

Outils et méthodologie de la recherche scientifique

Plan du cours

- (1) Ecrits académiques en question : les genres « TFE », « article scientifique » (les réalisations formelles et les critères définitoires et d'évaluation du TFE et de l'article scientifique) ;
- (2) Quelques aspects méthodologiques : le choix d'un sujet, la formulation d'une problématique, la construction d'un cadre théorique, le recueil de données ;
- (3) Focus : la bibliographie, la revue de la littérature, les normes de présentation, la posture de praticien réflexif.

1. Ecrits académiques en question : les genres « TFE », « article scientifique » (les réalisations formelles et les critères définitoires et d'évaluation du TFE et de l'article scientifique) ;

- Grilles d'évaluation de TFE
- Articles et articles scientifiques
- Construction d'une grille-outil

2. Quelques aspects méthodologiques : le choix d'un sujet, la formulation d'une problématique, la construction d'un cadre théorique, le recueil de données ;

Le sujet de recherche

La première étape d'une recherche scientifique consiste à choisir et prendre connaissance d'un projet précis de recherche. Deux sous-étapes sont alors nécessaires : l'exploration et la formulation d'une question de départ.

- **Exploration et choix d'un sujet de recherche**

Le choix d'un sujet dépend de plusieurs facteurs qui varient d'une personne, d'un chercheur à l'autre. Le chercheur « autonome » sait ce qu'il va travailler (>< écrit de commande).

Pour choisir un sujet, l'étudiant-chercheur peut tenir compte de 5 facteurs : Vécu et goût personnels, intérêts stratégiques, utilité du sujet de recherche, développement de la science et recherches exploratoires : afin de bien cerner le sujet, et voyant qu'il me manque des informations, je me rends sur le terrain...

- **La formulation de la question de départ**

Il est obligatoire de clore son exploration en écrivant le sujet sous forme d'une question de départ. L'étudiant-chercheur écrira une question de départ précise et solide, cela lui permet de clarifier, préciser, compléter ses pensées.

La question de départ est le fil conducteur de la recherche, elle précise l'interrogation de l'étudiant-chercheur. Elle délimite l'étendue de la recherche et permet surtout d'éviter l'enlisement, le découragement. Bref, une bonne question de départ cible la portée et les limites de la recherche (>< recherche impossible à mener).

Une bonne question de départ doit posséder 3 qualités : clarté, faisabilité et pertinence.

- (a) Clarté : pour bien démarrer ses recherches, il est nécessaire que la question de départ soit claire, c'est-à-dire suffisamment précise et concise. Cela permet de savoir dès le début ce sur quoi va porter le travail de recherche.
- (b) Faisabilité : une bonne question de départ permet d'entreprendre une recherche réalisable. Elle aide à cerner un problème de recherche faisable selon les ressources dont nous disposons (temps, argent, moyens logistiques).
- (c) Pertinence : une bonne question de départ présente une pertinence scientifique, elle n'est pas moralisatrice. C'est une vraie question qui porte sur quelque chose qui existe ou qui peut exister.

La problématique, l'hypothèse de recherche

La problématique est la partie sensible de tout écrit car elle témoigne de la compréhension des choses, à savoir : ce qu'il est utile de retenir d'une situation afin d'éclairer une décision, sa mise en œuvre de projets/actions. La problématique correspond à la restitution de ce que l'on a compris d'une situation, sa formulation facilite une lecture structurée de l'analyse d'une situation.

Problématiser, c'est identifier l'ensemble des éléments qui posent problème dans un certain champ/domaine sur un sujet donné. Un sujet identifié n'est pas une problématique. Au contraire, la problématique est limitée, elle reflète un parcours qui se rétrécit au fur et à mesure de l'approfondissement des lectures, elle renvoie à un élément qui pose problème (incohérence, incomplétude, difficulté théorique ou pratique).

La problématique est définie dans l'introduction du travail de recherche car elle permet de poser les jalons, de fixer les objectifs et d'attirer l'attention du lecteur. Elle confère l'identité même du travail de recherche entrepris. Elle permet d'identifier un secteur incomplet dans les recherches antérieures, de se positionner dans un secteur (dans le prolongement ou en rupture). Elle est le lieu où le travail de recherche montre son originalité (d'où l'importance de lire ce qui a été écrit sur le sujet choisi !).

