ne pas manquer dans la ville) ainsi que 3 extraits de textes écrits (pour extraire les informations principales et les restituer de manière convaincante à l'oral) ont été exploités. L'objectif de cette première séance consistait à ce que les élèves apprennent comment rendre des informations attractives (s'adresser à sa cible, l'impliquer, utiliser l'impératif, les modaux MUST/SHOULD, utiliser du vocabulaire mélioratif, des superlatifs, etc).
  - Une séance (1h30) a été consacrée aux recherches en salle informatique : les sites internet à utiliser pour trouver les différentes informations étaient imposés : le site de l'office de tourisme des Etats-Unis et celui de chaque ville, le site du guide The Lonely Planet, et le site encyclopédique Britannica Encyclopedia.

Chaque groupe devait organiser ses recherches : nous avons seulement indiqué, pour des soucis de différenciation et de responsabilisation, qu'il était important que chaque élève puisse exprimer ses éventuelles difficultés au sein de son groupe pour effectuer les recherches (difficultés à lire, volume des informations, catégorie de recherche, temps nécessaire).

Le déroulé de cette séquence n'étant pas le sujet de ce mémoire, nous ne développerons pas plus. Cependant cette séance de recherches était également une amorce de travail sur les stratégies de réception écrite : en passant d'un groupe à l'autre nous avons pu constater que cibler des informations écrites en fonction de la consigne n'était pas évident pour tous et qu'ils étaient plus confiants et précis lorsque nous les poussions à re-questionner leur recherche à partir de la demande initiale (que cherches tu exactement ? Quels mots clés vas-tu repérer sur cette page qui pourraient s'y associer ? etc).

L'expérimentation sur les stratégies en compréhension écrite et la verbalisation s'est déroulée sur 2 semaines consécutives, après les présentations orales en groupes.

### 2.3.1 Expérimentation 1

#### **Hypothèse 1 : L'apport de stratégies cognitives facilite la compréhension d'un document écrit.**

Pour faciliter la mise en confiance des élèves le texte choisi était issu d'un des sites internet sur lequel ils avaient préalablement fait des recherches, avec une mise en page assez facilement identifiable (Url visible, photo, titres, sous-titres etc) qui avait été reproduit sur le format papier.

Il s'agissait d'un texte (ANNEXE 1) plutôt court, provenant du site internet The Lonely Planet, qui présentait une promenade guidée, et payante, dans New York, et qui recourait notamment à des stratégies pour convaincre que les élèves avaient étudiées, et utilisées auparavant. Nous le nommerons « Long Island City & Roosevelt Island Tour ».

L'objectif était qu'ils puissent réinvestir leurs connaissances antérieures et activent ainsi des schémas cognitifs dont le coût serait moins élevé que si le sujet était totalement nouveau, comme nous l'avons vu dans la partie théorique de ce mémoire.

Ce document écrit était accompagné d'une série de 10 questions de type évaluatif, rédigées en français pour qu'il n'y ait pas de difficulté supplémentaire pouvant éventuellement compromettre les résultats de cette expérimentation.

Les élèves avaient 25 minutes pour répondre aux questions.

A l'issue de ce temps, a été distribuée la même série de 10 questions, auxquelles étaient associées des stratégies, explicitées en mots simples de sorte que les élèves les comprennent facilement. Ils ont alors dû compléter et /ou corriger leurs réponses, avec un stylo de couleur différente, ce qui permettrait d'analyser les résultats plus tard. Les élèves ont eu 15 minutes supplémentaires (un peu plus pour les élèves dyslexiques) pour cette 2ème phase.

Les stratégies choisies pour l'expérimentation étaient les suivantes :

#### Traitements globaux ou opérations mentales de haut niveau

- Prendre le paratexte en compte
- Associer le connu (ses connaissances antérieures) et le nouveau (contenu du texte)
- Récapituler les idées principales
- Analyser la question pour savoir quoi et comment chercher dans le texte (question précise exigeant un repérage, question globale demandant une compréhension globale)

#### Traitements locaux :

- Cibler sa lecture pour trouver une information spécifique (repérage de mots, décodage)
- Interpréter des marqueurs linguistiques (pronoms référentiels, prépositions, par exemple)

A l'issue de cette activité, les élèves ont répondu au questionnaire suivant qui intégrait des questions de ressenti et des questions déclaratives (oui/non) avec explicitation :

Vous avez mené une activité de compréhension écrite sur un document en 2 phases :

Phase 1 : questionnaire.

Phase 2 : questionnaire avec stratégies.

1/Pendant quelle phase vous êtes- vous senti plus confiant ? Pourquoi ?

2/ Pendant quelle phase vous êtes-vous senti le plus actif ? Pourquoi ?

3/Avez-vous mieux réussi à répondre aux questions pendant la phase 2 :

**NON parce que :**

- Les stratégies m'ont perturbé, je ne les comprenais pas.
- Les stratégies m'ont perturbé : je n'ai pas réussi à les appliquer.
- Je n'arrivais plus à me concentrer
- J'avais déjà utilisé ces stratégies dans la phase 1
- Autre(s) raison(s) : expliquez ci-dessous

**OUI parce que :**

- Les stratégies ET le temps supplémentaire m'ont beaucoup aidé
- Je n'ai pas eu besoin des stratégies mais le temps supplémentaire de la phase 2 m'a permis de compléter mes réponses
- Autre(s) raison(s) : expliquez ci-dessous

Ce questionnaire allait pouvoir nous renseigner sur l'impact de la présence des stratégies en terme de ressenti mais aussi de résultats : le changement de couleur de stylo sur les copies donnerait des indications sur les éventuels ajouts, modifications de réponses après la distribution des stratégies.

### 2.3.2 Expérimentation 2

**Hypothèse 2 : La verbalisation des stratégies cognitives permet aux élèves de prendre conscience de leur utilité et de contrôler davantage leur compréhension.**

La séance de la semaine suivante a été consacrée à la correction de cette activité de compréhension et à une 2<sup>ème</sup> activité de compréhension écrite.

L'objectif était de confirmer l'hypothèse présentée ci-dessus.

La démarche a été la suivante : pendant 45 minutes environ nous avons procédé à la correction de la compréhension écrite : cette partie correspondait à la verbalisation des stratégies cognitives qui accompagnaient les questions de compréhension du texte « Long Island City & Roosevelt Island Tour ».

Nous avons suivi la technique de la pensée à haute voix que préconise notamment Maryse Bianco (2016) : en suivant l'ordre des questions, et en lisant le texte, nous avons verbalisé les raisonnements et mécanismes pour répondre à celles-ci. Cela permettait de démontrer que l'accès au sens d'un texte est une démarche active dans laquelle le lecteur s'engage en actionnant différents outils stratégiques.

Ayant déjà connaissance des réponses écrites des élèves je connaissais les difficultés rencontrées ou du moins les erreurs des élèves. Ainsi j'ai sollicité les élèves pendant la lecture à haute voix, sur la compréhension d'un mot, du repérage, de l'inférence. Cette approche collaborative impliquait de faire des essais, de recommencer en cas d'échec, de laisser de côté une question pour un moment, de chercher plus loin dans le texte ou de revenir en arrière, de modifier des réponses au fil de la construction de la compréhension.

L'oralisation devait rendre perceptible les différents processus et permettre aux élèves de se les approprier pour ensuite les mettre en œuvre lors de la 2<sup>ème</sup> partie de la séance.

La 2<sup>ème</sup> partie de la séance a été consacrée à une évaluation de compréhension écrite, qui a duré environ 45 minutes (un peu plus pour les élèves dyslexiques).

Le document choisi était un article provenant du site internet Roadtrippers, dans l'onglet Destination Strange. Ce document, un peu plus long que le précédent, présentait l'histoire du Renwick Hospital à Roosevelt Island, New York, en insistant sur la morbidité de son passé. Puis l'auteur évoquait les éventuelles expériences paranormales qui pouvaient se produire aux abords des ruines du bâtiment. (ANNEXE 2)



Le contexte géographique du document était encore familier pour les élèves (New York, et notamment Roosevelt Island comme dans le texte de la CE1).

