

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de BLIDA 2 – Ali Lounici
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master
Spécialité: Didactique

La compréhension écrite et les stratégies métacognitives

Le cas de première année licence

Présenté par
MADENE Houria

NEDJARI Younes

Encadré par
Mr. SAHRAOUI

Jury de soutenance :

Président : Mr LALEUG, Université de BLIDA

Examineur: Mme MAKHLOUF, Université de BLIDA

Promotion : Juin 2019

TABLE DES MATIERES

Remerciement	04
Introduction générale	05
PREMIER CHAPITRE : cadre conceptuel	08
1- Les stratégies de compréhension en lecture.....	09
1-1- définition de la lecture.....	10
1-1-2 définition de la compréhension de l'écrit.....	11
1-2 De la lecture à la compréhension de l'écrit.....	11
1-2-1 La variable lecteur.....	12
1-2-2 La variable texte.....	13
1-2-3 La variable contexte.....	13
1-3 Le travail de l'œil en lecture	14
1-4 La construction de sens avant, durant et après la lecture.....	16
1-5 Prise en compte des représentations en mémoire à long terme.....	18
2- La métacognition.....	19
2-1 Les stratégies d'apprentissages	19
2-2 La cognition	19
2-3 La métacognition	20
2-4 Les composantes de métacognition	20
2-4-1 Les stratégies indirectes	20
2-4-2 Les stratégies directes	21
2-4-3 Les stratégies socio-affectives	23
2-5 Le lien entre la métacognition et la lecture compréhension.....	27
2-6 L'importance de la métacognition	27
2-6-1 La mémoire et le traitement de l'information	29
2-7 Le point de vue des neurosciences	30
DEUXIÈME CHAPITRE : l'expérimentation	32

Méthodologie de la recherche	32
Première partie : Présentation du protocole de recherche.....	33
1-1 choix du thème	33
1-2 choix du public	33
a) Les apprenants	33
b) Les enseignants	33
1-3 choix du texte	34
1-4 Choix d'entretien	34
1-5 Choix des questions d'entretien	34
1-5-1 Description de questions de l'entretien	34
1-5-2 L'objectif de l'entretien	34
1-5-3 Le guide d'entretien	35
1-6 L'analyse qualitative et quantitative	35
Deuxième partie: Présentation des résultats	36
Recueil des données	36
2-2 Commentaire et réponse à la première hypothèse.....	55
2-6 Commentaire général et réponse à la deuxième hypothèse.....	71
Conclusion générale	73
ANNEXE 01	75
ANNEXE 02	77
REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE	79
LISTE DES FIGURES	80
LISTE DES TABLEAUX	81
SOMMAIRE	82

Remerciements :

Nous remercions Dieu le tout puissant de nous avoir donné la force de terminer ce modeste travail. Notre mémoire n'aurait pas pu voir le jour sans l'aide de notre prof encadrant Mr SAHRAOUI, nous le remercions pour la qualité de son encadrement exceptionnel, pour sa patience, sa rigueur dans la réalisation de notre mémoire.

Nos remerciements sont également adressés aux membres du jury pour avoir accepté d'évaluer notre modeste travail. Nous sommes conscients de l'honneur que nous ont fait nos profs, Madame MAKHLOUF et Monsieur LALEUG.

Dans la société de nos jours, nous avons besoin de posséder des connaissances qui s'étalent sur plusieurs domaines. La lecture nous permet de mieux réussir car elle nous ouvre une fenêtre sur les autres cultures. En effet, même si les moyens de communication ont facilité l'accès à l'information à tout moment, la capacité de lire reste indispensable pour occuper une place dans le monde moderne. Comme nous le savons, l'activité de lire est omniprésente à chaque moment de notre vie. Cette activité est présente dans la vie de tous les jours ainsi que dans notre vie professionnelle.

La lecture compréhension occupe une place importante dans tous les systèmes éducatifs car elle est d'une grande importance dans la formation intellectuelle des apprenants. Certes, cette activité occupe une place primordiale dans les méthodologies inhérentes à l'enseignement / apprentissage des langues.

Le poids de cette activité se manifeste dans l'intérêt qu'on lui accorde dans la préparation des programmes.

Le premier objectif de tout enseignement est d'apprendre aux apprenants d'une langue à lire un texte. En didactique, les recherches font de cette habileté un objet d'étude privilégié. Ces derniers ont proposé plusieurs méthodes et modèles d'apprentissage permettant une meilleure maîtrise de la lecture. Cette activité est indispensable pour la formation et l'intégration des apprenants au sein de la société de nos jours.

Nous savons maintenant que l'observation d'une image montrant une personne en train de lire ne peut pas éveiller en nous l'envie de lire. En effet, nous savons que cette activité nécessite un effort intellectuel intense et c'est ce que nous allons voir dans notre partie théorique.

Le lecteur n'est pas passif du tout et il fait appel à un nombre de processus qui vont interagir pour construire le sens du document lu.

Les échecs répétés de nos apprenants de première année LMD, nous ont menés vers ce travail. De nombreux projet de fin d'études, de licence, de doctorat ont étudié divers facteur à l'origine de ces échecs. Parmi tous ces facteurs, notre recherche s'intéresse particulièrement à la situation des étudiants dans le domaine de la compréhension écrite. Les feuilles d'examen de ces apprenants de première année, montrent un grand nombre de difficultés. Pour toute raison notre travail s'est orienté vers la métacognition des apprenants. La métacognition est rappelons le, un

ensemble de connaissances qui ont pour objet la cognition afin de réguler la progression cognitive du scripteur face au texte. Ce mémoire présente donc, les résultats d'une recherche dont l'objectif est de montrer les liens qui existent les processus métacognitif et la compréhension écrite. Nous avons mené une enquête à l'aide d'un questionnaire, un entretien, et des séances d'observation de classe. Vingt apprenants et dix enseignants du département de français de la faculté des lettres et langues de l'Université Ali Lounici, Blida 2, ont bien voulu participé à ce travail. Les résultats obtenus montrent que les processus métacognitifs sont en lien direct avec les performances des apprenants arabophones/ tamazighphone du département de français, en compréhension écrite.

Cette recherche a pour ambition d'aider enseignants et apprenants de premières années du département de français à réduire les échecs répétés en compréhension écrite. Parmi tous les facteurs qui entrent en jeu dans l'apprentissage de la compréhension écrite, nous avons choisi d'étudier les processus métacognitifs. Pour mener à bien notre étude, nous nous posons la problématique suivante : Quelles est l'importance donnée et accorder à la métacognition dans la compétence de compréhension de l'écrit au cycle de première année licence ?

Nous supposons que la compréhension d'un texte est due à plusieurs raisons. Ainsi, nous nous avons émis les hypothèses suivantes :

- les enseignants ne s'accorderaient pas d'importance à la compétence métacognitive dans l'élaboration des questions de compréhension.
- Les étudiants rencontreraient des difficultés à comprendre l'information contenue dans le texte.

Dans le premier chapitre, nous aborderons les concepts théoriques utiles à la réalisation de notre travail de recherche, pour ce qui du deuxième, il sera consacré à l'explication de la démarche méthodologique adoptée lors de notre étude. Dans le dernier chapitre, nous présenterons les résultats obtenus et leurs interprétations. Les liens entre la métacognition et la compréhension nous intéressent car durant nos études nous avons remarqué qu'on ne tient pas suffisamment compte de ce que connaissent les apprenants sur leurs stratégies de lecture.

Nous nous appuyons sur la psychologie cognitive pour rappeler que la métacognition relève aussi bien de la capacité de sujet de réfléchir sur ses fonctions cognitives, et de prendre en charge d'une manière consciente et délibérée son fonctionnement.

CHAPITRE I

CADRE CONCEPTUEL

PREMIÈRE PARTIE : La compréhension de l'écrit

La lecture est l'une des préoccupations majeures dans l'enseignement des langues étrangères.

Elle renvoie à une forme d'habileté complexe qui fait intervenir des processus de traitement de l'information à savoir la reconnaissance des mots écrits et l'accès à la signification pour la compréhension.

Dans ce chapitre nous voulons savoir l'acte de lire et la compréhension dans la lecture dont nous citerons le travail de l'œil en lecture qui peut guider l'apprenant à la construction du sens avant, durant, et même après la lecture, et nous avons estimé nécessairement de faire la lumière vers la fin sur les représentations déjà existées en mémoire à long terme.

La définition des mots clés

- La stratégie

Le terme de **stratégies** connaît de nos jours une vogue sans précédent dans plusieurs domaines de la vie sociale. Un certain temps le terme stratégies s'est échappé des écoles militaires pour se répandre dans divers champs de l'activité humaine. Le monde de l'éducation n'a pas échappé à la vague. Alors qu'il était question autrefois de préceptes et de méthode, de devoir et d'application, on préfère aujourd'hui recourir aux expressions stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage.

Les dictionnaires s'entendent généralement pour définir la stratégie comme étant : « *un ensemble d'action coordonnées, de manœuvre en vue d'une victoire* » (le petit Robert) ou « *l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opération en vue d'atteindre un objectif* ». (De Villers 1992)

En éducation Legendre considère que la stratégie d'apprentissage est : « *un ensemble et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique* ». (1993 p 50)

Et Tardif fait bien valoir le fait que la stratégie « *a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opération* ». (1992 p23)

D'où vient alors cet intérêt pour les stratégies d'apprentissage dans les domaines d'acquisition de L2¹ ?

1-Les stratégies de compréhension :

En se basant sur les niveaux de compréhension de l'écrit qui va nous voir dans la page suivante, l'apprenant doit faire un appel à différentes stratégies qui lui permettront de comprendre sa lecture et d'en saisir l'information importante et de réagir sur le texte, l'apprenant utilise ses différentes stratégies à différents moments du processus de lecture dont il doit prendre conscience des stratégies qu'il utilise et faire. Les stratégies qui lui permettent un va et vient sur son processus d'apprentissage métacognitif.

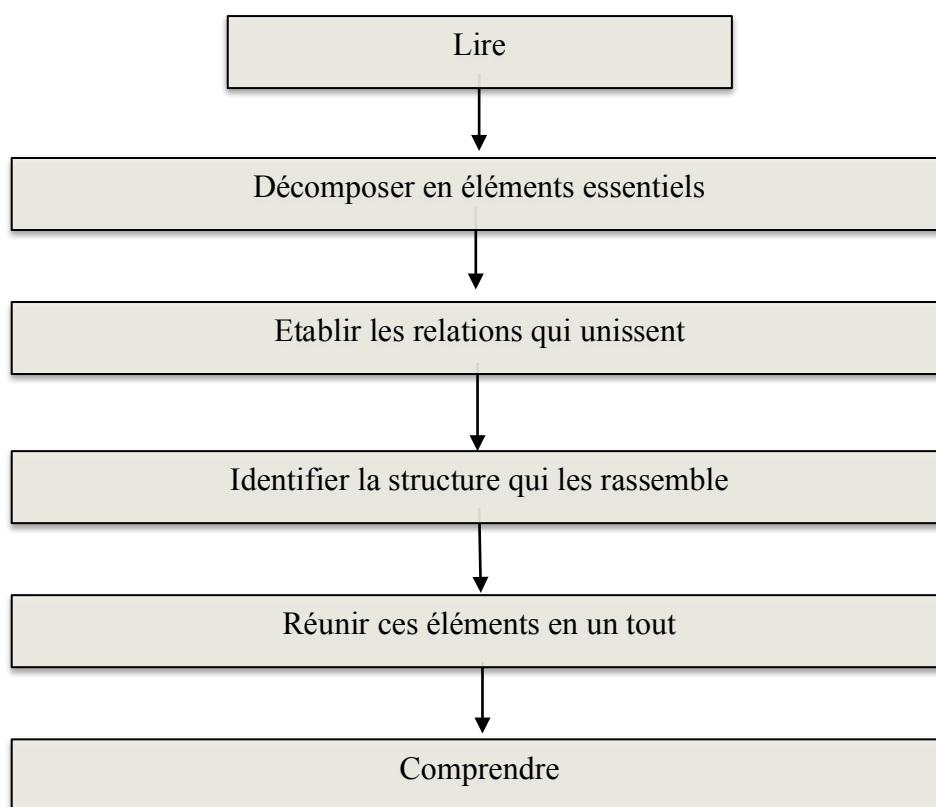


Figure 01 : Le processus de compréhension.

Le processus de lecture ne réside pas à un décodage d'une succession de lettres ou de

¹ L2: Langue seconde ou étrangère.

mots, et non plus en articuler bien, certes, « On entend par stratégies de compréhension un ensemble de procédures que le lecteur peut mobiliser délibérément pour comprendre et notamment pour surmonter un obstacle à la compréhension (par exemple relire, paraphraser, prendre des notes, etc.). Elles touchent aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension. L'enseignement des stratégies de compréhension permet à l'élève de devenir un lecteur actif qui peut contrôler sa propre compréhension. ». (Eduscol, 2016 : 1).

Afin de rendre compte des stratégies de compréhension et faciliter leur propos, plusieurs classifications sont proposées, citons par exemple : Des stratégies de pré-lecture, pendant la lecture et postérieures à l'acte de lecture.

Des stratégies aux niveaux des idées, des mots ou du style.

LA LECTURE

1-1 Définition de la lecture :

L'étymologie du mot « lecture » est le latin médiéval « lecturo » du verbe « légère » qui veut dire : « reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens » (Le petit Larousse illustré, 2013:632).

En effet, la lecture exige la coprésence du déchiffrage de l'écrit avec et des capacités cognitives, « lire c'est à la fois pouvoir décoder et comprendre un texte écrit » (Sprenger-Charolles, 1986). La signification de la lecture va au-delà d'un déchiffrage des traces écrites, elle est abordée généralement en didactique du FLE par exemple « Par trois voies différentes : le choix des textes à lire, la nature des activités pédagogiques, et l'accès au sens des messages écrits » (Cuq, J-P, 2003).

Selon **Le Petit Robert** : la lecture est une « *action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui écrit) ...action de lire, de prendre connaissance de contenu (d'un écrit) ...action de lire à haut voix à d'autre personne ...* ». La lecture est aussi « *le fait de savoir lire, l'art de lire...* » (1994 p190).

Selon Olson :

« Lire, c'est atteindre une certaine liberté et autonomie dans la construction de nos propres savoirs, dans notre rapport avec ce savoir et en évolution et dans la complexification

de notre représentations de notre univers. L'apprentissage de la langue écrite a été un long processus historique qui a donné beaucoup de pouvoir d'une part aux individus d'une société qui maîtrise ce savoir et d'autre part qui a donné une puissance à des membres de peuples qui en étaient arrivés à construire la langue écrite ». (1998 p 120).

1-1-2 Définition de la compréhension de l'écrit :

Beaucoup sont les chercheurs qui évoquent la notion de la compréhension de l'écrit.

S. Bolton définit la compréhension comme : *« l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classe d'équivalences fonctionnelles. C'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme les modèles de compréhension sont ainsi étroitement liés à la représentation théorique des formes et du contenu de la mémoire à long terme » (1991 p 69).*

La compréhension est un processus mental, car elle n'existe pas uniquement sur la page imprimée mais sur l'intention de lecture. Sur cette perspective, Joncelyne Giasson déclare que comprendre un texte : *« c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et clinique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture ». (2004 p 43)*

1-2 De la lecture à la compréhension de l'écrit :

Nous pouvons nous demander comment le lecteur organise et contrôle toutes ses opérations mentales la compréhension et ont un processus dynamique et non linier comment, procède-t-il comment parvenir à sa compréhension ? Alors peut-on dire qu'une bonne compréhension exige une interaction entre trois variables à savoir : un lecteur, un texte et un contexte comme le prouve J- Giasson : *« la compréhension d'un texte résulte du traitement d'un texte particulier par un lecteur particulier dans un contexte particulier » (1995 p 210. Il est admis aujourd'hui que la compréhension est une interaction entre ces trois variables).*

1-2-1 La variable lecteur :

Cette variable a un rôle primordial en lecture, le lecteur n'est pas juste un pot dont on verse les informations mais il sélectionne les informations qu'il a lues et élimine les indices non signifiants et qui lui semblent secondaires, redondantes, ou encore superficielles, comme le confirme J-Giasson : « *pour construire le sens du texte, le lecteur doit établir ponts entre le nouveau. Il connut. Ses connaissances. La compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien à quoi la lecture puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte. La quantité et la qualité des connaissances qu'un lecteur possède en relation avec le texte à lire influent donc sur la compréhension qu'il aura de celui-ci* » (2013 p 13).

Là les chercheurs sont en accord pour dire que la compréhension est une jonction entre les connaissances de lecteur et les informations véhiculées par un texte.

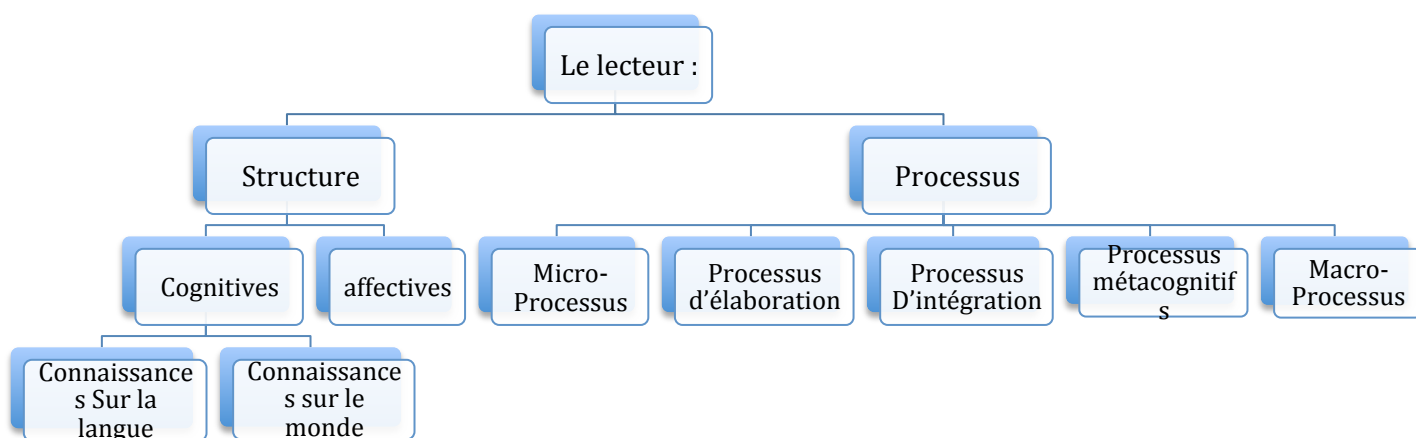


Figure 02 : Les composantes de la variable lecteur

Le lecteur durant l'activité de lecture fait intervenir les structures et les processus.

- ❖ **Les structures :** Elles renvoient à ce que le lecteur est. Elles sont de deux ordres : les structures cognitives et les structures affectives
 - Les structure cognitives : Ce sont les connaissances pragmatiques, phonologiques et sémantiques est sur le monde de lecteur qui correspondent aux connaissances qui se sont accumulées chez lui au long de toute sa vie.

- Les structures affectives : Sont le projet de lecture, la motivation pour le sujet du texte et l'attitude générale face au texte.

❖ **Les processus :**

Elles correspondent à ce qu'il fait le lecteur et il existe deux types de structures :

- Les structures cognitives : Qui renvoient aux connaissances sur le monde et sur la langue. Phonétique, pragmatique, sémantique et morphologique.
- Les structures affectives et ces processus sont en nombre de cinq :
 - Les microprocessus : et ces processus interviennent en niveau de la phrase.
 - Les macro-processus : ils renvoient au traitement de l'information au niveau du texte.
 - Les processus d'intégrations : sont responsables des liens entre les phrases et les propositions qui renvoient aux liens explicites et implicites.
 - Les processus d'élaborations : ces processus renvoient au travail de lecteur en dehors du texte, c'est ce que fait le lecteur avec des informations extraites du texte.
 - Les processus métacognitifs : est servent à guider la compréhension, ils renvoient à la capacité de réfléchir sur ses propres processus mentaux.

1-2-2- La variable texte :

La deuxième variable du processus de la compréhension est le texte dont la visée d'un texte et le but ou le message inclus que l'auteur va passer tout simplement. La visée et l'intention de l'énonciateur.

1-2-3 La variable contexte :

Un contexte est défini par des paramètres qui renvoient à toute les éléments qui ne dépend pas de texte, ni de lecteur et qui interagissent entre dans l'activité de compréhension dont il existe trois sortes de contexte : contexte sociale où toute le formes d'interaction qui en lieu lors d'une tache de lecteur entre le lecture , l'enseignant ou ses pairs , le contexte psychologique comme l'intention de lecture et le contexte physique et on schématise le modelé interactif de compréhension en lecture ci-après qui résume tous ce qu' on a dit .

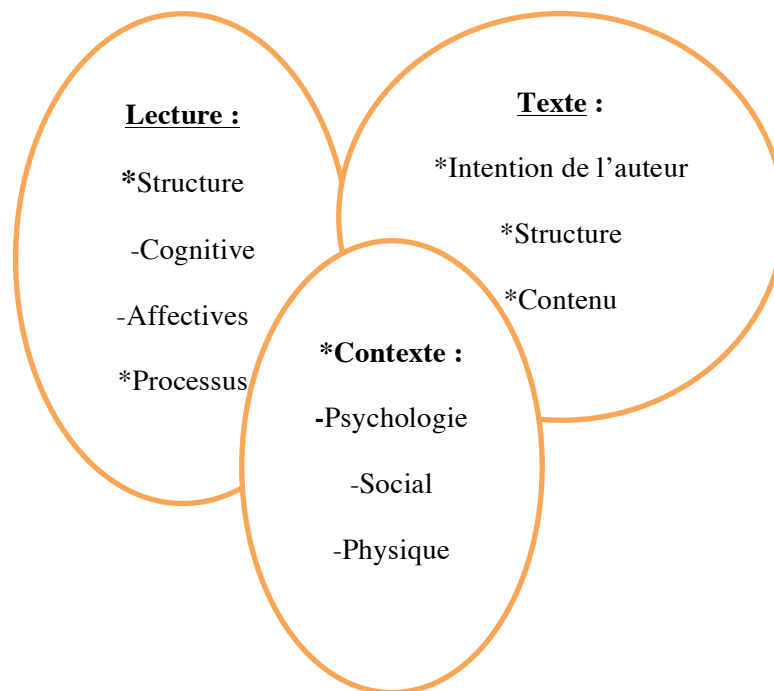


Figure 03 : modèle interactif de compréhension en lecture

1-3 Travail de l'œil en lecture :

Avant de parler sur la compréhension autant que phénomène extrêmement complexe, nous allons auparavant d'entamer cette définition d'un point de vue physique évoquant tout le mouvement qu'effectue le lecteur durant son activité de lire. Alors on doit se demander pour quel objectif il est essentiel de mentionner le rôle de la perception visuelle au cours de la lecture ?

