

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION CONCENTRATION ORTHOPÉDAGOGIE

PAR
CHLOÉ THIFFAULT

PRATIQUES ORTHOPÉDAGOGIQUES SUSCEPTIBLES DE FAVORISER LE
DÉVELOPPEMENT MÉTACOGNITIF D'ÉLÈVES ÉPROUVANT DES
DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

AVRIL 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

Table des matières

Liste des tableaux.....	iii
Liste des figures	iv
Remerciements.....	v
Introduction.....	1
CHAPITRE I.....	3
Problématique	3
1.1 L'importance des habiletés de compréhension en lecture.....	3
1.2 Les difficultés de compréhension en lecture.....	5
1.3 L'importance de la métacognition	7
1.4 Le rôle de l'orthopédagogue dans le développement de la métacognition	9
1.5 La pertinence de cette recherche.....	11
1.6 La question de recherche.....	13
CHAPITRE II	14
Cadre conceptuel.....	14
2.1 La métacognition	14
2.1.1 Les connaissances métacognitives	15
2.1.2 La gestion des processus mentaux	17
2.2 La compréhension en lecture	18
2.2.1 Le modèle interactif étendu de compréhension en lecture.....	20
2.2.2 Le modèle de développement des processus en lecture	22
2.3 Des liens entre la métacognition et la compréhension en lecture	25
2.3.1 L'apport de la métacognition dans la compréhension en lecture	25
2.3.2 Les limites de la métacognition quant à l'amélioration des performances	27
2.4 La pratique orthopédagogique	29
2.5 L'intention.....	30
2.6 Des pratiques soutenues par des intentions pour guider la métacognition.....	30
2.7 Les objectifs spécifiques de la recherche	32
CHAPITRE III	33
Méthodologie	33
3.1 La stratégie générale de recherche	33

3.2	Les participants	34
3.3	Le déroulement de la recherche	36
3.4	Les méthodes de collecte de données	38
3.4.1	L'entretien de départ	38
3.4.2	L'observation	39
3.4.3	L'entretien d'autoconfrontation simple.....	40
3.5	Le traitement et l'analyse des données	41
3.5.1	Les lectures préliminaires et le choix des énoncés.....	41
3.5.2	Le regroupement des énoncés dans des catégories	42
3.5.3	La réduction des catégories et la classification finale.....	43
3.6	Des considérations éthiques	43
CHAPITRE IV.....		45
Présentation des résultats		45
4.1	Le cas de Mylène	45
4.1.1	Ses conceptions de la compréhension en lecture et de la métacognition	46
4.1.2	Ses pratiques orthopédagogiques et ses intentions.....	47
4.2	Le cas de Cindy.....	54
4.2.1	Ses conceptions de la compréhension en lecture et de la métacognition	55
4.2.2	Ses pratiques orthopédagogiques et ses intentions.....	55
4.3	L'atteinte des objectifs de la recherche.....	61
CHAPITRE V		65
Interprétation des résultats		65
5.1	La cohérence entre les conceptions et les pratiques observées	65
5.2	La correspondance entre les pratiques déclarées et les pratiques observées.....	67
5.3	La mise en relation des deux cas.....	69
5.3.1	Les similitudes	69
5.3.2	Les différences	70
5.4	Les intentions relatives au développement de la métacognition.....	71
Conclusion		73
Références.....		76
Liste des appendices		83

Liste des tableaux

Tableau 1	Les types de métaconnaissances	16
Tableau 2	Des pratiques et les intentions sous-jacentes associées au développement métacognitif de l'apprenant	31
Tableau 3	Le profil des orthopédagogues participantes	35
Tableau 4	Les conceptions des participantes concernant la compréhension en lecture et la métacognition	62
Tableau 5	Les pratiques orthopédagogiques et les intentions des participantes	63

Liste des figures

Figure 1	Le modèle interactif de compréhension en lecture	20
Figure 2	Les processus de traitement de l'information en lecture	21
Figure 3	Le modèle de développement des processus en lecture	23

Remerciements

C'est avec un profond respect et une grande reconnaissance que je remercie Liliane Portelance, professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, et Catherine Croisetière pour leur encadrement rigoureux et leur engagement envers ce projet de recherche. Votre souci du détail ainsi que votre discernement m'ont guidée et m'ont fait grandir tout au long de cette expérience. Je tiens également à remercier les deux orthopédagogues participantes et leurs élèves pour leur ouverture et leur générosité. Finalement, je remercie ma famille du fond du cœur pour sa patience et son soutien inconditionnel.

Introduction

La mise en place de conditions favorables à l'actualisation du potentiel d'apprentissage des élèves en difficulté fait partie du rôle de l'orthopédagogue (L'Association des orthopédagogues du Québec, 2003). En collaboration avec l'enseignant et les autres acteurs du milieu scolaire, ce professionnel a pour mandat d'évaluer les difficultés risquant de faire obstacle à la progression de l'élève et d'intervenir sur le plan des habiletés et des processus liés, notamment, à l'apprentissage de la lecture (Brodeur, Poirier, Laplante, Boudreau, Makdissi, Blouin, Boutin, Côté, Doucet, Legault et Moreau, 2015). Quel que soit son milieu de pratique, l'orthopédagogue est à même de constater les impacts que peuvent avoir des difficultés de compréhension en lecture persistantes sur la réussite scolaire des élèves. À ce propos, l'importance de la métacognition dans la compréhension en lecture est bien documentée (Van Kraayenoord, 2010). Cependant, il est ardu de mettre la main sur des écrits traitant des pratiques utilisées par les orthopédagogues pour favoriser le développement de la métacognition. Ainsi, le but de cet essai est d'identifier et de comprendre des pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif d'élèves du deuxième cycle du primaire éprouvant des difficultés de compréhension en lecture de même que les intentions qui les soutiennent. Ce faisant, il se veut une contribution à l'amélioration des connaissances dans le domaine de l'intervention orthopédagogique. Le premier chapitre définit la problématique et le contexte de la recherche. Il se termine par la question de recherche. Dans le deuxième chapitre, le cadre conceptuel aborde les

concepts sur lesquels cet essai s'appuie. Les objectifs spécifiques de recherche y sont également énoncés. Le troisième chapitre expose la méthodologie de recherche utilisée afin d'atteindre les objectifs de recherche. La présentation et l'interprétation des résultats se trouvent respectivement dans le quatrième et le cinquième chapitre. Finalement, une conclusion est présentée au terme de cet essai.

CHAPITRE I

Problématique

Ce chapitre traite de l'importance de posséder de bonnes habiletés de lecture pour la réussite scolaire des élèves ainsi que pour leur qualité de vie à l'âge adulte. Il offre également une piste d'explication concernant l'apparition des difficultés de compréhension en lecture au deuxième cycle du primaire et il se penche sur l'incidence de la métacognition sur la compréhension en lecture. De plus, il met en évidence le rôle de l'orthopédagogue dans le développement métacognitif de l'apprenant éprouvant des difficultés de compréhension en lecture. Finalement, la question de recherche qui découle de la problématique et à laquelle le présent projet souhaite répondre est présentée au terme de ce chapitre.

1.1 L'importance des habiletés de compréhension en lecture

La capacité de comprendre un texte est non seulement déterminante pour réussir sa scolarité, mais aussi pour s'épanouir à l'âge adulte (Van den Broek, 2012). De fait, la lecture représente un moyen privilégié d'accéder aux connaissances et ce, quel que soit le domaine d'apprentissage (Taboada, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2009; Fournier et Cartier, 2011). Notamment, au secondaire, l'utilisation de textes scolaires en soutien à l'apprentissage dans l'ensemble des disciplines rend nécessaire une bonne maîtrise des habiletés de compréhension en lecture (Cartier et Tardif, 2000; Taboada, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2009; Fournier et Cartier, 2011). De même, le fait de posséder un

bon niveau de compréhension en lecture avant la fin du primaire favorise la réussite au secondaire et augmente la probabilité que les élèves obtiennent leur diplôme (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scafiddi et Tonks, 2004). Or, au Québec, de nombreux adolescents peinent à comprendre ce qu'ils lisent (Cartier, 2006). Ces difficultés persistantes dans la compréhension en lecture combinées à des échecs répétés entraînent plusieurs d'entre eux vers le décrochage scolaire (Potvin, Leclerc et Massé, 2009). En effet, selon Charest (1997), 52% des élèves décrocheurs québécois ont fait face à des échecs répétés en français, dont des échecs dans des examens de compréhension en lecture.

À long terme, de faibles capacités en lecture peuvent nuire au bien-être de l'adulte sur les plans social et économique (Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE), 2016). Au quotidien, la lecture est nécessaire à l'utilisation de services dans la société (services bancaires, médicaux, de transport, etc.), pour prendre des décisions éclairées (comme la signature d'un contrat) et pour apprendre à exercer un travail (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2003). De plus, les données recueillies dans plus de 30 pays industrialisés montrent que les individus qui possèdent un faible niveau de lecture ont une espérance de vie plus courte et une moins grande stabilité d'emploi (OCDE, 2016). La participation à la vie civique varie également selon le niveau de compétence en lecture (Putnam, 2000). Ainsi, la capacité à comprendre le langage écrit permet à l'individu adulte d'obtenir toutes les informations nécessaires à son épanouissement dans la société. À l'inverse, des difficultés persistantes

de compréhension en lecture peuvent nuire à la réalisation de ses projets personnels et professionnels.

1.2 Les difficultés de compréhension en lecture

Au Québec, des statistiques montrent qu'environ 25% des élèves de 12 ans n'atteignent pas le niveau de compétence attendu en lecture pour bien réussir au secondaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, cité dans Van Grunderbeek, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2003). Or, il semble que, pour plusieurs de ces élèves, des difficultés de compréhension en lecture émergent à partir du deuxième cycle du primaire (Chall et Jacobs, 2003; Delsing, 2010). En effet, selon Chall et Jacobs (2003), de nouvelles difficultés en lecture tendent à se développer à partir de la deuxième année du deuxième cycle du primaire en raison d'une évolution marquée des exigences et de la complexité du vocabulaire dans les textes proposés.

Alors qu'en deuxième année du premier cycle, les élèves sont invités à partager leur compréhension à partir d'un court texte accessible et illustré (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011), les attentes à leur égard sont significativement plus élevées à la fin du cycle suivant. En effet, les élèves de la deuxième année du deuxième cycle doivent, notamment, se construire une interprétation personnelle du texte appuyée sur des arguments, ainsi qu'extraire des informations explicites et implicites, le tout à partir de textes dont la longueur, la densité et la complexité augmentent considérablement (McTavish, 2008; Delsing, 2010; Suhr, Hernandez, Grimes et Warschauer, 2010).

L'apparition ou l'accroissement des difficultés de compréhension en lecture survenant, pour plusieurs élèves, à la fin du deuxième cycle, se nomme en anglais le *fourth-grade slump* (Chall et Jacobs, 2003; Delsing, 2010). Selon ces auteurs, cette situation ne s'explique pas uniquement par une hausse marquée des exigences, mais aussi par le fait que les élèves ne soient pas suffisamment préparés à y faire face.

Pour soutenir l'apprentissage des élèves qui éprouvent des difficultés de compréhension en lecture, Lafortune et Saint-Pierre (1996) proposent de les amener à devenir conscients de leur pensée pendant la lecture d'un texte. Dans le même sens, Houtveen et Van de Grift (2007) considèrent qu'enseigner des stratégies métacognitives aux élèves est une bonne façon de les préparer à comprendre ce qu'ils lisent. En effet, il appert que l'une des principales caractéristiques qui distinguent le lecteur compétent du lecteur en difficulté soit l'utilisation de stratégies métacognitives, c'est-à-dire l'utilisation consciente et délibérée de stratégies de planification, de contrôle et de régulation (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2003; Pressley, 2006; Houtveen et Van de Grift, 2007).

Considérant l'ampleur des difficultés de compréhension en lecture éprouvées par de nombreux élèves à partir de la fin du deuxième cycle du primaire ainsi que l'impact négatif qu'elles peuvent avoir tant sur leur réussite scolaire que sur leur avenir (OCDE, 2016), il est primordial de se pencher sur les angles d'intervention possibles. Parmi les perspectives envisageables, la métacognition semble particulièrement pertinente (Ouellet, Gauvin, Turcotte, Dubé et Prévost, 2015).

1.3 L'importance de la métacognition

Pour Flavell (1979), la métacognition correspond au regard que porte l'apprenant sur sa propre démarche mentale. En effet, l'élève métacognitif s'analyse comme apprenant, ce qui lui permet de prendre conscience de ses façons d'apprendre et de contrôler ses processus mentaux pendant l'exécution d'une tâche (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Afin d'optimiser sa compréhension d'un texte, le lecteur compétent met en œuvre des stratégies métacognitives dites de planification, de contrôle et de régulation (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2003; Pressley, 2006; Houtveen et Van de Grift, 2007). Par exemple, l'élève qui s'arrête à la fin d'un paragraphe pour évaluer son niveau de compréhension utilise une stratégie de contrôle. De même, un lecteur qui choisit de relire une partie ou la totalité d'un paragraphe qu'il considère avoir mal compris utilise une stratégie de régulation. Or, une majorité d'élèves en difficulté d'apprentissage utilise peu de stratégies métacognitives (Pressley, 2006) ou utilise des stratégies métacognitives inadéquates (Artelt, Schiefele et Schneider, 2001; Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2003). Plus précisément, les élèves ayant un niveau inférieur en lecture tendent à négliger certains comportements, notamment : choisir des stratégies pouvant les aider à lire et à apprendre, expliciter une stratégie de lecture et s'exprimer sur sa pertinence (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2003). Eme et Rouet (2001) ajoutent que la plupart des élèves de 9 à 11 ans possèdent des ressources limitées pour détecter la perte de compréhension pendant la

lecture et y remédier. Étant donné cette situation, il importe d'identifier des façons de favoriser le développement métacognitif des élèves, d'autant plus que celui-ci n'est pas inné et qu'il nécessite un apprentissage en soi (Meneghetti, Carretti et De Beni, 2006).

Des auteurs tels que Efklides (2006) et Berger et Büchel (2012) mettent en évidence un lien bilatéral entre certains déterminants de la motivation scolaire, dont le sentiment d'auto-efficacité et la perception de contrôle, et la métacognition. D'une part, les élèves qui possèdent un faible sentiment d'auto-efficacité présentent moins de comportements métacognitifs en situation d'apprentissage, comparativement aux élèves qui possèdent un sentiment d'auto-efficacité élevé (Flavell, 1979; Bouffard, 1998). Une incompréhension persistante en lecture peut entraîner un sentiment négatif et un affaiblissement du sentiment d'auto-efficacité chez l'élève, l'amenant à diminuer son engagement cognitif envers la tâche (Efklides, 2006). D'autre part, des lacunes sur le plan métacognitif peuvent nuire à la motivation de l'élève en diminuant sa perception de contrôle. Cette diminution correspond à l'impression de détenir peu de pouvoir sur sa compréhension, ce qui nuit à la motivation scolaire (Cartier, 1999). Ainsi, l'élève aura tendance à attribuer sa performance en lecture au hasard ou à la chance plutôt qu'aux efforts fournis et aux stratégies choisies (Berger et Büchel, 2012).

Un manque d'habiletés métacognitives peut également nuire à l'autonomie de l'apprenant en l'empêchant de détecter la perte de compréhension, de choisir une stratégie appropriée pour y remédier et d'évaluer l'efficacité de cette stratégie (Lafortune, 1998). En effet, la capacité d'autoévaluer sa démarche est déterminante dans

la prise de contrôle de l'élève sur ses apprentissages et, par conséquent, dans le rehaussement de son niveau d'autonomie.

En somme, des lacunes sur le plan métacognitif sont associées à des difficultés persistantes dans la compréhension en lecture en plus de nuire à la motivation de l'élève ainsi qu'à son autonomie. Afin de prévenir l'apparition de telles difficultés ou d'éviter qu'elles entravent la réussite de l'apprenant, l'orthopédagogue peut travailler de concert avec l'enseignant pour aider l'élève à développer des habiletés métacognitives en lecture.

1.4 Le rôle de l'orthopédagogue dans le développement de la métacognition

Présent dans les écoles du Québec depuis les années 1970 (Tardif et Lessard, 1992), l'orthopédagogue est reconnu comme étant un spécialiste de l'évaluation-intervention auprès des élèves présentant ou susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage, incluant les troubles d'apprentissage (Office des professions du Québec (OPQ), 2014; Brodeur et al., 2015). L'expertise de l'orthopédagogue, axée davantage sur le processus d'apprentissage que sur son contenu (Archambeault et Fortin, 2001), s'articule principalement autour de quatre activités professionnelles : la prévention, le soutien à l'enseignant, l'intervention et l'évaluation. Aussi, dans un contexte inclusif, c'est-à-dire, dans l'éventualité où tous les élèves cheminent à l'intérieur d'une même classe (Potvin et Lacroix, 2009), le service d'orthopédagogie peut être dispensé selon diverses modalités telles que le service direct à l'élève à l'intérieur de la classe, le service direct à

l'élève à l'extérieur de la classe et le soutien-conseil à l'enseignant (Trépanier et Paré, 2010). Selon Trépanier et Paré (2010) et Labonté (2011), l'orthopédagogue dispense un service direct à l'élève à l'intérieur de la classe lorsqu'il participe à un co-enseignement, anime un atelier ou soutient un ou plusieurs élèves par des interventions personnalisées à même le groupe-classe. L'orthopédagogue peut également offrir un service direct à l'élève à l'extérieur de la classe, en groupe restreint ou en individuel (Trépanier et Paré, 2010), dans le cadre d'une intervention d'appoint (Brodeur, Dion, Laplante, Mercier, Desrochers et Bournot-Trites, 2010) ou d'une intervention intensive (Dion et al., 2008). En contexte scolaire, cette modalité de service est appelée dénombrement flottant. Finalement, l'orthopédagogue peut offrir un service indirect à l'élève à l'extérieur de la classe en conseillant et en soutenant l'enseignant dans le développement d'interventions différenciées et en agissant comme personne ressource dans l'élaboration d'un plan d'intervention.

