Coopérer pour mieux comprendre des textes documentaires

Jocelyn Reulier, Chantal Ouellet

▶ **To cite this version:**

Jocelyn Reulier, Chantal Ouellet. Coopérer pour mieux comprendre des textes documentaires : Le cas d'une pratique inspirée de l'approche Reading Apprenticeship en classe de CM1-CM2. Coopérer, Jun 2015, PARIS, France. hal-01188325

HAL Id: hal-01188325
https://hal.science/hal-01188325

Submitted on 1 Sep 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication 387
Atelier : « Primaire »

Coopérer pour mieux comprendre des textes documentaires : le cas d'une pratique inspirée de l'approche *Reading Apprenticeship* en classe de CM1-CM2

Auteurs

- Jocelyn Reulier : chercheur associé à l'équipe de recherche « Pédagogies Socialisations et Apprentissages (PESSOA), Sciences de l'Education, Université Catholique de l'Ouest, Angers (France).
- Chantal Ouellet : professeur au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal, membre de l'équipe de recherche Apprenants en difficulté et littératie (ADEL).

Résumé

Lors de 10 séances hebdomadaires de 3/4 d'heure, 26 élèves d'une classe de CM1-CM2 ont bénéficié d'un enseignement spécifique de la compréhension en lecture, inspiré de l'approche "*Reading Apprenticeship*". Il s'agira de présenter cette approche, d'un point de vue théorique, et de spécifier en quoi la pratique adoptée par le praticien-chercheur s'est appuyée sur le rôle de la coopération au service du développement de la compréhension en lecture. En outre, les premiers résultats d'analyse dévoilent que les interactions verbales au sein du groupe-classe ont permis de spécifier plusieurs stratégies de lecture efficaces. Les élèves ont également été formés à des "valeurs coopératives" et sont parvenus à interagir à un niveau métacognitif sur des textes documentaires, dans le cadre de sous-groupes.

Mots clés

Coopération, *Reading Apprenticeship*, compréhension en lecture, stratégies en lecture, métacognition.

Synopsis

During 10 weekly 45 minutes periods, 26 fourth and fifth grade pupils were given a specific teaching of reading comprehension, founded on an approach called : "Reading apprenticeship". The objective is to present that approach, from a theoretical point of view, and to specify how the practice chosen by the practitioner-researcher was built on the importance of cooperation between pupils, for a better reading comprehension. Moreover, the first results of the analysis show that interactions inside the class, helped identify several efficient reading strategies. The pupils were also trained to develop "cooperative abilities" and managed to interact with one another, when working on expository texts, on a metacognitive level, in sub-groups.

Key words

Cooperation, Reading Apprenticeship, reading comprehension, reading strategies, metacognition.

Introduction

Cette recherche-action fait suite à mon travail de thèse traitant du développement de la métacognition chez des élèves de la fin du primaire confrontés à des difficultés de compréhension en lecture (Reulier, 2013)[1]. En effet, la rencontre avec la professeure Chantal Ouellet de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) m'a permis de me former à l'une des rares approches permettant de mieux accompagner ces élèves dans ce type de difficultés, soit l'approche "*Reading Apprenticeship*" (R.A.). Cet article a donc pour objet de présenter les composantes essentielles de celle-ci et d'expliciter la démarche adoptée lors de 10 séances hebdomadaires auprès de 26 élèves de CM1-CM2. Aussi s'agira-t-il de spécifier comment la dynamique coopérative a été initiée et comment les élèves sont parvenus à échanger avec intérêt sur des textes documentaires de leur choix, permettant notamment la verbalisation de nombreuses stratégies efficaces en lecture pour mieux comprendre les textes.

Une situation préoccupante à l'échelle nationale comme en classe

Comme le réitèrent à juste titre Cèbe et Goigoux (2014), les résultats des dernières évaluations nationales en lecture indiquent que 20 à 30% d'élèves de la fin du primaire peinent à comprendre ce qu'ils lisent, en dépit d'un décodage relativement efficace. Ces résultats sont alarmants et remettent en question la façon dont les professeurs des écoles envisagent l'enseignement de la compréhension de textes. Dans ma classe de CM1-CM2, à la suite de la passation de tests issus des Réseaux des Observatoires Locaux de la Lecture (ROLL, Bentolila et Mesnager, 1999), 3 élèves sur 28 se sont montrés faibles lecteurs (dont 1 très faible lecteur), soit 11,5 % de l'effectif et 6 élèves ont été considérés comme moyens lecteurs, soit 23% de l'effectif. Ces résultats, même s'ils ne sont pas aussi alarmants que ceux obtenus à l'échelle nationale, interpellent car les élèves testés dans le cadre de cette recherche sont issus d'un milieu social favorisé, pour la plupart.

