

Analyse métacognitive de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en quatrième année moyenne

Résumé:

Le nouveau programme de français est élaboré selon une logique de compétences s'inscrivant dans une posture socioconstructiviste à perspective métacognitive. Les instructions officielles suggèrent le développement des compétences de compréhension et de production selon une optique réflexive-interactive. Cependant, nous ignorons comment les enseignants de français interviennent en classe pour favoriser le développement de la compétence de compréhension de l'écrit à travers la perspective métacognitive. Cette recherche nous permettrait de connaître leurs démarches et de répondre à notre problématique. Pour se faire, nous analysons, sous une optique métacognitive, le dispositif mis en place dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit en quatrième année moyenne afin de mettre en évidence les interventions enseignantes susceptibles de solliciter la métacognition des apprenants.

Mots clés

Métacognition, socioconstructivisme, compétence, compréhension de l'écrit, interventions enseignantes.

ملخص:

برنامج تدريس اللغوة الفرنسية لمستوى السنة الرابعة متوسط تم تطويره حسب منطق الكفاءات ونموذج البنائي الاجتماعي ووفقا لمنظور ما وراء معرفي. وتشير التعليمات الرسمية إلى تطوير كفاءات الفهم والإنتاج وفقا لمنظور تفكير مشترك. لكننا نجهل كيف ينمي أساتذة اللغة الفرنسية كفاءة فهم الكتابي لدى التلاميذ من خلال منظور ما وراء معرفي. هذا البحث سوف يسمح لنا أن نعرف طريقة تدريسهم و الإجابة على إشاكلتنا للقيام بذلك، سنحلل، من منظور ما وراء المعرفي طريقة تعليم وتعلم فهم الكتابي في أقسام السنة الرابعة متوسط لتسليط الضوء على التدخلات التعليمية التي تسعى إلى تطوير قدرات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ.

Zoubir Chabbia

Département des lettres et langue française
Université des frères Mentouri
Constantine1

Introduction :

Le nouveau programme⁽¹⁾ de français est élaboré selon une logique de compétences s'inscrivant dans une posture socioconstructiviste à perspective métacognitive. Les instructions officielles suggèrent le développement des compétences de compréhension et de production selon une optique réflexive-interactive. Cependant, nous ignorons comment les enseignants de français interviennent en classe pour favoriser le développement de la compétence de compréhension de l'écrit à travers la perspective métacognitive.

Cette recherche nous permettrait de connaître leurs démarches et de répondre à notre questionnement. Pour se faire, nous posons la question suivante : Dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit, les enseignants de français mettent-ils en pratiques des interventions enseignantes susceptibles de stimuler la métacognition des apprenants de quatrième année moyenne? Quelles sont les interventions enseignantes susceptibles de solliciter la métacognition des apprenants ?

Nous analysons, sous une optique métacognitive, le dispositif mis en place dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit en quatrième année moyenne afin de mettre en évidence les interventions enseignantes susceptibles de solliciter la métacognition des apprenants.

Cette thématique retient notre attention et soulève notre intérêt car la métacognition occupait une place centrale dans les apprentissages et permet à l'apprenant d'être autonome (Martin, Doudin, et Albanese,1999 ; Sagnier, 2013). A ce sujet, Baker (2008) dans un chapitre présentant la place accordée à la métacognition dans les programmes aux Etats-Unis, déclare que le nouveau millénaire devrait faciliter la promotion des compétences métacognitives. Pour sa part, Portelance (2002) souligne que la métacognition est un outil important d'apprentissage mais aussi une composante essentielle de l'acte d'apprendre.

Nous présentons à présent les paramètres d'analyse, ensuite la méthode d'investigation adoptée et la démarche suivie et nous terminons par la présentation des résultats d'analyse des données.

Les paramètres d'analyse

La grille d'analyse est issue des différents travaux sur la métacognition, elle est progressivement construite et finalisée pour répondre à notre objectif de recherche. Cette recherche consistant à mettre en évidence les interventions enseignantes susceptible de stimuler la métacognition des apprenants. Au cours de cette phase de construction, cette grille à été soumise à la critique de la directrice de thèse. Ce regard critique venant de l'extérieur a permis d'améliorer et d'affiner la grille d'analyse des données.

1. Organise le travail en petits groupes

L'organisation du travail en petits groupe favorise l'engagement de tous les apprenants dans la résolution de la tâche et les aide à élaborer le sens du texte d'une manière collaborative et développe ainsi leur métacognition. Cette méthode de travail incite les pairs à expliquer leurs démarches mentales, apporter leur contribution à la réflexion et dire comment ils ont fait pour élaborer le sens. Le travail en équipe oblige tous les apprenants à travailler, à progresser ensemble, à développer un niveau de compétence plus élevé, à pouvoir élaborer le sens du texte écrit plus facilement que s'ils étaient seul et à s'approprier les techniques pertinentes pour construire du sens. C'est moyen qui permet de faire travailler tous les apprenants en même temps, apporter leur contribution et les pousser à formuler les uns aux autres des explications.

Analyse métacognitive de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en quatrième année moyenne

L'apprentissage individuel passe par le travail du groupe ; on apprend par et avec les autres, et par ce modèle de travail, l'apprenant devient un membre actif du groupe où il assure certaines responsabilités, il participe et exprime ses interprétations, il contribue à l'élaboration du sens par ses idées (Barth, 2013). Ainsi, le travail en petits groupes favorise l'engagement de tous les apprenants dans la résolution de la tâche et les aide à élaborer le sens du texte d'une manière collaborative et développe ainsi leur métacognition. Cette méthode de travail incite les pairs à s'expliquer mutuellement leurs démarches mentales, apporter leur contribution à la réflexion, à révéler leurs processus sous-jacents et à dire comment ils ont fait pour construire la signification du texte.

2. Adaptez son enseignement au niveau stratégique des apprenants

Hensler (1992) souligne que les apprenants doivent profiter d'un enseignement métacognitif à condition que celui-ci soit adapté à leur rythme de développement cognitif et à leur niveau de pensée. Il est donc essentiel que l'enseignant adapte son savoir relatif à la métacognition à sa pratique, à des situations concrètes, au niveau qui convient mieux aux apprenants et d'ajuster ses interventions enseignantes à leur niveau de développement cognitif, à leur niveau de connaissances et de compréhension selon leur besoin et le contexte de la classe. En d'autres termes, le praticien adapte son enseignement au potentiel stratégique des apprenants relativement à la métacognition en prenant en compte leurs conceptions et les représentations pour se rapprocher de leur réalité et de ce qu'ils connaissent.

La prise en compte des conceptions et des connaissances antérieures des apprenants correspond à l'un des principes d'un enseignement prôné par Lafortune et Deaudelin (2001) qui favorise le développement de la métacognition et qui favorise l'activation des expériences antérieures. Ainsi, lorsque l'enseignant imprègne les apprenants dans la thématique du texte en activant leurs connaissances antérieures, il stimule leur réflexion et les rend actifs sur le plan cognitif et favorise ainsi la construction du sens du texte. Cette activation des connaissances initiales s'inscrit dans une portée cognitive parce qu'elles ancrent le nouveau apprentissage sur ce qu'il existe déjà. Cette démarche donne du sens aux apprentissages et motive les apprenants. Cette façon de faire a une dimension affective dans la mesure où elle tisse des liens entre le monde scolaire et le vécu extrascolaire des apprenants. Pour que ses interventions prennent une dimension métacognitive, il est nécessaire que l'enseignant incite ses apprenants à examiner leur démarche mentale en leur demandant en quoi leurs connaissances antérieures peuvent contribuer à l'élaboration du sens (Lafortune et Deaudelin, 2001, p60). Dans ce cas, les interventions peuvent viser la métacognition et susciter la réflexion métacognitive des apprenants.

