



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Blida 2-Lounici Ali
Faculté des lettres et des langues

Département de français

**Métacognition et compréhension du texte argumentatif chez les apprenants
de la 3^{ème} année secondaire en Algérie : enjeux et pratiques**

THESE PRESENTEE EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique des langues et des cultures

Présentée par

Meriem CHIKHI

Dirigée par

Pr. Souad SAIDOUN

Devant le jury composé de :

Houda AKMOUN	Professeure	Univ. Blida 2	Présidente du jury
Souad SAIDOUN	Professeure	Univ. Blida 2	Rapporteure
Hakim MENGUELLAT	Professeur	Univ. Blida 2	Examineur
Nawel BOURKAIB	Professeure	Univ. Blida 2	Examinatrice
Anissa MENAD	MCA	Univ. De Tipaza	Examinatrice
Bounouar SEDDARI	MCA	Univ. De Médéa	Examineur

Soutenue le : 12/11/2025



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Blida 2-Lounici Ali
Faculté des lettres et des langues

Département de français

**Métacognition et compréhension du texte argumentatif chez les apprenants
de la 3^{ème} année secondaire en Algérie : enjeux et pratiques**

THESE PRESENTEE EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique des langues et des cultures

Présentée par

Meriem CHIKHI

Dirigée par

Pr. Souad SAIDOUN

Devant le jury composé de :

Houda AKMOUN	Professeure	Univ. Blida 2	Présidente du jury
Souad SAIDOUN	Professeure	Univ. Blida 2	Rapporteure
Hakim MENGUELLAT	Professeur	Univ. Blida 2	Examineur
Nawel BOURKAIB	Professeure	Univ. Blida 2	Examinatrice
Anissa MENAD	MCA	Univ. De Tipaza	Examinatrice
Bounouar SEDDARI	MCA	Univ. De Médéa	Examineur

Soutenue le : 12/11/2025

RESUME

Cette recherche descriptive vise à évaluer la compétence métacognitive des apprenants algériens de la 3^{ème} année secondaire, filière Lettres et Langues Etrangères, lors de la compréhension d'un texte argumentatif. Elle poursuit un double objectif : d'une part, vérifier l'état des connaissances métacognitives et l'aptitude des apprenants à planifier, contrôler et à réguler leur compréhension ; d'autre part, proposer des pistes pédagogiques, fondées sur un enseignement explicite de la compréhension du texte argumentatif à travers la verbalisation des stratégies métacognitives. L'analyse quantitative menée a mis en évidence une insuffisance notable des connaissances métacognitives chez les apprenants observés, compromettant leur capacité à comprendre et à dégager la structure d'un texte argumentatif. Par ailleurs, l'analyse qualitative a certes révélé une certaine planification chez quelques apprenants ; néanmoins, celle-ci s'est avérée insuffisamment efficace en raison de l'absence d'activités de contrôle et de régulation. Ces résultats ont abouti à une proposition pédagogique innovante, conjointement fondée sur la synthèse de plusieurs travaux de recherche dans le domaine de la compréhension de l'écrit et la métacognition ainsi que, sur les spécificités de notre terrain d'étude.

Mots-clés : Compréhension en lecture ; structure du texte argumentatif ; métacognition ; stratégies métacognitives ; enseignement explicite.

REMERCIEMENTS

Je remercie ma directrice de recherche, Pr. SAIDOUN, pour son aide, son sens du détail et sa disponibilité tout au long de l'élaboration de ce travail. Ses conseils, son accompagnement attentif et ses observations rigoureuses ont été une grande source d'inspiration.

J'adresse mes sincères remerciements au Pr. AKMOUN pour son engagement humain et sa disponibilité qui m'ont profondément marqué.

Je tiens également à exprimer ma profonde gratitude envers Pr. MENGUELLAT, pour son soutien, sa bienveillance, son expertise et ses précieux conseils, tout au long de mon parcours universitaire.

Je remercie les membres du jury d'avoir eu l'amabilité de lire et d'évaluer mon travail.

A vous chers parents, pour votre soutien incommensurable, pour votre amour, pour n'avoir jamais cessé de croire en moi, et pour m'avoir transmis cette persévérance. Votre présence m'a permis d'arriver où j'en suis, cette réussite est la vôtre !

A mon cher mari, pour sa compréhension, ses encouragements et sa présence constante et surtout rassurante. Merci pour ta confiance, ton soutien et la richesse de tes idées.

A Hichem, Marwa, Yanis et Ryma pour tout le soutien et le bonheur qu'ils m'apportent.

SOMMAIRE

RESUME	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION GENERALE.....	7
PREMIERE PARTIE	14
CADRE CONCEPTUEL	14
CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT DU TEXTE ARGUMENTATIF AU SECONDAIRE ALGERIEN	16
1.1 LE TEXTE, LA SEQUENCE ET LE DISCOURS	17
1.2 QUELQUES DEFINITIONS DE L'ARGUMENTATION	18
1.3 LES TYPES D'ARGUMENTS	19
1.4 LA STRUCTURE DU TEXTE ARGUMENTATIF	20
1.5 LES OUTILS LINGUISTIQUES DU TEXTE ARGUMENTATIF	24
1.6 LE TEXTE ARGUMENTATIF DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE ALGERIEN.....	26
CHAPITRE 2 : LA COMPREHENSION EN LECTURE.....	33
2.1. QU'EST-CE QUE COMPRENDRE EN LECTURE ?.....	34
2.2. LE PROCESSUS DE COMPREHENSION	36
CHAPITRE 3 : LA METACOGNITION	51
3.1. LE CONCEPT DE LA METACOGNITION.....	52
3.2. LES PROBLEMES DE DEFINITION.....	56
3.3. DES PROPOSITIONS DE NOUVELLES DEFINITIONS	57
3.4. LES COMPOSANTES METACOGNITIVES	64
3.5. LA COMPETENCE METACOGNITIVE	71
CHAPITRE 4 : LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE.....	74
4.1. LA STRATEGIE ET LE PROCESSUS	75
4.2. LA DEFINITION DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE	75
4.3. LA TAXONOMIE DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE	78
4.4. LES CONDITIONS D'UTILISATION DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE	86
4.5. LES STRATEGIES DE COMPREHENSION	87

4.6.	LES STRATEGIES DU LECTEUR EXPERT	89
4.7.	ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATEGIES DE COMPREHENSION	90
4.8.	LE ROLE DES STRATEGIES METACOGNITIVES EN COMPREHENSION.....	100
DEUXIEME PARTIE CADRE PRATIQUE.....		104
CHAPITRE 1 : LA METHODOLOGIE.....		107
1.1	LES CHOIX METHODOLOGIQUES.....	108
1.2	LA DESCRIPTION DES OUTILS D'INVESTIGATION	116
CHAPITRE 2 : L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DES RESULTATS		132
2.1.	LES RESULTATS DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE SUR LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES.....	133
2.2.	LES RESULTATS DE L'ANALYSE DU TEST METACOGNITIF	188
2.3.	LES REPONSES AUX HYPOTHESES.....	234
CHAPITRE 3 : LA PROPOSITION PEDAGOGIQUE.....		238
3.1.	LES MODELES THEORIQUES.....	239
3.2.	LA PROPOSITION D'UNE FUSION DES MODELES THEORIQUES.....	242
3.3.	LE SUPPORT CHOISI.....	244
3.4.	LA DESCRIPTION DE LA DEMARCHE PROPOSEE.....	244
3.5.	LA MISE EN PRATIQUE DE LA DEMARCHE PROPOSEE	250
CONCLUSION GENERALE.....		284
ANNEXES.....		289
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		441
TABLE DES MATIERES		447
LISTE DES TABLEAUX		453
LISTE DES FIGURES.....		454

INTRODUCTION GENERALE

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère en Algérie, la compréhension de l'écrit constitue une compétence essentielle, tant pour la réussite scolaire des apprenants que pour leur développement cognitif global. Elle soulève d'importants défis, car comprendre un texte implique un processus complexe de construction du sens. En effet, pour comprendre, le lecteur doit mobiliser ses capacités cognitives, en construisant une représentation mentale du contenu lu, en faisant des inférences et en mobilisant ses connaissances antérieures. Dans ce processus de compréhension, il importe que l'apprenant fasse preuve de compétences métacognitives : « *La compréhension d'un texte écrit exige la mise en œuvre de stratégies qui permettent de planifier et de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme* » (Hamon & Renard, 2006), le but étant de s'interroger sur sa compréhension, de la contrôler et de la réguler. Plusieurs travaux ont été menés en ce sens, dont ceux de Fayol, Gombert et al. (1992), Goigoux (1999), Giasson (2004), Djebaili (2017) et Benyoucef et Mehdi (2024).

Dans l'objectif de développer la compréhension écrite chez les apprenants, en l'occurrence au cycle secondaire algérien, les contenus d'apprentissage proposent une typologie variée de textes : narratifs, argumentatifs, expositifs, etc. Dans cette diversité textuelle présente dans les programmes du secondaire, notre étude porte sur le texte argumentatif qui occupe une place particulière en raison de ses exigences spécifiques en matière de raisonnement, de structuration des idées et d'identification des enjeux discursifs. Comprendre ce type de texte est une tâche exigeante : l'apprenant doit identifier le problème soulevé, distinguer chaque thèse, repérer les arguments et exemples qui l'appuient, ainsi que la position défendue par l'auteur. D'où la difficulté à construire la compréhension du texte argumentatif et à en saisir la structure sous-jacente.

Dans ce sillage et en continuité à notre recherche en Master, à travers laquelle il a été mis en évidence que les enseignants du secondaire éprouvaient des difficultés à enseigner la compréhension écrite du texte argumentatif, et que les pratiques enseignantes observées impactaient directement le rendement des apprenants, nous voulons aborder, dans notre recherche doctorale, cette problématique sous un nouvel angle : celui de l'apprenant. L'objectif principal de la présente étude est d'observer les pratiques métacognitives dans la compréhension du texte argumentatif, chez des apprenants de la 3^{ème} année secondaire, en Algérie (filiale Lettres et Langues Etrangères), voire proposer des pistes pédagogiques susceptibles d'améliorer l'enseignement de la compréhension de l'écrit en contexte scolaire algérien, notamment en y intégrant une approche orientée vers le développement des compétences métacognitives.

En somme, cette recherche vise à explorer les liens entre les compétences métacognitives des apprenants du secondaire algérien et leur capacité à comprendre et à analyser un texte argumentatif. Nous nous intéressons particulièrement aux processus d'identification de la structure argumentative ainsi qu'aux stratégies métacognitives en situation de compréhension du texte argumentatif.

Le choix de ce thème de recherche est motivé par plusieurs facteurs. En premier lieu, la place de la compréhension et de l'argumentation dans le quotidien nécessite que l'on y accorde un intérêt particulier, notamment d'un point de vue didactique. Ces deux concepts puisent leur pertinence dans le fait que, comprendre permet d'accéder au savoir et de s'épanouir intellectuellement, et que l'argumentation intervient de manière continue et occupe une place importante dans les échanges sociaux. En second lieu, considérer la compréhension du texte argumentatif d'un point métacognitif, est une perspective pertinente dans le contexte de notre étude, en raison de la complexité du concept de la métacognition et la déficience relative aux recherches dans le domaine (comparativement à d'autres sujets de recherche).

Parmi les travaux menés en contexte algérien, dans ce champ de recherche, figure celui de Akmoun (2009) sur les productions écrites. Cette étude a démontré que les apprenants ne percevaient pas l'utilité de la stratégie de planification. En compréhension de l'écrit, la recherche menée par Menguellat (2018) a montré que les apprenants ne bénéficient pas d'un accompagnement pédagogique suffisant ou adapté dans l'enseignement des stratégies de compréhension. Enfin, nous évoquons le travail de Meliani (2024), qui a mis en exergue le rôle d'un enseignement explicite des inférences, en lien avec les expériences métacognitives, dans le transfert chez les apprenants.

Toutes ces recherches soulignent des lacunes majeures dans la formation des apprenants, notamment en ce qui concerne la mobilisation consciente des stratégies cognitives et métacognitives. Pour notre part, dans le cadre de cette recherche, nous adoptons une approche distincte en mettant l'accent sur la place de la métacognition dans la compréhension des textes argumentatifs. Cet intérêt que nous portons à la métacognition est né d'un constat : en notre qualité d'enseignante de français au cycle secondaire, nous avons remarqué que de nombreux apprenants de troisième année secondaire rencontrent d'importantes difficultés à comprendre le texte argumentatif et à en dégager sa structure.

Dans ce champ de recherche, au croisement de la didactique du Français Langue Etrangère et de la psychologie cognitive, nous nous demandons si les apprenants de la 3^{ème} AS mobilisent des connaissances et des stratégies métacognitives pour comprendre et analyser un texte argumentatif.

Ainsi, notre recherche tentera de répondre à deux questions :

- Les apprenants de 3^{ème} AS disposent-ils des connaissances métacognitives nécessaires pour comprendre et analyser la structure d'un texte argumentatif ?
- Sont-ils capables de contrôler et de réguler leur compréhension au cours de la lecture ?

En réponse à ces interrogations, nous formulons deux hypothèses. Premièrement, les connaissances métacognitives des apprenants ne seraient pas suffisamment développées pour leur permettre de comprendre et de dégager la structure d'un texte argumentatif. Deuxièmement, les apprenants de 3^{ème} AS ne sauraient pas gérer les modalités de contrôle et de régulation liées à la compréhension d'un texte argumentatif.

Cette recherche descriptive vise donc à dresser un état des lieux rigoureux des connaissances et pratiques métacognitives des apprenants de la 3^{ème} année secondaire, du Lycée Houari Mahfoud, situé dans la commune de Ouled Yaich (Wilaya de Blida).

Notre expérimentation se réalise en deux phases. Dans un premier temps, nous proposons un questionnaire sur les connaissances métacognitives destiné à un groupe d'apprenants. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée du modèle de Flavell (1979, 1987), fondé sur les expériences et les connaissances métacognitives du sujet pensant et portant essentiellement sur les connaissances sur les personnes, sur les tâches et sur les stratégies. Dans cette optique, nous avons conçu un questionnaire comportant trois volets, nous permettant de vérifier les connaissances métacognitives des apprenants relatives à la compréhension du texte argumentatif, notamment leurs connaissances sur eux-mêmes, sur leurs camarades, sur la tâche ainsi que sur les stratégies.

Lors de la 2^{ème} phase de notre enquête, nous réalisons un test métacognitif auprès d'un groupe d'apprenants sélectionnés. Il comprend un texte argumentatif, des questions de compréhension et des entretiens d'explicitation, et se déroule de manière simultanée. Le test traite de la dernière composante métacognitive, à savoir le contrôle et la régulation des

processus mentaux et s'appuie sur les travaux de Brown (1978, 1987), orientés vers l'aspect procédural de la métacognition. Ces travaux mettent l'accent sur trois activités qui interviennent dans la gestion de sa propre cognition : des activités de planification, de contrôle et de régulation. A travers cet outil, nous vérifions à quelle fréquence, les apprenants planifient, contrôlent et régulent leur compréhension.

Des entretiens d'explicitation compléteront le test métacognitif à travers la verbalisation de la pensée des enquêtés. Les apprenants sont simultanément appelés à justifier et expliquer leur démarche à chaque réponse aux questions de compréhension, relatives au texte argumentatif lu.

En définitive, notre travail comprendra deux grandes parties, regroupant sept chapitres. Elles sont complémentaires et visent, d'une part, à évaluer les compétences métacognitives des apprenants de la 3^{ème} année secondaire, dans la compréhension d'un texte argumentatif et leur capacité à en dégager la structure. D'autre part, en nous appuyant sur les résultats obtenus, cette étude nous permet de proposer des pistes pédagogiques favorisant l'autonomie en lecture des apprenants, et renforçant leur compréhension.

La première partie est conceptuelle et se divise en quatre chapitres. Nous y présentons, de manière approfondie, les notions clés de notre recherche, celles qui nous ont permis de cerner notre problématique et de concevoir notre protocole expérimental. Nous nous intéressons dans cette partie théorique au texte argumentatif, au processus de compréhension, au concept de la métacognition et à la notion des stratégies d'apprentissage. Le but étant de déterminer les enjeux de la compréhension du texte argumentatif et de mettre en exergue le rôle des stratégies d'apprentissage dans le développement des compétences métacognitives.

Le premier chapitre traite de l'enseignement du texte argumentatif dans le secondaire algérien. Nous commençons par présenter dans celui-ci quelques définitions de l'argumentation, puis nous y évoquons les caractéristiques discursives et structurelles du texte argumentatif, pour aborder finalement son enseignement en Algérie.

Le deuxième chapitre porte sur la compréhension en lecture. Celle-ci relevant d'un processus complexe, nous faisons d'abord un état des lieux de quelques définitions octroyées au concept, puis nous présentons le processus de construction du sens avec les éléments qui interviennent dans celui-ci. Nous terminons par évoquer la compréhension du texte argumentatif.

Le troisième chapitre porte sur la métacognition. Nous y présentons des définitions du concept. Nous évoquons quelques difficultés liées à celui-ci. Puis, nous décrivons de manière approfondie les composantes métacognitives et leur rôle dans l'apprentissage, notamment en compréhension, pour conclure par la compétence métacognitive.

Le quatrième chapitre aborde les stratégies d'apprentissage. Nous y traitons de la différence entre processus et stratégie. Nous proposons également des définitions et taxonomies de différents chercheurs. Puis, nous nous penchons sur les stratégies de compréhension du lecteur expert pour aboutir à l'enseignement explicite de celles-ci et conclure par le rôle des stratégies métacognitives en compréhension.

La deuxième partie à caractère pratique est scindée en trois chapitres. A travers celle-ci, nous exposons nos questions de recherche et les hypothèses qui en découlent, nous présentons notre démarche expérimentale, analysons et interprétons les résultats obtenus, et terminons par une proposition pédagogique d'insertion des stratégies métacognitives, en séance de compréhension écrite.

Dans le premier chapitre portant sur la méthodologie de travail, nous commençons par présenter puis justifier nos choix méthodologiques, notamment celui du thème, du texte argumentatif, des modèles théoriques adoptés et celui du public. Puis, nous décrivons les outils d'investigation convoqués dans notre démarche expérimentale.

Le deuxième chapitre comprendra l'analyse et l'interprétation des données recueillies à travers notre protocole de recherche. Il est divisé en deux volets. Le premier relatif aux résultats du questionnaire soumis aux apprenants de la 3^{ème} année secondaire, met en relief une analyse quantitative visant à évaluer les connaissances métacognitives chez les apprenants. Le deuxième volet traite des résultats d'une analyse qualitative renvoyant à un test métacognitif, proposé à un groupe d'apprenants du premier public, en vue de vérifier l'intervention des modalités de contrôle et de régulation des processus mentaux, durant leur lecture d'un texte argumentatif. Un bilan général suit et permet de faire le croisement des résultats obtenus menant à l'affirmation ou à l'infirmerie des hypothèses émises, en vue de répondre aux questions de recherche.

Le troisième chapitre s'appuie sur les concepts théoriques convoqués et sur l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus, en vue de présenter une proposition pédagogique. Celle-

ci s'articule autour de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives, en séance de compréhension de l'écrit. Elle est présentée sous forme d'une fiche pédagogique, visant à amener les enseignants à expliciter leur traitement du texte argumentatif et leur utilisation des stratégies métacognitives. L'objectif final étant d'aider les apprenants à mieux comprendre un texte argumentatif et à en dégager la structure, grâce à cette verbalisation et à l'appropriation de ces stratégies.

La conclusion générale reprend les principaux résultats. On y évoque également les écueils et les perspectives de cette recherche.

PREMIERE PARTIE
CADRE CONCEPTUEL

En vue de trouver les réponses à nos questions de recherches et pour pouvoir vérifier nos hypothèses concernant la place de la métacognition dans l'apprentissage, et son impact sur la compréhension d'un texte argumentatif chez les apprenants, il est impératif de comprendre les concepts clés inhérents à notre recherche.

Dans cette section, nous proposons une partie comportant quatre chapitres théoriques :

Le premier chapitre portera sur le texte argumentatif, sa structure et son enseignement en Algérie. Le deuxième chapitre sera consacré à la compréhension de l'écrit et au processus de compréhension. Pour les besoins de notre recherche, nous nous intéresserons dans le troisième chapitre, à la métacognition en présentant différentes définitions octroyées par les chercheurs, au fil du temps ainsi qu'à ses composantes. Enfin, le dernier chapitre portera sur la définition et la classification des différentes stratégies d'apprentissage, des stratégies dites de compréhension et sur l'enseignement explicite de celles-ci.

CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT DU TEXTE ARGUMENTATIF AU SECONDAIRE ALGERIEN

En contexte algérien, l'enseignement du Français Langue Etrangère aspire à amener l'apprenant à être autonome et donc à avoir la capacité de s'intégrer en contexte social voire mondial. Enseigner l'argumentation devient ainsi indispensable voire primordial.

Dans le présent chapitre, nous ferons le tour de l'argumentation en commençant par la présentation de quelques définitions qui se rapportent à celle-ci, passant par les types d'arguments et la structure du texte argumentatif puis, en évoquant les outils linguistiques convoqués dans ce type de discours, pour arriver à son immersion en contexte scolaire.