Quelques repères essentiels sur l'approche « *Reading Apprenticeship* »

L'approche « *Reading Apprenticeship* » a été élaborée par les chercheuses américaines Schoenbach, Greenleaf, Cziko et Hurwitz, au cours des années 1990. Elle fait toujours l'objet de recherches en Angleterre et au Québec où elle est particulièrement implantée grâce aux recherches dirigées par Chantal Ouellet et ses collaborateurs depuis 2007. Cette approche exploite les dimensions « cognitive » (stratégies en lecture), « personnelle » (construction d'une identité de lecteur), en s'appuyant sur une dynamique « sociale » (coopération avec l'enseignant et les pairs) ainsi qu'une dimension favorisant « la construction des connaissances dans différentes matières » (Ouellet, Chapleau et Despeignes, 2008). Toutes ces dimensions sont chapeautées par la discussion métacognitive.

En somme, cette approche a pour visée d'aider les élèves à mieux comprendre des textes en prenant conscience des stratégies efficaces dévoilées grâce aux interactions verbales. Elle intègre l'enseignement explicite, stratégique, collaboratif ainsi que la méthode de l'enseignement réciproque et ses quatre stratégies de compréhension (faire des prédictions, se poser des questions, clarifier, résumer) auxquelles la stratégie consistant à faire des liens a été ajoutée (Oczkus, 2010).

[1] L'emploi de la 1ère personne du singulier permet de mettre en exergue la double posture de "praticien-chercheur".

Pour accompagner au mieux les enseignants qu'ils forment à cette approche, Chantal Ouellet et Amal Boultif (2013) ont élaboré l'aide-mémoire suivant :

Les incontournables de l'approche R.A. (Reading Apprenticeship)
« Réflexion à haute voix » afin de rendre visible les stratégies utilisées
Modélisation, par la réflexion à voix haute, des cinq stratégies suivantes : ➢ Se poser des questions ➢ Clarifier ➢ Faire des liens ➢ Faire des prédictions ➢ Résumer
« Parler au texte »
Mise en œuvre des discussions métacognitives dans une perspective coopérative

La pratique de l'approche R.A. nécessite la mise en œuvre d'« **A**nalyses des **P**rocessus de **L**ecture » (APL) avec les élèves, lors d'une résolution de problèmes en lecture. Quatre grandes composantes mentionnées dans le tableau ci-dessus sont alors mobilisées : la « réflexion à haute voix », la « modélisation de stratégies », le « parler au texte » et le recours aux « discussions métacognitives » réutilisant ces dernières composantes.

Modélisation de la réflexion à haute voix

Pour donner un « modèle » de ce qui peut se dérouler dans la tête d'un lecteur, l'enseignant doit s'appliquer à dévoiler à haute voix sa réflexion lorsqu'il lit un texte, particulièrement lorsqu'il est confronté à des difficultés de compréhension. Il peut ainsi verbaliser ses représentations mentales, les questions qu'il se pose, ses tentatives pour comprendre le sens d'un mot difficile, pour effectuer des connections ou des liens en rapport avec sa propre vie, pour élaborer des prédictions sur la direction que prendra le texte ou pour partager ses sentiments envers le texte ou l'auteur.

Modélisation de stratégies

La modélisation de la réflexion à haute voix permet d'introduire et d'offrir aux élèves l'occasion de mettre en pratique les stratégies de lecture suivantes :

- « Faire des prédictions » permet de prévoir la suite du texte ;
- « Se questionner » consiste principalement à se poser des questions sur les informations importantes du texte ;
- « Clarifier » a pour corollaire de prendre les mesures pour comprendre les mots, les expressions ou les passages difficiles ;
- « Faire des liens » suppose de convoquer ses connaissances antérieures, élaborer des liens entre des parties de textes, retenir les nouvelles connaissances ou les stratégies pour plus tard ;
- « Résumer » nécessite de sélectionner les idées importantes du texte et de les synthétiser.

A ces stratégies peuvent s'ajouter toutes autres stratégies pertinentes permettant de résoudre un problème de compréhension.