3. Mobilise explicitement ses habiletés cognitives et sa métacognition

Dans une perspective métacognitive, l'enseignant décrit l'autogestion de sa pensée, il assume un rôle de modèle auprès des apprenants par la modélisation de ses habiletés cognitives et sa métacognition. Il offre à ses apprenants un modèle explicite de l'accomplissement d'une tâche. Il modélise son comportement métacognitif en situation d'accomplir une tâche. Il explique à ses apprenants ce qui se passe dans sa tête quand il exécute cette tâche. Il leur montre comment planifier, contrôler, réguler et évaluer l'effet des stratégies mobilisées et comment s'auto-questionner et comment autoréguler sa démarche. Il s'agit d'une verbalisation et de mise en visibilité les processus mentaux mise en œuvre dans la réalisation d'une situation problème. Dans cette optique, l'apprenant a besoin d'un modèle authentique mettant en œuvre ses habiletés cognitives et métacognitives, l'enseignant intervient par une modélisation de sa manière d'exécuter une tâche. Il décrit sa propre façon de réfléchir en rendant visible son processus mental et cherche à faire voir à l'apprenant comment lui-même s'implique dans la réalisation d'une tâche qui ne lui est pas familière Cette manière de faire place l'apprenant en contrôle conscient de ses habiletés et l'amène à reconnaître comment les utiliser de la même façon.

Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, l'approche métacognitive suggère que l'enseignant devient un modèle pour ses apprenants, il modélise devant eux ses stratégies cognitives concernant la compréhension des textes écrits. Il devient un modélisateur exerçant la démonstration de la mise en pratique des habiletés de haut niveau devant ses apprenants, il rend visible son processus cognitif en leur expliquant ce qui se passe dans sa tête au moment de la lecture et en verbalisant sa démarche mentale et ses processus sous jacents pour les inciter à faire de même (Gassion, 2000 ; Boyer, 1993). Dans cette optique, il verbalise ses connaissances métacognitives sur lui-même, sur la tâche et sur ses stratégies, il met en œuvre ses habiletés métacognitives en planifiant la tâche, en exerçant le contrôle de la démarche mentale, en réajustant la procédure et en évaluant l'efficacité des stratégies mobilisées.

4. Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants

Dans une perspective métacognitive, l'enseignant pousse l'apprenant à verbaliser ses stratégies cognitives de compréhension. Plusieurs chercheurs (Goonac'h et Fayol, 2003 ; Brown, 1984) soulignent que les bons comprennent mettent en pratique plusieurs stratégies cognitives de compréhension en lecture. Ils formulent des hypothèses de sens, se posent des questions, produisent des inférences, établir des liens entre les différents éléments du texte, clarifient les mots et les passages difficiles, sélectionnent les informations pertinentes du texte, reformulent ce qu'ils ont compris en utilisant leurs propres mots, détermine la structure du texte et ils synthétisent et organisent le contenu du texte sous forme d'un schéma. Dans le même sens, les chercheurs avancent que ce questionnement du texte favorise la compréhension du texte et contribue au

développement de leur compétence métacognitive (Lafortune, 1998). Dans le même ordre d'idées, plusieurs auteurs (Lafortune, 1988 ; Martin, 2013) soulignent que lorsque les apprenants questionnent eux-mêmes ce qui est à comprendre, cela développe leur compétence métacognitive et favorise ainsi leur processus de compréhension. Pour sa part, Giasson (2003) souligne que le lecteur habile se questionne sur ce qu'il lit, et met en œuvre un processus mental qui l'aide à l'élaborer de la signification du texte. Le rôle de l'enseignant consiste donc à développer chez les apprenants différentes stratégies de compréhension (Boyer, 1993 ; Cartier, 2007 ; Giasson, 1990 ; Lafontaine, 2003).

5. Mobilise explicitement la métacognition des apprenants

Dans une perspective métacognitive, l'enseignant encourage l'apprenant à verbaliser ses habiletés d'autorégulation, à révéler sa façon de planifier, de contrôler, de réguler et d'évaluer sa démarche en cours d'exécution de la tâche. La plupart des recherches actuelles s'intéressant au développement de la métacognition des apprenants montrent que les métaconnaissances se construisent grâce aux activités de régulation des apprentissages. Ces régulations métacognitives peuvent être insérées dans les activités pédagogiques en proposant aux apprenants des tâches et des situations problèmes ouvertes et complexes pour stimuler un pilotage réfléchi de leurs démarches au cours même de la réalisation de la tâche. Il est envisageable de susciter la métacognition à propos des tâches complexes afin que l'apprenant puisse piloter raisonnablement sa démarche cognitive. L'intégration de la métacognition dans les activités pédagogiques permet à tous les apprenants de mieux conceptualiser leurs manières d'apprendre (Grangeat, 1999).

Lafortune et Deaudelin (2000) soulignent qu'il est important d'inciter la réflexion de l'apprenant sur les activités réalisées en classe en explorant sa démarche mentale. Il s'agit d'inciter l'apprenant à verbaliser ses connaissances métacognitives sur lui-même, sur la tâche et sur les stratégies qu'ils possèdent, de provoquer l'émergence de ses expériences métacognitives, de l'amener à prendre conscience de sa démarche mentale, de stimuler ses habiletés métacognitives pour l'amener à planifier la tâche, à analyser ses exigences, à prédire la démarche à suivre, à fixer un but à atteindre, à surveiller sa conduite mentale, à porter un regard critique sur sa manière d'apprendre et de ce qu'il vient de réaliser en lui demandant d'expliquer son processus cognitif, à réajuster sa procédure en cas de problème et à évaluer l'efficacité des stratégies mises en œuvre.

6. Favorise les interactions métacognitives entre les apprenants

Nous avons vu dans notre cadre théorique que la compétence métacognitive des apprenants se développe par les interactions les échanges et les discussions métacognitives en les sollicitant à fournir des explications de leur processus cognitif (Lafortune, 1998, p. 327). Dans ce même ordre d'idée, Lafortune ajoute qu'en demandant à l'apprenant d'expliquer son raisonnement, on l'oblige à

réfléchir à la façon dont il procède et à prendre conscience de sa démarche mentale. Cela permet de confronter et de comparer ses processus métacognitifs avec autrui et pousse chacun d'eux à réajuster et réguler sa démarche mentale. Brown et Plinars (1988) soutiennent que les interactions entre pairs permettent de développer leur compétence métacognitive.

Lafortune et Deaudelin (2000) suggèrent de mettre les apprenants en interaction durant l'apprentissage et d'utiliser le questionnement qui les met dans une posture réflexive. Ainsi, en écoutant les réflexions des autres, ils se rendent compte qu'ils ont des idées semblables ou différentes des autres ce qui les amènent à une prise de conscience de leurs connaissances métacognitives et leur processus d'apprentissage.

Les interactions métacognitives sont donc nécessaires pour développer chez les apprenants des habiletés efficaces en compréhension de l'écrit comme celles de verbaliser leur démarche mentale, de décrire leurs stratégies, de repérer des pertes de compréhensions et de justifier leur façon de faire. À cet égard, Giasson (2000) souligne qu'

« à travers les discussions les élèves apprennent à reconnaître des imprécisions dans leurs compréhensions, à expliquer leur position, à chercher de l'information pour résoudre des incertitudes, à considérer le point de vue de l'autre et à confronter leurs idées de façon plus réflexive. »

Les apprenants discutent à l'égard de leur utilisation des stratégies de prédiction, d'analyse et de confirmation de leurs hypothèses. L'apprenant doit être en interaction constante avec ses connaissances antérieures et le texte ainsi qu'en interaction avec ses pairs, également lecteurs du texte, pour construire des liens entre diverses lectures sur un même sujet. Dans ce sens, Hébert (2002) soutient l'influence positive des interactions entre les pairs où la discussion guide l'acte de lire et lui donne du sens. C'est par la discussion que le lecteur devient engagé de façon spontanée et développe ses habiletés métacognitives. Le discours de l'un fait avancer la pensée de l'autre sur sa démarche mentale.