Il existe différentes formes de problématiques :

-la problématique polémique : l'auteur propose un point de vue nouveau de ce qui aurait pu être écrit précédemment, il se situe en rupture avec le champ de recherche dans lequel il s'inscrit,...

-la problématique d'élargissement : l'auteur développe de nouveaux points de vue qui n'ont pas encore été exploités, il envisage un champ sous un angle plus large,...

-la problématique de confirmation : l'auteur propose d'appuyer, de confirmer une théorie/méthode déjà attestée, il projette une théorie sur un autre corpus,...

-la problématique d'affinement : l'auteur apporte des éléments supplémentaires à la description d'un objet, d'une théorie, d'une méthode, d'un corpus.

L'hypothèse représente la réponse anticipée donnée par l'étudiant chercheur à la problématique qu'il a formulée. L'hypothèse de recherche est formulée sous forme d'assertion ou d'interrogation, elle précise une relation entre les phénomènes observés et les phénomènes escomptés.

Une recherche peut s'appuyer sur une ou plusieurs hypothèses qui sont formulées dans l'introduction et confirmées ou non dans la conclusion. L'hypothèse doit être vérifiée, elle doit aussi être plausible, vérifiable, précise et suffisamment générale.

3. Focus : la revue de la littérature, les normes de présentation, la bibliographie, la posture de praticien réflexif

La recherche documentaire et revue de la littérature

Faute de s'informer un tant soit peu sur ce qui a déjà été fait et écrit sur le sujet, l'étudiant s'expose à « réinventer la roue ». Il est important de consulter et d'utiliser des documents pour établir son projet de recherche.

- Certains documents vont donner lieu à une analyse approfondie, ils constituent l'objet même du travail.
- Certains documents vont permettre de se situer, de prolonger, de compléter, de corriger ou de contester ce qui a été dit sur le sujet choisi.
Ces deux types de documents portent sur le contenu.
- D'autres documents portant sur un autre sujet offre la possibilité d'emprunter le modèle théorique, l'approche méthodologique ou la démarche scientifique.

Parmi les ouvrages consultés, certains (ils ne sont pas nombreux) serviront d'ouvrages de base, on s'y référera tout au long du travail, ils nécessitent donc une connaissance approfondie. D'autres ouvrages, par contre, n'apporteront qu'une contribution limitée.

La **revue de la littérature** est l'étape intermédiaire entre la lecture, l'établissement de fiches de lecture et la rédaction du cadre théorique d'un travail.

L'objectif de la revue de la littérature est d'établir un état des lieux théorique sur un sujet donné (à savoir : connaître ce qui a déjà été dit, écrit sur un sujet et par conséquent, éviter les redites) et élaborer sa propre problématique en s'appuyant sur les résultats de recherches, d'écrits antérieurs relatifs à son sujet. → la revue de la littérature aide à poser les questions...

Pour constituer une revue de la littérature, il faut que les notes de lecture fassent ressortir différents points et qu'elles soient critiques :

- les hypothèses des articles et ouvrages consultés,
- les méthodes utilisées par les auteurs,
- les résultats obtenus et leurs interprétations,
- les apports méthodologiques ou théoriques,
- les liens avec d'autres travaux (points communs, complémentarité, opposition),
- les remarques personnelles (points forts, points faibles).

Les notes de lecture doivent être critiques : il s'agit d'identifier les apports des travaux cités et de se positionner par rapport à eux.

Pour rédiger une revue de la littérature, il faut tenir compte qu'elle revêt la forme d'une synthèse et qu'elle engage un débat. En effet, il faut synthétiser les informations recueillies en sélectionnant les données cohérentes par rapport à son objectif et en mettant bien en évidence les points qui sont importants pour son argumentation. En outre, le débat qui est engagé dans le travail doit formuler clairement les arguments justifiant les positionnements théoriques et méthodologiques choisis et suivis.

Gérer son travail d'écriture : quelques pistes

Il est important de garder une trace écrite dès la conception du projet. Les informations recueillies, les réflexions sur le sujet, les opérations réalisées seront consignées soigneusement par écrit. Voici quelques outils :

- le carnet de bord ;
- les fichiers (fiches à enrichir reprenant les références des ouvrages consultés et citations référencées, fiches de notions, etc.) ;
- les fiches de prises de notes (voir propositions) ;
- un agenda, etc.

Exposer son travail écrit (analyse d'extraits)

Le document final se compose de différentes parties. La mise en page doit être uniforme, la grandeur des caractères, les polices utilisées, la présentation des citations, les alignements,... doivent suivre une logique constante du début à la fin du document.