On peut entraîner l'œil à mieux se comporter ? Et par la suite nous allons voir le travail de l'œil durant la lecture et le traitement de l'information par le cerveau.

La lecture est une activité qui dépend dans une large mesure de la perception visuelle, il est donc important d'étudier le fonctionnement du système visuel au cours de la lecture, et le rôle des mouvements des yeux comme un gymnastique oculaire en quelque sorte qui peut avoir un rôle positif sur la maîtrise de la lecture courante. Il faudrait d'abord préciser que l'information captée par les yeux est dirigée vers la rétine, notre plaque photographique. Or cette rétine n'a pas un pouvoir de discrimination identique dans toutes ses parties de son centre. Fovéa. À la périphérie l'acuité visuelle a nettement tendance à diminuer. On peut donc distinguer une zone de vision fovéale qui a un fort pouvoir de discrimination est une zone de

vision périphérique moins performante. Ces deux zones pendant l'activité de la lecture vont jouer un rôle complémentaire. Donc selon Baccino « *l'acuité visuelle diffère en effet en fonction deux zones de la rétine sur lesquelles sont projetés les mots : seule la région centrale, nommée fovéa ; permet une discrimination fine et le repérage des couleurs. Trois zones de projection de part et d'autre de celle-ci peuvent être déterminées (la zone fovéale) 2 degrés d'angle visuel autour du point de fixation para fovéale (10degrès) Et périphérique le reste de la ligne. L'acuité visuelle est très importante dans la zone fovéale et décroît ensuite considérablement en allant vers la périphérie* ». (1995, P 9).

Lorsqu'on lit l'œil se déplace le long des lignes d'un texte avec des périodes de fixation suivre par les mouvements (Ou saccades) Ces saccades qui peuvent être des saccades de progression (de gauche à droite) ou des saccades de régression. De droite à gauche. Amènent l'œil vers un nouveau point de fixation. On peut par ailleurs distinguer deux types de saccades de régression : celles qui dirigent les opérations de retour à la ligne et celles qui permettent l'instanciation d'une fixation sur un segment de texte antérieur.

Les travaux de Javal. (1879) En laboratoire sur les mouvements de l'œil durant la lecture ont démontré que l'œil se déplace par saccades : Javal 1879 le premier a montré que ce déplacement ne s'effectue pas de manière linéaire chez le lecteur mais procède par séries de rapide saute d'un point à un autre les saccades), et réalise de ce fait une succession de montre de mouvements à savoir des mouvements de fixation, de progression et de régression.

Il se dégage de ces informations que la pertinence et la rapidité de la lecture dépend de l'empan visuel du lecteur. Charmeux dit : « *si certain lisent jusqu'à dix fois plus vite que l'autre, c'est grâce aux mouvements de fixation dont ils ont besoin pour la même page. Plus ce champ qu'un homme aussi empan visuel est étendu, plus vite les yeux seront au bas de page* » (1987 p156)

Et Cornaire et Germain précisent que « *la fixation se divise en deux moments celui de la perception et celui de traitement de l'information et la rapidité de la lecture dépend également de la durée de ce traitement* » (1999, p 127).

Nous allons passer à présent à la mémoire et son rôle dans le traitement des informations capte par l'activité visuelle.

1-4 La construction du sens avant, durant et après la lecture :

La difficulté de toute étude pourtant sur la construction du sens durant et même après la lecture, la lecture se caractérise par des mécanismes difficilement explicables car ou affaire à des représentations langagières spécifiques à chaque lecture dans des situations et des contextes eux aussi bien déterminés.

La lecture on le sait, c'est de la communication, de l'interaction, de dialogue, mais entre un texte et son lecteur créer un tiers élément dans cette communication n'est pas évident : comment expliciter notre compréhension ? Comment la transmettre à quelqu'un qui observe du dehors ?

Quand on essaie de raconter à quelqu'un comment on a compris un texte, on entre déjà dans un autre stade de discours, on passe du compris ou rapporté qui bénéficie à son tour, d'une série d'autres éléments peut être absents de la compréhension et construction premières de sens. Et l'on inaugure une autre situation de communication qui n'est plus celle d'un texte, et son lecteur, activité unique, privée, peu partageable et maintes fois incommunicable comme l'affirme Alberto Margel : « » (L'histoire de la lecture c'est l'histoire de chacun de ses lecteurs)

- Avant la lecture

Avant même d'exposer la moindre information sur le texte, l'enseignant est censé d'éveiller l'intérêt des apprenants par des généralités contextuelles ou les mettre dans une situation problème en vue de les amener à détecter de quoi on parle dans le texte à lire. Il leur pose des questions sur leurs objectifs de la lecture de ce texte, les hypothèses formulées, l'identification des stratégies mises en œuvre, tout en mettant à contribution leurs connaissances antérieures.

- Pendant la lecture

Il leur donne la chance à surmonter toutes seules les difficultés rencontrées lors de la lecture par des questions indirectes pour qu'ils aient accès à la résolution, comme par exemple : Comment as-tu fait pour deviner cette réponse, et à l'aide de quel indice ? Quelle est l'intention de l'auteur dans ce paragraphe ? Peux-tu m'expliquer pourquoi ? De quoi parlera-t-il l'auteur dans le paragraphe suivant ?

- Après la lecture

Il observe les réactions de ses étudiants envers leurs hypothèses de départ, il les vérifie avec eux. Il se rassure de leur compréhension, s'ils arrivent à énoncer l'idée principale des idées secondaires, s'ils peuvent ainsi, récapituler l'ensemble du texte. D'ailleurs, l'enseignant est libre de proposer les activités qui en justifient la compréhension. Des questions intelligentes peuvent mettre les bris d'informations acquises en ordre, comme par exemple : Le texte était-il facile ou difficile ? Pouvez-vous recenser les passages difficiles dans le texte ? Avez-vous réussi à résoudre les difficultés rencontrées ? Comment ? Qu'avez-vous fait pour comprendre le texte ? Avez-vous saisi des nouvelles connaissances de ce texte ? Lesquelles ? Aimez-vous savoir d'autres connaissances sur le sujet ? Par exemple ?

Il est intéressant de noter que les sujets experts maintiennent différente interprétation d'un thème ambigu, alors que les sujets plus faibles semblent procéder à un choix beaucoup plus-tôt faisant ainsi des fautes de compréhension qui les obligent à plusieurs retours en arrière pendant la lecture.

Pynte affirme que : *« les bonnes lectrices sont capables d'envisager simultanément un grand nombre d'interprétation concurrentes tandis que les mauvais lecteurs utiliseraient le contexte pour émettre des hypothèses plus focalisées ».* (1983p 98).

Qu'ainsi la mémoire elle est décrite par la psychologie cognitif comme étant une composante névralgique de système cognitif de la personne et que cette mémoire est le contrôleur il ne peut pas alors traiter tous les informations en détails dont le confirme Jacques Tardif : *« il faut par conséquent qu'il sélectionne parmi les informations qu'il reçoit celle qui sont les plus importantes pour la sécurité aérienne ; il élimine aussi beaucoup d'informations et surtout il donne priorité à un certain nombre d'entre elles ».* (1992 p 158).

Alors le lecteur prend des décisions et la tâche essentielle de contrôleur mémoire) et de baser ses décisions sur des indices qui les messages les plus informatifs, les plus significatif et qui sont les plus sûrs dans ce cas la mémoire pendant la lecture sélectionne celle-ci qui lui paraissent les plus fonctionnelle par la tâche à réaliser et prend les décisions les plus sécuritaires possible pour la construction de sens compte tenu des connaissances logées dans sa mémoire à long terme.

1-5 Prise en compte des représentations en mémoire à long terme :

L'apprenant intériorise des informations qui lui paraît importante dans la mémoire à long terme, il fait son propre montage des informations et élabore ses connaissances à partir des connaissances qu'il a déjà en mémoire auxquelles il établit des liens avec les nouvelles informations et la construction de connaissance a cette mémoire se fait graduellement dont Tardif le confirme « *Les connaissances est quelque chose qui se construit graduellement* » (1992 p 25).

Cognitivement parlant, Tardif voit que l'apprentissage en générale et celui de la langue en particulier est un processus d'acquisition et d'intégration de nouvelles connaissances en vue de les réutiliser d'une manière fonctionnelle, les connaissances emmagasinées en mémoire à long terme ce sont les informations que l'apprenant a déjà acquise de son entourage.

Tardif affirme que les connaissances antérieures que l'apprenant stock dans sa mémoire ont une importance et « *exercent un rôle primordial dans l'apprentissage* » (Ibid. p 25).

Parce qu'elles « *déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre mais ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises* » (Ibid. p32).

Alors l'apprenant doit faire des liens entre ce qu'il connaît déjà. « *L'on peut apprendre que ce que l'on connaît déjà* » (Ibid. p 39).

Donc la mémoire a long terme entasse les informations pendant toute la vie, d'une capacité considérable, la mémoire a long terme est dépositaire de nos souvenirs, de nos apprentissages en résumé de notre histoire, Car cette mémoire possède de prodigieuses facultés de conservation il nous arrive pourtant d'avoir des défaillances et d'oublier mais « *l'oublie est la condition indispensable de la mémoire* » D'après le poète Alfred Jarry.

L'étude des trois éléments de ce chapitre ; la lecture , la compréhension de l'écrit et le rôle important qui joue la mémoire à long terme dans cette activité , nous a permis de focaliser en maximum sur la notion de la compréhension de l'écrit , qui constitue une étape primordiale et nécessaire dans l'enseignement/apprentissage par ailleurs notre traitement du mémoire à long terme en interaction avec le texte a mis en évidence l'objectif de notre recherche pris en détail dans la partie suivante consacré à la métacognition

DEUXIÈME PARTIE : La métacognition

La métacognition est décrite comme une composante extrêmement importante de la psychologie cognitive et comme une caractéristique distinctive entre les experts et les novices, elle doit susciter l'intérêt et le développement de l'intelligence chez l'apprenant et de susciter les recherches sur les différents processus de réflexion durant l'apprentissage on s'intéresse à la métacognition car selon de nombreux auteurs (Cyr, La fortune 2000 Focant 2004, Noel, Romainville et Wolfs cites par Noel 2003 elle est l'un des facteurs qui favorisent le plus l'apprentissage . Dans le cadre de cette recherche on va cibler la définition des stratégies d'apprentissages, la cognition et la métacognition, ensuite on détaillera ses différentes composantes, d'après Oxford et Paul Cyr, avant de faire le lien entre la métacognition et la compréhension dans la lecture dont on évoquant l'importance de la mémoire dans le traitement de l'information, enfin on explique comment exposera le point de vue des neurosciences.

2-1 Les stratégies d'apprentissage :

Paul Cyr expose que la majorité des auteurs s'entendent à définir les stratégies d'apprentissage comme : « *des comportements, des techniques, des tactiques, des plans des opérations mentales, conscientes ou potentiellement consciente, des habitudes cognitives ou fonctionnelles et aussi des résolutions de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage* » (1998 p 120).

De sa part Oxford désigne les stratégies d'apprentissage par « *des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage* » (1990 p31).

Pour Tardif « *elle constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficultés des élèves qui n'ont pas les difficultés dans l'apprentissage* ». (1992 p 90)

2-2 La cognition :

La psychologie cognitive est l'étude scientifique de la cognition dans un sens plus large, elle désigne une approche de l'esprit humain centrée sur le traitement de l'information et l'étude des états humains. Et les stratégies cognitives selon Paul Cyr « *impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude ; une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de technique spécifique en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage* » (1996 p 46)

Ajoute Paul Cyr et même le confirme que la stratégie cognitive est une : « *une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de technique spécifique en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes...)* » (1998 p48).

2-3 La métacognition :

La métacognition est un concept composé de deux sèmes : méta et cognition.

Méta signifie selon J.P. Cuq « *un préfix d'origine grecque signifiant du second ordre, très productif en science du langage exemple : métarègle. Il désigne alors une entité réflexive qui prend pour objet elle-même ou une entité de même nature* ». (2006 P 164), et la cognition elle « *désigne l'ensemble des activités respectives motrices et mentales dans le traitement de l'information* » (Idem p44).

Les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages à s'autoévaluer et à s'autocorriger ; cette stratégie et d'une importante capitale sous cet angle O Malley pense que « *les élèves sans approche métacognitives sont des apprenants sans but et sans habileté à revoir leur progrès* » (1998 p42).

Et selon Paul Cyr les stratégies métacognitives se composent de six sous catégories de stratégies métacognitives de l'apprentissage de langue étrangère.

2-4 Les composantes de métacognition :

2-4-1 Les stratégies indirectes

- **L'anticipation ou planification :**

À la lecture, on peut encourager ses élèves après avoir le contenu d'un article de journal à partir de **titre** ou à faire un survole (regard rapide) de l'article en vue dans on va saisir les points importants (les éléments périphériques)

- **L'attention :**

Il y a deux types d'attention selon Chamot et O'Malley 1990

1-L'attention dirigée : ici l'élève décide d'avance de prêter attention à la tâche d'apprentissage et ignorer tout ce qui pourrait l'en distraire.

2- Sélective : lorsque l'on prépare les apprenants à une activité d'écouter en énonçant à l'avance les questions de compréhension ou lorsqu'on leur fournit un texte lacunaire, on favorise et oriente l'attention.

- **L'autogestion** : Cette stratégie est capitale dans l'apprentissage d'un L2.

Elle se pose que l'élève sache qu'il peut faire des apprentissages par lui-même. Elle se pose donc un minimum d'autonomie une grande application par sa part, veut dire que : s'autogère signifie que l'élève recherche activement les occasions de pratiquer la langue cible en exposant volontiers à des situations où il aura à réutiliser.

Exemple : l'étudiant de L2 qui regarde telle émission de TV régulièrement parce qu'il pourra enrichir sa compréhension de la langue parlée à l'étude.

Enregistrer l'émission il réécouter pour vérifier sa compréhension.

- **Autorégulations** : (self-monitoring).

Vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication, (vérifier sa compréhension/ vérifier sa production/ son plan) son style d'apprentissage ou même ses stratégies. Cette métacognition se manifeste par l'autocorrection.

- **Identifier du problème** :

Cerner le point central d'une tâche langagier ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante. En d'autres mots : pourquoi fait-on tel exercice.

- **L'autoévaluation** :

L'apprenant peut évaluer par exemple ses habilités générales, ce qu'il est capable de faire dans la L2 sa compréhension, sa production, son niveau de compétence à l'oral ou à l'écrit.

2-4-2 Les stratégies directs (cognitives):

Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude ; une manipulation mentale est physique de cette matière. Les stratégies cognitives sont plus concrètes et plus facilement observable. Elles sont au centre de l'acte de l'apprentissage.

- **Pratiquer la langue :**

Oxford concéder que le fait de pratiquer la langue est une stratégie directe, elle y inclut les comportements « répéter ».

- **Mémoriser :**

Appliquer diverses techniques mnémoniques chez Oxford à un certain membre de technique bien précises et plus concrètes que l'enseignant peut soit observer chez les élèves, soit introduire dans les pratiques, exemple : des images /des mots clés / établir des champs sémantiques.

- **Prendre des notes :**

Noter dans un cahier les mots, concepts, expression nouvelle, cette stratégie est accrue si elle se réalise conjointement avec les deux suivantes.

- **Grouper :**

Ordonne classe où étiqueter le métier enseigner selon des attribue communs de manière à faciliter sa récupération. Exemple : l'élève peut être amené à classer la matière selon des catégories (comme les verbes, expression populaire). Selon les thèmes comme (météo, l'alimentation) ou fonction langagières (comme : s'excuser demander ou raconter).

- **Réviser :**

Une révision structure dans le temps selon Oxford.

- **L'inférence :**

Toléré l'ambiguïté/ faire des hypothèses en face à un nouveau mot de le dépassé générale.

- **Déduction :**

L'élève est en mesure de comprendre que même si la langue est systématique, il y a toujours quelques exceptions.

Exemple : participe passe de finir et fini, j'applique une règle et je déduis que le participe passé sera probablement traduit, et vendre vendis.

- **La recherche documentaire :**

Par exemple comment chercher un mot dans le dictionnaire

- **Traduire et comparer avec la L1 où avec une autre langue connue :**

Traduire ou faire des comparaisons interlinguales significatives, il s'agit selon Oxford que c'est une stratégie de communication de type compensatoire.

- **Paraphraser :**

Si de choisir d'autres mots par exemple ou d'autres phrases de la langue cible pour réaliser l'acte de communication.

- **Elaborer :**

Elaboration peut être vue comme technique mnémonique, une forme d'association ou même comme une stratégie de compréhension. Exemple : l'élève qui voit pour la première fois le mot tourniquet peut reconnaître le verbe tourner c'est-à-dire relier l'élément nouveau à des connaissances antérieures et mettre une hypothèse sur signification.

- **Résumer :**

Faire un résumé mental ou écrit d'une règle ou d'une information présentée dans une tâche.

2-4-3 Les stratégies socioaffectives : (Stratégies indirectes)

Les stratégies socioaffectives impliquent une interaction avec les autres

- **Les questions de clarification et de vérification :**

Les stratégies sont considérées comme des comportements et que tout comportement est modifiable (Demande de répéter, solliciter le professeur ou locuteur natif des clarifications, des explications ou des reformulations)

- **La coopération :** (travail de groupe)

Interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage.

- **La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété :**

Prendre conscience de la dimension affective entourant l'apprentissage d'une L2 se parler à soi-même en vue de réduire le stress accompagnant l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication, utiliser les techniques qui contribuent à la confiance de soi et à la motivation ; s'encourager, se récompenser ; ne pas craindre de faire les erreurs ou prendre le risque.

Donc le schéma qui suit va nous résumer tout ce qu'on a fait :

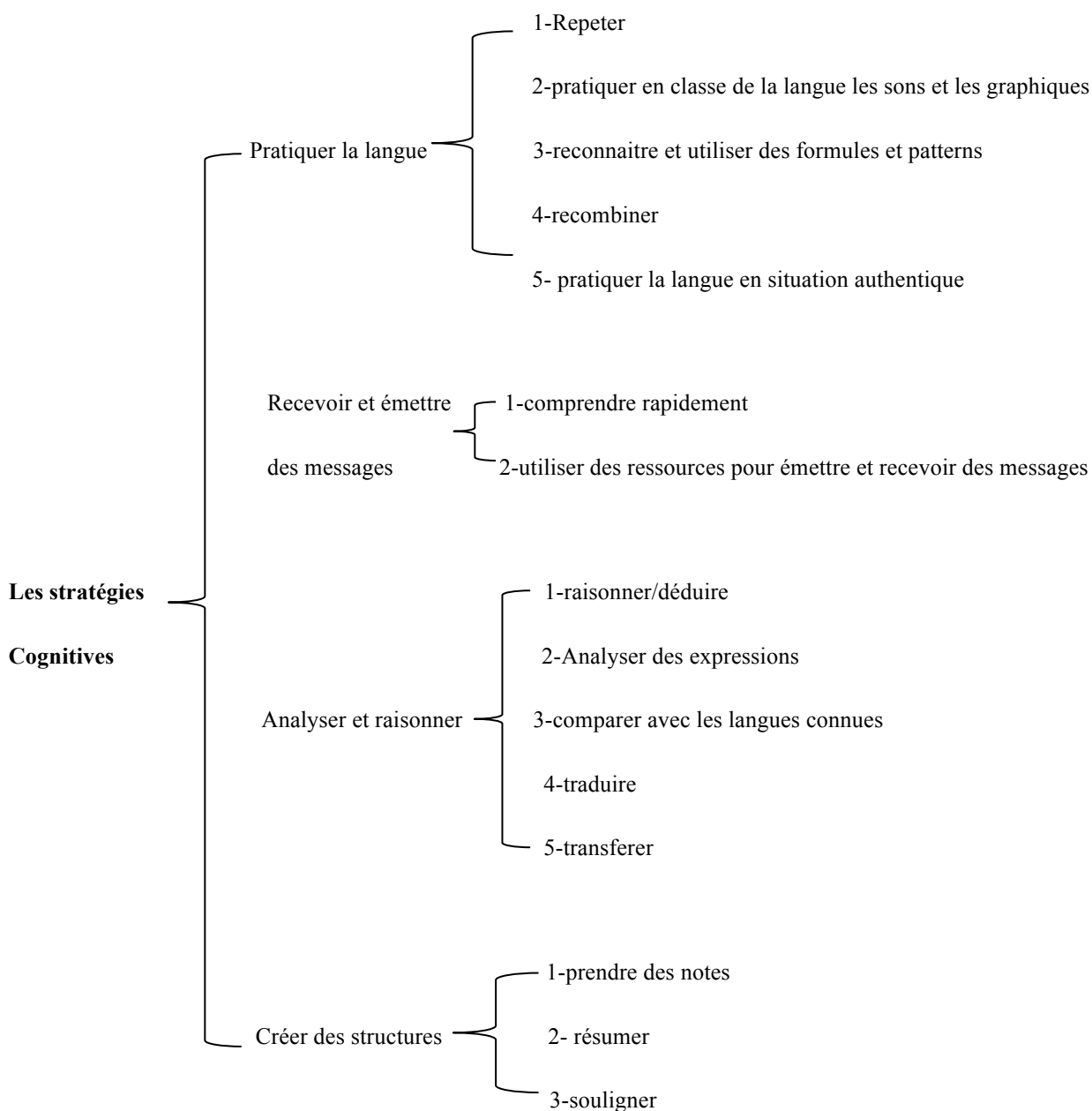
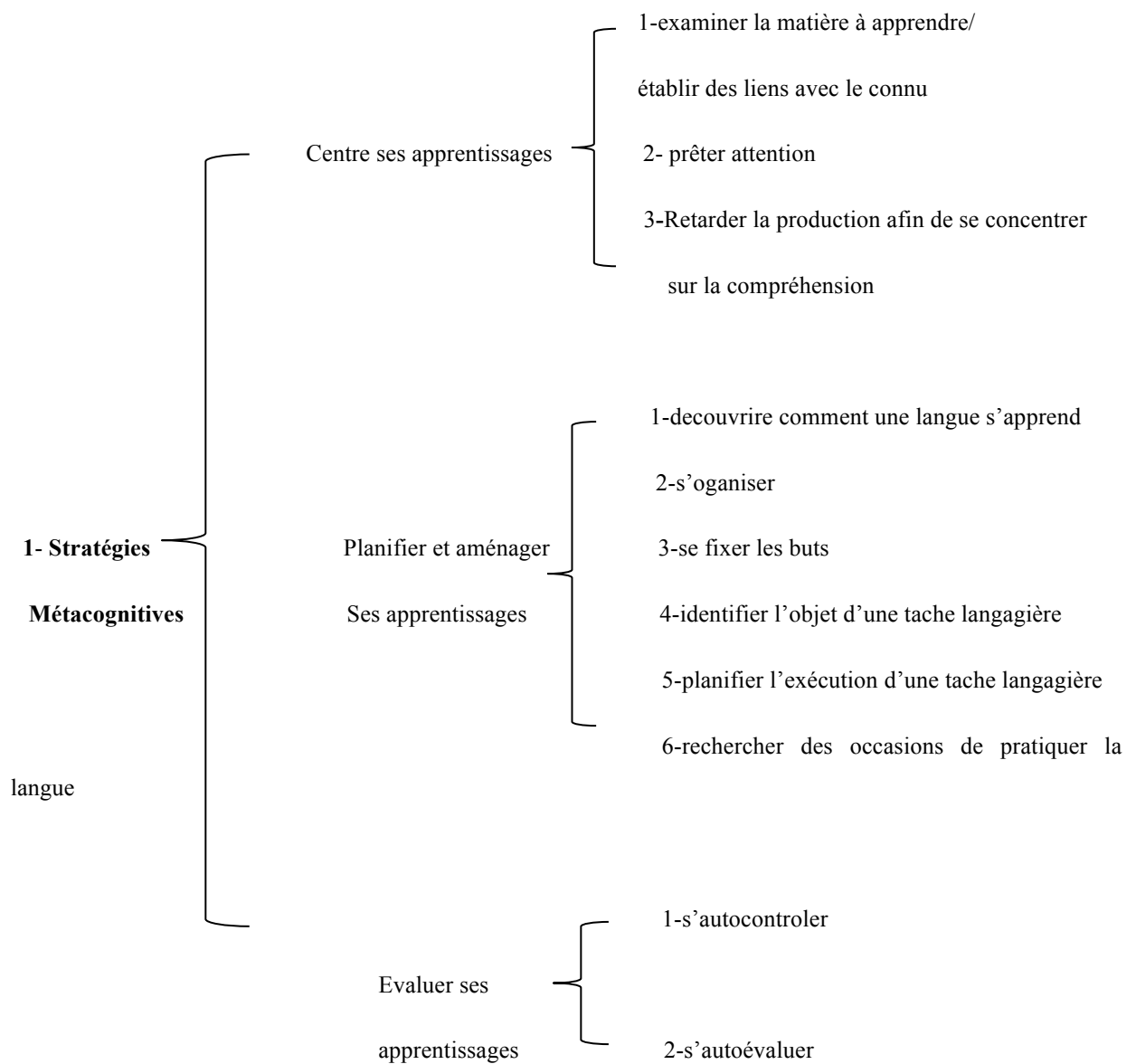