7. Favorise l'analyse des incompréhensions

Lafortune et Deaudelin (2000) soulignent qu'il est essentiel d'accorder aux apprenants plus de temps pour s'interroger et réfléchir sur ce qu'ils ne comprennent pas et qu'il faut éviter de poser des questions telle que comprenez-vous ? Est-ce que cela va ? Il est donc pertinent de s'intéresser aux incompréhensions des apprenants. L'enseignant doit pousser l'apprenant à donner les raisons de son incompréhension car le fonctionnement cognitif est d'autant plus visible qu'à l'occasion des erreurs que leur exploration fournit des indices indispensables. Il est essentiel d'analyser les incompréhensions en demandant aux apprenants d'expliquer en quoi et pourquoi ils n'arrivent pas à comprendre certains passages et donner ainsi les raisons de leurs difficultés et il

Analyse métacognitive de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en quatrième année moyenne

ne faut pas se limiter à s'exprimer justes ou faux. L'enseignant doit donc interroger ses apprenants sur les difficultés rencontrées : Qu'est ce que tu n'as pas compris ? Est-ce que tu arrives à m'expliquer ce que tu n'as pas compris ? Pourquoi est-ce que tu ne comprends pas ce passage ? Il ne s'agit pas de corriger les erreurs des apprenants en donnant la bonne réponse mais de les inciter à les repérer et à les expliquer. Les apprenants doivent non seulement détecter leurs pertes de compréhension mais aussi de pouvoir donner les raisons de leurs difficultés. Cette manière de procéder contribue au développement de la métacognition des apprenants. L'analyse des incompréhensions est un moyen qui pousse les apprenants à réfléchir sur la démarche mentale à mettre en œuvre pour les surmonter. C'est un processus d'apprentissage au cours duquel les apprenants apprennent progressivement.

8. Accompagne la co-construction de la métacognition des apprenants

Dans un enseignement à perspective métacognitive, l'enseignant soutient temporairement l'apprenant pour l'aider à s'approprier la compétence métacognitive. Ce soutien est comparé à un échafaudage ajustable et temporaire qui se retire lorsque l'apprenant devient autonome. Dans cette optique, l'enseignant joue le rôle d'un médiateur qui se retire peu à peu pour céder la responsabilité à l'apprenant. L'apprenant n'est pas donc en mesure de développer seul sa compétence métacognitive, il a besoin du support de son enseignant pour parvenir à exercer un agir métacognitif de sa démarche mentale. Il est donc essentiel que le professeur soutient l'apprenant dans l'acquisition graduelle du développement de sa compétence métacognitive (Tardif et Gauthier, 1996). Plusieurs chercheurs (Tardif, 1992 ; Grangeat, 1997 ; Martin et Doudin, 1998) soulignent que l'enseignant doit intervenir en soutenant l'apprenant dans l'acquisition graduelle de son autonomie cognitive. Le praticien doit aider l'apprenant à agir de façon métacognitive en l'assistant dans ses efforts pour développer ses habiletés de contrôle de ses démarches d'apprentissages.

Pour que la démarche métacognitive soit approfondie, il est essentiel que l'enseignant accompagne les apprenants dans l'intériorisation des habiletés métacognitives et soutient leur effort en leur fournissant plusieurs occasions de les mettre en œuvre pour une meilleure exécution de la tâche. Il les aide à s'approprier des stratégies de planification, de contrôle, de régulation et d'évaluation.

9. Propose des tâches sollicitant la réflexion métacognitive des apprenants

Dans un enseignement à perspective métacognitive, l'enseignant calibre le degré des tâches proposées aux apprenants en les situant dans leur zone proximale de développement. Dans ce sens, Hensler (1992) soutient l'importance particulière de proposer aux apprenants des tâches plus exigeantes et plus stimulantes au plan intellectuel, des tâches authentiques et complexes qui créent un environnement les incitant à construire eux-mêmes leurs stratégies de pensées et à découvrir leur mode de réfléchir, des tâches d'apprentissages qui

activent les différents processus mentaux et suscitant le déploiement des habiletés cognitive supérieures. Dans cette optique les apprenants apprennent à leur propre rythme en réalisant des tâches qui représentent des défis cognitifs à leur mesure, suscitant des conflits cognitifs et sollicitant la réflexion. Le principal mérite est d'accorder de l'importance à des tâches ancrées dans un environnement significatif pour les apprenants et qui font appel à leur métacognition.

10. Favorise le transfert de la métacognition

Dans approche à perspective métacognitive, il est essentiel que l'enseignant vise le transfert progressif de la responsabilité de l'apprentissage. Dans ce sens, plusieurs chercheurs (Doly, 1996 ; Tardif, 1999 ; Portelance, 2002) soutiennent que la métacognition consciente est composante essentielle du processus d'apprentissage et qu'elle facilite le transfert des savoirs. Dans cette optique, elle devient un élément clé favorisant l'intégration et le transfert des apprentissages (Grangeat, 1999). Pour sa part, Boisvert (1999) postule que la réflexion métacognitive accompagne et renforce l'apprentissage, en ce sens elle permet la mobilisation des habiletés métacognitive et leur transfert. Dans le même sens, Lafortune et St-Pierre (1996) soutiennent que :

« La prise de conscience, lorsqu'elle accompagne l'activité mentale, vient enrichir les connaissances métacognitives lesquelles, à leur tour, viennent influencer la gestion d'une activité mentale ultérieure [...] Il apparaît nécessaire lors du processus apprentissage-enseignement de faire surgir au niveau de la conscience les réflexions de nature métacognitive accompagnant la tâche. C'est une condition essentielle pour qu'il soit possible d'interagir et de faire interagir afin de développer de nouvelles habiletés métacognitives lors d'une prochaine activité semblable. »

Pour qu'il y ait transfert de la métacognition, il doit y avoir préalablement un apprentissage au niveau métacognitif. Dans ce sens, le transfert comme l'un des processus métacognitifs et des stratégies de la gestion de la pensées sont omniprésents dans le processus d'apprentissage (Doudin et Martin, 1992 ; Tardif, 1999 ; Tardif et Presseau 1998).

Il est essentiel que l'enseignant intervienne en favorisant le transfert de la métacognition en cédant progressivement à l'apprenant la responsabilité entière de la réalisation de la tâche et la gestion de ses processus cognitives. Il lui propose des tâches complexes et inédites pour qu'il puisse prendre en charge sa manière d'apprendre, être plus conscient de sa démarche mentale et exerce un meilleur contrôle de la gestion de ses apprentissages. C'est le moyen de promouvoir l'autonomie de l'apprenant.

11. Tient compte de la dimension affective de l'apprenant

Une conception centrée le développement des compétences selon une perspective réflexive-interactive suggère un guidage actif socioconstructiviste

Analyse métacognitive de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en quatrième année moyenne

caractérisé par une forte prise en charge des processus de pensée nécessaire à la réalisation de la tâche proposée aux apprenants et qui prend en compte ses dimensions affectives. Il s'agit de mettre en place un style attributif et motivationnel pertinent. Il est donc nécessaire d'intervenir pour que le sujet apprenne à attribuer ses échecs à un manque d'investissement et ses réussites à un bon investissement. Cette intervention génère chez l'apprenant un sentiment de confiance et d'auto-efficacité plus élevés qui renforce la mobilisation de ses habiletés métacognitives et permet de réduire son sentiment d'impuissance. L'attente du succès va lui permettre de s'investir et d'obtenir des meilleurs résultats qui, à leur tour, vont augmenter le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1993). Il s'agit d'un enseignement qui met l'accent sur la dimension métacognitive et motivationnel. Dans cette optique, Romainville(1993) soutient que la perception positive de soi et la motivation sont des facteurs essentielles qui accompagnent l'agir métacognitif.

MÉTHODOLOGIE

Pour mener cette recherche, nous avons opté pour l'observation directe accompagnée d'enregistrement sonore comme méthodologie d'investigation. Cinq enseignants du cycle moyen exerçant leur profession aux établissements de milieu urbain ayant entre sept et vingt cinq années d'expériences ont participé à cette recherche. Vingt cinq observations et enregistrements de séances de compréhension de l'écrit ont été effectués. L'analyse des séances observées consiste à repérer les interventions enseignantes susceptibles de solliciter la métacognition des apprenants. Pour cela, nous nous référons aux travaux de plusieurs chercheurs tels que Flavell; Brow ; Tardif,J; Noël; Noël et al ; Lafortune et al; Doly; Lafortune; Martin et al ; Lafortune et al ; Lafortune et al ; Martin et al ; Richer et al ; Romainville ; Efklides ; Martin . Toutes ces références ont permis d'élaborer notre grille d'analyse qui se compose de onze paramètres comportant chacune les interventions enseignantes susceptibles de stimuler la métacognition des apprenants. Il s'agit de confronter les données recueillies aux théories associées à la métacognition. Le traitement des données consiste leur transcription intégrale puis leur codage⁽²⁾. Nous présentons à présent la synthèse de notre analyse.