Le TFE comprend : une page de titre, une page de garde, des remerciements ou une dédicace, une table des matières, une introduction, le corps du travail, une conclusion, une bibliographie, les annexes, les illustrations, les tableaux,...

Extrait 1 / Titre du TFE : Comment prévenir la perte d'autonomie de la personne de plus de 65 ans, au sein d'un service d'accueil de jour, en tant qu'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif ?

Table des matières

Bibliographie

non aff.

- M.POUQUET, *Initiation à la psychopathologie*, L'harmattan, 1996, Page 107-108
- E.HANTOUCHE coll du CTAM, *l'anxiété*, édition J. Lyon, paris, 2008, 2011. Page 10-11
- J-P.CLEMENT, N.DARTHOUT, *Guide pratique de psychogériatrie*, ed Masson, 2002, paris.
- GABERAN P, *Cent mots pour être éducateur*, ed: Érès, Collection trames, pg 54
- A-M. De Sarasqueta, M.Beerouet, L.Gaillard, *Comité de coordination de l'évaluation clinique et de la qualité en Aquitaine, en direct du CCECQA*, 4 novembre 2014, Bordeaux.
- D.CHAUFFAUT, E.DAVID, avec la collaboration d'Isa ALDEGHI, Valérie COHEN-SCALL, Typhaine MAHE, et de Marc BOUSCASSE, *CAHIER DE RECHERCHE N° 186*, SEPTEMBRE 2003 142 rue du Chevaleret, 75013 Paris, page 15
- Dossier psychologie Québec, *Prévenir le suicide chez les hommes*. vol.32. n°5. p 37.
- GERARD J. et al, *Le projet individualisé une autre idée de l'utilisateur*, 2002.
- Maggi P, Delye S et autre, *prévalence et déterminants de l'isolement social chez les personnes de 65 ans et plus en Belgique*, KU Leuven.
- D.GROOTAERS, *schématisation des principaux éléments de la typologie des sept configurations organisationnelles d'après H.Mintzberg*, 1995.
- L.TREMBLAY, *La relation d'aide, chronique sociale*, Lyon.

Table des matières des sites internet

- http://lesuicide.be/images/taux_suicide_age_sexe_wallonie_2008_2012.png
- http://lesuicide.be/publications/1er_art_Fevrier_2015.pdf
- SERVICES DES BIBLIOTHÈQUES DE L'UQAM (UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL), Éviter le plagiat [en ligne]. Disponible sur <http://www.bibliotheques.uqam.ca/plagiat>.
- Article électronique lu sur <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs404/fr/> , Aide-mémoire N°404, Septembre 2015
- LAPSYCHOLOGIE.WEEBLY.COM, Abraham Maslows, Repéré sur <http://lapsychologie.weebly.com/concept-des-besoins.html>, Consulté le 24 mai 2015
- http://www.chups.jussieu.fr/polys/geriatrie/tome1/08_dependance.pdf
- Article électronique lu sur <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs404/fr/> , Aide-mémoire N°404, Septembre 2015
- <http://www.credoc.fr>

Table des matières des annexes

- I. M.Reddigton, Les besoins et leurs symptômes.
- II. Echelle d'évaluation justifiant la demande d'intervention dans une Institution de soins.
- III. Mini mental state examination.

Table des matières

Texte sur le plagiat	page 2
Remerciements	page 3
Introduction.....	page 5 - 6
<u>Chapitre 1</u> : Question de départ : Comment prévenir la dépression chez la personne âgée en tant qu'éducateur spécialisé ?.....	page 7
<u>Chapitre 2</u> : Le vieillissement.....	page 10
Ce que les auteurs en disent :	page 10
Qu'est-ce qu'une personne âgée pour moi ?	page 11
Augmentation de l'espérance de vie :.....	page 11
Caractéristiques des personnes de plus de 65 ans	page 12
Besoins des personnes de plus de 65 ans.....	page 19
Qu'est-ce que l'autonomie ?.....	page 20
Trilogie de WOOD : déficience, incapacité, handicap.....	page 21
<u>Chapitre 3</u> : Le secteur du troisième âge.....	page 22
Les centres d'accueil de jour	page 22
Le secteur privé et le secteur associatif	page 23
Le financement en maison de repos et de soins.....	page 23
Le rôle de l'éducateur dans le secteur.....	page 24
Les ressources pour la personne âgée	page 25
Au niveau juridique :	page 27

Extrait 2/Titre du TFE : Comment travailler la qualité de vie des personnes déficientes intellectuelles vivant en logement accompagné ?

