

Thématique : métacognition et engagement actif

FICHE AGIR EN EXPERIMENTANT

Agir pour apprendre à lire

Par Mathilde Jallu,

*enseignante en classe de CP/CE1, école Paul Bert,
Saintes, Académie de Poitiers*

Sommaire

1. Observation initiatrice de l'action	3
1.1 Le problème pédagogique constaté	3
1.2 Problématique à l'origine de l'action :	6
2. Objectifs choisis pour l'action	6
3. Déroulement concret de l'activité	6
4. Ce que j'ai obtenu à la fin :	10
5. Effets observés (élèves – enseignants – autres)	12

Cette fiche a été réalisée avec la contribution de [Rémi DORGNIER](#), psychologue et doctorant en psychologie cognitive à l'université de Franche-Comté.

1. Observation initiatrice de l'action

1.1 Le problème pédagogique constaté

Lorsque les élèves découvrent un texte de lecture lors d'une séance magistrale (niveau CP), il est difficile pour l'enseignant de savoir si chacun des élèves est bien engagé cognitivement dans la tâche, même si le groupe est restreint.

L'enseignant projette le texte de lecture au tableau et fait glisser son doigt le long des phrases à un rythme qu'il pense être adapté à la plupart des élèves. On entend souvent clairement les voix des élèves en réussite en lecture tandis que les autres voix se font plus discrètes voire inexistantes.

Comment savoir si ce temps est bénéfique à chacun ? On constate que les élèves passent finalement peu de temps à s'entraîner réellement lors de ces séances. Ils passent la plupart de leur temps à attendre. Il est également facile d'oublier de faire lire un élève très discret. Comment être certain que leur esprit est bien occupé à la tâche demandée ? Même si certains lisent bien réellement à voix haute, j'observe une certaine passivité chez la plupart de mes élèves, peu d'enthousiasme, peut-être même de l'appréhension...

Ce constat fait lors des séances de lecture dans ma classe, la recherche l'a également mis à jour comme le précise l'extrait ci-dessous :

« De nombreuses expériences, chez l'animal comme chez l'homme, au laboratoire ou à l'école, démontrent qu'un organisme passif n'apprend pas. En écho à ces travaux de neurosciences fondamentales, la recherche pédagogique indique que le cours magistral, où l'esprit des enfants peut vagabonder, est moins efficace que ne le sont les pédagogies actives, qui sollicitent l'engagement de l'enfant¹ ».

Durant l'année du C P, les élèves mettent en œuvre plus ou moins facilement, plus ou moins rapidement les mécanismes de la lecture. Par la répétition des entraînements, des phénomènes d'automatisation se développent et permettent progressivement la reconnaissance de syllabes, de mots par voie directe. Les élèves d'une même classe n'en sont pas au même point dans cette automatisation.

Les différences inter individuelles peuvent être importantes, on peut donc se demander si la modalité collective est la plus adaptée pour répondre aux besoins de chacun.

Se posent alors les questions suivantes :

- Comment organiser des séances de lectures efficaces ?
- Des séances pendant lesquelles je pourrais m'assurer facilement de l'engagement cognitif de mes élèves tout en leur permettant de mesurer leur progrès ?

Avant de s'assurer de leur engagement cognitif, on peut se demander si celui-ci est possible...

¹ Stanislas Dehaene, allocution au Collège de France.

Les conditions nécessaires à un engagement dans la tâche sont-elles présentes ?
Pour apprendre, il faut pouvoir et il faut vouloir (cf. Joëlle PROUST²)

Pouvoir apprendre

Comment répondre aux besoins de chacun afin qu'il soit en capacité cognitive de s'engager dans la tâche ?

- Le texte collectif proposé est-il dans la zone proximale de développement de chacun de mes élèves ?

On pourra également se demander si ce temps de lecture répond suffisamment à leur besoin d'estime pour qu'ils puissent s'y engager (cf. retour des élèves suite à l'évaluation des « oiseaux compteurs »).

Si l'on sait que l'on va être en difficulté dans une tâche, a-t-on envie de s'y engager ? D'autant plus si les autres sont témoins de cette difficulté.

On interroge très souvent la capacité cognitive d'un élève pour savoir s'il peut ou non réaliser l'exercice, alors que l'estime de soi joue également un rôle majeur dans l'engagement dans la tâche.

Vouloir apprendre

Les recherches en psychologie de l'éducation confirment que la motivation est une condition nécessaire à l'apprentissage.