Une première étape consiste à enseigner de manière « explicite » les quatre stratégies énoncées auparavant. Par exemple, lors d'un travail de compréhension sur un texte scientifique, l'enseignant peut annoncer : « *nous allons utiliser la réflexion à haute voix pour mettre l'accent sur le questionnement. Pendant que je vais lire ce texte de sciences, je vais vous montrer les questions que je me pose quand je lis* ». Toutefois, avant de dévoiler cette réflexion, il lui importe d'expliquer aux élèves ce que signifie cette stratégie (« quoi »), puis « pourquoi » et « comment » l'utiliser. Il s'agit donc d'introduire successivement les pronoms interrogatifs suivants et ses éléments associés :

- Quoi ? Ex : se poser des questions sur les informations importantes du texte, les raisons pour lesquelles il importe de l'utiliser ;
- Pourquoi ? Ex : questionner permet de vérifier si on a compris les informations importantes du texte ;
- Comment ? Ex : on peut utiliser des questions pour vérifier si on a bien compris ou bien utilisé les informations importantes.

Ces enseignements explicites peuvent déboucher sur une discussion autour des types de questions et permettre ainsi à l'enseignant et aux élèves d'identifier celles les plus productives. Des explicitations sur les autres stratégies sont proposées dans l'ouvrage d'Oszkus (2010). Les élèves peuvent alors s'entraîner à se poser des questions et à identifier le type de question qu'ils se posent pendant qu'ils réfléchissent à haute voix.

Ces pratiques facilitent ainsi l'introduction simultanée de stratégies à l'intérieur de sous-groupes ; elles permettent notamment l'accès au raisonnement de l'élève au moment où il construit le sens du texte qu'il lit. En somme, les élèves tirent profit non seulement des interventions effectuées par l'enseignant, mais aussi des modèles offerts par tous les participants.

Parler au texte

Cette composante de la R.A. a trait au « parler au texte ». Cette démarche est très semblable à la réflexion à haute voix dans le sens où elle se produit pendant la lecture. Cependant, à la différence de cette dernière, elle agit d'abord comme activité individuelle. Les lecteurs sont ainsi invités à écrire leurs réflexions sur le texte pendant qu'ils lisent et, pour cette raison, il importe pour l'enseignant de donner des exemples de réflexions écrites. Qui plus est, il doit veiller à fournir aux élèves des textes sur lesquels ils pourront annoter, avec des marges suffisamment larges pour écrire les commentaires.

Après avoir transcrit les questions qu'ils se posent, les liens qu'ils font, leurs incertitudes quant au sens et leurs réactions au texte, l'enseignant veille à donner aux élèves l'occasion de partager leurs processus de lecture avec leurs pairs, en dyades ou en petits groupes, débouchant ainsi sur des « discussions métacognitives ».

Discussions métacognitives : la recherche de sens par la coopération

De manière générale, l'analyse du processus de lecture par l'élève débute avec une lecture individuelle. Ensuite, celui-ci devient public et est partagé avec les autres participants dans le cadre de « discussions métacognitives » sur le sens du texte et sur les procédures employées pour y accéder.

La suite de cet article vise à mettre l'accent sur le bien-fondé des échanges conduits entre l'enseignant et les élèves, puis entre pairs. Il offre également des repères importants dans la conduite de l'approche R.A., d'autant que les éléments avancés ont été validés par Ouellet, Boultif et Croisetière (à paraître), experts de cette approche au Québec.

Mise en pratique au sein d'une classe de CM1-CM2

Après avoir intégré les composantes de la R.A. et gardant en tête l'importance de la coopération entre pairs au service du développement métacognitif, j'ai alors envisagé une expérimentation auprès de mes 26 élèves de CM1-CM2, lors de 10 séances hebdomadaires de 45 minutes, au cours de l'année 2013-2014. La tenue régulière d'un journal de bord ainsi que la captation vidéo de l'ensemble des séances vécues m'ont permis d'effectuer un retour sur l'expérience et d'en prélever les éléments importants. Les premières séances seront particulièrement explicitées car elles ont été importantes pour la mise en route. Par la suite, il s'agira de synthétiser les données essentielles de la suite de l'expérimentation.