Table des matières

Table des matières	1
Introduction	6
Chapitre I – Contexte Institutionnel	8
1 – <i>Historique de l'institution</i>	8
2 – <i>Projet institutionnel</i>	9
2.1 <i>Missions principales</i>	9
A - <i>Accompagnement des jeunes</i>	9
B - <i>Accompagnement des adultes</i>	9
C - <i>Accompagnement des adolescents et adultes de grande dépendance</i>	9
2.2 <i>Missions complémentaires</i>	10
A - <i>Activité de loisir</i>	10
B - <i>Logements accompagnés</i>	10
a) <i>Objectifs</i>	10
b) <i>Public</i>	10
c) <i>Critères d'accès au service</i>	10
d) <i>Analyse de la demande</i>	11
e) <i>Accompagnement</i>	11
f) <i>Outils spécifiques</i>	11
g) <i>Clôture</i>	12
2.3 <i>Méthodes institutionnelles</i>	12
3 – <i>Public</i>	12
3.1 <i>Public de l'institution</i>	12
3.2 <i>Public au sein des logements</i>	13
<i>Déficience intellectuelle</i>	13
3.3 <i>Besoins et demandes les plus courants</i>	13
4 – <i>Equipe</i>	15
CHAPITRE II – Problématique	17
1 – <i>Constat de départ</i>	17
2 – <i>Besoins des personnes suivies en logement accompagné</i>	17
2.1 <i>Cadre de vie et logement</i>	18
2.2 <i>Autonomie</i>	18
2.3 <i>Apprentissages</i>	18

2.4 Dynamique appropriée	19
2.5 Statut	19
2.6 Autodétermination	19
2.7 Sécurité	20
3 – Problématique et hypothèses de travail	20
Chapitre III – Comment travailler la qualité de vie en logement accompagné ? Définitions des concepts.....	21
1 – Comment travailler	21
2 – ... La qualité de vie	21
2.1 Apparition du concept	21
2.2 Définitions	21
A - Qualité de vie	21
B - Qualité de vie objective	22
C - Qualité de vie subjective	22
D - Intérêt de la distinction	22
E - Composantes de la qualité de vie	23
a) La santé physique	23
b) La santé mentale	23
c) La sécurité	23
d) Les relations interpersonnelles	23
e) La communication et la parole	23
f) Les relations affectives et sexuelles	23
g) L'autonomie et les activités dans la communauté	23
h) Les apprentissages et le travail	23
i) Le logement et le cadre de vie	24
j) La protection, les droits et la citoyenneté	24
F - Eléments de la qualité de vie choisis	24
3 – ... Au sein des logements accompagnés ?	24
3.1 Définition	24
3.2 Logements accompagnés et logements supervisés, quelles différences ?	24
CHAPITRE IV – Comment travailler la qualité de vie ?	26
1 – A travers l'accompagnement	26
1.1 Définition	26
1.2 Selon Luc Tremblay	27
A - Présentation de Francis	27
B - Définition	27

Extrait 3/ Titre du TFE : Le nursing en centre d'hébergement pour personnes atteintes d'I.M.C.

Chapitre I

Contexte de la recherche : institution, public cible et la place de l'éducateur

Le premier chapitre vise à poser le cadre de ma recherche en y décrivant successivement les trois points nécessaires à la compréhension du contexte de ma réflexion.

Dans un premier temps, je développe le cadre institutionnel dans lequel s'est déroulé mon stage par une brève présentation de l'A.S.B.L Renaissance, de son émergence aux missions qui sont les siennes. Ensuite, je décris le travail de l'institution et la place qu'elle occupe au sein du secteur du handicap.

Dans un deuxième temps, je propose une description de la population pour laquelle l'institution est chargée d'offrir un accompagnement. Pour ce faire, je spécifie d'abord la définition de ce que signifie l'Infirmité Motrice Cérébrale. Ensuite, je précise l'évaluation des besoins auxquels se doit de répondre l'institution en tout ou en partie vis-à-vis de ses bénéficiaires. Enfin, je développe dans quelle mesure l'institution tente de répondre à leurs besoins et quels sont les moyens qu'elle met en place à cet égard.