Ce document a été distribué aux élèves en format papier, avec une photo qui illustrait l'article, comme sur le site internet. La source, l'auteur et la date étaient indiqués. Comme pour la première expérimentation, l'image a été projetée quelques minutes au tableau pour une meilleure qualité. Cette photo des ruines de l'hôpital constituait une aide co-textuelle.

Le texte était accompagné de 8 questions évaluatives rédigées cette fois encore en français. Ces questions étaient élaborées de manière à mobiliser les stratégies proposées lors de l'expérimentation 1 et redéveloppées pendant la correction / verbalisation.

En termes d'analyse de résultats il était prévu d'interroger oralement les élèves à l'issue de leur évaluation.

Les questions posées étaient les suivantes :

1/ Etais tu confiant pendant cette activité ?

Si oui : penses-tu que la correction qui a précédé l'évaluation t'a mis en confiance ?

Si non : pour quelles raisons ?

2/ Peux-tu me donner quelques stratégies que tu as utilisées pour répondre aux questions ?

Malheureusement par manque de temps très peu d'entre eux ont répondu car ils devaient partir au cours suivant ou bien finissaient encore leur devoir écrit.

La dernière étape de cette expérimentation a été la correction de cette 2<sup>ème</sup> évaluation de compréhension écrite à partir d'une grille de correction élaborée à cet effet : celle-ci intégrait des éléments de réponses classés selon leur degré de difficulté et associés à un niveau CECRL. Ainsi il était possible de développer la réponse et cet approfondissement correspondrait à un niveau plus élevé.

Les résultats permettraient d'évaluer la progression des élèves entre les 2 évaluations de compréhension écrite.

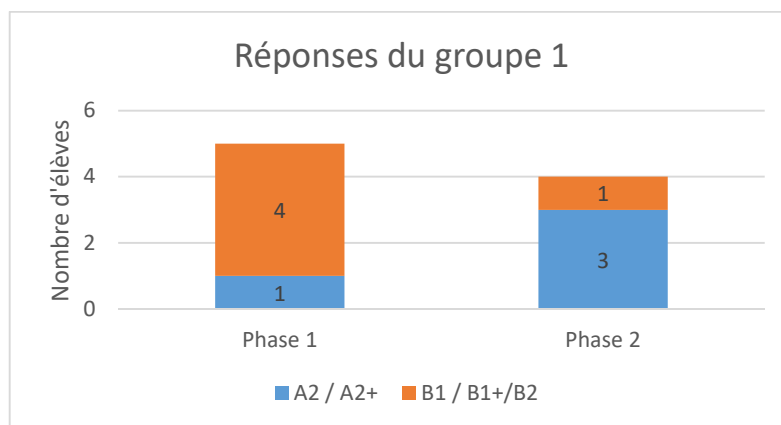
## 2.4 Analyse des résultats

### 2.4.1 Analyse des résultats de l'expérimentation 1

#### 2.4.1.1 Résultats du questionnaire

Participation :

- Groupe 1 : 11 élèves sur 13 étaient présents le jour de l'expérimentation et 9 d'entre eux ont répondu au questionnaire en ligne.
  - Groupe 2 : 12 élèves sur 13 étaient présents et 10 d'entre eux ont répondu au questionnaire en ligne.
- Question 1 : Durant quelle phase vous êtes-vous senti(e) le plus EN CONFIANCE pour répondre aux questions ? Phase 1 : questions seules / Phase 2 : questions avec stratégies.

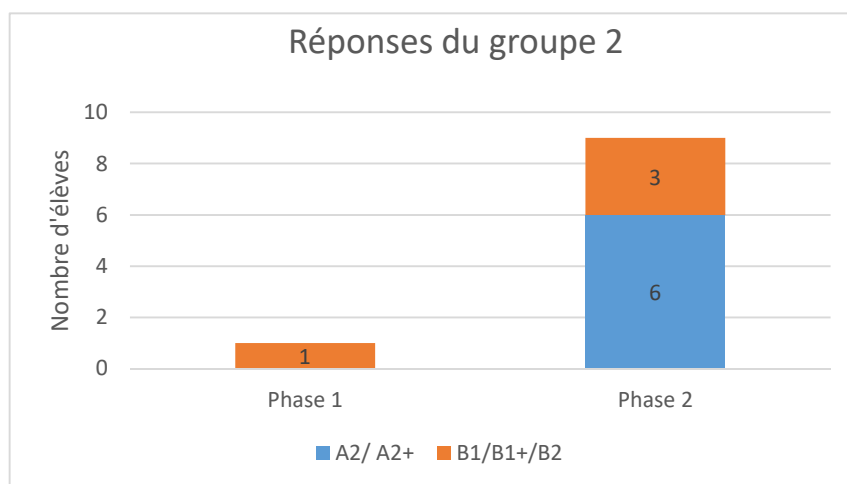


Nous constatons que dans le groupe 1, la majorité des élèves avec un niveau inférieur à B1 se sont sentis plus en confiance dans la phase avec stratégies (phase 2) alors que les autres de niveau B1 et plus ont coché la phase 1.

Les explications demandées n'ont pas toutes été données (pas de réponses) mais nous pouvons répertorier les suivantes (réécrites à l'identique) :

Niveau CECRL	Phase 1	Phase 2
A2/A2+	<i>Car avec des stratégies j'avais peur de ne pas les comprendre</i>	<i>-Parce qu'on avait des stratégies et on avait un peu plus d'aide sur la manière de rédiger la réponse</i>

		<i>-Pour vérifier si je m'étais bien orienter dans les réponses</i> <i>-J'ai pu compléter mes réponses incomplètes</i> <i>-Parce que il y avait des stratégie</i>
B1/ B1+/B2	<i>-Car c'est plus de compréhension</i> <i>-Car j'ai surtout utilisé la déduction et mes connaissances pour ainsi répondre aux questions</i> <i>-Parce qu'il n'y a pas d'axe</i> <i>-Le texte me paraissait assez simple il y avait beaucoup de mots connu donc des facilités</i>	



Parmi les participants du groupe 2, 2 élèves de niveau B1 et B1+ n'ont pas rempli le questionnaire. Néanmoins les résultats montrent que 9 participants sur 10 se sont sentis plus en confiance pendant la phase 2.

Les justifications demandées ont toutes été données pour ce groupe et sont les suivantes :

Niveau CECRL	Phase 1	Phase 2
A2/A2+		<i>-Car il y avait des aides pour se repérer et pas partir dans du hors sujet</i> <i>- Car il y avait de l'aide pour répondre au question</i> <i>- + de détails qui m'ont aider à comprendre vraiment les questions</i>

		<i>-Car l'aide nous guide pour répondre aux questions          -On avait des conseils pour savoir où chercher pour répondre          - Parce que ça nous permet de plus développer</i>
B1/ B1+/B2	<i>-L'aide m'as embrouillé dans mes idées meme si elles étaient fausses</i>	<i>-On avait des aides, c'était agréable          -Cela nous donne une vision de la réponse « parfaite »          -L'aide du document ma rassurer par sa présence mais pas forcément par son contenu car je n'ai pas eu besoin de son aide pour comprendre          Mais il m'a quand même servi pour répondre à certaine question</i>

Dans le groupe 2 la notion d'aide est très présente dans les réponses quel que soit le niveau des élèves.

- Question 2 : Durant quelle phase vous êtes-vous senti(e) le plus ACTIF ?