Mise en œuvre de conditions : construire une dimension personnelle et sociale

Comme le préconisent les enseignants américains Jordan, Jensen et Greenleaf (2001), il importe au préalable de construire une « dimension personnelle et sociale » au sein de la classe. Ces enseignants débutent ainsi le travail en mettant en place un règlement permettant de ne tolérer aucun préjugé et aucun commentaire désobligeant. Ils valorisent également la réflexion au sein de la classe en énonçant aux élèves : « *plus vous réfléchissez, parlez et écrivez, meilleurs seront vos résultats* ». Ils encouragent ainsi toutes les réflexions élaborées par les élèves au sujet du texte. Dès le début de l'année scolaire, j'ai justement mis en œuvre diverses activités de manière à construire cette cohésion de groupe incontournable *via* des activités théâtralisées, des exposés ou encore des travaux de groupe.

La première séance de R.A. a débuté par un tirage au sort des textes documentaires apportés par des élèves. Celui intitulé : « IMC la formule est piégée » issu du journal « Sciences et Vie Junior » a ainsi été sélectionné. Tout le texte figurait sur une page et son niveau de compréhension était complexe. Le lecteur devait ainsi se confronter à de nombreux défis, notamment dans la mise en lien des éléments et dans la compréhension d'un vocabulaire spécialisé.

Modéliser la réflexion à haute voix

N'ayant pas pris connaissance du texte au préalable et n'étant pas spécialiste du sujet, je me retrouvais dès lors en situation de lecteur pouvant être confronté à de réelles difficultés. Je trouve d'ailleurs pertinent d'adopter cette posture de non-maîtrise de savoir et d'humilité devant les élèves, ce qui n'enlève rien à ma crédibilité. Je me fais alors véritablement « co-chercheur de sens ». J'ai alors profité de la situation pour procéder à un enseignement explicite de la stratégie de faire des prédictions sur le contenu du texte, par la lecture du titre. J'ai également échangé avec les élèves sur l'objectif de lecture consistant à bien saisir les informations en lien avec le titre du document. Par la suite, j'ai procédé à une modélisation de la réflexion à haute voix sur le premier paragraphe du texte.

Se mettre en situation de lecteur en difficulté face un texte trop résistant

Les élèves ont ensuite été invités à poursuivre la lecture de ce texte en essayant de réfléchir sur leur processus de lecture, y compris sur les problèmes de lecture qu'ils éprouvaient et sur ce qu'ils essayaient de mettre en œuvre pour les résoudre. Lors de la phase d'échanges collectifs, tous ont avoué s'être trouvés en difficulté face à ce texte, excepté l'élève qui avait apporté le document en question.

Je leur ai alors demandé d'exprimer ce qu'ils avaient ressenti et plusieurs ont indiqué avoir éprouvé du découragement face au vocabulaire trop complexe, voire même abandonné. D'autres ont ajouté que le sujet ne les avait finalement pas vraiment intéressés. Je leur ai alors spécifié qu'un élève en difficulté de compréhension en lecture éprouvait tous les jours ce sentiment et qu'il importait qu'on se mobilise tous ensemble pour se partager un maximum d'outils cognitifs, afin de mieux lire.

Soigner la sélection des textes

Aussi est-il apparu dès cette première séance toute l'importance de la sélection du texte qui doit être suffisamment « résistant » (Tauveron, 1999), et comporter ainsi des défis de compréhension et permettre des échanges, tout en restant accessible. C'est ainsi qu'il a été décidé que je choisirais les textes à l'avenir. J'ai alors systématiquement sélectionné des documents « équilibrés » du point de vue de la résistance et apportés par des élèves moyens et faibles lecteurs, pour qu'ils se trouvent en situation d'expertise et qu'ils prennent conscience que la compréhension de textes divers pouvait leur être accessible. A cet égard, les enseignants américains, dont il était question auparavant, préconisent d'introduire de courts textes proposés par les élèves, suscitant leur intérêt. La stratégie consiste dès lors à augmenter graduellement la longueur et le niveau de difficulté des textes.

Modeler l'Analyse du Processus de Lecture (APL) en s'appuyant sur la coopération

Une séance a particulièrement marqué les élèves. J'avais choisi un texte sur une « voiture futuriste » apporté par l'élève en grande difficulté de compréhension en lecture, passionné par les voitures et la mécanique. Tous les élèves se sont vus en difficulté lors de l'étude du texte, confrontés ainsi à un vocabulaire spécifique tel que : « calandre », « chevaux fiscaux », « prototype », « *design* ». J'ai alors demandé à l'élève de ne pas donner aussitôt son avis, de manière à débuter un travail d'APL à haute voix avec ses pairs.