Enfin, dans un dernier temps, je développe la place qu'occupe l'éducateur au sein de l'institution par rapport aux missions qui lui sont données en lien aux besoins de la population que j'ai décrits. Tout d'abord, je précise le statut officiel et les tâches qui lui sont demandées au sein de l'institution avant de les confronter aux enjeux du nursing, pour enfin nuancer les pratiques de terrain effectives que l'éducateur essaie de mettre en place.

I. Présentation de l'institution

1.1. Description du lieu de stage

1.1.1. Historique

L'A.S.B.L Renaissance est un centre d'hébergement qui accompagne jour et nuit des résidents au nombre de dix-sept. Située à Braine-L'Alleud, Renaissance a ouvert le 2 juin 2003 à l'initiative de parents ayant des enfants atteints d'IMC et ce, en réaction à une inadéquation entre le nombre de personnes atteintes d'IMC et les moyens mis en œuvre pour répondre aux besoins qui sont les leurs.

En effet, tel que décrit dans la charte de l'institution, l'A.S.B.L « fut créée en 1993 à l'initiative du Rotary Club de Bruxelles – Renaissance avec pour objectif l'établissement d'un centre subventionné pour personnes handicapées moteurs »⁶. L'initiative de ce groupe est partie du constat qu'il y avait un manque de résidences et d'hébergements adaptés pour les personnes adultes porteuses d'un handicap moteur à Bruxelles et dans le Brabant wallon. Les membres du groupe

⁶ « Un peu d'histoire » in *Site internet de l'ASBL « Renaissance »*. [En ligne]: <http://www.renaissance-asbl.be/un%20peu%20d%20histoire%20de%20l%20asbl%20renaissance.htm>

Extrait 4/ Article Claude Burdet, Sonia Guillemain, « Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur » in www.forumecture.ch

Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur

Claude Burdet et Sonia Guillemain

Partie 1. Cadrage de la recherche

1.1. Introduction

Dans cet écrit, nous proposons de rendre compte d'une recherche collaborative sur les cercles de lectures menée entre 2007 à 2009 dans 6 classes du cycle 2 (5^{ème} et 6^{ème} HarmoS). Dans un premier temps, nous exposons la problématique et le cadre théorique. Dans la deuxième partie, nous définissons ce qu'est pour nous un cercle de lecture. Nous décrivons ensuite ce dispositif en mettant en évidence l'apport des stratégies de compréhension / interprétations retenues, le carnet de lecture utilisé par les élèves et le déroulement d'un cercle de lecture. Le choix des textes, ainsi que quatre activités décrochées mises en œuvre avec les élèves pour développer leur maîtrise des différents processus de compréhension en lecture sont également présentés. Dans la troisième partie, le dispositif de recherche et la méthodologie retenue pour les analyses sont exposés. La quatrième partie est consacrée aux résultats de recherche sur la diversité des stratégies de compréhension / interprétation utilisées par les élèves, sur le ressenti des élèves et des enseignants face au carnet de lecture et sur un questionnaire de compréhension en lecture écrit et standardisé. Nous terminons cet article par une conclusion et quelques recommandations au niveau de la pratique des cercles de lecture, ainsi que sur les facteurs favorisant la mise en place de ce dispositif.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes aussi intéressés au développement des compétences professionnelles des enseignants et avons rédigé un article « Comment élargir les compétences professionnelles des enseignants dans le cadre d'une démarche de recherche-développement ? ¹ ». Ce pan ne sera pas présenté dans cet écrit.

1.2. Problématique

La compréhension en lecture est souvent liée à la réussite scolaire, c'est une activité interdisciplinaire qui est largement présente dans le parcours de l'écolier. Cependant, aussi bien à la fin du primaire, qu'à la fin du secondaire, les élèves romands éprouvent des difficultés à répondre à une question qui demande une interprétation ou une réflexion, à saisir l'implicite d'un texte ou les intentions de l'auteur (Soussi, Broi et Wirthner, 2007). Suite à ce constat, nous sommes amenés à nous interroger sur l'enseignement de la compréhension en lecture dans les classes. Force est de constater qu'elle est peu ou pas enseignée. Un questionnaire est trop souvent proposé à l'élève et ce dernier se compose principalement de questions de type littéral – la réponse se rapporte à un mot ou à une phrase du texte. L'enseignant ne peut pas vérifier comment l'élève s'est approprié le texte, comment il a tissé les fils de la compréhension. La plupart du temps, aucune stratégie ne lui est suggérée pour l'aider à créer un véritable cheminement intellectuel, « un modèle mental ou un modèle de situation de ce qui est décrit ou relaté » (Fayol, 1992 : 73). Concevoir des modèles mentaux qui visent à construire une représentation du texte fait partie du défi que nous tentons de relever en proposant le dispositif des cercles de lecture.