1.1 Le Texte, la séquence et le discours

Il convient d'éclairer sur ces appellations de texte, séquence et discours avant d'arriver à une définition du texte argumentatif. En contexte algérien, et selon les anciens manuels de français du secondaire, le texte argumentatif était effectivement une forme d'écrit souvent mise en avant dans l'enseignement. Néanmoins, avec l'arrivée de l'approche par compétences et la réforme du système éducatif en 2004, le terme « discours » a commencé à être utilisé pour désigner l'écrit argumentatif.

L'argumentation fut classée par Werlich (1975) comme étant un type textuel. Il en dénombre cinq types : le descriptif, le narratif, l'instructif, l'expositif et l'argumentatif. Cependant, en se référant à la didactique, on parlera davantage de types discursifs que de types textuels. En effet, le discours implique un destinataire et une visée communicative. L'énonciateur argumente en vue de convaincre son lecteur tout en tenant compte des éléments contextuels de celui-ci. Ainsi, l'écrit comportera une dimension communicative mais également pragmatique. En 1992, Adam ajoute le type dialogal.

Comme nous le savons, les marqueurs linguistiques ne peuvent appartenir à un seul type textuel. Prenons à titre d'exemple les textes expositifs et argumentatifs. Nous pouvons observer dans les deux types plusieurs connecteurs logiques de cause comme de conséquence. Aussi, pour les besoins de son écrit, par exemple, un auteur peut vraisemblablement insérer une séquence narrative, dans un texte à dominance argumentative. En revanche, on peut accepter que les marqueurs linguistiques puissent servir à détecter les différentes séquences que peut comporter un texte ou encore sa dominance. Ce qui nous amène à l'affirmation de Mangenot (1995) selon laquelle le texte est à la fois une unité complexe mais également hétérogène.

Dans la même perspective, Adam (1992) évoque la notion de types de séquences pour remplacer celle de types de textes. La typologie séquentielle de ce chercheur implique : la séquence narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale, il explique :

« La description existe, quant à elle, rarement à l'état pur et autonome ; elle ne constitue le plus souvent qu'un moment d'un texte narratif ou explicatif. Un récit peut n'être qu'un moment dans l'argumentation, une explication ou une conversation, et il n'existe pas de récit sans un minimum de description. » (Adam J. M., 1992, p. 19)

Selon lui, un même texte est composé d'une ou de plusieurs séquences car il en distingue deux catégories : une séquence dominante (par exemple narrative) et une autre insérée (par exemple descriptive).

Ainsi, il définit la notion de séquence comme étant :

« Une structure qui se présente comme un réseau relationnel hiérarchique ; c'est une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance / indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie. » (Adam J. M., 1990, p. 84)

Il insiste ainsi sur le fait qu'un texte puisse contenir plusieurs séquences et que chacune d'elles est structurée différemment et que le tout réuni forme un texte. Ainsi, dans la présente recherche nous retiendrons l'appellation « texte ».

1.2 Quelques définitions de l'argumentation

Amossy (2006) cite Grise qui affirme que l'argumentation renvoie à « *l'ensemble des stratégies discursives d'un orateur A qui s'adresse à un auditeur B en vue de modifier, dans un sens donné, le jugement de B sur une situation S* » (Amossy, 2006, p. 19). Ainsi, pour pouvoir agir sur les convictions de son destinataire, l'argumentateur fait appel à des arguments. Grise précise alors qu'« *argumenter dans l'acceptation courante, c'est fournir des arguments, donc des raisons, à l'appui ou à l'encontre d'une thèse.* » (Amossy, 2006, p. 41).

Plantin (1990) quant à lui, considère que « *tout discours produit dans un contexte de débat orienté par une question* » (Plantin, 1990) est indéniablement argumentatif.

Perelman (1977) affirme que l'argumentation a pour but de « *provoquer ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment* » (Perelman, 1977).

En ce sens, Charolles (2002) parle de l'argumentation comme d'un : « *type de discours qui vise à modifier les dispositions intérieures de ceux à qui il s'adresse (les argumentés).* » (Charolles, 2002).

Ainsi, l'argumentation renvoie à un discours oral ou écrit, d'un destinataire pour exprimer son opinion/sa position, vis-à-vis d'un thème particulier en vue d'influencer son destinataire par le biais d'arguments, en faveur de la thèse défendue ou contre celle réfutée.

1.3 Les types d'arguments

Selon Bellatreche (2011), il existe une variété de types d'arguments qu'un auteur puisse convoquer dans son écrit. Ils sont classés en deux grandes catégories, à savoir : des arguments fondés sur la logique et d'autres sur l'expérience.

1.3.1 Les arguments fondés sur la logique

Cette catégorie d'arguments relève du raisonnement rationnel et se base ainsi sur la logique. Trois types d'arguments y sont inscrits :

- **Arguments par déduction** : le raisonnement par la déduction implique de s'appuyer sur un fait général pour aboutir à un fait particulier. Ce qui nous fait penser au syllogisme qui amène deux propositions initiales renvoyant aux deux prémisses : majeure (idée générale) et mineure (fait particulier) pour aboutir à une conclusion se basant sur le lien entre les deux.
- **Arguments par induction** : contrairement au précédent type d'arguments, celui-ci implique un raisonnement qui part d'une idée particulière et spécifique pour conclure d'une idée générale. Aller du particulier pour arriver au général, partir du fait pour conclure d'une loi.
- **Arguments par analogie** : le raisonnement convoqué dans ce type d'arguments s'appuie sur un rapport de ressemblance entre deux idées. Une analogie entre les deux faits évoqués.

1.3.2 Les arguments fondés sur l'expérience

Expérience dans le sens de ce qui a été fait auparavant. Ainsi, dans cette catégorie l'auteur argumente, en s'appuyant sur les arguments qu'on appelle *d'autorité*, dans la mesure où pour

étayer ses propos et convaincre son interlocuteur, il va citer une position d'un auteur particulier ou une citation de celui-ci.

Aussi, pour argumenter et agir sur la position de son destinataire, le scripteur peut opter pour une énumération des avantages du fait dont il s'agit, ou des inconvénients de celui-ci selon qu'il s'agisse d'une défense ou d'une réfutation.

1.4 La structure du texte argumentatif

Comme tout autre type de texte, le texte argumentatif se compose de trois parties ; l'introduction, le développement et la conclusion :

- **L'introduction** : cette partie du texte, étant la première, contient le *sujet amené* qui renvoie à une énonciation du thème à traiter dans sa globalité. Puis, on arrive au *sujet posé* ou problème posé vis-à-vis du thème traité, car « *L'argumentation naît d'une problématisation* » (Thyrion, 1997, p. 25). Dans le sens où, le besoin d'argumenter vient d'une situation problématique en vue de sa résolution. En fonction des stratégies argumentatives convoquées, cette sous-partie peut, ou non, contenir une formulation claire de la thèse de l'auteur. L'introduction se clôt par le *sujet divisé* qui amène le plan de l'écrit qui va suivre en fonction des aspects à traiter, en vue de captiver l'attention du lecteur.
- **Développement** : il s'agit de la partie la plus conséquente dans la mesure où, c'est dans celle-ci que l'auteur du texte argumentatif va s'approfondir dans le sujet traité. Il déploiera ses arguments qu'il organisera du plus faible au plus fort, dans le but d'être pertinent et d'agir sur la position de son lecteur, en fonction de la stratégie argumentative choisie ; il défendra ou réfutera la thèse en question. Ces arguments peuvent être appuyés par des exemples, en vue d'expliciter et d'illustrer l'idée développée.
- **Conclusion** : cette dernière partie se caractérise par une synthèse des propos tenus, on y retrouve également la position finale de l'auteur. Ainsi, pour conclure son texte argumentatif, le scripteur opte pour une reformulation de la thèse avec une prise de position finale, clairement énoncée en vue d'amener le lecteur à prendre position avec lui.

Nous avons évoqué ci-dessus le terme de stratégies argumentatives. Nous éclairerons ainsi ce point, en nous appuyant sur deux types de plans argumentatifs : le plan thématique et le plan dialectique.

1.4.1 Le plan thématique

Connu comme étant le plan le plus simple de l'argumentation dans la mesure où il implique : un problème posé, une thèse et des arguments relatifs à différents thèmes dans lesquels s'inscrit le sujet traité. Ces derniers sont éventuellement et dans la majorité des cas, illustrés d'exemples pour aboutir à une synthèse, sous forme de reformulation de la thèse. Ce type de plan est enseigné dans le système scolaire algérien, de la 1^{ère} année du cycle moyen à la 2^{ème} année secondaire. Soit pendant six années d'étude.

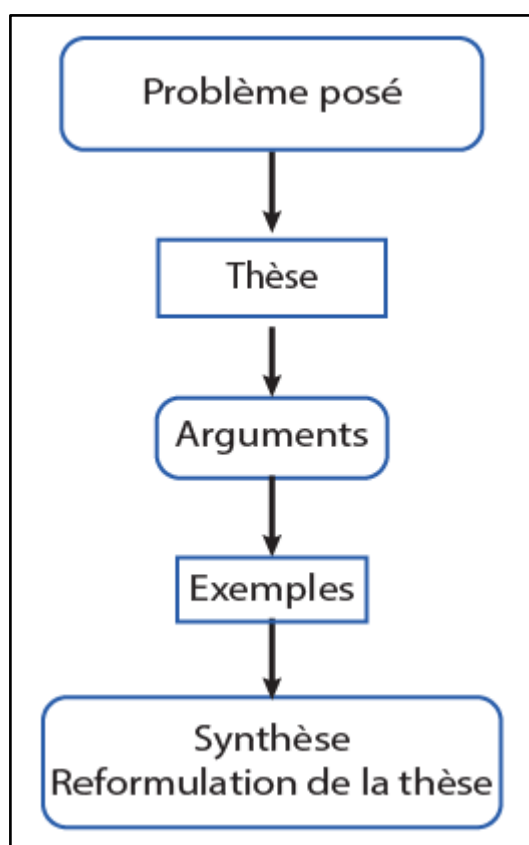


Figure 1 : Plan thématique

Ce type de plan correspond, par exemple, au sujet de production écrite suivant, extrait du sujet N°2 de l'épreuve du Baccalauréat algérien, de l'année 2019, filière Lettres et langues étrangères :

« *Le club scientifique de votre établissement organise une campagne de sensibilisation sur les dangers du développement scientifique. Rédigez un texte argumentatif, d'environ 150 mots, dénonçant les méfaits éventuels de la révolution technologique, qui sera publié dans le journal de votre établissement* ».

En effet, la consigne de cette production écrite exige de la part de l'apprenant de se positionner vis-à-vis du thème en étant contre ce dernier. L'on peut le certifier à travers le vocabulaire péjoratif utilisé dont : « dangers, dénonçant et méfaits ». Ainsi, une seule thèse doit être développée par l'apprenant.

1.4.2 Le plan dialectique

Contrairement au plan thématique dans lequel une seule position est convoquée, le plan dialectique quant à lui, en oppose deux. La première sera nommée *thèse* tandis que la seconde *antithèse* dans la mesure où, elle se construit par opposition à la première. Il s'agit d'« *un jeu dont l'enjeu consiste à prouver ou à réfuter une thèse en respectant les règles du raisonnement*» (Reboul, 1991, p. 43). Ce type de plan se construit de la manière suivante : problème posé, thèse, arguments, exemples, puis arrive généralement un articulateur logique exprimant l'opposition/concession, en vue de marquer la transition et pour introduire l'antithèse, ses arguments ainsi que ses exemples. Le texte s'achèvera par une synthèse dans laquelle l'on retrouvera la position finale de l'auteur : « *savoir peser le pour et le contre, puis en dégager une issue* » (Vignaux, 1988).

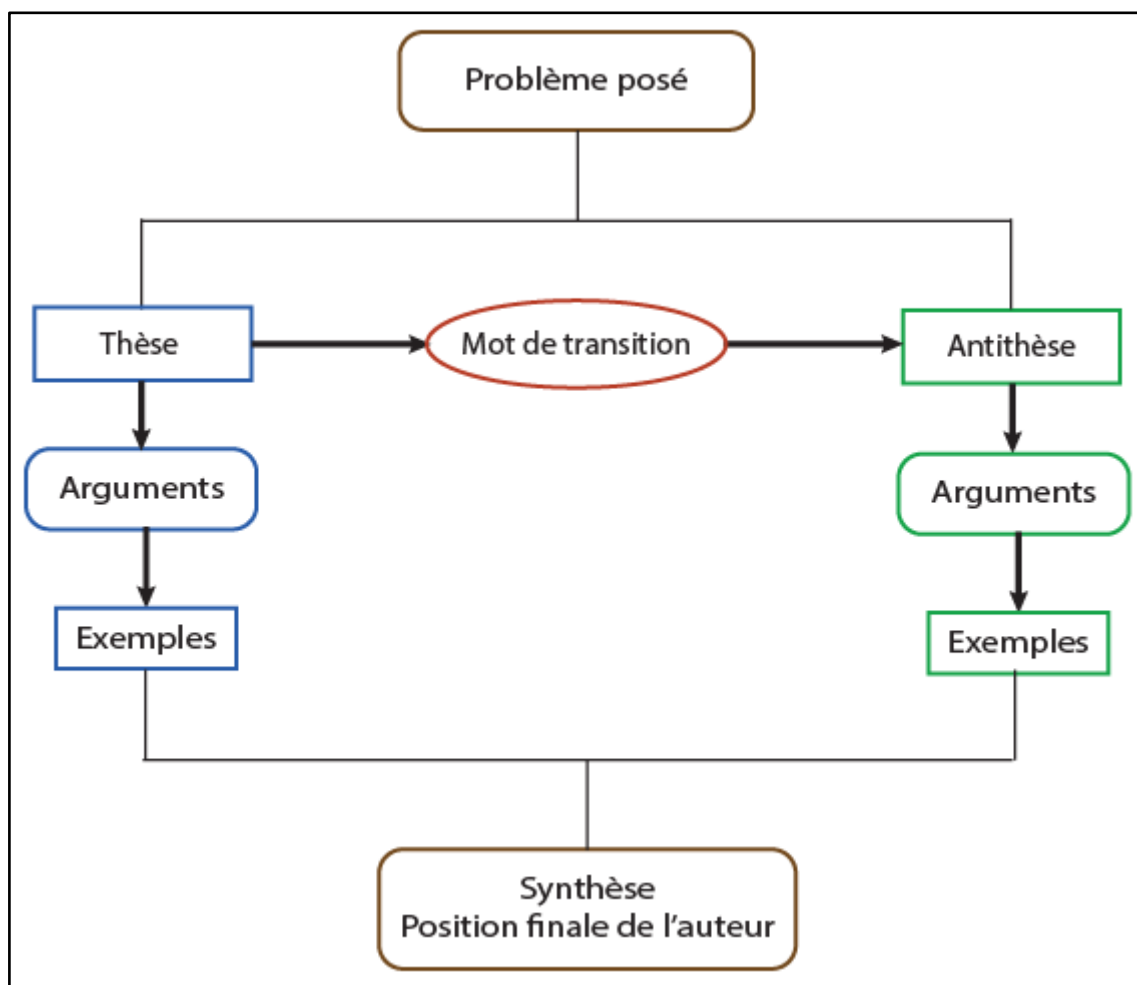


Figure 2 : Plan dialectique

Ce type de plan correspond, par exemple, au sujet de production écrite suivant, extrait du sujet N°1 de l'épreuve du Baccalauréat algérien, de l'année 2020 :

« Certains parents veulent davantage de devoirs à la maison, d'autres en veulent moins. En tant que représentant des élèves dans votre lycée, rédigez un texte (d'une quinzaine de lignes) dans lequel vous exprimez votre point de vue en le justifiant à l'aide d'arguments illustrés. Votre texte sera publié sur la page Facebook de votre établissement ».

Ainsi, selon les éléments évoqués ci-dessus, on constate que deux parties opposées sont évoquées : les parents, qui sont pour le fait qu'on attribue aux apprenants de plus en plus de devoirs à faire à la maison, et ceux qui sont contre et qui estiment que leurs enfants devraient en avoir moins. Ici, le candidat devra traiter dans son écrit les deux opinions précédentes en les

classant en thèse et antithèse et les complétera par son opinion personnelle – en conclusion ou durant le développement de l'antithèse – (*exprimez votre point de vue*).

1.5 Les outils linguistiques du texte argumentatif

Certains indices linguistiques appartiennent à l'argumentation. Ainsi, l'auteur de ce type de discours doit y recourir dans son écrit. Nous insisterons dans ce qui va suivre essentiellement sur les indices de subjectivité ainsi que les connecteurs.

Précisons que la subjectivité se divise en deux pôles complémentaires. Elle se traduit dans le texte d'une part, par la présence de l'auteur dans son écrit à travers des indices de personne dont les pronoms personnels (je, nous, etc.) et les pronoms possessifs (mon, ma, notre, nos, etc.). D'autre part, la subjectivité d'un auteur peut se transcrire à travers les modalisateurs – connus comme étant le moyen utilisé par le scripteur pour exprimer son opinion – tels que les : verbes d'opinion (penser, croire, estimer, juger, trouver, etc.), adjectifs (destructrice, incroyable, courageux, etc.) adverbes (peut-être, probablement, indéniablement, etc.) verbes de modalité (devoir, falloir, pouvoir) et bien d'autres.

Notons néanmoins, que la présence du scripteur dans son écrit n'implique pas forcément qu'il exprime son point de vue. Soit l'énoncé suivant : « Je lis un texte », le *je* montre effectivement que l'auteur est présent dans son écrit, cependant, nous n'avons aucune opinion de sa part, contrairement à « Je lis un texte minutieusement » ici, l'énonciateur exprime son opinion sur sa façon de lire, à travers l'emploi du modalisateur adverbial *minutieusement*.

Les connecteurs/ mots liens permettent de comprendre les liens logiques existant entre les différentes propositions d'un texte. On parle dans le texte argumentatif de rapports logiques implicites ou explicites :

- **Relations logiques implicites** qui se traduisent par exemple par « *les signes de ponctuation, la succession ou la juxtaposition de deux arguments, les alinéas et les paragraphes* » (Bellatreche, 2011, p. 85) dans la mesure où il ne s'agit pas d'unités textuelles clairement apparentes dans le texte.
- **Relations logiques explicites** car elles sont énoncées explicitement par des connecteurs qui assurent l'enchaînement et la cohésion des idées entre elles et qui permettent, de ce fait, de structurer l'argumentation. En voici quelques-uns :

Tableau 1 : Liste des connecteurs (Bellatreche, 2011, p. 86)

Rapports logiques		Connecteurs
Connecteurs logico-argumentatifs	Le rapport de cause	Parce que, puisque, étant donné que, vu que, sous prétexte que, du fait que, non que, ce n'est pas que...mais c'est parce que, du moment que/où, comme, en effet, car, dans la mesure où, grâce à, à cause de, faute de, etc.
	Le rapport de conséquence	Alors, donc, et, par conséquent, de ce fait, c'est pourquoi, c'est pour cela /ça que, ainsi, aussi, dès lors, c'est la raison pour laquelle, en conséquence, si bien que, de sorte que, de telle manière que, de telle façon que, tellement...que, tant...que, si...que, tel...que, etc.
	Le rapport d'opposition / concession	Mais, or, cependant, pourtant, néanmoins, en revanche, à l'opposé de, à l'inverse de, malgré, malgré tout, en dépit de, au contraire, par contre, toutefois, nonobstant, avoir beau + infinitif, bien que, quoique, si...que, quel que (soit), alors que, tandis que, quelque...que, etc.
	Le rapport de but	Pour, afin de, de manière de, de façon à, de crainte de, pour que, afin que, de crainte que, de peur que, à ce que, si...c'est...pour, etc.
	Le rapport de condition	Si, au cas où, au cas de, selon que, à condition de, à condition que, pourvu que, à moins que, etc.

Connecteurs énumératifs	Tout d'abord, d'abord, ensuite, puis, après, enfin, finalement, aussi, et, également, de plus, en plus, en outre, encore, de même, etc.
Connecteurs de reformulation	Autrement dit, en d'autres termes, en un mot, c'est-à-dire, ainsi, aussi, en tout cas, de toute façon, en définitive, enfin, après tout, en résumé, en conclusion, etc.

Les éléments cités « *forment un tout au service d'une thèse à défendre. Prendre appui sur certains de ces indices permet de bien dégager les prémisses et d'établir le circuit argumentatif propre au texte en question* » (Cuq & Gruca, 2002, p. 171).

1.6 Le texte argumentatif dans le contexte scolaire algérien

L'argumentation a toujours été l'un des contenus les plus enseignés en français, en Algérie. L'objectif étant de former des citoyens de demain pouvant interagir en français, se spécialiser en cette langue, dans leurs études supérieures ou encore se servir de celle-ci, en contexte professionnel.

Dans ce qui va suivre, nous nous baserons sur une analyse de l'enseignement de l'argumentation dans les programmes scolaires, allant du primaire, passant par le collège pour terminer avec le secondaire, afin de mieux saisir le cheminement de cet enseignement. L'analyse fut établie par Nouredine et Amara, dans leur article intitulé « *L'enseignement-apprentissage de l'argumentation dans le contexte algérien : Enjeu et problématique* », publié en avril 2018, par la revue *Expressions*.