Figure 04 : classification des stratégies directes



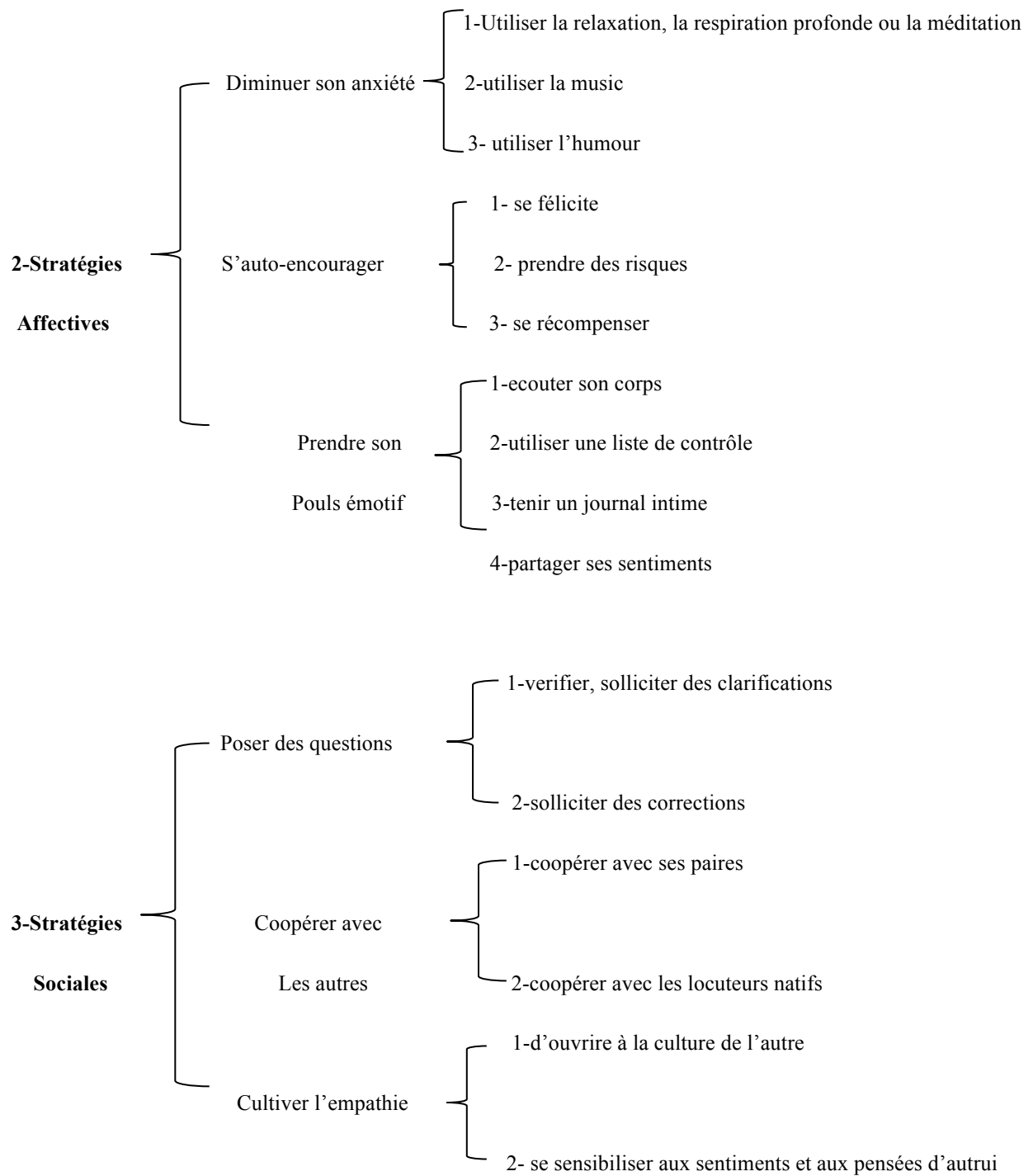


Figure 05 : classification des stratégies indirectes

2-5 Le lien entre la métacognition et la lecture compréhension :

Les apprenants sont peu conscients de la manière dont ils lisent et des objectifs de la lecture.

L'utilisation de la métacognition semble pouvoir satisfaire deux besoins psychologique fondamentaux.

Dans un premier temps il peut s'agir de rendre les apprenants autonomes grâce au développement de compétences de contrôle et d'autorégulation, puis la métacognition peut aussi développer chez l'apprenant l'estime de soi, donc là elle vise deux objectifs. mais beaucoup d'entre les apprenants qui n'ont pas conscients de la manière dont ils lisent et des objectifs de cette lecture et ces constats mettent en évidence le fait qu'ils se focalisent davantage sur les aspects de surface tels que l'identification de mot, alors qu'il est plus intéressant d'extraire les informations générales d'un texte .ainsi les novices lecture ne sont pas conscients des raisons de leur échecs en compréhension , et ils ne peuvent pas donc de s'améliorer en lecture/compréhension. Donc le développement de connaissance métacognitive permettrait aux lecteurs en difficulté de prendre conscience des raisons de l'échec.

D'après Rémond (2009) dans le cas des élèves en difficultés , il est nécessaire d'enseigner explicitement des stratégies métacognitives pour améliorer la compréhension d'un texte qui ainsi Cèbe et Goigoux (2009) propose des séquences visant un apprentissage explicite de la compréhension des textes narratifs dont ils constatent que les questionnaires prennent une place très importante dans enseignant en lecture/compréhension et d'après nombreux chercheurs les apprenants est beaucoup d'entre eux ignorent les stratégies efficaces pour comprendre un texte , en effet des connaissances et des compétences métacognitives sont nécessaire pour comprendre un texte, et l'utilisation d'une démarche métacognitive on lecture favoriserait certainement la compréhension de texte .

2-6 L'importance de la métacognition :

Les théories de Krashen 1981 sur **l'acquisition** (processus inconscient en situation non structurée) et **l'apprentissage** (processus conscient en situation structurée), sur la supériorité du premier par rapport au deuxième et sur l'absence de lien entre les deux ont eu leu effet sur la didactique des L2.

Dans l'optique de la psychologie cognitive, la métacognitive selon Tardif « *sur rapporte à la connaissance ainsi qu'au qu'on contrôle une personne a sur elle-même et sur ses stratégies cognitives* » (1992 p 59). Il y a donc deux aspects importants de la métacognition soit *la connaissance et le contrôle*.

Ces deux réalités ont des liens avec deux catégories de facture, les factures cognitifs et la facture affectifs.

Quand l'apprenant est en face d'une activité d'apprentissage, il est obligé selon Tardif : « *être conscient des exigences de la tâche, des stratégies à l'aide desquelles il peut la réaliser adéquatement* » (1992 p59).

Pour ce qui est des factures affectives dans le domaine des connaissances, l'élève doit avoir une juste perception de l'importance de la tâche et des buts poursuivis par l'enseignant, confirme Paul Cyr.

Il doit aussi être conscient « *du contrôle possible qu'il a sur sa réussite dans la réalisation de cette tâche ainsi que des factures susceptibles de le conduire à la réussite ou à l'échec* » (Tardif 1992 p 60).

Donc la participation et l'engagement de l'apprenant dans l'exécution des tâches proposées dépend de ces factures affectives, quant au contrôle, il implique de la part de l'apprenant « *la gestion de ses démarches cognitives et la gestion active de soit comme élève, c'est-à-dire de son investissement affectif dans la tâche* » (Tardif 1992 p 60). C'est ainsi qu'il est question en recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une L2.

La psychologie cognitive accorde une grande importance à la métacognition en faisant référence à la personne, à la connaissance et au contrôle que la personne peut avoir sur elle-même. Cet aspect métacognitif correspond essentiellement à la motivation. Le confirme Paul Cyr dans ce qui suit « *il nous paraît assuré que si la didactique des L2 tient compte des données de la psychologie cognitive et qu'elle oriente ses pratiques en conséquence, elle sera en meilleure posture pour faciliter les apprentissages chez l'élève et elle aura fait un pas de plus en vue de promouvoir son autonomie* » (1998 p 113).

2-6-1 La mémoire et le traitement de l'information :

La mémoire c'est une unité centrale de traitement de l'information, la psychologie cognitive a permis de mieux comprendre le rôle fondamental de la mémoire dans l'enseignement et l'apprentissage. Et nous savons d'après les psychologues qu'il existe trois types de mémoires à savoir, la mémoire à réserve sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

- Au premier niveau de la mémoire, la réserve sensorielle ou iconique qu'il va y avoir une première sélection sur l'ensemble des mots de la part des récepteurs qui peuvent être visuels, auditifs, olfactifs ou tactiles. C'est déjà par ces récepteurs sensoriels qu'une grande partie issue de l'environnement est éliminée.
- Le deuxième niveau de la mémoire est : la mémoire de travail souvent nommée mémoire à court terme qui est une mémoire limitée par le temps et limitée en capacités et qui est essentiellement le centre de traitement des informations et que par elle passe toute ces dernières.
- Et le troisième niveau de la mémoire est la mémoire à long terme qui est un vaste réservoir de connaissances, les connaissances antérieures de la personne. Elle se caractérise par son temps illimité.

Il est à signaler que la mémoire fonctionne d'une façon interactionnelle entre l'une et l'autre, et un bon lecteur et celui qui arrive à transporter régulièrement l'ensemble des mots d'une mémoire à une autre.

Et dans ci-après on schématise comment l'information se traite :

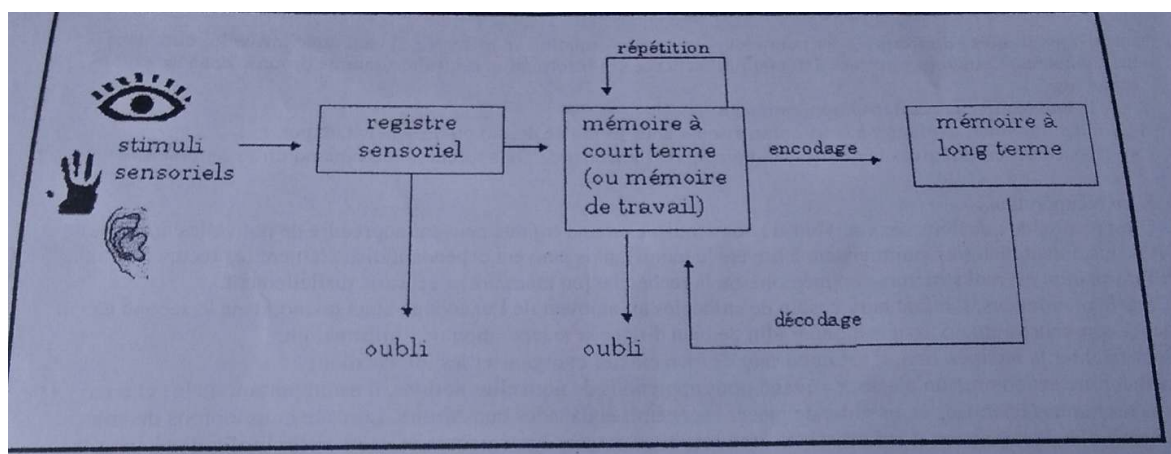


Figure 06 : schéma du traitement de l'information

2-7 Le point de vue des neurosciences :

Stilling et Al (1987) mentionnent que les neuro-scientistes étudient les bases physiologiques des processus de traitement de l'information dans le cerveau et qui sont intéressés par l'organisation de système nerveux et que ces neuro-scientistes essaient d'expliquer comment les organismes tels que les humains peuvent emmagasiner de l'information et en dehors du contexte sur cette information.

L'aspect du traitement de l'information selon la neuroscience devient une facture très importante dans le domaine de l'intelligence artificielle, et pour les logiciels de modélisation qui essaient d'encourager certains types de raisonnement ou d'exploration. Et en psychologie cognitive le traitement de l'information est apparu dans les années 1940-1950 avec l'apparition de la cybernétique aux USA.

Et Selon J-Tardif « (...) *et la psychologie science de la psychologie en générale et la psychologie cognitive en particulier ne risque pas d'être qu'une mode passagère et que ces disciplines sont d'ores et déjà des paradigmes fort importants dans la discussion dans les activités humaines et dans leur compréhension* » (1992 p78).

Apprentissage enseignement sont deux phénomènes indépendants, et intimement liées .ils impliquent indéniablement l'investissement des deux partenaires de l'acte didactique à savoir l'enseignant et l'apprenant, ils constituent un processus dynamique dans lequel l'apprenant sous le guidage de l'enseignant va se forger les stratégies d'apprentissage pour pousser plus fort la réutilisation fonctionnelle des connaissance apprises en salle de classe , et faire un choix pertinent des actions pour la réalisation vous activités demandées .

Donc, connaître l'apprenant est encore mieux ses stratégies d'apprentissage peut faciliter les choses à l'enseignant et lui permettre d'ajuster son enseignement en associant ses stratégies avec celles de l'apprenant. Ceci débouchera sur la réussite de l'action pédagogique et l'atteinte des objectifs fixés.

CHAPITRE II

L'EXPERIMENTATION

Méthodologie de la recherche

Ce chapitre de notre mémoire, est divisé en deux parties.

La première est consacrée à la présentation des outils méthodologiques qui vont nous servir à l'analyse de notre corpus. Nous justifierons le choix du thème, le choix du public, le choix de l'outil d'investigation, ainsi que la méthode de recherche adoptée.

La seconde quant à elle est entièrement consacrée à l'analyse des questionnaires collectés au sein de l'Université de Blida 2, Lounici Ali, au coeur du département de français durant notre stage.

PREMIÈRE PARTIE :Présentation du protocole de recherche**1-1 Choix du thème :**

C'est un thème imposé par l'administration d'une part. Mais l'avènement de la science cognitive et métacognitive dans le cadre d'enseignement nous a poussées à le travailler ardemment .D'une autre part, ce thème nous a intéressé car il est quelque peu négligé par les apprenants et les enseignants.

1-2 Choix du public :**a) Les apprenants :**

Notre choix s'est porté sur les premières années de licence, pour mener une enquête à-travers un questionnaire composé de dix questions. L'un pour les étudiants qui ont quelques notions sur les stratégies cognitives, et l'autre pour les étudiants qui ignorent complètement la notion de stratégies cognitives. Ces apprenants ont un cours de " psychologie cognitive et le rôle de la mémoire dans le traitement de l'information" dans le module de la sociologie. Donc même si notre problématique accède sur les enseignants " quelle est l'importance donnée et accorder à la métacognition dans la compétence de la compréhension de l'écrit " nous ne pouvons pas omettre la dimension étudiant, en tant qu'entité intégrante de triangle didactique, c'est pour ça qu'on a adressé un questionnaire aux étudiants pour compléter notre travail.

b) Les enseignants:

Sachant que notre thème s'intitule "la compréhension de l'écrit et les stratégies métacognitives" et que ce dernier est lié à la didactique des langues, notre choix des enseignants a été premièrement et presque exclusivement articulé sur leurs spécialisations, c'est-à-dire la didactique des langues. Notre choix a été dirigé par les travaux menés par les enseignants, et aussi par les modules assurés par ces derniers. Nous avons aussi fait une étude exhaustive sur certaines des nombreuses interventions faites par ces enseignants. Nous pouvons donc dire que les enseignants spécialisés ayant les travaux sur : " l'expression orale et les stratégies métacognitives" ou comme le thème de " l'enseignement explicite des stratégies de lecture". Ces travaux correspondent à nos recherches, et aussi aux travaux que nous menons,

c'est aussi que notre choix s'est porté sur dix enseignants qui travaillent à l'Université Lounici Ali de Blida 2, qu'on considère comme un pôle de didactique de l'Université Algérienne.

1-3 Choix du texte:

Notre choix s'est porté sur un texte narratif, de Perrault " **le petit chaperon rouge**" car c'est un texte que nous jugeons universel, par le fait qu'il est enseigné à l'école et dans beaucoup de pays. L'histoire est connue, lue, et apprise durant le processus d'apprentissage. Les mots du texte sont faciles à comprendre, faciles aussi à assimiler, cette histoire véhicule une moralisation de l'apprenant.

1-4 Choix des questions d'entretien :

Nous optons pour un entretien dans le but d'effectuer notre enquête. Il y'a plusieurs techniques pour mener une enquête, comme par exemple : l'entretien avec ses trois forme (directives, semi-directives, et interactives), questionnaire et l'observation, qui forme une relation triangulaire vers la fin. Notre choix d'opter pour l'entretien est dû à plusieurs raisons.

- La première est que les questions d'entretien nous permettent d'avoir un nombre plus important de réponses en peu de temps.
- La seconde raison : fait de recueillir les informations nécessaires sur chaque question avec chaque enseignant pour pouvoir vers la fin les analyser.
- La troisième raison c'est que l'enquêteur peut négocier les réponses des interviewers en direct et en temps réel.

1-4-1 Description de la question de l'entretien :

Pour mener notre enquête nous avons construit un questionnaire composé de sept questions qui sont classées en trois volets. Les trois premières questions portent sur ce que fait l'enseignant juste avant la lecture. Les deux autres questions portent sur ce qu'il fait pendant la lecture. Les deux dernières questions portent sur ce qu'il fait après la lecture.

1-4-2 L'objectif de l'entretien :

Dans cette partie nous visons à recueillir des discours sur les pratiques enseignantes en compréhension écrite. À travers nos entretiens, nous essayerons de voir la place de la

métacognition dans la compréhension de l'écrit. Dans le volet analyse nous nous pencherons surtout sur les réponses qui sont en relation avec la métacognition.

1-4-3 Le guide d'entretien :

- 1- Après avoir distribué les textes, préférez-vous la lecture silencieuse ou oralisée pour la compréhension de texte ? Dites pourquoi ?
- 2- comment susciter l'intérêt du groupe classe ?
- 3- quels sont les éléments périphériques sur lesquels vous vous basez pour aider l'étudiant à comprendre le texte ?
- 4- quand l'apprenant n'a pas compris des mots, propositions, phrases, textes, que faites-vous ?
- 5- êtes-vous pour ou contre le travail d'équipe dans la séance de compréhension ? Justifiez dans les deux cas?
- 6- donnez deux questions que vous posez à vos étudiants à la fin de la lecture de ce texte ?
- 7- comment évaluez-vous la compréhension écrite après la lecture, répondez en donnant vos critères ?

1-5 L'analyse qualitative et quantitative :

Notre hypothèse de recherche est la suivante : " les enseignants n'accorderaient pas d'importance à la compétence métacognitives dans l'élaboration des questions de compréhension ". Donc notre objectif est de vérifier la place de la métacognition dans la formulation des questions en compréhension dans la classe de première année licence langue française. Dans notre entretien nous avons choisi une démarche qualitative, dans une analyse détaillée des réponses de nos enseignants interrogés. Dans notre échantillon composé de dix enseignants et sept questions, nous avons analysé et commenter chaque questions afin de dégager une idée sur la place qu'occupe l'enseignement de la métacognition dans notre université, exactement en sein de notre département.

DEUXIEME PARTIE: Présentation des résultats

Recueil des données

Pour recueillir les réponses par le biais d'un entretien, nous avons sollicité les enseignants de départements de français afin qu'ils nous accordent une interview dans les bureaux de l'université Lounici Ali.