Analyse des observations de classe

1. Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants

L'examen des données montre que l'enseignant emploie des stratégies cognitives dans son enseignement. L'analyse des séances observées indique qu'il intervient afin de rendre les apprenants actifs sur le plan cognitif. Le praticien incite ses élèves à mettre en œuvre quelques stratégies cognitives de compréhension.

a) Sollicite les élèves à produire des hypothèses de sens

Pour favoriser la compréhension, l'enseignant intervient en incitant les élèves à dégager le thème du texte. Ses interventions montrent qu'il les aide à déduire

le sujet en expliquant que cette procédure est une déduction qui s'effectue avant la lecture du texte en s'appuyant sur ses éléments paratextuels.

22 P : *c'est la nature ? C'est l'environnement c'est-à-dire regardez bien maintenant le titre regardez la photo si je prends la source maintenant d'après Nicolas Hulot pour la nature et l'Homme donc on dit maintenant ce texte va parler de quoi*

23 A : *de la nature et l'homme*

24 P : *ou bien de l'environnement et l'homme bien nous allons prendre maintenant ces quatre questions ici page dix neuf avant de lire regarde bien qu'est ce qu'on a écrit j'observe et j'anticipe c'est-à-dire on va pas lire tout d'abord j'observe tout le texte et je vais essayer de comprendre bien de quel ouvrage est tiré ce texte voilà la question de quel ouvrage c'est-à-dire de quel livre donnez moi toute la réponse à partir de la question de quel ouvrage est tiré ce texte oui Ines*

Le praticien guide ses apprenants progressivement à anticiper le contenu du texte à partir des éléments périphérique.

L'enseignant suscite ses apprenants à produire des hypothèses de sens en s'appuyant sur des indices textuels. Il essaie de les amener à prédire le thème du texte mais il nous semble que les apprenants n'ont pas produit des hypothèses de sens pour les vérifier pas la suite et préciser celles qui correspondent le mieux au contenu du texte. Cette attitude n'est pas axée sur la dimension métacognitive, il s'éloigne également de la nouvelle perspective suggérée dans le programme de français.

b) Susciter les apprenants à produire des inférences

L'enseignant pousse également ses apprenants à dégager une inférence logique à partir du titre, il les aide à inférer la relation entre les mots du titre.

25 P : *la nature et l'homme mieux encore c'est-à-dire regarder bien maintenant est ce qu'on va parler de la nature toute seule*

26 A : *non*

27P : *est ce qu'on va parler de l'homme tout seul*

28 A : *non*

29 P : *c'est-à-dire qu'est ce qu'on va faire*

30 A : *relier*

31P : *donnez moi le mot votre camarade qui a donné le verbe relier on dit c'est la relat*

32 A : *relation*

33P : *très bien on dit maintenant c'est la relation entre*

34A : *la nature et l'homme*

Analyse métacognitive de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en quatrième année moyenne

35P : qui peu nous répéter donc le thème de ce texte oui Asia

Nous remarquons dans la séquence ci-dessus que le praticien essaie d'amener ses apprenants à produire une inférence en s'appuyant sur les éléments du titre mais c'est l'enseignant lui-même qui prononce la moitié du mot inféré. Cette posture ne stimule pas la métacognition des apprenants, elle s'éloigne de la perspective réflexive prônée dans les nouvelles suggestions et les théories relatives à la métacognition.

c) Pouser les apprenants à établir des liens entre les différents éléments du texte

L'analyse des données montre que l'enseignant pousse ses apprenants à établir des liens entre les éléments périphériques du texte mais nous trouvons que les apprenants n'ont pas effectué cette tâche.

22 P : c'est la nature ? c'est l'environnement c'est-à-dire regardez bien maintenant le titre regardez la photo si je prends la source maintenant d'après Nicolas Hulot pour la nature et l'Homme donc on dit maintenant ce texte va parler de quoi

Nous remarquons dans la séquence ci-dessus que le praticien essaie d'amener ses apprenants à établir des liens mais c'est lui-même qui exécute cette tâche à la place des apprenants. Cette posture ne se stimule pas la métacognition.

d) Susciter les apprenants à se poser des questions

L'analyse des données montre que les interventions enseignantes consistent seulement à poser des questions de compréhension centrées sur l'évaluation selon la structure question-réponse. Les données recueillies indiquent que seul l'enseignant pose des questions et que les apprenants sont dispensés de cette tâche importante. Autrement exprimé, le praticien pose des questions et n'incite pas ses apprenants à se poser eux-mêmes des questions. Il ne leur donne pas l'occasion de questionner le texte. Les questions qu'il pose durant les séances observées sont d'autant plus évaluatives que réflexives dans la mesure où l'enseignant vérifie et évalue constamment les réponses des apprenants en prononçant les expressions « très bien » « c'est ça » « attention » ...

71 P : très bien on va s'arrêter avec cette première lecture ensuite on va relire encore le texte on va prendre ces quatre questions je lis pour comprendre qui peut nous lire la première question vas-y Zine

Nous avons remarqué que l'enseignant s'appuie seulement sur les questions du manuel scolaire. Il suscite chaque fois à ses apprenants à lire la question du manuel scolaire et à donner des réponses cependant il ne les pousse pas à questionner le texte. Cette procédure n'est pas conforme avec les principes de la métacognition.

e) Susciter les apprenants à clarifier des mots difficiles

L'examen des données montre que l'enseignant aide chaque fois ses apprenants à comprendre les mots difficiles en donnant des exemples concrets mais lorsqu'il remarque qu'ils sont incapables de déduire leurs sens, il donne directement un synonyme.

42P : on dit la nature ou bien... l'environnement, je peux dire maintenant la biodiversité est menacée ou bien la biodiversité est en... en danger,

47P : important, important c'est juste ou bien encore nécessaire d'accord on dit que la biodiversité est indispensable ou bien utile ou bien nécessaire à notre vie ou bien à la vie de l'homme qui peut nous donner maintenant la thèse d'une autre façon les deux phrases

48 P : qu'est ce que ça veut dire menacée on parle par exemple des jeunes d'aujourd'hui les jeunes qui ne travaillent pas pour avoir de l'argent on va attaquer par exemple des femmes et on va les menacer par une arme.

50 P : donc la biodiversité renferme de nombreuses espèces comestibles on va expliquer qu'est ce que ça veut dire comestibles que veut dire comestibles s'il y a des élèves qui ont cherché peut être à la maison l'auteur dans ce paragraphe ici lorsqu'il a dit d'autre part la biodiversité renferme de nombreuses espèces comestibles il a parlé de la pêche dans ce paragraphe c'est-à-dire la pêche on pêche des

51A : des poissons

52P : des poissons c'est-à-dire les poissons ce sont des espèces que nous pouvons

53A : manger

54P : manger très bien on dit des espèces comestibles c'est-à-dire des espèces que je peux manger c'est bon à peu près c'est-à-dire dans l'environnement il y a des espèces que je peux manger d'accord des espèces comestibles ça c'est l'argument deux l'argument trois maintenant de plus

Nous remarquons que le praticien aide ses apprenants à comprendre le sens des mots difficiles en leur donnant des exemples ou des synonymes. Cette manière n'aide pas les élèves à se développer sur le plan cognitif car c'est l'enseignant qui s'efforce d'expliquer les mots inconnus, il ne leur enseigne pas les différentes stratégies de clarification. Cette démarche ne renforce pas la compétence métacognitive des apprenants.

f) Demander aux apprenants à sélectionner les informations pertinentes

Les données du terrain indiquent que l'enseignant oriente ses apprenants vers le paragraphe où se trouve la thèse de l'auteur.