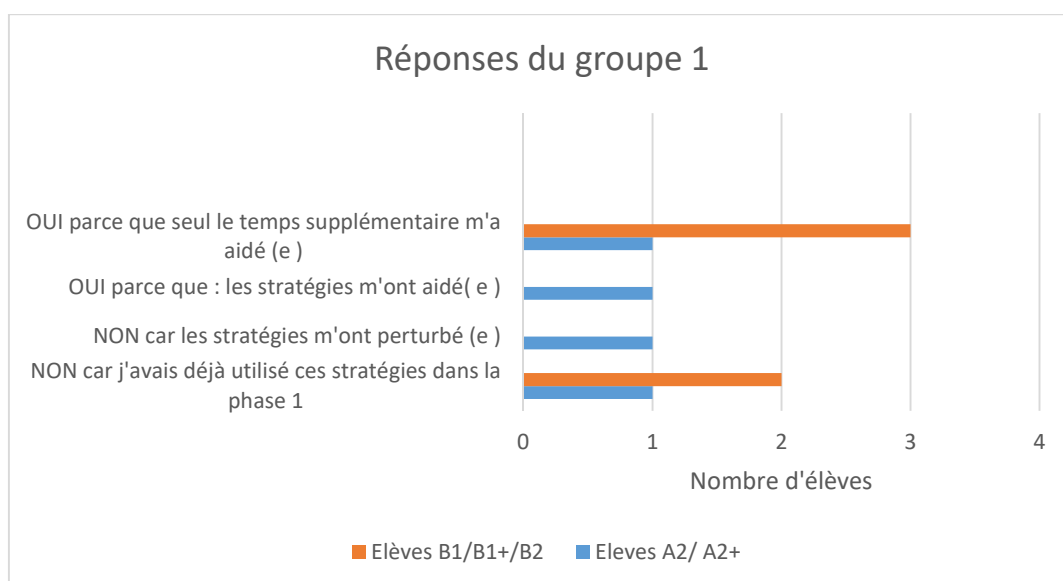
Groupe 1 : 7 élèves sur 9 se sont sentis plus actifs pendant la phase 1 sans stratégies. 1 élève n'a pas répondu et 1 seul élève s'est senti plus actif dans la phase 2 avec stratégies.

Pour résumer les explications similaires, les élèves mettent en avant le fait qu'ils étaient dans un processus de recherches alors qu'en phase 2 ils étaient plus dans la vérification de leurs réponses.

Groupe 2 : 6 élèves sur 10 se sont sentis plus actifs pendant la phase 1 sans stratégies, avec autant d'élèves A2/ A2+ que d'élèves de niveau plus élevé. La raison donnée quasi systématiquement était que c'était la phase pendant laquelle ils ont le plus écrit.

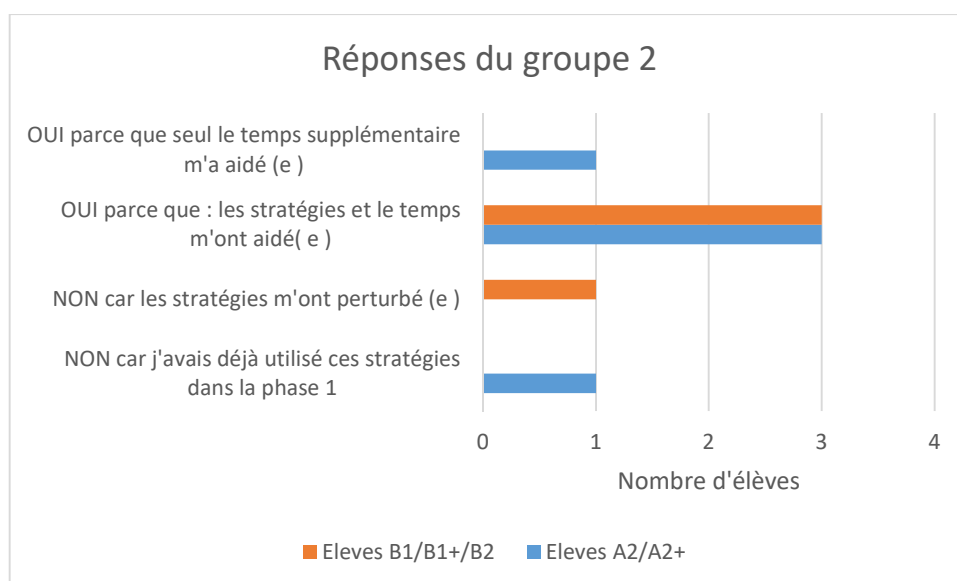
Quant aux 4 autres élèves, ils ont eu l'impression de trouver des réponses plus fines dans la phase 2.

- Question 3 : Avez-vous mieux réussi à répondre aux questions pendant la phase 2 ?



Dans le groupe 1, un seul élève a répondu que les stratégies l'avaient aidé à répondre aux questions. 2 élèves de niveau B1 / B1+/B2 n'ont eu besoin ni du temps supplémentaire ni des stratégies. Tous les autres ont déclaré avoir eu besoin du temps supplémentaire seulement.

A la correction des copies nous avons pu vérifier facilement grâce aux 2 couleurs différentes d'écriture si les réponses déclaratives correspondaient à ce qui s'était réellement produit pendant l'activité : les 2 élèves qui ont affirmé ne pas avoir eu besoin de temps ou de stratégies ont pourtant complété 3 de leurs réponses. Les élèves ayant déclaré avoir eu besoin du temps supplémentaire ont en effet répondu aux questions suivantes dans une autre couleur. L'élève ayant exploité les stratégies a en effet modifié et complété certaines réponses initiales.



Dans le groupe 2, 3 élèves de chaque groupe de niveau ont déclaré que les stratégies et le temps supplémentaire les avait aidés. Cette réponse est logique avec celle donnée en question 1 puisque majoritairement les élèves ont exprimé que « l'aide » des stratégies les avait mis en confiance. 3 élèves au total déclarent ne pas avoir eu besoin des stratégies pour répondre. L'analyse de toutes les copies confirme les déclarations : ajouts/ modifications pour les élèves ayant répondu Oui, aucun changement pour les élèves ayant répondu non.

#### 2.4.1.2 Résumé des réponses aux questions de compréhension écrite

	Groupe 1		Groupe 2	
	Elevés A2/A2+	Elevés B1/B1+/B2	Elevés A2/A2+	Elevés B1/B1+/B2
Questions 1 / 2 / 3 : Niveau A2 (Nature document, cible, objectif)	ont globalement tous répondu correctement		ont globalement tous répondu correctement	
Question 4 : Niveau A2 (repérage du parcours touristique dans l'ordre proposé)	1 élève a corrigé sa réponse durant la phase 2 avec un meilleur résultat.	1 élève a répondu correctement	1 élève a répondu correctement	0
Questions 5 / 6 : Niveau A2 (repérages de moyen de transports)	tous les élèves ont répondu correctement		tous les élèves ont répondu correctement	
Questions 6 bis : Niveau B1 (pourquoi le moyen de transport de la question 6 est intéressant)	aucun élève n'a répondu	aucun élève n'a trouvé la réponse	1 élève a répondu correctement	0
Questions 7 / 8 / 9 : Niveau A2 / B1 / B1+ (compréhension générale et analyse)	Tous les élèves ont globalement compris le texte et ont été capables de répondre		Tous les élèves ont globalement compris le texte et ont été capables de répondre	
Question 10 : niveau B1 (qu'inclut le prix de l'activité)	Aucun élève n'a fait une réponse complète (seul le prix du ferry a été mentionné, ce qui était précisé à la fin, textuellement). Or la stratégie associée à la question précisait qu'il fallait examiner le texte en totalité et en déduire des réponses.		Réponses vagues mais plus élaborées que dans le groupe 1	2 élèves ont fait une réponse complète pendant la phase 2

Globalement tous les élèves de cette classe qui ont participé à l'évaluation ont réussi à répondre aux questions de niveau A2. Les réponses qui exigeaient des élèves une compréhension globale du document ont été réussies, avec plus ou moins de précisions. Les repérages d'informations précises n'ont pas posé de problème alors que les réponses nécessitant un tri d'informations (question 4) ou encore nécessitant de l'inférence (question 10) n'ont pas été correctes. Le peu de réponses attendues à la question 10, alors que la stratégie pouvait les aider, semble indiquer que la stratégie n'a pas été lue, ou que les élèves n'ont pas réussi à la mettre en œuvre.