Après avoir été reçus dans leurs bureaux, les enseignants nous ont fait savoir qu'ils étaient pris par le travail, et qu'ils ne disposaient pas assez de temps. Malgré les difficultés rencontrées, nous avons pu réaliser des entretiens avec nos enseignants et ils ont accepté enfin de nous accorder un peu de leur temps. Cependant, il nous a fallu deux mois pour les réaliser à cause des événements qu'ont connus l'Université et toute l'Algérie ces derniers temps. Les informations que nous avons recueillies vont être très utiles pour la réalisation de notre travail de recherche.

2-1: Analyse de la première question:

Après avoir distribué les textes, préférez-vous la lecture silencieuse ou oralisée pour la compréhension de texte ? Dites pourquoi ?

Nous savons comme nous l'avons cité dans la partie théorique, que la lecture est l'une des préoccupations majeures dans l'enseignement des langues étrangères, car est une activité complexe qui exige la coprésence du déchiffrement de l'écrit avec des capacités cognitives. Lire c'est à la fois " pouvoir décoder et comprendre un texte écrit " (Charles 1986). Cela dit, les processus de haut niveau tels que la formation d'inférence sont très importants pour la compréhension, il faut le maximum d'énergie en automatisant les processus de bas niveau tels que le déchiffrement. D'autre part pousser l'apprenant à faire une lecture silencieuse pendant la séance de compréhension facilite le traitement de l'information chez cet apprenant. Parce-que la lecture oralisée fatigue l'apprenant en produisant des sons et qu'elle n'a aucune considération dans la compréhension d'un texte.

Voici les réponses des enseignants à la première question :

- **Enseignant n°1:**

Lecture silencieuse, car on ne peut pas comprendre un texte en lisant à haut voix

- **Enseignants n°2:**

J'opte pour une lecture silencieuse, parce qu'elle permet à l'apprenant de déchiffrer (écrit) et de faire des hypothèses sur le texte.

- **Enseignant n°3:**

Je lis à haute voix le texte (lecture modèle) puis je demande à l'un de mes étudiants de lire à haute voix, puis d'autre. Après je leur demande de lire silencieusement le texte pendant une durée de temps bien limitée, puis je passe aux questions de compréhension. Comme ça j'aurais fait de la lecture oralisée puis silencieuse. Parce-que la lecture oralisée aide l'apprenant à améliorer son niveau en lecture, et avec la lecture silencieuse tous les apprenants lisent le texte et essaient de concentrer encore plus pour répondre aux questions posées.

- **Enseignant n°4:**

La lecture silencieuse pour une meilleure concentration

- **Enseignant n°5:**

La lecture silencieuse est primordiale. Elle est individuelle, puisqu'elle ne met pas à contribution la capacité orale de l'apprenant.

- **Enseignant n°6:**

Je demande toujours à mes étudiants de faire une lecture silencieuse afin de vérifier les hypothèses qu'ils avaient émises et exprimées à partir de l'observation des éléments périphériques.

- **Enseignant n° 7:**

Je préfère leur faire une lecture oralisée pour connaître leur niveau de lecture et leurs lacunes de prononciation en séance de lecture\compréhension, puis la lecture silencieuse pour les guider et être à jour avec leur niveau et leurs connaissances.

- **Enseignant n° 8:**

Je fais une lecture magistrale puis je demande à tous le monde de lire silencieusement le texte, parce-que la lecture silencieuse permet a tous les apprenants de lire le texte, par contre à la lecture oralisée ne permet pas à tous les apprenants de lire à défauts du facteur temps limité de la séance de lecture \ compréhension.

- **Enseignant n°9:**

Je préfère la lecture silencieuse parce-que elle améliore l'attention et la concentration, qu'ainsi elle permet de développer la mémoire et les capacités cognitives.

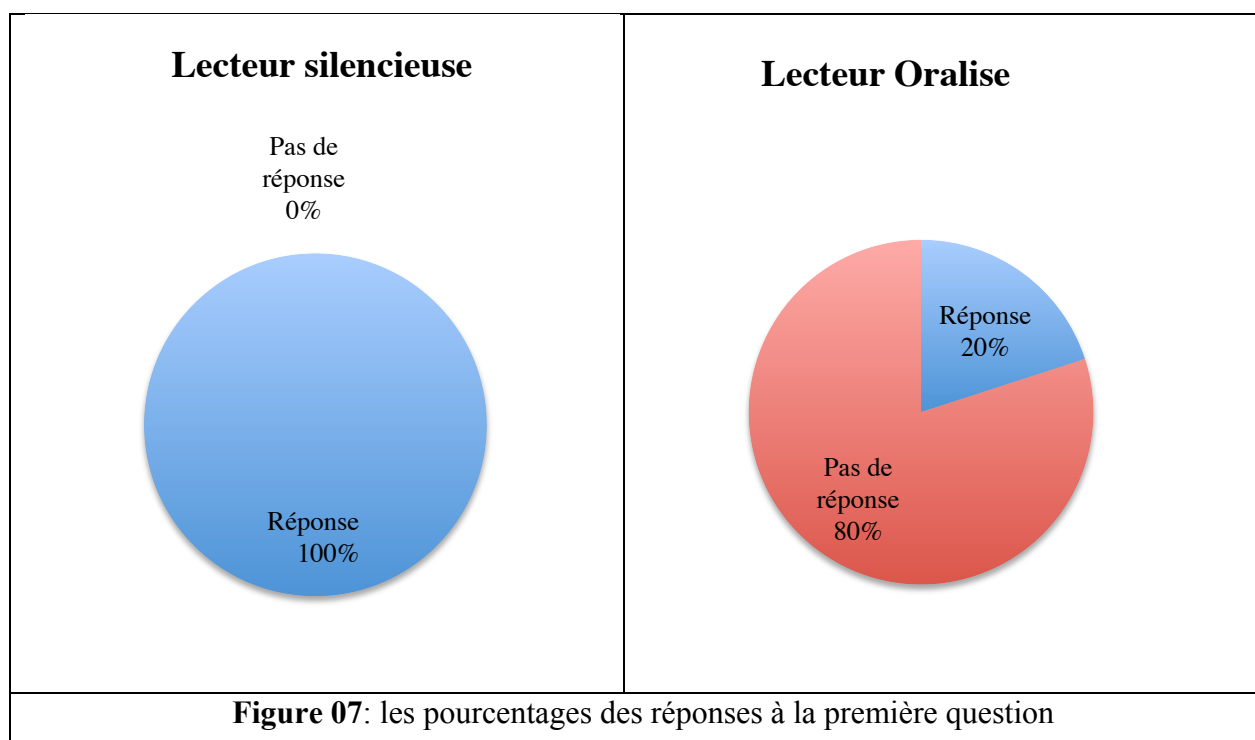
- **Enseignant n°10:**

- Silencieuse, d'abord à plusieurs reprises, ensuite oralisée.
- quand l'étudiant lit d'une manière silencieuse, il est plus concentré sur la signification que quand il lit pour les autres, il fait plus attention à la prononciation qu'à la compréhension.

2-1-1 dépouillement:

	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	(%)
Lecteur silencieuse	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100%
Lecteur oralise	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	20%

Tableau 01 : les pourcentages des réponses à la première question.



2-1-2: Interprétation

D'après le tableau, nous observons que 100% des enseignants, utilisent la lecture silencieuse, dans la séance de compréhension. Mais certains enseignants, comme l'enseignant numéro 3,7 et 10 ont déclaré qu'ils font de la lecture silencieuse avec leurs apprenants mais cette lecture est toujours suivie ou bien précédé d'une lecture oralisée et son objectif d'après n'est pas pour faciliter la compréhension.

2-2 Analyse de la deuxième question :

Comment susciter l'intérêt du groupe classe?

À-travers cette question, nous voulons savoir si les enseignants préparent leurs étudiants avant d'entamer un cours, et est ce que ils essayent de capter l'attention des apprenants. Puisque afin de dispenser un enseignement efficace, il faut savoir captiver son auditoire. L'éveil d'intérêt ou attirer l'attention est l'une des stratégies métacognitives dont Chamot et O'Malley (1990) établissent une distinction entre deux type d'attention qu'ils qualifient de dirigée et de sélective. En effet le manque d'attention provoque des retards ou des ralentissements dans le processus d'apprentissage et donne l'impression que l'apprenant perd son temps.

Voici les réponses des enseignants à la deuxième question

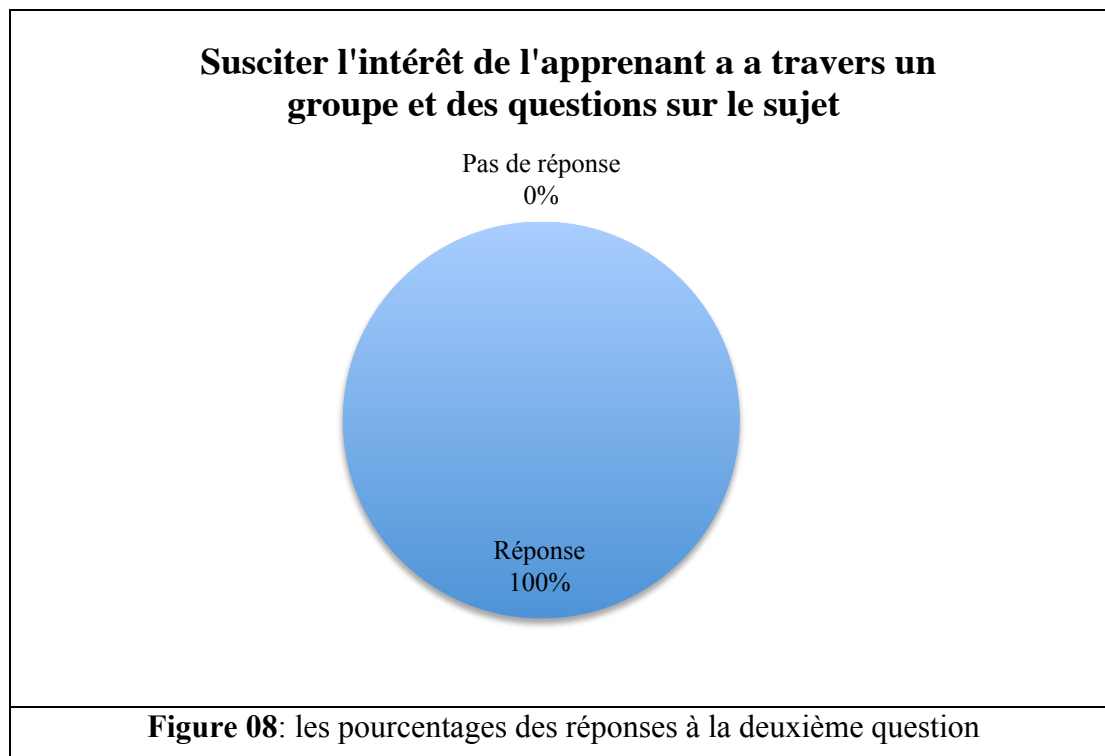
- **Enseignant n°1:**
À travers les questions qui piquent leurs curiosité. En les impliquent dans le sujet
- **Enseignant n°2:**
À-travers des exemples concerts
- **Enseignant n°3:**
Par une mise en situation et les questions de l'éveil de l'intérêt
- **Enseignant n°4:**
Poser une question qui attire l'attention et qui motive l'apprenant à participer
- **Enseignant n°5:**
En proposant des activités originales
- **Enseignant n°6:**
Poser des questions pour préparer les apprenants à la leçon qui suit
- **Enseignant n°7:**
En impliquant toute la classe et en suivent les règles pédagogiques essentielles.

- **Enseignant n°8:**
Le travail en groupe
- **Enseignant n°9:**
Le travail en groupe avec les bonnes consignes.
- **Enseignant n°10:**
Souligner tout ce que vous semblez nécessaire et le travail de groupe.

2 2-1 dépouillements:

	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	(%)
a travers la voix et les gestes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
a travers un groupe et des questions sur le sujet	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100%
a travers le matériels pédagogique et l'environnement	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%

Tableau 02 : les pourcentages des réponses à la deuxième question.



2-2-2: interprétation

Le lieu classe est un endroit pour travailler, mais qui cependant doit rester un lieu agréable. Le non verbale a autant d'importance que le verbale, car tous les gestes, tous les sons émis, tout est observé, analysé par l'apprenant. Captiver les apprenants avec sa voix. Aussi varier les supports et les activités car il est important de varier les supports proposés aux apprenants, pour rentrer dans la leçon. Une vidéo longue par exemple sera fractionnée de manière à placer des commentaires judicieux, ou à ouvrir une discussion. Dans le tableau (qui que nous observons) 100% des enseignants utilisent les questions qui attirent l'attention et le travail avec le groupe classe sans rendre compte de autres stratégies. On retiendra que pour capter l'attention des apprenants, il est nécessaire de:

- Mettre en place un milieu propice à l'apprentissage.
- l'intensité et la tonalité de sa voix.
- Varier les activités et les supports.

Dans ce cas la méconnaissance d'une prise en considération des stratégies qui facilitent la compréhension nous renseigne sur l'absence de l'enseignement de la métacognition.

2-3 Analyse de la troisième question :

Quels sont les éléments périphériques sur lesquels vous vous basez pour aider l'étudiant à comprendre le texte ?

A travers cette question, nous voulons vérifier si les enseignants préparent leurs étudiants à recevoir le texte. Nous savant que la lecture est toujours suivie des questions de compréhension, pour chercher des mots, des phrases dans le texte conduisant l'apprenant à confirmer les premiers indices de compréhension du texte pour en construire le sens. En effet c'est à l'enseignant de guider l'apprenant avec des questions sur les éléments périphériques qui entourent le texte en reformulant des hypothèses de sens, veut dire qu'il puisse vers la fin faire la liaison entre ses connaissances antérieures et les informations véhiculées par le texte.

Voici les réponses des enseignants à la troisième question

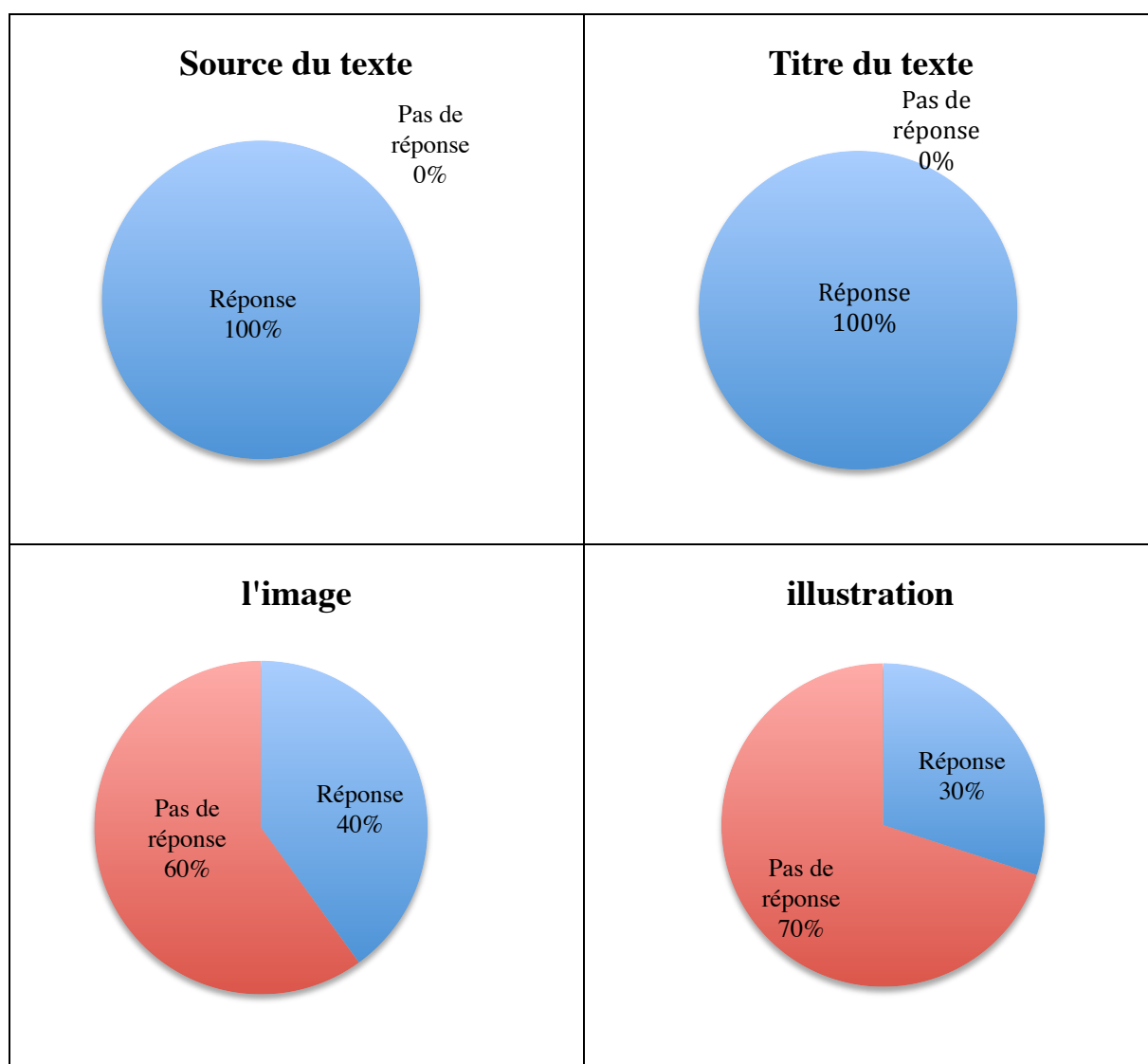
- **Enseignant n°1:**
Tout dépend du texte, parfois le titre, parfois la source parfois l'illustration.
- **Enseignant n°2:**
Je vais baser sur le titre, la source du texte et l'image.
- **Enseignant n°3:**
Le titre, référence, l'image, et la source
- **Enseignant n°4:**
Le titre, l'auteur, l'image de texte, et la source.
- **Enseignant n°5:**
Le titre, la source, l'auteur, et l'image du texte,
- **Enseignant n°6:**
L'auteur, la source, et le titre.
- **Enseignant n°7:**
Le titre, la forme du texte, la source, l'illustration.
- **Enseignant n°8:**
La forme (construction), la source, le titre.
- **Enseignant n°9:**
Le titre et la forme, l'auteur et la source.
- **Enseignant n°10:**

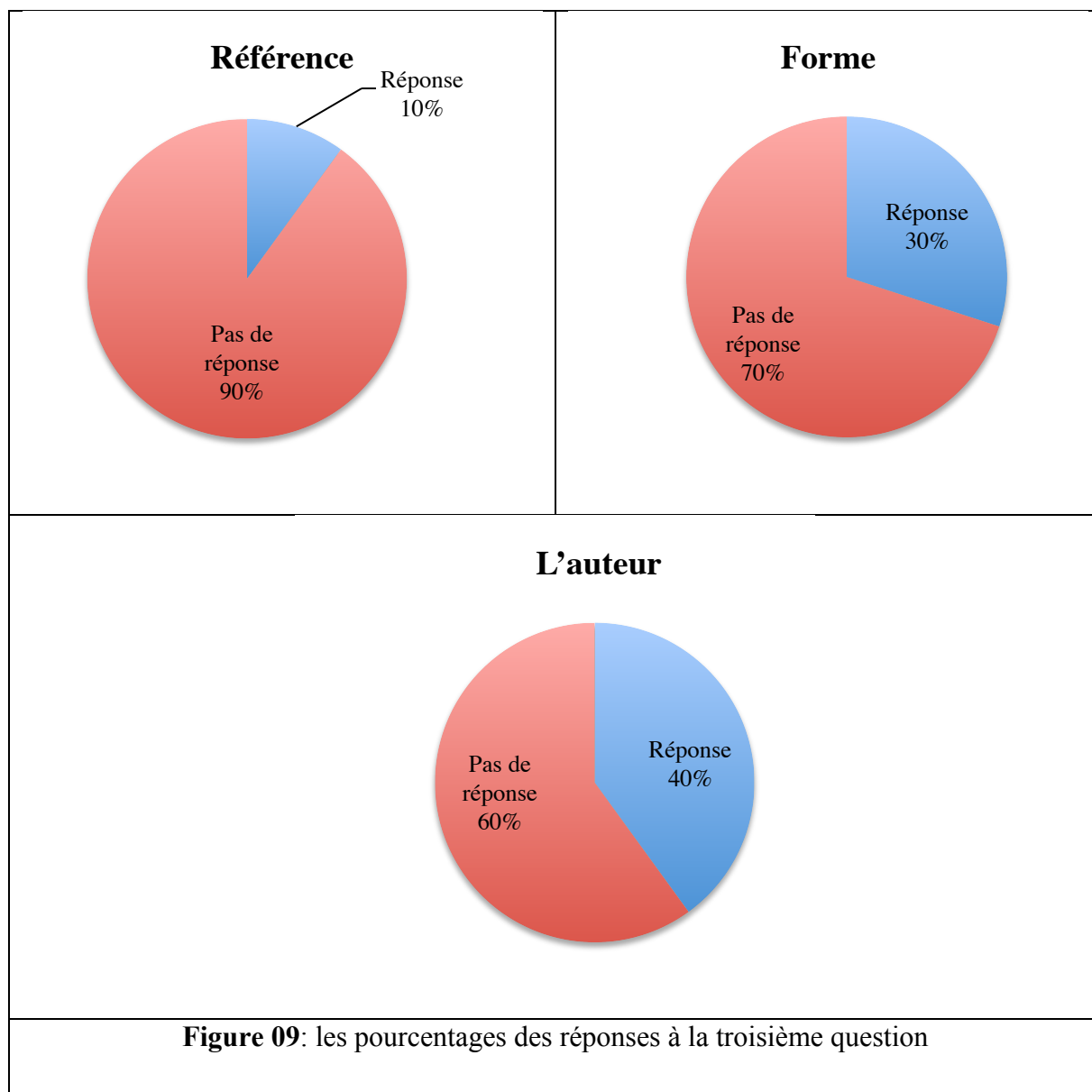
L'auteur, le titre, la source du texte, l'illustration

2 3-1 dépouillements:

	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	(%)
source du texte	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100%
titre du texte	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100%
limage	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	40%
illustration	+	-	-	-	-	-	+	-	-	+	30%
référence	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	10%
forme	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	30%
l'auteur	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	40%

Tableau 03 : les pourcentages des réponses à la troisième question.