Comment faire naître ou accroître la motivation intrinsèque des élèves ?

Descripteurs de comportements d'élèves et hypothèses faites sur les obstacles observés

- Certains élèves lisent le texte à haute voix en suivant le rythme donné par l'enseignant.
- Certains élèves lisent à haute voix, plus vite que le rythme imposé par l'enseignant.
- Certains élèves lisent à haute voix mais à un rythme plus lent que celui de l'enseignant.
- Certains élèves ne lisent pas à haute voix mais regardent le tableau.
- Certains élèves ne lisent pas et font autre chose (ils jouent, regardent ailleurs...)

Hypothèses :

- **Ils ne parviennent pas à suivre car le rythme est trop rapide.** En effet, le lecteur débutant utilise la voie indirecte : conversion des graphèmes en phonèmes puis fusion des phonèmes en syllabes, association des syllabes et oralisation pour accéder au sens. Ce mécanisme requiert du temps car il n'est pas encore automatisé, la lecture est donc très lente.

² « Les gestes pédagogiques qui donnent envie d'apprendre » Conférence de Joëlle Proust, lors du Cogniforum 2020

<https://drive.google.com/file/d/18Q-ub9wfwLEaESUAMcP12Wpj5i4MIUm/view>

- **Ils lisent plus vite que le rythme donné par l'enseignant car le texte est très facile pour eux.** Ils s'ennuient à lire au rythme de l'enseignant. Chez le lecteur avancé, l'identification des mots et l'accès à leur sens s'effectuent de façon automatisée (par voie directe) et l'oralisation succède à cette identification quasi immédiate. La lecture est donc relativement rapide. De plus, l'accès au sens du texte encourage l'élève à poursuivre sa lecture sans suivre le rythme donné par l'enseignant.
- **Le texte est d'une difficulté trop élevée, ils ne parviennent pas à déchiffrer les mots.** « ..., les élèves en difficulté, eux, peuvent s'étioler pour la raison inverse. C'est toujours la métacognition³ qui est en cause : ils n'ont plus⁴ de raison d'être curieux, car ils ont appris ... qu'ils ne parviendront pas à apprendre. Leur expérience passée a gravé, au plus profond de leurs circuits métacognitifs, une règle simple (quoique fautive) : tu es incapable d'apprendre tel ou tel domaine... De tels jugements métacognitifs sont désastreux, car ils démotivent et tuent la curiosité dans l'œuf. Seule solution : remettre ces enfants en confiance en leur démontrant, par des problèmes adaptés à leur niveau, {Zone proximale de développement de Vigotski⁵ qu'ils sont parfaitement capables d'apprendre à leur rythme, et qu'y parvenir porte en soi sa propre récompense.
- **Ils ne parviennent pas à focaliser leur attention et perdent le fil de la lecture.**
- **Certains savent parfaitement décoder le texte mais ne souhaitent pas faire entendre leur voix.** Le regard des autres lors de ce temps joue un rôle important. On peut se demander si ces élèves ont une estime d'eux-mêmes suffisante pour affronter le regard des autres.
- **La tâche telle qu'elle est présentée ne semble ni utile, ni digne d'intérêt, l'élève ne s'y engage donc pas.** Dans le grand groupe chacun peut, pour diverses raisons évoquées ci-dessus, se "cacher" derrière le groupe dans une forme de partage de responsabilité, en sachant que les autres élèves suffiront à faire entendre la "voix de la classe".

³ « La métacognition désigne les processus cognitifs qui contrôlent et évaluent la cognition elle-même. Autrement dit, le terme de "métacognition" désigne l'ensemble des processus par lesquels chacun d'entre nous régule son attention, choisit de s'informer, de planifier, de résoudre un problème, repère ses erreurs et les corrige. » Joëlle PROUST

⁴ Stanislas Dehaene. *Apprendre. Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile JACOB

⁵ Lev Vygotski, *Pensée et Langage, Paris : La Dispute (2019)*

- **Pour d'autres, enfin, la longueur du texte n'est pas adaptée.** En effet, le lecteur utilisant la voie indirecte fournit un effort important et se fatigue vite. La longueur du texte doit donc être adaptée.

1.2 Problématique à l'origine de l'action :

Comment favoriser les progrès en lecture par l'engagement actif des élèves et la métacognition ?