D'emblée, les mesures préventives mises en œuvre en classe et le soutien-conseil à l'enseignant contribuent à offrir à chaque apprenant un enseignement de qualité et adapté à ses besoins (Brodeur et al., 2010). Advenant le cas où un élève ne réalise pas les progrès attendus en lecture, en écriture ou en mathématiques, sa situation peut faire l'objet d'une concertation entre les principaux acteurs scolaires ainsi que ses parents. La mise en place d'un service en orthopédagogie fait partie des moyens qui peuvent être privilégiés, au terme de cette concertation, afin de venir en aide à l'élève. À ce moment, il est attendu de l'orthopédagogue qu'il collecte des renseignements spécifiques concernant les forces et les besoins de l'apprenant sur les plans des connaissances, des

stratégies, des processus cognitifs (OPQ, 2014) et des processus métacognitifs (Laplane, 2011). Bien que le terme métacognition ne soit pas explicitement employé dans le référentiel des compétences professionnelles en orthopédagogie (Brodeur et al, 2015), il y est recommandé que l'orthopédagogue mette en œuvre des pratiques associées au développement de la métacognition chez l'apprenant : « L'orthopédagogue doit soutenir l'apprenant dans la nécessité de réfléchir sur ses erreurs, sur ses stratégies et sur la pertinence ou non de recourir à de nouveaux raisonnements ou à de nouvelles façons de procéder » (p.19). Ainsi, l'orthopédagogue peut jouer un rôle important dans le développement métacognitif du jeune lecteur en l'amenant à se questionner sur sa compréhension et sur sa façon de lire un texte.

1.5 La pertinence de cette recherche

Il est attendu que l'orthopédagogue mette en œuvre des interventions ciblées afin de venir en aide à l'apprenant éprouvant des difficultés persistantes de compréhension en lecture (Brodeur et al., 2015). En ce sens, le développement de la métacognition, chez l'élève, peut s'avérer être une solution gagnante (Houtveen et Van de Grift, 2007). La pertinence sociale de cet essai réside dans le fait qu'il vise à sensibiliser et à outiller les orthopédagogues quant à la mise en place de pratiques susceptibles de favoriser le développement de la métacognition en lecture. Ainsi, ces derniers pourront guider les élèves dans l'amélioration de leur compréhension en lecture. Rappelons que la capacité à comprendre un texte s'avère essentielle tant dans la réussite scolaire que dans

l'épanouissement social et économique des citoyens adultes (Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE), 2016).

Plusieurs recherches ont été menées concernant la métacognition en lecture (Van Kraayenoord, 2010). Eker (2014) ainsi que Scholin, Haegele et Burns (2013) se sont penchés sur l'enseignement de stratégies métacognitives ainsi que sur son effet sur la performance des élèves relativement à la compréhension en lecture. De leur côté, Turcotte et Cloutier (2014) ont expérimenté le rappel stimulé après une tâche de compréhension en lecture dans le but de connaître les stratégies d'élèves de la deuxième année du troisième cycle du primaire. Eme et Rouet (2001) ont étudié la façon dont la métacognition se développe chez l'enfant et l'adulte. Pour leur part, Bazin et Girerd (1997) se sont intéressés aux effets de la verbalisation de stratégies de lecture, en contexte de groupe, chez des élèves de niveau primaire. Bien qu'elles comportent toutes des points communs avec le présent essai, aucune de ces recherches ne se penche sur les pratiques utilisées par les orthopédagogues pour favoriser le développement de la métacognition. La pertinence scientifique de cet essai repose donc sur l'originalité de l'angle de recherche privilégié, puisque nous nous intéressons spécifiquement aux pratiques des orthopédagogues. Plus précisément, les pratiques ciblées concernent la compréhension en lecture et la métacognition. Ainsi, cet essai vise à contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'orthopédagogie.

1.6 La question de recherche

En résumé, l'orthopédagogue détient un rôle déterminant dans la mise en œuvre d'interventions ciblées auprès des jeunes lecteurs en difficulté (Brodeur et al., 2015). Or, pour plusieurs de ces élèves, des difficultés de compréhension en lecture tendent à émerger à partir du deuxième cycle du primaire (Chall et Jacobs, 2003). À ce propos, le développement de la métacognition peut avoir un impact significatif sur la compréhension du lecteur (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2003; Van Kraayenoord, 2010). Considérant l'étendue limitée des connaissances sur les pratiques utilisées par les orthopédagogues pour favoriser le développement de la métacognition en contexte de lecture, la question de recherche à laquelle cet essai souhaite répondre est la suivante : comment l'orthopédagogue peut-il favoriser le développement métacognitif d'élèves du deuxième cycle du primaire éprouvant des difficultés de compréhension en lecture?

CHAPITRE II

Cadre conceptuel

Ce chapitre expose les principaux concepts relatifs à la problématique et qui orientent l'ensemble du projet de recherche: la métacognition, la compréhension en lecture, la pratique orthopédagogique et l'intention. De plus, il présente une brève recension d'écrits proposant des pratiques orthopédagogiques et des intentions qui peuvent être associées au développement métacognitif de l'apprenant. Finalement, le cadre conceptuel mène à l'identification des objectifs spécifiques qui guident cet essai.

2.1 La métacognition

Les travaux concernant le concept de métacognition ont vu le jour dans les années 1970 aux États-Unis. Le titre de pionnier de la recherche sur la métacognition est généralement attribué à Flavell dont les écrits sont encore largement utilisés aujourd'hui (Van Kraayenoord, 2010). Pour Flavell (1979), la métacognition correspond au regard que porte l'apprenant sur sa propre démarche mentale. Bien que l'utilisation du terme métacognition soit relativement récente dans le domaine de l'éducation, des écrits évoquant les processus que recouvre ce concept datent du début du 20^e siècle (Brown, 1987; Doly, 2013). Depuis son introduction par Flavell, la métacognition a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs dont Saint-Pierre (1994) et Doly (2013).

Flavell (1987) et Brown (1987) relèvent deux composantes de la métacognition : les connaissances métacognitives de l'apprenant ainsi que l'utilisation et l'adaptation qu'il en fait. Cette deuxième composante est nommée gestion des processus mentaux par Brown (1987). La section suivante apporte des précisions au sujet de ces deux composantes afin de présenter clairement le concept de métacognition.

2.1.1 Les connaissances métacognitives

Les connaissances métacognitives (ou métaconnaissances) sont liées aux conceptions et aux perceptions que l'élève développe au fil des situations dans lesquelles il est plongé comme apprenant (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). Ces connaissances peuvent concerner les personnes, les tâches ou les stratégies cognitives (Brown, 1987; Flavell, 1987; Saint-Pierre, 1994; Lafortune, 1998; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000; Martin, Lafortune et Sorin, 2010; Berger et Büchel, 2012). Le Tableau 1 présente les types de métaconnaissances que l'élève peut acquérir. Il a été construit à partir des écrits mentionnés dans ce paragraphe.

Tableau 1

Les types de métaconnaissances

Types de métaconnaissances	Objets
Sur les personnes	Sa propre façon d'apprendre La façon d'apprendre des autres personnes L'apprentissage chez l'être humain
Sur les tâches	Le niveau de difficulté Les exigences Les conditions de réalisation
Sur les stratégies	La nature de la stratégie L'utilisation de la stratégie Les conditions d'utilisation de la stratégie

Il est important de distinguer les stratégies cognitives des stratégies métacognitives (Saint-Pierre, 1994; Martin, Lafortune et Sorin, 2010; Berger et Büchel, 2012). Les stratégies cognitives, lorsqu'elles sont utilisées de façon adéquate, servent notamment à réaliser une tâche, alors que les stratégies métacognitives servent à superviser et à gérer le processus de réalisation de cette tâche (Flavell, 1979; Lafortune et Saint-Pierre, 1996; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). Ces dernières sont présentées dans la section 2.1.2.

Pour Lafortune et Saint-Pierre (1996), le fait d'aider l'élève en difficulté à être conscient de ses processus mentaux est essentiel. Selon ces dernières, cette prise de conscience permet à l'élève d'enrichir ses connaissances métacognitives qui auront un impact sur la gestion de ses processus mentaux pendant l'exécution d'une tâche ultérieure.

2.1.2 La gestion des processus mentaux

La gestion des processus mentaux se traduit par les réflexions cognitives qui accompagnent les processus mentaux de l'apprenant (Lafortune et Saint-Pierre, 1996) ainsi que par les décisions et les actions stratégiques de ce dernier pendant la réalisation d'une tâche (Saint-Pierre, 1994). L'élève peut gérer ses processus mentaux en utilisant des stratégies de planification, de contrôle et de régulation (Flavell, 1979; Lafortune et Saint-Pierre, 1996; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). Voici comment ces auteurs définissent chacun des trois types de stratégies métacognitives.

Les stratégies de planification consistent en l'analyse des caractéristiques de la tâche et de ses exigences afin d'en déterminer les étapes et le temps de réalisation. Cette analyse permet à l'élève de se fixer des objectifs et de choisir les stratégies dont il aura besoin pour les atteindre. Ainsi, les stratégies de planification visent à se créer une représentation claire de la tâche à accomplir.

Quant aux stratégies de contrôle, elles permettent la surveillance de l'exécution de la tâche qui consiste à évaluer le résultat des actions entreprises sur sa propre compréhension et sur la réalisation de la tâche. Il s'agit d'une collecte d'informations qui permet de vérifier si les étapes suivies et les stratégies employées favorisent l'atteinte des objectifs fixés et le maintien de la compréhension. Un exemple de l'utilisation d'une stratégie de contrôle, en lecture, serait de s'arrêter à la fin de chaque paragraphe d'un texte pour se questionner sur sa compréhension.

Finalement, les stratégies de régulation interviennent en cohérence avec les informations recueillies à l'aide des stratégies de contrôle. Elles consistent, pour l'apprenant, à ajuster sa démarche afin de l'améliorer, notamment en changeant de stratégie si celle qui a été utilisée s'est avérée inefficace. Par exemple, un élève qui décide de mettre une question difficile de côté pour y revenir plus tard ou de relire un passage d'un texte qu'il n'a pas bien compris utilise une stratégie de régulation (Lafortune et Saint-Pierre, 1996). Les stratégies de contrôle et de régulation font partie d'un processus cyclique, puisque l'élève utilise à nouveau ses stratégies de contrôle après avoir modifié sa démarche.

Ainsi, l'utilisation de stratégies de planification, de contrôle et de régulation peut jouer un rôle important dans la compréhension en lecture de l'apprenant, puisque ces dernières servent à superviser et à guider sa démarche mentale tout au long de la tâche de lecture.

2.2 La compréhension en lecture

Loin de se réduire à la simple réception d'un message écrit, la compréhension est l'un des objectifs premiers de la lecture ainsi qu'un enjeu majeur de l'apprentissage (Van Kraayenoord, 2010; Giasson, 2011; Martel, Lévesque et Aubin-Horth, 2012). Afin de dépeindre ce concept aussi clairement que possible, quelques définitions sommaires de la compréhension en lecture seront présentées et une définition englobant différents éléments clés provenant de ces dernières sera proposée. Par la suite, deux modèles de la

compréhension en lecture, reconnus pour leur pertinence et leur complétude, seront exposés et expliqués.

Selon Artelt, Schiefele et Schneider (2001), la compréhension résulte d'une interaction entre le texte, les connaissances antérieures du lecteur sur le sujet, le contexte de lecture et la motivation du lecteur. Ahmadi, Ismail et Abdullah (2013), quant à eux, estiment que la compréhension en lecture et la métacognition sont indissociables. D'après ces derniers, la compréhension en lecture se définit par la capacité du lecteur à comprendre les informations implicites et explicites d'un texte à l'aide de stratégies métacognitives variées. De son côté, Giasson (2011) considère que la compréhension en lecture consiste à se créer une représentation mentale cohérente du texte en intégrant les informations qu'il renferme à ses propres connaissances.

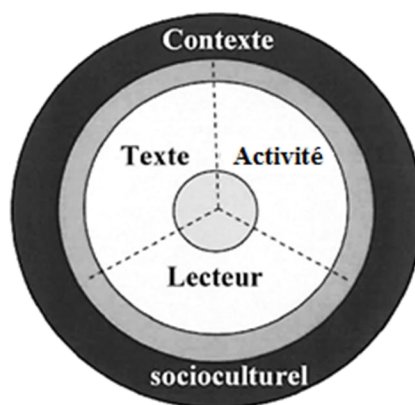
Des éléments importants suggérés par ces auteurs ont été regroupés afin de constituer une définition qui, à nos yeux, semble complète. Ainsi : la compréhension en lecture consiste, pour le lecteur, à se créer une représentation mentale du texte en intégrant les informations qu'il contient à ses connaissances antérieures tout en supervisant sa démarche à l'aide de stratégies métacognitives. Les modèles proposés par Giasson (2011) et Laplante (2011), qui sont détaillés ci-après, présentent de manière plus fine les différentes composantes de la compréhension en lecture ainsi que les interactions entre elles.

2.2.1 Le modèle interactif étendu de compréhension en lecture

Le modèle interactif étendu de compréhension en lecture de Giasson (2011), présenté dans la Figure 1, se démarque par son caractère dynamique, puisque la compréhension dépend de l'interaction entre trois variables principales : le lecteur, le texte et l'activité. Ces variables gravitent à l'intérieur d'un contexte socioculturel (Snow, 2002, citée dans Giasson, 2011).

Figure 1

Le modèle interactif de compréhension en lecture (Giasson, 2011)

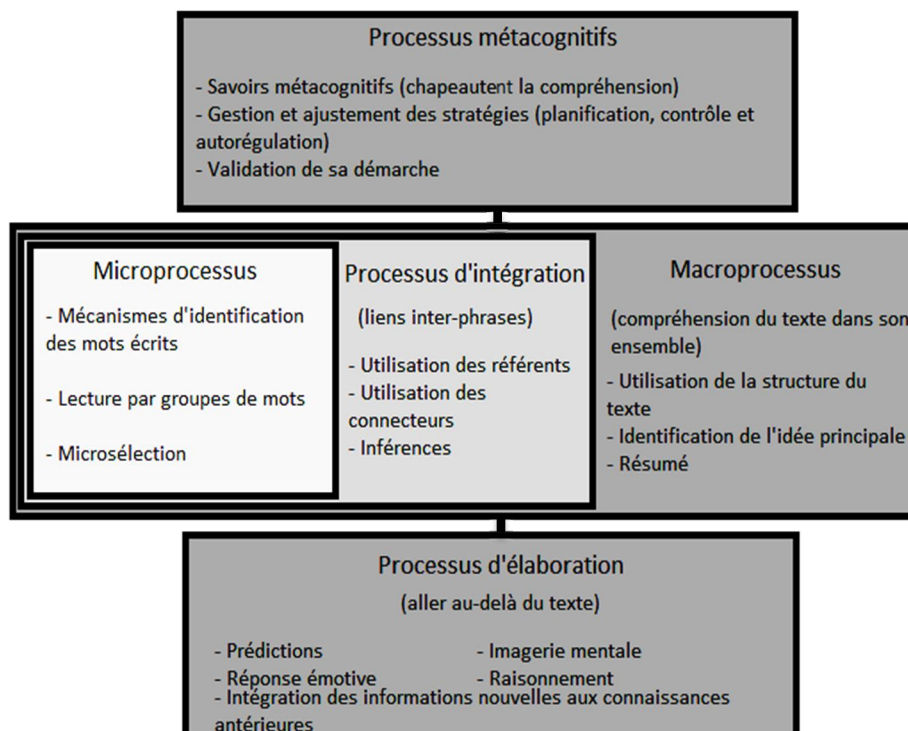


D'abord, le contexte socioculturel multidimensionnel auquel sont intégrées les trois variables principales réfère à des facteurs allant au-delà de la situation de lecture, mais qui peuvent tout de même l'influencer. Le contexte familial de l'élève est un exemple de facteur auquel réfère le contexte socioculturel multidimensionnel. Ensuite, la variable texte concerne les caractéristiques qui définissent le texte. Il s'agit de la structure (organisation des idées) et du contenu (concepts, connaissances, vocabulaire,

etc.) qui s'appuient tous les deux sur l'intention de l'auteur. Puis, la compréhension dépend de l'activité entourant la lecture. Celle-ci correspond aux contextes psychologique (ex : l'intention de lecture), social (ex : les interventions de l'enseignant ou des pairs) et physique (ex : niveau de bruit ambiant) de la lecture. Enfin, la variable lecteur renvoie aux structures cognitives et affectives de l'élève ainsi qu'à ses processus de traitement de l'information. Les structures cognitives concernent les connaissances du lecteur, alors que les structures affectives sont liées à son attitude par rapport à la lecture et à ses intérêts. En ce qui a trait aux processus de traitement de l'information, ils sont décrits par Giasson (1990) dans la Figure 2.

Figure 2

Les processus de traitement de l'information en lecture (adaptation de Giasson, 1990)



Tels que présentés dans cette figure, les cinq processus de traitement de l'information qui agissent sur la compréhension du lecteur sont les suivants : 1) les microprocessus permettant de comprendre une phrase et les mots qu'elle contient; 2) les processus d'intégration servant à faire des liens entre les phrases d'un texte; 3) les macroprocessus utilisés pour comprendre un texte dans sa globalité; 4) les processus d'élaboration permettant d'aller plus loin que le texte, par exemple, en faisant des prédictions et 5) les processus métacognitifs auxquels s'intéresse particulièrement cet essai, puisqu'ils aident le lecteur à guider sa compréhension. Comportant les savoirs métacognitifs du lecteur, la gestion et l'ajustement de ses stratégies ainsi que la validation de sa démarche, les processus métacognitifs de Giasson (1990) rappellent les deux composantes de la métacognition que sont les connaissances métacognitives et la gestion des processus mentaux (Flavell, 1987; Brown, 1987).