2-3-2: Interprétation

D'après le tableau nous voyons que 100% des enseignants ont cité la source et le titre, et 40% citent l'image. 30% citent l'illustration. 10% citent la référence. 30% citent la forme et 40% citent l'auteur comme un élément périphérique. Nous remarquons donc que chez la majorité la notion d'élément périphérique se résume au titre, la source, l'auteur. personne n'a évoqué les éléments qui attirent dès le premier regard l'attention de lecteur, comme par exemple " l'incipit " qui a également de son tour pour fonction " décrocher " le lecteur, ça aide l'apprenant à formuler ses hypothèses sur le texte . Ainsi personne n'a mentionné les signes typographique (la ponctuation, les mots en italiques..) et la maison d'édition qui peut aider de sa part l'apprenant à construire un sens ou une hypothèse avant même lire le texte. Dans ce cas et

dans l'absence de ces éléments périphériques dans les réponses des enseignants, nous renseignons sur la méconnaissance de la part de ces derniers.

2-4 Analyse de la quatrième question :

Quand l'apprenant n'a pas compris des mots, propositions, phrases, textes, que faites-vous ?

Cette question vise à savoir comment les enseignants procèdent quand ils sont dans une situation de classe où les apprenants assimilent mal un contenu donné. Nous cherchons à savoir comment ces derniers procèdent afin de faciliter l'apprentissage à leurs apprenants en changeant leur manière de faire. À travers cette question, nous voulons en outre savoir comment font les enseignants quand leurs apprenants ont des difficultés d'apprentissage ou bien quand ils sont bloqués et qu'ils n'arrivent pas à suivre le processus d'apprentissage.

Voici les réponses des enseignants à la quatrième question

- **Enseignant n°1:**

Le pousser à faire des recherches dans des dictionnaires de langue et même encyclopédique.

- **Enseignant n°2:**

L'invité à dégager l'idée générale et non le mot à mot.

- **Enseignant n°3:**

Je demande une compréhension globale.

- **Enseignant n°4:**

Pour comprendre un texte on n'est pas obligé de connaître le sens de tous les mots. Je leur demande d'utiliser des dictionnaires pour chercher le sens des mots clés.

- **Enseignant n°5:**

Je les oriente généralement vers le sens à travers des questions sur le texte.

- **Enseignant n°6:**

J'explique d'une autre façon, par le biais de geste, image, et ce n'est qu'en dernier recours que j'utiliserai la L1 pour l'explication.

- **Enseignant n°7:**

Je l'incite à revenir en arrière et à relire, et de prendre des notes.

- **Enseignant n°8:**

Je demande une compréhension globale.

- **Enseignant n°9:**

J'essaie de mieux faire en proposant des exercices d'enrichissement à faire à la maison.

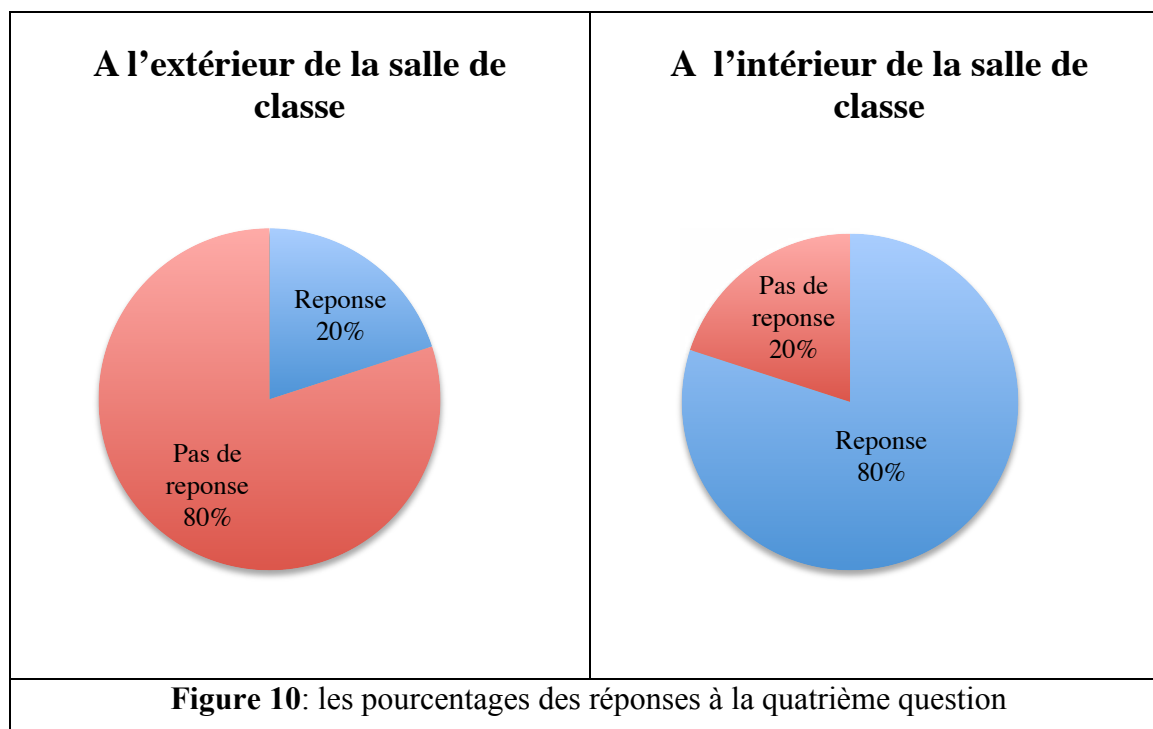
- **Enseignant n°10:**

Quand l'apprenant n'a pas compris, je remets en question ma méthode de travail ou ma façon de travailler, et chercher d'autres stratégies permettant mieux inculquer cette notion, ce nouvel apprentissage à mes apprenants. Surtout j'encourage mes étudiants à faire beaucoup de lecture.

2 4-1 dépouillements:

	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	(%)
à l'extérieur de la salle de classe	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	20%
à l'intérieur de la salle de classe	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	80%
intégrer avec ses pairs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%

Tableau 04 : les pourcentages des réponses à la quatrième question.



2-4-2: Interprétation

Dans l'apprentissage d'une langue, on suppose que l'apprenant sache qu'il peut faire des apprentissages par lui-même et les enseignants de L2 reconnaîtront-là qui s'implique, qui fait des efforts à l'extérieur de la salle de classe, et que les progrès sont notables. Mais dans le tableau qu'on a sous les yeux il y'a que 20% des enseignants qui encourage la compréhension et l'apprentissage d'une langue hors la salle de classe. Par exemple demander à l'étudiant de regarder telle émission de télévision régulièrement parce-que le sujet l'intéresse et parce qu'il pourra ainsi enrichir sa compréhension. Ou-bien demander à l'étudiant d'enregistrer le cours et le réécouter pour vérifier sa compréhension. Se parler à soi-même dans la langue cible en expliquant ou en répétant le cours pour bien comprendre, tous ces exemples c'est des stratégies cognitives directes proposées par Oxford. Il y'a 0% des enseignants qui utilisent la pédagogie de la coopération et d'interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème de compréhension. Par exemple : Dans sa classe, l'enseignant forme des groupes et désigne un apprenant qui a bien compris la leçon et ce dernier va jouer le rôle de l'enseignant en passant dans les différents groupes pour aider ses camarades à mieux comprendre la leçon du jour, autrement dit : c'est de solliciter de sa part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage. Donc pour conclure, les enseignants utilisent un minimum de stratégies métacognitives mis à part les autres.

2-5 Analyse de la cinquième question :

Êtes-vous pour ou contre le travail d'équipe dans la séance de compréhension? Justifie

À-travers cette question, nous voulons savoir si les enseignants encouragent le travail en groupe, nous savons actuellement que l'interaction entre camarades et les échanges d'explications rendent les apprenants plus sûrs d'eux, ils ont été utiles et ont réussi là où d'autre avait du mal. En effet, le travail en groupe c'est l'une des stratégies qui rend les apprenants plus efficaces, ils progressent et ils réussissent.

Voici les réponses des enseignants à la cinquième question

- **Enseignant n°1:**

Je préfère le travail de groupe, ça facilite l'interaction.

- **Enseignant n°2:**

Oui. L'échange d'information permet la bonne compréhension.

- **Enseignant n°3:**

Je n'encourage même pas le travail du groupe en séance de lecture/compréhension, car ce regroupement crée beaucoup de bruits, et de la déconcentration des apprenants.

- **Enseignant n°4:**

Non, le travail de groupe est fatigant.

- **Enseignant n°5:**

Je ne peux pas organiser un travail de groupe en séance de lecture compréhension à cause de :

- Le nombre élevé d'apprenants qui sera une source de bruit, ce qui rend le cours impossible.
- Le facteur de temps, car je ne pourrais pas atteindre mon objectif avec tous les groupes.

- **Enseignant n°6:**

Oui, en proposant des activités originales à faire en groupe.

- **Enseignant n°7:**

En séance de lecture compréhension, je n'encourage pas le travail de groupe parce-que le nombre d'apprenants en classe ne permet pas. De même si je voudrai

essayer de répartir mes étudiants en groupe, il me faudrait plus qu'une séance de lecture\compréhension.

- **Enseignant n°8:**

Je ne suis pas d'accord avec le travail de groupe car pour moi une compréhension doit se faire individuellement.

- **Enseignant n°9:**

Déjà je fais très rarement "un travail en groupe".

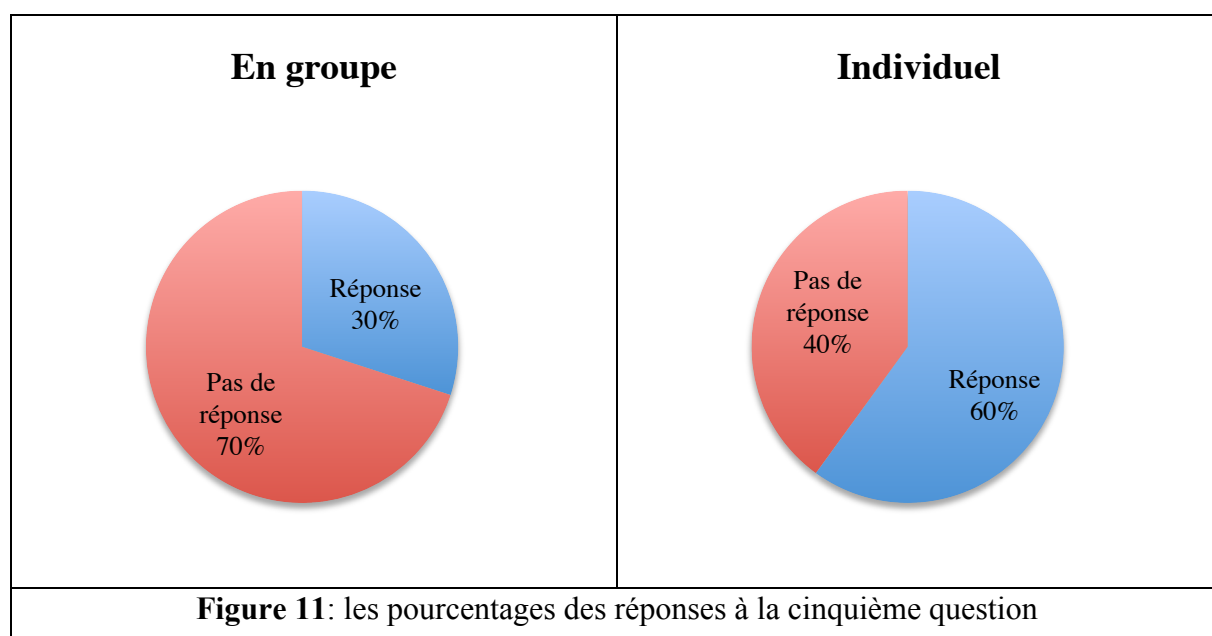
Enseignant n°10:

Oui, je l'encourage. Le travail de groupe développe l'interaction et les échanges. C'est constructif.

2 5-1 dépouillements:

	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	(%)
En groupe	+	+	-	-	-	+	-	-	-	+	30%
Individuel	-	-	+	+	+	-	+	+	+	-	60%

Tableau 05 : les pourcentages des réponses à la cinquième question.



2-5-2: Interprétation

Le pourcentage des réponses données par les enseignants 60% montre que la majorité préfère le travail individuel. Pour eux le travail de groupe est fatigant, qu'il provoque le bruit, la déconcentration et les éloignent de la tâche demandée. Ce tableau montre que, peu sont les enseignants qui encouragent l'interaction entre pairs 40%. Les réponses des enseignants à cette question prouvent que la plupart négligent les stratégies qui mènent à la compréhension.

2-6 Analyse de la sixième question :

Donnez deux questions que vous posez à vos étudiants à la fin de la lecture de ce texte ?

Lire ce n'est pas simplement déchiffrer des lettres, des mots. Non, lire ne serait pas un acte complet s'il n'était pas accompagné de la compréhension nécessaire à une lecture dite active. Donc l'objectif de cette question est de voir si les enseignants poussent les apprenants à aller au-delà de ce que l'auteur donne comme information. Il est à noter que la compréhension d'un texte est de commencer par le synthétiser en une phrase, comme par exemple : quel est le point de départ et d'arrivée du texte? Faites une fiche de lecture ou un résumé?

Alors être capable de reconstruire ses idées en dépassant le texte est l'une des étapes nécessaire de la compréhension.

Voici les réponses des enseignants à la sixième question

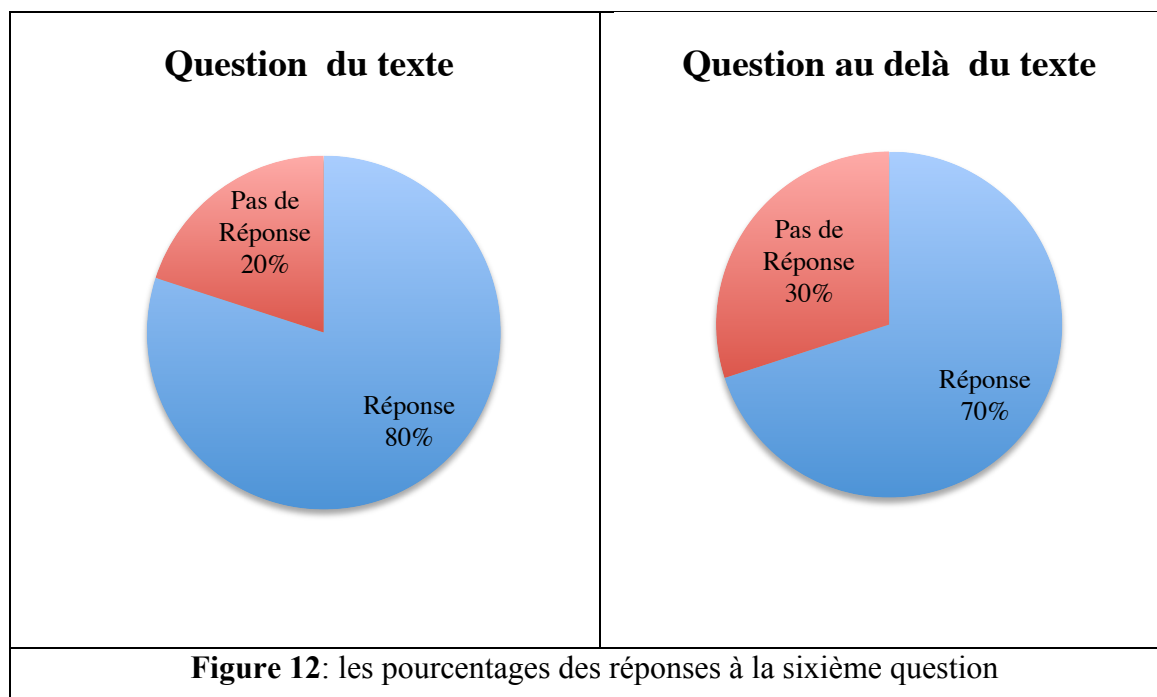
- **Enseignant n°1:**
 - De quoi parle le texte ?
 - Quelles sont les idées partielles contenus dans le texte?
- **Enseignant n°2:**
 - Que pensez-vous de ce texte ?
 - Qu'avez-vous retenu de ce texte ?
- **Enseignant n°3:**
 - Pensez-vous que l'auteur à raison?
 - Quelle est la morale de ce texte?
- **Enseignant n°4:**
 - Quelle est la morale de ce texte?

- Donnez-moi des exemples de votre quotidien dont vous utilisez la ruse afin d'éviter une situation problème.
- **Enseignant n°5:**
 - Quelle est la morale de ce texte ?
 - En quoi cette morale peut elle vous aidez dans votre vie de tous les jours ?
- **Enseignant n°6:**
 - Le texte a-t-il été claire pour vous?
 - Quel est l'objectif de l'auteur derrière cette histoire ?
- **Enseignant n°7:**
 - Résumez en 50 mots ce texte ?
 - Quel est votre avis sur celui-ci ?
- **Enseignant n°8:**
 - Que pensez-vous de la façon dont l'auteur a abordé le thème du texte ?
 - Quel est votre point de vue quant à ce thème ?
- **Enseignant n°9:**
 - Quelle est l'idée maîtresse ?
 - Quels sont les mots clés ?
- **Enseignant n°10:**
 - Quelle est la morale de ce texte?
 - Qui peut me résumé l'histoire ?

2 6-1 dépouillements:

	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	(%)
Question du texte	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	80%
Question au-delà du texte	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	70%
Question sur les processus	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%

Tableau 06 : les pourcentages des réponses à la sixième question.



2-6-2: Interprétation

Les réponses données à cette question montrent que le plus grand nombre des enseignants (80%) se contentent de donner des questions qui incitent l'apprenant à répondre en produisant directement des passages du texte. (70%) des enseignants posent des questions aux apprenants et qui les incitent à aller au-delà du texte. Et nous constatons d'après ce pourcentage 0% de questions interpellant les processus métacognitifs.

2-7 Analyse de la septième question :

Comment évaluez-vous la compréhension écrite après la lecture, répondez en donnant vos critères ?

La compréhension d'un texte est une activité cognitive complexe qui requiert la maîtrise du code linguistique, mais aussi la mise en œuvre de processus cognitifs généraux, tel que l'activation des connaissances en mémoire, la capacité à établir des inférences et à mobiliser des processus attentionnels, donc le but de cette dernière question est d'arriver à comment les enseigner la lecture pour assurer la réussite des apprenants. Dans ce cas la bonne intégration des mécanismes d'identification représente l'une des conditions d'une compréhension efficace en lecture.

Voici les réponses des enseignants à la septième question

- **Enseignant n°1:**

Pour évaluer la compréhension, il est donc nécessaire d'apprendre à apprendre, il ne suffit pas de vérifier l'identification correcte des mots, et à la fin de chaque séance de compréhension en donnant des exercices avec des objectifs bien précisés.

- **Enseignant n°2:**

Il faut expliquer aux apprenants que lire implique de faire des inférences.

- **Enseignant n°3:**

Après la lecture, je demande aux apprenants de donner leurs points de vue sur le texte et aller au-delà du texte.

- **Enseignant n°4:**

Un questionnaire

a) vrai - faux

b) Q C M

c) questionnaire d'appariement

d) question de synthèse

- **Enseignant n°5:**

➤ Cohérence

➤ Enchaînement logique des idées

- **Enseignant n°6:**

- Les questions:

➤ vrai - faux

➤ Q.C.M

- **Enseignant n°7:**

Les questions (littérales et inférentielles) dont je favorise un dialogue entre les apprenants.

- **Enseignant n°8:**

Pour moi, le texte suggère des "sens possibles" et pouvait avoir plusieurs interprétations. Il s'agit d'orienter les apprenants vers le(s) sens du texte. L'évaluation de compréhension se fait à la fin de la séance. Elle est assurée par

une ou deux activités portant sur le contenu du texte (Q.C.M ou des questions directes adressées aux apprenants)

- **Enseignant n°9:**

Des exercices lacunaires, Q-C-M, des questions vrai ou faux

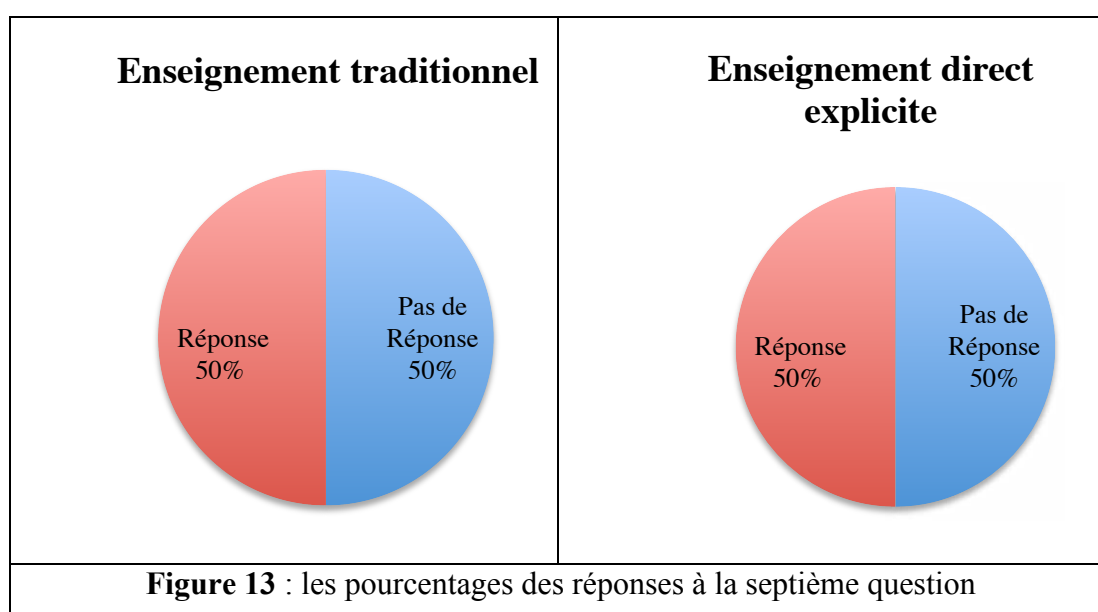
- **Enseignant n°10:**

Je demande aux apprenants de donner leurs points de vue sur le texte, et de le résumer en quelques lignes.