1.6.1 Le texte argumentatif au cycle primaire

Comment analyser le contenu argumentatif d'un programme d'enseignement si ce n'est en passant par les manuels scolaires ? Ainsi, au primaire, ils constatent que l'accent n'est pas réellement mis sur l'argumentation. Certes, certaines fables du manuel scolaire, contiennent une dimension argumentative annoncée par quelques caractéristiques du discours, néanmoins,

comme le but n'étant pas d'arriver à un développement de la réflexion personnelle de l'apprenant, à ce stade de sa scolarité, l'argumentation n'est pas mise en exergue dans

l'exploitation des textes, selon les manuels. En outre, concernant l'étude de la langue, les chercheurs estiment que :

« Le temps réservé à l'étude des connecteurs est trop réduit, à notre avis, pour une prise de conscience des relations logiques qui existent entre les faits observés (7séances/66 soit 10.6% en 5° année) concernant la production écrite, l'élève est invité à donner ses appréciations personnelles, mais le temps accordé à cette activité est peu important (9séances/66 soit 13.6% en 4° et 11séances/66 soit 16.7% en 5°) » (Nouredine & Amara, 2018, p. 139).

Ainsi, nous pouvons en déduire que l'argumentation, ne figure pas parmi les buts premiers de l'enseignement du français au cycle primaire.

1.6.2 Le texte argumentatif au cycle moyen

Au cycle moyen, l'argumentation devient un contenu à enseigner pleinement, dès la première année. En revanche, il s'agit plus d'un entraînement à la rédaction de textes argumentatifs. L'accent est donc mis sur l'écrit au détriment de l'oral dans la mesure où, durant les séances dédiées à l'oral, les discussions ne sont, malheureusement pas, à l'ordre du jour. Il s'agit généralement de lectures oralisées pour pouvoir maîtriser les caractéristiques nécessaires d'un exposé oral. Les chercheurs affirment ainsi qu'à travers ces pratiques, les apprenants ne pourront apprendre réellement à traiter des discours argumentatifs. Partager ses idées, sa réflexion ou ses convictions personnelles, en les verbalisant ou en les écrivant, reste le meilleur moyen pour un apprenant d'atteindre l'autonomie de pensée.

Cependant, en 3^{ème} année moyenne, on retrouve une argumentation clairement énoncée, à travers l'enseignement des verbes d'opinion ce qui permet à l'apprenant de prendre position face à un thème et de l'appuyer à travers des arguments : *« Mais le temps consacré à cette activité nous semble très peu (une semaine sur un total de 36 soit 2.8%) »* (Nouredine & Amara, 2018, p. 140).

En continuité avec l'année précédente, l'argumentation occupe une place de plus en plus importante, en 4^{ème} et dernière année du cycle. Le contenu enseigné est de plus en plus sélectif ; on leur enseignera ainsi à expliquer leur position vis-à-vis d'un sujet précis et à défendre ce point de vue par des arguments pertinents, en les classant du moins fort au plus fort. Néanmoins, on reste dans une argumentation assez basique à travers l'utilisation systématique des

connecteurs chronologiques, avant chaque argument (d'abord, ensuite, enfin) ou des connecteurs logiques de cause ou de conséquence. Les chercheurs précisent qu'il y a également : « *une intensification au niveau du volume horaire (près de 6 semaines sur 36) et une nouvelle diversification des activités d'entraînement (exposés, rédaction d'un texte de 80 mots, création de slogans publicitaires, débat...)* ». (Nouredine & Amara, 2018, p. 140).

1.6.3 Le texte argumentatif au cycle secondaire

Contrairement aux cycles précédents, l'enseignement du français au secondaire est marqué par l'argumentation. En effet, celle-ci est prépondérante durant les trois années du cycle, en tant qu'objet d'étude à part entière, qui s'étale sur tout un trimestre d'études.

A cet effet, la progression annuelle de septembre 2022 stipule dans *l'Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)*, en première année secondaire, que les apprenants devront être capables en lecture de : « *Distinguer le texte argumentatif des autres types de textes, retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs et explicatifs, et d'interpréter une image pour en dégager la visée argumentative* ». Pour y parvenir, on passe par le projet 2 intitulé : « *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions* », et subdivisé en deux séquences. La première consiste à amener l'apprenant à *produire un texte argumentatif pour défendre une opinion*, tandis que durant la seconde, il devra *produire une lettre ouverte* dans laquelle il devra argumenter. Le tout avec un volume horaire d'environ 42h, sur une totalité de 130 (Tronc commun Lettres).

1^{ère} année secondaire Tronc commun Lettres 26 semaines x 5 heures = 130 heures Sommaire				
La première semaine de la rentrée est consacrée aux évaluations des profils				
Intitulé du Projet 1	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Volume horaire	Page
Réaliser une campagne d'information sur un thème scientifique à l'intention des élèves du lycée à l'occasion d'une journée nationale ou internationale.	La vulgarisation de l'information scientifique	Produire un texte de vulgarisation à partir d'informations scientifiques données ou recueillies.	26h	09 -- 12
	L'interview	Produire un questionnaire pertinent en vue de s'informer sur un thème scientifique.	20h	13 -- 17
Intitulé du Projet 2	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Volume horaire	Page
Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.	Le discours Argumentatif	1. Produire un texte argumentatif pour défendre une opinion.	22h	18 -- 25
	La lettre ouverte	2. Produire une lettre ouverte.	20h	
Intitulé du Projet 3	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Volume horaire	Page
Ecrire une courte biographie romancée concernant une personnalité nationale ou locale à partir d'informations succinctes.	Le fait divers	Produire un fait divers pour raconter un événement réel.	21h	26 -- 28
	La nouvelle réaliste	Produire un récit vraisemblable.	21h	29 -- 31

Figure 3 : Progression annuelle 1^{ère} AL – Septembre 2022

En deuxième année, l'argumentation prend également place au deuxième projet, intitulé : « *Produire une petite pièce théâtrale pour la présenter au lycée. Cette pièce qui opposera deux instances adverses présentera un événement qui s'inscrit dans les grands tournants de la pensée humaine* ». Pour ce faire, deux objets d'étude interviennent dans le cas de la filière Lettres et Langues Etrangères. Le premier concerne le discours théâtral dans lequel l'apprenant devra *produire un court texte théâtral pour émouvoir et faire réfléchir* (20h), le second, quant à lui, porte sur le plaidoyer et le réquisitoire. Au terme de celui-ci, l'apprenant devra être capable de *produire un discours pour plaider en faveur d'une personne, d'une opinion ou d'une cause* (20h) puis de *produire un texte pour dénoncer ou discréditer une personne, une opinion ou une cause* (15h).

Le but étant de préparer les apprenants à l'année suivante, durant laquelle ils devront combiner les savoirs cumulés, à travers le plaidoyer et le réquisitoire pour les mettre dans un seul et même discours, appelé « débat ».

2 ^{ème} année secondaire Langues étrangères				
26 semaines x 5 heures =130 heures				
Sommaire				
La première semaine de la rentrée est consacrée aux évaluations des profils				
Intitulé du Projet	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Volume horaire	Page
Projet 1				
Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.	Le discours objectif	1. Produire un texte pour présenter un fait, une notion, un phénomène.	20 heures	42-- 49
		2. Produire un texte pour démontrer, prouver un fait.	20 heures	
Projet 2				
Produire une petite pièce théâtrale pour la présenter au lycée. Cette pièce, qui opposera deux instances adverses, présentera un événement qui s'inscrit dans les grands tourments de la pensée humaine. (Exemple : <i>Le procès de Galilée</i>)	1 Le discours théâtral.	Produire un court texte théâtral pour émouvoir et faire réfléchir	20 heures	50 – 53
	2 Le plaidoyer et le réquisitoire	1. Produire un discours pour plaider en faveur d'une personne, d'une opinion ou d'une cause. 2. Produire un texte pour dénoncer ou discréditer une personne, une opinion ou une cause.	20 heures 15 heures	54 – 61
Projet 3				
Constituer un recueil de nouvelles pour représenter un monde futur.	La nouvelle d'anticipation	Produire un récit d'anticipation.	20 heures	62 – 65
	Le reportage touristique et le récit de voyage.	Produire un reportage touristique pour faire connaître aux touristes une région d'Algérie.	15 heures.	66 – 69

Figure 4 : Progression annuelle 2^{ème} LE – Septembre 2022

Ce qui nous amène à la 3^{ème} année secondaire, durant laquelle le texte argumentatif est toujours enseigné durant le deuxième trimestre, avec le projet 2 intitulé *Organiser un débat en classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité, puis en faire un compte rendu qui sera publié sur la page Facebook de l'établissement*. L'objet d'étude étant le débat d'idées, deux séquences sont proposées. La première vise à amener l'apprenant à *produire un texte pour convaincre ou persuader (s'inscrire dans un débat)* (20h), tandis que la seconde, traite des stratégies argumentatives de la concession et de la réfutation, ayant pour titre *produire un texte pour concéder ou réfuter* (16h).

3^{ème} année secondaire Filières : Lettres et philosophie - Langues étrangères 26 semaines x 4 heures = 104 heures Sommaire				
La première semaine de la rentrée est consacrée aux évaluations des profils				
Intitulé du Projet 1	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Volume horaire	Page
Dans le cadre de la commémoration d'une date historique, réaliser une recherche documentaire puis en faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves	Textes et documents d'histoire	1. Produire un texte pour informer d'un fait d'histoire de manière objective. 2. Produire un texte pour présenter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires et/ou des témoignages.	15 heures 20 heures	06--08
Intitulé du Projet 2	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Volume horaire	Page
Organiser un débat en la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte rendu qui sera publié sur la page Facebook de l'établissement.	Le débat d'idées	1. Produire un texte pour convaincre ou persuader. (S'inscrire dans un débat.) 2. Produire un texte pour concéder et réfuter.	20 heures 16 heures	12--19
Intitulé du Projet 3	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Volume horaire	Page
Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme.	L'appel	Produire un texte pour inciter le destinataire à agir.	18 heures	20--23
Intitulé du Projet 4	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Volume horaire	Page
Réaliser un recueil de nouvelles fantastiques à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée.	La nouvelle fantastique	Produire un récit fantastique.	15 heures	24--27

Figure 5 : Progression annuelle 3^{ème} LE – Septembre 2022

Durant cette année, l'accent est davantage mis sur la différence des structures et stratégies argumentatives pour amener l'apprenant à être autonome, à s'individualiser et l'insérer dans des débats traitant de sujets du quotidien.

Nous avons présenté dans le présent chapitre la notion d'argumentation et nous sommes focalisée sur le texte argumentatif, en présentant ses composantes et son enseignement au secondaire algérien. Ces éléments permettront de mieux comprendre la nature des difficultés rencontrées par les apprenants, en vue de comprendre ce type textuel et serviront dans l'étude des stratégies métacognitives, mobilisées lors de la compréhension.

A la lumière des points traités dans ce premier chapitre, nous nous intéresserons dans le suivant à la notion de compréhension des textes, dans la mesure où, le traitement d'un texte argumentatif, exige des compétences cognitives et métacognitives. C'est pourquoi, on doit rendre compte de la complexité de ce concept. Néanmoins, la page suivante comportera un diagramme regroupant les éléments abordés dans ce premier chapitre.

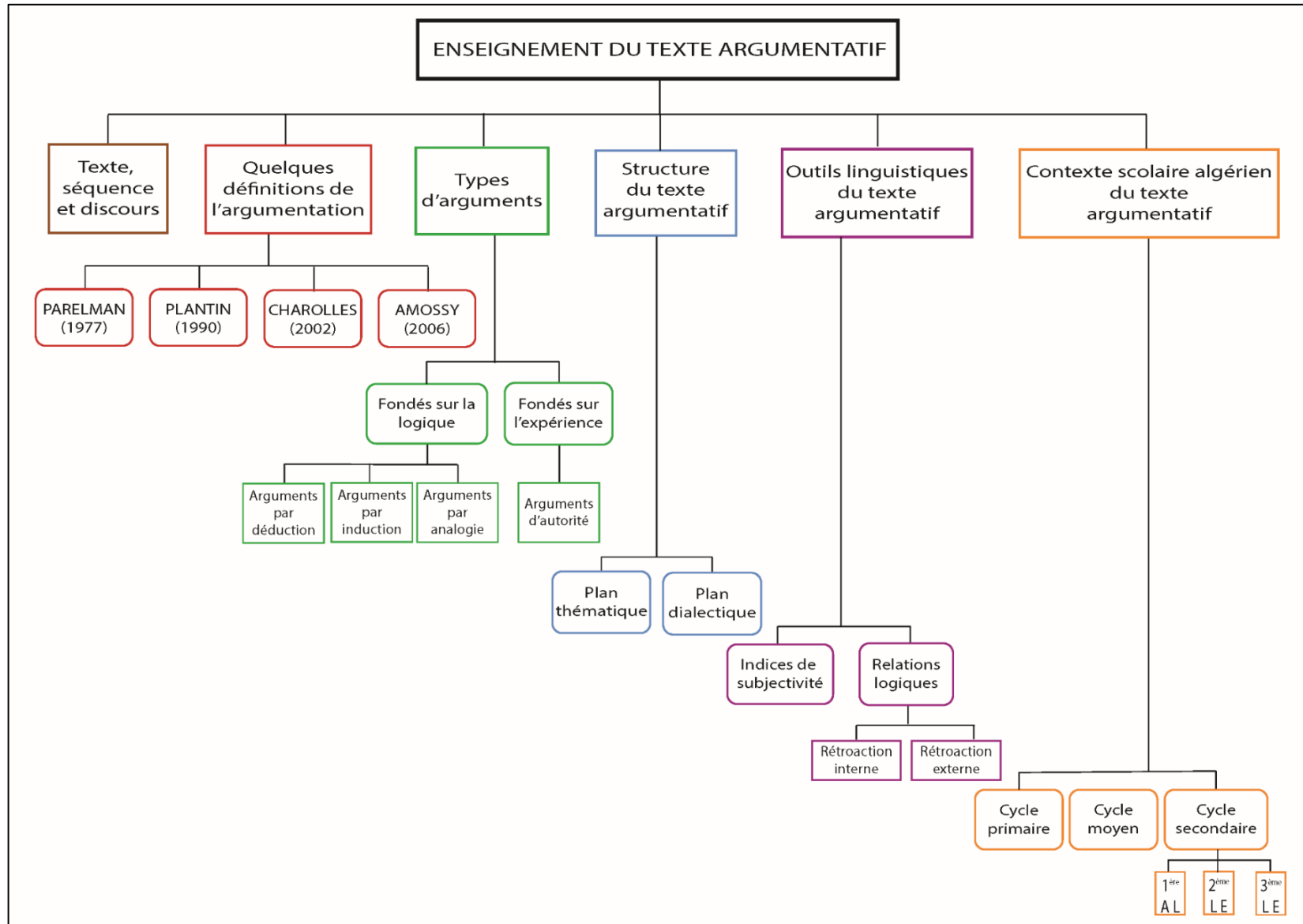


Figure 6 : Diagramme récapitulatif du chapitre 1

CHAPITRE 2 : LA COMPREHENSION EN LECTURE

La lecture doit être suivie d'une compréhension pour que l'acte de lire soit entièrement réussi. Cependant et dans la mesure où, la compréhension amène une communication, elle est caractérisée par une dimension riche et complexe. En effet, la compréhension va au-delà de la simple interprétation des mots. Elle se caractérise par une dimension beaucoup plus riche et complexe. Elle est intimement liée à la communication, à un échange de pensées, d'idées ou de sentiments. Lorsqu'un individu comprend ce qu'il lit, il peut non seulement en tirer un sens, mais également engager une réflexion critique et la partager avec d'autres. C'est dans ce cadre que la compréhension devient un véritable vecteur de communication.

Dans ce deuxième chapitre, nous nous intéresserons à la compréhension des écrits dans sa globalité. Ensuite, nous étudierons minutieusement le processus de compréhension, en insistant sur le rôle de la mémoire dans l'acte de comprendre et terminerons par le processus de construction du sens avec ses trois variables.

2.1. Qu'est-ce que comprendre en lecture ?

L'apprentissage d'une langue passe par la maîtrise des quatre compétences : parler, écrire, lire et comprendre. De plus, on apprend une langue afin de satisfaire des besoins particuliers ; pouvoir communiquer en celle-ci, lire des documents, correspondre par écrit avec autrui, etc. Dans ce cas, ce qui importe n'est pas la langue, en elle-même, mais sa contextualisation et son utilisation dans des situations précises : *« Il s'agit d'apprendre à se faire comprendre et à comprendre l'autre, à produire et à interpréter des énoncés, à réaliser et à interpréter des intentions de communication »* (Henieche, 2005).

Selon Kintsch (1998), lire un texte impliquerait d'associer la structure affective et l'activité cognitive. La première, regroupe le comportement du lecteur vis-à-vis du texte lu, sa motivation, et les représentations qu'il a sur le sujet traité. La seconde, est convoquée afin de comprendre le texte à travers l'utilisation des connaissances antérieures que possède le lecteur : sur la langue (phonologie, syntaxe, sémantique et pragmatique) et sur le monde (entre le savoir préalablement acquis et les connaissances linguistiques nouvellement acquises qui se construisent au moment même de la lecture) :

« Comprendre un texte peut être conçu comme un ensemble d'opérations cognitives visant à construire une représentation mentale de la situation décrite dans le texte (...) en combinant deux sources complémentaires d'information : l'une fournie par des éléments de nature textuelle, est issue du décodage des données graphiques, l'autre propose des connaissances permanentes du lecteur présentes dans sa mémoire à long terme ». (Foulin, 1988, p. 59).

La combinaison des informations citées par Foulin mènera au processus de compréhension. Sa définition est la continuité de celle émise auparavant par Dubois, qui stipule que la compréhension de l'écrit est :

« L'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'information nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. » (Dubois, 1976).

Ainsi, pour comprendre un texte lu, le lecteur doit convoquer les informations déjà stockées dans sa mémoire à long terme.

Lecture et compréhension sont deux notions complexes évoquées généralement ensemble. On passe par la première pour aboutir à la seconde ; passer par le déchiffrage pour arriver à une représentation mentale du texte lu. C'est pourquoi, Gaounac'h définit la lecture comme étant : *« Une activité cognitive qui met en œuvre de manière interactive un ensemble de processus de nature diverse, et qui aboutit à la construction d'une représentation mentale »* (Gaounac'h, 1993, p. 87).

Cuq, quant à lui définit la compréhension comme étant : *« L'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite) »* (Cuq J.-P. , 2003).

Ainsi, la compréhension de l'écrit passe par la compréhension de ce qui est lu, cependant comme le soulignent Rémond et Quet : *« il ne suffit pas d'être bon décodeur pour devenir bon compreneur »* (Rémond & Quet, 1999). En effet, le décodage, à lui seul, ne suffit pas et la citation suivante en témoigne :

« Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations Linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinies tout au long de la lecture et de l'exploration du texte. » (Cuq & Gruca, 2017).

Les *hypothèses de signification* évoquées représentent ainsi, l'aboutissement de l'activité de lecture en un processus accompli de compréhension. Ce dernier, passe par plusieurs étapes et variables que nous expliciterons dans ce qui suit.

2.2. Le processus de compréhension

Le processus de compréhension correspond à une série d'opérations cognitives et métacognitives qui aident à saisir le sens d'un texte. Par conséquent, afin de comprendre un texte, le lecteur devra passer par plusieurs opérations.

Ces dernières seront explicitées dans cette partie. Nous nous intéresserons brièvement à la perception visuelle, en cours de lecture, puis nous nous pencherons sur le rôle que détient la mémoire dans le processus de compréhension pour aboutir à la construction du sens et en définir les trois variables ; lecteur, texte et contexte.

2.2.1. La perception visuelle

Le lecteur se retrouve en face d'un support écrit, son but étant de le lire afin de le comprendre, il devra ainsi passer par une série de processus pour y arriver. Mais avant la compréhension, a lieu un premier contact avec le support écrit qui concerne le travail de l'œil, pendant la lecture. Néanmoins, cette section ne fait pas partie de notre intérêt par rapport à la recherche car nous ne nous focalisons pas sur la lecture mais sur la compréhension même, d'un point de vue cognitif mais surtout métacognitif. Nous nous centrerons alors, sur le rôle que joue la mémoire.

2.2.2. Le rôle de la mémoire

Plusieurs études ont fait l'objet de recherches sur la mémoire et ses types. Smith (1978) est l'un des psychologues cognitivistes à distinguer entre trois types de mémoire ; la mémoire sensorielle, celle à court terme et la mémoire à long terme. Notons que les trois entretiennent un rapport de complémentarité que nous expliciterons dans ce qui suit.

Le traitement de l'information qui suit la perception des signaux passe d'abord par la mémoire sensorielle. C'est une sorte de mémoire visuelle qui mémorise les signaux graphiques, pendant un laps de temps très court. C'est-à-dire que, pour que l'information soit stockée, le lecteur doit faire un effort de concentration sans lequel, elle serait perdue :

« La réserve sensorielle capte les premières impressions visuelles sous forme d'images, des mots qu'elle va retenir durant un quart de seconde environ. Elle procède ensuite à une première sélection dans le corpus d'information et achemine ces mots vers la mémoire à court terme. » (Cornaire & Germain, 1999, pp. 16-17).