Pour poursuivre cette idée, nous notons que le plan d'études (PER) romand accorde une place non négligeable à la compréhension en lecture. L'axe thématique « Compréhension de l'écrit » se décline comme suit : « Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture... » Cet objectif d'apprentissage L1 21 est associé à l'attente fondamentale : « L'élève lit un texte de manière autonome, en dégage le sens général et le reformule oralement ». Elle doit être atteinte au cours, mais au plus tard à la fin du cycle 2. Précisons encore que les capacités transversales du PER et plus particulièrement les stratégies d'apprentissage pointent des descripteurs tels que : « développer, utiliser et exploiter des procédures appropriées » ou encore « émettre des hypothèses » et « générer inventer et choisir des pistes de solu-

¹ Bédair, L., Lebel, Ch., Sorin, N., Roy, A., Lafortune, L. (2010). *Régulation et évaluation des compétences en enseignement*. Vers

Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur

Claude Burdet et Sonia Guillemin

Partie 1. Cadrage de la recherche

1.1. Introduction

Dans cet écrit, nous proposons de rendre compte d'une recherche collaborative sur les cercles de lectures menée entre 2007 à 2009 dans 6 classes du cycle 2 (5^{ème} et 6^{ème} HarmoS). Dans un premier temps, nous exposons la problématique et le cadre théorique. Dans la deuxième partie, nous définissons ce qu'est pour nous un cercle de lecture. Nous décrivons ensuite ce dispositif en mettant en évidence l'apport des stratégies de compréhension / interprétations retenues, le carnet de lecture utilisé par les élèves et le déroulement d'un cercle de lecture. Le choix des textes, ainsi que quatre activités *décrochées* mises en œuvre avec les élèves pour développer leur maîtrise des différents processus de compréhension en lecture sont également présentés. Dans la troisième partie, le dispositif de recherche et la méthodologie retenue pour les analyses sont exposés. La quatrième partie est consacrée aux résultats de recherche sur la diversité des stratégies de compréhension / interprétation utilisées par les élèves, sur le ressenti des élèves et des enseignants face au carnet de lecture et sur un questionnaire de compréhension en lecture écrit et standardisé. Nous terminons cet article par une conclusion et quelques recommandations au niveau de la pratique des cercles de lecture, ainsi que sur les facteurs favorisant la mise en place de ce dispositif.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes aussi intéressés au développement des compétences professionnelles des enseignants et avons rédigé un article « Comment élargir les compétences professionnelles des enseignants dans le cadre d'une démarche de recherche-développement ?¹ ». Ce pan ne sera pas présenté dans cet écrit.

1.2. Problématique

La compréhension en lecture est souvent liée à la réussite scolaire, c'est une activité interdisciplinaire qui est largement présente dans le parcours de l'élève. Cependant, aussi bien à la fin du primaire, qu'à la fin du secondaire, les élèves romands éprouvent des difficultés à répondre à une question qui demande une interprétation ou une réflexion, à saisir l'implicite d'un texte ou les intentions de l'auteur (Soussi, Broi et Wirthner, 2007). Suite à ce constat, nous sommes amenés à nous interroger sur l'enseignement de la compréhension en lecture dans les classes. Force est de constater qu'elle est peu ou pas enseignée. Un questionnaire est trop souvent proposé à l'élève et ce dernier se compose principalement de questions de type littéral – la réponse se rapporte à un mot ou à une phrase du texte. L'enseignant ne peut pas vérifier comment l'élève s'est approprié le texte, comment il a tissé les fils de la compréhension. La plupart du temps, aucune stratégie ne lui est suggérée pour l'aider à créer un véritable cheminement intellectuel, « un modèle mental ou un modèle de situation de ce qui est décrit ou relaté » (Fayol, 1992 : 73). Concevoir des modèles mentaux qui visent à construire une représentation du texte fait partie du défi que nous tentons de relever en proposant le dispositif des cercles de lecture.