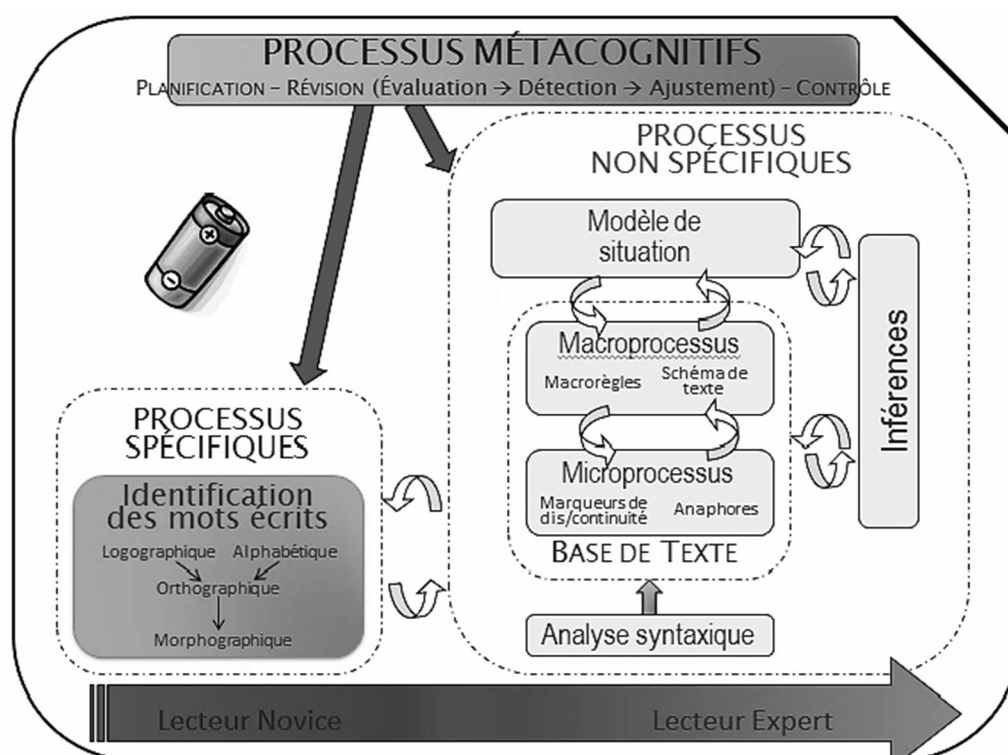
2.2.2 Le modèle de développement des processus en lecture

Le modèle de développement des processus en lecture de Laplante (2011) comporte des ressemblances avec la variable lecteur du modèle interactif de compréhension en lecture de Giasson (2011). Toutefois, il diffère du modèle précédent par la distinction proposée entre processus spécifiques et processus non spécifiques ainsi que par son caractère évolutif. De plus, ce modèle exige des connaissances plus approfondies en didactique cognitive pour comprendre le vocabulaire utilisé par l'auteure. Selon Laplante (2011), l'apprentissage de la lecture s'effectue à l'aide de trois grandes

catégories de processus : les processus spécifiques, les processus non spécifiques et les processus métacognitifs. Ces catégories sont présentées dans la Figure 3.

Figure 3

Le modèle de développement des processus en lecture (Laplante, 2011)



Les processus spécifiques correspondent aux habiletés spécifiques à l'identification des mots écrits. L'apprenti lecteur développe d'abord des procédures de reconnaissance logographiques (représentation visuelle du mot) et alphabétiques (correspondance graphème-phonème), qui mènent à la construction de structures orthographiques

(conventions dans l'écriture des mots) et morphographiques (utilisation d'indices tels que les affixes pour lire et comprendre les mots).

Les processus non spécifiques, qui permettent de comprendre une phrase ou un texte, regroupent plusieurs sous-types de processus. D'abord, ces processus se rapportent à l'analyse syntaxique des phrases qui favorise la compréhension. Ensuite, ils incluent les microprocessus qui servent à comprendre les anaphores, c'est-à-dire, les mots qui en remplacent d'autres dans un texte pour éviter les répétitions (ex : ils, celle-ci, eux) et les connecteurs, à savoir, les mots qui établissent un lien entre les idées du texte (ex : parce que, ensuite, en revanche). De plus, ils sont associés aux macroprocessus qui concernent la compréhension globale du texte. Puis, on y trouve le modèle de situation qui signifie la construction, par l'élève lecteur, d'une représentation mentale du texte. Finalement, les processus non spécifiques touchent la capacité à faire des inférences, ce qui signifie que le lecteur dégage une information implicite à partir des indices présents dans le texte.

Les processus métacognitifs regroupent les stratégies de planification, de contrôle et de régulation. Rappelons que ces stratégies visent à superviser et à guider la démarche mentale du lecteur tout au long de la tâche.

Le modèle de Laplante rend visible le développement continu et simultané des processus permettant à l'élève d'améliorer son niveau de compétence en lecture. La pile qui se trouve dans le coin supérieur gauche rappelle que les ressources cognitives du lecteur sont limitées.

Le modèle interactif étendu de compréhension en lecture de Giasson (2011) et le modèle de développement des processus en lecture de Laplante (2011) traduisent l'importance de la métacognition dans la compréhension en lecture. En effet, nous avons vu que la métacognition permet la surveillance continue de la mise en œuvre des différents processus de lecture (Laplante, 2011).

2.3 Des liens entre la métacognition et la compréhension en lecture

Cette section établit des liens entre deux concepts majeurs qui ont été exposés précédemment: la métacognition et la compréhension en lecture. Dans un premier temps, il est question de l'apport de la métacognition ou, plus spécifiquement, des connaissances métacognitives dans la compréhension en lecture. Dans un deuxième temps, certaines limites de la métacognition quant à l'amélioration des performances sont abordées.

2.3.1 L'apport de la métacognition dans la compréhension en lecture

Les stratégies de planification, de contrôle et de régulation (Flavell, 1979) qui sont utilisées par le lecteur compétent, de façon consciente ou automatisée (Romainville, 2000), lui permettent de gérer sa compréhension de façon autonome (Lafortune, 1998). Toutefois, ces comportements sont possibles à condition que le lecteur ait acquis une grande quantité de connaissances métacognitives valides. Ainsi, chaque type de métaconnaissance joue un rôle déterminant dans le maintien ou le rétablissement de la compréhension (Saint-Pierre, 1994; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000).

D'abord, les métaconnaissances sur soi comme apprenant sont nécessaires à la compréhension puisqu'elles permettent à l'élève de mettre en place des conditions favorables en contexte de lecture (Teplin, 2008). Par exemple, l'élève conscient qu'il a besoin d'un grand calme pour se concentrer choisira un endroit paisible pour étudier. Dans un même ordre d'idées, un élève qui considère que les textes à lire dans le cadre de son cours de géographie sont complexes se réservera plus de temps afin de bien saisir leur contenu.

Ensuite, les métaconnaissances portant sur les stratégies cognitives sont essentielles au maintien de la compréhension, car le lecteur doit non seulement connaître les stratégies (connaissances déclaratives), mais aussi savoir comment les utiliser (connaissances procédurales) et dans quelles circonstances il est utile de le faire (connaissances conditionnelles) (Teplin, 2008). Par exemple, l'élève sait que la stratégie de relecture (relire une phrase ou un paragraphe) peut être grandement utile lorsqu'un mot difficile nuit à sa compréhension du texte. De même, un élève peut savoir que décomposer un mot qui contient un grand nombre de lettres afin de voir s'il contient des indices peut l'aider à en saisir le sens (ex : mot de même famille ou affixe).

Finalement, les métaconnaissances portant sur les tâches permettent à l'apprenant de planifier sa lecture selon son niveau de difficulté, ses exigences et ses conditions de réalisation (Teplin, 2008). Par exemple, un élève sait qu'une tâche de lecture accompagnée de questions de compréhension lui demande plus de temps et d'attention que la période de lecture libre du matin.

2.3.2 Les limites de la métacognition quant à l'amélioration des performances

Pour Romainville (2000), la métacognition ne garantit pas nécessairement l'amélioration des performances chez les élèves. Cet auteur appelle à la prudence les professionnels de l'éducation qui pourraient croire que la métacognition est une solution miracle à tous les maux scolaires. D'une part, on ne peut pas nier la contribution de la métacognition à de nombreux apprentissages, en particulier lorsque l'élève se retrouve devant un obstacle ou une situation nouvelle. D'autre part, il faut garder en tête que si l'intervention métacognitive est appliquée de la même façon auprès de tous les élèves, elle ne produira pas un effet optimal sur la réussite scolaire de ces derniers. L'auteur mentionne deux situations où la relation entre la métacognition et la performance scolaire pourrait s'avérer négative.

Dans un premier cas, certains élèves pouvant être qualifiés d'experts réussissent aisément les tâches qui leur sont proposées, et ce, sans conceptualisation métacognitive apparente de leur démarche (Romainville, 2000). Selon Sternberg (1998), la performance de ces élèves peut parfois s'expliquer par l'automatisation des processus nécessaires à la résolution de problèmes fréquemment rencontrés au cours des tâches. Dans ces circonstances, forcer la prise de conscience de leur démarche mentale risquerait de freiner l'action, ce qui serait possiblement contre-productif (Romainville, 2000).

Dans un deuxième cas, certains élèves semblent posséder le savoir métacognitif nécessaire à l'exécution d'une tâche, mais ne réussissent pas à le mettre en pratique de

façon concluante (Mélot, 1991). Cette situation peut s'expliquer de trois façons. D'abord, les connaissances métacognitives peuvent s'avérer invalides ou incomplètes. Par exemple, un élève sait que la stratégie « utiliser le contexte pour comprendre le sens d'un mot » peut lui être utile lorsqu'il rencontre un mot inconnu pendant la lecture, mais il ne sait pas de quelle façon utiliser cette stratégie. Ensuite, l'élève peut mobiliser des connaissances métacognitives alors qu'elles ne sont pas pertinentes en regard de la situation. Par exemple, il peut s'arrêter à la fin de chaque phrase pour se questionner sur sa compréhension, alors qu'il ne rencontre aucune difficulté. L'utilisation de cette stratégie dans un contexte où elle n'est pas nécessaire risque de ralentir l'élève et de lui faire perdre le fil de sa lecture. Finalement, l'élève peut posséder des connaissances métacognitives valides sur une stratégie, mais ne pas se sentir en mesure de les utiliser correctement en raison d'un faible sentiment d'auto-efficacité (Bouffard, 1998). Ceci peut être la manifestation d'un manque de confiance en sa capacité d'exercer un contrôle sur la tâche et d'un besoin d'encouragement.

Alors que certains élèves développent des automatismes qui s'avèrent efficaces en situation de lecture, d'autres auraient besoin de développer des connaissances métacognitives valides pour mieux réussir. Certains élèves témoignent, quant à eux, de besoins d'ordre affectif qui nuisent à la mise en place de comportements métacognitifs (Romainville, 2000). Néanmoins, l'intervention favorisant le développement métacognitif demeure un outil important qui peut entraîner des améliorations considérables lorsqu'elle est intégrée à une pratique orthopédagogique de qualité.

2.4 La pratique orthopédagogique

La pratique enseignante est une activité professionnelle (Safourcade, 2011) qui, selon Altet (2002), regroupe à la fois les actes observables, les actions et les réactions d'une personne, et les procédés de mise en œuvre de ces actes tels que les choix et les prises de décisions. Orientée par des buts et des normes, la pratique traduit les savoirs, les procédés et les compétences d'une personne en actions (Safourcade, 2011). Dans cet essai, le terme *pratique orthopédagogique* est employé en tenant compte de ces éléments. Cependant, son utilisation dans le texte réfère spécifiquement aux pratiques de l'orthopédagogue qui, selon les progrès réalisés par l'élève, peuvent croître en spécificité et en intensité (Brodeur et al., 2010). Quelle que soit la modalité du service dispensé, qu'il s'agisse d'un service direct à l'élève à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, ou encore d'un service indirect relevant du soutien à l'enseignant (Trépanier et Paré, 2010), l'orthopédagogue peut employer une diversité de pratiques.

Munby, Russel et Martin (2001) soulignent que les actions d'une personne sont influencées par ses conceptions. Ces dernières sont formées, notamment, de connaissances qui se construisent et se modifient avec l'expérience (Bonnet, 2006). Nous tiendrons compte des conceptions des participantes afin de développer une compréhension approfondie de leurs pratiques.

Selon le référentiel des compétences professionnelles en orthopédagogie, « l'apprentissage relève à la fois d'une intention pédagogique et didactique, et de sa

réalisation provoquée par un acteur » (Brodeur et al., 2015, p.12). Ainsi, les intentions de l'orthopédagogue peuvent avoir une influence sur les pratiques qu'il emploie.

2.5 L'intention

Plusieurs auteurs, dont Kechidi (2005) et Theulle (2015), considèrent que les pratiques dépendent en grande partie des raisons d'agir de l'individu que l'on peut nommer intentions. Theulle (2015) conçoit l'intention comme étant « un désir puissant qui se traduit en action ». Cette conception semble partagée par Kechidi (2005) qui complète en affirmant qu'« au départ de toute action, il y a la réalisation d'une intention » (p.354). Ce dernier auteur souligne que, pour être rationnelle, une pratique doit correspondre à la réalisation d'une intention. Ainsi, l'orthopédagogue peut mettre en œuvre une pratique en ayant pour intention d'amener l'élève à adopter des comportements métacognitifs en lecture. Pour mieux comprendre les pratiques adoptées par les orthopédagogues, nous nous intéressons aux intentions qui en sont le mobile.

2.6 Des pratiques soutenues par des intentions pour guider la métacognition

Lafortune (1998) répertorie quelques principes dont l'application est susceptible de favoriser, chez l'élève, le développement des connaissances métacognitives ainsi qu'une meilleure gestion de ses processus mentaux. Selon une adaptation du répertoire de Lafortune (1998) et des écrits de Bazin et Girerd (1997), Doly (1997) ainsi que Scholin, Haegele et Burns (2013), le Tableau 2 présente des pratiques orthopédagogiques auxquelles nous associons les intentions qui les sous-tendent.

Tableau 2

Des pratiques et les intentions sous-jacentes associées au développement métacognitif de l'apprenant

Pratiques	Intentions
Inciter l'élève à se poser des questions	Appropriation du processus de questionnement Contrôle de sa compréhension Plus grande autonomie cognitive
Inciter l'élève à structurer ses connaissances de façon active	Liens avec ses connaissances antérieures et organisation mentale des connaissances
Proposer des moyens pour amener l'élève à développer ses propres stratégies	Meilleure intégration des stratégies Réinvestissement dans de nouvelles situations
Susciter chez l'élève une prise de conscience de son processus mental	Compréhension de son propre fonctionnement cognitif Amélioration de ses stratégies
Utiliser divers moyens pour que l'élève apprenne à s'évaluer	Connaissance de ses forces et lacunes Détection de la perte de compréhension Plus grande autonomie
Susciter l'expression des processus métacognitifs	Verbalisation des stratégies métacognitives employées dans l'exécution d'une tâche Développement de connaissances métacognitives Verbalisation de sa démarche

Ce tableau présente six pratiques générales qui sont susceptibles de favoriser le développement métacognitif de l'apprenant en difficulté et, ainsi, de l'aider à développer un plus grand contrôle sur sa compréhension en lecture. Chacune des pratiques répertoriées est associée aux intentions qui en sont le mobile. Ces intentions peuvent être rassemblées autour de l'idée que l'élève soit en contrôle de son fonctionnement cognitif et qu'il développe son autonomie. Ces comportements métacognitifs

2.7 Les objectifs spécifiques de la recherche

Nous avons présenté certains éléments clés qui caractérisent le concept de métacognition, tels que les connaissances métacognitives, la prise de conscience, par l'élève, de ses processus mentaux et la gestion de ces derniers par l'utilisation de stratégies de planification, de contrôle et de régulation. Par la suite, nous avons vu que les stratégies métacognitives contribuent au développement et au maintien de la compréhension du lecteur (Giasson, 1990; Laplante, 2011). Or, la métacognition n'est pas innée (Meneghetti, Carretti et De Beni, 2006). À cet égard, l'orthopédagogue peut favoriser le développement métacognitif par l'utilisation de diverses pratiques qui correspondent à ses actions et à ses choix (Altet, 2002) et qui sont guidées par ses intentions (Kechidi, 2005).

Dans le but de contribuer à l'avancement des connaissances sur les pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif des élèves éprouvant des difficultés de compréhension en lecture, les objectifs spécifiques de cette recherche sont les suivants :

1. Décrire des pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif d'élèves du deuxième cycle du primaire éprouvant des difficultés de compréhension en lecture
2. Connaître et comprendre les intentions sous-jacentes à ces pratiques

CHAPITRE III

Méthodologie

Ce chapitre énonce les différents éléments qui constituent la méthodologie de la recherche. Ces éléments sont présentés dans l'ordre suivant : la stratégie générale de recherche, les participants, le déroulement de la recherche, les outils de collecte de données, le traitement et l'analyse des données puis, finalement, les considérations éthiques.