Après leur passage vers la mémoire sensorielle, les mots se dirigeront vers la mémoire à court terme. Cependant, Baccino et Cole (1995) affirment que bien que cette transition ait lieu, le transfert de l'information d'une mémoire à l'autre entraînera incontestablement une perte de quelques informations : « *L'information qu'elle conserve n'est pas une image complète des événements car une quantité considérable d'informations est perdue lors du transfert d'information entre mémoire sensorielle et mémoire à court terme* » (Baccino & Cole, 1995, p. 15).

Néanmoins, le rôle de la mémoire sensorielle ne se restreint pas aux transferts : « *elle est également le lieu où s'exécutent les opérations de transformation (enrichissement, liaison avec des informations précédentes)* » (Baccino & Cole, 1995, p. 15). Son intervention ne dure que quelques secondes, une vingtaine ou trentaine au maximum et donc s'il n'y a pas d'effort de transfert en mémoire à long terme des informations récoltées, celles-ci seront automatiquement oubliées.

Puis, les signaux captés suivront un cheminement vers la mémoire à long terme. Comme son nom l'indique, celle-ci n'est nullement limitée ni en laps de temps relativement court, ni en termes de capacité. La mémoire à long terme regroupe toutes les connaissances acquises par la personne. Fortin et Rousseau (1989), Anderson (1982), Glover, Ronning et Bruning (1990) octroient une classification à ce dernier type de mémoire. Ils estiment qu'elle peut se diviser en mémoire procédurale ; concernant le savoir-faire et en mémoire propositionnelle ; subdivisée à son tour en mémoire sémantique, liée aux significations et aux connaissances générales, et épisodiques en relation avec les souvenirs et le vécu de l'individu (Goupil, Lusignan, 1993).

« Les expériences ont montré que le traitement détaillé des mots, jusqu'au niveau des lettres, exige trop de temps et trop d'attention et il s'ensuit que la mémoire à court terme ne parvient pas à assimiler ces fragments d'information. La mémoire devient alors vite débordée et l'information se perd, au lieu d'être acheminée normalement vers la mémoire à long terme » (Cornaire & Germain, 1999, pp. 18-19).

Ainsi, pour être un bon lecteur, il faudrait pouvoir transférer, dans les laps de temps exigés, les informations récoltées d'une mémoire à l'autre pour qu'elles puissent être stockées de manière permanente, en mémoire à long terme.

Ainsi, nous pouvons percevoir clairement le rapport de complémentarité qu'entretiennent les types de mémoire entre eux. En effet :

« L'opération de sélection dans la mémoire à court terme ne pouvant s'effectuer sans l'aide des connaissances préalablement existantes dans la mémoire à long terme. La régularité de cet échange décide donc de la rapidité ou la lenteur de la lecture » (Menguellat, 2013).

La lecture dépend ainsi du maintien d'un lien ou d'un cheminement entre les trois types de mémoire.

Cependant, comme on peut le constater, le fait d'extraire, de repérer et d'enregistrer les signaux provenant d'un support écrit est loin d'être suffisant. Il faudrait encore pouvoir déchiffrer l'information et l'interpréter, en d'autres termes comprendre le message véhiculé. Ce qui nous amène à la construction du sens du texte lu.

2.2.3. La construction du sens

La dernière composante du processus de compréhension réside dans la construction du sens. Celle-ci se résume en une interaction entre trois variables définies par Giasson (1990) : « *La compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte.* » (Giasson, 1990, p. 9). Nous allons les étudier l'une après l'autre et définir leurs composantes dans ce qui va suivre. A commencer par la variable lecteur.

2.2.3.1. La variable lecteur

Pour comprendre un texte, le lecteur fait des va-et-vient entre ses connaissances préalables et les informations véhiculées par le support écrit qu'il a sous les yeux.

L'expérience personnelle du lecteur rentre ainsi en jeu :

« On ne suppose pas que le lecteur a tout à découvrir du texte mais qu'il va chercher dans son stock de connaissances et d'expériences ce qui va l'aider à faire son chemin vers la compréhension. Il se produit alors un phénomène d'interaction entre ce que le lecteur connaît et ce qu'il trouve dans le texte. » (Cicurel, 1991, p. 40).

Giasson traite deux éléments qui forment la variable lecteur : les *structures du lecteur* et les *processus de lecture*.

Elle évoque deux types de connaissances relatives au lecteur ; les connaissances déclaratives renvoyant à ce qu'il sait et les connaissances procédurales retraçant ce qu'il fait durant sa lecture.

Le premier type de connaissances renvoie aux connaissances déjà acquises par le lecteur avant d'entamer sa tâche de lecture. Ce qui nous amène à ses structures cognitives et affectives. Les premières regroupent d'une part, les connaissances du sujet lecteur sur la langue ; à savoir tout ce qui a trait à la syntaxe, la sémantique, la phonologie et la pragmatique et d'autre part, les connaissances qu'il a sur le monde : « *des blocs de connaissances qui regroupent les concepts et relations concernant un domaine et les règles d'utilisation de ces entités* » (Fayol, Gombert, & al., Psychologie cognitive de la lecture, 1992, p. 74).

Les secondes quant à elles, renvoient au ressenti et au comportement du lecteur vis-à-vis de sa tâche ; son attitude et sa motivation. Cette dernière n'est, cependant, pas prise en considération par Giasson et est définie par Legendre comme étant « *un ensemble de désir et de volonté qui poussent une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin* ». (Legendre, 1993, pp. 883-884).

Les connaissances procédurales vont regrouper les processus convoqués par le lecteur durant son activité de lecture. Ce qui concorde avec le savoir-faire du lecteur face au support écrit. Ces processus sont définis dans le dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, comme étant : « *une activité mentale complexe, constituée d'opérations en chaîne ordonnées dans le temps et orientées vers un état final* » (Cuq J.-P. , 2003, p. 202), et cités en compréhension de l'écrit : « *Il faut ajouter ce que sait le lecteur des genres sociaux, des types de textes et de leur lien avec une situation socioculturelle.* » (Menguellat, 2013).

Nous expliciterons dans ce qui va suivre, les cinq processus évoqués par Giasson (2004) et convoqués par le lecteur, durant l'accomplissement de sa tâche.

2.2.3.1.1. Les microprocessus

Ce premier type de processus intervient dans la compréhension de l'information véhiculée au niveau de la phrase à travers :

- **La reconnaissance des mots** : plus facilement utilisable par la catégorie des « *bons lecteurs* » car ce sont ceux dont la faculté de reconnaître les mots est automatisée. Elle intervient en continuité après le déchiffrement des mots. Le traitement de ces derniers se fait

en puisant dans le lexique stocké en mémoire et suit un cheminement explicité par Baccino et Cole :

« Le lexique mental correspond à une structure de stockage linguistique hypothétique des connaissances que le lecteur possède à propos des mots de sa langue. Plus précisément, le lexique mental serait constitué par un ensemble de représentations abstraites en mémoire ou représentations lexicales. Ces représentations correspondent à des localisations spécifiques en mémoire où des ensembles d'informations associés à chaque mot seraient stockés. Ainsi, la représentation mentale ou lexicale de chaque mot contiendrait des informations orthographiques (l'orthographe de ce mot), des informations phonologiques (sa prononciation) et sémantiques (son sens). » (Baccino & Cole, 1995, p. 32).

Le but étant ainsi, que la reconnaissance des mots devienne une aptitude automatisée chez le lecteur.

- **La lecture par groupes de mots** : au lieu de faire une lecture mot par mot, il est préférable pour le lecteur de faire une lecture par groupe de mots, étant donné que la mémoire dispose d'un temps très court, pour emmagasiner l'information et pouvoir la transférer pour qu'elle soit stockée, de manière permanente en mémoire à long terme. Le traitement et l'assimilation de l'information se feront plus efficacement si on considère le groupe de mots comme étant l'unité, au lieu de prendre pour celle-ci uniquement un mot.
- **La microsélection** : revient à sélectionner uniquement l'information essentielle véhiculée dans la phrase, pour pouvoir le mettre en relation avec ses connaissances antérieures. Stocker les éléments les plus importants, afin de faciliter l'assimilation du message et d'éviter que l'information ne se perde, avant le transfert en mémoire à long terme.

Ainsi, les microprocessus permettent au lecteur de reconnaître les mots dans la phrase lue, puis de les organiser en groupes pour enfin, n'en garder que l'essentiel.

2.2.3.1.2. Les processus d'intégration

Après les microprocessus qui aident à comprendre le message véhiculé dans une même phrase, nous passons aux processus d'intégration qui, eux, servent à mettre en relation les phrases entre elles ou les différentes propositions contenues dans celles-ci. Cette relation se traduit par des liens explicites ou implicites. Nous expliciterons ces deux types de processus d'intégration dans ce qui va suivre.

- Les liens explicites

Il va sans dire que les phrases qui composent un texte ont bien évidemment un lien entre elles. C'est cette cohésion qu'elles ont qui mène à la compréhension du sens du message véhiculé par le texte. On les appelle liens explicites car ils regroupent des référents ainsi que des connecteurs logiques et chronologiques.

Les référents, renvoient aux substituts lexicaux et grammaticaux employés par l'auteur pour « référer » à d'autres mots et maintenir le lien entre les phrases ou propositions. Le but étant que le lecteur repère le référent et ses substituts, pour mieux assimiler le message. Ce qui est loin d'être évident car ces derniers peuvent être placés avant ou après le référent, au début de la phrase qui suit (anaphore) ou bien après (cataphore). Ainsi, le plus dur sera de pouvoir faire ce lien sans que l'information contenant le référent ne se perde, et donc pendant qu'elle est en mémoire à court terme ou après qu'elle est stockée en mémoire à long terme :

« La rencontre d'une anaphore indique au lecteur que l'information consécutive à cette anaphore devra être reliée à un référent déjà introduit dans la représentation intégrée du texte. Cela suppose par conséquent de rechercher en mémoire le référent auquel elle se rapporte et d'y associer l'information... » (Baccino & Cole, 1995, p. 104).

Les connecteurs lient également les phrases et les différentes propositions entre elles en s'appuyant sur des rapports logiques (cause, conséquence, but...) ou sur des indicateurs temporels (d'abord, ensuite, puis...).

- Les liens implicites

Les inférences sont définies par Giasson (2004) comme étant des processus qui permettent de comprendre et d'interpréter des informations en allant au-delà du texte, en s'intéressant à la fois à l'information explicite et implicite, véhiculée dans celui-ci. Ainsi, les liens implicites renvoient aux inférences que peut faire le lecteur, durant l'acte de lecture pour mieux comprendre le texte en face, il s'agit d' :

« Une idée qui n'est pas ouvertement exprimée dans un texte mais qui est plutôt suggérée par l'auteur [...] lire c'est aussi lire ce qui n'est pas écrit et que l'écrit vise à faire comprendre, c'est encore lire ce qui n'est pas écrit mais que le scripteur n'a pas voulu laisser paraître. » (Cornaire & Germain, 1999, pp. 94-95).

Les processus d'intégration interviennent ainsi, dans le fait de dégager les liens implicites. Ils doivent leur appellation au fait qu'il s'agit d'informations qui ne sont ni exprimées ni clairement annoncées par l'auteur mais qui demeurent suggérées par celui-ci et sous-entendue par le support écrit.

Néanmoins, il y a plusieurs types d'inférences et pour les expliquer nous nous baserons sur le modèle de Cunningham (1987), évoqué par Giasson (1990). Celui-ci met en relation les types de compréhension avec les types d'inférences comme le montre la figure suivante :

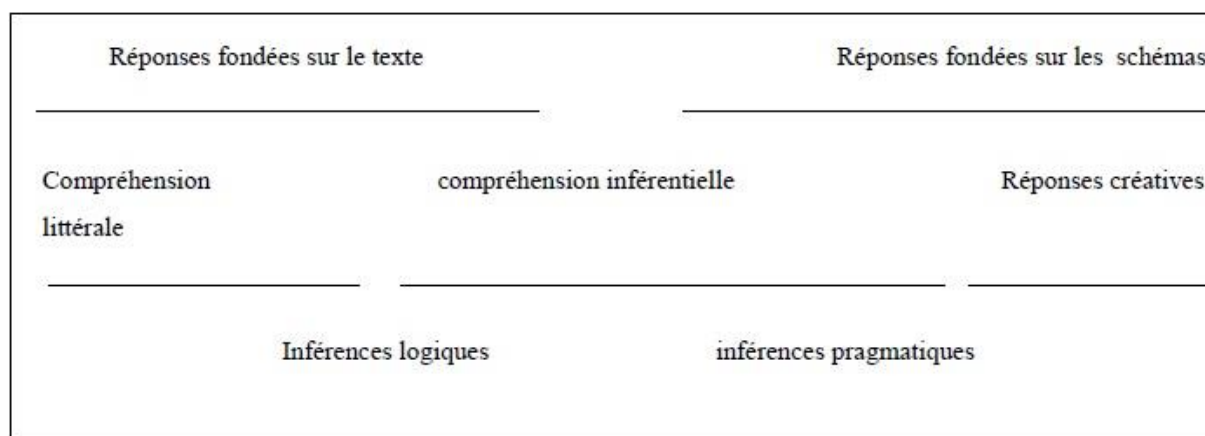


Figure 7 : Echelle des inférences de (Cunningham, 1987) cité par (Giasson, 1990, p.61)

Comme nous le montre la figure ci-dessus, Cunningham fait état de trois types de compréhension du texte : littérale, inférentielle et les réponses créatives :

- La compréhension littérale

Le lecteur se contente dans celle-ci, de saisir l'information donnée explicitement dans le texte. Il reprend de manière similaire les idées et les structures développées dans le texte.

- La compréhension inférentielle

Dans celle-ci, le lecteur ne se contente pas de ce qui est explicitement exprimé par l'auteur. Il cherchera les non-dits du texte, en faisant appel à ses connaissances antérieures.

- **Les réponses créatives**

A la différence des deux premiers types de compréhension, celui-ci implique uniquement le lecteur et pas l'auteur. La lecture du texte mènera le lecteur vers des informations qui ne sont pas forcément véhiculées, par l'auteur du texte. Il va se créer ses propres réponses en allant plus loin que ce qui est développé dans le texte.

Dans son modèle conceptuel, Cunningham (1987) fait également référence à trois types d'inférences :

- **Les inférences logiques**

Ce sont des inférences qui proviennent du texte lu. Le lecteur comprend une information qui n'a pas forcément été formulée clairement par l'auteur, mais juste suggérée implicitement par celui-ci.

- **Les inférences pragmatiques**

Celles-ci surgissent uniquement du lien entre le message véhiculé dans le texte et les connaissances antérieures du lecteur. Elles n'impliquent pas de non-dits par l'auteur.

- **Les inférences créatives**

Celles-ci proviennent exclusivement du lecteur. Celui-ci se base sur ses propres connaissances préalables du sujet traité dans le texte :

« Ce type d'inférences est fécond chez les lecteurs possédant une large connaissance du sujet traité. On voit, dans ce domaine, combien le degré de familiarité avec le texte traité influe sur la compréhension des textes par des lecteurs non-natifs. » (Menguellat, 2013).

Ainsi, nous pouvons déduire que pour mieux comprendre un texte, le lecteur devra convoquer les processus d'intégration, en s'appuyant sur les différents indices présents dans le texte pour retrouver le message, que l'auteur veut faire passer.

2.2.3.1.3. Les macroprocessus

Comme le souligne le préfixe « macro », nous arrivons à l'idée de globalité. Ainsi, contrairement aux microprocessus qui interviennent au niveau phrastique, les macroprocessus, eux, s'intéressent à la compréhension du message véhiculé dans la totalité du texte.

Pour ce faire, le lecteur devra d'abord dégager l'idée principale du texte. Elle peut être n'importe où dans le texte, pas forcément vers la fin ou au milieu de celui-ci et peut ne pas être clairement énoncée. Pour la dégager, le lecteur devra déceler ce qui importe à l'auteur ; son intention mais également, ce qui lui est important pour lui.

Puis, en rassemblant les idées essentielles, en faisant abstraction des informations secondaires et en réduisant le volume du texte, le lecteur devra procéder à la rédaction du résumé de celui-ci : « *la réécriture d'un texte antérieur selon une triple visée : le maintien de l'équivalence informative, la réalisation d'une économie de moyens signifiants et l'adaptation à une situation nouvelle de communication.* » (Laurent, 1985, p. 71). En s'appuyant sur les caractéristiques du résumé, nous pouvons déduire qu'il est plus facile de le faire avec certains types de textes ; notamment le texte argumentatif, qu'avec d'autres ; tel le poème.

Enfin, les macroprocessus aident également le lecteur à dégager la structure du texte lu et à en comprendre les composantes.

2.2.3.1.4. Les processus d'élaboration

Rappelons que les inférences utilisées dans les processus d'intégration font référence au message, non exprimé explicitement par l'auteur, mais tout de même sous-entendu par celui-ci. Les processus d'élaboration, quant à eux, rendent compte des inférences élaborées par le lecteur, suite à sa lecture du texte. Celles qui lui permettent de détecter un message qui n'est pas forcément émis volontairement, par l'auteur. Par conséquent et contrairement aux premières, celles-ci ne sont donc pas indispensables pour comprendre le texte, dans son intégralité.

Pour mieux aborder les processus d'élaboration, nous nous intéresserons à la classification d'Irwin (1986). Celui-ci distingue 5 types de processus :

- **Les prédictions**

Il s'agit des prédictions sur les idées développées dans le texte et non sur les mots qui vont suivre (microprocessus). Ainsi, en se basant sur la structure et le contenu du texte, le lecteur émettra des hypothèses sur ce qui va suivre dans celui-ci, parfois même en le dépassant.

- **L'imagerie mentale**

Renvoie à la capacité du lecteur à se construire spontanément une représentation graphique du contenu du texte pour en faciliter la compréhension :

« Selon Long et al. (1989), l'imagerie mentale interviendrait de plusieurs façons en lecture :

- Elle augmenterait la capacité de la mémoire de travail durant la lecture en réunissant des détails dans de grands ensembles ;
- Elle faciliterait la création d'analogies ou de comparaisons ;
- Elle servirait d'outils pour structurer et conserver en mémoire l'information tirée de la lecture ;
- Elle augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir à lire. » (Giasson, 2004, p. 143).

Le lecteur va ainsi, en quelque sorte, visualiser le contenu du texte lu.

- **Les réponses affectives**

Celles-ci sont plus fécondes face aux textes narratifs. En effet, c'est généralement dans ces derniers, que le lecteur peut parfois se laisser emporter par l'histoire et s'identifier à celle-ci, ou aux personnages qui y figurent. C'est alors, le lien émotionnel créé qui aidera le lecteur à mieux assimiler le contenu du texte. Néanmoins, il doit contrôler ses émotions pour ne pas se perdre et dévier du sens du texte.

- **Le raisonnement**

Ce type de processus d'élaboration permettra au contraire au lecteur de porter un regard objectif sur le texte, en faisant appel à une logique dans son raisonnement ; à un esprit analytique et critique en fonction de son vécu personnel.

- **Le lien avec les connaissances**

C'est la capacité du lecteur à aller au-delà du sens du texte et du message véhiculé intentionnellement par l'auteur, à travers la mise en relation des connaissances préalablement acquises par le lecteur, avec celles nouvellement acquises durant la lecture, pour mieux comprendre le texte.

2.2.3.1.5. Les processus métacognitifs

Nous nous contenterons dans cette partie de donner uniquement un bref aperçu sur les processus métacognitifs de compréhension, évoqués par Giasson (2004), dans la mesure où le concept de métacognition sera abordé plus en détail, dans le chapitre suivant.

Ce type de processus met en jonction les connaissances du lecteur (sur la personne, sur les tâches et sur les stratégies) avec sa capacité à gérer et à évaluer sa compréhension. Ce qui renvoie aux composantes de la métacognition, définies dans le chapitre suivant.

Giasson (2004) explique l'intervention des processus métacognitifs en cours de lecture comme relevant de la capacité de :

- « - Savoir **quand** nous comprenons (et quand nous ne comprenons pas) ;
- Savoir **ce que** nous comprenons (et ce que nous ne comprenons pas) ;
- Savoir **ce dont nous avons besoin** pour comprendre ;
- Savoir que nous pouvons **faire quelque chose** quand nous ne comprenons pas. »

(Giasson, 2004, p. 154).

Le lecteur doit alors prendre position face au support écrit.

A la lumière des connaissances étudiées, nous pouvons dire que la variable lecteur rend compte de la complexité de la compréhension dans la mesure où, le lecteur reste un élément phare participant au processus de construction du sens, tel que démontré dans la figure suivante.