2. Objectifs choisis pour l'action

- Réunir les conditions permettant à tous les élèves de s'engager cognitivement dans la tâche et s'assurer de leur réel engagement ;
- Favoriser l'apprentissage par l'engagement actif et l'action des pairs ;
- Varier les niveaux d'attention et utiliser le mouvement comme transition entre deux moments de forte mobilisation attentionnelle⁶ ;
- Permettre aux élèves de prendre conscience de leur progrès en lecture pour agir sur leur motivation intrinsèque (enregistrement sur tablette ou utilisation de « chuchoteurs »).

3. Déroulement concret de l'activité

Situation et ce qui est visé :

La séance de lecture est découpée en différentes étapes variant les types de tâches et les modalités de regroupement afin de donner du rythme et de varier les niveaux d'attention.

Ce qui est visé :

- l'engagement actif des élèves : test, collaboration entre pairs.
- Le développement/ renforcement de l'estime de soi et d'une dynamique motivationnelle intrinsèque :
 - par la comparaison avec ses productions antérieures et non avec les productions des autres.
 - par la reconnaissance des pairs comme « ressources » plutôt que comme « concurrents ».

⁶ Jean-Philippe Lachaux, *Les petites bulles de l'attention*. Odile JACOB

- Le développement de la métacognition : Qu'est-ce que je suis capable de lire ou non ? Quels sont mes progrès ? (comparaison des textes avant et après le temps de lecture, écoute des enregistrements audio).

Activité :

Temps 1 : L'enseignant lit le texte de façon magistrale et pose des questions rapides sur le texte afin de vérifier sa compréhension générale.

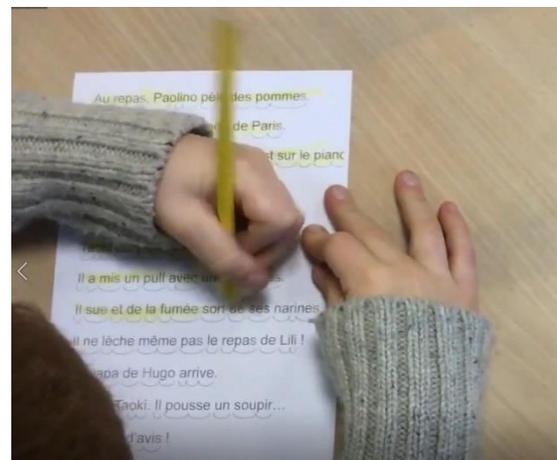
Temps 2 : Chaque élève choisit la version du texte qu'il pense pouvoir lire.

Trois versions sont proposées : avec les syllabes en couleur, des lettres muettes grisées et un interligne de 1,5, idem mais avec un texte moins long, texte sans aide (en fonction du moment de l'année).

Consigne pour chacun :

- colorier les mots/phrases qu'il est capable de décoder.
- souligner les mots qu'il ne parvient pas à décoder.

Pendant ce temps individuel où chacun prend conscience de ce qu'il est capable de faire, l'enseignant relève les mots soulignés par chacun. Il écoute les chuchotements des élèves encore obligés d'oraliser et prend connaissance des difficultés et besoins.



Ce temps est primordial car il permet à chaque élève de s'engager dans la tâche. Aucun élève n'est passif. Le fait de colorier les mots permet à l'élève de se tester, de savoir ce qu'il est capable de lire (cf. « Le testing effect » une fiche pédagogique lui est consacrée sur le site sciences cognitives.fr)

« Les tests ne se contentent pas de mesurer les acquis, mais font partie intégrante de la pédagogie, car ils permettent à l'enfant de s'évaluer et de se corriger⁷. »