## **2.4.2 Analyse des résultats de l'expérimentation 2**

### *2.4.2.1 Pendant la verbalisation / correction de la compréhension écrite*

Participation :

- Groupe 1 : 11 élèves sur 13 étaient présents
- Groupe 2 : 11 élèves sur 13 étaient présents.

- Attention / Engagement des élèves :

La majorité des élèves a été attentive et a contribué à la correction verbalisée dans le groupe 2. (11 élèves présents, 9 élèves très actifs, 2 élèves moins concentrés, ce qui est généralement le cas pendant les séances).

Dans le groupe 1, l'attention était moins élevée, plus d'élèves étaient dissipés, 7 élèves sur 12 ont participé pendant toute la correction.

- Prise de conscience de l'utilité et du bon usage des stratégies :

Dans les 2 groupes, le questionnement mené au fil de la lecture à voix haute du texte et des questions associées ainsi que la manipulation des stratégies (toujours à voix haute par les élèves et l'enseignant) a collectivement donné de bons résultats : réponses justes et complètes au fil de la verbalisation. Leurs copies écrites n'avaient pas été annotées de sorte qu'ils puissent se concentrer sur la correction collective, et n'hésitent pas à proposer leurs réponses sans s'autocensurer par ce que la réponse ne serait pas la bonne. Un nombre important d'élèves ont exprimé leur surprise et leur satisfaction en menant (à bien) des déductions, en confirmant des inférences : l'activité de compréhension prenait du sens grâce à leurs démarches, guidées par les stratégies.

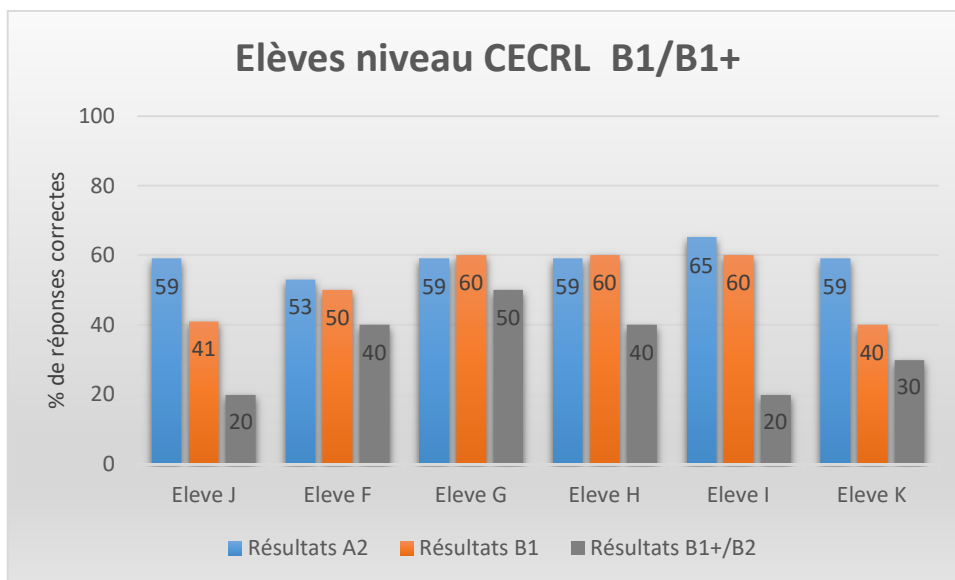
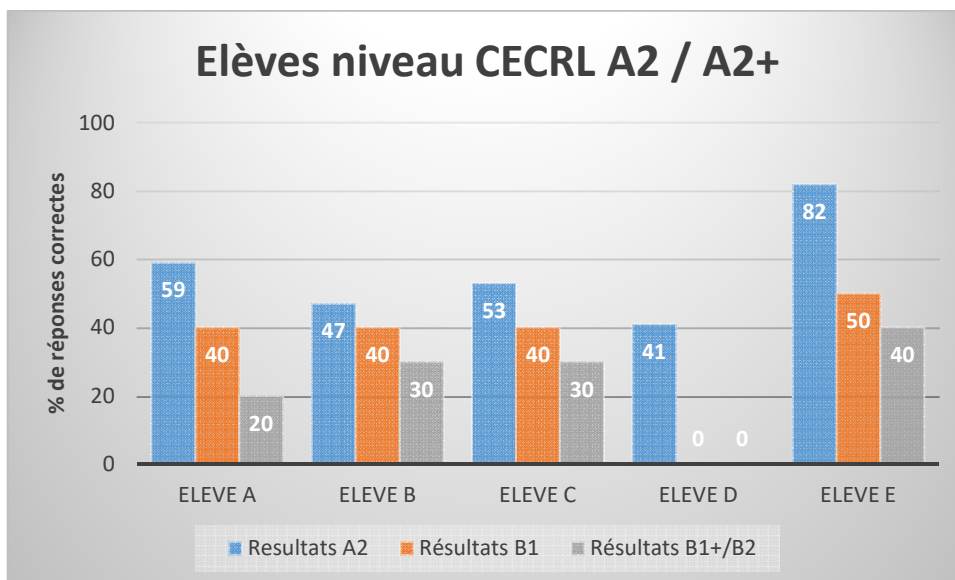
### *2.4.2.2 A l'issue de la 2<sup>ème</sup> activité de compréhension écrite*

- Réponses aux questions orales posées à l'issue de l'activité : comme décrit plus haut, les résultats n'ont pas pu être concluants quantitativement (par manque de réponses).

Néanmoins nous pouvons rapporter que les quelques élèves interrogés (5 au total sur les 2 groupes) ont répondu être confiants pendant l'activité de compréhension (question 1).

- Résultats de l'évaluation sur le texte de l'expérimentation 2 (Grille d'évaluation : ANNEXE 3)

### Groupe 1



Les graphiques montrent que ni les élèves du groupe A2/A2+ ni les élèves du groupe B1/ B1+ n'ont réussi à donner toutes les réponses de niveau A2 attendues, le seul résultat au-dessus de 80% de réussite vient d'une élève de niveau A2+ (Elève E) qui a d'ailleurs bien réussi sur les autres niveaux de réponses.