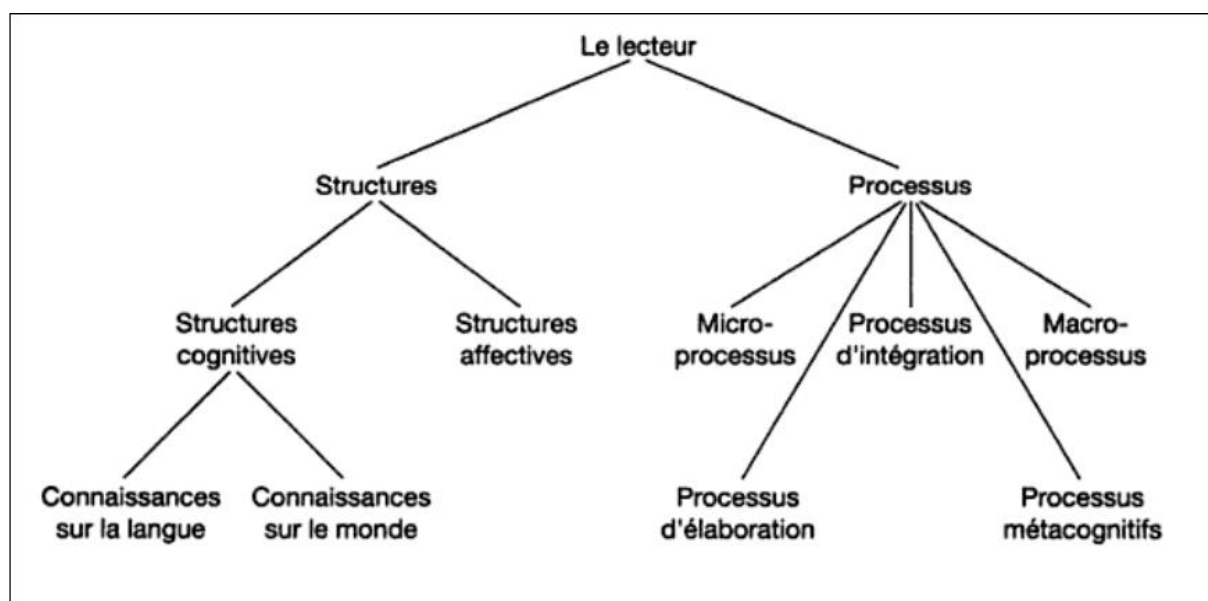


Figure 8 : Les composantes de la variable lecteur (Giasson, 2004, p. 9)

2.2.3.2. La variable texte

Le texte est le lien qui cimente entre eux l'auteur et le lecteur. Eco (1985), le définit comme étant : « *un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc...* » (Eco, 1985, p. 63). Cette définition corrobore justement ce lien entre les deux dans la mesure où, elle évoque l'intention de l'auteur. Ainsi, pour définir la variable texte, nous nous intéresserons de près, à l'intention communicative de l'auteur vis-à-vis de son texte puis à la structure et au contenu de celui-ci.

2.2.3.2.1. L'intention de l'auteur

Le texte est l'outil utilisé par l'auteur pour influencer sur son lecteur : l'émouvoir, l'informer, agir sur ses croyances, etc. La visée communicative de l'auteur dépendra ainsi du type de texte convoqué : incitative, argumentative en vue de convaincre ou de persuader le lecteur, informative pour donner de nouvelles informations sur certaines notions par exemple, ou autre. Pour pouvoir convenablement transmettre son message, l'auteur doit se mettre à la place du lecteur, il se construit ainsi une représentation mentale d'un lecteur fictif pour être sûr que celui-ci, comprendra comme il le souhaite, son message :

« *Il doit assumer que l'ensemble des compétences auquel il se réfère est le même que celui auquel se réfère son lecteur. C'est pourquoi il prévoira un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait...* » (Eco, 1985, p. 63).

2.2.3.2.2. La structure du texte et le contenu

Giasson (2004) relie la structure textuelle à la façon dont les idées de celui-ci sont présentées et organisées. Ce qui nous renvoie aux pratiques enseignantes de classement des textes par type : argumentatif, explicatif, narratif et autres : « *cette typologie est fondée sur l'analyse des traits linguistiques pertinents des textes (articulations logiques, structures syntaxiques, marques morphologiques, champs lexicaux, etc.)* » (Bentaifour, 2009, p. 92). Le contenu, quant à lui, renvoie au thème traité dans le support écrit. L'auteur lie la structure du texte à son contenu, pour avoir un tout cohérent.

2.2.3.3. *La variable contexte*

Le lecteur et le texte ne sont pas les seules composantes à intervenir dans le processus de compréhension. Le contexte est une variable très importante qui influe sur le degré de compréhension du lecteur, en fonction des conditions dans lesquelles il se trouve. A ce propos, Giasson (2004) divise cette variable en trois types de contexte :

- **Le contexte psychologique**

Renvoie aux conditions qui entourent le lecteur de par ses besoins : ce qu'il aime et satisfait sa curiosité, sa motivation, ses préférences en termes de lecture et le but de celle-ci.

- **Le contexte social**

Implique la situation dans laquelle se trouve le lecteur au moment de sa lecture, qu'il soit seul ou accompagné, que ce soit une lecture individuelle ou guidée. Menguellat (2013) précise en ce sens qu' : « *une lecture effectuée individuellement ne donnera pas la même compréhension qu'une lecture réalisée avec autrui* » (Menguellat, 2013, p. 244).

- **Le contexte physique**

Relatif aux conditions matérielles qui entourent la lecture : la lisibilité du support écrit, le bruit présent autour du lecteur, la luminosité ou la température de la pièce, etc. Ces éléments influent différemment, mais sûrement, sur la lecture et compréhension d'un texte par le lecteur.

La mise en jonction des trois variables ; lecteur, texte et contexte, constitue le socle du processus de construction du sens : « *La lecture est une construction du sens de la part du lecteur qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte* » (Adam & PetitJean, 1989, p. 57).

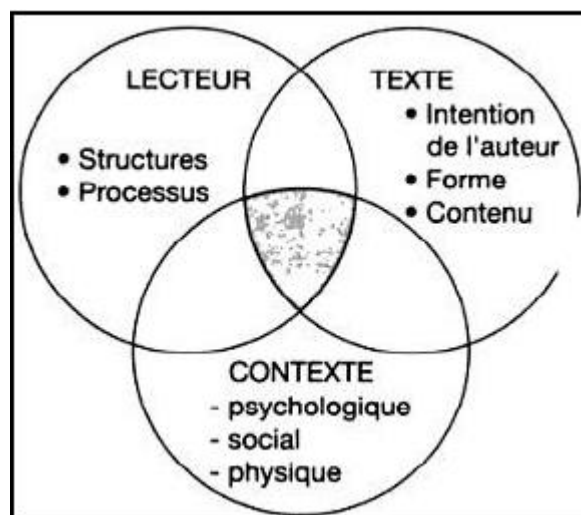


Figure 9 : Modèle contemporain de compréhension en lecture (Giasson, 2004, p. 7)

2.2.4. La compréhension du texte argumentatif

En croisant les deux précédents chapitres, nous pouvons constater que la compréhension des écrits suit un processus de construction du sens impliquant un lecteur, un texte et un contexte. Pour comprendre un texte argumentatif, le lecteur devra en identifier les composantes et les relations logiques qui en découlent, tout en adoptant un esprit critique, face aux informations développées dans celui-ci et aux arguments avancés. De sorte qu'il puisse en déceler le contenu et en saisir le sens.

Ainsi, la foultitude des éléments traités ; en commençant par la perception visuelle, passant par le rôle de la mémoire, allant vers le processus de construction du sens, pour finir par la compréhension du texte argumentatif, témoignent de la complexité du processus de compréhension. Ces éléments ont constitué le deuxième chapitre et seront regroupés, dans un diagramme à la page suivante.

Dans le prochain chapitre, nous traiterons du concept de la métacognition en compréhension, en vue d'explicitier davantage le cheminement par lequel passe un apprenant durant sa lecture.

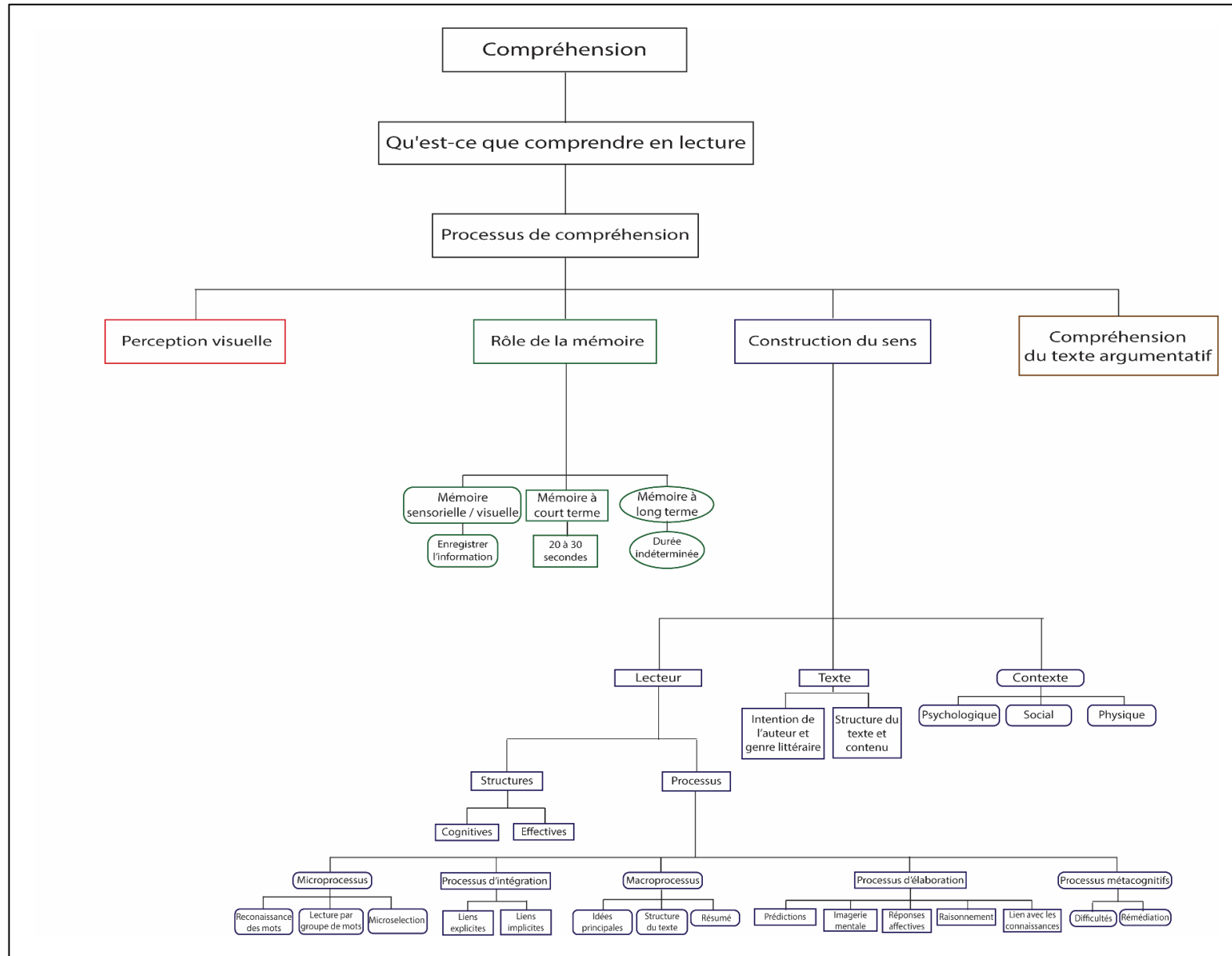


Figure 10 : Diagramme récapitulatif du chapitre 2

CHAPITRE 3 : LA METACOGNITION

Dans la mesure où notre recherche est axée sur la capacité de l'apprenant à comprendre un texte lu et sur les difficultés qu'il rencontre, en vue de dégager la structure argumentative, il nous semble nécessaire d'éclairer sur le concept de la métacognition. Nous traiterons de ce dernier, en vue de saisir son impact sur la compréhension de l'écrit. Pour ce faire, nous commencerons par énoncer quelques définitions relatives à la métacognition, puis nous évoquerons quelques problèmes liés à celle-ci. Nous présenterons ensuite, les composantes du concept et terminerons par la compétence métacognitive.

3.1. Le concept de la métacognition

Il existe de nombreuses personnes disposant de connaissances sur les mécanismes d'apprentissage, mais qui demeurent inconscientes de leur véritable valeur, car ces connaissances ne font l'objet d'aucune analyse ni évaluation. Par conséquent, elles ne mobilisent pas leurs processus métacognitifs.

Le concept de la métacognition n'est apparu comme objet d'étude à part entière, que vers les années 70. La métacognition est donc longtemps restée un concept d'apprentissage encore nouveau et donc, pas assez généralisé.

Il est tout de même nécessaire de noter que nombreux sont les philosophes qui ont fait allusion à la métacognition avant Flavell, et qui y ont eu recours, dont : Socrate et sa fameuse expression « Connais-toi, toi-même » ou encore celle de Descartes « Je pense, donc je suis ».

Brown (1987) affirme la présence de travaux théoriques renvoyant au domaine métacognitif bien avant sa reconnaissance, en tant que concept à part entière ainsi que sa définition.

« Mentionnons à cet égard quelques auteurs cités par Brown (1987), Campione (1987) ou Kluwe (1987): des travaux en intelligence artificielle (Neisser, 1967; Reitman, 1965), des recherches sur la mémoire (Flavell, Friedrichs et Hoyt, 1970) et sur l'étude du développement de l'intelligence (Piaget, 1976; Sternberg, 1980), et des études sur le retard mental et les problèmes d'apprentissage (Campione et Brown, 1977) » (Saint-Pierre, 1994, p. 530).

Ainsi, cette citation nous révèle que la métacognition a toujours fait partie de l'homme. Notamment avec ce que Piaget nomme : « *Reflexive abstraction* » (Piaget, 1976), que nous traduisons comme « abstraction réflexive », qui correspond à ce que Skemp appelle : « *Reflective intelligence* » (Skemp, 1979), ou « intelligence réfléchie ».

Néanmoins et en raison de ses travaux innovateurs sur la métamémoire (1971), Flavell est considéré comme le pionnier de la métacognition et la définit comme suit :

« La métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits ou de ce qui leur est relié, par exemple, les propriétés différentes des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. La métacognition se rapporte, entre autres choses, au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en fonction des objets cognitifs et des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un objectif ou un but concret ». (Flavell, 1976, p. 232).

Dans sa définition, Flavell met l'accent sur les composantes de la métacognition que nous expliciterons par la suite.

Plus tard, Gombert (1990) propose également sa propre définition du concept :

« Métacognition : domaine qui regroupe ; 1- les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs, 2- les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé. » (Gombert, 1990, p. 27).

Nous proposons une schématisation de cette définition ci-après.

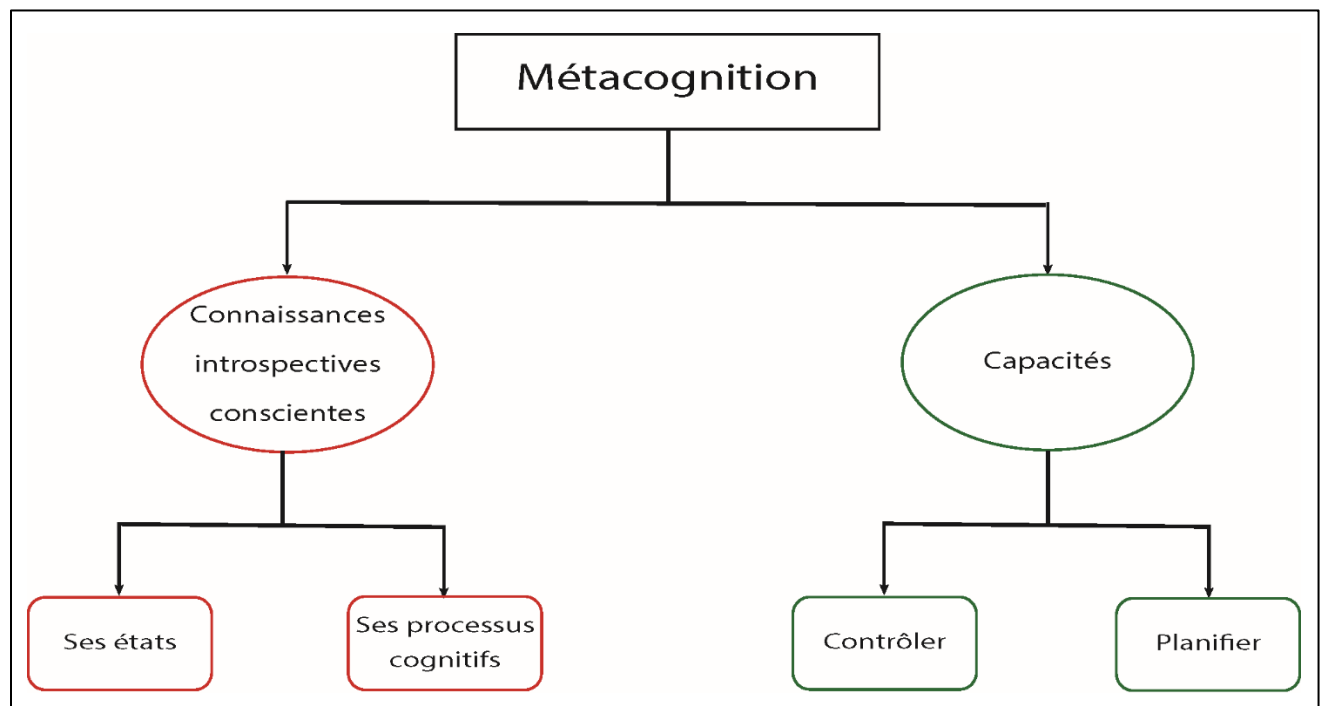


Figure 11 : Définition de Gombert (1990) Schématisée

Depuis l'émergence du concept et sa définition par Flavell au milieu des années 70, la métacognition a suscité un grand intérêt et a fait l'objet de multiples recherches et publications. Le concept fut traité non seulement en psychologie développementale et cognitive mais également dans le domaine de l'éducation.

Selon les articles recensés au niveau de la base de données *Education Resources Information Center*, plus communément connue sous le sigle de l'E.R.I.C, le concept connaît surtout son essor, entre 1980 et 1987. Cet engouement considérable fut motivé par diverses raisons qui seront répertoriées, en trois principaux facteurs :

- **La progression des recherches en éducation**

Il va sans dire que le concept de métacognition s'appuie sur des courants de pensées cognitivistes. A cet effet, les chercheurs en métacognition se donnent pour objectif d'étudier les processus mentaux, convoqués par un apprenant, lors de l'accomplissement d'une tâche donnée, pour ensuite s'intéresser aux circonstances de leur transfert : « *Connaître les circonstances dans lesquelles une stratégie peut s'appliquer, être capable d'évaluer correctement son efficacité semblent constituer des facteurs facilitant son maintien, voire son transfert à des tâches voisines (Glaser, 1984) »*. (Noel, Romainville, & Wolfs, 1995, p. 48).

Un autre point commun entre les recherches en éducation et en la métacognition, réside dans la prise en considération et l'étude des acquis des apprenants. Donc, leurs représentations préalables sur le savoir lui-même, ainsi que sur le « comment » de celui-ci, et par conséquent ses « *mécanismes d'élaboration* ».

- **Les changements relatifs aux pratiques et objectifs éducatifs**

Pratiques éducatives en général mais surtout celles concernant l'autoévaluation. Plus l'apprenant apprend à se connaître en termes de processus mentaux, plus il sera à même de les gérer et pourra alors intervenir aisément, dans tout processus d'évaluation.

« *Si l'apprenant est entraîné à utiliser des techniques de traitement de l'information particulières, il doit parallèlement être encouragé à analyser, d'une part, les processus cognitifs qu'il met ainsi en œuvre dans ses propres structures mentales et, d'autre part, les bénéfices qu'il en retire en termes de résultats cognitifs (compréhension, rétention, ...).* »
(Noel, Romainville, & Wolfs, 1995, p. 48).

- **Le mouvement général des idées pour expliquer les performances**

Une autre concordance avec l'émergence de la métacognition nous amène aux débuts du XX^e siècle, où la réussite scolaire était centrée sur les aptitudes individuelles, on leur donnait la priorité et les recherches menées dans ce domaine se focalisaient sur les moyens pouvant être utilisés en vue de mesurer ces aptitudes.

Tandis que, vers les années soixante, la priorité bascula d'une individualité vers un environnement social et une prise en considération de l'impact de celui-ci, dans la réussite scolaire. Ce n'est que vers les années quatre-vingt que l'on a décidé de privilégier l'autonomie de l'apprenant et le rôle qu'il joue dans son apprentissage.

Comme il est précisé plus haut, les recherches en métacognition ont connu leur apogée entre 1980 et 1987. Néanmoins, à partir de 1987 une chute considérable fut constatée au niveau du nombre d'articles parus dans l'E.R.I.C. qui se traduit par des problèmes surtout liés à la définition du concept. Ci-après une figure représentative.