Des hypothèses ont alors été émises comme sur le terme "chevaux" : "*je crois que c'est la puissance générée par le moteur*" (propos d'un moyen lecteur). Ce dernier a demandé alors à l'élève devenu expert de confirmer, ce qu'il s'est empressé de faire avec *brio*. Aussi un très bon lecteur a osé expliquer comment il avait bloqué face à un passage et comment il avait relu à plusieurs reprises et effectué des hypothèses. Il était ainsi parvenu à comprendre l'essentiel du texte, mais en devant persévérer. Un bon lecteur tint alors le propos suivant : « *il y avait plein de choses que je ne comprenais pas et que je ne comprends toujours pas"*. Il ajouta qu'il lui avait fallu beaucoup de temps pour comprendre que « *ch* » était une abréviation de « chevaux » et que c'était l'intervention du lecteur précédent qui lui avait permis de le comprendre. De même, un autre bon lecteur a fait suite aux propos d'une élève moyenne lectrice précisant que la voiture dont avait parlé cet élève était finalement une voiture futuriste à construire pour 2020. Il expliqua alors que c'était un prototype ("*c'est comme une sorte de maquette, un modèle*") et c'est alors qu'intervint une autre élève moyenne lectrice précisant qu'elle construisait des prototypes de robes chez elle.

Cette séance s'est ainsi poursuivie pendant une vingtaine de minutes et a véritablement permis aux élèves de mieux réaliser tous les questionnements que pouvait se poser un lecteur désireux de comprendre. Quant à l'élève en difficulté de compréhension en lecture devenu expert, cette séance a permis de le revaloriser et cela a eu des incidences positives sur son investissement lors des activités de groupe vécues par la suite.

Modéliser des stratégies de lecture

La première séance a permis d'introduire la stratégie cognitive « faire des prédictions ». D'autres séances ont également été l'occasion de proposer les quatre autres stratégies de compréhension priorisées. Toutefois, dès les premières séances et suite à l'« Analyse du Processus Individuel » (API), lors du temps collectif, les élèves n'ont pas manqué d'énoncer des stratégies qu'ils utilisaient de manière autonome comme : « *face à un passage posant difficulté, le relire à plusieurs reprises* » ; « *repérer les mots qui reviennent souvent et qui constituent des mots importants* », *etc.* Ces stratégies ont d'ailleurs été transcrites par les élèves sur des vignettes désormais affichées dans la classe et mettant en valeur le fruit de leurs échanges. Un cahier leur a également été offert, permettant à chacun de garder des traces de ces diverses réflexions.

Voici par la suite une synthèse des stratégies découvertes, grâce à nos échanges et à leur coopération. Aussi, en constatant que ces stratégies ne semblaient pas être de niveau équivalent, une catégorisation de celles-ci a été envisagée. La qualification « simple » a été choisie dans le sens où Jocelyne Giasson (1990) avance que ce type de stratégies est généralement maîtrisé par un élève « apprenti stratège », âgé de 8 à 10 ans. Au contraire, les stratégies « complexes » seraient davantage utilisées par des « lecteurs confirmés », âgés de 10 à 12 ans.

Type de stratégies	Stratégies de lecture découvertes au cours de la recherche
Stratégies simples	Se mettre dans de bonnes conditions pour lire ; relire à plusieurs reprises. Pour comprendre un mot : chercher dans un dictionnaire, lire jusqu'au bout de la phrase, regarder le contexte, trouver le mot de la même famille, essayer de trouver des synonymes.
Stratégies complexes	Chercher les mots qui reviennent souvent pour repérer les idées principales ; utiliser des couleurs pour différencier ce qui est compris de ce qui ne l'est pas ; repérer des thématiques au sein du texte ; faire des liens avec ses connaissances ; regarder particulièrement le début et la fin du texte ; bien regarder les titres et les sous-titres ; faire des hypothèses de sens ; se faire des images ; s'encourager soi-même ; souligner les éléments importants du texte ; étudier avec précision les illustrations et les mettre en lien avec le texte ; faire attention à la typographie et aux notes de bas de page ; élaborer des résumés au fur et à mesure de la lecture ; se faire un dessin à côté du texte.

La richesse des stratégies découvertes par les élèves, dont la plupart s'avèrent complexes, témoigne de l'intérêt de coopérer. Il importe donc de laisser une part belle aux échanges au sein de la classe.