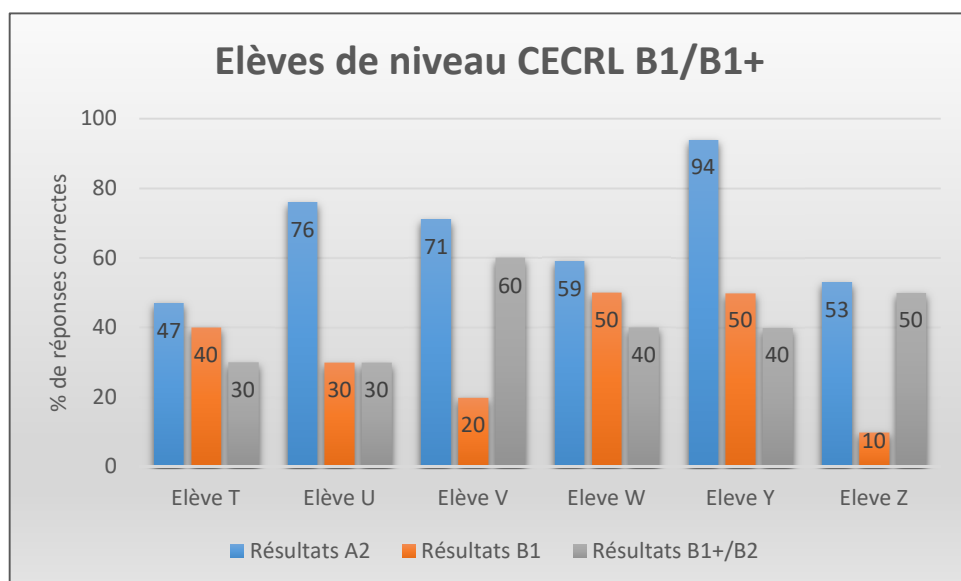
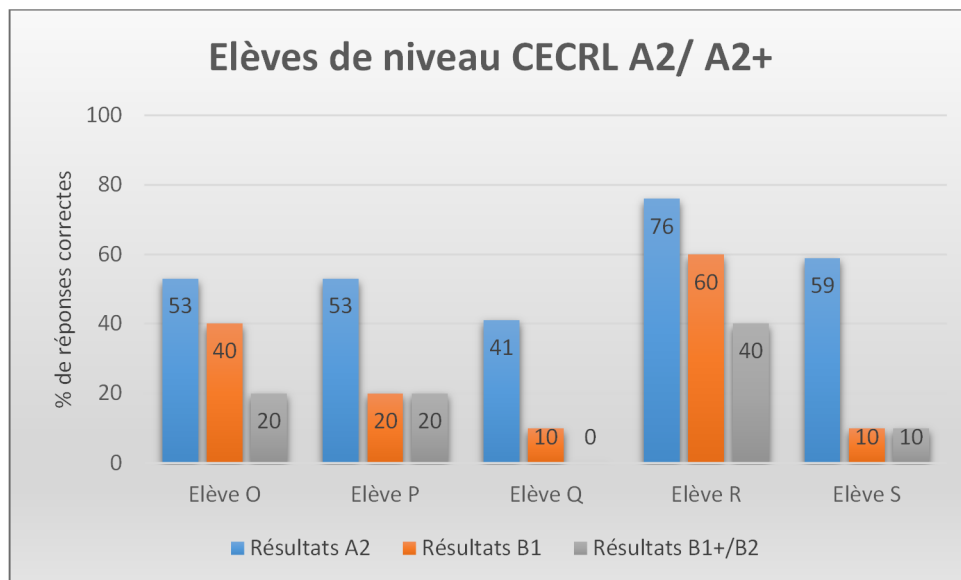


Nous notons un écart moyen de 10 % sur les résultats B1 et B1+/B2 entre les élèves de niveaux A2/ A2+ et les élèves B1/B1+.

Chez les élèves de niveau B1/B1+ le pourcentage de réussite aux questions B1 ne dépassent pas les 60% et les résultats aux questions B1+/B2 ne dépassent pas 50%.

Les résultats faibles de l'élève E du niveau A2 / A2+ reflètent les grandes difficultés de l'élève pour la matière et le rejet que cela engendre (malgré mes encouragements elle a posé son stylo au bout de 25 minutes).

### Groupe 2



Dans le groupe 2, nous remarquons également que les résultats aux réponses de niveau A2 n'atteignent pas les 100 % que ce soit pour les élèves de niveau A2/A2+ ou B1/B1+. Seul un élève de niveau B1/B1+ a dépassé les 90 % de réussite (Elève Y).

Les résultats faibles de l'élève Q (Niveau A2/A2+) reflètent ses grandes difficultés de concentration sur une tâche qui dure plus que 15 minutes (Il a complété son questionnaire en moins de 25 minutes).

Dans l'ensemble, les élèves B1/B1+ du groupe 2 ont mieux réussi que les élèves du groupe 1. Quant aux élèves de niveau A2/A2+, leurs résultats sont globalement similaires dans les 2 groupes, à noter toutefois que le groupe 1 a mieux répondu aux questions de niveau B1.

En termes de progression entre les 2 évaluations de compréhension écrite, il n'y a pas eu de nette différence de réussite. Néanmoins les élèves de niveau A2/ A2+ ont maintenu leur taux moyen de réussite sur l'activité 2 alors que le texte était plus long. Les élèves de niveau B1 / B1+ n'ont pas atteint des taux de réussite très élevés, notamment sur le premier niveau de questions.

Nous avons également noté une très bonne performance de 2 élèves de niveau A2/ A2+ (Elève E et élève R) qui sont par ailleurs dyslexiques et qui avaient toutes les 2 exploité les stratégies données dans l'expérimentation 1.

### **3. Discussion**

#### **3.1 Recontextualisation**

L'objet de ce mémoire était d'élaborer et de mettre en œuvre des expérimentations qui pourraient démontrer que l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives pouvait aider les élèves à une meilleure compréhension d'un texte écrit. Cette recherche a été menée auprès de 2 groupes d'une classe de Première STL soit 26 élèves au total.

Dans une première phase nous avons cherché à démontrer l'hypothèse suivante : l'apport de stratégies cognitives dans une activité de lecture, favorise la compréhension d'un texte écrit.

Pour ce faire, nous avons soumis les élèves à un questionnaire évaluatif de compréhension écrite agrémenté dans un 2<sup>ème</sup> temps de stratégies se rattachant à chaque question posée. Les élèves ont ainsi complété le questionnaire d'abord sans aide, puis avec la possibilité d'utiliser les stratégies associées. A l'issue de cette évaluation ils ont répondu à une courte enquête.

La semaine suivante, la séance a été consacrée à valider la 2<sup>ème</sup> hypothèse issue des lectures scientifiques de ce mémoire : La verbalisation des stratégies cognitives permet aux élèves de prendre conscience de l'utilité de ces dernières et de mieux les contrôler (métacognition).

Nous avons procédé à la correction de l'activité de compréhension écrite en explicitant tous les processus mis en œuvre pour répondre aux questions puis les élèves ont été placés en évaluation de compréhension écrite sur un deuxième texte. Les résultats de cette 2<sup>ème</sup> activité permettraient de vérifier l'hypothèse 2.

### **3.2 Peut-on valider les hypothèses avancées ?**

#### **3.2.1 Hypothèse 1 : L'apport de stratégies cognitives facilite la compréhension écrite**

Les résultats de l'enquête qui suivaient la première évaluation de compréhension écrite tendent à confirmer que les élèves ont été mis en confiance (question 1 de l'enquête) par la présence de stratégies pendant la 2<sup>ème</sup> phase de l'activité, en majorité les élèves de niveau A2/ A2+.

Si l'on reprend les termes de J. Giasson, la variable lecteur, et notamment sa structure affective, (confiance, motivation, estime de soi) est un facteur clé dans la conduite de l'activité.

Toutefois, les réponses à la question 3 de l'enquête ainsi que les réponses des élèves dans leurs copies ne permettent pas de confirmer que l'étayage stratégique les a aidés.

En effet, seuls 7 élèves sur 19 interrogés ont répondu que les stratégies les avaient aidés. 4 d'entre eux sont de niveau A2/ A2+. Majoritairement les élèves de niveau plus élevé estiment ne pas avoir eu besoin de ces stratégies. Il est important de rappeler qu'au moment de la distribution des aides stratégiques, peu d'élèves avaient répondu à toutes les questions. La 2<sup>ème</sup> phase a surtout été privilégiée pour le temps supplémentaire qui leur a permis de finir de répondre aux questions.

Ainsi, l'expérimentation menée n'a pas pu confirmer l'hypothèse, même si elle a permis de constater que les élèves de niveau B1/ B1+ estiment connaître ou ne pas avoir besoin des

stratégies proposées et que ce sont surtout des élèves de niveau A2/ A2+ qui ont eu recours aux stratégies proposées.

### **3.2.2 Hypothèse 2 : La verbalisation des stratégies cognitives permet aux élèves de prendre conscience de leur utilité et de contrôler davantage leur compréhension.**

La mise en œuvre de cette partie expérimentale est délicate à compiler par écrit. En effet comme nous l'avons développé plus tôt, cette 2<sup>ème</sup> partie d'expérimentation était principalement orale et donc fugace même si dans les 2 groupes elle a pris environ 45 minutes.