Analyse métacognitive de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en quatrième année moyenne

61P : très bien on vous dit maintenant dans le premier paragraphe l'auteur expose ou bien l'auteur présente sa thèse qui peut nous rappeler les élèves qui peut nous rappeler qu'est ce que ça veut dire la thèse, quand je dis la thèse c'est la phrase de l'auteur dans laquelle il donne son point de vue on vous dit maintenant dans le premier paragraphe le premier paragraphe qui peut nous donner la phrase qui montre la thèse de l'auteur et attention de mélanger la phrase une phrase oui Ourti

62A : l'homme ne pourrait pas survivre pour

63P : avant ça avant ça tu as donné la moitié de la phrase

Il aide ses apprenants à dégager les informations essentielles du texte en les dirigeants vers les paragraphes où se trouvent les arguments.

73P : question deux combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse et patienter un peu maintenant attendez la question deux bien

74A : premier paragraphe madame

75P : je répète on écoute un moment on a dit dans le texte il y a trois parties c'est ça on écoute Kater on écoute Rid on a dit dans le texte il y a trois parties on a dit dans la première partie l'auteur a donné

76A : la thèse

77P : la thèse très bien maintenant qu'est ce qu'il va faire dans la deuxième partie il va donner les arguments

77A : pour justifier

78P : très bien pour justifier son point de vue ou bien défendre sa thèse on vous dit maintenant combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse

79A : quatre

80P : on a dit quatre et on va dire pourquoi en principe tout à l'heure qu'est ce qu'on a dit dans la deuxième partie on dit il y a cinq paragraphes je répète je répète Roma on écoute on a dit tout à l'heure dans la deuxième partie il y a cinq paragraphes, cinq paragraphes en principe il y a cinq paragraphes donc on dit qu'il y a cinq arguments en principe maintenant on va dire c'est vrai il y a cinq paragraphes mais il y a quatre arguments regardez bien maintenant le premier argument il commence par

81A : la thèse

82A : la diversité

83A : d'une part

84P : regardez bien vous avez

85A : d'une part jusqu'à des plantes d'autre part de plus de même et enfin

86P : je vais écrire de même c'est pas grave je vais venir à ça c'est-à-dire voilà les cinq paragraphes c'est-à-dire maintenant de plus et de même c'est un seul argument dans les deux paragraphes l'auteur parle d'un argument est ce que c'est claire on dit maintenant dans ce texte dans la deuxième partie l'auteur a employé quatre arguments c'est claire jusque là quatre arguments pour justifier sa thèse on continue troisième question qui veut lire vas-y Chama

Nous remarquons que le praticien aide ses apprenants à sélectionner les informations du texte mais il les étaye beaucoup en leurs indiquant où se situe les arguments. Cette posture n'est pas fondé sur les principes de la métacognition, elle ne favorise pas le développement de la compétence réflexive des apprenants.

g) Inciter les apprenants à reformuler ce qu'ils ont compris

Après avoir demandé aux apprenants de trouver la thèse de l'auteur, l'enseignant leur demande de la reformuler. Cette procédure aide les élèves à comprendre mieux le texte.

92P : suivez avec moi maintenant pour cette phrase on écoute si je prends maintenant toute cette phrase on appelle cette phrase on dit la thèse ou bien le point de vue de l'auteur c'est-à-dire dans cette phrase l'auteur présente ou expose son point de vue sa thèse la biodiversité est menacée et sans elle l'homme ne pourrait pas survivre pour plusieurs raisons on vous dit maintenant reformule avec tes propres mots cette phrase ou bien cette thèse c'est-à-dire qui peut nous donner la thèse d'une autre façon vas-y Zina

L'enseignant aide ses apprenants à reformuler la thèse de l'auteur en leur expliquant en détail le point de vue de l'auteur mais c'est lui qui reformule la thèse à la place de l'apprenant. La tâche des apprenants consiste seulement à répéter ce que leur professeur a produit. Nous pensons que ses interventions enseignantes ne favorisent pas le développement de la métacognition, elles ne sont pas fondées sur les principes de l'enseignement à perspective métacognitive.

h) Inviter les apprenants à déterminer l'organisation du texte

L'enseignant suscite ses apprenants à déterminer la structure du texte, il les aide à dégager son organisation. Le praticien tente d'amener ses élèves à approfondir l'analyse du texte argumentatif en les aidants à découvrir sa structure.

Analyse métacognitive de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en quatrième année moyenne

94P : faites attention maintenant à cette question de combien de parties se compose ce texte combien de partie oui ; voilà biodiversité c'est

95A : la diversité des vies sur terre

96P : c'est-à-dire différente vie ou bien différente formes de la vie c'est-à-dire dans la planète terre il n'y a pas que l'homme qui peut vivre il y a d'autres espèces animales et végétales qui vont vivre sur la planète terre c'est bon jusque là voilà qu'est ce que ça veut dire biodiversité est ce qu'il y a des questions y a-t-il des questions on passe on passe donc voilà pour la première question je répète donc la thèse c'est ça la biodiversité est menacée et sans elle l'homme ne pourrait pas vivre ou bien survivre si je veux donner la thèse d'une autre façon la biodiversité est en danger elle est indispensable ou bien elle est la source de la vie de l'homme indispensable à la vie de l'homme nécessaire utile importante c'est bon question deux combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse et patienter un peu maintenant attendez la question deux bien

97A : premier paragraphe madame

98P : je répète on écoute un moment on a dit dans le texte il y a trois parties c'est ça on écoute Kather on écoute Rid on a dit dans le texte il y a trois parties on a dit dans la première partie l'auteur a donné

99A : la thèse

100P : la thèse très bien maintenant qu'est ce qu'il va faire dans la deuxième partie il va donner les arguments

101A : pour justifier

102P : très bien pour justifier son point de vue ou bien défendre sa thèse on vous dit maintenant combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse

L'enseignant aide ses apprenants à dégager la structure du texte en prenant appui sur les questions du manuel scolaire « *de combien de parties se compose le texte* ». Le praticien oriente beaucoup ses apprenants à énumérer le nombre d'arguments mais il ne les pousse pas à découvrir eux-mêmes la structure du texte, il les dirige trop et ne leur donne pas l'occasion de faire un travail autonome. Nous pensons que ses interventions enseignantes ne stimulent pas la perspective métacognitive des élèves.

i) Entraîne les apprenants à synthétiser et organiser le contenu du texte

L'analyse des données montre que l'enseignant guide ses apprenants à reconstruire le contenu du texte sous forme d'un schéma proposé dans le manuel

scolaire (page, 20) mais c'est le praticien qui exécute cette tâche à la place de ses apprenants en notant la synthèse sur le tableau. Il ne leur donne pas l'occasion d'apprendre à synthétiser et à organiser eux-mêmes le contenu du texte. Il ne les pousse pas à proposer un schéma personnel qui résume le contenu.

106P : trop tard très bien on va essayer de répondre aux questions et on essaie si on aura le temps de relire le texte on va suivre d'abord on écoute bien avant de commencer avec les questions de la troisième partie on va rappeler une ou deux questions que nous avons vu hier qui peut nous rappeler la thèse de l'auteur, la thèse de l'auteur oui Ali

107A : la biodiversité est menacée

108P : très bien

109A : et sans elle l'homme ne pourrait pas survivre pour plusieurs raisons

110P : très bien on a appelé cette phrase on a dit c'est la thèse de l'auteur ou bien c'est le point de vue de l'auteur, l'auteur dit la biodiversité est menacée et sans elle l'homme ne pourrait pas vivre ou survivre pour plusieurs raisons hier on a reformulé cette thèse on a donné la thèse d'une autre façon

111A : la relation entre la biodiversité est en danger

112P : c'est-à-dire si je veux donner la thèse à ma façon qui peut donner la thèse d'une autre façon je ne cherche pas cette thèse je veux expliquer cette thèse Renne

L'enseignant aide ses apprenants à se faire une représentation du texte. Cependant, c'est lui qui exécute cette tâche importante à la place de ses apprenants. L'enseignant ne leur donne pas l'occasion de délinéariser eux-mêmes le texte et de proposer une organisation personnelle des éléments essentiels du texte. Nous pensons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la métacognition, elles ne sont pas conformes à la nouvelle perspective.