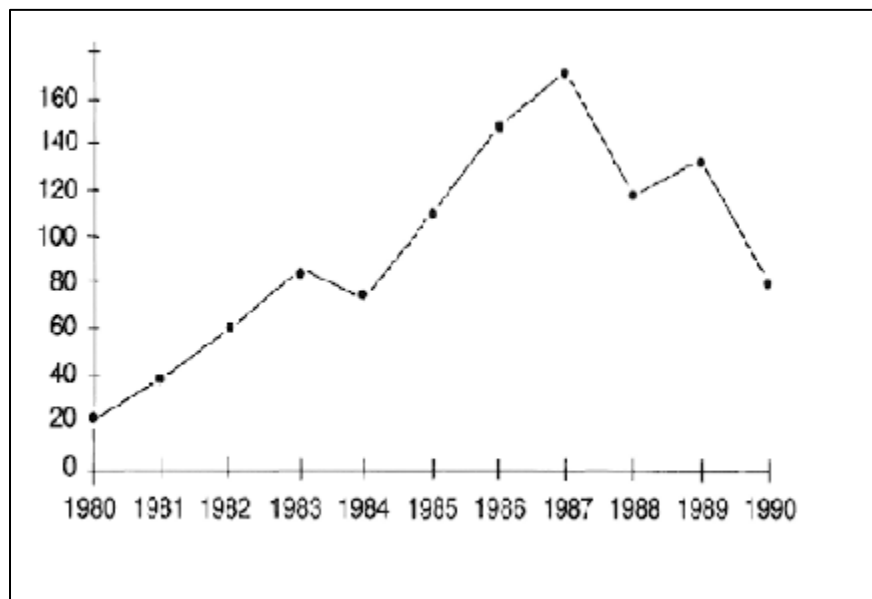


Figure 12 : Nombre d'articles concernant la métacognition dans E.R.I.C. (Noël, Romainville, & Wolfs, 1995)

3.2. Les problèmes de définition

Suite à l'émergence du concept et à sa définition et catégorisation par Flavell, d'autres chercheurs ont soulevé certains problèmes que l'on explicitera dans ce qui suit pour arriver aux précisions apportées afin d'y pallier.

L'on évoquera quatre problèmes majeurs.

3.2.1. *L'imprécision*

Les déclarations énoncées par Flavell dans la définition de la métacognition sont ensuite qualifiées de floues et larges par d'autres chercheurs qui soulignent une ambiguïté dans les éléments de la définition mais également dans le fait d'octroyer au concept deux composantes, donc à la fois, liées et très distinctes. Les questions tournant autour de la métacognition prêtent de ce fait à confusion et celle-ci fut soulevée par bon nombre de chercheurs dont Brown (1987), Noël (1991), Lefebvre-Pinard et Pinard (1985), Pinard (1986) ainsi que Weinert et Kluwe (1987).

3.2.2. *La cognition, la métacognition et l'affect*

Selon Flavell (1981), Paris et Winograd (1990), le cognitif et le métacognitif sont deux concepts étroitement liés, portant ainsi à confusion dans certaines situations. L'exemple du questionnement en est la preuve ; en effet celui-ci peut référer au cognitif s'il s'agit d'un exercice de mémorisation, mais également au métacognitif si le but de l'activité est de vérifier sa compréhension des informations assimilées.

Leclercq et Poumay (2004) estiment quant à eux que durant une activité, il peut y avoir une intervention consciente de la métacognition dans les processus cognitifs d'un apprenant et donc dans ses processus mentaux, il peut donc gérer et faire appel à ces derniers de manière très consciente.

En effet, lorsqu'un apprenant se met à émettre des jugements sur sa performance, qu'il soit dans une situation d'autocomplaisance ou d'auto-sévérité, il ne peut se détacher de l'affect quand il s'agit de faire appel à des processus cognitifs en métacognition, car ils sont (l'affectif et le cognitif) très liés. Ce qui nous amène à la notion de subjectivité tributaire de l'introspection effectuée par l'apprenant vis-à-vis de la tâche effectuée, il remplit ainsi un double rôle ; celui de sujet mais également d'acteur de son questionnement.

De plus, Paris et Winograd (1990) mettent en exergue la tâche complexe parfois de distinguer ce qui est de l'ordre du métacognitif, de ce qui est de celui de l'affectif. La difficulté de les distinguer se trouve surtout dans la gestion des processus mentaux avec les jugements sur soi que cette activité implique et il va sans dire que la notion de jugement, est très liée à l'affect.

3.2.3. *Entre la conscience et l'inconscience*

Comme nous l'avons noté précédemment, Brown (1987) estime que les connaissances métacognitives sont verbalisables et par conséquent conscientes tandis que les activités de contrôle et de régulation des processus mentaux ne le sont pas forcément et donc sont inconscientes. Cependant, Flavell (1976) estime que les deux composantes peuvent à la fois être conscientes et inconscientes. Néanmoins, plusieurs chercheurs caractérisent la métacognition comme étant à caractère inconscient, implicite et par conséquent inaccessible. (Pressley, Brkowski et Schneider, 1987).

Confrontés à tous ces problèmes, plusieurs auteurs et chercheurs, qui seront cités dans ce qui suit, se sont hâtés afin d'éclaircir davantage, d'affiner et de redéfinir le concept de métacognition ainsi que ses composantes.

3.3. Des propositions de nouvelles définitions

Les ajustements proposés à cet effet renvoient à des propositions mises en avant par plusieurs auteurs. Nous présenterons dans la partie suivante les initiatives de Lefebvre-Pinard et Pinard (1985), Paris et Winograd (1990), Noël (1991) et nous terminerons par celle de Leclercq et Poumay (2004).

3.3.1. *Le modèle de prise en charge du fonctionnement de sa pensée de Lefebvre-Pinard et Pinard (1985)*

Lors de leurs recherches sur l'intelligence, Lefebvre-Pinard et Pinard (1985) ont mis au point un modèle de fonctionnement de la pensée établi sur les composantes métacognitives et appelé « *Prise en charge par une personne de son propre fonctionnement cognitif* ». Ils se sont opposés à l'idée de Piaget selon laquelle le développement mental d'une personne est tributaire de son âge et atteint son paroxysme, vers la fin de l'adolescence, ou au niveau de la vingtaine.

Selon eux, cette période constitue seulement une étape dans ce développement mental et un point de départ, vers de nouvelles conceptions. Il s'agit donc d'une « *condition nécessaire*

(sinon suffisante) et le point de départ d'une acquisition nouvelle - le contrôle conscient de son fonctionnement cognitif - appelée dès lors à se consolider, à se différencier et à se généraliser» (Pinard, 1987, p. 20).

Le modèle élaboré fait appel à trois composantes : les connaissances métacognitives disponibles, l'autorégulation ou rétroaction interne et la rétroaction externe.

- **Les connaissances métacognitives**

En adéquation avec la définition octroyée par Flavell (1979) portant sur les personnes, les tâches ainsi que les stratégies. En y ajoutant un quatrième aspect portant sur les objectifs de la tâche et donc de l'activité cognitive proprement dite.

- **La rétroaction interne**

Ce qui nous renvoie à la deuxième composante définie par Brown (1978, 1987) et portant sur la gestion des processus mentaux. Il s'agira ici d'une autorégulation établie par une multitude d'expériences métacognitives permettant une « *rétroaction interne*^[consciente] *à l'individu au cours de l'activité cognitive* » (Lefebvre-Pinard & Pinard, 1985).

- **La rétroaction externe**

Externe dans la mesure où, il ne s'agira plus d'autorégulation mais plutôt d'un jugement sur le produit final de l'activité cognitive élaborée. Elle sera ainsi, une validation de la rétroaction interne et permettra une amélioration continue du fonctionnement cognitif.

A travers ce modèle, les chercheurs se posent également des questions sur les stratégies ; doit-on impérativement en enseigner des nouvelles afin de, permettre un meilleur rendement ou suffirait-il uniquement de creuser les stratégies déjà disponibles et connues, afin d'accomplir une tâche ? Se demande ce groupe de chercheurs.

Aussi, d'autres recherches soulèvent l'importance d'une intégration de la dimension affective dans le concept de métacognition et dans le modèle de base « *par exemple, le rôle que joue le sentiment d'auto-efficacité dans l'autorégulation exercée durant l'exécution d'une tâche cognitive* ». (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988), (Bouffard-Bouchard, 1990) et (Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivee, 1991).

3.3.2. *La dimension métacognitive et la dimension affective selon Paris et Winograd (1990)*

En vue de pallier les difficultés liées à l'imprécision de la définition du concept métacognitif, ils soumettent deux propositions :

- La première suggère de se focaliser uniquement sur les connaissances échangées (sociales) et insiste sur leur caractère conscient, « observable, vérifiable et mesurable »;
- La seconde propose un élargissement du concept en y insérant la dimension affective et motivationnelle et insiste sur le caractère inconscient de l'autorégulation.

Ainsi, pour Paris et Winograd, et en vue d'une meilleure définition du concept de métacognition, il est nécessaire d'y ajouter des variables affectives.

3.3.3. *La métacognition, un processus mental selon Noël (1991)*

Selon elle, les recherches effectuées en se basant sur la définition de Flavell ne rendent pas toutes compte de la métacognition et ont tendance à se perdre dans celle-ci. Elle propose à son tour une définition de la métacognition, uniquement centrée sur le processus mental :

« La métacognition est un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscité ». (Noël, 1991, p. 17)

Noël met en avant le caractère non observable de la métacognition en l'associant à un processus mental et non comportemental et ôte, de ce fait, à la métacognition tout aspect relevant d'une conscientisation.

L'analyse de Romainville (1993) précise néanmoins, que toutes les définitions ne convergent pas forcément ; majorité uniquement, et cite à cet effet, celle de Gombert¹ qui présente la métacognition en deux parties bien distinctes.

¹ Voir partie 1, chapitre 3, p53.

3.3.4. *La métacognition selon Leclercq et Poumay (2004)*

Dans son ouvrage intitulé « *Méthodes de Formation et Théories de l'Apprentissage* » et publié par les éditions de l'Université de Liège en 2004, Leclercq évoque le concept de la métacognition au niveau du septième chapitre. Ce dernier fut rédigé en collaboration avec Poumay.

Ils ont étudié et comparé la définition du concept, apportée par Flavell (1976) et celle de Gombert (1990) et estiment que ces dernières se rejoignent et ont énormément de traits communs. En outre, ils rejoignent d'autres chercheurs, tels que les travaux réalisés par Noël (1991), Brown (1994) et Noël, Romainville et Wolfs (1995) en vue de rendre compte du manque de précision lié à ces définitions. Ils tentent alors, à leur tour d'apporter une définition plus opérationnelle à la métacognition et à la cognition.

Ils définissent la cognition comme appartenant aux « *savoirs, savoir-faire et savoir-être conscients d'une personne dans de multiples domaines* ». Puis, en se basant sur l'article 5 du Décret-Missions de 1997, ils ajoutent à leur définition : « *les notions d'organisation, d'intégration et d'adaptation à des tâches particulières* » (Leclercq & Poumay, 2004, p. 7/45).

Leur définition du concept de la métacognition se résume à des « *jugements, analyses et/ou régulations observables effectués par l'apprenant sur ses propres performances (processus ou produits d'apprentissages), ceci dans des situations de PRE, PER ou POST performance.* » (Leclercq & Poumay, 2004). Ainsi, les deux auteurs se basent sur la définition qu'ils octroient au concept de métacognition pour en dégager les caractéristiques majeures. On en dénombre trois :

3.3.4.1. *Les trois types d'opérations*

En relation avec les performances :

- **Les jugements**

Lorsqu'un apprenant se met à évaluer lui-même sa performance, en termes de qualité et de degré de satisfaction. Il peut également émettre des jugements sur sa compétence afin d'anticiper sur une performance à venir. Prenons à titre d'exemple, le cas d'une estimation d'une éventuelle note qu'un apprenant pourrait obtenir, suite à un examen.

- **Les analyses**

Suite à une performance, l'apprenant se mettra à analyser le pourquoi et le comment de celle-ci, ainsi qu'à justifier le résultat et la qualité de la performance, qu'il aura établie.

- **Les régulations**

Elles renvoient aux remédiations et aux changements apportés dans les façons de faire habituelles. Gombert les qualifie comme étant des « *capacités qu'un individu a de contrôler et planifier ses propres processus cognitifs, en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé* » (Gombert, 1990), ou encore en vue de le réguler et en conséquence, d'y apporter un meilleur rendement.

3.3.4.2. Les trois moments

Leur définition du concept situe l'activité métacognitive dans le temps et lui suppose la présence de trois phases : l'avant (*PRE*), le pendant (*PER*) et l'après (*POST*).

- **Avant la performance**

Comme son nom l'indique, elle se situe avant toute performance. Il s'agit d'une sorte d'anticipation sur la performance à venir. L'apprenant se retrouve à anticiper consciemment ou inconsciemment sur sa capacité à gérer des situations ou tâches, avant même qu'il n'y soit confronté. Nous reprenons ici l'exemple donné par les auteurs dans ce point, qui nous renvoie à l'émission télévisée de France 3 « Questions pour un champion », lors de la finale de celle-ci, le participant se retrouve en face de plusieurs thèmes et devra en choisir un. Son choix sera conditionné par l'estimation qu'il se fera de sa capacité à pouvoir mieux répondre aux questions, relevant de tel thème plutôt que des autres.

- **Durant la performance**

La situation *PER* renvoie à un moment qui peut durer dans le temps, lors d'une formation à long terme par exemple, comme d'un autre qui peut ne durer que le temps d'un examen ou d'un test à effectuer, car c'est durant ces situations que l'on peut rapporter le plus de données cognitives et métacognitives d'un apprenant. Il ne s'agira plus d'anticiper mais de s'essayer à une tâche à exécuter.

- **Après la performance**

L'apprenant a maintenant dépassé le stade d'exécution de la tâche et dispose désormais des résultats ou des réponses attendues. Il sera en mesure de comparer ces dernières avec les siennes et celles de ses pairs. Ce qui nous amène à un « *jugement comparatif* ». Notons que, ce dernier doit bien évidemment recourir à une objectivité dans le sens où, afin de comparer, l'apprenant prendra un recul vis-à-vis de ses réponses et de celles des autres. Ce qui lui permettra de réguler ses prochaines interventions ou stratégies dans les tâches voisines.

3.3.4.3. *Les deux objets*

Relevant des résultats et des démarches d'apprentissages.

- **Les produits**

La métacognition touche aux produits de trois manières différentes, en relation avec :

- La capacité de rappel ou d'oubli ;
- La qualité de la performance ;
- Les conséquences de l'action accomplie.

- **Les processus**

On retrouve la métacognition dans les démarches d'apprentissage :

- Pourquoi devrais-je apprendre ?
- Que devrais-je apprendre et par quelle ressource ?
- L'auto-fixation de la difficulté des tâches et leur répartition dans le temps ;
- Les différentes phases par lesquelles je passe pour accomplir une activité ;
- Quand est-ce que ce serait suffisant ? A quel moment se dire que notre tâche est accomplie.
- Me rendre compte de l'évolution de mon action et le progrès atteint dans celle-ci.

Leur définition s'articule ainsi autour de trois types d'opérations, à trois différents moments et sur deux objets, le tout classé dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 2 : Récapitulatif de la définition de la métacognition
(Leclercq & Poumay, 2004)**

	PRE	PER	POST
Jugement	Sur le processus	Sur le processus	Sur le processus
	Sur le produit	Sur le produit	Sur le produit
Analyse	Sur le processus	Sur le processus	Sur le processus
	Sur le produit	Sur le produit	Sur le produit
Régulation	Sur le processus	Sur le processus	Sur le processus
	Sur le produit	Sur le produit	Sur le produit

Leclercq et Poumay (2004) évoquent également la place importante qu'occupe la contextualisation dans la métacognition dans la mesure où, l'objet de cette dernière en délimitera la nature et le degré de difficulté. En effet, toute action cognitive doit être précisée par les processus mentaux convoqués ainsi que les produits. On notera par exemple lors d'une activité sous forme d'un QCM que « *la nature de la question peut interférer de façon observable tant objectivement [...] tantôt subjectivement* ». (Leclercq & Poumay, 2004).

Le but des tentatives de définitions proposées par les chercheurs était d'apporter plus de précision au concept de la métacognition. Rappelons tout de même qu'en dépit des ambiguïtés associées à ses composantes et de la généralisation (ou manque de précision) reprochée à sa définition, le concept a permis de grandes avancées dans de multiples domaines.

La sollicitude du concept de métacognition par les différents chercheurs se traduit par les multiples travaux qui y sont associés. Ce qui rend ainsi compte de sa complexité ainsi que de sa richesse.

3.4. Les composantes métacognitives

L'étude de l'émergence du concept de métacognition nous amène à ses composantes. Il faudrait savoir que le concept fait généralement référence à deux principales composantes à savoir : les connaissances métacognitives ainsi que les processus métacognitifs de contrôle et de régulation. Néanmoins une autre composante est évoquée par Flavell (1979, 1987) et traite des expériences métacognitives. Les travaux des chercheurs varient concernant les composantes métacognitives et à chacun sa façon de les distinguer.

Nous exposerons dans ce qui suit les connaissances et les expériences métacognitives abordées par Flavell (1979, 1987) ainsi que le contrôle et la régulation de ses propres processus mentaux évoqués par Brown (1978, 1987).

3.4.1. Les connaissances métacognitives

Flavell (1979) les définit comme étant des « *connaissances ou des croyances sur les variables qui agissent sur le déroulement et sur le résultat des entreprises cognitives* » (Flavell, 1979). Elles regroupent donc, un ensemble de connaissances qu'un individu a vis-à-vis de son propre fonctionnement cognitif mais également sur celui des autres. Nous précisons néanmoins, que ces connaissances peuvent être correctes comme erronées.

Les connaissances métacognitives sont répertoriées par Flavell (1979) en trois catégories interagissant entre elles : les personnes, les tâches et les stratégies.

3.4.1.1. Les personnes

Cette catégorie est divisée à son tour en trois sous-catégories selon que ce soit des :

- **Connaissances intra-individuelles** : qui comme leur nom l'indique, renvoient aux différentes connaissances ou croyances que tout individu apprenant puisse avoir sur lui-même. Par exemple : lorsqu'il utilise différentes couleurs en rédigeant ses résumés de cours, estimant que ceci l'aidera non seulement à y prendre goût, mais également à mieux s'en souvenir.
- **Connaissances interindividuelles** : qui sous-entend selon son préfixe un échange. Il s'agit effectivement des connaissances qu'un individu puisse avoir sur les autres apprenants ainsi que des comparaisons qu'il peut faire entre eux et lui-même. Par

exemple : savoir que tel camarade n'aime pas les cours de français ou encore se dire que tel autre, lit mieux que soi.

- **Connaissances universelles** : qui englobent les différentes pensées qu'un individu a vis-à-vis du fonctionnement de la pensée humaine que ce soit sur la mémoire, la compréhension ou l'intelligence. Par exemple : savoir pertinemment que « *si une information n'est pas stockée suite à un effort de concentration, elle risque d'être oubliée* ». (Chikhi & Louaab, 2019, p. 13).

Plusieurs auteurs (Borkowski, Chan et Muthukrishna ; 2000 et Büchel, Berger et Kipfer ; 2011) incluent à la catégorie « *personne* » des aspects motivationnels car ils estiment que l'aspect motivationnel a une grande place. Par exemple : si l'implication d'un élève dans son apprentissage est tributaire de son appréciation vis-à-vis de ses enseignants, il apprendra à gérer son affect par des stratégies qui l'amèneront à s'impliquer davantage, même dans le cas où le professeur n'est pas apprécié.

3.4.1.2. Les tâches

Saint-Pierre (1994) définit les connaissances métacognitives centrées sur les tâches comme étant « *tout ce que nous savons ou croyons au sujet de la portée, de l'étendue ou des exigences de l'activité intellectuelle que nous avons à réaliser* ». (Saint-Pierre, 1994, p. 532). Autrement dit, il s'agit des connaissances qu'a l'apprenant sur le type et les exigences de la tâche à accomplir ou encore sur ses ressources. De plus, ces connaissances impliquent les comparaisons entre les différentes tâches à effectuer et les besoins de chacune ; par exemple : savoir que la lecture d'un texte écrit en prose diffère de celle d'un autre rédigé en vers.

3.4.1.3. Les stratégies

Cette dernière catégorie des connaissances métacognitives implique deux sous-catégories :

- **Les stratégies cognitives** : nécessaires à la réalisation de toute activité cognitive. Par exemple : produire des inférences, fabriquer des relations mentales de ce qui est lu, s'intéresser aux relations causales dans un texte et autres.
- **Les stratégies métacognitives** : qui concernent la gestion de l'activité en question. Par exemple : vérifier si le résumé élaboré correspond réellement au contenu du texte lu.

Les connaissances sur les stratégies métacognitives se divisent également en trois types : des connaissances déclaratives (choisir la stratégie à appliquer), procédurales (comment l'appliquer) et conditionnelles (quand et à quelle fin l'appliquer) sur les tâches.

Cette classification des connaissances métacognitives est résumée ci-après, par Frenkel :

« Nous distinguons les connaissances métacognitives (a) par rapport aux personnes (relatives aux motivations, émotions, cognitions. . .), (b) par rapport aux tâches (préconnaissances du contenu, niveau de difficulté du contenu, raisons du niveau de difficulté) et (c) par rapport aux stratégies cognitives et métacognitives (connaissances déclaratives, connaissances procédurales, connaissances conditionnelles). » (Frenkel, 2014, p. 431)

Ainsi, nous pouvons déduire que les connaissances métacognitives restent en continuelle construction, en fonction des différentes situations quotidiennes auxquelles est confronté un apprenant.