Nous avons suivi la même démarche de lecture et explicitation des processus à voix haute pour les 2 groupes : l'objectif était de mettre en valeur les mêmes stratégies cognitives, proposées à l'écrit dans la première expérimentation, et de faire prendre conscience aux élèves, au fur et à mesure de la lecture du texte et des questions, que ces outils cognitifs permettaient de mieux trouver les réponses.

Comme indiqué plus tôt, les élèves ont globalement bien participé à cette correction collective (ils n'avaient pas de correction sur leurs copies rendues), ont été curieux, motivés pour trouver les réponses aux questions. Certains ont verbalisé avec leurs propres mots, seuls ou à plusieurs. Ils ont fait l'expérience de la régulation (réajuster une réponse erronée une fois que l'exploitation de la stratégie prend tout son sens). Nous avons mené, dans les 2 groupes une véritable démarche d'investigation, comme le préconisait Rémond (2003) Bianco, Lima et Sylvestre (2004).

Pour autant nous n'avons pas obtenu de preuve scientifique pendant cette étape d'expérimentation qui puisse valider l'hypothèse 2.

L'évaluation de compréhension écrite qui suivait l'activité de verbalisation visait à faire réutiliser les mêmes stratégies cognitives et métacognitives entraînées juste avant.

Les questions orales, prévues à l'issue de cette activité évaluative n'ont malheureusement pas pu être posées aux élèves, par manque de temps, la majorité préférant plier ses affaires pour se rendre au cours suivant, et les autres finissant de répondre aux questions, ce n'était donc pas possible de les forcer à s'arrêter. Les quelques élèves interrogés dans chaque groupe ont confirmé ce qu'il nous a semblé repérer pendant l'activité : les élèves étaient engagés et confiants. Mais là encore nous ne pouvons pas déterminer si la raison est due à l'hypothèse 2.

Le taux de réussite à cette activité est plutôt moyen, notamment si l'on considère les élèves de niveau supérieur ou égal à B1 qui n'ont pas validé toutes les réponses A2 par exemple.

En ce qui concerne les stratégies mises en œuvre pour répondre aux questions : il est probable qu'elles aient été mises en œuvre même si nous ne pouvons pas en être certains. En effet les réponses aux questions traduisent le fait que les élèves ont su mener des opérations mentales de haut niveau telles que récapituler des informations principales, associer leurs connaissances avec de nouvelles informations repérées pendant leur lecture. Ils ont également effectué des traitements locaux tels que du repérage d'informations spécifiques, ou encore interpréter des marqueurs linguistiques (pronoms référentiels par exemple).

Il se peut également que les élèves aient déjà acquis ces stratégies et qu'elles soient utilisées de manière non conscientisée. Par conséquent nous ne sommes pas en mesure de fournir des résultats scientifiques probants qui valident l'hypothèse 2.

### **3.3 Limites de l'expérimentation et questionnements soulevés**

Rappelons tout d'abord que notre échantillonnage était très réduit (au maximum 22 élèves) et diminue la portée des données trouvées. Il faudrait davantage d'élèves évalués pour arriver à des résultats plus stables.

D'autre part certaines modalités de l'expérimentation pourraient expliquer la non validation des hypothèses avancées.

Tout d'abord, l'équilibrage du temps a sans doute été mal évalué: lors de l'expérimentation 2, il aurait fallu écourter la verbalisation de 10 minutes pour les réserver, à la fin, à une enquête écrite afin de bien recueillir les réponses des élèves, comme il était prévu initialement à l'oral. Cela aurait permis d'obtenir des résultats intéressants en termes d'utilisation de stratégies.

Mais sur le moment il paraissait difficile de stopper l'activité de correction qui fonctionnait bien et engageait beaucoup d'élèves, et qui représentait une phase importante de l'expérimentation.

Pendant l'expérimentation 1, la majorité des élèves n'avait pas répondu à toutes les questions à la fin de la première phase sans stratégies. Par conséquent, ils ont plutôt utilisé le temps supplémentaire correspondant à la phase 2 (distribution de stratégies) pour répondre aux questions suivantes, comme le montre le changement de stylo / couleur. Or, cette modalité n'a pas aidé à prouver s'ils avaient effectivement ignoré la fiche de stratégies ou pas, certains

auraient en effet pu lire une des aides stratégiques et répondre ensuite à la question, sans pour autant penser à déclarer l'avoir utilisée dans l'enquête.

D'autre part, le format écrit des consignes, même en français, a sans doute saturé l'attention de certains élèves qui n'avaient pas envie de lire plus que nécessaire et par conséquent n'auront pas donné leurs chances aux stratégies. Comme nous l'avons vu dans l'état de l'art, le degré d'attention et de mémoire de travail alloué aux processus de compréhension est déjà très élevé et laisse peu de place à d'autres opérations (COIRIER, PASSERAULT 1996). Peut-être aurait-il fallu raccourcir l'activité et proposer moins de questions / stratégies associées à la fois et aussi les différencier en fonction des niveaux des élèves.

En outre cette expérimentation m'a amenée à m'interroger sur ma pratique future en tant qu'enseignante souhaitant intégrer la verbalisation dans sa pratique : en effet, pendant l'expérimentation 2, tout s'est plutôt bien déroulé grâce au climat de confiance instauré entre les élèves et avec l'enseignant, favorisé notamment par l'effectif réduit des groupes. Qu'en serait-il dans une classe entière ? Sans doute faudrait-il privilégier les séances d'aide personnalisée ou alors organiser des travaux de groupes dans lesquels, après une courte activité de modelage, les élèves verbaliseraient à tour de rôle et expliciteraient leurs stratégies.

De plus, l'utilité de l'enseignement de stratégies ne se vérifiera sans doute qu'après un certain temps d'entraînement qui requerra plus qu'une séance, en effet il s'agit bien d'entraîner les élèves tout au long de leur scolarité comme le rappellent les programmes officiels. Malheureusement nous devons également entraîner à d'autres activités langagières et partager le temps, précieux et réduit, entre toutes.

Enfin je me suis aperçue lors des séances de verbalisation qu'il est difficile pour beaucoup d'élèves de mettre en mots des stratégies, et plus précisément, de partager cette mise en mots. Cognitivement parlant, les élèves sont capables de mobiliser certaines stratégies, mais il est plus difficile de la verbaliser, avec des descriptions similaires. Sans doute serait-il utile de travailler avec les enseignants de français ou d'histoire- géographie pour essayer de mettre en commun et harmoniser les termes utilisés ?

### **3.4 Conclusion : Bénéfices de cette expérimentation pour la pratique d'une enseignante débutante**

Tout d'abord, les lectures faites sur l'activité de compréhension écrite pour rédiger l'état de l'art ont vraiment enrichi mes connaissances sur le sujet. J'ai également étudié avec plus de précision le CECRL qui au-delà d'être la référence pour les niveaux de langues est une mine d'informations pour une enseignante débutante.

L'enseignement des stratégies paraît primordial même si le temps que nous pouvons y consacrer reste contraint. Cet apprentissage contribue aussi à rendre les élèves plus autonomes, dans les activités scolaires de compréhension, mais aussi en situation authentique (lire pour trouver une activité, un logement, etc).

D'autre part, l'élaboration des activités évaluatives en compréhension écrite a été la source de multiples questionnements : comment choisir un texte ? Comment calibrer des questions pour qu'elles soient le plus neutre possible et qu'elles n'enferment pas l'élève dans ma propre vision du texte ? Rend-elles actionnelles des questions évaluatives si l'on demande à l'élève de donner son avis de l'élève sur un point précis du texte ?

Ce n'était pas le cas ici, mais je me suis aussi interrogée sur le bien-fondé des questions en anglais : si nous souhaitons vérifier la compréhension d'un texte : pourquoi faut-il rajouter une étape supplémentaire de compréhension en posant des questions de compréhension en anglais ? Si l'on considère l'épreuve de compréhension orale du Baccalauréat, la restitution écrite se fait en français : pourrait-on considérer une solution similaire en compréhension écrite ?