2. Mobilise explicitement la métacognition des apprenants

a) Active les connaissances métacognitives des apprenants

L'analyse des séances observées et enregistrées indique que l'enseignant n'active pas les connaissances métacognitives des apprenants. Il ne les pousse pas à s'engager dans des activités qui servent à reconnaître le type de la tâche, à déterminer ses caractéristiques et le degré de sa complexité, à sélectionner les stratégies qui les aident à mieux l'exécuter et à être conscients de ses points forts et de ses points faibles.

Analyse métacognitive de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en quatrième année moyenne

96P : question deux combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse et patienter un peu maintenant attendez la question deux bien

97A : paragraphe laoula à madame

98P : je répète on écoute un moment on a dit dans le texte il y a trois parties c'est ça on écoute Kather on écoute Rid on a dit dans le texte il y a trois parties on a dit dans la première partie l'auteur a donné

99A : la thèse

100P : la thèse très bien maintenant qu'est ce qu'il va faire dans la deuxième partie il va donner les arguments

101A : pour justifier

102P : très bien pour justifier son point de vue ou bien défendre sa thèse on vous dit maintenant combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse

L'enseignant exploite les questions du manuel, nous n'avons pas repéré des interventions enseignantes destinées à favoriser la métacognition de l'apprenant. En conséquence, nous dirons que les pratiques pédagogiques du praticien ne se rapprochent pas des fondements de la perspective métacognitive, elles ne sont pas en adéquation avec les nouvelles suggestions.

b) Provoque l'émergence des expériences métacognitives des apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne provoque pas l'émergence des expériences métacognitives qui favorisent le questionnement métacognitif chez les apprenants. Il ne les engage pas dans des activités destinées à modifier leurs représentations et leurs croyances erronées sur la tâche à exécuter, sur les stratégies à utiliser pour la réaliser et sur les ressources qu'ils possèdent pour l'exécuter. Le praticien n'incite pas ses apprenants à se poser des questions sur leurs démarches mentales. Il ne leur demande pas de se questionner sur l'efficacité des stratégies mobilisées pour réaliser une tâche.

Les questions posées n'ont aucun lien direct avec leurs processus mentaux et leurs connaissances métacognitives. Ces questions ne les font pas réfléchir métacognitivement sur leur manière de réaliser la tâche. Durant les séances observées et enregistrées, nous n'avons pas repéré des pratiques pédagogiques qui amènent l'apprenant à s'engager dans un questionnement de nature métacognitif.

119P : ou bien l'environnement et l'homme c'est la même chose bien on va prendre maintenant la deuxième partie je lis pour comprendre et on a donné ces quatre questions à faire à la maison on l'a fait faites voir les feuilles faites voir le travail je vais passer voir++{l'enseignante contrôle le travail des élèves}tu as fait Amen bien ++je ne parle pas de

ça Amen il y a deux exercices j'ai donné cet exercice et j'ai donné ces questions++ Yane bien++on a demandé de lire le texte à la maison on a demandé de lire le texte je ne parle pas de ça++ bien, bien, bien pour quelques élèves et on continue bien on va lire le texte tu commence Nes très bien on va s'arrêter avec cette première lecture ensuite on va relire encore le texte on va prendre ces quatre questions je lis pour comprendre qui peut nous lire la première question vas-y Zine

120 : dans la première phrase du premier paragraphe l'auteur expose-t-il sa thèse reformule cette thèse avec tes propres mots

120P : très bien on vous dit maintenant dans le premier paragraphe l'auteur expose ou bien l'auteur présente sa thèse qui peut nous rappeler {une surveillante interrompt le cours} les élèves qui peut nous rappeler qu'est ce que ça veut dire la thèse

Nous n'avons pas repéré des interventions enseignantes qui tentent de générer les expériences métacognitives des apprenants. Les questions posées par l'enseignant ne touchent pas le spectre métacognitif des apprenants, elles sont loin de stimuler leur métacognition étant donné que le praticien ne les suscite pas à s'autoquestionner sur leurs expériences métacognitives. Il ne les amène pas à choisir de nouveaux objectifs ou de nouvelles stratégies. Les interventions enseignantes s'éloignent de la perspective métacognitive, elles sont loin de cibler cette dimension. Nous n'avons pas décelé des questions de types métacognitifs telles que : Comment vous allez faire pour exécuter cette tâche ? Comment vous allez organiser le travail ? Par quoi vous allez commencer ? Comment as-tu fais pour arriver à là ? Explique ta démarche ? Qu'est ce qui a mal fonctionné ? Quelle difficulté avez-vous affronté ? Que pourriez-vous améliorer la prochaine fois ? En conséquence, nous dirons que les interventions enseignantes du praticien ne sont pas conformes aux théories associées à la métacognition.

c) Provoque des prises de consciences de la conduite métacognitive

En analysant le corpus recueilli, rien n'indique que l'enseignant provoque des prises de consciences. L'analyse des données montre que le praticien n'incite pas ses apprenants à prendre conscience de leur démarche mentale. Il n'attire pas leur attention sur les procédés qu'ils mettent en œuvre pour réaliser une tâche. Il ne provoque pas des prises de consciences sur les démarches d'autrui. De ce point de vu, il ne génère pas leurs expériences métacognitives étant donné qu'il ne favorise pas les démarches de conscientisation et ne les ancre pas dans les activités pédagogiques. Le praticien n'intervient pas dans le sens de provoquer

Analyse métacognitive de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en quatrième année moyenne

des prises de consciences des apprenants sur leurs connaissances métacognitives concernant les exigences de la tâche, ses caractéristiques, les stratégies appropriées pour l'exécuter, la sélection de la démarche à suivre pour la réaliser, l'objectif à atteindre, les forces disponibles pour la résoudre.

94P : voilà biodiversité c'est

95A : la diversité des vies

96P : c'est-à-dire différente vie ou bien différente formes de la vie c'est-à-dire dans la planète terre il n'y a pas que l'homme qui peut vivre il y a d'autres espèces animales et végétales qui vont vivre sur la planète terre c'est bon jusque là voilà qu'est ce que ça veut dire biodiversité est ce qu'il y a des questions y a-t-il des questions on passe on passe donc voilà pour la première question je répète donc la thèse c'est ça la biodiversité est menacée et sans elle l'homme ne pourrait pas vivre ou bien survivre si je veux donner la thèse d'une autre façon la biodiversité est en danger elle est indispensable ou bien elle est la source de la vie de l'homme indispensable à la vie de l'homme nécessaire utile importante c'est bon question deux combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse et patienter un peu maintenant attendez la question deux bien

97A : premier paragraphe madame

98P : je répète on écoute un moment on a dit dans le texte il y a trois parties c'est ça on écoute Kather on écoute Rad on a dit dans le texte il y a trois parties on a dit dans la première partie l'auteur a donné

99A : la thèse

100P : la thèse très bien maintenant qu'est ce qu'il va faire dans la deuxième partie il va donner les arguments

101A : pour justifier

102P : très bien pour justifier son point de vue ou bien défendre sa thèse on vous dit maintenant combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse

103A : quatre

104P : on a dit quatre et on va dire pourquoi en principe tout à l'heure qu'est ce qu'on a dit dans la deuxième partie on dit il y a cinq paragraphes je répète je répète Roma on écoute on a dit tout à l'heure dans la deuxième partie il y a cinq paragraphes, cinq paragraphes en principe il y a cinq paragraphes donc on dit qu'il y a cinq arguments en principe maintenant on va dire c'est vrai il y a cinq paragraphes mais

il y a quatre arguments regardez bien maintenant le premier argument il commence par

L'enseignant n'interroge pas les apprenants sur ce qui est nouveau, sur la manière dont ils ont appris. L'analyse des séances observées et enregistrées montre que l'enseignant ne sollicite pas les apprenants à prendre conscience de leur démarche mentale ou d'autrui. Ses interventions enseignantes ne visent pas cette perspective et ne provoquent pas des prises de consciences sur leur façon de faire. Nous n'avons pas repéré des interventions qui poussent les apprenants à prendre conscience de leurs habiletés métacognitives de planification de contrôle de régulation ou d'évaluation. L'enseignant n'engage pas ses apprenants dans des activités de prises de consciences qui leurs permettent de modifier leur croyances et leurs représentations sur la tâche sur les stratégies et sur eux-mêmes. Nous constatons que les interventions enseignantes du praticien s'éloignent de la perspective métacognitive, elles ne favorisent pas la métacognition conscientisable.

d) Stimule les habiletés métacognitives des apprenants

1) Pousse l'apprenant à planifier la tâche

L'analyse des données montre que les interventions pédagogiques du praticien ne favorisent pas la mise en œuvre des habiletés métacognitive de planification. L'enseignant ne pousse pas ses apprenants à analyser la tâche pour dégager toutes les informations pertinentes, à déterminer ses exigences, à fixer un objectif, à prédire la démarche à suivre en fonction de l'objectif fixé, à déterminer les stratégies efficaces et à organiser les étapes en fonction de l'objectif fixé avant de la réaliser. Il n'intervient pas dans le sens d'inciter ses apprenant à prendre consciences de leurs connaissances métacognitives concernant les caractéristiques de la tâche, les stratégies appropriées pour l'exécuter, la démarche à suivre pour la réaliser, l'objectif à atteindre, les ressources disponibles pour la résoudre. Nous n'avons pas repéré des pratiques pédagogiques qui vont dans ce sens.