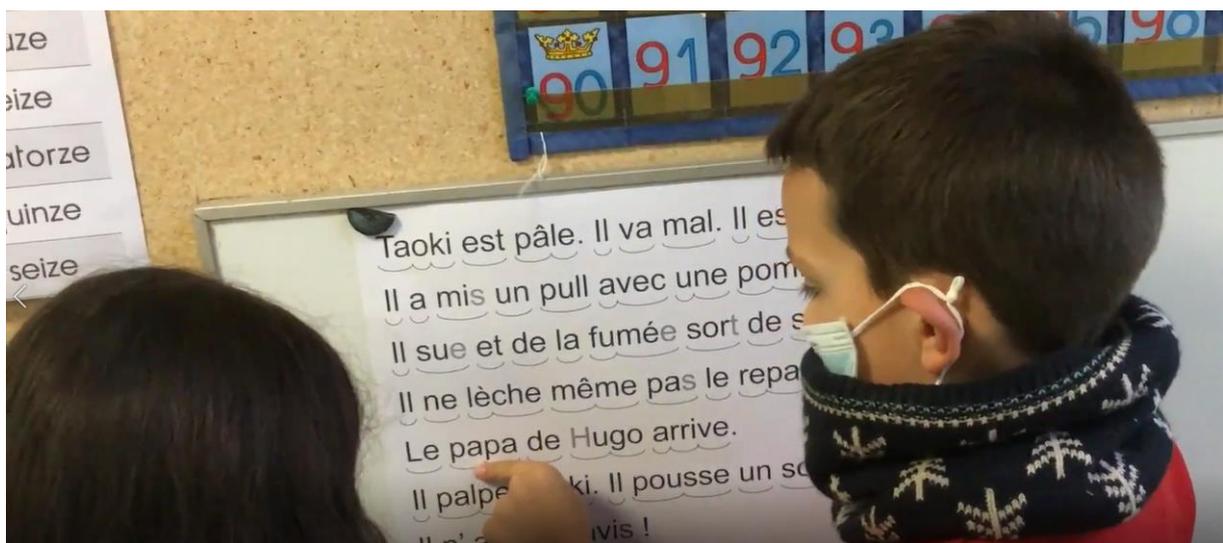
Tester permet aussi à l'élève de mémoriser durablement.

Temps 3 : Les mots soulignés par les élèves lors de leur première lecture sont écrits au tableau. En collectif, l'enseignant donne des clés pour pouvoir les décoder. Les élèves font des propositions qui sont aussitôt validées ou corrigées par l'enseignant. Le feed-back est immédiat.

Temps 4 : Les élèves se regroupent ensuite par 3 dans différents espaces de la classe. Les groupes sont hétérogènes. Un texte agrandi les attend, affiché sur un support vertical. Les textes agrandis proposent les mêmes différenciations que les textes individuels.

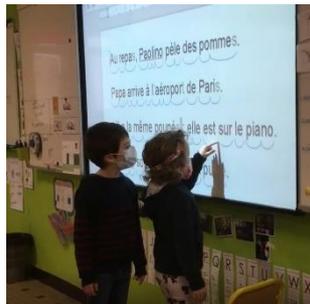
Le déplacement dans la classe réclame un niveau d'attention plus bas. Cela permet de varier le niveau d'attention au cours de la séance. On peut, à l'étape suivante, leur demander à nouveau un niveau d'attention soutenue pour la lecture du texte par 3.

Le but est de s'entraider pour lire la totalité du texte, sous forme de lecture en cascade (un élève lit la première phrase, un autre enchaîne sur la seconde et ainsi de suite). Cette modalité « en cascade » permet d'engager tous les élèves. Pour pouvoir enchaîner les phrases, chacun doit savoir exactement où on en est dans le texte. Même les élèves qui ne lisent pas ont un rôle : savoir où on en est pour prendre la suite, aider un pair en difficulté ou valider sa lecture. Cette forme de lecture à haute voix demande une attention permanente et soutenue à chacun des membres du groupe. Le temps de cette phase est donc court (moins de 10 minutes).



⁷ Stanislas Dehaene, allocution au Collège de France.

Les élèves collaborent pour lire la totalité du texte ce qui crée de l'émulation.



Ainsi, chaque élève va entendre lire ses camarades et va être écouté mais en groupe restreint. Cela a son importance... En effet, lors de l'évaluation du dispositif « les oiseaux compteurs » dans la classe, plusieurs élèves ont exprimé le fait qu'ils avaient peur de lire devant les autres lors des séances de lecture collective alors même qu'ils s'évaluent en réussite dans ce domaine et le sont réellement. Cela interroge donc la modalité collective majoritairement utilisée jusque-là. Celle-ci ne permettrait pas de répondre au besoin d'estime de tous les élèves. Au contraire, dans certaines situations elle semblerait même contre-productive car des élèves, pourtant en réussite en lecture, ne s'engagent pas dans ce temps d'entraînement.

On peut penser que le groupe restreint est moins anxiogène que le grand groupe. Cette hypothèse sera bien entendu à vérifier.

La dimension sociale est ici source de motivation et fait naître des conflits socio-cognitifs propices aux apprentissages. Ainsi, on peut entendre deux élèves qui se questionnent sur les limites d'une phrase.