Comment évaluer des réponses de compréhension écrite au plus juste ? Quel barème attribuer à quelle réponse ? Comment, faire en sorte dans une même évaluation, que les élèves avec un niveau B1/B1+ ne bâcle pas les questions de niveaux A2 / A2+ comme j'ai pu l'observer pendant les expérimentations menées ?

Autant de questions pour lesquelles je continue à tâtonner mais qui font la richesse de la réflexion enseignante.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bianco, M.** (2016). Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf. Conférence de consensus Cnesco-IFE/ENS de Lyon.  
Repéré à [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Synthese-rapport\\_Bianco.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Synthese-rapport_Bianco.pdf)
- Bianco, M., Lima, L., Sylvestre, E.** (2004). Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture ? In E. Gentaz et P. Dessus (Eds) *Comprendre les apprentissages*, pp. 49 – 68. Paris : Dunod.
- Coirier, P., Gaonac’h, D., Passerault, JM.** (1996). *Psycholinguistique textuelle, approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- Conseil de l’Europe (2001)**. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer.  
Repéré à : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Gaonac’h, D.** (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une Langue étrangère*. Paris : Crédif, Hatier.
- Gaonac’h, D.** (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d’horizon d’une problématique de psychologie cognitive. Revue *Acquisition et interaction en langue étrangère* , n°13 , mis en ligne le 13 décembre 2005.  
Repéré à <http://journals.openedition.org/aile/970>
- Gaonac’h, D., Fayol, M.** (2003). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Paris : Hachette Education.
- Giasson, J.** (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaetan Morin éditeur.
- Hattie, J.** (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec : Presses de l’Université du Québec.
- Ministère de l’Education Nationale** (2019). Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019.  
Repéré à [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=138130](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=138130)
- Rémond, M.** (2003). Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs. In D. Gaonac’h, et M. Fayol . *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, pp 205-231. Paris : Hachette Education.



# **ANNEXES**

## ANNEXE 1 : Texte Expérimentation 1 + questions associées + stratégies (PHASE 2)

https://www.lonelyplanet.com/usa/new-york-city/activities/long-island-city-roosevelt-island-tour/a/pa-act/v-43159P21/362079

News Picasa SG Google Photos 25 DIY Side Table I... 28 Unusual Bedside... Start writing fiction: Maps Free Online OCR

USA > North America > New York City > Activities

# Long Island City & Roosevelt Island Tour

Cultural & Theme Tours in New York City

from €26.89

CHECK PRICES AND AVAILABILITY

viator

More info

Duration: 2 hours

Departs: Tour meets in front of fountain in front of historic courthouse at Court Square.

Returns: Tour ends on Roosevelt Island.

Manhattan New York City Transport Queens  
Tram Long Island Public Transport  
United States Architecture Ferry

SHOW MORE TAGS >

Ad closed by Google

Report this ad

Why this ad? >




Image by viator

Tour description provided by Viator

## Long Island City & Roosevelt Island Tour

*Cultural & Theme Tours in New York City*

*Come discover amazing waterfront views on this walking tour of unique neighborhoods from Queens to Manhattan. See NYC's most rapidly-growing neighborhood, many unique landmarks, and get a chance to ride the city's only aerial tram! A great tour to discover different sides to New York !*

This unique walking tour starts in historic Court Square in Queens, NYC's largest and most diverse borough. Learn the history of Long Island City-- once an independent municipality until NYC incorporated in 1898-- and how a failed Olympic is transforming this neighborhood. It ranks #1 on all US neighborhoods in terms of most new buildings built in this decade. See this transformation as we make our way to Gantry Plaza State Park, where you will see New York's most curious landmark. Here, you will enjoy the most breathtaking views of the Manhattan skyline. From there, we will travel by ferry to Roosevelt Island. This little-known New York island is becoming an increasingly popular stop for many visitors. The island has a fascinating history... from asylums and hospitals, to a thriving residential population today. We will see its Main Street before making our way down to the FDR Four Freedoms Park. You will see the remains of a landmarked hospital designed by the architect of St Patrick's Cathedral. But the island's most famous feature is the aerial tramway that connects it to Manhattan. Our tour will end at the tram station, where you may take the journey across the river, or continue to explore on your own. This is a great tour for urban explorers and photographers. Tour fee includes ferry fare.

## **Questionnaire en français, merci de faire des phrases complètes pour y répondre.**

### **1/ Quelle est la nature du document ?**

Stratégie : je prends en compte tout ce qui fait partie du document pour m'aider : illustration, source du texte, organisation du document, titre, sous-titre, introduction, etc.

### **2/ A qui s'adresse ce document ? Justifiez en citant le texte.**

Stratégies : J'utilise mes connaissances et mon expérience personnelles pour émettre une hypothèse que je vérifie en lisant le texte en entier, sans me préoccuper des mots inconnus. Je repère quels sont les pronoms utilisés (sujets et compléments).

### **3/ Quel est l'objectif du document ?**

Stratégie : J'utilise mes repérages textuels des questions précédentes ainsi que mes connaissances et mon expérience de ce type de document pour construire du sens.

Réponse en 2 à 3 lignes. Justifiez en citant le texte.

### **4/ Repérez les différents endroits du parcours. Recopiez les dans l'ordre proposé dans le texte.**

Stratégies : Je scanne le texte pour trouver des lieux géographiques. Noms propres correspondants à des lieux, noms communs d'emplacements (exemples : mairie, quartier, etc). Puis je vérifie que ces lieux repérés correspondent bien à la question posée .

### **5 / Comment se déplace t-on de Queens à Roosevelt Island ?**

### **6/ Comment se déplace t-on de Roosevelt Island à Manhattan ?**

Stratégies: Je scanne le texte pour trouver des informations précises. Une fois ciblées, je m'assure de mes réponses en prenant en compte les indices textuels (verbes, prépositions, etc).

### **6 bis / Pourquoi est-ce intéressant ?**

Stratégie : La question est spécifique : j'étudie l'environnement immédiat du mot pour trouver la réponse, éventuellement je cherche ailleurs dans le texte si je ne trouve pas l'information.

### **7/ Pourquoi parle t-on d'hôpital dans le texte ?**

Stratégie : idem 6 bis

### **8/ Pourquoi l'activité proposée dans ce document est intéressante ?**

Stratégie : La question de compréhension est d'ordre général : je dois prendre en compte l'ensemble du texte pour répondre. Je récapitule tout ce que j'ai lu pour élaborer ma réponse.

Répondre en 4/5 lignes environ

### **9/ Conseilleriez vous cette activité à quelqu'un de sportif ? Expliquez pourquoi.**

Stratégie : Je prends en compte ma compréhension du texte et mon expérience personnelle pour répondre à la question.

### **10/ Qu'inclut le prix de l'activité ?**

Stratégie : j'examine à nouveau le document dans sa totalité pour répondre à la question, je récapitule ce que je sais déjà et je fais des déductions.

## ANNEXE 2 : Texte et questionnaire Expérimentation 2

### Renwick Smallpox Hospital is NYC's most haunted landmark



From Dana Newkirk

*Roadtrippers.com/ Destinations strange*

02 June, 2014

Tucked away on a deserted island are the crumbling ruins of the most haunted place in New York City. Renwick Smallpox Hospital, which eventually became the Maternity and Charity Hospital Training School, opened its doors in 1856 but was abandoned a century later leaving only the ghosts behind.

Designed by York & Sawyer, the three-storey, U-shaped Neo-Gothic building looked out across the underdeveloped southern tip of what was then called Blackwell Island. The distance between the island and NYC made it a perfect quarantine area for patients infected with smallpox, many of whom were newly arriving immigrants.

The 100-bed hospital treated 7,000 patients annually, and roughly 450 would die each year. That means that upwards of 13.5 thousand deaths due to smallpox happened within the walls of the Renwick during its 30 years as a hospital.