Oser « parler au texte » et écrire son raisonnement

La troisième séance a permis d'introduire la technique : « parler au texte ». Pour ce faire, j'ai photocopié des extraits de documents griffonnés par des collégiens participant à une recherche conduite par Ouellet et *al.* (à paraître). Mes élèves ont d'ailleurs été surpris de voir qu'ils étaient autorisés à écrire sur le texte. Cela les a séduits et ils se sont empressés d'en faire de même, d'autant que le nouveau texte sur « les baleines à bosse » était plus accessible et suscitait davantage leur intérêt.

Dès lors, à propos des démarches d'écriture sur le texte, la plupart des élèves a utilisé un codage de couleur permettant de mettre en évidence les idées importantes. Ils ont surligné d'une couleur les mots qui revenaient régulièrement et d'une autre, ceux qui n'étaient pas compris. Cependant, peu d'élèves étaient en mesure de formuler véritablement des questions sur le texte. En effet, mettre par écrit son questionnement d'ordre métacognitif est une tâche complexe qui nécessite d'être accompagnée. Elle prend d'autant plus de sens lorsque l'enfant réalise que ces interrogations seront des appuis lors des échanges avec les pairs.

Comme pour les stratégies, de nombreuses démarches d'écriture ont été verbalisées puis l'analyse succincte des supports sur lesquels ils ont travaillé a permis d'en déceler d'autres. En voici une synthèse.

Type de stratégies	Stratégies d'écriture métacognitive découvertes au cours de la recherche
Stratégies simples	Utiliser un codage pour différencier ce qui est compris, ce qui n'est pas compris, ce qui fait du lien avec ses connaissances ; surligner les mots revenant régulièrement ; élaborer une liste des mots non compris.
Stratégies complexes	Utiliser un codage pour catégoriser les idées ; souligner les idées importantes ; écrire des thèmes ; colorer les parties des illustrations comprenant des éléments importants ; utiliser les points d'interrogation (questionnement) et d'exclamations ou des *smileys* (émotions) ; poser des questions au texte et à l'illustration ; écrire les questions qu'on se pose avant de lire le texte ; souligner des éléments qui peuvent nous « trahir ».

Ainsi, au fur et à mesure de l'expérimentation, les textes à disposition des élèves étaient de plus en plus travaillés. Concernant les élèves moyens et faibles lecteurs, ces derniers ont aimé utiliser des codages de couleur puis recourir aux signes de ponctuation ou encore à des *smileys*. Il leur était encore difficile de mettre par écrit leur questionnement mais ils ont profité des travaux de groupe pour justement interroger les pairs sur des mots ou des parties incompris. En ce qui a trait à la tenue des journaux de bord, au début de la recherche, les élèves ont principalement recopié les stratégies qui avaient été découvertes. C'est alors que nous avons pu parler de l'intérêt de cet outil. Voici quelques propos d'enfants dévoilant la difficulté de mettre par écrit leur pensée : « *c'est plus facile de dire car on peut dire avec d'autres mots mais quand on écrit, faut bien formuler sa phrase, c'est dur d'aligner les mots sur du papier* » (propos d'un moyen lecteur) ; « *sur le papier, tu dois former des phrases et parfois, c'est pas si simple* » (propos d'un très bon lecteur) ; « *moi, je formule d'abord mes idées dans ma tête pour pouvoir après les écrire* » (propos d'un faible lecteur). Une fois que les élèves avaient vécu suffisamment d'expériences métacognitives individuellement et collectivement et qu'ils avaient été formés aux stratégies de compréhension priorisées, un autre défi a consisté à les faire coopérer en petits groupes.

Oser des discussions métacognitives en petits groupes

J'ai alors constitué des sous-groupes hétérogènes comprenant des faibles, des moyens et des bons lecteurs. Avant de procéder au travail coopératif, les élèves ont visionné une vidéo montrant des élèves travaillant en enseignement réciproque. Rappelons que dans ce type d'enseignement, les élèves partagent sur leur lecture et leurs stratégies de façon plus structurée. Ils ont alors pu constater que les membres de chaque groupe utilisaient des vignettes où étaient transcrites les stratégies. Je les avais préparées au préalable et ai pu ainsi les distribuer. Egalement, chacun a pris le temps de lire et d'annoter son texte, dans la perspective de l'échange, puis ont eu lieu des discussions en s'appuyant sur les stratégies. Or, il s'est avéré que certains groupes ont très bien fonctionné alors que d'autres ont été confrontés à de réelles difficultés d'organisation et d'échanges de la parole.