2 7-1 dépouillements:

	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	(%)
enseignement traditionnel	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	50%
enseignement direct explicite	+	+	+	-	-	-	+	+	-	-	50%

Tableau 07 : les pourcentages des réponses à la septième question.



2-7-2: Interprétation

Les réponses des enseignants qui suivent un enseignement traditionnel (50%), où : l'activité faiblement structurée, l'engagement des apprenants dans la tâche lors de la phase d'exercice. Le feedback à la fin de la phase d'exercice, la vérification de la compréhension à la fin de la phase d'exercice. L'atmosphère favorisant le contrôle par l'enseignant du travail de

l'élève .Ils conviennent en ce sens d'associer étroitement l'enseignement direct avec l'enseignement des stratégies dans la mesure où les tâches de compréhension nécessitent des habilités de haut niveau. Les enseignants qui suivent un enseignement direct explicite (50%) où : la démarche structurée et systématique et l'objectif précisé et pratiqué. L'activité fortement structurée. Haut niveau d'engagement des apprenants dans la tâche. L'atmosphère favorisant le dialogue de la responsabilité.

2-2 Commentaire général et réponse à la première hypothèse

Notre hypothèse de départ est la suivante : « les enseignants n'accorderaient pas d'importance à la compétence métacognitive dans l'élaboration des questions de compréhension »

Donc pour conclure sur les résultats obtenus de l'analyse des réponses des enseignants sur l'évaluation de la métacognition, nous pouvons dire que les enseignants interrogés négligent la notion de métacognition et ne font ni son apprentissage, ni son évaluation. Les stratégies métacognitives sont d'une grande importance pour le 21 siècle. Elles vont permettre aux étudiants de faire face à de nouvelles situations, tous les enseignants devraient promouvoir et utiliser des stratégies efficaces de façon à créer un environnement métacognitif qui alimente le développement des penseurs. Effectivement ils existent des enseignants qui ne donnent pas assez d'importance à la notion de métacognition, or la plupart des chercheurs s'entendent pour dire que la métacognition peut être enseignée et qui particulièrement utile dans les situations suivante:

- suivre le développement de sa propre compréhension d'un sujet.
- Choisir des stratégies afin de pouvoir atteindre les objectifs d'apprentissage.

Pour aider l'étudiant à travailler de façon plus stratégique, appuyons nous sur la liste de contrôle :

- quelle est la nature de cette tâche ?
- quel est le but ?
- quels types d'information sont nécessaires ?

Les enseignants proposent des questions qui renvoient à une conception linéaire de la compréhension mais n'incite pas leurs étudiants à anticiper et être créatif. C'est dans cette même ligne qu'il faut apprendre aux étudiants à établir des objectifs et à utiliser une variété de stratégies et de les gérer de façon efficace.

Quant aux étudiants ils doivent développer une série d'exercices qui leur permet de développer une approche métacognitive, lorsqu'on prend une méthode, il faut toujours avoir une stratégie pour les travaux, demander à titre d'exemple aux étudiants de répondre à des questions d'autoévaluation avant de commencer une activité, puis leur demander de revoir leur évaluation pour pouvoir développer un plan d'action pour les travaux à venir.

2-3 Observation de classe:

Parmi les variables citées par GIASSEN 2011 (texte, contexte, lecteur), que nous avons évoqué en première partie de mémoire. Nous avons choisi de traiter qu'une seule : **le lecteur**.

Elle nous semble en effet la plus pertinente à évaluer et la plus intéressante à observer finement. Il nous a donc paru important de cibler « le résumé » comme un test sur les processus de lecture que met en place le lecteur.

2-3-1 La passation :

a) Les participants:

Nous avons opté pour une démarche méthodologique de nature expérimentale, une observation en classe pour élaborer notre travail de recherche qui consiste à une analyse suite à quelques séances pédagogiques de la compréhension de l'écrit, auprès des étudiants de première année licence de l'Université Lounici Ali, département de français, exactement avec le groupe 9 avec l'enseignante est "MEHABI Meriême". Nous avons retenu trois groupes de cinq étudiants âgés de 18 à 22ans. L'enseignante a laissé les apprenants libres de choisir leur groupe, pour un travail aisé et interactif.

b) Le matériel :

Notre matériel est formé de : trois textes informatifs, avec une tâche de résumé (une épreuve de compréhension), et des dialogues d'explication. Au cours des séances de la

compréhension de l'écrit du groupe témoin (groupe 9), nous avons remarqué que le support choisi par l'enseignante (le résumé) est semblable à un support qu'existe au programme de première année licence.

Les trois textes informatifs nous semblent intéressants:

- Le premier texte traite l'alphabétisation des millions d'illettrés en Afrique. ce texte renferme beaucoup d'information sur ce thème soulevé par l'auteur et d'un nombre considérable de mots. Dans ce cas la construction de sens nécessite des connaissances linguistiques importantes en langue étrangères afin de comprendre les causes de l'alphabétisme en Afrique et les différentes mesures prises en considération pour lutter contre ce phénomène.
- Le deuxième texte, plus difficile par rapport au texte premier. Il comporte des idées multiples sur l'intelligence artificielle et une vision futuriste de l'ordinateur. De ce fait le lecteur doit posséder des connaissances suffisantes sur le sujet pour comprendre les mots techniques, et faire des liens entre les paragraphes.
- Le troisième texte exposant un thème connu sur les effets nuisibles du tabac sur la santé. Ce dernier texte qui est plus facile par rapport aux deux autres. Il contient des mots simples et courants.

Avant de déterminer le niveau de compréhension des participants, nous appuierons sur le résumé comme un outil didactique, permettant de renforcer la compréhension et de mettre en pratique les différentes stratégies qui orientent vers le développement de ses dernières qui favorise la compréhension.

Donc l'enseignante dans cette tâche a demandé aux étudiants de résumer le texte qui leur est proposé avec la consigne suivante : « résumez les trois textes ».

L'enseignante a prévu des énoncés pour chaque texte pour identifier les différentes procédures mise en place, et permettant de construire un sens.

À la fin de la tâche chaque participant sera invité à verbaliser comment il a fait pour comprendre le sens du texte, et cette dernière était pour le fait de débiter le travail en groupe, pour finir le travail individuellement.

2-3-2 L'interprétation :

Revenant aux hypothèses de notre recherche qui portent sur l'importance de la métacognition dans la lecture/compréhension chez les étudiants de 1^{ère} année licence.

Dans les résumés de ces étudiants en matière de séance de la compréhension de l'écrit, nous avons constaté que la majorité des étudiants donnent des réponses approximatives à celles que l'enseignante souhaitée, même si les étudiants dans le deuxième texte ont des réponses littérales, car ils s'appuient sur la compréhension de chaque mot dont ils ignorent le vrai sens et le sens général du texte.

Donc, là rentre le rôle de l'enseignant dont Oxford a souvent parlé. Alors Oxford : « vise d'abord et avant tout à populariser la question des stratégies d'apprentissage auprès des enseignants de L2 et elle leur propose une série d'exercice afin de les faire acquérir par leurs apprenants » (1996.p 30). Elle tient pour acquis que les stratégies sont enseignables, et que leur utilité n'est plus démontrée. Oxford ajoute : « un savoir-faire, technique propice à l'apprentissage d'une langue, le bon apprenant sait analyser les différentes structures et les éléments discrets du code de la langue cible. Il sait faire des observations judicieuses sur le fonctionnement de cette langue et les comparaisons pertinentes avec la langue maternelle ». (1996.p 17)

Oxford poursuit : « le bon apprend prend lui-même l'initiative du processus et adopte tout au long de son apprentissage une attitude de responsabilité personnelle » (1996. p 15).

L'enseignant stratégique comme l'appelle Tardif « se préoccupe aussi des stratégies socio-affectives qui assurent une plus grande maîtrise de la L2 et qui sont exigées dans l'accomplissement des tâches d'apprentissage »(1996. p 304).

Par exemple : l'utilisation de l'humour en séance de compréhension pousse l'apprenant à mieux travailler. À ce compte-là tout pourrait être considéré comme une stratégie d'apprentissage : « utiliser la respiration profonde, la musique » et aussi l'état psychique comme être heureux ou triste .etc.

Ainsi dans le déroulement des séances où nous avons assistés, on a remarqué les conflits qui existent entre les groupes avec lesquels on a travaillé. Ils sont dans la mesure où l'un critique le

travail de l'autre groupe, et ça existe même dans l'intergroupe, et le souci dans cette critique c'est qu'elle est une critique destructive, et non pas constructive, et c'est ici aussi que l'enseignant doit intervenir, il faut qu'il montre à chacun l'importance d'accepter de s'ouvrir sur l'autre, et a se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui. Qu'ainsi à coopérer avec ses pairs qu'on appelle en général dans la stratégie sociale d'Oxford: « cultiver l'empathie et la coopération avec l'autre ».

Dans le tableau qui suit, on va montrer comment les étudiants ont fait pour comprendre le sens des textes.

LE LECTEUR	Les stratégies utilisées par les lecteurs	
TEXTE 1 Moins difficile	Les étudiants qui utilisent d'une manière considérable les stratégies	1- souligne les mots clés permettant de dégager le sens de texte 2- Essaye de donner et deviner intelligemment l'idée générale du texte. 3- Continuer à lire en espérant de comprendre les passages et les mots difficiles. 4- Essaye de dégager les idées générales de chaque paragraphe 5- Faire le lien entre les idées principales en sein de paragraphe 6- Trouver vers la fin les idées essentielles du texte afin de faire la liaison entre eux.
TEXTE 2 Plus difficile	Les étudiants qui utilisent d'une manière limitée	1- Faire une reformulation des passages. 2- Souligner les mots difficiles et encrer les passages importants 3- Traduire les mots en utilisant le dictionnaire. 4- Essaye de donner une signification générale du texte. 5- Établit d'une façon globale les liens entre les passages et idées importantes. 6- Continue à lire en espérant de comprendre

		le difficile
TEXTE 3 Texte courant	Les étudiants qui utilisent quelque stratégie	1- faire une reformulation des passages. 2- Essayer de donner une signification globale du texte. 3- Lire plus que trois fois ou quatre fois le texte, en espérant de comprendre les mots, les phrases difficiles 4- Trouver les idées essentielles de texte avant de faire d'une façon globale des liens entre eux.

Tableau 08 : Les stratégies de compréhension utilisées de la part de nos testés

2-4 La synthèse :

Notre observation auprès des étudiants de première année licence, montre les liens existant entre la compréhension en lecture et l'utilisation des stratégies métacognitives.

De ce fait nous avons utilisé les résumés des étudiants comme un outil de vérification (compréhension du texte). Ainsi les entretiens d'explications entre enseignant\apprenant et apprenant\apprenant, cette triangulation (enseignant, apprenant, savoir) permet de recouper les réponses des apprenants avec celle des enseignants. Dans ce cas les résultats obtenus mènent à deux types de lecteurs. Le premier utilise les stratégies métacognitives efficaces, conduisant à la construction du sens d'une façon rapide. L'autre type de lecteur qu'on appelle un " lecteur en difficulté" utilise lui aussi de sa part des stratégies mais d'une mauvaise manière, ce qu'il empêche d'accéder au sens du texte .ce dernier type est en relation directe avec les enseignants qui n'ont pas conscience de l'efficacité de l'emploi des stratégies, et que certains enseignants négligent l'aspect métacognitif. C'est pour cette raison que les apprenants comprennent mal. Nous avons remarqué ainsi que la majorité d'entre eux ont peur d'extérioriser leurs idées. Qu'ainsi l'absence dans plusieurs cas du soutien socio-affectif qui a entraîné une certaine démotivation chez les apprenants.

À la défense d'Oxford, on doit invoquer le fait que son objectif n'est pas de proposer un modèle théoriquement inattaquable du rôle des stratégies dans l'apprentissage d'une L2, mais elle vise plutôt à sensibiliser les enseignants à l'importance des stratégies d'apprentissage d'une L2, et elle leurs fournit des pistes pour les reconnaître et les distinguer.

Pour conclure peut-on dire que malgré la présence de plusieurs facteurs qui semblent agir sur la compréhension, notre hypothèse affirme que ces étudiants font rarement appel à des stratégies efficaces qui les aident à la construction de sens et la négligence surtout de l'aspect socio-affectif de la part des enseignants.

Pour renforcer notre étude, nous avons également adressé une dizaine de questions de compréhension à nos enquêtés.

2-5 Passation:

Lors de notre enquête, nous nous sommes adressés à une vingtaine d'étudiants de français de première année du groupe "9".

Pendant ce moment d'étude nous leur avons distribué le texte "le petit chaperon rouge" dont l'objectif préalable est de répondre à une dizaine de questions de compréhension.

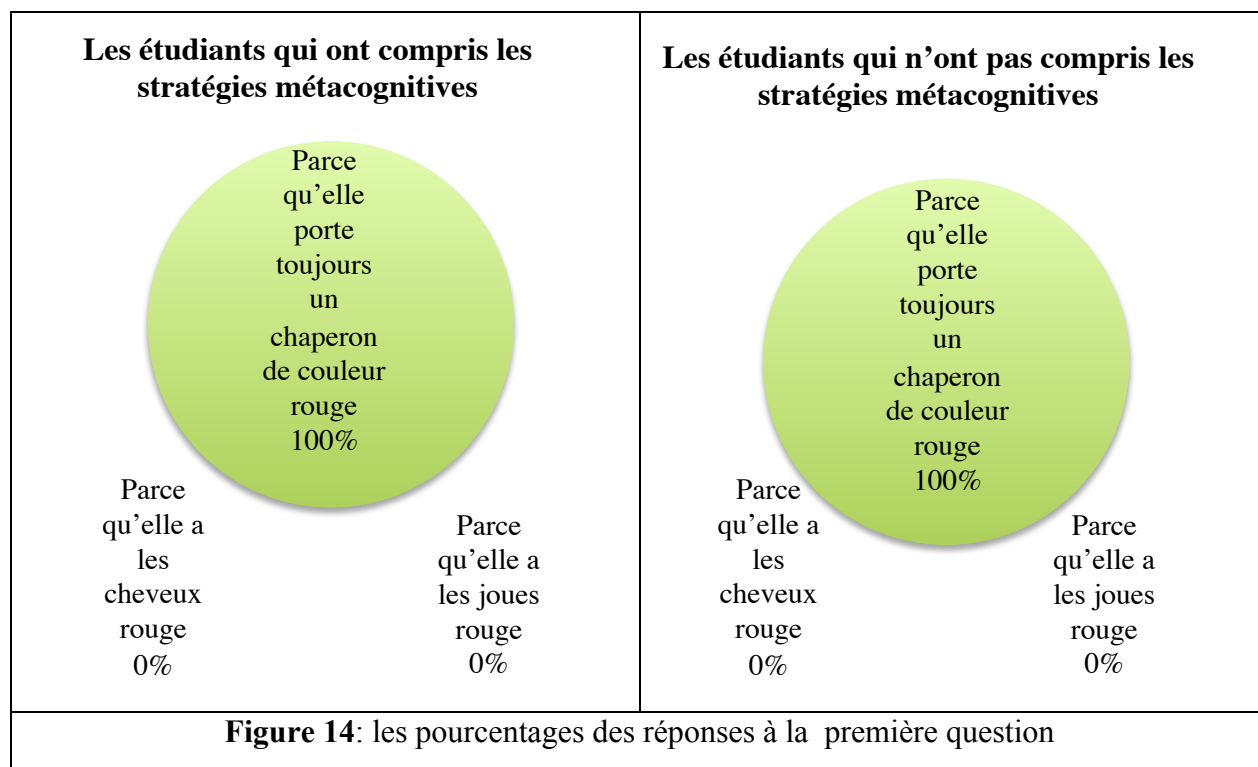
Parmi nos enquêtés nous avons expliqué les stratégies métacognitives seulement à la moitié d'entre eux. En fait ces étudiants ont un cours de psychologie cognitive, ce qui explique que ces derniers possèdent déjà un nombre de connaissances dans cette discipline. En outre nous savons préalablement que la moitié des étudiants à qui nous n'avons pas expliqué la notion de métacognition n'avaient pas compris le cours.

2-5-1 Analyse de la première question:

Pourquoi cette petite fille s'appelle le petit chaperon rouge ?

	Parce qu'elle a les cheveux rouges	Parce qu'elle a les joues rouges	Parce qu'elle porte toujours un chaperon de couleur rouge
Les étudiants qui ont compris les stratégies métacognitives	0	0	10
Les étudiants qui n'ont pas compris les stratégies métacognitives	0	0	10
Pourcentage	0%	0%	100%

Tableau 09 : les pourcentages des réponses à la première question.



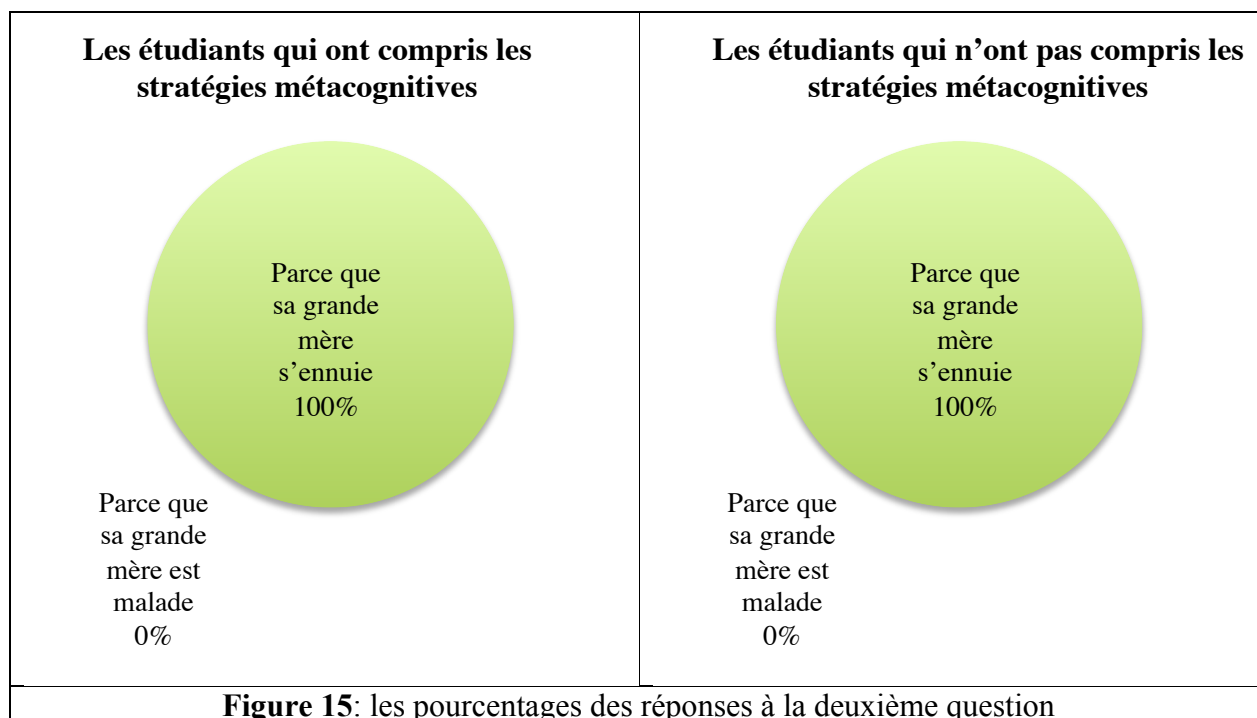
Nous remarquons dans la première question que les deux catégories ont pu répondre correctement.

2-5-2 Analyse de la deuxième question :

Pourquoi le petit chaperon rouge doit aller chez sa grande mère ?

	Parce que sa grande mère s'ennuie	Parce que sa grande mère est malade
Les étudiants qui ont compris les stratégies métacognitives	10	0
Les étudiants qui n'ont pas compris les stratégies métacognitives	10	0
Pourcentage	100%	0%

Tableau 10 : les pourcentages des réponses à la deuxième question.



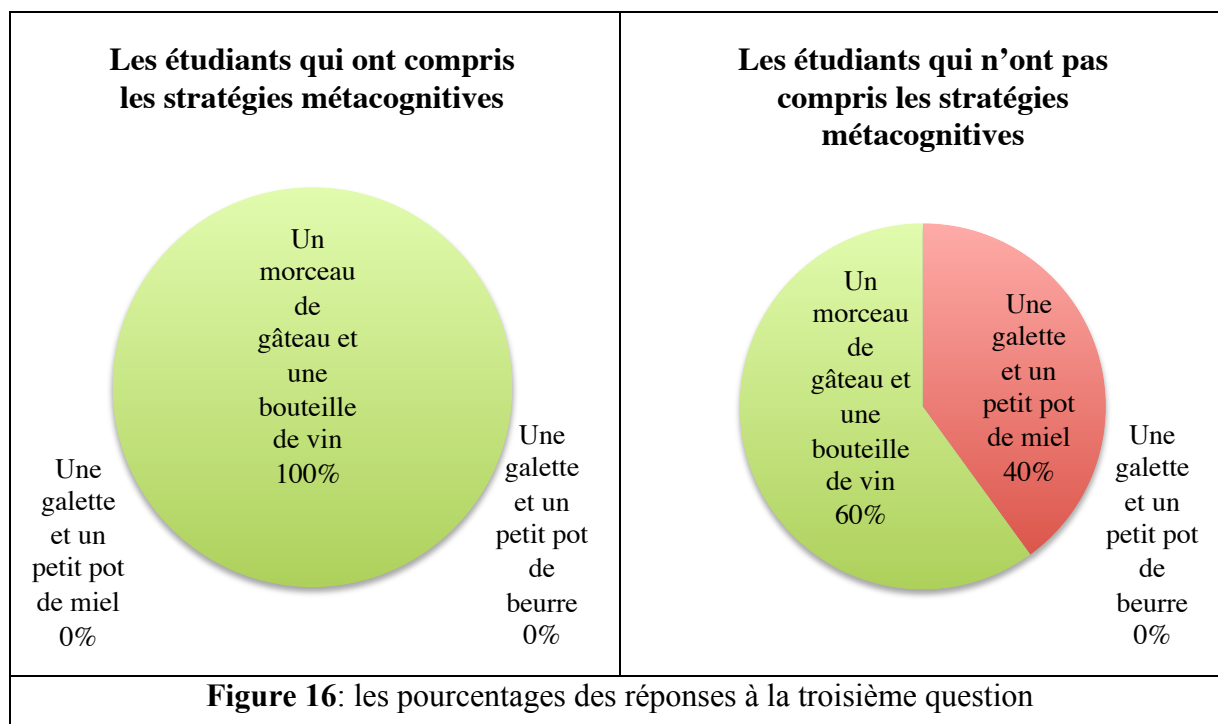
De même nous constatons que tout le monde a répondu correctement à la deuxième question.