In 1886, two extra wings were added to the original block structure and the Renwick became a training hospital and teaching facility for nurses. Finally, in 1973, the island was officially renamed Roosevelt Island, and the Renwick Ruins were abandoned completely. At the same time, the hospital became the only ruins in the city to be deemed a historic landmark.

Since then, there have been many restoration projects set in place in order to keep the building intact. In 2009, a \$4.5 million stabilization plan was put into effect in order to open what was left of the hospital to the public. After the initial restoration, the hospital was illuminated at night, and now guests are able to explore the paved walkways that surround the ruins.

Not much is left of the inside of the building but crumbling floors and rotten stairwells. Luckily, the outer framework was salvaged, and today a gate surrounds and protects the hospital to keep people from getting too close.

Many who've visited the hospital report experiencing strange sounds, lights, and even dark shadows that seem to watch you from behind the looming walls. When you consider the amount of death that occurred inside the building, it's no surprise that many visitors report having their own first-hand experiences with spirits at the Renwick Smallpox Hospital.

If you're interested in seeing the building for yourself and possibly having a paranormal encounter of your very own, visitors are able to explore what's left of the abandoned structure from a safe distance.

**Répondez aux questions en français.**

**1/ Où est situé Renwick Smallpox Hospital ? Soyez le plus précis possible. 1 à 2 lignes**

**2/ Qu'apprend t-on sur les patients ? 2 à 3 lignes**

**3/ Pourquoi l'emplacement du Renwick Smallpox Hospital était approprié à l'époque où il a été construit ? 1 ligne**

**4/ Expliquez l'évolution du bâtiment et de son utilisation au fil du temps. 3 à 5 lignes**

**5/ Actuellement, peut-on visiter le lieu ? Justifiez. 1 à 2 lignes**

**6/ Quelle est la nature du document et sa source ? A qui s'adresse-t-il ? 1 à 2 lignes**

**7/ Précisez le profil de la cible visée. 1 à 3 lignes**

**8/ D'après vous est ce que ce document attirera la cible visée ? Justifiez en prenant appui sur le texte. 1 à 4 lignes**

## ANNEXE 3 : Grille de correction Expérimentation 2

### 1/ Où est situé précisément Renwick Smallpox Hospital ?(info ciblée à chercher)

Réponses A2	Réponses B1	Réponses B1+ / B2
Sur une ile de NYC (Blackwell Island , ancien nom de Roosevelt Island)	B1 : Roosevelt Island	B1 + B2: sud de Roosevelt Island

### 2/ Qu'apprend t-on sur les patients ? (question spécifique : lire tout le texte pour trouver les infos appropriées)

Réponses A2	Réponses B1	Réponses B1+ / B2
infectés/ infections + immigrants +7000 patients par an + 450 morts par an soit plus de 13500 morts en 30 ans.	La PLUPART était des NOUVEAUX immigrants	ils sont <u>tous atteints de la même</u> infection

### 3/ Pourquoi l'emplacement du Renwick Smallpox Hospital était approprié ? (question spécifique + je fais le point sur les infos déjà repérées et je fais des déductions)

Réponses	Réponses B1+ / B2
Sur une ile / ou Quarantaine A2	Faire du sens cause à effet : Parce que les patients devaient être en quarantaine c'était parfait de les éloigner sur une ile à distance

### 4/ Expliquez l'évolution du bâtiment et de son utilisation au fil du temps : (je scanne le texte pour repérer des informations spécifiques, je m'aide de repères temporels)

Réponses A2	Réponses B1	Réponses B1+ B2
Ouvre en 1856 pour accueillir les patients infectés Deviens ensuite The Maternity and Charity Hospital ou réponse en français On agrandit (2 ailes supplémentaires) en 1973 les ruines deviennent monument historique En ruines maintenant Plan de rénovation entrepris en 2009	Est laissée à l'abandon un siècle après <u>son ouverture</u> (1 <sup>er</sup> paragraphe) illuminé la nuit	Hôpital pendant 30 ans / 1856 1886

### 5/ Peut-on actuellement visiter le lieu ? Justifiez (question spécifique : actuellement.)

A2 : oui + Extérieur /de loin	B1 : le bâtiment est entouré d'une barrière qui le protège
----------------------------------	--

**6/ Quelle est la nature du document et sa source ? (paratexte) A qui s'adresse-t-il ? (je m'aide de mes connaissances et je repère éventuellement les pronoms compléments, et d'autres éléments en fonction de ma connaissance de ce type de textes)**

A2 :	B1 :
article écrit par ... date + site	: visiteurs /touristes

**7/ Précisez le profil de la cible visée.**

B1 :	B1+ B2 :
qui veulent des sensations fortes : endroits bizarres le paranormal	qui aiment les gens intéressés par l'histoire des lieux :

**8/ D'après vous est ce que ce document attirera la cible visée ? Justifiez en prenant appui sur le texte.**

B1 :	B1+	B2 :
Oui, les visiteurs qui aiment les endroits étranges seront attirés	Stratégies pour convaincre(ils sont mis en valeurs : the most haunted place, strange sounds, able to visit etc )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• par les rumeurs, exemples données</li> <li>• le passé morbide vient renforcer les propos rapportés sur les rumeurs hantées</li> </ul>

Année universitaire 2018-2019

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Mention Second degré Parcours : Anglais**

**Titre du mémoire :**

**Compréhension écrite : L'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives**

**Auteur : Stéphanie DUCHEMIN MOISSERON**

**Résumé :** La compréhension écrite fait partie des 5 activités langagières qui doivent être entraînées et développées chez les élèves de la 6<sup>ème</sup> à la Terminale.

Les programmes scolaires actuels insistent sur l'acquisition de stratégies de compréhension qui permettront aux apprenants de progresser.

Ce mémoire s'interroge sur l'enseignement de stratégies et son effet sur l'accès au sens d'un texte écrit.

Dans un premier temps, l'état de l'art définit l'activité de lecture et les processus cognitifs multiples qu'elle implique, puis il aborde l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives.

Cette revue scientifique a mené aux hypothèses suivantes : L'étayage en stratégies cognitives facilite l'accès au sens d'un texte écrit et la méthode de verbalisation permet à l'élève de prendre conscience des stratégies à mobiliser et améliore ainsi sa compréhension.

Dans une 2<sup>ème</sup> partie nous décrirons les 2 expérimentations menées auprès d'une classe de Première STL puis nous analyserons les données obtenues afin d'aboutir à des conclusions sur les hypothèses avancées et sur les perspectives qu'elles ont ouvertes en tant qu'enseignant stagiaire.

**Mots clés :** Enseignement de l'anglais – Lycée- Compréhension écrite – stratégies cognitives et métacognitives – verbalisation – enseignement explicite - Contrôle et régulation de la compréhension - processus de bas niveau et processus de haut niveau -

**Summary :** Written comprehension is one of the 5 language skills that need to be trained and improved all along the secondary school. The national curriculum insists on teaching strategies in order to help pupils develop their written comprehension skills.

The subject of this paper is the teaching of strategies and its effect on the pupils's understanding of a written text.

In a first part it reviews the scientific research on the reading skill which is complex and includes many different cognitive processes. It also addresses the issue of teaching cognitive and metacognitive strategies.

This leads to 2 hypotheses :

- Giving strategic tools to pupils improve their understanding of a written text.
- Using the 'Thinking aloud' method makes the pupils aware of which strategies to use and how to monitor them to improve their comprehension.

In the second part of this paper we describe the 2 experiments conducted with Première STL pupils which intend to confirm the hypotheses, then we analyse the results and come to several conclusions.

**Key-words :** teaching English (as a foreign language) – Lycée (Secondary school)- reading- written comprehension- Thinking aloud approach – Bottom –up / Top-down processing – Cognitive and metacognitive strategies – teaching strategies