Pour poursuivre cette idée, nous notons que le plan d'études (PER) romand accorde une place non négligeable à la compréhension en lecture. L'axe thématique « Compréhension de l'écrit » se décline comme suit : « Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture... » Cet objectif d'apprentissage L1 21 est associé à l'attente fondamentale : « L'élève lit un texte de manière autonome, en dégage le sens général et le reformule oralement ». Elle doit être atteinte au cours, mais au plus tard à la fin du cycle 2. Précisons encore que les capacités transversales du PER et plus particulièrement les stratégies d'apprentissage pointent des descripteurs tels que : « développer, utiliser et exploiter des procédures appropriées » ou encore « émettre des hypothèses » et « générer inventories et choisir des pistes de solu-

¹ Bélaïr, L., Lebel, Ch., Sorin, N., Roy, A., Lafortune, L. (2010). *Régulation et évaluation des compétences en enseignement*. Vers



100

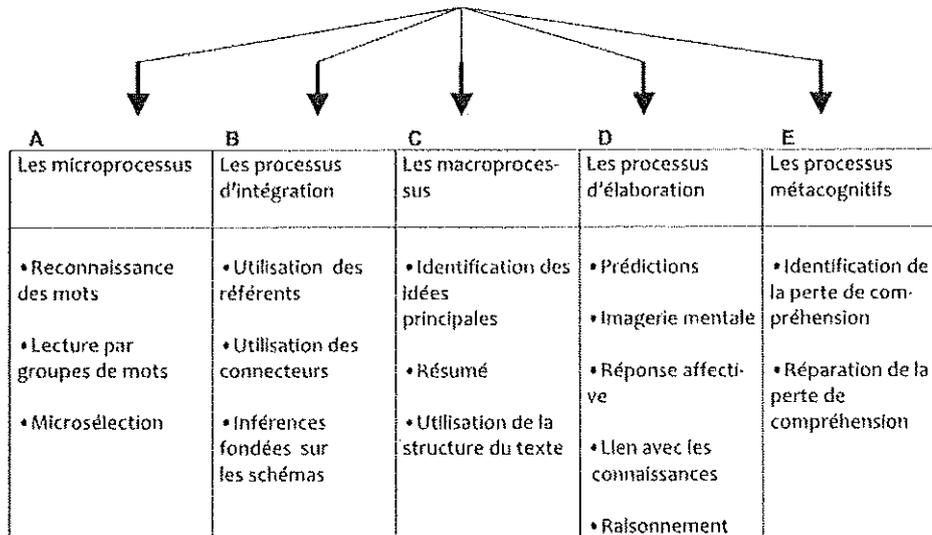


Figure 2.- Structures du lecteur (Glasson, 2007 : 16)

Ces cinq processus interviennent d'une manière *simultanée* dans l'acte de lecture et nous les définissons ci-dessous.

- Les microprocessus concernent la reconnaissance de mots, le regroupement de mots en unités significatives, la sélection des éléments de la phrase importants à retenir (microsélection)
- Les processus d'intégration permettent d'effectuer des liens entre les propositions ou entre les phrases. Les deux principaux types d'indices de cohésion à identifier pour le lecteur sont les anaphores et les connecteurs. Mais l'aspect principal des processus d'intégration concerne les inférences : dans une inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte.
- Les macroprocessus sont orientés vers la compréhension du texte dans son entier. Il s'agit pour le lecteur d'identifier les idées principales d'un texte, ainsi que la structure de ce dernier, la façon dont les idées sont organisées : les acquis peuvent être vérifiés notamment par l'exercice du résumé oral ou écrit.
- Les processus d'élaboration conduisent les élèves à faire des prédictions, des hypothèses sur ce qui arrivera dans la suite du texte. C'est aussi, se former une image mentale, réagir émotionnellement, raisonner sur le texte, intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures.
- Enfin les processus métacognitifs concernent les connaissances que le lecteur possède sur son processus de lecture, sa capacité à se rendre compte d'une perte de compréhension et à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème. Ce sont des processus de régulation dans l'acte de la compréhension.

La compréhension en lecture, après avoir réglé les problèmes de décodage, fait appel à deux types de traitement de l'information – les traitements internes (interrelations entre les mots et les phrases, connaissances linguistiques), les traitements externes (représentation intellectuelle de l'ensemble du texte) (inspiré de Cèbe et Goigoux, 2007). A ces deux traitements, nous ajouterions ceux issus des perceptions et des sentiments du lecteur (liens esthétiques).