2-5-3 Analyse de la troisième question :

Que donne sa mère au petit chaperon rouge ?

	Une galette et un petit pot de beurre	Une galette et un petit pot de miel	Un morceau de gâteau et une bouteille de vin
Les étudiants qui ont compris les stratégies métacognitives	0	0	10
Les étudiants qui n'ont pas compris les stratégies métacognitives	0	4	6
Pourcentage	0%	20%	80 %

Tableau 11 : les pourcentages des réponses à la troisième question.



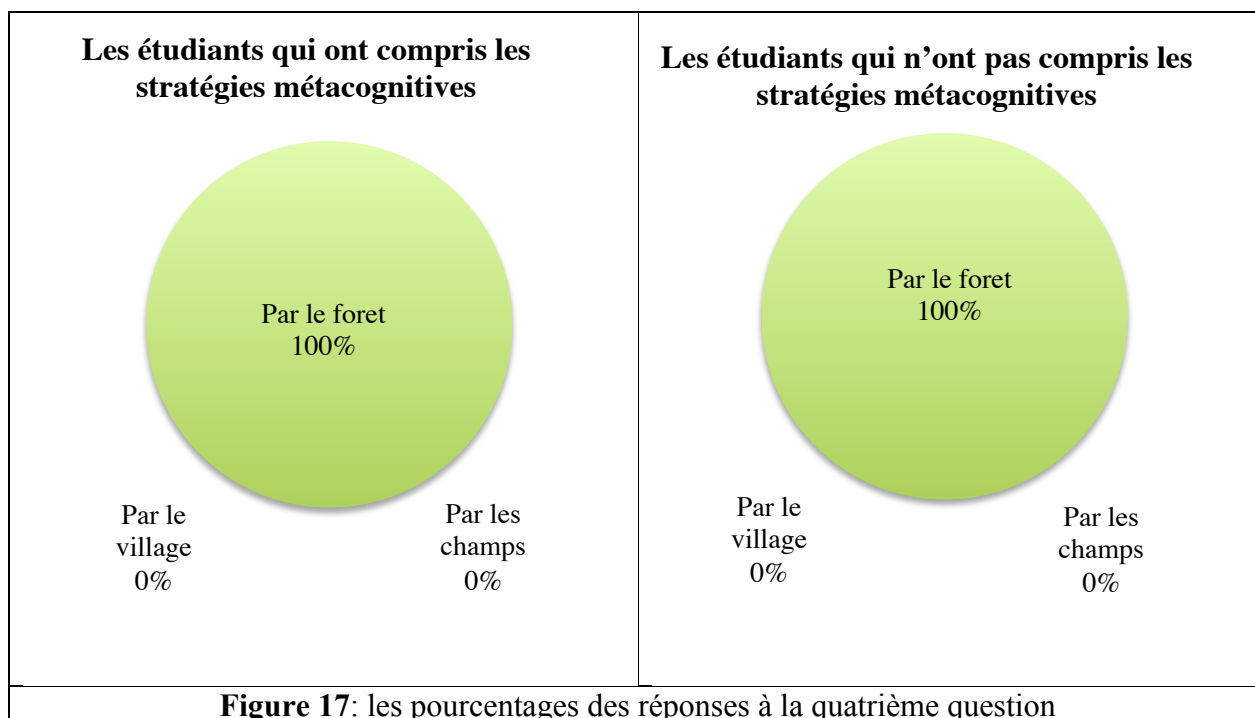
Pour ce qui est de la troisième question, 80% des étudiants ont donné une bonne réponse parmi ceux qui n'ont pas compris les stratégies, et 20% ont donné une réponse fausse, car ces derniers exclus que le petit chaperon rouge apporte un morceau de gâteau et une bouteille de vin comme une bonne réponse. Et de part des étudiants qui ont compris les stratégies tout le monde a répondu juste.

2-5-4 Analyse de la quatrième question :

Par où passé le petit chaperon rouge?

	Par le foret	Par le village	Par les champs
Les étudiants qui ont compris les stratégies métacognitives	10	0	0
Les étudiants qui n'ont pas compris les stratégies métacognitives	10	0	0
Pourcentage	100%	0%	0%

Tableau 12 : les pourcentages des réponses à la quatrième question.



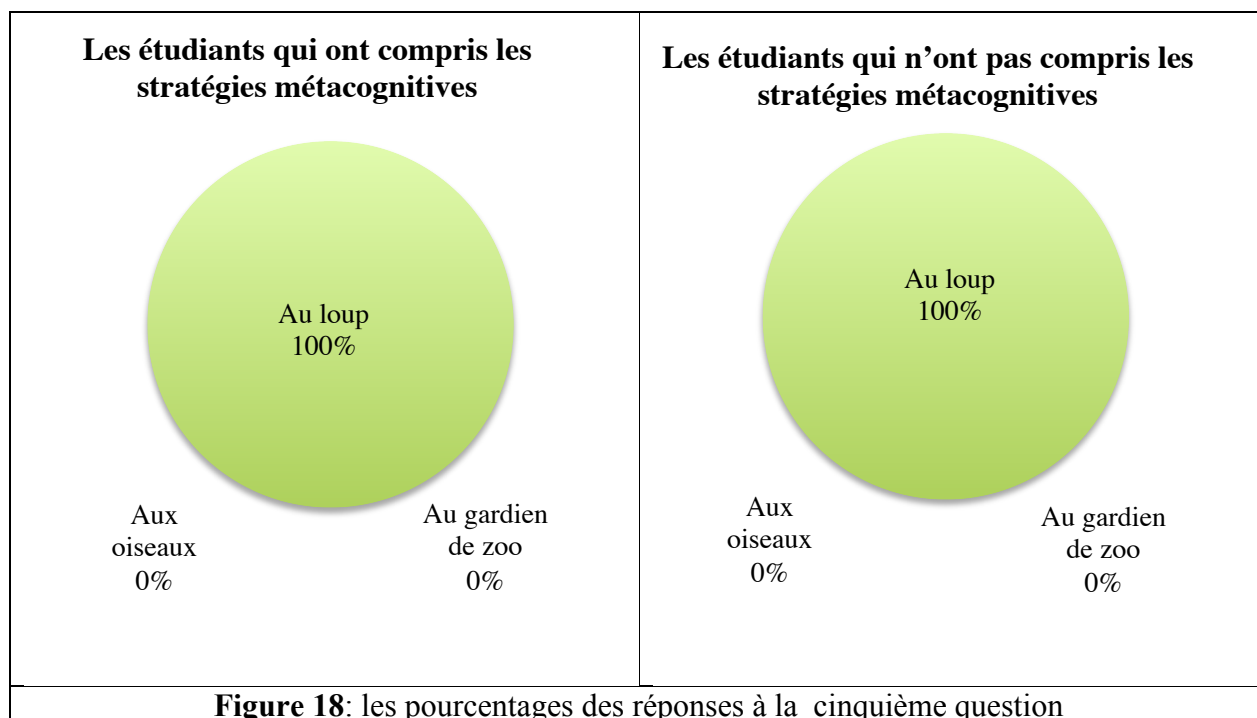
Tous les étudiants ont donné la bonne réponse (100%)

2-5-5 Analyse de la cinquième question :

A qui le petit chaperon rouge parle-t-elle dans le bois ?

	Aux oiseaux	Au loup	Au gardien de zoo
Les étudiants qui ont compris les stratégies métacognitives	0	10	0
Les étudiants qui n'ont pas compris les stratégies métacognitives	0	10	0
Pourcentage	0%	100%	0%

Tableau 13 : les pourcentages des réponses à la cinquième question.



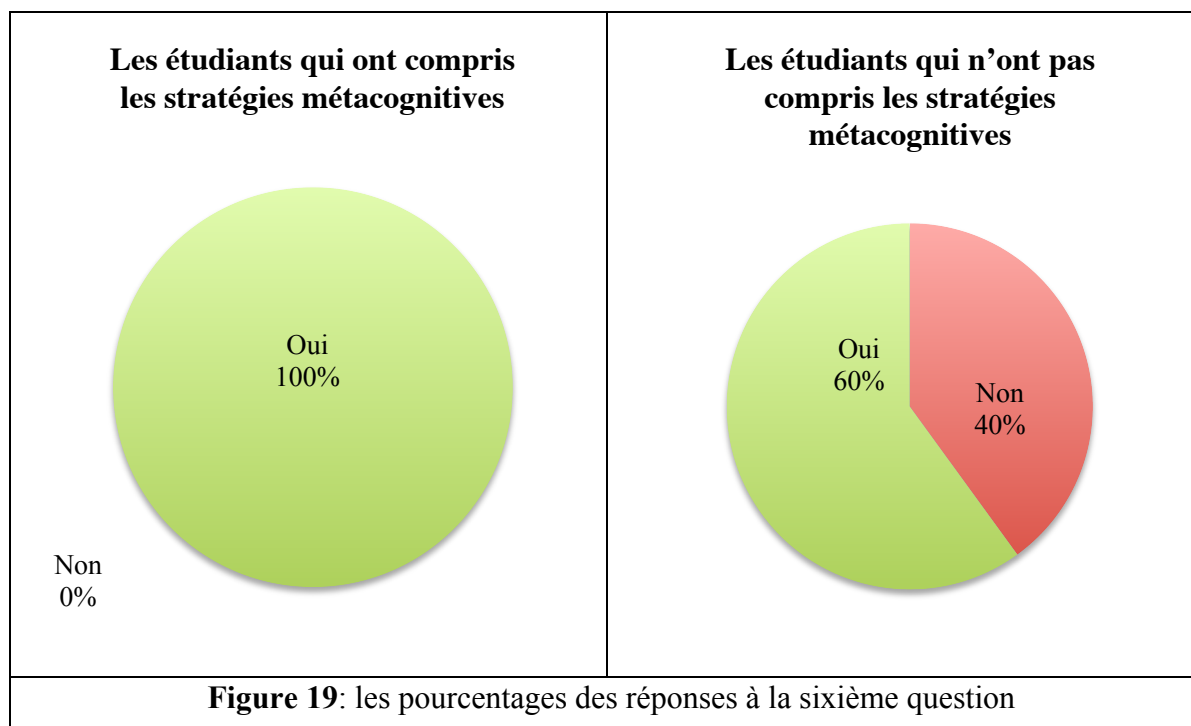
100% d'étudiants ont donné la bonne réponse car ils connaissent déjà l'histoire.

2-5-6 Analyse de la sixième question :

Est-ce que le petit chaperon rouge se méfie du loup ?

	Oui	Non
Les étudiants qui ont compris les stratégies métacognitives	10	0
Les étudiants qui n'ont pas compris les stratégies métacognitives	6	4
Pourcentage	80%	20%

Tableau 14 : les pourcentages des réponses à la sixième question.



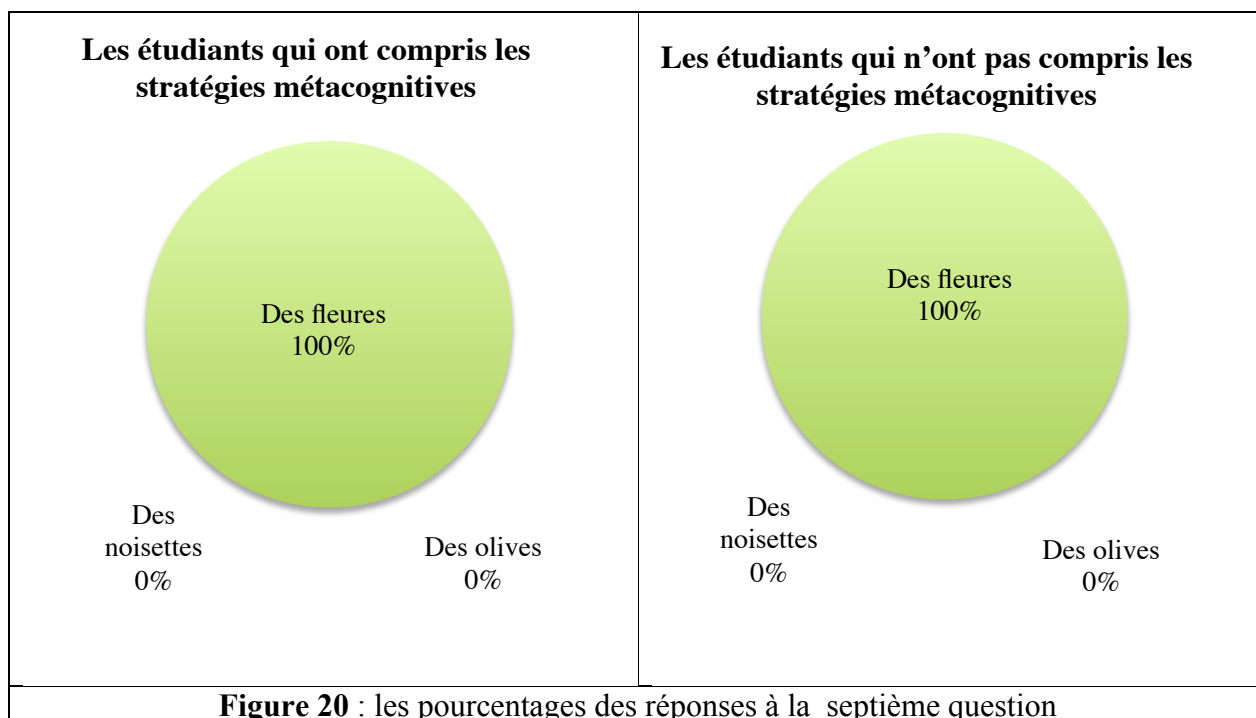
100% d'étudiants qui ont appris la notion des stratégies métacognitives ont donné la bonne réponse. Et 80% d'étudiants qui n'ont pas appris la notion des stratégies ont aussi donné la bonne réponse, et 20% ont répondu faux.

2-5-7 Analyse de la septième question :

Que cueille le petit chaperon rouge dans le bois?

	Des fleurs	Des noisettes	Des olives
Les étudiants qui ont compris les stratégies métacognitives	10	0	0
Les étudiants qui n'ont pas compris les stratégies métacognitives	10	0	0
Pourcentage	100%	0%	0%

Tableau 15 : les pourcentages des réponses à la septième question.



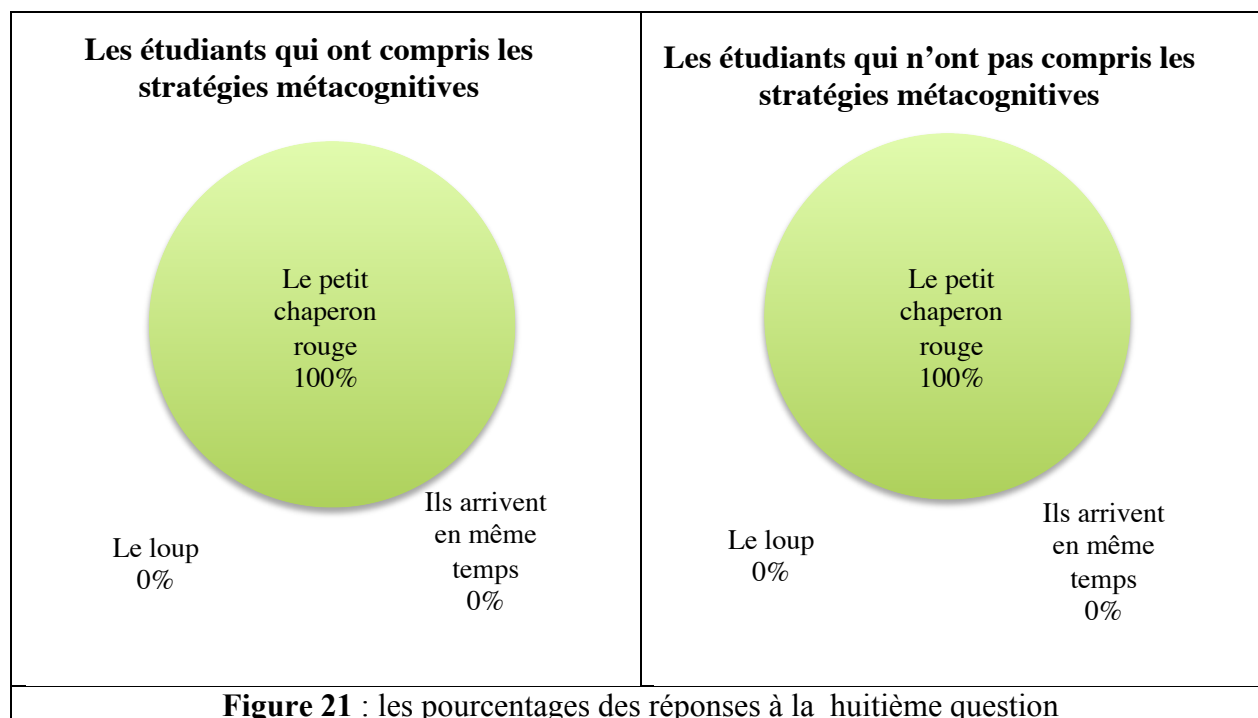
100% des étudiants ont donné la bonne réponse.

2-5-8 Analyse de la huitième question :

Qui arrive en premier à la maison de la grand-mère ?

	Le petit chaperon rouge	Le loup	Ils arrivent en même temps
Les étudiants qui ont compris les stratégies métacognitives	10	0	0
Les étudiants qui n'ont pas compris les stratégies métacognitives	10	0	0
Pourcentage	100%	0%	0%

Tableau 16 : les pourcentages des réponses à la huitième question.



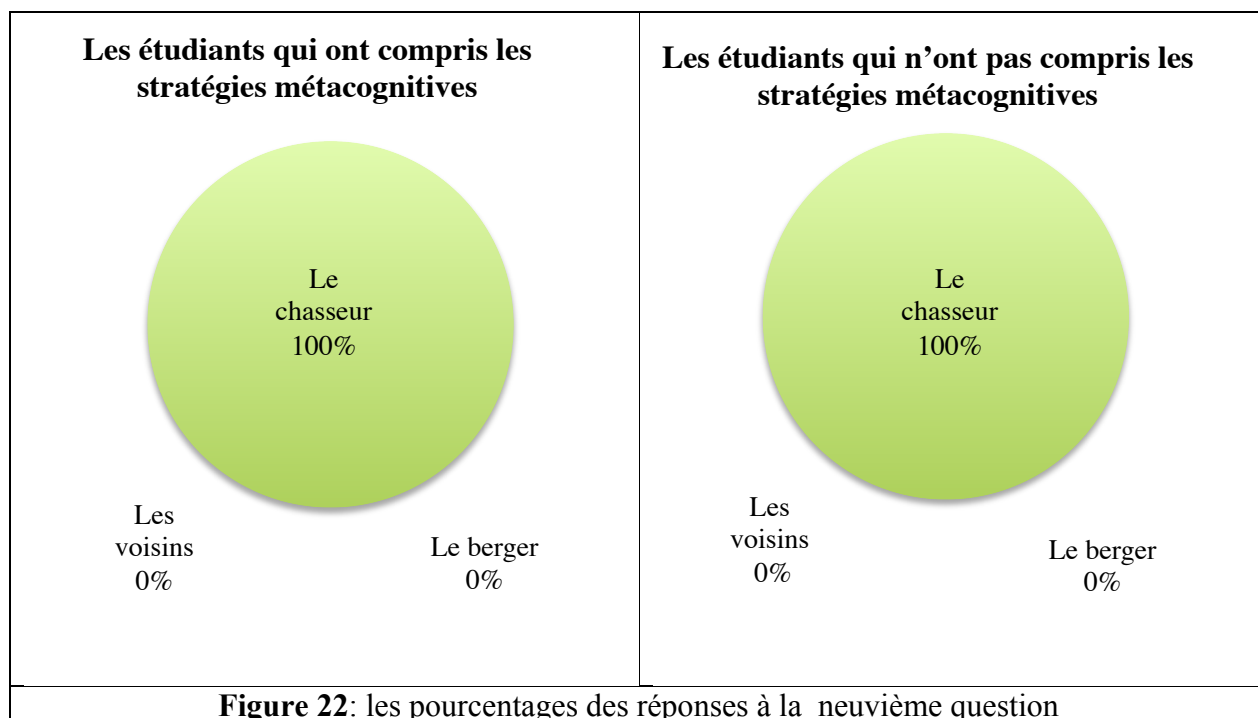
On ce qui concerne cette huitième question 100% des étudiants ont couché la bonne réponse.

2-5-9 Analyse de la neuvième question :

Qui sauve la grand-mère et le petit chaperon rouge ?

	Les voisins	Le berger	Le chasseur
Les étudiants qui ont compris les stratégies métacognitives	0	0	10
Les étudiants qui n'ont pas compris les stratégies métacognitives	0	0	10
Pourcentage	0%	0%	100%

Tableau 17 : les pourcentages des réponses à la neuvième question.