Nous remarquons que les interventions enseignantes ne se sont pas basées sur les fondements de la perspective métacognitive, elles s'éloignent également des instructions officielles et se contredisent avec les déclarations du praticien.

2) Pousse l'apprenant à contrôler sa démarche

L'analyse des données montre que les interventions pédagogiques de l'enseignant ne favorisent pas la mobilisation des habiletés de contrôle métacognitif chez l'apprenant. Le praticien ne l'incite pas à prendre de la distance par rapport à sa démarche pour surveiller sa qualité, de s'assurer qu'il est sur la bonne voie et de vérifier l'efficacité des stratégies mobilisées, à se rendre compte de sa réussite ou de son échec et à détecter ses problèmes. Nous n'avons pas repéré des interventions enseignantes qui poussent l'apprenant à

Analyse métacognitive de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en quatrième année moyenne

effectuer des prises de distance critique et réflexive sur sa démarche mentale. Aucune intervention ne sollicite l'apprenant à contrôler sa démarche cognitive « *monitoring* », à porter un regard critique sur sa conduite cognitive. Rien n'indique que le praticien suscite le développement de l'habileté de contrôle de l'apprenant. Sa pratique ne favorise pas les processus de distanciation qui enrichissent les connaissances métacognitives. Malgré son affirmation dans le questionnaire, sa pratique pédagogique effective montre que les interventions de l'enseignant en classe ne sont pas fondées sur les principes de l'enseignement métacognitif, elles ne sont pas en adéquation avec les instructions officielles.

3) Pousse l'apprenant à réadapter sa démarche en cas de problème

L'analyse des données montre que l'enseignant n'invite pas ses apprenants à réguler leurs démarches mentales. Les observations des séances indiquent qu'il ne stimule pas leurs habiletés de régulation métacognitives. Le praticien ne les incite pas à ajuster leur procédure. Nous n'avons pas repéré des pratiques pédagogiques qui les incitent à autoréguler leurs manières d'apprendre en cas de problème. Le professeur ne les invite pas à réajuster leurs fonctionnements cognitifs et leurs manières de faire en cas de difficulté, à être en mesure d'effectuer une régulation consciente de leurs apprentissages, à avoir la capacité de réadapter efficacement et pertinemment leurs habiletés cognitives en fonction de leurs effets constatés en mobilisant d'autres stratégies plus efficaces. Nous n'avons pas repéré des manières d'intégration de l'autorégulation métacognitive dans les activités pédagogiques, des interventions enseignantes conduisant l'apprenant à réguler ses apprentissages d'une manière réfléchie, des pratiques suscitant l'apprenant à réguler ses conduites cognitives, à expliquer les différents problèmes qu'ils rencontrent et les manières dont il va procéder pour les surmonter.

Nous trouvons que les interventions de l'enseignant ne sont pas axées sur la perspective métacognitive. Elles ne sont pas en accord avec les théories associées à la métacognition et se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

4) Pousse l'apprenant à évaluer l'efficacité des stratégies mobilisées

L'analyse des données montre que l'enseignant n'invite pas ses apprenants à autoévaluer leurs manières d'apprendre, à évaluer la démarche qu'ils ont réadaptée, l'efficacité des stratégies mobilisées et la sélection et la combinaison des techniques mises en œuvre pour réussir une tâche. Nous n'avons pas repéré des interventions enseignantes poussant l'apprenant à évaluer ses conduites cognitives, sa manière de gérer la tâche.

Nous constatons que les interventions pédagogiques de l'enseignant ne sont pas axées sur la perspective métacognitive. Elles ne sont pas conformes aux instructions officielles et les théories associées à la métacognition, elles ne sont pas conformes également avec ses déclarations.

A la fin de ce paramètre, nous disons que nous n'avons pas repéré des interventions enseignantes sollicitant les apprenants à mobiliser leurs habiletés

métacognitives. Le point à relever consiste donc dans l'absence des pratiques pédagogiques stimulant l'apprenant à effectuer des prises de consciences et des prises de distances par rapport à sa conduite cognitive. Rien n'indique que le praticien incite ses apprenants à prendre conscience de ce qu'ils font en exécutant une tâche. Des prises de consciences sur la planification ou l'anticipation de la démarche à suivre ne font pas partie des interventions du professionnel. L'enseignant n'entraîne pas ses apprenants à planifier la tâche et à dégager ses caractéristiques. Il ne les incite pas à prédire la démarche à suivre, à fixer un but à atteindre, et à déterminer les stratégies appropriées. Il ne les porte pas à contrôler leur démarche mentale et à surveiller l'élaboration du sens, il n'incite pas ses apprenants à prendre de la distance par rapport à leur démarche, à porter un regard critique et apporter des régulations en cas de problème en mobilisant d'autres habiletés plus appropriées.

e) Pousse l'apprenant à verbaliser sa démarche mentale

L'analyse des données montre que l'enseignant ne pousse pas ses apprenants à verbaliser leur démarche mentale. Il ne les invite pas à expliquer leurs connaissances métacognitives sur la nature de la tâche, sur les stratégies mobilisées et sur leurs forces et leurs faiblesses. Ces interventions enseignantes n'incitent pas les apprenants à expliquer les habiletés métacognitives de planification, de contrôle, de régulation et d'évaluation qu'ils ont mises en pratique dans la réalisation de la tâche.

Nous n'avons pas repéré des interventions enseignantes qui poussent les apprenants à dévoiler leurs connaissances et leurs habiletés métacognitives. Nous trouvons que la pratique pédagogique n'est pas fondée sur les principes de la métacognition, elle n'est pas conforme aux instructions officielles et aux déclarations de l'enseignant.

Résultats

L'analyse des résultats montre que les interventions de l'enseignant prennent relativement la dimension cognitive des apprenants. Comme nous l'avons vu auparavant, l'enseignant intervient en leur demandant d'inférer la relation entre les mots qui composent le titre, il les aide à dégager le thème avant de lire le texte, il leur demande de reformuler la thèse de l'auteur, il explique les mots difficiles, il les dirige à dégager l'essentiels et l'organiser sous forme de schéma préétablie. Il incite ses apprenants à anticiper le thème avant la lecture en leur disant « *j'observe et j'anticipe* », en leur demandant de se servir du titre et de l'illustration. Cependant, nous n'avons pas observé une véritable production d'hypothèses de sens de la part des apprenants.

Nous avons constaté que les interventions enseignantes ne favorisent pas le développement de la métacognition des apprenants étant donné que l'enseignante adopte une posture qui n'est pas fortement réflexive et qui s'éloigne de la perspective métacognitive. Le discours du praticien ne stimule

Analyse métacognitive de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en quatrième année moyenne

pas la réflexion des apprenants et ne les rendent pas fortement actif sur le plan cognitif.

L'enseignement explicite des stratégies cognitives qui permet le développement de la métacognition des apprenants n'est pas présent dans les séances observées parce que nous n'avons pas repéré des interventions qui incitent les apprenants à verbaliser la mise en œuvre d'habiletés cognitives et métacognitives.