3.1 La stratégie générale de recherche

Afin d'atteindre les objectifs spécifiques mentionnés précédemment, la méthodologie de recherche utilisée est qualitative de type descriptif et compréhensif. Étant donné qu'il offre la possibilité d'observer les phénomènes tels qu'ils surviennent en milieu naturel, le devis de recherche qualitatif est approprié pour répondre aux questions de recherche impliquant la compréhension de comportements et la façon dont les êtres humains perçoivent leurs propres expériences (Fortin, 2010). Cette recherche est de type descriptif et compréhensif, car elle vise à décrire et à comprendre l'aspect particulier de l'intervention orthopédagogique que sont les pratiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif d'élèves en difficulté. L'approche choisie est l'étude de cas multiples, c'est-à-dire que deux cas ont été recrutés et étudiés. Le principal avantage de l'étude de cas est qu'elle permet d'examiner en profondeur des situations peu connues (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010; Fortin,

2010). Dans le cadre de cette recherche, l'étude de cas multiples permettra d'élaborer une description détaillée et authentique (Gagnon, 2012) des pratiques mises en œuvre par deux orthopédagogues. Nous recueillerons également les intentions sous-jacentes à leurs pratiques ainsi que leurs conceptions de la métacognition et de la compréhension en lecture, ce qui nous amènera à développer une compréhension approfondie des pratiques qu'elles emploient. À ce sujet, Wilson (1977) souligne qu'il est primordial d'obtenir les propos des participants concernant leurs idées, leurs croyances, leurs motivations et leur interprétation pour comprendre leurs actions.

3.2 Les participants

Dans le cadre de ce projet de recherche, la population cible est constituée des orthopédagogues du Québec. Les deux orthopédagogues qui participent à l'étude de cas multiples ont été recrutées par choix raisonné (Fortin, 2010), selon les critères de sélection suivants : avoir complété une maîtrise en orthopédagogie, travailler en tant qu'orthopédagogue en milieu scolaire ou en pratique privée, intervenir auprès d'élèves du deuxième cycle du primaire ayant des difficultés de compréhension en lecture ainsi que posséder des connaissances de base sur la métacognition et un intérêt pour le développement métacognitif des élèves. Le Tableau 3 présente le profil de Mylène et de Cindy¹, les deux orthopédagogues recrutées, sur les plans de la formation universitaire et de l'expérience professionnelle.

¹ Par souci de confidentialité, tous les prénoms présents dans cet essai sont fictifs.

Tableau 3

Le profil des orthopédagogues participantes

Participante	Mylène	Cindy
Formation universitaire de premier cycle	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale : préscolaire-primaire	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale : primaire
Obtention du baccalauréat	2011	2010
Formation universitaire de deuxième cycle	Maîtrise en orthopédagogie	Maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie)
Obtention de la maîtrise	2016	2015
Formation universitaire de troisième cycle		Certificat en psychologie (en voie d'obtention)
Expérience professionnelle	Près de six ans	Près de six ans
Modalité du service d'orthopédagogie	Service direct et individuel à l'extérieur de l'école	Service direct et individuel à l'extérieur de l'école

Ce tableau permet d'observer que Mylène et Cindy répondent aux critères de recrutement de la recherche. En effet, les deux participantes ont complété une maîtrise dans le domaine de l'orthopédagogie et elles travaillent en tant qu'orthopédagogues.

Conformément à notre intérêt de recherche, nous avons demandé aux deux participantes de nous permettre de les observer pendant l'une de leurs interventions auprès d'un élève du deuxième cycle du primaire éprouvant des difficultés de compréhension en lecture. Les deux orthopédagogues œuvrent dans des centres spécialisés dans les services à l'enfance, ce qui peut expliquer que leurs interventions soient réalisées selon une modalité de service direct à l'élève à l'extérieur de la classe

(Trépanier et Paré, 2010). Cependant, bien que Mylène et Cindy exercent leur travail à l'extérieur des murs de l'école, elles communiquent régulièrement avec l'enseignante de leur élève afin d'échanger des informations concernant les pratiques mises en œuvre et les progrès réalisés par l'élève. Lors de l'observation, Mylène est intervenue auprès de Lucas qui est en deuxième année du deuxième cycle. Ce dernier présente un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et ses difficultés en lecture affectent sa motivation scolaire. Quant à elle, Cindy a choisi d'intervenir auprès de Théo qui se situe en première année du deuxième cycle. Il présente, lui aussi, un TDAH et éprouve des difficultés en lecture depuis le début de son parcours scolaire.

3.3 Le déroulement de la recherche

Le recrutement des participants a été effectué entre les mois d'août et d'octobre 2016 alors que la collecte de données a eu lieu entre la fin du mois d'octobre et le début du mois de décembre 2016. Dès le mois d'août, plusieurs démarches ont été entreprises afin de recruter les participants. D'abord, la transmission par courriel de la description du projet de recherche aux orthopédagogues et aux directions des ressources humaines de cinq commissions scolaires n'a pas permis de recruter des participants correspondant au profil recherché. Ce même message a été envoyé aux administrateurs de trois cliniques privées d'orthopédagogie de la région de Trois-Rivières. À nouveau, cette démarche ne s'est pas avérée fructueuse. Puis, une demande a été envoyée, sur les réseaux sociaux, à l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) qui a accepté de publier une annonce concernant la recherche de participants. Peu après, une première participante

exerçant en pratique privée et correspondant au profil recherché s'est manifestée par courriel. Finalement, une annonce sur les réseaux sociaux auprès de collègues étudiants et diplômés a permis de recruter une deuxième participante qui exerce, elle aussi, en pratique privée. Les deux participantes ont signé le formulaire de consentement écrit (Appendice A) et nous ont transmis leurs disponibilités pour la collecte de données qui se compose d'un entretien de départ, d'une séance d'observation et d'un entretien d'autoconfrontation.

En octobre 2016, un entretien de départ semi-dirigé et enregistré sur bande sonore a été réalisé auprès de chaque orthopédagogue participante. À la demande des participantes, l'entretien d'une durée approximative de trente minutes s'est effectué par téléphone. À la suite des entretiens, les orthopédaugues ont recueilli le consentement écrit des parents ayant accepté que leur enfant participe à la recherche et qu'il soit filmé pendant sa rencontre avec l'orthopédagogue (Appendice B).

En novembre 2016, une observation non participante a été réalisée auprès des deux orthopédaugues. D'une durée d'une heure, elle a eu lieu pendant que les orthopédaugues réalisaient une intervention visant à améliorer les compétences de leur élève quant à la compréhension en lecture. L'observation a eu lieu tel que prévu avec Mylène et Lucas. Toutefois, en raison des difficultés attentionnelles de Théo, il a été convenu d'éviter la présence d'une tierce personne pendant la rencontre d'intervention. Néanmoins, cela n'a pas eu de conséquence sur la collecte des données, puisque la totalité de l'intervention a été filmée.

Environ une semaine après l'observation, chacune des orthopédagogues participantes a été rencontrée dans le cadre d'un entretien d'autoconfrontation simple au cours duquel des segments de l'intervention filmée, sélectionnés par la chercheuse, ont été projetés sur un écran. L'entretien était enregistré sur bande sonore et a duré environ quarante-cinq minutes.

3.4 Les méthodes de collecte de données

Tel qu'indiqué précédemment, trois méthodes de collecte de données ont été choisies dans le but de répondre à la question de recherche et d'atteindre les objectifs spécifiques ciblés (Fortin, 2010). Les méthodes sont, en ordre chronologique d'utilisation, l'entretien de départ semi-dirigé, l'observation non participante et l'entretien d'autoconfrontation simple. Cette section explique en quoi consiste chacune d'entre elles ainsi que le but rattaché à leur utilisation.

3.4.1 L'entretien de départ

L'entretien semi-dirigé, qui consiste à s'entretenir avec un participant dans le but de recueillir son interprétation d'une réalité (Norimatsu et Pigem, 2008), a été choisi afin de permettre une grande fluidité dans les échanges entre la chercheuse et la participante. En général, différents thèmes sont déterminés à l'avance et disposés dans un canevas d'entretien qui sert de support matériel. Il est suggéré d'enregistrer l'entretien afin d'éviter de focaliser l'attention sur la prise de notes et de faciliter, par la suite, l'analyse des données (Norimatsu et Pigem, 2008).

Le canevas d'entretien que nous avons utilisé contient des questions concernant : la formation universitaire, l'expérience professionnelle et les conceptions de la compréhension en lecture et de la métacognition (Appendice C). Rappelons que les conceptions des individus ont une incidence sur leurs actions (Munby, Russel et Martin, 2001). Ainsi, recueillir les conceptions d'une personne peut contribuer à développer une meilleure compréhension de ses pratiques. Les participantes ont aussi mentionné les pratiques qu'elles adoptent dans le but de favoriser le développement métacognitif de l'élève. Signalons qu'il s'agit de pratiques déclarées (Dehon et Derobertmasure, 2015) qui n'ont pas nécessairement été observées par la chercheuse.

3.4.2 L'observation

L'observation consiste à observer et à décrire des actions ou des événements se rapportant au problème de recherche (Fortin, 2010). Pendant l'observation, il est conseillé d'utiliser la captation vidéo afin de ne négliger aucune donnée importante et d'éviter de quitter l'action des yeux pour noter les pratiques observées (Fortin, 2010). Nous avons opté pour ce type d'observation afin de connaître les pratiques réelles des orthopédagogues (Norimatsu et Pigem, 2008). Aussi, l'observation non participante a été privilégiée, afin d'éviter de modifier l'organisation habituelle des rencontres entre l'orthopédagogue et son élève (Norimatsu et Pigem, 2008).

À titre de support matériel pour l'observation, une version préliminaire d'une grille de codage a été créée afin de consigner des pratiques susceptibles de favoriser le

développement de la métacognition chez l'élève. Cette grille préliminaire a servi de point de départ et a connu de nombreuses transformations au fil de l'analyse des données.

3.4.3 L'entretien d'autoconfrontation simple

L'entretien d'autoconfrontation simple consiste à faire revivre une expérience passée au participant en lui présentant une séquence mettant en lumière des pratiques observées et à lui demander de les commenter (Moussay et Flavier, 2014). Ce type d'entretien a été choisi pour faciliter la remémoration des événements et ainsi mener à des évocations précises de la part des participants (Boubée, 2010; Moussay et Flavier, 2014).

La sélection des segments filmés a été réalisée de façon à mettre en scène des pratiques susceptibles de favoriser le développement de la métacognition. Un canevas a été utilisé pour l'entretien d'autoconfrontation simple qui se voulait semi-dirigé (Appendice D). Rappelons que le but premier de cette démarche était de recueillir les intentions sous-jacentes aux pratiques adoptées par les orthopédagogues relativement au développement métacognitif de l'apprenant. Notons également que les intentions sont à la base des actions des individus (Kechidi, 2005; Theulle, 2015) et donc, de leurs pratiques.

3.5 Le traitement et l'analyse des données

Le traitement des données a consisté en la transcription intégrale des entretiens ainsi qu'en l'identification de segments des vidéos d'observation mettant en lumière des pratiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif des élèves. Les sous-sections suivantes présentent les étapes de l'analyse des données de la recherche, telles que décrites par L'Écuyer (1990) : les lectures préliminaires et le choix des énoncés, le regroupement des énoncés dans des catégories ainsi que la réduction des catégories et la classification finale.

3.5.1 Les lectures préliminaires et le choix des énoncés

Dans un premier temps, le matériel provenant des entretiens transcrits intégralement et des vidéos a été lu et visionné en entier, et ce, à plusieurs reprises. Cette démarche nous a permis d'avoir une vue d'ensemble des données de recherche et d'avoir une idée de la façon dont les énoncés pourraient être découpés (L'Écuyer, 1990). Un énoncé, aussi appelé unité de sens, est un mot, une phrase ou un paragraphe qui « possède un sens complet en lui-même » (L'Écuyer, 1990). Nous avons sélectionné des phrases ou encore de petits paragraphes et nous leur avons attribué un code. Les énoncés ont été choisis en fonction de l'atteinte des objectifs spécifiques de la recherche. Le choix des énoncés s'est avéré complexe, car des énoncés peuvent se profiler dans un même sens malgré qu'ils comportent des mots différents. Il nous a également fallu tenir compte du contexte dans lequel les paroles ont été prononcées afin de comprendre le sens que les

participants leur accordaient. Une fois les énoncés choisis, certains regroupements ont pu être effectués.

3.5.2 Le regroupement des énoncés dans des catégories

En ce qui a trait aux entretiens de départ, le canevas d'entretien contenait déjà quelques catégories préexistantes dans lesquelles les énoncés ont été regroupés. Nous avons construit ces catégories en nous appuyant sur le cadre conceptuel de la recherche et, en particulier, sur les pratiques et les intentions suggérées par Lafortune (1998), Bazin et Girerd (1997), Doly (1997) ainsi que Scholin, Haeghele et Burns (2013). Ces catégories sont : la formation universitaire, l'expérience professionnelle et les conceptions de la compréhension en lecture et de la métacognition. En ce qui concerne les pratiques orthopédagogiques observées, les catégories préexistantes étaient trop restreintes. Elles ont été élargies et plusieurs nouvelles catégories ont émergé afin de pouvoir y regrouper les unités de sens relevées. En ce qui a trait aux entretiens d'autoconfrontation simple, les énoncés portant sur les intentions sous-jacentes aux pratiques des orthopédagogues ont été regroupés dans des catégories émergentes.

L'Écuyer (1990) propose plusieurs critères pour évaluer la qualité d'une catégorie. De ces critères, nous avons retenu que les catégories doivent être exhaustives et en nombre limité, cohérentes, homogènes et pertinentes, ce qui assure qu'elles soient clairement définies. Les catégories que comportaient la grille des pratiques et la grille des intentions, à cette étape, étaient exhaustives, c'est-à-dire que chacun des énoncés

pouvait être associés à l'une ou l'autre des catégories. Elles étaient également pertinentes, car elles étaient représentatives du cadre théorique de la recherche et du matériel traité. De plus, ces catégories étaient homogènes, puisqu'elles contenaient des énoncés ayant le même sens. Finalement, elles étaient cohérentes, car elles étaient liées entre elles par un sens logique. Toutefois, elles demeuraient trop nombreuses pour être univoques et clairement définies.

3.5.3 La réduction des catégories et la classification finale

À cette étape, certains énoncés pouvaient être associés à plusieurs catégories. Or, il est essentiel que les catégories soient assez différentes les unes des autres pour éviter les recouvrements de sens et, ainsi, offrir une représentation simplifiée des données de la recherche (L'Écuyer, 1990). Nous avons donc amorcé le rassemblement des catégories comportant des énoncés semblables dans le but de créer des catégories plus larges. Nous en avons également modifié les libellés afin de les distinguer clairement, toujours en nous appuyant sur le cadre conceptuel de notre recherche. Les versions finales des listes dans lesquelles sont consignées les pratiques et les intentions de Mylène et de Cindy se trouvent respectivement dans les Appendices E et F et dans les Appendices G et H.

3.6 Des considérations éthiques

Afin de mener cette recherche à terme, des démarches ont été entreprises en vue d'obtenir un certificat d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières a émis un certificat

le 30 mai 2016 portant le numéro: CER-16-223-07.06 (Appendice I). Par ailleurs, des mesures ont été prises afin d'obtenir le consentement libre et éclairé de chacune des personnes impliquées dans le projet de recherche. En effet, une lettre d'information accompagnée d'un formulaire de consentement a été remise à chacune des participantes, de même qu'aux parents des élèves présents au moment des observations. D'autres mesures ont permis d'assurer la confidentialité des données collectées et le respect de la vie privée. Effectivement, l'ensemble du matériel collecté ainsi que les formulaires de consentement signés ont été conservés en sécurité, sous clé. En outre, tout renseignement pouvant mener à l'identification des participants a été supprimé.

Dans ce chapitre, nous avons présenté la stratégie générale de recherche qui se situe dans un devis qualitatif descriptif et compréhensif et qui s'appuie sur l'étude de cas multiples. Nous avons précisé que deux cas seraient étudiés : celui de Mylène et celui de Cindy. À la suite de la présentation des deux participantes, nous avons décrit le déroulement de la recherche, les méthodes de collecte de données (l'entretien de départ semi-dirigé, l'observation non participante et l'entretien d'autoconfrontation simple) ainsi que les outils utilisés (les canevas d'entretien et la grille d'observation). De plus, le traitement ainsi que l'analyse des données ont été expliqués. Finalement, les considérations éthiques ont été énoncées. Dans le prochain chapitre, nous présenterons les résultats obtenus.

CHAPITRE IV

Présentation des résultats

La méthodologie de recherche utilisée nous a permis d'obtenir les résultats présentés dans ce chapitre. Ces résultats proviennent de la collecte des données effectuée auprès des orthopédagogues. Les cas de Mylène et de Cindy sont présentés, respectivement, en tenant compte de leurs conceptions de la compréhension en lecture et de la métacognition, des pratiques observées et des intentions qui leur sont sous-jacentes. À la fin de ce chapitre, un retour sur les objectifs de recherche énoncés précédemment est effectué et un résumé des principaux résultats de la recherche est proposé.

4.1 Le cas de Mylène

Rappelons brièvement que Mylène est une orthopédagogue qui possède environ six ans d'expérience et qui travaille actuellement dans un centre spécialisé dans les services à l'élève. Lors de la séance d'observation filmée, elle est intervenue de façon individuelle auprès de Lucas, un élève de la deuxième année du deuxième cycle du primaire qui éprouve des difficultés importantes de compréhension en lecture. Les résultats associés au cas de Mylène sont présentés dans les deux sections suivantes : ses conceptions de la compréhension en lecture et de la métacognition ainsi que ses pratiques et ses intentions orthopédagogiques en regard du développement métacognitif de l'élève.

4.1.1 Ses conceptions de la compréhension en lecture et de la métacognition

Pour Mylène, la compréhension en lecture consiste à se représenter mentalement un texte en fonction des « éléments importants que l'on en retire ». Cela consiste également à faire des liens avec ses connaissances personnelles et à être en mesure de verbaliser sa compréhension du texte.

Il existe, selon Mylène, deux principaux défis associés à l'intervention orthopédagogique en vue de favoriser la compréhension en lecture au deuxième cycle du primaire. D'une part, il lui paraît essentiel d'enseigner aux élèves à gérer leur compréhension, c'est-à-dire à détecter la perte de compréhension et à y remédier par l'utilisation de stratégies. D'autre part, elle considère nécessaire de les aider à développer des stratégies favorisant la rétention des informations importantes d'un texte.