3.4.2. Les expériences métacognitives

Flavell (1979, 1987) évoque les « expériences métacognitives » comme deuxième composante. Il les qualifie d'expériences conscientes des activités intellectuelles, qu'elles soient d'ordre cognitif ou affectif. Elles nécessitent un taux élevé de concentration et de réflexion. Il ajoute que leur importance est primordiale dans la mesure où elles peuvent jouer un rôle dans le choix des différentes stratégies à appliquer et de leur modification pour diverses raisons.

C'est alors par « *l'action et l'interaction des connaissances et des expériences métacognitives que s'effectuent non seulement la gestion des processus mentaux selon Flavell, mais aussi l'enrichissement et la transformation des connaissances métacognitives* ». (Saint-Pierre, 1994, p. 533). Tel qu'on le perçoit à travers le schéma ci-dessous.

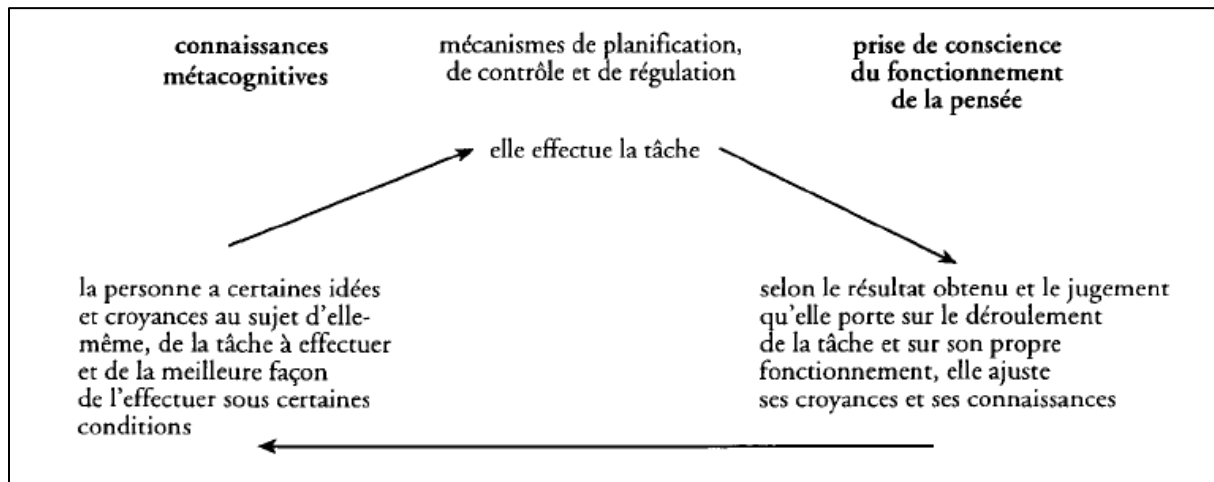


Figure 13 : L'expérience métacognitive et le développement des connaissances métacognitives (Lafortune & Saint-Pierre, 1992)

Rares sont les travaux qui portent sur les expériences métacognitives en tant que composantes à part entière, la majorité s'intéresse davantage aux connaissances et aux stratégies métacognitives. Or, comme le souligne Efklider, les expériences métacognitives permettent : « *de réguler la cognition via deux boucles régulatrices, celle cognitive et celle affective* ». (Efklides, 2006).

Lorsqu'on évoque les expériences métacognitives, l'on se retrouve à passer par la notion de *monitoring*, instaurée par Nelson et Narens en 1990. Ces expériences se trouvent être générées par ce processus de *monitoring* (surveillance) de la cognition. Ce qui rejoint la définition que leur octroie Flavell (1979). Il s'agit selon lui de : « *toute expérience consciente cognitive ou affective accompagnant ou appartenant à toute entreprise intellectuelle* ». (Flavell, 1979, p. 906). Elles peuvent se produire à différents moments de la réalisation de la tâche et nécessitent un effort de concentration et de réflexion accru.

Les expériences métacognitives se retrouvent à la croisée de la cognition, de la motivation et du sentiment dans la mesure où, elles impactent les processus de contrôle d'une personne.

Toute expérience métacognitive se produit en deux phases : la première renvoyant à ce que Noël (1997) appelle « *processus mental* » et qui se résume au moment où un apprenant prend conscience de son activité cognitive, ou de sa performance. La seconde, est évoquée par Nelson et Narens en 1990, et reprise par Noël (1997), comme étant le « *jugement métacognitif* » que l'apprenant émettra sur sa propre activité cognitive ou sur sa performance mentale.

3.4.3. *Le contrôle et régulation des processus mentaux*

Connu sous le nom de stratégies métacognitives, renvoie à ce que Brown a évoqué dans ses recherches (1978, 1987), comme étant des mécanismes d'autorégulation ou plus exactement des « *activités de régulation et de surveillance de la cognition* », utilisés par un apprenant lors de la réalisation de la tâche. Les apprenants pouvant faire recours à ces stratégies sont caractérisés comme étant des « *apprenants actifs* » (Baker & Brown, 1980 ; Campione, Brown & Ferrara, 1982).

Les stratégies interviennent en deux phases. La première s'effectue en guise de préparation de l'apprentissage en compréhension de l'écrit et la seconde, plutôt comme une supervision de celui-ci. On entend par préparation des stratégies telles que : anticiper et planifier. Tandis que par supervision, on fait référence aux contrôles : continu et final.

Bon nombre d'auteurs se rejoignent quant à la classification de la stratégie de planification et celle de contrôle comme intervenant au cours de la tâche (Borkowski, 1996 ; Brown, 1978, 1987 ; Büchel, 2000, 2001, 2007 ; Büchel *et al.*, 2011 ; Doudin & Martin, 1999 ; Jacobs & Paris, 1987 ; Martin, Doudin & Albanese, 2001 ; Paris & Winograd, 1990a, 1990b ; Pintrich & de Groot, 1990 ; Schraw, Crippen & Hartley, 2006 ; Schraw & Moshman, 1995 ; Vianin, 2009).

Brown (1978, 1987) s'est quant à lui, focalisé davantage sur l'aspect de la gestion des processus mentaux et donc sur l'aspect procédural de la métacognition. Selon lui, le contrôle et la régulation de toute activité cognitive renvoient à un certain nombre de décisions et de comportements stratégiques qui doivent être mis en œuvre. Brown en dénombre trois :

- **Activités de planification** : comme son nom l'indique, toute planification renverrait aux décisions convoquées pour gérer l'information. Par exemple : envisager un éventuel résultat à obtenir.
- **Activités de contrôle** : vient suite à la planification et consiste à vérifier l'efficacité de l'activité en question. Comme le fait de se poser des questions afin de vérifier sa propre compréhension.
- **Activités de régulation** : il s'agira à ce niveau de modifier la stratégie à adopter, de la supprimer ou de la garder, en fonction de ce qui a été obtenu, à travers les activités de contrôle.

Brown (1978, 1987) affirme que contrairement aux connaissances métacognitives, les activités de contrôle et de régulation des processus mentaux peuvent être instables dans la mesure où, elles ne renvoient pas systématiquement à des activités conscientes.

Notons également que les stratégies métacognitives étaient communément appelées « *fonctions exécutives* ». Le terme de stratégies métacognitives fut adopté par les Européens, tout en restant fidèles au contenu auquel elles renvoient.

Ainsi, les trois composantes métacognitives contiennent un lien interactif entre elles dans la mesure où, c'est à travers les expériences métacognitives que l'apprenant pourra développer les deux autres composantes à savoir ; les connaissances et les stratégies métacognitives.

Nous regroupons ces composantes dans la figure qui va suivre.

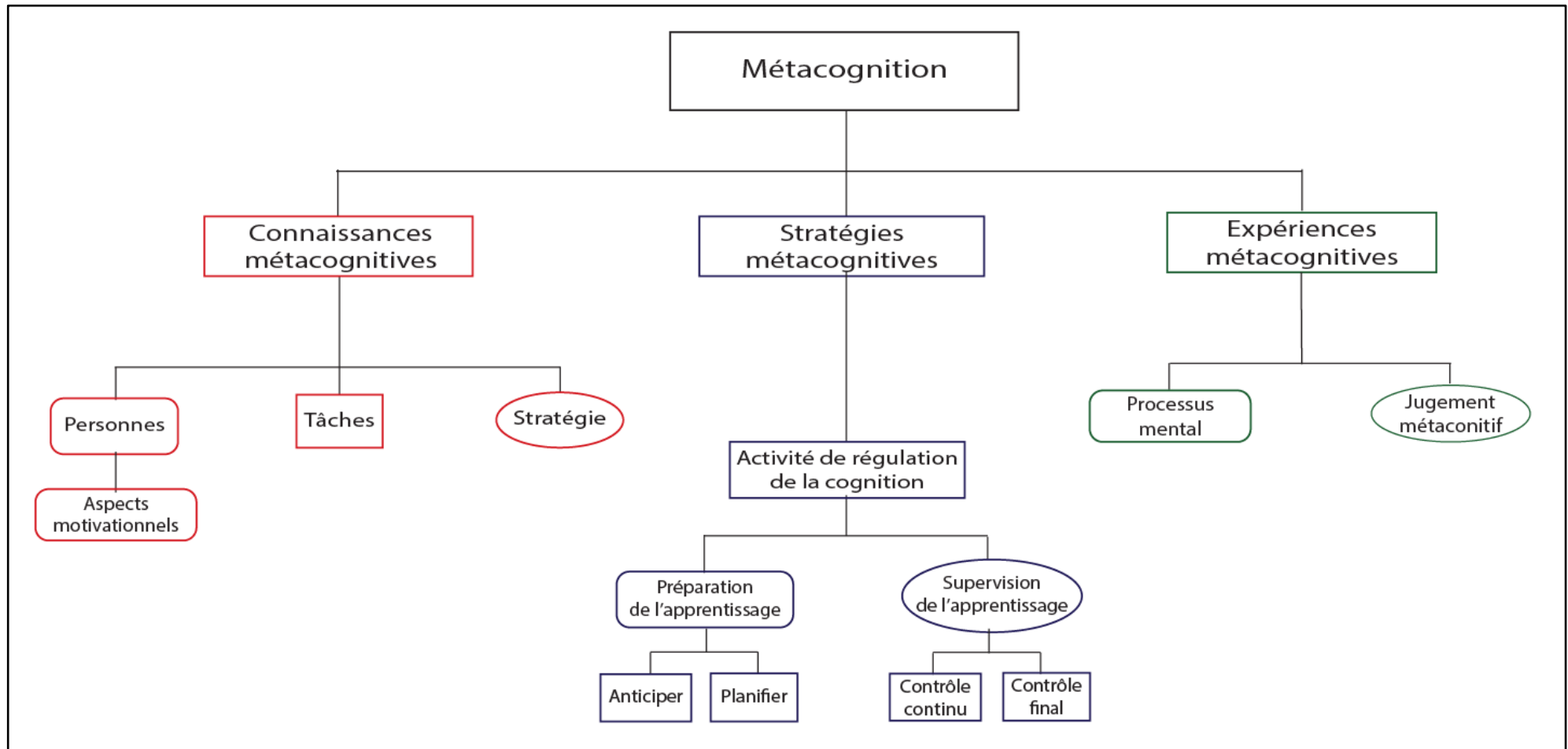


Figure 14 : Les composantes métacognitives

3.5. La compétence métacognitive

Selon Saint-Pierre (2004) :

« Une compétence est généralement définie comme un savoir-agir complexe qui consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources intégrées (internes et externes) pour identifier et résoudre efficacement une famille de situations, de façon autonome (Scallan, 2004 ; Tardif, 2003 ; Roegiers, 2001 ; Lasnier, 2000 ; Jonnaert et Vander Borgh, 1999 ; Pôle de l'Est, 1996) » (Saint-Pierre, 2004).

Dans sa définition, elle précise qu'une compétence ne renvoie pas seulement à un savoir ou à un savoir-faire, mais à la capacité d'agir efficacement dans une situation complexe. Cette action doit se faire de manière autonome. Elle englobe un certain nombre de ressources internes, et donc relatives aux processus mentaux et à la réflexion sur ces derniers, mais également externes, liées à l'environnement ou aux outils choisis.

En outre, lorsqu'un apprenant se retrouve en situation d'apprentissage, il convoque simultanément deux instances, la première relative à l'exécution des opérations cognitives. La seconde renvoie à la vérification, à la surveillance et au suivi de ces opérations mentales, ce qui constitue le principe de la métacognition.

Ainsi, les connaissances métacognitives de Flavell² (1979) additionnées aux activités de gestion des processus mentaux de Brown (1978, 1987) constituent le socle de l'émergence du concept de la métacognition ainsi que ses composantes :

« L'image de Taurisson (1998), reprise par Lafortune et St-Pierre (1996), projette une première vision de la métacognition : elle situe deux personnes qui coexistent à l'intérieur de l'apprenant. L'une exécute, l'autre organise, se regarde agir, planifie, évalue, contrôle et réorganise. » (Hebert, 2004)

Cette citation, met en relation les deux composantes qui interviennent dans le développement de la compétence métacognitive, nécessaire à tout apprenant pour comprendre un texte lu.

Ce troisième chapitre a permis d'éclairer sur le concept de la métacognition et sa complexité. Nous avons commencé par proposer les différentes définitions octroyées à celui-ci, puis avons

² Bien qu'il évoque deux composantes métacognitives : connaissances et expériences, ses travaux restent tout de même centrés sur les connaissances.

présenté quelques défis relatifs à ces définitions. Les composantes métacognitives ont également été citées pour mettre la lumière sur la compétence métacognitive et son rôle, dans la compréhension des textes.

La compétence métacognitive nous amène forcément à la notion de stratégies d'apprentissage que nous évoquerons dans le chapitre suivant. Mais avant cela, les éléments évoqués dans ce chapitre seront rassemblés dans le diagramme suivant.

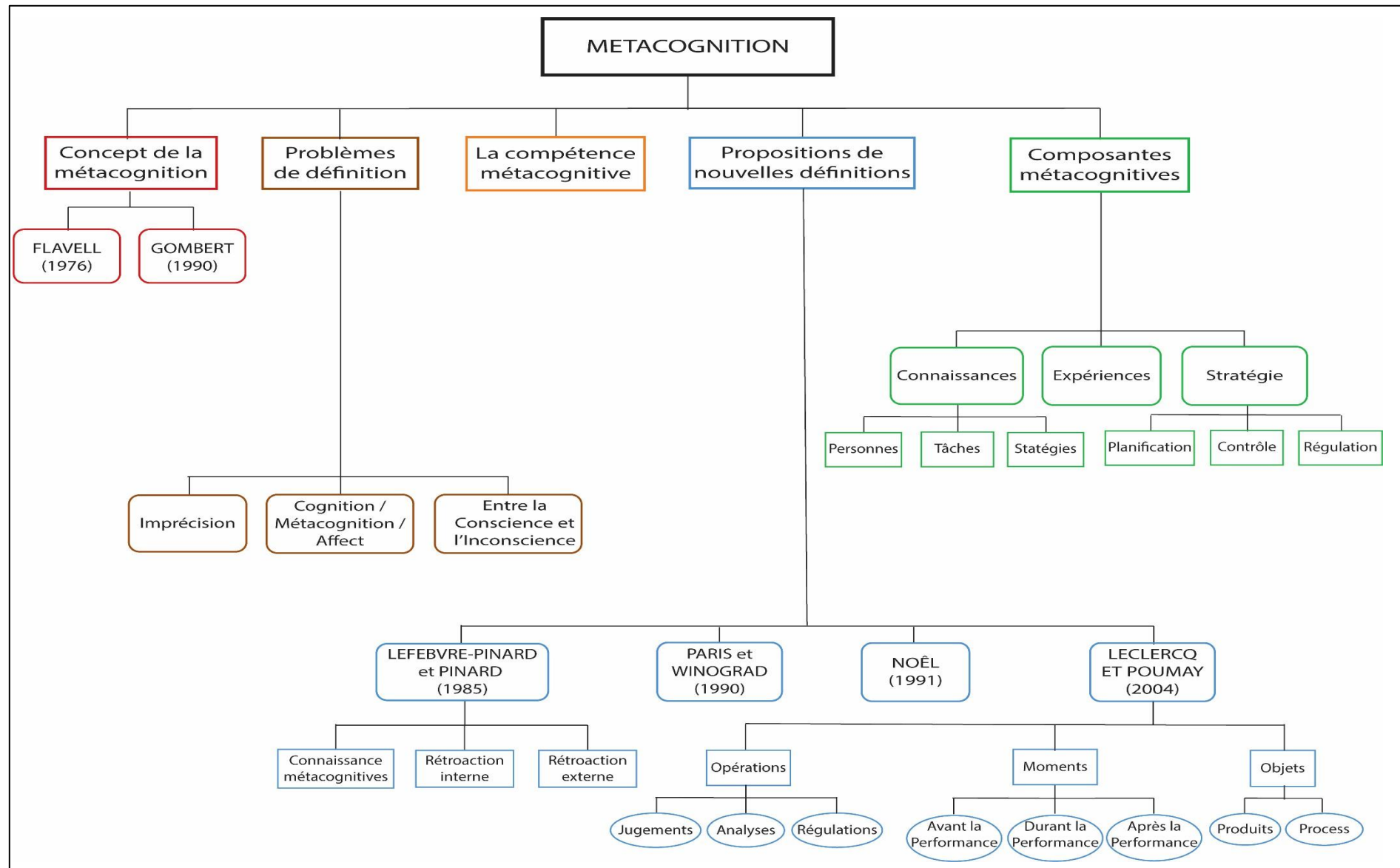


Figure 15 : Diagramme récapitulatif du chapitre 3

CHAPITRE 4 : LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Les difficultés rencontrées par un apprenant lors de la lecture d'un texte peuvent le placer dans une situation d'incompréhension, qu'il cherchera à surmonter en mobilisant diverses stratégies. Dans ce qui va suivre, nous éclairerons sur ces dernières pour mettre en exergue leur impact. Pour ce faire, nous commencerons par présenter quelques définitions de la notion de stratégies d'apprentissage puis, nous passerons à ses taxonomies, pour aboutir aux stratégies dites de compréhension, à celles du lecteur expert et terminerons par les étapes de l'enseignement explicite.

Nombreuses sont les recherches renvoyant aux différentes stratégies d'apprentissage notamment ; des études anglophones (Naiman et al., 1975 ; Wenden et Rubin, 1987, Oxford 1990, 1996, 1997 ; O'Malley et Chamot, 1990, Wenden, 1991 ; Cohen 1998). Nous présenterons les différentes définitions octroyées à la notion de stratégies d'apprentissage ainsi que les classifications de celle-ci cependant, nous nous appuierons essentiellement sur la taxonomie de Bégin (2008).

4.1. La stratégie et le processus

Une confusion quant à l'utilisation de la notion de processus et celle de stratégie est fréquemment relevée, dans la mesure où les deux interviennent dans la compréhension écrite. Ainsi, une distinction est nécessaire. Comme l'explique Matlin : « *Habituellement les processus sont considérés comme agissant de façon automatique et inconsciente. Les stratégies sont alors les moyens conscients par lesquels ces processus sont activés et organisés* ». (Matlin, 2001). Les processus relèvent ainsi d'une activation automatique et inconsciente d'opérations mentales tandis que, les stratégies renvoient à une activation intentionnelle, volontaire et consciente de ces premiers, en vue de comprendre un texte lu.

4.2. La définition des stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissages ont été sollicitées dans plusieurs domaines. En psychologie cognitive, Tardif les évoque comme étant « *la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif* ». (Tardif, 1992).

Pour ce qui est de l'éducation, Cyr (1998) définit les stratégies d'apprentissage comme étant :

« *Des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou*

fonctionnelles, et aussi des techniques de résolutions de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage ». (Cyr, 1998, p. 4).

Il les présente donc comme étant un moyen ou un outil utilisé, en vue de pallier les problèmes liés à l'apprentissage, dans le but de le faciliter.

Perradeau, quant à lui, voit la notion comme étant « *une coordination de procédés, choisis dans un panel de possibles, en raison d'une efficacité supposée et en fonction d'une finalité donnée* ». (Perradeau, 2006).

Ce qui nous amène aux travaux de Bégin (2008) qui estime qu'il y a confusion autour des stratégies d'apprentissage. Il évoque pour justifier ses propos la définition apportée par Weinstein et Mayer selon lesquels, la notion de stratégies d'apprentissage regroupe « *les moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne* ». (Weinstein & Mayer, 1986). Par « moyens », ils entendent l'ensemble des comportements auxquels fait appel un apprenant, lors d'un apprentissage.

Le terme est alors devenu générique. C'est cette généralisation qui a amené une multitude de désignations qui n'ont pas, ou presque aucune concordance entre elles, lorsqu'il s'agit de comparer entre les effets de l'enseignement de ces stratégies d'apprentissage et le choix de ces dernières. A ce propos :

« Dans une méta-analyse visant à mesurer les effets de l'enseignement de stratégies, Hadwin et Winne (1996) ont conclu qu'il était difficile de saisir clairement les effets en question et de les évaluer parce que, d'une étude à l'autre, la nature des stratégies impliquées était trop hétérogène. ». (Bégin, 2008, p. 49)

Prenons, à titre d'exemple le « transfert », plusieurs auteurs : Doudin et Martin (1999), Martin *et al.* (2001) et Vianin (2009), lui octroient un aspect métacognitif dans la mesure où : « *il permet de réguler le fonctionnement cognitif. Toutefois, ce n'est pas parce qu'il permet de réguler le fonctionnement cognitif qu'il est de fait une stratégie métacognitive.* ». (Frenkel, 2014, p. 432)

Bégin (2008) affirme de ce fait que la confusion qui règne autour de la notion de stratégie est due premièrement à la généralisation de celle-ci. Il ajoute comme seconde raison le problème de classification, que l'on verra par la suite.