E1 : « Tu dois t'arrêter là. C'est un point. »

E2 : « Ah, non, je suis pas d'accord. C'est une virgule, on doit juste respirer. »

(Le signe identifié était en fait une apostrophe).

En effet, au fil de la lecture des désaccords apparaissent, chacun doit expliquer son point de vue et essayer de le justifier.

L'enseignant profite de ce temps pour faire le tour des groupes et/ou pour travailler spécifiquement avec un groupe ou un élève.

Temps 5 : Les élèves se regroupent autour de l'enseignant et font part de leurs questions ou désaccords. Le PE en profite également pour traiter des remarques qu'il a entendues lors de son tour des groupes et dont les élèves ne se souviennent plus.

Temps 6 : A un autre moment de la journée, les élèves reprennent leur texte individuel et colorient d'une autre couleur ce qu'ils sont maintenant capables de lire seuls. L'utilisation des deux couleurs permet à l'élève de prendre conscience de ces progrès. On mesure le chemin parcouru entre la lecture individuelle du matin et celle après le travail par groupe.

Régulièrement, ils s'enregistrent avec une tablette. L'enregistrement permet à l'enseignant d'écouter chaque production en différé et à l'élève de se réécouter. L'utilisation de la tablette est une grande source de motivation. On peut ainsi imaginer stocker l'ensemble des

lectures d'un élève dans un dossier à son nom sur l'ordinateur. De ce fait, l'élève pourra à loisir réécouter ses productions et quantifier ses progrès.

Les temps 2 et 5 sont des tests permettant à l'élève de s'interroger sur ce qu'il sait ou non. Cette démarche métacognitive permet de prendre conscience des progrès et d'agir sur la motivation intrinsèque de l'élève.

Ces tests s'effectuent avec un **feedback proche** (« réduction du décalage entre les réponses fournies par l'élève et la solution... Lorsqu'il est confronté à la solution, l'élève ajuste son modèle mental, il apprend. En cela, l'erreur est précieuse)⁸.

Les textes peuvent être plus ou moins longs, plus ou moins facilement décodables en fonction des besoins de chacun.

4. Ce que j'ai obtenu à la fin :

J'ai obtenu des séances plus dynamiques avec des élèves plus motivés qui s'interrogent et s'investissent cognitivement dans la tâche demandée.

L'habituelle organisation frontale où le PE impose un rythme de lecture, un niveau de difficulté et une longueur de texte aux élèves ne permet pas d'être dans la **zone proximale** (« Zone Proximale de Développement » ou « fenêtre optimale d'accessibilité » : « La motivation s'accroît lorsque l'action à accomplir se situe dans la fenêtre optimale d'accessibilité spécifique à chaque élève ... »)⁹ de chacun, d'où un désengagement de certains dans la tâche. Un second facteur, pourrait expliquer la passivité de certains élèves. En effet, la lecture à haute voix devant un grand groupe n'offre pas un **contexte suffisamment sécurisé** du point de vue de l'estime. Que ressent un élève qui peine à déchiffrer le début d'une phrase quand son voisin a déjà fini de lire la seconde phrase ? Ce dispositif incite inconsciemment les élèves à se comparer entre eux. Il amène les lecteurs débutants à voir tout ce qu'ils ne savent pas encore faire. On peut donc penser que les temps de lecture collective ont un impact néfaste sur l'estime de soi et la dynamique motivationnelle, en plus d'être inefficaces car ne se situant pas dans la zone proximale de chacun.

Le codage du texte (syllabes en couleur, lettres muettes grisées...) peut être un outil d'aide permettant à certains élèves de suivre plus aisément. Cependant, il faut garder à l'esprit que le déchiffrage est un effort très intense pour ces lecteurs débutants. De plus, cet effort est peu récompensé car leur lecture n'étant pas suffisamment automatisée, ils n'accèdent pas ou peu au sens du texte. On ne peut donc leur demander une attention soutenue sur un temps long.

⁸ Apprendre à mieux mémoriser. Former, entraîner, optimiser. Jean Luc BERTHIER, Frédéric GUILLERAY. NATHAN Lea.fr Les bénéfices du feedback p91.

⁹ Apprendre à mieux mémoriser. Former, entraîner, optimiser. Jean Luc BERTHIER, Frédéric GUILLERAY. NATHAN Lea.fr La fenêtre optimale d'accessibilité p148.