Mylène conçoit la métacognition comme étant la prise de conscience de sa démarche mentale ainsi que la gestion de celle-ci. Pour cette orthopédagogue, la prise de conscience de sa démarche inclut l'intention de lecture, les stratégies utilisées et la détection de la perte de compréhension, alors que la gestion de la démarche consiste à choisir et à utiliser de bonnes stratégies pour mieux comprendre. Mylène insiste sur le fait que la clé de la métacognition est le langage interne, ce qui signifie que l'élève doit apprendre à se poser des questions pour arriver à gérer sa démarche. À son avis, plus un élève développe ses habiletés métacognitives, plus il arrive à s'autoévaluer.

La métacognition occupe une place centrale dans la pratique orthopédagogique de Mylène. Selon elle, il faut que l'élève soit aussi conscient que possible de ce qu'il fait pendant les périodes d'intervention orthopédagogique afin de pouvoir réinvestir les stratégies apprises dans d'autres contextes.

Mylène perçoit des effets chez les élèves qu'elle guide dans le développement de leur métacognition. D'une part, ils ont une plus grande confiance en eux en tant qu'apprenants et, d'autre part, ils ressentent un plus grand sentiment de contrôle sur leurs apprentissages.

4.1.2 Ses pratiques orthopédagogiques et ses intentions

L'un des objectifs de cette recherche est de décrire des pratiques orthopédagogiques observées par la chercheuse. Néanmoins, il nous paraît intéressant de mentionner des pratiques déclarées par Mylène lors de l'entretien de départ et qui, selon elle, favorisent le développement de la métacognition. D'emblée, l'orthopédagogue affirme qu'elle utilise souvent le jeu au cours de ses interventions visant à favoriser le développement de la métacognition. Elle est d'avis que l'utilisation de jeux éducatifs permet « d'éviter la surcharge cognitive » associée à certaines tâches scolaires, de questionner plus aisément les élèves sur leur démarche mentale et de les motiver. Mylène ajoute que les jeux éducatifs peuvent favoriser le développement de stratégies métacognitives efficaces en lecture dès la première année du primaire. Par exemple, l'orthopédagogue utilise le jeu *Chocolate Fix* (Engelberg et Grabarchuk, 2008) qui est un jeu de logique et de

raisonnement déductif à partir duquel elle guide les élèves dans le développement de stratégies métacognitives qui peuvent aussi être utilisées en situation de lecture. Ce faisant, elle dit préparer les élèves pour le deuxième cycle du primaire où les textes à lire sont complexes et exigent de faire des inférences ou, autrement dit, de dégager des informations implicites à partir d'indices. De plus, Mylène dit modéliser des stratégies de compréhension en lecture. Cependant, elle ne s'est pas exprimée sur ses intentions concernant cette pratique orthopédagogique.

Deux tâches ont été abordées au cours des cinquante minutes qu'a duré la rencontre d'intervention orthopédagogique menée par Mylène. La première moitié de la rencontre a été consacrée au jeu *Chocolate Fix* (Engelberg et Grabarchuk, 2008). Il s'agit d'un jeu de logique et de raisonnement déductif dont la consigne est la suivante : à l'aide des indices visuels fournis pour chacun des défis à relever, complétez le plateau de jeu en y disposant correctement, c'est-à-dire dans la position exacte, les neuf chocolats. Mylène utilise ce jeu pour guider l'élève dans le développement de stratégies métacognitives qui peuvent également être utilisées en lecture. Notamment, l'élève peut développer des stratégies de contrôle et de régulation telles que s'arrêter pour se questionner sur sa compréhension des indices et choisir une stratégie pour la rétablir. Pendant la seconde moitié de la rencontre d'intervention orthopédagogique, Lucas a été invité à entamer la lecture d'un texte informatif portant sur la pêche. Cette tâche de lecture lui a donné l'occasion de réutiliser les stratégies de contrôle et de régulation sollicitées précédemment par le jeu *Chocolate Fix* (Engelberg et Grabarchuk, 2008).

Au cours de la rencontre, Mylène a adopté plusieurs pratiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif de Lucas en lecture. Ces pratiques, observées par la chercheuse, sont présentées en premier dans les sous-sections suivantes. Elles sont suivies des intentions qui leur sont sous-jacentes et qui ont été recueillies lors de l'entretien d'autoconfrontation. Les pratiques et les intentions de l'orthopédagogue, partagées en cinq catégories, sont exposées dans les sous-sections suivantes.

4.1.2.1 Susciter la prise de conscience de ses connaissances

Afin d'aider Lucas à activer ses connaissances et à faire des liens avec le texte qu'il s'apprête à lire, Mylène lui demande ce qu'il connaît sur le sujet du texte : la pêche. L'élève lui répond : « pas grand-chose ». Mylène insiste en lui posant davantage de questions telles que : « quels sont tes souvenirs liés à la pêche? » et « quels sont les différents objets dont on a besoin pour pêcher? ». Ce faisant, elle parvient à faire prendre conscience à Lucas des nombreuses connaissances qu'il possède sur le sujet. Mylène lui dit : « tu me dis que tu ne connais rien sur la pêche, mais tu as déjà toutes ces connaissances! ». L'orthopédagogue affirme qu'il est important d'aider les élèves en difficulté à prendre conscience des connaissances qu'ils possèdent et des obstacles qui compliquent leur apprentissage car « c'est rare qu'ils soient très réalistes concernant leurs connaissances et leurs difficultés ».

À quelques reprises, Mylène questionne Lucas sur le niveau de difficulté d'une tâche associée au jeu *Chocolate Fix* qu'il vient d'exécuter en disant, par exemple : « ce

défi est-il plus facile ou plus difficile que le précédent? » et « tu dis que celui-ci est plus difficile...pourquoi? ». Nous n'avons pas obtenu les intentions de Mylène concernant ces pratiques. Néanmoins, elles peuvent être associées, chez l'apprenant, à la prise de conscience de ses connaissances sur les tâches.

Au cours de la rencontre, Mylène demande à l'élève d'expliquer la pertinence d'une stratégie lorsqu'elle dit : « pourquoi est-ce une bonne stratégie? » ou « pourquoi l'as-tu fait de cette façon? ». L'orthopédagogue explique que, par ces questionnements, elle souhaite vérifier si elle a réussi à lui faire voir la pertinence de certaines stratégies.

4.1.2.2 Susciter la prise de conscience de l'utilisation d'une stratégie

Avant d'amorcer la lecture d'un texte, Mylène questionne Lucas sur la façon dont il s'y prendra pour réaliser la tâche en disant : « quelle stratégie peut-on utiliser avant de lire le texte? », « quelle stratégie utiliserais-tu ici? », « quelles stratégies utiliseras-tu pendant ta lecture? » et « vas-tu lire une phrase à la fois ou le paragraphe en entier? ». Par ces questionnements, Mylène affirme vouloir aider son élève à réactiver des stratégies connues.

À de nombreuses reprises, Mylène demande à Lucas de décrire sa démarche pendant et après l'exécution d'une tâche. Elle utilise les formulations suivantes : « explique-moi ce que tu fais pendant que tu le fais », « par quoi as-tu commencé? », « quelles sont les stratégies que tu utilises? », « comment as-tu procédé? », « comment as-tu fait? » et « quelle stratégie a été gagnante? ». Ce faisant, Mylène dit vouloir

amener Lucas à prendre conscience des stratégies qu'il met en place. Selon elle, il faut d'abord être en mesure « d'appliquer » la stratégie avant de pouvoir la verbaliser. L'orthopédagogue ajoute qu'un élève peut savoir comment utiliser une stratégie sans être capable de l'expliquer. Toutefois, elle précise que si cet élève est en mesure de verbaliser ce qu'il fait, c'est qu'il est « consciemment en train de mettre en place une stratégie ».

Lorsque Lucas explique la façon dont il a procédé pour exécuter une tâche, il arrive à Mylène de reformuler ses propos en utilisant un vocabulaire plus précis. Voici quelques exemples : « si je comprends bien, tu y es allé en ordre, de gauche à droite et de haut en bas, comme en lecture », « tu as commencé par le plus facile » et « on peut dire que tu as survolé tes informations comme on le fait en lecture ». Par ces reformulations, l'orthopédagogue soutient que son intention est d'amener Lucas à prendre conscience des stratégies qu'il utilise. Elle ajoute qu'elle souhaite lui proposer un vocabulaire qu'il pourra réutiliser dans des tâches de lecture ultérieures.

Parfois, Mylène décrit ses propres observations en disant à l'élève, par exemple : « j'ai aimé que tu prennes un bon temps de réflexion » et « je sentais que tu te posais des questions dans ta tête avant d'agir ». Pour appuyer ses propos, elle fait référence à un aide-mémoire, présenté en Appendice J, qu'elle utilise souvent avec Lucas. Il y est écrit : « Je m'arrête. Je regarde. Je me questionne. Je décide » (Gagné, 2001). Tout en utilisant le renforcement positif, l'orthopédagogue dit vouloir faire prendre conscience à l'élève des stratégies qu'il a employées.

4.1.2.3 Susciter la prise de conscience de sa compréhension

À quelques reprises pendant la lecture d'un texte, Mylène interroge Lucas sur la signification d'un mot qu'elle juge difficile à comprendre. Elle lui dit : « que signifie ce mot? » et « as-tu compris tous les mots? ». Par ces questionnements, Mylène dit vouloir « vérifier sa compréhension du mot » et, par le fait même, lui faire prendre conscience de sa compréhension.

4.1.2.4 Susciter l'utilisation d'une stratégie métacognitive

Pendant la période d'intervention orthopédagogique, Mylène encourage Lucas à utiliser une stratégie de lecture en lui expliquant la pertinence de celle-ci. Elle dit : « y aller en ordre permet de n'oublier aucun indice » et « y aller de haut en bas et de droite à gauche, c'est un ordre que l'on connaît bien ». L'orthopédagogue précise que son intention est d'expliquer la pertinence de la stratégie, car il s'agit d'un aspect important pour Lucas.

Lorsque l'élève manifeste de la difficulté à placer un chocolat dans le jeu *Chocolate Fix* (Engelberg et Grabarchuk, 2008), Mylène lui dit : « on n'a pas tous les indices nécessaires pour placer ce chocolat, alors on le met de côté pour l'instant ». Ce faisant, l'orthopédagogue dit vouloir aider l'élève à faire un choix raisonné et conscient alors qu'il semble « tourner en rond ». Une situation semblable pourrait être rencontrée en contexte de lecture. En effet, un élève pourrait être tenté de répondre aux questions de compréhension rattachées à un texte sans en avoir complété la lecture. Or, il se pourrait

qu'il lui manque certaines informations importantes contenues dans la suite du texte et qu'il rencontre alors une difficulté. L'orthopédagogue ou l'enseignant pourrait l'inviter à s'arrêter et à se questionner sur sa compréhension, puis à choisir une stratégie pour rétablir sa compréhension qui serait, dans ce cas-ci, de poursuivre sa lecture et de revenir à cette question par la suite.

Lorsque Mylène se rend compte que Lucas a l'intention de lire un texte complet sans interruption, elle lui propose une autre façon de procéder en disant : « si tu lis le texte sans t'arrêter, tu ne te souviendras pas suffisamment du début pour souligner les mots importants » et « est-ce que l'on pourrait se mettre d'accord pour lire un paragraphe à la fois? ». Mylène affirme que son intention est « d'amener Lucas vers la mise en place d'une stratégie » qui est, en fait, de s'arrêter à la fin de chaque paragraphe pour se questionner sur sa compréhension.

Avant de commencer la lecture d'un texte, Mylène encourage Lucas à laisser des traces de sa compréhension à l'aide d'un crayon à mine. Elle dit : « s'il y a des mots ou des phrases que tu ne comprends pas, entoure-les ou souligne-les et on en discutera par la suite ». Nous n'avons pas recueilli les intentions de Mylène concernant cette pratique. Néanmoins, elle semble inviter l'élève à utiliser une stratégie de contrôle.

4.1.2.5 Susciter un jugement concernant sa démarche mentale

Soucieuse d'amener Lucas à évaluer l'efficacité de sa démarche de lecture, Mylène évoque les difficultés qui pourraient y être associées. Elle lui dit : « es-tu certain que tu

vas tout comprendre si tu lis le texte d'un seul coup? ». Mylène explique que son intention est d'amener Lucas à prendre conscience que sa planification de sa démarche de lecture n'est pas stratégique.

Pendant qu'il se consacre au jeu *Chocolate Fix* (Engelberg et Grabarchuk, 2008), Lucas relève un défi dont le niveau de difficulté est relativement élevé. Visiblement satisfaite de la façon dont son élève a procédé, en prenant un temps de réflexion avant d'agir, Mylène demande à Lucas : « es-tu d'accord avec moi que tu l'as très bien fait [t'arrêter et te questionner avant d'agir]? ». À ce moment, l'orthopédagogue déclare que son intention est d'amener le jeune lecteur à évaluer la façon dont il a utilisé une stratégie métacognitive et de l'encourager à l'utiliser à nouveau.

4.2 Le cas de Cindy

Souvenons-nous que Cindy est une orthopédagogue qui possède environ six ans d'expérience et qui exerce son métier dans un centre spécialisé dans les services à l'élève. Dans le cadre de l'observation filmée, elle est intervenue de façon individuelle auprès de Théo, un élève de première année du deuxième cycle du primaire. Les résultats associés au cas de Cindy sont exposés dans les deux sections suivantes : ses conceptions de la compréhension en lecture et de la métacognition ainsi que ses pratiques et ses intentions orthopédagogiques en lien avec le développement métacognitif de l'élève.

4.2.1 Ses conceptions de la compréhension en lecture et de la métacognition

Aux yeux de Cindy, les principaux défis associés à l'intervention en lecture au deuxième cycle du primaire sont liés à « l'impulsivité » rencontrée chez les élèves et au fait qu'ils connaissent peu de stratégies pour détecter la perte de compréhension. Aussi, elle croit que le fait de les aider à développer la métacognition peut leur permettre d'appliquer les stratégies enseignées par l'orthopédagogue lorsqu'ils sont en classe.

Selon cette orthopédagogue, la compréhension en lecture signifie que l'élève est en mesure d'imaginer un court film dans sa tête à partir du texte. Comprendre un texte correspond également, selon l'intention de lecture, à apprendre ou à se divertir.

Cindy considère la métacognition comme la capacité de réfléchir à sa propre façon d'apprendre et de raisonner. Elle compare la métacognition à une petite caméra qui permet à l'apprenant de repérer la perte de compréhension, de savoir ce qui l'aide lorsqu'il est en difficulté et de connaître le chemin par lequel il est passé pour arriver à un résultat. L'orthopédagogue remarque que les élèves qui développent leur métacognition font preuve d'une plus grande compétence en lecture et deviennent plus autonomes dans leurs apprentissages.

4.2.2 Ses pratiques orthopédagogiques et ses intentions

Lors de l'entretien de départ, Cindy a nommé certaines des pratiques orthopédagogiques qu'elle met en œuvre pour favoriser le développement de la métacognition chez ses élèves. Il s'agit donc de pratiques déclarées par la participante

(Dehon et Derobertmasure, 2015). Celles-ci peuvent différer des pratiques observées par la chercheuse et qui sont présentées dans les sous-sections suivantes. D'abord, elle affirme « mettre des mots sur ce que les élèves font » en utilisant des formulations encourageantes. Par exemple, elle dit : « regarde comme tu réussis bien lorsque tu utilises cette stratégie ». Cindy affirme que son intention est de « commenter leur façon de faire » afin de leur faire prendre conscience des stratégies qui les aident à réussir. De plus, l'orthopédagogue utilise régulièrement l'analogie des feux de circulation. En effet, elle présente cette analogie aux élèves lorsqu'ils terminent la lecture d'un paragraphe ou encore lorsqu'ils semblent rencontrer une difficulté pendant la lecture d'un texte. Ces derniers doivent alors identifier la couleur à laquelle ils associent leur niveau de compréhension (vert, jaune ou rouge). Ainsi, Cindy dit vouloir amener ses élèves à s'arrêter pour se questionner sur leur compréhension.

La rencontre d'intervention orthopédagogique de Cindy auprès de Théo a duré une heure. Le tiers de ce temps a été consacré à la lecture répétée de courts textes et à la lecture rapide de mots-étiquettes. La suite de la rencontre a servi à la lecture d'un récit qui était accompagné de questions de compréhension.

Les pratiques et les intentions orthopédagogiques de Cindy sont exposées dans les cinq sous-sections suivantes. Les pratiques orthopédagogiques, observées lors de la rencontre filmée, sont décrites en premier. Chaque pratique est accompagnée de l'intention qui en est le mobile. Les intentions ont été collectées au cours de l'entretien

d'autoconfrontation simple. Des éléments contextuels sont parfois mentionnés pour permettre une meilleure compréhension.

4.2.2.1 Susciter la prise de conscience de ses connaissances

Au début de la rencontre d'intervention, Cindy montre à Théo un aide-mémoire présentant une fille qui se brosse les cheveux (Appendice K). Cette image aide l'élève à établir une comparaison entre la première lecture d'un texte et le premier coup de brosse à cheveux. Le premier coup de brosse peut s'avérer difficile en raison des nœuds qui doivent être défaits. La deuxième lecture (ou le deuxième coup de brosse) est alors plus facile et plus agréable. Cindy invite Théo à expliquer la stratégie en disant : « que signifie le brossage des cheveux en lecture? » et « que signifie le fait de défaire des petits nœuds en lecture? ». Par ces questions, l'orthopédagogue dit vouloir amener l'élève à verbaliser la signification concrète qu'il accorde à cette stratégie de lecture, c'est-à-dire, s'arrêter lorsque l'on rencontre un mot ou un passage difficile et trouver une stratégie pour mieux le comprendre. De la même façon, l'orthopédagogue présente l'image d'un feu de circulation à son élève. Elle lui demande : « que signifie l'image du feu de circulation en lecture? ». Cindy soutient que son intention est d'amener l'élève à verbaliser ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il ralentit et lorsqu'il se questionne sur sa compréhension.