Respecter des valeurs coopératives pour mieux coopérer

Le retour sur l'activité vécue a permis de mettre en évidence ce constat. En effet, tout en préservant l'anonymat, des élèves ont indiqué que certains d'entre eux « *n'étaient pas concentrés et ne voulaient pas chercher* » ; « *d'autres pensaient surtout à jouer avec leur camarade* » ; « *quelques-uns ne se sentaient pas à l'aise et avaient peur de dire qu'ils n'avaient pas compris* ».

Un groupe a été bloqué du fait qu'un enfant monopolisait la parole et ne voulait pas prendre en compte l'avis d'autrui ; un autre groupe a ressenti que l'utilisation exclusive des stratégies les bloquait dans leurs échanges. La séance suivante a donc porté sur la mise en œuvre des valeurs coopératives suivantes, élaborées par les élèves et permettant de mieux échanger au sein des groupes.

Valeurs coopératives pour bien travailler ensemble
➢ Se partager équitablement la parole ; ➢ Gérer son temps de parole ; ➢ Ecouter véritablement l'autre ; ➢ Ne pas penser que son idée est meilleure ; ➢ Ne pas juger la parole de l'autre ; ➢ Répondre aux questions de l'autre ; ➢ Essayer de se mettre à sa place.

Egalement, pour garantir de meilleures interactions, les élèves ont proposé de « *ne pas se mettre avec un copain avec qui on a envie de parler d'autre chose* » (proposition d'un lecteur moyen), de mettre ceux qui connaissent bien la thématique avec d'autres la maîtrisant moins, de manière à faciliter l'entraide. C'est ainsi que j'ai constitué différemment mes groupes en fonction de ce qu'ils avaient envisagé.

Se donner des responsabilités au sein du groupe

Ayant également repéré dans la vidéo que les collégiens s'étaient donnés des rôles lors des échanges propres à l'enseignement réciproque, les élèves ont décidé de nommer un « président de la parole », garant de la distribution de la parole et cadrant les échanges ; un « distributeur de parole », assurant un partage équitable de la parole ; puis un « garant du temps », permettant de gérer le temps alloué dans les prises de parole.

Il a également été décidé que les enfants auraient la possibilité de prendre en charge chaque métier lors de l'expérimentation puis il a été consenti qu'une souplesse soit accordée, concernant le déroulement du travail de groupe, l'important étant de répondre aux questionnements de chacun pour comprendre au mieux le texte choisi.

Suite aux interactions en petits groupes ont eu lieu de nouveaux échanges en grand groupe, centrés sur la manière dont s'était déroulé le travail coopératif. Ainsi, certains élèves ont mis en valeur le travail d'un président de parole qui avait demandé à ses camarades de préparer de multiples questions pour que les échanges soient riches. Il s'était également assuré que tous les élèves comprennent, ayant lui-même travaillé avec précision le sens du texte au préalable (les enfants avaient à lire le texte chez eux, sans pour autant l'annoter). Dans d'autres groupes, un responsable avait décidé de lire le texte à voix haute et de s'arrêter au fur à mesure des questions. Tout le monde a pu faire part de ses incompréhensions et c'est ainsi qu'un élève faible lecteur a réalisé qu'il lisait trop vite les mots, ce qui avait des incidences sur sa compréhension. Il s'est alors davantage entraîné à lire à voix haute en classe. Lors de ce temps commun, un élève s'est permis de féliciter un camarade qui avait apporté une encyclopédie de sa propre initiative et permettant de mieux comprendre les minéraux. Les enfants ont ainsi pu voir les dessins et les formes de ces minéraux. Un autre enfant a aussi été remercié du fait qu'il avait vraiment pris le temps d'expliciter. Celui-ci expliqua avoir anticipé les questions de ses camarades, lui permettant d'ajuster sa réponse.