Ces temps de lecture collective peuvent également être menés en divisant le groupe en 2. Ce groupe restreint peut permettre à des élèves insécures d'être plus à l'aise. Cependant, on peut douter du fait que ce temps répondra bien aux besoins de chacun, car encore une fois, ce sera l'enseignant (ou un élève) qui imposera le rythme de lecture.

Il semble important que l'enseignant s'efface pour laisser à l'élève le soin de choisir les adaptations de son texte et surtout son rythme. A la fin du temps imparti pour décoder le texte de manière individuelle, peu importe que l'élève soit allé au bout du texte ou non. L'important est qu'il se soit engagé dans la tâche, à son rythme, loin des pressions pouvant être générées par le regard d'un tiers (enseignant ou élève).

Objectifs	Actions mises en place
<p>Réunir les conditions permettant à chacun de s'engager cognitivement dans la tâche et s'assurer de son réel engagement.</p>	<p><u>Proposer des modalités permettant d'être dans la zone proximale de développement de chacun.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Mettre au choix plusieurs codages et longueurs de texte permettant de le rendre plus facilement décodable. <p>A l'élève de choisir ce qui lui convient le mieux.</p> <ul style="list-style-type: none"> Laisser les élèves découvrir le texte individuellement afin que la vitesse de chacun puisse être respectée et que l'engagement actif soit possible. <p><u>Prendre en compte le besoin d'estime pour les élèves les plus en difficulté.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser le groupe restreint de 3 pour la lecture à haute voix et non le grand groupe afin de mieux respecter le besoin d'estime des plus fragiles. <p>(un travail pourra être mené par la suite pour aider à la prise de parole devant le grand groupe).</p> <p><u>Agir sur la motivation des élèves.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Laisser le choix aux élèves de la longueur, de la difficulté du texte et du rythme.

Favoriser l'apprentissage par l'engagement actif et l'action des pairs.	<ul style="list-style-type: none"> • Alternance de travail individuel et d'entraide au sein d'un petit groupe. • Proposer des tâches où l'élève doit produire quelque chose. Le fait de colorier par exemple, favorise l'engagement dans la tâche.
Varier les niveaux d'attention et utiliser le mouvement comme transition entre deux temps de forte mobilisation attentionnelle.	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des déplacements au sein de la séance et varier les stations et les assises.
Permettre aux élèves de prendre conscience de leurs progrès en lecture.	<p>Agir sur la motivation intrinsèque des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire colorier ce qui est décodable au début de la séance et après la séance pour permettre à l'élève de prendre conscience qu'il sait lire davantage de mots. • Possibilité de réécouter des enregistrements réalisés plus tôt dans l'année.

5. Effets observés (élèves – enseignants – autres)

Effets sur les élèves : L'implication de chacun des élèves est plus grande. L'attention soutenue requise pour ces exercices de lecture est présente. Les tests en début et fin de séance permettent aux élèves de se voir progresser. Cela augmente leur motivation à apprendre à lire. Ils apprennent à comparer leurs propres productions entre elles (ce qui renforcera la motivation intrinsèque) plutôt que de se comparer aux autres.

La dimension sociale de la lecture (lire devant un petit groupe de camarades) est source de motivation, cela invite à faire du mieux possible. On n'observe plus d'élèves qui jouent ou regardent ailleurs. Si c'est le cas lors du travail par 3, le groupe fait une auto-régulation.

A chaque étape ou presque de la séance, des preuves de l'engagement cognitif de l'élève dans la tâche demandée sont présentes, ce qui n'était pas le cas avant (lors de la lecture individuelle et du coloriage, on entend les élèves oraliser / lors du temps en groupe, on les entend lire ou bien débattre d'un point qui pose problème).

Enfin, les élèves sont amenés à s'interroger sur leurs apprentissages (qu'est-ce que je sais faire ? Qu'est-ce qu'il me reste à apprendre ?). La dimension métacognitive est totalement absente lors d'une lecture collective menée de façon magistrale.

Effets sur l'enseignant : Ce temps de lecture magistrale très redondant au CP est ennuyeux pour l'enseignant, parfois même source d'agacement devant l'impossibilité à maintenir l'attention et la motivation du groupe.

Cette démarche permet de donner du dynamisme à la séance. Elle permet également de s'assurer des progrès de chacun soit en travaillant spécifiquement avec un ou deux élèves lors du temps de travail par groupe, soit en assistant à la lecture au sein des groupes.

Le changement de posture de l'enseignant permet de mieux répondre aux besoins des élèves tout en les rendant acteurs de leurs apprentissages.