Au cours de la rencontre, l'orthopédagogue questionne l'élève au sujet de ses difficultés en lecture en disant, par exemple : « pourquoi travaille-t-on ta vitesse de

lecture ensemble? » et « pourquoi fait-on ce jeu ensemble? ». Nous n'avons pas obtenu les intentions de Cindy concernant cette pratique. Toutefois, elle peut être associée à la prise de conscience de ses connaissances sur soi comme apprenant.

4.2.2.2 Susciter la prise de conscience de l'utilisation d'une stratégie

Cindy amène Théo à prendre conscience des stratégies qu'il utilise en décrivant ses propres observations. En effet, elle nomme une stratégie de régulation utilisée par l'élève lorsqu'elle dit : « tu es revenu en arrière et c'est excellent », « tu vois, tu as relu une partie du texte et tu as trouvé la réponse » et « je suis très contente que tu sois revenu en arrière ». Ce faisant, Cindy dit vouloir « mettre des mots » sur ce que fait Théo car, souvent, il ne s'aperçoit pas de ce qui se passe dans sa tête. Elle ajoute qu'elle souhaite lui faire prendre conscience de ce qui lui permet de mieux réussir.

Avant d'amorcer la lecture d'un texte, Cindy demande à Théo de nommer une stratégie qu'il utilise en disant : « que fais-tu quand il y a des mots plus difficiles dans un texte? ». Cindy explique que son intention est d'amener Théo à s'exprimer sur sa façon de s'ajuster lorsqu'il rencontre une difficulté en lecture.

4.2.2.3 Susciter la prise de conscience de sa compréhension en lecture

À plusieurs reprises, Cindy questionne Théo sur son niveau de compréhension en disant : « comment était ta compréhension pendant la lecture? », « quel feu de circulation correspond à ton niveau de compréhension? », « as-tu réussi à voir des

images dans ta tête? », « les images que tu as vues étaient-elles aussi claires que lorsque tu regardes la télévision? », « maintenant que tu as relu ce passage, vois-tu l'image dans ta tête? » et « est-ce que ta compréhension est meilleure? ». Cindy dit vouloir amener Théo à prendre conscience de « ce qui se passe dans sa tête » et d'un éventuel bris de compréhension. Elle ajoute qu'il est difficile pour un enfant d'évaluer sa compréhension et que le fait de parler « d'images dans la tête » rend le tout plus signifiant pour lui.

Pendant la lecture d'un texte, Cindy amène Théo à prendre conscience de sa compréhension en lui demandant d'expliquer, dans ses mots, un passage qu'il vient de lire : « qu'as-tu compris de ce passage? ». Nous n'avons pas obtenu les intentions de Cindy concernant cette pratique. Cependant, elle peut être associée à la prise de conscience de sa compréhension d'un passage d'un texte.

Alors que Théo relit un passage du texte pour répondre à une question de compréhension, Cindy l'interroge sur la signification d'un mot qu'elle considère difficile à comprendre en disant : « que signifie ce mot? ». L'élève répond qu'il l'ignore. Cindy lui dit alors : « tu vois, c'est un petit nœud qu'il faut défaire ». Nous n'avons pas recueilli les intentions de Cindy à ce sujet. Néanmoins, cette pratique peut être associée à la prise de conscience de sa compréhension d'un mot.

4.2.2.4 Susciter l'utilisation d'une stratégie métacognitive

Au cours de la rencontre d'intervention orthopédagogique, Cindy aide Théo à utiliser une stratégie métacognitive en lui expliquant la pertinence de celle-ci : « quand

tu lis les questions avant de lire le texte, c'est comme s'il se créait des casiers dans ta tête à l'intérieur desquels tu peux ranger les informations pendant ta lecture ». L'orthopédagogue explique que son intention est de « mettre des mots sur ce qui se passera dans sa tête » pendant la lecture si l'élève choisit d'utiliser cette stratégie.

Cindy suggère une stratégie à Théo en l'invitant à lire le texte une deuxième fois. Elle lui dit : « si tu faisais une deuxième lecture, l'image dans ta tête serait plus claire ». Cindy affirme que son intention est d'amener Théo à choisir la stratégie de la deuxième lecture. Elle ajoute qu'elle souhaite lui faire prendre conscience que cette stratégie peut lui faire vivre des réussites.

4.2.2.5 Susciter un jugement concernant sa démarche mentale

Après la tâche, Cindy évoque les difficultés rencontrées par Théo pendant la lecture. Elle souligne que ces difficultés peuvent être associées à son refus de faire une deuxième lecture du texte. Elle dit : « il y a des passages que tu croyais avoir bien compris, mais qui se sont avérés difficiles au moment de répondre aux questions » et « ces difficultés étaient peut-être causées par de petits nœuds qui n'ont pas été défaits ». L'orthopédagogue explique que son intention est de faire un lien entre la façon de travailler de Théo et son niveau de compréhension du texte.

4.3 L'atteinte des objectifs de la recherche

Dans ce chapitre, nous avons exposé les résultats obtenus à partir de l'observation et des entretiens individuels. Les conceptions de la compréhension en lecture et de la métacognition de Mylène et de Cindy ont été décrites. Par la suite, les pratiques et les intentions des deux participantes ont été présentées et nous ont permis d'atteindre nos deux objectifs de recherche. Le premier était de décrire des pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif d'élèves du deuxième cycle du primaire éprouvant des difficultés de compréhension en lecture. Les grilles dans lesquelles les pratiques des orthopédagogues sont répertoriées se trouvent dans les Appendices E et F du présent document. Le deuxième objectif était de connaître et de comprendre les intentions sous-jacentes aux pratiques orthopédagogiques observées. Les grilles qui contiennent les intentions des participantes sont situées dans les Appendices G et H. Afin d'en obtenir un portrait concis, les principaux résultats de la recherche sont présentés sous forme abrégée dans les deux tableaux suivants. Le Tableau 4 révèle l'essentiel des conceptions des deux participantes, alors que le Tableau 5 résume leurs pratiques et leurs intentions. Dans ce dernier tableau, l'absence d'intention signifie que l'orthopédagogue n'a pas eu l'occasion, lors de l'entretien d'autoconfrontation, d'exprimer les intentions qui ont guidé certaines pratiques.

Tableau 4

Les conceptions des participantes concernant la compréhension en lecture et la métacognition

Concept	Mylène	Cindy
Compréhension en lecture	Représentation mentale du texte Liens avec ses connaissances	Création mentale d'un film à partir du texte
Métacognition	Langage interne Prise de conscience de sa démarche mentale Gestion de sa démarche mentale Autoévaluation	Capacité de réfléchir à sa propre façon d'apprendre et de raisonner Prise de conscience de sa démarche mentale Prise de conscience de ses stratégies efficaces Détection de la perte de compréhension

Tableau 5

Les pratiques orthopédagogiques et les intentions des participantes

Mylène			Cindy	
Pratiques qui suscitent :	Pratiques	Intentions <i>Amener l'élève à :</i>	Pratiques	Intentions <i>Amener l'élève à :</i>
La prise de conscience de ses connaissances	Aider l'élève à activer ses connaissances	Prendre conscience des connaissances qu'il possède	Demander à l'élève d'expliquer une stratégie	Verbaliser ses connaissances liées à une stratégie
	Questionner l'élève sur la pertinence d'une stratégie	Prendre conscience de ses connaissances sur une stratégie	Questionner l'élève sur ses difficultés en lecture	
	Questionner l'élève sur le niveau de difficulté d'une tâche			
La prise de conscience de l'utilisation d'une stratégie	Nommer une stratégie utilisée par l'élève	Prendre conscience des stratégies qu'il emploie	Nommer une stratégie utilisée par l'élève	Prendre conscience de sa démarche mentale et de ses stratégies efficaces
	Demander à l'élève de nommer ses stratégies avant, pendant et après la tâche	Prendre conscience des stratégies qu'il emploie	Demander à l'élève de nommer ses stratégies avant, pendant et après la tâche	Verbaliser les stratégies qu'il emploie
	Reformuler les propos de l'élève	Prendre conscience des stratégies qu'il emploie Enrichir son vocabulaire		

Les pratiques orthopédagogiques et les intentions des participantes (suite)

Mylène			Cindy	
Pratiques qui suscitent :	Pratiques	Intentions <i>Amener l'élève à :</i>	Pratiques	Intentions <i>Amener l'élève à :</i>
La prise de conscience de sa compréhension	Questionner l'élève sur la signification d'un mot	Prendre conscience de sa compréhension d'un mot	Questionner l'élève sur la signification d'un mot	
			Demander à l'élève de résumer un passage du texte	
			Questionner l'élève sur son niveau de compréhension	Détecter un bris de compréhension
L'utilisation d'une stratégie métacognitive	Suggérer une stratégie à l'élève	Choisir une stratégie appropriée	Suggérer une stratégie à l'élève	Amener l'élève à choisir une stratégie
	Expliquer la pertinence d'une stratégie à l'élève	Constater la pertinence d'une stratégie	Expliquer la pertinence d'une stratégie à l'élève	Constater la pertinence d'une stratégie
Un jugement concernant sa démarche mentale	Évoquer les difficultés associées à la non-utilisation d'une stratégie	Voir la non-efficacité de sa démarche de lecture	Évoquer les difficultés associées à la non-utilisation d'une stratégie	Faire un lien entre sa démarche de lecture et son niveau de compréhension
	Demander à l'élève d'évaluer sa démarche mentale	Apprendre à s'évaluer		

Dans cette sous-section, nous avons exposé les résultats qui illustrent l'atteinte des objectifs de la recherche. Le prochain chapitre propose une interprétation de ces résultats.

CHAPITRE V

Interprétation des résultats

Ce chapitre propose une interprétation des résultats de recherche présentés précédemment. D'abord, il met en relation les conceptions des participantes et les pratiques orthopédagogiques observées. Puis, il vérifie la correspondance entre les pratiques déclarées par les participantes et les pratiques observées. Il aborde ensuite les similitudes entre les deux cas et ce qui les distingue. Finalement, ce chapitre établit des liens entre les intentions des orthopédagogues et le concept de métacognition.

5.1 La cohérence entre les conceptions et les pratiques observées

Il a été mentionné précédemment que les conceptions des individus peuvent avoir une incidence sur leurs pratiques (Munby, Russel, et Martin, 2001). Cette section vise à faire ressortir des liens de cohérence entre les conceptions des participantes, concernant la compréhension en lecture et la métacognition, et les pratiques orthopédagogiques observées. Selon les résultats obtenus lors de l'entretien de départ, l'un des éléments clés de la compréhension en lecture, pour Mylène, est la mise en relation des connaissances personnelles de l'élève avec le contenu du texte. Les données recueillies au moment de l'observation abondent en ce sens, puisque Mylène adopte des pratiques qui suscitent la prise de conscience de ses connaissances par l'élève. Par exemple, elle aide Lucas à prendre conscience des connaissances qu'il possède sur la pêche afin qu'il puisse faire

des liens avec le contenu du texte qu'il s'apprête à lire. De plus, l'orthopédagogue affirme qu'un lecteur métacognitif est conscient des stratégies qu'il utilise. Or, nous avons pu observer qu'elle accorde une grande importance aux pratiques qui suscitent la prise de conscience de l'utilisation de stratégies. Ainsi, elle questionne Lucas sur les stratégies qu'il utilise avant, pendant et après la tâche en utilisant des formulations telles que : « comment as-tu fait? » et « explique-moi ce que tu fais pendant que tu le fais ». Ensuite, Mylène considère qu'un lecteur métacognitif est en mesure de détecter la perte de compréhension et de choisir une stratégie pour mieux comprendre. Effectivement, nous avons pu remarquer que Mylène utilise une variété de pratiques qui suscitent l'utilisation de stratégies de contrôle et de régulation. En guise d'illustration, elle invite Lucas à s'arrêter à la fin de chaque paragraphe pour se questionner sur sa compréhension.

Des liens de cohérence sont également apparents chez Cindy. Lors de l'entretien de départ, cette dernière affirme qu'un lecteur métacognitif est conscient de ce qui peut l'aider à surmonter les difficultés qu'il rencontre. Or, pendant l'observation, nous avons pu constater qu'elle utilise plusieurs pratiques qui suscitent, chez l'élève, la prise de conscience de ses connaissances sur les stratégies. Par exemple, elle demande à Théo de nommer et d'expliquer une stratégie. L'orthopédagogue utilise également des pratiques qui suscitent la prise de conscience de ses connaissances sur soi en tant que lecteur. En effet, elle le questionne sur ses difficultés de compréhension en lecture. Aussi, Cindy dit que l'une de ses priorités est d'amener ses élèves à prendre conscience de ce qui se passe dans leur tête. Or, les données d'observation montrent qu'elle emploie diverses pratiques

qui suscitent, chez l'apprenant, la prise de conscience de sa compréhension en lecture. Par exemple, elle demande à Théo d'évaluer son niveau de compréhension après la lecture.

5.2 La correspondance entre les pratiques déclarées et les pratiques observées

Dans le cadre de l'entretien de départ, nous avons demandé aux orthopédagogues de parler brièvement des pratiques qu'elles mettent en œuvre afin de favoriser le développement métacognitif de l'apprenant en lecture. Cette section porte sur la correspondance entre les pratiques déclarées par les participantes et celles qui ont été observées et filmées par la chercheuse (Dehon et Derobertmasure, 2015). Rappelons qu'une observation d'une heure est insuffisante pour témoigner de l'ensemble des pratiques adoptées par les deux orthopédagogues.

Lors de l'entretien de départ, Mylène affirme utiliser couramment le jeu éducatif afin d'aider l'élève à développer des stratégies métacognitives pouvant être utilisées en lecture par la suite. L'orthopédagogue explique que son intention est d'éviter la surcharge cognitive associée à certaines tâches scolaires. L'observation nous permet de constater que Mylène consacre une partie importante de sa rencontre avec Lucas au jeu *Chocolate Fix* (Engelberg et Grabarchuk, 2008), au moyen duquel Lucas s'entraîne à employer des stratégies de contrôle et de régulation. Mylène mentionne également qu'elle modélise la mise en œuvre de stratégies métacognitives sans, toutefois, exprimer l'intention sous-jacente à cette pratique. De plus, cette pratique n'est pas mise en œuvre

par la participante lors de la rencontre filmée et n'est donc pas observée par la chercheuse. Cependant, l'orthopédagogue dit qu'elle prévoit utiliser la modélisation de stratégies lors d'une prochaine rencontre avec Lucas.

Invitée à évoquer les pratiques qu'elle utilise pour favoriser le développement de la métacognition en lecture, Cindy s'exprime sur deux d'entre elles. D'abord, elle dit « mettre des mots » sur ce que fait l'élève pour mieux comprendre ce qu'il lit. Elle affirme que son intention est d'amener l'élève à prendre conscience des stratégies gagnantes qu'il utilise. Cette pratique est observée par la chercheuse lors de la rencontre filmée. Par exemple, Cindy nomme une stratégie de régulation utilisée par Théo pour rétablir sa compréhension pendant la lecture en disant : « tu vois, tu as relu une partie du texte et tu as trouvé la réponse ». Ensuite, l'orthopédagogue dit qu'elle demande à l'élève d'évaluer son niveau de compréhension du texte en s'appuyant sur l'image d'un feu de circulation. Elle explique que son intention est d'inviter l'élève à s'arrêter et à se questionner sur sa compréhension. Une fois de plus, cette pratique est observée lors de la rencontre filmée.

Il est possible d'affirmer qu'il existe une correspondance entre la plupart des pratiques déclarées par les orthopédagogues et celles qui sont observées par la chercheuse. Il se peut qu'une seule période d'observation d'une heure n'ait pas donné l'occasion à Mylène et à Cindy d'adopter toutes les pratiques déclarées lors de l'entretien de départ.

5.3 La mise en relation des deux cas

Le fait de récolter des données à partir de deux cas nous permet de les comparer. Les deux sous-sections suivantes présentent respectivement les similitudes et les différences entre les cas de Mylène et de Cindy.

5.3.1 Les similitudes

Nous constatons qu'il existe des points communs entre les pratiques adoptées par les deux orthopédagogues. Par exemple, elles nomment les stratégies utilisées par l'élève afin d'amener ce dernier à prendre conscience des stratégies gagnantes qu'il emploie. Notons, par exemple, que Mylène fait remarquer à Lucas qu'il a pris un bon temps de réflexion avant de choisir une stratégie ou encore que Cindy félicite Théo pour être « revenu en arrière » afin de mieux comprendre un passage du texte. De plus, les deux orthopédagogues questionnent l'élève sur la signification de mots qu'elles jugent difficiles à comprendre afin de lui faire prendre conscience de sa compréhension. Pour ce faire, elles utilisent la formulation suivante : « que signifie ce mot? ». Cette pratique peut être associée aux processus d'identification des mots que l'on retrouve dans les écrits de Giasson (1990) et de Laplante (2011). Aussi, Mylène et Cindy adoptent des pratiques semblables afin de susciter l'utilisation d'une stratégie métacognitive par l'élève. En effet, les deux participantes suggèrent des stratégies et expliquent la pertinence de certaines d'entre elles. Un autre point commun aux deux orthopédagogues est qu'elles évoquent elles-mêmes certaines difficultés qui peuvent être associées à la

façon de travailler de leur élève. Mylène aide Lucas à réaliser que la lecture complète d'un texte sans interruption n'est pas stratégique. De même, Cindy explique à Théo que sa résistance à faire une deuxième lecture du texte peut avoir un impact négatif sur sa compréhension. Ces exemples confirment les propos de Mélot (1991) à l'effet que les élèves ne sont pas nécessairement en mesure de mettre en pratique leur savoir métacognitif.