Intérêt de la R.A. et de la coopération

A l'issue de l'expérimentation, j'ai fini par demander aux élèves s'ils avaient trouvé de l'intérêt à pratiquer la R.A. Voici quelques paroles intéressantes tenues à cet égard : « *quand il y avait un texte qui ne m'intéressait pas, lorsqu'on travaillait ensemble et que j'ai eu plein d'explications, cela a commencé à m'intéresser un peu plus* ». La plupart des élèves ont souligné le bien-fondé du travail coopératif pour « *apprendre des stratégies en lecture* », pour « *développer son vocabulaire* » puis pour « *chercher dans sa tête* » et devenir « *explorateur de sens* ». Un élève faible lecteur a ajouté que ce travail lui permettait particulièrement de ne plus abandonner face aux textes difficiles. L'élève très faible lecteur a avancé, quant à lui, qu'il avait beaucoup apprécié de travailler sur ses livres puis sur ceux de ses camarades. Il a ainsi repris goût à la lecture et a apporté de nombreux ouvrages lors de la fin d'année et ne traitant pas spécifiquement des voitures.

Plus généralement, au cours des dernières séances, j'ai pu constater que la majorité des élèves avait atteint un bon niveau dans le questionnement et dans la pratique coopérative, facilitant ainsi l'accès au sens des textes. Même les élèves qui éprouvaient des difficultés à travailler en groupe et à prendre en compte l'avis d'autrui ont progressé, étant donné les protocoles progressivement mis en place par les élèves. Ces derniers ont également pris conscience que toutes les connaissances qu'ils pouvaient accumuler en classe comme dans les activités extérieures s'avéraient utiles pour lire, quelle que soit d'ailleurs l'activité de lecture, mettant ainsi en évidence l'aspect transversal et pluridisciplinaire de la lecture.

Conclusion

En conclusion, le lecteur de cet article détient désormais les principales composantes de l'approche R.A. et dispose de repères quant à sa mise en pratique. A lui de modéliser des stratégies comme des analyses de processus de lecture, de s'appuyer sur les richesses du groupe-classe et d'oser lâcher prise en laissant les élèves agir au sein de petits groupes, tout en construisant avec eux des repères et une structure.

Coopérer s'apprend, qui plus est lorsqu'il s'agit d'expliciter ce qui se passe d'un point de vue cognitif et de se questionner réciproquement. Cela induit nécessairement chez l'enseignant une autre posture, celle de se faire co-chercheur de sens, de se mettre à l'écoute des élèves et de faire confiance en leurs potentialités au service de tous.

Bibliographie

Bentolila, A. et Mesnager, J. (1999). *Les Réseaux des Observatoires Locaux de Lecture* (ROLL). Récupéré le 22 octobre 2014, de http://www.uvp5.univ-paris5.fr/ROLL/

Cèbes, S. et Goigoux, R. (2014). Avec Lectorino et lectorinette. Cahiers pédagogiques, n°516: *Devenir lecteur*. P. 34-36.

Giasson, J. (1999). *La compréhension en lecture*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Editeur.

Jordan, M., Jensen, R., Greenleaf, C. (2001). *Amidst Familial Gatherings*. Voices from the Middle, Vol. 8, no 4.

Oczkus, L. D. (2010). *L'enseignement réciproque : quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture*. Montréal, Québec : Les Éditions de la Chenelière.

Ouellet, C., Chapleau, N. et Despeignes, M. A. (2008). *Quand l'écriture vient en appui à la compréhension en lecture au secondaire : une expérimentation de la réflexion parlée transposée à l'écrit lors de discussions métacognitives*. Communication présentée à la conférence internationale « de la France au Québec : l'écriture dans tous ses états », Poitiers, France.

Ouellet, C., Boultif, A., Croisetière, C. (à paraître). Les littératies disciplinaires au secondaire : appropriation d'une approche novatrice en contexte francophone montréalais. Dans Lafontaine, L. et Pharand, J. (dirs). *Littératie, vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Reulier, J. (2013). Interactions verbales entre pairs et développement de la métacognition. Dans Gaté, J.-P et Levesque, J.-Y (dirs). *Le cas du lire-écrire : regards croisés franco-québécois*. Collection les acteurs du Savoir.

Reulier, J. (2013). Collaborer en lecture pour mieux comprendre. Cahiers pédagogiques, n°505 : *Mieux apprendre avec la coopération*. P. 42-43.

Schoenbach, R., Greenleaf, C. L., Cziko, C. et Hurwitz, L. (1999). *Reading for understanding: a guide to improving reading in middle and high school classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. Dans Grossmann, F. et Tauveron, C (dirs). *Comprendre et interpréter les textes à l'école*. INRP, Repères. P 9-38.