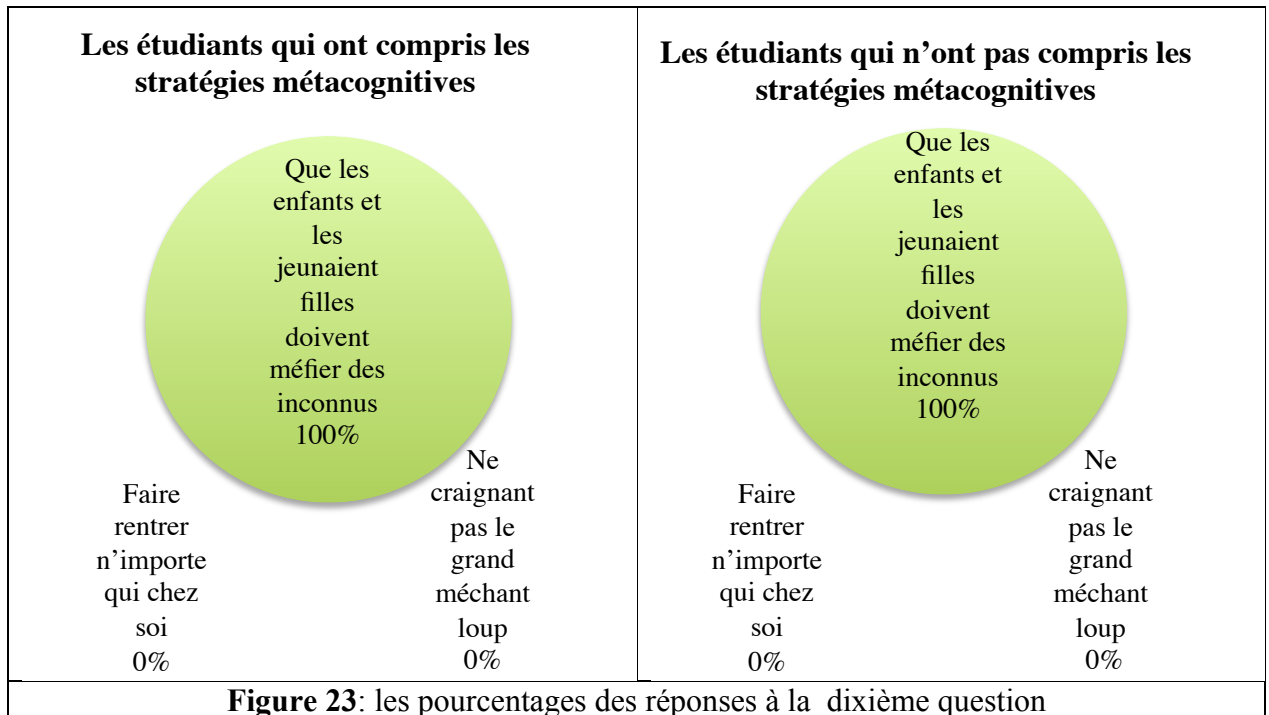
100% des étudiants ont couché la bonne réponse.

2-5-10 Analyse de la dixième question :

Quelle est la morale de l'histoire?

	Faire rentrer n'importe qui chez soi	Que les enfants et les jeunes filles doivent méfier des inconnus	Ne craignant pas le grand méchant loup
Les étudiants qui ont compris les stratégies métacognitives	0	10	0
Les étudiants qui n'ont pas compris les stratégies métacognitives	0	10	0
Pourcentage	0%	100%	0%

Tableau 18 : les pourcentages des réponses à la dixième question.



100% des étudiants ont donné la bonne réponse.

Interprétation :

Selon les résultats obtenus dans les tableaux ci-dessus nous constatons que les étudiants qui ont compris les stratégies métacognitives ont répondu correctement en différentes questions. En revanche, nous remarquons que même les étudiants qui n'ont pas compris le concept de stratégies métacognitives ont su répondre aux questions de notre questionnaire, en se basant sur leurs connaissances antérieures, ces derniers connaissent majoritairement l'histoire.

2-6 Commentaire général et réponse à la deuxième hypothèse :

Notre hypothèse de départ et la suivante : " les étudiants rencontreraient des difficultés à comprendre l'information contenue dans le texte " .Donc pour conclure sur les résultats obtenus de l'analyse des réponses des étudiants, nous pouvons dire que les étudiants interrogés ont de difficulté à reconstruite le sens d'un texte ou d'une tâche donnée. Notre observation de classe qu'ainsi notre questionnaire de compréhension montre la relation qui existe entre la compréhension en lecture, et la bonne maîtrise des stratégies métacognitives. Pour conclure donnons la parole à Jacques Tardif:

« L'enseignant sait que la base de connaissances de l'élève doit non seulement contenir des données factuelles, mais également des stratégies cognitives et métacognitives. Il prend la responsabilité de rendre explicite pour l'élève les stratégies cognitives et métacognitives assurant la réalisation adéquate des tâches présentées et crée les occasions pour que l'élève puisse les développer».
(1992, p 79)

CONCLUSION GENERALE

Dans la société de nos jours, nous avons besoin de posséder des connaissances qui s'étalent sur plusieurs domaines. La lecture nous permet de mieux réussir car elle nous ouvre une fenêtre sur les autres cultures. En effet, même si les moyens de communication ont facilité l'accès à l'information à tout moment, la capacité de lire reste indispensable pour occuper une place dans le monde moderne. Comme nous le savons, l'activité de lire est omniprésente à chaque moment de notre vie. Cette activité est présente dans la vie de tous les jours ainsi que dans notre vie professionnelle.

La lecture compréhension occupe une place importante dans tous les systèmes éducatifs car elle est d'une grande importance dans la formation intellectuelle des apprenants. Certes, cette activité occupe une place primordiale dans les méthodologies inhérentes à l'enseignement / apprentissage des langues.

Le poids de cette activité se manifeste dans l'intérêt qu'on lui accorde dans la préparation des programmes.

Le premier objectif de tout enseignement est d'apprendre aux apprenants d'une langue à lire un texte. En didactique, les recherches font de cette habileté un objet d'étude privilégié. Ces derniers ont proposé plusieurs méthodes et modèles d'apprentissage permettant une meilleure maîtrise de la lecture. Cette activité est indispensable pour la formation et l'intégration des apprenants au sein de la société de nos jours.

Nous savons maintenant que l'observation d'une image montrant une personne en train de lire ne peut pas éveiller en nous l'envie de lire. En effet, nous savons que cette activité nécessite un effort intellectuel intense et c'est ce que nous allons voir dans notre partie théorique.

Le lecteur n'est pas passif du tout et il fait appel à un nombre de processus qui vont interagir pour construire le sens du document lu.

Les échecs répétés de nos apprenants de première année LMD, nous ont menés vers ce travail. De nombreux projet de fin d'études, de licence, de doctorat ont étudié divers facteur à l'origine de ces échecs. Parmi tous ces facteurs, notre recherche s'intéresse particulièrement à la situation des étudiants dans le domaine de la compréhension écrite. Les feuilles d'examen de ces apprenants de première année, montrent un grand nombre de difficultés. Pour toute raison notre travail s'est orienté vers la métacognition des apprenants. La métacognition est rappelons le, un ensemble de connaissances qui ont pour objet la cognition afin de réguler la progression

CONCLUSION GENERALE

cognitive du scripteur face au texte. Ce mémoire présente donc, les résultats d'une recherche dont l'objectif est de montrer les liens qui existent les processus métacognitif et la compréhension écrite. Nous avons mené une enquête à l'aide d'un questionnaire, un entretien, et des séances d'observation de classe. Vingt apprenants et dix enseignants du département de français de la faculté des lettres et langues de l'Université Ali Lounici, Blida 2, ont bien voulu participé à ce travail. Les résultats obtenus montrent que les processus métacognitifs sont en lien direct avec les performances des apprenants arabophones/ tamazighphone du département de français, en compréhension écrite.

Cette recherche a pour ambition d'aider enseignants et apprenants de premières années du département de français à réduire les échecs répétés en compréhension écrite. Parmi tous les facteurs qui entrent en jeu dans l'apprentissage de la compréhension écrite, nous avons choisi d'étudier les processus métacognitifs. Pour mener à bien notre étude, nous nous posons la problématique suivante : Quelles est l'importance donnée et accorder à la métacognition dans la compétence de compréhension de l'écrit au cycle de première année licence ?

Nous supposons que la compréhension d'un texte est due à plusieurs raisons. Ainsi, nous nous avons émis les hypothèses suivantes :

- les enseignants ne s'accorderaient pas d'importance à la compétence métacognitives dans l'élaboration des questions de compréhension.
- Les étudiants rencontreraient des difficultés à comprendre l'information contenue dans le texte.

Dans le premier chapitre, nous aborderons les concepts théoriques utiles à la réalisation de notre travail de recherche, pour ce qui du deuxième, il sera consacré à l'explication de la démarche méthodologique adoptée lors de notre étude. Dans le dernier chapitre, nous présenterons les résultats obtenus et leurs interprétations. Les liens entre la métacognition et la compréhension nous intéressent car durant nos études nous avons remarqué qu'on ne tient pas suffisamment compte de ce que connaissent les apprenants sur leurs stratégies de lecture.

Nous nous appuyons sur la psychologie cognitive pour rappeler que la métacognition relève aussi bien de la capacité de sujet de réfléchir sur ses fonctions cognitives, et de prendre en charge d'une manière consciente et délibérée son fonctionnement.

ANNEXE 01

TEXTE : Le Petit Chaperon rouge

Il y avait une bonne petite fille, aimée de tous ceux qui la voyaient, mais surtout de sa grand mère, qui ne savait rien lui refuser. Celle-ci lui fit présent d'un petit chaperon de velours rouge, et comme il lui allait très-bien, et qu'elle ne s'habillait plus autrement, on l'appela le petit Chaperon rouge.

- Viens, petit Chaperon, voici un morceau de gâteau et une bouteille de vin, porte- les à ta mère-grand ; elle est faible et malade, cela lui fera du bien. Mets-toi en route avant qu'il fasse trop chaud ; et quand tu y seras, va bien gentiment ton chemin sans courir à droite et à gauche ; autrement tu tomberais, la bouteille se casserait et la grand-mère n'aurait plus rien. Quand tu entreras dans sa chambre, n'oublie point de dire bonjour, et ne commence pas par aller fureter dans tous les coins.

- Je suivrai bien vos recommandations, le petit chaperon à sa mère, et elle lui donna sa main. Mais la grand-mère demeurait là-bas dans le bois, à une demi-heure du village. Quand le petit Chaperon entra dans le bois, le loup vint à sa rencontre. Comme elle ne savait pas quelle méchante bête c'était, elle n'en eut pas peur.

- Bonjour, petit Chaperon, dit-il.

- Grand merci, loup.

- Et où vas-tu si matin, petit Chaperon ?

- Et que portes-tu sous ton tablier ?

- Un gâteau et du vin. Hier nous avons cuit, et je porte à la pauvre vieille mère-grand de quoi lui faire du bien et la fortifier un peu.

- Petit Chaperon, où demeure ta grande mère ?

- À un bon quart de lieue d'ici, dans le bois, sa maison est sous les trois grandes chaînes ; au bas sont les haies de coudres, tu verras bien, dit le petit Chaperon.

Le loup pensait en lui-même : " Elle est jeune " elle est tendre, se sera un bon morceau, bien meilleur que la vieille ; il faut m'y prendre adroitement pour les happer toute les deux".

Il chemina un instant près de petit Chaperon, et il lui dit ;

- Petit Chaperon, vois donc partout les belles fleurs, pourquoi ne regardes-tu pas autour de toi ? N'entend-tu pas comme les oiseaux chantent bien? Tu vas droit devant toi comme si tu allais à l'école, tandis que c'est si amusant de jouer dans le bois. Le petit Chaperon leva les yeux et quand elle vit que tout était plein de si belles fleurs et que les rayons du soleil dansaient ça et là à travers les branches , elle se dit : " Si j'apportais à ma grand-mère un bouquet frais cueilli, cela lui ferait plaisir aussi. Il est de si bonne heure que j'arriverai encore à temps". Elle quitta le chemin pour entrer dans le fourré, et se mit à chercher des fleurs. Quand elle en avait cueilli une, il lui semblait que plus loin il y en avait une plus belle, elle y courait et s'enfonçait de plus en plus dans le bois. Pendant ce temps-là, le loup alla adroit à la maison de la grand-mère. Il frappa à la porte.

- Qui est là?

- Le petit Chaperon, qui apporte un gâteau et du vin. Ouvrez.

- Appuie seulement sur la clenche, cria la grand-mère, je suis si faible que je peux pas me lever.

Le loup pressa la clenche, la porte s'ouvrit, et le rusé, sans dire un mot, alla droit au lit de la grand-mère et l'avala. Puis il passa ses vêtements, mit ses coiffes, se coucha dans le lit et ferma les rideaux. Le petit Chaperon avait continué de chercher des fleurs. Quand elle en eut tant cueilli qu'elle n'en pouvait porter davantage, elle repensa à la grand-mère et se mit en route. Elle s'étonna de trouver la porte ouverte. À son entrée dans la chambre, tout lui sembla si singulier, qu'elle se dit : " Ah! Mon Dieu, comme j'ai le coeur serré aujourd'hui, moi qui suis si heureuse ordinairement chez la grand-mère. "

Elle dit bonjour, mais ne reçut pas de réponse. Elle alla vers le lit et ouvrit les rideaux. La grand-mère était couchée, ses coiffes rabattues sur sa figure, et elle avait l'air tout drôle.

- Eh ! Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles !

- C'est pour mieux t'entendre.

- Eh ! Grand-mère, que vous avez de grands yeux !

- C'est pour mieux te voir.

- Eh ! Grand-mère, que vous avez de grandes mains ?

- C'est pour mieux te saisir.

- Eh! Grand-mère, que vous avez une horrible bouche ?

- C'est pour mieux te manger.

En disant ces mots, le loup eut apaisé son vorace appétit, il se recoucha, s'endormit et se mit à ronfler tout haut. Le chasseur passait par là ; il pensa: " Comme la vieille

Ronfle! Voyons si elle n'a besoin de rien. "

Il entra dans la chambre et, s'approcha du lit, il vit que le loup y était couché.

-Te voilà enfin, dit-il, vieux pêcheur ! Il y a longtemps que je te cherche.

Il allait mettre en joue sa carabine, quand il songea que le loup pourrait bien avoir mangé la grand-mère, et qu'il serait encore temps de la sauver. Au lieu de faire feu, il prit des ciseaux et commença de découdre le ventre au loup endormi.

Après qu'il eut donné deux coup de ciseaux, il vit briller le petit Chaperon rouge ; deux nouveaux corp, et la fillette sauta dehors en s'écriant :

-Ah! Qu'elle peur j'ai eue ! Comme il faisait noir dans le corp de loup!

Puis vint la vieille grand-mère encore vivante, mais à peine pouvait-elle respirer. Le petit Chaperon rouge ramassa vite de grosse pierres, étaient si lourdes qu'aussitôt il retomba : il était mort. Tous trois furent bien contents; le chasseur prit la peau du loup et l'emporta; la grand-mère mangea le gâteau et but le vin que le petit Chaperon avait apporté, et elle retrouva ses forces; mais le petit Chaperon rouge se dit : " De ta vie tu ne t'écarteras plus de la route pour courir dans le bois, quand ta mère te l'aura défendu. "

ANNEXE 02

Dix questions à choix multiples étaient posées aux étudiants.

Cochez la bonne réponse.

1- Pourquoi cette fille s'appelle le petit Chaperon rouge?

- ☐ Parce qu'elle a les cheveux rouges.
- ☐ Parce qu'elle a les joues rouges.
- ☐ Parce qu'elle porte toujours un chaperon de couleur rouge.

2- Pourquoi le petit Chaperon rouge doit aller chez sa grand-mère ?

- ☐ Parce que sa grand-mère s'ennuie
- ☐ Parce que sa grand-mère est malade

3- Que donne sa grand-mère au petit chaperon rouge?

- ☐ Une galette et un petit pot de beurre
- ☐ Une galette et un petit pot de miel
- ☐ Un morceau de gâteau et une bouteille de vin

4- Par où passe le petit Chaperon rouge ?

- ☐ Par la forêt
- ☐ Par le village
- ☐ Par les champs

5- A qui le petit Chaperon rouge parle-t-elle dans le bois?

- ☐ Au gardien de zoo
- ☐ Aux oiseaux
- ☐ Au loup

6- Est ce que le petit chaperon se méfie du loup?

- ☐ Oui
- ☐ Non

7- Que cueille le petit Chaperon rouge dans le bois?

- ☐ Des fleurs
- ☐ Des noisettes
- ☐ Des olives

8- Qui arrive en premier à la maison de la grand-mère ?

- ☐ Le petit chaperon rouge
- ☐ Le loup
- ☐ Ils arrivent en même temps

9- Qui sauve la grand-mère et le petit chaperon rouge?

- ☐ Les voisins
- ☐ Les bergers
- ☐ Le chasseur

10- Quelle est la morale de l'histoire ?

- ☐ Faire rentrer n'importe qui chez soi
- ☐ Que les enfants et les jeunes filles doivent se méfier des inconnus
- ☐ Ne craignant pas le grand méchant loup

Merci pour votre participation.

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE

1. Baccino; T. , Cole , P. , " La lecture experte " , PUF , Paris ; 1995
2. Bolton. S, Evaluation de compétence communicative en langue étrangère ; éd .Hatier et Didier , Paris 1991. P.69
3. LAROUSSE , Le petit Larousse illustré ; éd . Larousse, Paris , 2013.
4. Le ROBERT , dictionnaire de synonyme , éd. Le robert , Paris , 1994.
5. Cuq, J- P (2003): Dictionnaire de didactique du français. Paris ; Ed clé international.
6. Chameux, E . "Apprendre à lire: échec à l'échec " , Milan; Toulouse , 1987.
7. Giasson ; J. , " La compréhension " ; Gaëtan Morin ; Québec , 2013 ; P 13.
8. Cornaire , C . , Germain , le point sur la lecture ; CLE International ; Paris , 1999.
9. Giasson . J ; La compréhension en lecture ; ed . De Bock université ; Bruxelles . 2004 , P. 43.
10. Giasson ; J. , " La compréhension ; Gaëtan Morin , Québec , 2013 , P 13.
11. O'Malley , JM et Chamot ; A.U. 1990, Learning strategies in second language acquisition , Cambridge : Cambridge university Press.
12. Paul Cyr ; Les stratégies d'apprentissage ; CLE international ; 1998.
13. Tardif , J . Pour un enseignement stratégique : l'apport de psychologie cognitive . Montréal , Edition Logique. 19992.

LISTE DES FIGURES

Figure 01 : Le processus de compréhension.	9
Figure 02 : Les composantes de la variable lecteur	12
Figure 03 : modèle interactif de compréhension en lecture	14
Figure 04 : classification des stratégies directes	24
Figure 05 : classification des stratégies indirectes	26
Figure 06: schéma du traitement de l'information	29
Figure 07: les pourcentages des réponses à la première question	38
Figure 08: les pourcentages des réponses à la deuxième question	41
Figure 09: les pourcentages des réponses à la troisième question	44
Figure 10: les pourcentages des réponses à la quatrième question	47
Figure 11: les pourcentages des réponses à la cinquième question	49
Figure 12: les pourcentages des réponses à la sixième question	52
Figure 13: les pourcentages des réponses à la première question	54
Figure 14 : les pourcentages des réponses à la septième question	62
Figure 15: les pourcentages des réponses à la troisième question	63
Figure 16: les pourcentages des réponses à la quatrième question	64
Figure 17: les pourcentages des réponses à la cinquième question	65
Figure 18: les pourcentages des réponses à la sixième question	66
Figure 19 : les pourcentages des réponses à la septième question	67
Figure 20 : les pourcentages des réponses à la huitième question	68
Figure 21: les pourcentages des réponses à la neuvième question	69
Figure 22: les pourcentages des réponses à la dixième question	70
Figure 23: les pourcentages des réponses à la dixième question	71

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 01 : les pourcentages des réponses à la première question.	38
Tableau 02 : les pourcentages des réponses à la deuxième question.	40
Tableau 03 : les pourcentages des réponses à la troisième question.	43
Tableau 04 : les pourcentages des réponses à la quatrième question.	46
Tableau 05 : les pourcentages des réponses à la cinquième question.	49
Tableau 06 : les pourcentages des réponses à la sixième question.	51
Tableau 07 : les pourcentages des réponses à la septième question.	54
Tableau 08 : Les stratégies de compréhension utilisées de la part de nos testes	60
Tableau 09 : les pourcentages des réponses à la première question.	61
Tableau 10 : les pourcentages des réponses à la deuxième question.	62
Tableau 11 : les pourcentages des réponses à la troisième question.	63
Tableau 12 : les pourcentages des réponses à la quatrième question.	64
Tableau 13 : les pourcentages des réponses à la cinquième question.	65
Tableau 14 : les pourcentages des réponses à la sixième question.	66
Tableau 15 : les pourcentages des réponses à la septième question.	67
Tableau 16 : les pourcentages des réponses à la huitième question.	68
Tableau 17 : les pourcentages des réponses à la neuvième question.	69
Tableau 18 : les pourcentages des réponses à la dixième question.	70

SOMMAIRE

PREMIER CHAPITRE : cadre conceptuel

1- Les stratégies de compréhension en lecture

1-1- définition de la lecture\ compréhension

1-2 De la lecture à la compréhension de l'écrit

1-3 Le travail de l'œil en lecture

1-4 La construction de sens avant, durant et après la lecture

1-5 Prise en compte des représentations en mémoire à long terme

2- La métacognition

2-1 Les stratégies d'apprentissages

2-2 La cognition

2-3 La métacognition

2-4 Les composantes de métacognition

2-5 Le lien entre la métacognition et la lecture compréhension

2-6 L'importance de la métacognition

2-7 Le point de vue des neurosciences

DEUXIÈME CHAPITRE : l'expérimentation

1- Méthodologie de la recherche

1-1 Première partie : Présentation du protocole de recherche

1-2 choix du thème

1-3 choix du public

1-4 Choix du texte

1-5 Choix des questions d'entretien

1-6 l'analyse qualitative et quantitative

Deuxième partie: Présentation des résultats

Recueil des données

2-2 Commentaire et réponse à l'hypothèse à la première hypothèse

2-3 Commentaire général et réponse à la deuxième hypothèse

RÉSUMÉ

Cette étude intitulée « La compréhension écrite et les stratégies métacognitives » est effectuée dans le cadre d'un mémoire de Master dont l'objectif est de connaître l'impact des stratégies métacognitives sur la compréhension d'un texte écrit dans une classe de langue. La métacognition peut jouer un rôle majeur et rendre plus efficace la lecture compréhension chez les apprenants d'une langue.

Les mots clés :

Lecture/compréhension, les processus métacognitifs, Les stratégies de compréhension, La métacognition

RESUME

This study entitled « Written comprehension and metacognitive strategies » is carried out as part of a Master thesis whose objective is to know the impact of metacognitive strategies on the comprehension of a text written in a language class. Metacognition can play a major role and make reading comprehension more effective among learners of a language.

Keywords :

Reading / Understanding, Metacognitive Processes, Strategies for Understanding, Metacognition

المخلص

إن هذه الدراسة المعنونة « استيعاب النص والاستراتيجيات ما وراء المعرفية » أنجزت ضمن إطار مذكرة ماستر بهدف معرفة تأثير الاستراتيجيات ما وراء المعرفية على فهم النص المكتوب في قسم اللغات. إن ما وراء المعرفة يمكن أن تقوم بدور كبير وفعال في القراءة والفهم لدى متعلمي لغة بعينها.

الكلمات المفتاحية:

القراءة / الفهم ، العمليات وراء المعرفية ، استراتيجيات الفهم ، ما وراء المعرفة