La confrontation des pratiques pédagogiques aux théories relatives à la métacognition, montre que les interventions enseignantes ne sont pas axées sur la perspective métacognitive, ne favorisent pas le développement de métacognition de l'apprenant et ne les mènent pas à intérioriser des habiletés de haut niveau.

Nous avons remarqué également que le praticien facilite trop la tâche et l'exécute plusieurs fois à la place de l'apprenant. Ce genre d'étayage n'est pas fondé sur l'approche socioconstructiviste et n'aide pas l'apprenant à devenir un « *compreneur habile* » et autonome.

L'analyse montre que l'enseignant ne sollicite pas ses apprenants à verbaliser leur démarche mentale, n'intervient pas dans le sens de stimuler leurs habiletés métacognitives de planification, de contrôle et de régulation. Ses interventions ne se rapprochent pas de la perspective métacognitive et ne développent pas leur métacognition. Ses interventions ne les incitent pas à planifier, à contrôler, à réguler ou à évaluer leurs démarches mentales. Rien n'indique que ses pratiques pédagogiques se rapprochent de la dimension métacognitive des apprenants.

Les interventions de l'enseignant sont loin d'être réflexives étant donné qu'elles ne poussent pas les apprenants à verbaliser leur façon d'évaluer ou de porter un regard critique sur leur démarche cognitive. En d'autre terme, les habiletés métacognitives de planification, de contrôle, de régulation ou d'évaluation ne sont pas visées. À vrai dire, les pratiques pédagogiques de l'enseignant ne sont pas en accord avec les théories associées à la métacognition, elles ne sollicitent pas la perspective métacognitive des apprenants.

La confrontation des données recueillies aux théories associées à la métacognition montre que les interventions enseignantes mises en pratiques dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit ne sont pas fondées sur les principes de la métacognition. Les pratiques pédagogiques des enseignants restent traditionnelles et peu innovantes, elles ne se rapprochent pas de la perspective réflexive, elles consistent souvent en des vérifications de ce qui a été compris. Autrement exprimé, le dispositif d'enseignement est de type évaluatif plus qu'un enseignement à perspective métacognitive. Les interventions enseignantes portent essentiellement sur les produits plus que les processus, elles ne font pas réfléchir les apprenants sur leur manière de procéder. Elles consistent seulement à poser des questions de compréhension centrées sur l'évaluation question-réponse. Les enseignants évaluent le produit et négligent les processus de compréhension. Les interventions enseignantes

susceptibles de stimuler les processus métacognitif de planification, de contrôle, d'évaluation et de régulation des apprenants sont totalement absentes.

Conclusion

Une nouvelle réforme scolaire est entrée en vigueur dans notre contexte algérien. En effet, le nouveau programme de français de quatrième année moyenne est développé selon une logique de compétences s'inscrivant dans un paradigme socioconstructiviste à perspective métacognitive. Notre étude consiste à étudier le dispositif mis en place dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit afin de mettre en évidence les interventions enseignantes susceptibles de solliciter la métacognition des apprenants. La confrontation du corpus recueilli aux théories associées à la métacognition montre que les interventions enseignantes ne se rapprochent pas de la perspective métacognitive. Les pratiques pédagogiques stimulant les composantes de planification, de contrôle, d'évaluation et de régulation des apprenants sont totalement absentes. La réalité du terrain montre que la dimension métacognitive est loin d'être visée et les interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la métacognition.

L'appropriation en profondeur de savoirs théoriques et de savoirs pratiques relatifs à la métacognition et la possession de démarches d'enseignement portant sur les plans cognitif et métacognitif sont nécessaires pour mettre en pratique des interventions enseignantes stimulant la dimension métacognitive des apprenants.

Références

- Barth, B. (2013). Élève chercheur, enseignant médiateur: Donner du sens au saviors, RETZ. p.29.
- Hensler. H. (1992). Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage, Thèse de doctorat. Université de Montréal
- Baker, L. (2008). Metacognitive development in reading: Contributors and consequences. In K. Mokhtari & R. Sheorey (Eds.), Reading strategies of first-and second-language learners: See how they read (pp. 25–42). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Boyer,C. (1993). L'enseignement explicite de la compréhension en lecture. GRAFICOR. p.67

Analyse métacognitive de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en quatrième année moyenne

- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self regulation and other more mysterious mechanisms. Dans F. E. Weinert et R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding* (p. 65 -116). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Doly, A. M. (1997), Métacognition et médiation à l'école. In Meirieu, P. (dir.). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : p.17-58
- Doudin, P.-A, Martin, D et Albanese, O. (2001), *Métacognition et éducation : Aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang.59-68
- Efklides,A.(2009). The role of metacognitive experiences in the learning processus. *Psicothema*, 21(1), p.76-82
- Flavell, J. H. (1985). Développement métacognitif. Dans J. Bideaud et M. Richelle (dir.), *Psychologie développementale. Problèmes et réalités* (p. 29-41). Bruxelles : Mardaga.
- Giasson, J. (2000), *La compréhension en lecture*, De Boeck.p.15-17
- Goonac'h,D, Fayol, M. (2003), *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia*, Hachette. p. 98.
- Hebert, M. (2002). Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration, Thèse de doctorat. University Montréal
- Lafortune, L. et St-Pierre, L (1996). L'affectivité et la métacognition dans la classe, Montréal, Les Éditions logiques.p.21-47
- Lafortune, L. (1998). « Une approche métacognitive-constructiviste en mathématique », dans Lafortune, L ; Mongeau, P ; et Pallascio, R. (dir), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions logiques. p.313-331
- Lafortune, L, Jacob, S, Hébert, D. (2000), *Pour guider la métacognition*. Presse de l'université du Québec. p.7-19
- Lafortune, L. (2012), *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement des compétences*, Presses de l'Université du Québec, Canada.p.13-17
- Lafortune, L et Daudelin, C. (2001), *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*, Presses de l'Université du Québec, Canada.p.29-33
- Michel Grangeat. (1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*. ESF. p.95-129
- Martin, D. et Doudin, P.-A. (1998). « Métacognition et formation des enseignants », dans Lafortune L ; Mongeau, P ; et Pallascio, R. (dir), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions logiques.p.23-46
- Martin, D, Doudin, P.-A et Albanese, O(1999). « Vers une psychologie métacognitive », dans Doudin, P.-A, Martin, D et Albanese, O (dir.), *Métacognition et éducation*, Berne, Peter Lang, p.3-29

Martin, D, Doudin, P.-A et Lafortune L. (2004). « Rôle et objet de la prise de conscience en éducation », dans Pallascio, R, Daniel, M.-F et Lafortune, L (dir), *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques*, Presse de l'Université du Québec. p.37-51

Martin, D. (2013), *Étude, dans une perspective métacognitive, des pratiques enseignantes déclarées favorisant le développement de la compréhension dans les apprentissages des élèves du secondaire*, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation. Université du Québec à Montreal.p.177-178

Noël, B. (1994), *La métacognition*. De Boeck.

Noël, B., Romainville, M., Wolfs,J.L.(1995). *La métacognition: facette et pertinence du concept en éducation*, Revue française de pédagogie, 112, 47-56.

Portelance, L. (2002), *Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques*, Vie pédagogique, No 122, févr.-mars 2002, p. 20-23.

Richer, J, Mongeau, P, Lafortune, L, Deaudelin, C, Doudin, P.-A. et Martin, D (2004), Outil d'évaluation de la métacognition : processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques dans Pallascio, R, Daniel, M.-F et Lafortune, L (dir), *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques*, Presse de l'université du Québec. p. 73-105

Romainville, M. (2007), *Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques*, sous la direction de Pons, F et Doudin, P.-A : Presses de l'Université du Québec. p.12-19

Sagnier, C. (2013), *Métacognition et interactions en didactique des langues : Perspective sociocognitives*, Peter Lang, Berlin.p.48-75

Tardif,J. (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Logiques.p.25-84

Vygotski. L . *Pensée et langage*, Édition Sociales, 1985.p.

Note :

(1) -Programme de français de quatrième année moyenne 2014

(2)- Codage : pour chaque transcription, nous codons la séance par un numéro et le nom de l'enseignant par une lettre.