5.3.2 Les différences

Des différences peuvent également être observées entre les pratiques de Mylène et de Cindy. D'abord, nous remarquons qu'il est primordial pour Mylène d'amener l'élève à nommer les stratégies qu'il met en œuvre. En effet, cette pratique visant à aider Lucas à prendre conscience de ses stratégies est employée à de très nombreuses reprises par l'orthopédagogue au cours de la rencontre d'intervention. En revanche, cette pratique est presque absente chez Cindy, du moins, dans le cadre de la rencontre observée. Une autre différence entre les deux cas est que Cindy utilise une diversité de pratiques qui suscitent la prise de conscience de sa compréhension par l'élève, alors que Mylène semble se limiter aux questionnements concernant la signification de mots difficiles. En effet, en plus de questionner Théo sur la signification de certains mots, Cindy lui demande de résumer dans ses mots des passages du texte et elle le questionne, à plusieurs reprises, sur sa compréhension. Notons également que les tâches proposées par les deux orthopédagogues sont distinctes, ce qui pourrait partiellement expliquer les différences entre les pratiques qu'elles privilégient. À titre de rappel, Mylène a proposé deux tâches

à Lucas : un jeu de logique et de raisonnement déductif et la lecture d'un texte informatif. Quand à Cindy, elle a accompagné Théo dans les tâches suivantes : la lecture répétée de courts textes, la lecture de mots-étiquettes et celle d'un récit. Bien que les textes proposés par les orthopédagogues n'aient pas la même structure ni le même contenu, leur lecture exige de l'élève qu'il supervise sa démarche en mettant en pratique ses savoirs métacognitifs, en gérant et en ajustant ses stratégies ainsi qu'en validant sa démarche (Giasson, 1990). Ainsi, l'élève est amené à utiliser des processus métacognitifs qui, selon les auteurs recensés (Giasson, 1990; Laplante, 2011) peuvent l'aider à guider sa compréhension en lecture.

5.4 Les intentions relatives au développement de la métacognition

Certains constats peuvent être formulés concernant les intentions des orthopédagogues. Soulignons d'abord qu'il existe une cohérence entre les pratiques adoptées par ces dernières et leurs intentions, ce qui nous permet de qualifier leurs pratiques de rationnelles (Kechidi, 2005). C'est, d'ailleurs, pour mettre en évidence cette cohérence que nous avons associé chaque pratique à son intention dans la présentation des résultats.

De plus, nous remarquons que plusieurs intentions des orthopédagogues sont associées à la prise de conscience, par l'apprenant, de sa démarche mentale. Par la mise en œuvre de différentes pratiques, les orthopédagogues ont affirmé avoir l'intention d'amener l'élève à prendre conscience des connaissances qu'il possède, des stratégies

qu'il utilise et de sa compréhension en lecture. Or, il s'agit d'un aspect fondamental du concept de métacognition (Flavell, 1979; Lafortune et Saint-Pierre, 1996). En effet, la prise de conscience de sa démarche mentale permet l'acquisition de connaissances métacognitives valides (Lafortune et Saint-Pierre, 1996), lesquelles ont un impact direct sur le maintien et le rétablissement de la compréhension pendant la lecture (Saint-Pierre, 1994; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000).

De plus, chaque orthopédagogue a voulu amener l'élève à gérer ses processus mentaux pendant la lecture par l'utilisation de stratégies de contrôle et de régulation. Ces stratégies métacognitives qui permettent, notamment, de détecter la perte de compréhension et de rétablir la compréhension représentent un aspect important de la métacognition (Brown, 1989; Flavell, 1989). À titre d'exemple, Mylène a affirmé vouloir amener Lucas à utiliser une stratégie métacognitive qui consiste à s'arrêter à la fin de chaque paragraphe pour se questionner sur sa compréhension. De même, Cindy a dit avoir l'intention d'amener Théo à utiliser des stratégies métacognitives qui consistent à faire une deuxième lecture d'un texte et à relire un passage moins bien compris.

Dans ce chapitre, nous avons proposé une interprétation des résultats de la recherche. D'abord, nous avons abordé la cohérence entre les conceptions des participantes et leurs pratiques orthopédagogiques. Ensuite, nous avons comparé les deux cas en relevant les similitudes et les différences qui existent entre eux. Finalement, des liens ont été établis entre les intentions des orthopédagogues et le concept de métacognition. La prochaine section présente la conclusion de la recherche.

Conclusion

Cet essai vise, notamment, à contribuer à l'avancée des connaissances sur les pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif de l'apprenant éprouvant des difficultés de compréhension en lecture. L'analyse des pratiques observées et des intentions qui en sont le mobile a conduit à un regroupement en cinq catégories : la prise de conscience, par l'apprenant, de ses connaissances, de son utilisation de stratégies et de sa compréhension; l'utilisation d'une stratégie métacognitive et le jugement portant sur sa démarche mentale. Les résultats correspondent aux objectifs que nous nous étions fixés : décrire des pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif d'élèves du deuxième cycle du primaire éprouvant des difficultés de compréhension en lecture ainsi que connaître et comprendre les intentions sous-jacentes à ces pratiques.

En ce qui a trait à l'apport scientifique de cette recherche, elle s'est distinguée par son approche méthodologique. Il s'agit d'une recherche de terrain qui a mené à la connaissance et à la compréhension des pratiques réelles des orthopédagogues. Aussi, rappelons que nous avons observé une rencontre d'intervention orthopédagogique authentique entre les participantes et leur élève. Ne nous limitant pas à l'observation de pratiques orthopédagogiques, nous avons poussé cette recherche plus loin en recueillant les conceptions des participantes concernant la compréhension en lecture et la métacognition ainsi que les intentions qui ont guidé leurs pratiques. En ce qui concerne l'apport pédagogique de cette recherche, une meilleure compréhension du concept de

métacognition et de son importance pourrait inciter les orthopédagogues et les enseignants à orienter leurs interventions vers le développement métacognitif des élèves. De plus, les résultats issus de cette recherche pourraient servir de répertoire de pratiques à ceux qui souhaiteraient s'en inspirer et ce, quelle que soit la modalité du service d'orthopédagogie dispensé. Ainsi, les pratiques répertoriées dans cet essai pourraient venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés de compréhension en lecture et à l'ensemble des élèves. Rappelons que la compréhension en lecture est déterminante, d'une part, de la réussite scolaire des élèves et, d'autre part, de l'épanouissement social et économique des adultes. Dans cette optique, il serait souhaitable que les universités, l'Association des orthopédagogues du Québec et les commissions scolaires sensibilisent les orthopédagogues et les enseignants à l'importance de la métacognition dans la compréhension en lecture et leur donnent des outils pour mettre en place des pratiques qui favorisent son développement chez les élèves. La sensibilisation pourrait se faire dans le cadre des cours universitaires, en formation continue et par le biais des conseillers pédagogiques.

En dépit de la rigueur avec laquelle cette recherche a été menée, elle présente certaines limites. D'abord, alors que nous envisagions de faire l'étude de trois cas, il nous a été possible d'en présenter seulement deux, car notre critère de sélection stipulant que chaque participant doit avoir complété une maîtrise en orthopédagogie a considérablement limité le nombre de candidats potentiels. De plus, certaines séquences présentant des pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif de l'élève n'ont pas été présentées aux participantes lors de l'entretien

d'autoconfrontation. En conséquence, elles n'ont pas pu exprimer leurs intentions sous-jacentes à ces pratiques. Aussi, notons que chaque orthopédagogue a été observée pendant une période d'une heure seulement. Nous ne pouvons donc pas prétendre avoir observé l'ensemble de leurs pratiques. Des périodes d'observation supplémentaires auraient probablement permis d'identifier un plus grand nombre de pratiques orthopédagogiques. De même, il aurait été souhaitable d'avoir accès à des orthopédagogues qui offrent d'autres modalités de service à l'élève, telles que le service direct à l'intérieur de la classe ou de l'école et le service indirect relevant du soutien à l'enseignant. Néanmoins, il est à noter que les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche peuvent être utilisés par des orthopédagogues ou des enseignants, quel que soit le milieu ou la modalité du service mis en place.

Dans le but d'enrichir davantage les connaissances concernant les pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif de l'apprenant, les recherches ultérieures pourraient être réalisées avec un plus grand nombre de participants. De plus, il serait intéressant d'observer les orthopédagogues à plusieurs reprises afin de recueillir une plus grande diversité de pratiques.

Références

- Ahmadi, M. R., Ismail, H.N. et Abdullah, M.K.K. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *Canadian Center of Science and Education*, 6(10), 235-244.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, (138), 85-93.
- Archambault, J. et Fortin, L. (2001). Élèves en difficulté ou école en difficulté ? Le nouveau rôle des orthopédagogues dans la réforme de l'éducation. *Vie pédagogique*, 120, 9-11.
- Artelt, C., Schiefele, U. et Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 363-383.
- Bazin, A. et Girerd, R. (1997). La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire. Dans M. Grangeat & P. Meirieu (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (p. 63-93). Paris: ESF Éditeur.
- Berger, J.-L. et Büchel, F. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 1(179), 95-128.
- Bonnet, C. (2006). La perception. Dans J.-L. Roulin (dir.), *Psychologie cognitive* (p. 70-111). Paris : Boréal.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information? *Étude de communications*, 35, 47-60. Repéré à : <http://edc.revues.org/2265>
- Bouffard, T. (1998). Systèmes de soi et métacognition. Dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 203-222). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Brodeur, M., Poirier, L. Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.
- Brodeur, M., Dion, E., Laplante, L., Mercier, J., Desrochers, A. et Bournot-Trites, M. (2010). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : mobilisation des

connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux. *Vive le primaire*, 23(1), 29-31.

- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. Dans F.E. Weinert & R.H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding* (p. 65-116). Hillsdale, New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cartier, S. (1999). Augmenter le pouvoir d'apprendre d'élèves en difficulté par l'enseignement de stratégies d'apprentissage. *Rendez-vous*, 13(2), 7-11.
- Cartier, S. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.
- Cartier, S. et Tardif, J. (2000). De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. *Vie pédagogique*, 1(115), 44-49.
- Chall, J. S. et Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27, 114-115.
- Charest, D. (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire : sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Dehon, A. et Derobertmeasure, A. (2015). Entre pratiques effectives et pratiques déclarées : un cadre d'analyse. *Éducation et formation*, 303(4), 25-35. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues>
- Delsing, M. (2010). *From fourth grade slump to fourth grade triumph*. Thèse de doctorat inédite, Université Olivet Nazarene. Repéré à <http://digitalcommons.olivet.edu/do/search/?q=Delsing&start=0&context=1185577>
- Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M.-È., Roux, C., Laplante, L. et Fuchs, D. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. *Canadian Psychology*, 49(2), 155-161.
- Doly, A.-M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. Dans M. Grangeat & P. Meirieu (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (p. 17-61). Paris: ESF éditeur.

- Doly, A.-M. (2013). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. Dans G. Toupiol (dir.), *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (p. 84-124). Paris : Retz.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect : What can metacognitive experiences tell us about learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3-14.
- Eker, C. (2014). The effect of teaching practice conducted by using metacognition strategies on student's reading comprehension skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 269-280.
- Eme, E. et Rouet, J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture : compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53, 309-328.
- Engelberg, M. et Grabarchuk Jr, S. (2008), *Chocolate Fix*. Think Fun.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. Dans F. E. Weinert & R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding* (p. 21-30). Hillsdale, New-Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Fournier, M. H. et Cartier, S. C. (2011). Intervention sur l'apprentissage par la lecture d'adolescents en difficulté d'apprentissage. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14, 85-104.
- Gagné, P. P. (2001). *Être attentif... une question de gestion*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. B., Scaffidi, N. T. et Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.
- Houtveen, A. A. M. et Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy: Instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.
- Kechidi, M. (2005). La théorie de la structuration : une analyse des formes et des dynamiques organisationnelles. *Relations industrielles*, 60(2), 348-369.
- Labonté, M. (2011). *Évaluation de la perception des intervenants de la mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour intégrer les services à l'école en contexte inclusif* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Lafortune, L. (1998). Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques. Dans L. Lafortune, P. Mongeau & R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 313-331). Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M. J. Berger & A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 139-174). Ottawa, Ontario : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- L'Association des orthopédagogues du Québec. (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel* (Mémoire, Montréal).
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Martel, V., Lévesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87-106.
- Martin, D., Lafortune, L. et Sorin, N. (2010). La compréhension dans une perspective métacognitive : un cadre conceptuel. Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P. A.

- Doudin & O. Albanese (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (p.11-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McTavish, M. (2008). What were you thinking? The use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 405-430.
- Mélot, A. M. (1991). Contrôle des conduites de mémorisation et métacognition. *Bulletin de Psychologie*, 399, 138-145.
- Meneghetti, C., Carretti, B. et De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*, 16, 291-301.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2011). *Progression des apprentissages*. Gouvernement du Québec.
- Moussay, S. et Flavier, E. (2014). L'entretien d'autoconfrontation : la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 96-119.
- Munby, H., Russell, T. et Martin, A. K. (2001). Teachers' Knowledge And How It Develops. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (4^e éd.) (p. 877-904). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Norimatsu, H. et Pigem, N. (2008). *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Paris : A. Collin.
- Office des Professions du Québec. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec*. Repéré à https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf
- Organisation pour la coopération et le développement économique. (2016). Regards sur l'éducation 2016: Les indicateurs de l'OCDE, *OECD Publishing*. Repéré à http://www.keepeek.com/Digital-AssetManagement/oecd/education/regards-sur-l-education-2016_eag-2016-fr#.WX88qIWcGUk#page548
- Ouellet, C., Gauvin, I., Turcotte, C., Dubé, F., Prévost, N. (2015). *L'étude des profils orthographique et métaorthographique d'élèves du primaire et du secondaire et d'élèves en difficulté, et l'étude des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*. FQRSC – actions concertées, programme de recherche sur l'écriture.
- Potvin, P. et Lacroix, M.-E. (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Réseau d'information pour la réussite éducative*. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/de-l%E2%80%99integration-a->

l%E2%80%99inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d%E2%80%99adaptation-et-d%E2%80%99apprentissage-version-integrale/

- Potvin, P., Leclerc, D. et Massé, L. (2009, Mars). *Persévérance ou décrochage: que deviennent des élèves de maternelle 12 ans plus tard?* Communication présentée au 34^e congrès annuel de l'AQETA, Montréal, Québec.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching* (3^e éd.). New York, N-Y: Presses de Guilford.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York, N-Y: Simon and Schuster.
- Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? Métacognition et amélioration des performances. Dans R. Pallascio & L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*. (p. 71-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Safourcade, S. (2011). Les pratiques enseignantes au collège. *Recherches & éducations*, 109-125. Repéré à <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/788>
- Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 529-545.
- Scholin, S. E., Haegele, K. M. et Burns, M. K. (2013). A small-group reading comprehension intervention for fourth- and fifth-grade students. *School Psychology Forum*, 7(2), 40-49.
- Sternberg, R. J. (1998). Metacognition, abilities and developing expertise, *Instructional Science*, 26, 127-140.
- Suhr, K. A., Hernandez, D. A., Grimes, D. et Warschauer, M. (2010). Laptops and fourth-grade literacy: Assisting the jump over the fourth-grade slump. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9(5), 1-43.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. et Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1992). L'orthopédagogie en milieu scolaire : émergence, évolution et professionnalisation d'un nouveau champ de pratiques et de discours, *Historical Studies in Education*, 4(2), 232-267.

- Teplin, A. S. (2008). *Open door thinking: metacognition in reading comprehension instruction*. Thèse de doctorat inédite, Université de Californie. Repéré à <http://search.proquest.com.biblioproxy.uqtr.ca/docview/304661555>
- Theulle, S. (2015). Les raisons d'agir: interpretation et justification. *Implications philosophiques*. Repéré à <http://www.implications-philosophiques.org/actualite/une/les-raisons-dagir-interpretation-et-justification/>
- Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Turcotte, C. et Cloutier, E. (2014). Le rappel stimulé pour mieux comprendre les stratégies de lecture d'élèves du primaire à risque et compétents. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 72-95.
- Van den Broek, P. (2012). Individual and developmental differences in reading comprehension: Assessing cognitive processes and outcomes. Dans J. P. Sabatini, E. R. Albro & T. O'Reilly (dir.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability*. (p. 39-58). Plymouth, Royaume-Uni: Rowman and Littlefield Education.
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard, R. et Cartier, S. C. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Montréal, Québec: Université de Montréal.
- Van Kraayenoord, C. E. (2010). The role of metacognition in reading comprehension. Dans H-P. Trolldenier, W. Lenhard & P. Marx (dir.), *Focal points of the research and development of pedagogically-psychological perspectives*. (p. 277-304). Gottingen, Allemagne: Hogrefe.
- Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 47(1), 245-265.

Liste des appendices

A	Formulaire de consentement à l'intention des orthopédagogues	84
B	Formulaire de consentement à l'intention des parents	85
C	Canevas de l'entretien de départ	86
D	Canevas de l'entretien d'autoconfrontation	87
E	Pratiques orthopédagogiques de Mylène	88
F	Pratiques orthopédagogiques de Cindy	90
G	Intentions de Mylène	91
H	Intentions de Cindy	93
I	Certificat d'éthique	95
J	Je m'arrête. Je regarde. Je me questionne. Je décide	96
K	Analogie du brossage des cheveux	97

Appendice A

Formulaire de consentement à l'intention des orthopédagogues

Engagement du chercheur

Moi, Chloé Thiffault m'engage à mener cette recherche conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains. Je me suis assuré que le participant ait reçu toute l'information nécessaire à sa compréhension du projet de recherche afin de prendre une décision éclairée.

Signature du chercheur :



Date : 28 septembre 2016

Consentement du participant

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée: «Pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif d'élèves en difficulté de compréhension en lecture». J'ai pris connaissance de la lettre d'information et je comprends la nature, les objectifs et le déroulement de la recherche.

Signature du participant : _____ Date : _____

- ☐ Je consens à ce que les deux entretiens (de pré-observation et d'auto-confrontation) soient **enregistrés** sur bande sonore.
- ☐ Je consens à ce que l'observation soit **filmée** sur bande vidéo.

Signature du participant : _____ Date : _____

Appendice B

Formulaire de consentement à l'intention des parents

Pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif d'élèves en difficulté de compréhension en lecture

Engagement du chercheur

Moi, Chloé Thiffault m'engage à mener cette recherche conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains. Je me suis assuré que le parent/tuteur ait reçu toute l'information nécessaire à sa compréhension du projet de recherche afin de prendre une décision éclairée.

Signature du chercheur :



Date : 28 septembre 2016

Consentement du parent/tuteur

Je soussigné(e) _____ consens librement à ce que mon enfant prénommé _____ participe à la recherche intitulée : «Pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif d'élèves en difficulté de compréhension en lecture». J'ai pris connaissance de la lettre d'information et je comprends les objectifs et le déroulement de la recherche ainsi que les modalités de participation de mon enfant à la recherche.

Signature du parent/tuteur : _____ Date : _____

☐ J'accepte que l'observation lors de laquelle mon enfant sera présent soit **filmée** sur bande vidéo.

Signature du parent/tuteur : _____ Date : _____

Appendice C

Canevas de l'entretien de départ

« Le but de cet entretien de départ est de mieux vous connaître en tant qu'orthopédagogue. Les questions que je vais vous poser concernent votre formation et votre expérience professionnelle ainsi que votre conception de la compréhension en lecture et de la métacognition. Il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ces questions. »

1. Formation et expérience professionnelle

Parlez-moi de votre formation professionnelle.

Avez-vous déjà reçu de la formation concernant la métacognition? Vous est-il arrivé de lire sur ce sujet? Avez-vous déjà assisté à un atelier ou à une conférence portant sur la métacognition lors d'un colloque ou d'un congrès?

Parlez-moi de votre expérience comme orthopédagogue.

2. La compréhension en lecture

Qu'est-ce que la compréhension en lecture pour vous?

Depuis combien de temps intervenez-vous en compréhension en lecture auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire?

Quels sont les défis associés à l'intervention en lecture aux 2^e cycle du primaire selon vous?

3. La métacognition

Qu'est-ce que la métacognition pour vous?

Quelle importance accordez-vous à la métacognition dans vos interventions auprès de vos élèves?

Selon vous, quelles pratiques orthopédagogiques permettent de développer la métacognition en lecture?

Quels effets percevez-vous chez les élèves qui reçoivent de l'aide sur le plan métacognitif?

Appendice D

Canevas de l'entretien d'autoconfrontation

« Si vous êtes d'accord, je souhaiterais faire un retour avec vous sur certaines séquences filmées lors de l'observation et vous questionner à leur sujet. Vous serez amenée à décrire ces séquences et à vous exprimer sur les intentions orthopédagogiques qui ont guidé vos actions. Il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ces questions. »

Questions

Quelle était l'intention orthopédagogique principale de cette rencontre avec l'élève?

J'aimerais que vous décriviez ce qui se passe dans cet extrait. *Y a-t-il des éléments que vous remarquez en particulier?*

Quelle était votre intention orthopédagogique quand vous avez ... ?

Comment vous y êtes-vous prise pour y arriver?

Qu'est-ce qui vous a amenée à procéder de cette façon?

Quand vous dites «...» qu'est-ce que cela signifie pour vous?

Votre intention a-t-elle été satisfaite?

Qu'auriez-vous fait différemment?

Si c'était à refaire, comment procéderiez-vous?

Est-ce un outil que vous utilisez avec d'autres élèves?

Est-ce qu'il y a d'autres interventions orthopédagogiques qui fonctionnent bien avec cet élève-là et que vous n'avez pas eu le temps d'utiliser?

Appendice E

Pratiques orthopédagogiques de Mylène

Susciter la prise de conscience de ses connaissances
Aider l'élève à activer ses connaissances « que connais-tu de la pêche? », « tu me dis que tu ne connais rien de la pêche, mais tu as déjà toutes ces connaissances »
Questionner l'élève sur la pertinence d'une stratégie « pourquoi est une bonne stratégie? », « pourquoi l'as-tu fait comme ça? »
Questionner l'élève sur le niveau de difficulté de la tâche « ce défi te semble-t-il plus facile ou plus difficile que l'autre? », « celui-ci était plus difficile, pourquoi? »
Amener l'élève à faire un lien entre une stratégie utilisée dans un jeu et la lecture « on fait ça en lecture, survoler le texte »
Susciter la prise de conscience de l'utilisation d'une stratégie
Nommer une stratégie utilisée par l'élève « j'ai aimé que tu prennes un bon temps de réflexion », « je sentais que tu te posais des questions dans ta tête avant d'agir »
Demander à l'élève de nommer et d'expliquer ses stratégies avant, pendant et après la tâche « quelle stratégie utiliseras-tu pendant la lecture? », « vas-tu lire une phrase à la fois ou le paragraphe au complet? », « est-ce que ce serait ta seule lecture ou ta première lecture? », « explique-moi ce que tu fais pendant que tu le fais », « quelles sont les stratégies que tu utilises? », « comment as-tu procédé? », « comment as-tu fait pour réussir? », « qu'est-ce qui t'amène à penser qu'il va à cet endroit? », « quelle stratégie a été gagnante? », « par quoi as-tu commencé? », « es-tu allé chercher cette information dans le texte ou dans tes connaissances? »
Reformuler les propos de l'élève « si je comprends bien, tu y es allé en ordre, de gauche à droite et de haut en bas, comme en lecture », « tu as commencé par le plus facile », « on peut dire que tu as survolé tes informations comme on le fait en lecture »
Susciter la prise de conscience de sa compréhension en lecture
Questionner l'élève sur la signification d'un mot « sais-tu ce que signifie ce mot? », « as-tu compris tous les mots? »
Susciter l'utilisation d'une stratégie métacognitive
Suggérer une stratégie à l'élève « pendant ta lecture, j'aimerais que tu me laisses des traces à l'aide d'un crayon à mine », « s'il y a des mots ou des phrases que tu ne comprends pas, entoure-les ou souligne-les et on en discutera par la suite », « on n'a pas tous les indices nécessaires pour placer ce chocolat, alors on le met de côté pour l'instant »

Expliquer la pertinence d'une stratégie à l'élève

« y aller en ordre permet de n'oublier aucun indice », « y aller de haut en bas et de droite à gauche, c'est un ordre que l'on connaît bien ».

Susciter un jugement concernant sa démarche mentale

Évoquer les difficultés associées à la démarche de lecture de l'élève

« es-tu certain que tu vas tout comprendre si tu lis le texte d'un seul coup? »

Demander à l'élève d'évaluer sa démarche mentale

« es-tu d'accord avec moi que tu l'as très bien fait [t'arrêter et te questionner avant d'agir]? »

Appendice F

Pratiques orthopédagogiques de Cindy

Susciter la prise de conscience de ses connaissances
Demander à l'élève d'expliquer une stratégie « que signifie le brossage des cheveux en lecture? », « que signifie le fait de défaire des petits nœuds en lecture? », « que signifie l'image de la télévision en lecture ? », « que signifie l'image des feux de circulation en lecture ? » Questionner l'élève sur ses difficultés en lecture « pourquoi travaille-t-on la vitesse de lecture ensemble? », « pourquoi fait-on ce jeu ensemble ? »
Susciter la prise de conscience de l'utilisation d'une stratégie
Nommer une stratégie utilisée par l'élève « tu vois, tu as relu une partie du texte et tu as trouvé la réponse », « tu es revenu en arrière et c'est excellent », « je suis très contente que tu sois revenu derrière » Demander à l'élève de nommer ses stratégies avant, pendant et après la tâche « que peux-tu faire quand il y a des mots plus difficiles dans un texte? »
Susciter la prise de conscience de sa compréhension en lecture
Questionner l'élève sur la signification d'un mot « que signifie ce mot? », « tu vois, c'est un petit nœud qu'il faut défaire » Demander à l'élève de résumer un passage du texte « qu'as-tu compris de ce passage? » Questionner l'élève sur son niveau de compréhension « quel feu de circulation correspond à ton niveau de compréhension ? », « comment était ta compréhension pendant la lecture ? », « est-ce que ta compréhension est mieux? », « as-tu réussi à voir des images dans ta tête? », « étaient-elles claires comme lorsque tu regardes la télévision? », « maintenant que tu as relu ce passage, vois-tu l'image dans ta tête? »
Susciter l'utilisation d'une stratégie métacognitive
Suggérer une stratégie à l'élève « si tu faisais une deuxième lecture, ton image serait plus claire » Expliquer la pertinence d'une stratégie à l'élève « quand tu lis les questions avant de lire le texte, c'est comme s'il se créait des casiers dans ta tête à l'intérieur desquels tu peux ranger les informations pendant ta lecture ».
Susciter un jugement concernant sa démarche mentale
Évoquer les difficultés associées à la non-utilisation d'une stratégie « il y a des passages que tu croyais avoir bien compris, mais qui se sont avérés difficiles au moment de répondre aux questions », « ces difficultés étaient peut-être causées par de petits nœuds qui n'ont pas été défaits ».

Appendice G

Intentions de Mylène

Susciter la prise de conscience de ses connaissances métacognitives
SUSC.PC.CONN.

Aider l'élève à activer ses connaissances

« Ce que je trouve intéressant c'est qu'au départ, il dit [je ne connais rien de la pêche]. Finalement, il connaît plein d'affaires sur la pêche. Mais il n'est pas conscient qu'il a des connaissances antérieures. Ça m'amène à dire [comment veux-tu qu'il utilise la stratégie de réactiver ses connaissances antérieures si, dans sa tête, il n'a pas de connaissances là-dessus?]. »

« L'intention est de lui faire prendre conscience qu'il en connaît. Tu sais, souvent les élèves en difficulté n'ont pas un jugement réaliste. Soit ils ne sont pas conscients qu'ils ont des difficultés et ils pensent que tout va bien ou c'est le contraire : ils pensent être pires qu'ils le sont. Et là ils n'ont pas d'estime de soi. C'est rare qu'ils soient très réalistes par rapport à connaissances et leurs difficultés »

Questionner l'élève sur la pertinence d'une stratégie

« l'intention était de rappeler la stratégie efficace et de vérifier si je l'avais convaincu de la stratégie »

« qu'il réactive lui-même les stratégies que l'on avait déjà mises en place »

Questionner l'élève sur le niveau de difficulté d'une tâche

La participante n'a pas eu l'occasion d'exprimer son intention

Susciter la prise de conscience de l'utilisation d'une stratégie métacognitive
SUSC.PC.UT.STRAT.

Nommer une stratégie utilisée par l'élève

« qu'il prenne conscience de la stratégie qu'il a utilisée : c'est un survol. »

Demander à l'élève de nommer ses stratégies avant, pendant et après la tâche

« je lui permets de prendre conscience des stratégies qu'il a mises en place »

« je l'amenais à verbaliser les stratégies qu'il avait mises en place »

« Je dis souvent que la première étape est d'être capable de mettre en place la stratégie et la deuxième étape est d'être capable de l'expliquer. Ce n'est pas parce que tu n'es pas capable de l'expliquer que tu n'es pas capable de le faire ou que tu ne comprends pas mais si, en plus, tu es capable de l'expliquer, c'est que tu es vraiment, consciemment, en train de mettre en place une stratégie. »

Reformuler les propos de l'élève

« qu'il prenne conscience qu'il a mis en place des stratégies et qu'il ne l'a pas fait à tout hasard, n'importe comment »

« on en parle quand la tâche est plus facile et on fait une progression tranquillement pour l'utiliser quand c'est plus difficile »

« j'essaie d'y mettre des mots et du vocabulaire que l'on va pouvoir réutiliser dans d'autres tâches scolaires »

Susciter la prise de conscience de sa compréhension **SUSC.PC.COMP.**

Questionner l'élève sur la signification d'un mot

« je voulais vérifier sa compréhension d'un mot plus difficile »

Susciter l'utilisation d'une stratégie métacognitive **SUSC. UT. STRAT.**

Suggérer une stratégie à l'élève

« En fait, il n'avait juste pas de planification. Je veux dire que lire le texte au complet d'un coup, ce n'est pas une planification. Ce n'est pas une stratégie. Quand tu n'as pas de stratégie, c'est ça que tu fais. Donc, moi, je l'amène vraiment vers la mise en place d'une stratégie. »

« Au départ, j'avais en tête d'arrêter à chaque phrase alors j'ai fait un compromis »

« On utilise ici l'image du carrefour giratoire. Quand tu entres dans un carrefour giratoire, tu entres, tu tournes et tu choisis ta sortie. Quand je vois qu'il tourne en rond et qu'il ne sait plus quoi faire, c'est là que j'arrête et que j'interviens pour l'aider à choisir où aller. »

« je l'ai laissé tourner un peu en rond et, un moment donné, j'ai dit [c'est assez, on n'avance pas] donc je l'ai amené à faire un choix »

« l'intention est de modéliser une stratégie pour comprendre un mot inconnu [...] qui est d'y aller avec un mot de même famille »

Expliquer la pertinence d'une stratégie à l'élève

« mon intention orthopédagogique est de le ramener à être plus séquentiel parce que je vois qu'il est un peu mêlé dans ses indices »

« je le ramène à y aller étape par étape »

Susciter un jugement concernant sa démarche mentale **SUSC.JUG.DÉM.MENT.**

Évoquer les difficultés associées à la non-utilisation d'une stratégie

« J'aurais pu le laisser lire au complet, mais on aurait perdu du temps. C'est pour ça que, tout de suite, j'ai essayé de lui faire voir que sa stratégie ne fonctionnait pas. »

Demander à l'élève d'évaluer sa démarche mentale

« lui demander d'évaluer la façon dont il a relevé le défi »

Appendice H

Intentions de Cindy

Susciter la prise de conscience de ses connaissances **SUSC.PC.CONN.**

Demander à l'élève d'expliquer une stratégie

« c'est de faire le lien entre [je défais des nœuds] mais en lecture, qu'est-ce que je fais quand c'est difficile, quand j'ai des difficultés? »

« c'était de le faire verbaliser concrètement, qu'est-ce qu'on fait? »

« je veux qu'il en vienne à savoir ce qui lui permet de réussir »

« tu lui expliques, cette stratégie-là, ce que ça va lui apporter, la plus-value »

« l'amener à ce qu'il voit qu'il peut vivre des succès quand il revient, quand il fait sa deuxième lecture »

« l'intention était de l'amener dans le concret en disant [on part de cet exemple-là mais, concrètement, qu'est-ce que tu vas devoir faire?] »

Questionner l'élève sur ses difficultés en lecture

« mettre l'emphasis sur l'objectif que l'on a ensemble [développer sa fluidité] »

Susciter la prise de conscience de l'utilisation d'une stratégie **SUSC.PC.UT.STRAT.**

Nommer une stratégie utilisée par l'élève

« je mets des mots sur ce qu'il fait parce que lui, encore une fois, avec la métacognition, il ne s'aperçoit pas nécessairement de ce qu'il se passe dans sa tête »

« j'ai commenté, en fait, ce qu'il a fait pour se permettre de réussir »

Demander à l'élève de nommer ses stratégies avant, pendant et après la tâche

« l'amener à verbaliser sa façon de réfléchir et de lire pour avoir des images en tête »

Susciter la prise de conscience de sa compréhension en lecture **SUSC.PC.COMP.**

Questionner l'élève sur la signification d'un mot

La participante n'a pas eu l'occasion d'exprimer son intention

Demander à l'élève de résumer un passage du texte

La participante n'a pas eu l'occasion d'exprimer son intention

Questionner l'élève sur son niveau de compréhension

« c'est de l'amener un peu à voir ce qui se passe dans sa tête à lui quand il ralentit, quand on s'aperçoit si on a bien compris »

« j'essaie de lui faire voir encore ce qui se passe dans sa tête en disant [est-ce que tu as réussi à voir des images?] »

« je voulais l'amener à s'apercevoir du bris de compréhension »

Susciter l'utilisation d'une stratégie métacognitive **SUSC. UT. STRAT.**

Suggérer une stratégie à l'élève

« c'est vraiment de l'aider à s'autoréguler dans sa compréhension »

« je voulais l'amener à ce qu'il choisisse cette stratégie-là [faire une deuxième lecture] »

Expliquer la pertinence d'une stratégie à l'élève

« quand je fais ça, c'est de l'amener à voir ce qui se passe dans sa tête quand il ralentit et qu'il vérifie s'il a bien compris »

« c'est juste pour mettre des mots sur ce qui va se passer dans sa tête quand il va lire les questions et après ça faire la lecture de son texte »

Susciter un jugement concernant sa démarche mentale SUSC.JUG.DÉM.MENT.**Évoquer les difficultés associées à la non-utilisation d'une stratégie**

« j'ai commenté sa façon de travailler versus la compréhension qu'il a eue du texte »

Appendice I

Certificat d'éthique



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Pratiques orthopédagogiques susceptibles de favoriser le développement métacognitif d'élèves en difficulté de compréhension en lecture

Chercheurs : Chloé Thiffault
Département des sciences de l'éducation

Organismes :

N° DU CERTIFICAT : CER-16-223-07.06

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 30 mai 2016 au 30 mai 2017

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage :

- à aviser le CER par écrit de tout changement apporté à leur protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- à procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- à aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- à faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.


Maude Hébert
Présidente du comité


Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 30 mai 2016

Appendice J

Je m'arrête. Je regarde. Je me questionne. Je décide.

Lorsque je suis attentif...



Appendice K

Analogie du brossage des cheveux

Lecture #1 : Je défais tous les petits nœuds

- Je sépare les mots difficiles en syllabes
- Je ralentis lorsque je comprends moins bien
- Je me questionne sur les mots que je ne comprends pas



Lecture #2 : Je relis et je comprends

- Maintenant qu'il n'y a plus de petits nœuds, ça glisse ☺
- Je comprends bien ce que je lis! ☺
- Je vois des images dans ma tête : comme un film à la télé