Afin de pallier l'ambiguïté de la notion des stratégies d'apprentissage, Bégin estime plus que nécessaire de revenir aux origines de celle-ci et donc à la psychologie cognitive. En effet, les recherches menées dans cette dernière, ont permis de mettre en exergue la notion dans la mesure où, la psychologie cognitive repose principalement sur deux aspects : le cognitif et le métacognitif « *sur les structures et les processus mentaux* ». (Matlin, 2001).

Bégin (2008) ressent alors le besoin de préciser à sa manière, la notion de stratégie d'apprentissage en lui octroyant une définition personnelle :

« Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis ». (Bégin, 2008, p. 53)

La notion de « stratégie » est donc tributaire du terme « objectif » ; elle dépend d'une volonté d'atteindre un objectif (Debbagh, 2017).

Le nouvel élément apporté par Bégin renvoie au fait d'associer le terme à des « *catégories d'actions* ». Afin d'éviter toute autre confusion, il insiste sur la nécessité de distinguer les stratégies des actions dans la mesure où, ces dernières se résument aux méthodes, procédures ou techniques utilisées pour appliquer les stratégies en question : « *la confusion vient justement du fait que le terme stratégie est utilisé à la fois pour identifier l'ensemble et les éléments. Or, dans le dictionnaire, une stratégie est un ensemble* ». (Bégin, 2008, p. 53).

Cette confusion a longuement considéré des actions telles que : *créer des notes personnelles ou formuler des questions* comme étant des stratégies à part entière et non des moyens utilisés, en vue de l'application de la stratégie « *élaborer* ».

Il fait également référence, à la fin de sa définition, aux *objectifs*, compte tenu du fait que ce sont ceux-là qui appellent à telle ou autre stratégie :

« Il ne s'agit donc plus de parler, par exemple, de stratégies d'élaboration. Il sera plutôt question de la stratégie élaborer qui permet d'effectuer des opérations amenant des changements ou des transformations de l'information (objectif visé par la stratégie) à l'aide d'actions ou de procédures variées : se créer des notes personnelles, paraphraser ou développer des analogies ». (Bégin, 2008, p. 54).

Le terme « processus » fait également l'objet de quelques confusions notamment lorsqu'il est « associé à ce qui est activé par les stratégies ». (Romainville, 1993). C'est pourquoi, il serait préférable, selon le chercheur, de le remplacer par le terme « opération », il l'estime plus global car il fait allusion à la notion de processus, lorsqu'il s'agit d'opérations « mentales » (Romainville, 1993) et donc « cognitives » (Legendre, 1993).

4.3. La taxonomie des stratégies d'apprentissage

En effet, il existe une multitude de classifications des stratégies d'apprentissage et elles sont toutes plus différentes les unes des autres.

4.3.1. Le récapitulatif des taxonomies par Bégin

Comme mentionné auparavant, Bégin affirme la présence d'une confusion autour de la notion de stratégies d'apprentissage et que cette confusion serait en relation avec les différentes classifications. Il regroupe celles établies auparavant dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Récapitulatif des taxonomies évoquées (Bégin, 2014)

Auteurs	Leurs classifications
Weinstein et Mayer 1986	Stratégies organisées autour des processus d'emmagasiner et de traitement de l'information.
	Stratégies organisées autour de niveaux d'apprentissage selon les tâches visées : simples et complexes.
	Les sous-stratégies cognitives sont plus détaillées que les métacognitives ou les affectives.
Mc Keachie, Pintrich, Lin et Palmer 1987	Classées toujours par rapport aux fonctions des tâches ou des situations impliquées.
	Classification peu précise.
	Stratégies de complexité variables et parfois globales. Ex : la prise de notes.

Boulet et collaborateurs 1996 Hrimech 2000	Classées selon les domaines : cognitifs, métacognitifs, affectifs ou de gestion des ressources.
	Chaque catégorie est divisée selon le rôle joué ou les objectifs fixés.
	Chaque composante est une stratégie en soi et en nécessite d'autres pour être exécutée. Ex : lire, poser des questions, souligner...

Ainsi, la multitude des taxonomies proposées ajoutée à la différence de leur contenu, rend plus difficile l'identification des stratégies les plus pertinentes à enseigner.

4.3.2. La taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990)

Nous tenons à exposer la classification d'O'Malley et Chamot (1990) qui, elle, dénombre trois catégories de stratégies ; métacognitives, cognitives et socio-affectives. Cette taxonomie vient en continuité des travaux d'O'Malley (1985).

Cyr (1998) la trouve « *plus facile à manier, plus opérationnelle ou utilisable tant pour la recherche que pour une compréhension de la part des praticiens de ce que sont véritablement les stratégies d'apprentissage d'une L2* ». (Cyr, 1998, p. 38). Néanmoins, et en raison du sujet de notre recherche, nous nous pencherons davantage sur les stratégies métacognitives citées.

Ci-après, le tableau représentant la classification d'O'Malley et Chamot (1990) :

Tableau 4 : Taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990)

La classification d'O'Malley et Chamot (1990)	
Les stratégies métacognitives	1. L'anticipation ou la planification (<i>planning</i>) ; 2. L'attention générale (<i>directed attention</i>) ; 3. L'attention sélective (<i>selective attention</i>) ; 4. L'autogestion (<i>self-management</i>) ; 5. L'autorégulation (<i>self-monitoring</i>) ; 6. L'identification d'un problème (<i>problem identification</i>) ; 7. L'autoévaluation (<i>self-evaluation</i>).
Les stratégies cognitives	1. La répétition (<i>repetition</i>) ; 2. L'utilisation des ressources (<i>resourcing</i>) ; 3. Le classement ou le regroupement (<i>grouping</i>) ; 4. La prise de notes (<i>note taking</i>) ; 5. La déduction ou l'induction (<i>deduction/ induction</i>) ; 6. La substitution (<i>substitution</i>) ; 7. L'élaboration (<i>elaboration</i>) ; 8. Le résumé (<i>summerization</i>) ; 9. La traduction (<i>translation</i>) ; 10. Le transfert des connaissances (<i>transfer</i>) ; 11. L'inférence (<i>inferencing</i>).
Les stratégies socio-affectives	1. La clarification/vérification (<i>questioning for clarification</i>) ; 2. La coopération (<i>cooperation</i>) ; 3. Le contrôle des émotions (<i>self-talk</i>) ; 4. L'autorenforcement (<i>self-reinforcement</i>).

Les stratégies métacognitives de la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990), désignent : la planification, la surveillance et l'évaluation de ses propres processus cognitifs (Cohen & Macaro, 2018). Ce sont donc toutes les pratiques qui mènent l'apprenant, vers la gestion de sa cognition. Les chercheurs font référence à sept stratégies métacognitives.

- **L'anticipation ou la planification** : de son apprentissage. Fixer des objectifs, s'impliquer de manière autonome dans son apprentissage en préparant par exemple des points de langue au préalable avant de les aborder en classe, ou encore anticiper sur les hypothèses de sens, en séance de compréhension de l'écrit, avant la lecture du texte. A

travers cette stratégie, l'apprenant devient actif et participe à son processus d'apprentissage.

- **L'attention** : renvoie au maintien de l'attention en exécutant une tâche d'apprentissage donnée. Les chercheurs la divisent en deux types ; à savoir une attention générale, qui comme son nom l'indique, réfère à une concentration globale sur la totalité de la tâche à accomplir. Ou une attention sélective, c'est-à-dire ; qui sous-entend une concentration sur un élément précis de la tâche d'apprentissage ou sur une partie de l'activité à accomplir.
- **L'autogestion** : cette stratégie renvoie à une implication et à une autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage d'une L2. L'autogestion lui permet de maintenir un contact régulier avec la langue d'apprentissage, que ce soit en contexte scolaire ou autre.
- **L'autorégulation** : stratégie associée à une sorte de vérification et suivie d'une autocorrection. Il s'agit de « *vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication* » (Cyr, 1998, p. 45).
- **L'identification d'un problème** : c'est en utilisant cette stratégie que l'apprenant peut comprendre l'objectif à atteindre, d'une activité. Les élèves qui ne recourent pas à cette stratégie rencontreront de ce fait, plus de difficultés à accomplir la tâche donnée.
- **L'autoévaluation** : c'est une stratégie métacognitive utilisée par l'apprenant pour évaluer ses performances et ses habiletés langagières. A travers celle-ci, il pourra enrichir ses capacités et pallier ses lacunes dans la mesure où, il aura conscience de l'existence de celles-ci.

4.3.3. La taxonomie de Bégin (2008)

Afin d'établir un classement des différentes stratégies, Bégin (2008) se base sur une analyse effectuée en deux temps : d'abord il a rassemblé puis analysé différentes taxonomies effectuées par d'autres chercheurs, ensuite il a procédé à l'analyse d'un *échantillon caractéristique des tâches et des situations scolaires* (Bégin, 2014), afin d'en tirer des actions cognitives nouvelles.

Ainsi, il a classé les stratégies d'apprentissage sur deux plans : le métacognitif et le cognitif.

4.3.3.1. Les stratégies métacognitives

Deux types de stratégies métacognitives apparaissent dans la taxonomie établie par Bégin (2008) : anticiper et s'autoréguler. Néanmoins, le chercheur estime primordial de distinguer entre les stratégies « anticiper » et « planifier » et de ne pas confondre entre les deux :

« Dans son Dictionnaire actuel de l'Éducation, Legendre (1993) donne au terme planifier le sens d'une opération de mise en ordre ou en séquence d'un ensemble d'éléments selon des critères déterminés, ce qui n'oblige pas nécessairement à porter un regard sur les connaissances que l'apprenant peut avoir de ses expériences antérieures. Anticiper suggère beaucoup plus la nécessité d'observer et d'analyser des connaissances déjà acquises relativement aux situations impliquées (Hoc, 1987) ». (Bégin, 2008, p. 56).

En se référant à cette distinction et en s'appuyant sur la définition apportée par Bégin, l'on constate que la planification devient alors une action qui permettra d'opérationnaliser la stratégie *anticiper*.

Le tableau qui suivra dénombre toutes les caractéristiques des stratégies métacognitives proposées par Bégin (2008).

Tableau 5 : Taxonomie des stratégies métacognitives (Bégin, 2008)

Stratégies	Actions, techniques ou procédures
Anticiper : tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.	- Identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir ; - considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles ; - créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles ; - planifier ; - émettre des hypothèses.
S'autoréguler : procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations et aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles.	- S'auto-observer : prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances utilisées et des situations ou tâches impliquées ; - contrôler : analyser progressivement les caractéristiques et la valeur des activités entreprises en lien avec les exigences et la sélection des moyens mis en action et des résultats obtenus ; - juger : mettre en relation les objectifs visés avec l'efficacité perçue des ressources engagées ou la justesse des connaissances métacognitives utilisées dans la sélection des ressources. - s'ajuster : ajuster des ressources ou des connaissances métacognitives en fonction des résultats ou des conditions observées par rapport aux attentes ou aux objectifs visés ; - s'informer : effectuer la cueillette ou rechercher des informations relatives aux tâches, aux situations et aux conditions d'utilisation des connaissances en fonction des besoins, des exigences et des objectifs visés.

4.3.3.2. Les stratégies cognitives

Cette catégorie de stratégies renvoie à deux situations : l'apprentissage et la réutilisation des connaissances. Ainsi, deux catégories de stratégies cognitives sont mentionnées : les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution.

- Les stratégies cognitives de traitement

Six stratégies sont convoquées dans cette sous-catégorie : sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer et organiser. Cependant, le nouvel élément apporté au classement des stratégies, ne concerne que deux d'entre elles : décomposer et comparer, car les autres sont déjà

présentes dans de nombreuses taxonomies notamment celles de : Boulet et collab. (1996), O'Malley et collab. (1988) ou de Weinstein et Mayer (1986).

Tableau 6 : Taxonomie des stratégies cognitives de traitement (Bégin, 2008)

Stratégies	Actions, techniques ou procédures
Sélectionner: rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.	• Noter; - souligner ; - surligner ; - encadrer ; - écrire ; - dire ; etc.
Répéter: reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes.	• Redire plusieurs fois à haute voix ; - redire mentalement plusieurs fois ; - réécrire plusieurs fois ; - relire plusieurs fois ; - réviser, etc.
Décomposer: défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.	• Séparer en petites parties ; - identifier les composantes, les caractéristiques ; - défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures ; etc.
Comparer : rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations.	• Rechercher des différences ; - rechercher des ressemblances ou similitudes ; - rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal) ; - rechercher des rapports d'importance ; - rechercher des rapports d'ordre ou de séquence ; etc.
Élaborer: développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes.	• Paraphraser ; - formuler des exemples ; - créer des analogies ; etc.
Organiser: construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.	• Créer ou appliquer une mnémotechnique ; - construire des schémas ; - construire des diagrammes ou des tableaux ; - regrouper en fonction de caractéristiques ; - regrouper par classes ou ensembles ; etc.

- Les stratégies cognitives d'exécution

Quatre stratégies : évaluer, vérifier, produire et traduire, complétées par plusieurs actions, techniques ou procédures, rendent compte des stratégies cognitives d'exécution. Elles figurent également dans les travaux de Sternberg (1998) et Audy (1992) concernant le modèle de *l'intelligence et du fonctionnement efficient* et dans bien d'autres recherches.

Tableau 7 : Taxonomie des stratégies cognitives d'exécution (Bégin, 2008)

Stratégies	Actions, techniques ou procédures
Évaluer* : poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur.	• Déterminer la valeur des éléments ; - comparer les rapports ; - estimer ; - identifier l'importance relative ; etc.
Vérifier : s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.	• Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles ; - confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés ; etc.
Produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.	• Écrire ; - dire à voix haute ; - dessiner ; etc.
Traduire (vulgariser) : transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.	• Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.) - développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique ; - ajuster la production en fonction de critères déterminés.

* Ce qui distingue la stratégie cognitive d'exécution *évaluer* de l'action *juger* pour la stratégie *s'autoréguler*, c'est que la stratégie *évaluer* n'est pas orientée vers l'obtention d'une meilleure connaissance de son propre processus cognitif, non plus que pour une meilleure connaissance de son propre fonctionnement. L'action vise plutôt l'estimation ou la détermination d'une valeur ou de rapports qui se situent en dehors du regard de l'apprenant sur lui-même et sur ses propres connaissances.

En guise de récapitulatif, nous concluons que la taxonomie que propose Bégin contient des stratégies d'apprentissage métacognitives (anticiper et s'autoréguler) mais également des stratégies d'apprentissage cognitives de traitement (sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer et organiser) et d'exécution (évaluer, vérifier, produire et traduire). Ci-après, le tableau les regroupant :

Tableau 8 : Taxonomie des stratégies d'apprentissage (Bégin, 2008)

Stratégies métacognitives	
Anticiper S'autoréguler	
Stratégies cognitives	
De traitement	D'exécution
Sélectionner	Évaluer
Répéter	Vérifier
Décomposer	Produire
Comparer	Traduire
Élaborer	
Organiser	

Ainsi, la taxonomie proposée par Bégin (2008) est celle qui convient le mieux à notre recherche, dans la mesure où elle englobe les classifications d'autres chercheurs, dont : Weinstein et Mayer (1986), Mc Keachie, Pintrich, Lin et Palmer (1987), O'Malley et Chamot (1990), Boulet et collaborateurs (1996), ainsi que Himech (2000). En outre, elle figure parmi les plus récentes taxonomies des stratégies d'apprentissage recensées.

4.4. Les conditions d'utilisation des stratégies d'apprentissage

Bégin (2008) souligne que, ce qui était précédemment appelé, dans d'autres travaux, des « *stratégies de gestion des ressources* » devient, des conditions d'utilisation des stratégies ; temporelles, environnementales ou matérielles : conditions nécessaires pour effectuer des tâches, dans la mesure où les stratégies dites de, gestion et de ressources sont :

« Des stratégies que l'apprenant utilise pour se créer un environnement adéquat (ses ressources environnementales), pour faire appel aux ressources dont il pourrait avoir besoin (ressources matérielles ou humaines) ou encore pour tenir compte des conditions temporelles auxquelles il doit faire face ». (Boulet, Savoie-Zajc, & Chevrier, 1996) Et (Cartier, 2000).

- **Les conditions temporelles** : renvoyant au temps que passe l'apprenant à effectuer sa tâche ou une opération cognitive. Il se définit en termes de durée continue, totale ou en temps d'arrêts, mais également en périodes de la journée.
- **Les conditions environnementales** : concernent l'influence que peuvent avoir les espaces, où s'effectue la tâche, sur la qualité, l'intensité et la durée des efforts fournis

par l'apprenant, ou encore des caractéristiques physiques telles que : l'éclairage, le climat, la qualité du matériel et bien d'autres.

- **Les conditions matérielles et de ressources** : comme leur nom l'indique, elles concernent plusieurs éléments dont : les outils, le matériel d'écriture ou encore les documents dont aurait besoin un apprenant, pour accomplir sa tâche.

La définition apportée par Bégin, sa taxonomie des stratégies d'apprentissages ainsi que leurs conditions d'utilisation soutiennent une double visée. D'une part, homogénéiser la conception de la notion de stratégies. D'autre part, pallier les confusions qui y règnent en évitant de s'attarder sur un nombre infini de stratégies, mais plutôt en dénombrant quelques-unes, généralement applicables à plusieurs situations scolaires.

Nous estimons que la démarche de Bégin (2008) permettra de s'intéresser davantage au contenu et aux stratégies pertinentes à enseigner, en vue de comprendre un texte lu.

4.5. Les stratégies de compréhension

Dans la mesure où notre recherche est centrée sur la compréhension des écrits, il est évident que nous nous intéressons précisément aux stratégies dites de compréhension : « [...] *comprendre un texte c'est aussi mettre en place des stratégies performantes, de haut niveau, pour vérifier l'état de sa compréhension et rectifier le tir si nécessaire.* ». (Lucchini, 2002, p. 38). Les stratégies de compréhension sont des procédures mobilisées par le lecteur afin de comprendre un texte ou encore de pallier les incompréhensions rencontrées, durant sa lecture. Elles renvoient aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension des écrits.

La notion de stratégies de compréhension a connu plusieurs appellations dont celles de stratégies de lecture ou de modalités de lecture. Les travaux réalisés par Moirand (1979) ainsi que, ceux de Lehmann et Moirand (1980), s'appuient sur l'approche globale pour parler de stratégies de compréhension, en faisant référence aux stratégies de lecture.

4.5.1. Le classement des stratégies

Nous présenterons la classification, établie par Bianco, Lima et Sylvestre (2006). Ils citent :

- **Des stratégies d'enrichissement des contenus**

Centrées généralement sur le vocabulaire et le contenu thématique du texte. Il s'agira, de ce fait, de s'entraîner aux procédures nécessaires pour trouver le sens des mots incompris. L'apprenant apprendra également à stimuler ses connaissances antérieures, liées au sujet évoqué dans le texte en vue de, mieux le comprendre ou d'enrichir ses propres connaissances.

- **Des stratégies d'organisation des connaissances**

Dont par exemple : la schématisation à l'aide de représentations graphiques qui amènent l'apprenant à organiser, à lier les idées du texte et à se repérer plus facilement dans son contenu.

- **Des stratégies de traitement détaillé de l'information**

Le lecteur apprendra à travers celles-ci, à répondre aux questions de compréhension qu'on lui pose en s'appuyant sur le texte ou sur ses connaissances antérieures. Mais également à se questionner lui-même (l'auto questionnement), durant sa lecture pour vérifier sa compréhension.

- **Des stratégies de contrôle**

Lorsqu'il sera confronté à des difficultés de compréhension ou d'interprétation du texte, à travers ces stratégies, le lecteur s'entraînera à être plus actif lors de sa lecture. Les trois chercheurs proposent à cet effet, la technique de la « *pensée à voix haute* ».

4.5.2. Les types de stratégies de compréhension

En s'appuyant sur les contenus et les moments de la lecture, Bianco (2016) distingue trois types de stratégies de compréhension, à savoir des :

- **Des stratégies de prélecture**

Qui regroupent celles visant à préparer la lecture, tel que : survoler le texte, s'intéresser au sommaire, poser des questions avant de lire, en vue de formuler des hypothèses de sens et bien d'autres.

- Des stratégies pendant la lecture

Il s'agira ici d'une série de stratégies aidant le lecteur à se construire une représentation mentale, à suivre l'enchaînement des idées du texte, ainsi que sa cohérence : faire des inférences, paraphraser, se questionner, se représenter les informations sous forme graphique, etc.

- Des stratégies postérieures à la lecture

Critiquer, évaluer les sources, synthétiser l'information, organiser et comparer en font partie dans la mesure où elles aident à la reconstruction et à l'organisation d'un contenu lu.

Les types de stratégies de lecture recensés par Bianco concordent avec ce que Giasson (2010) appelle les stratégies de lecture regroupées dans la figure suivante :

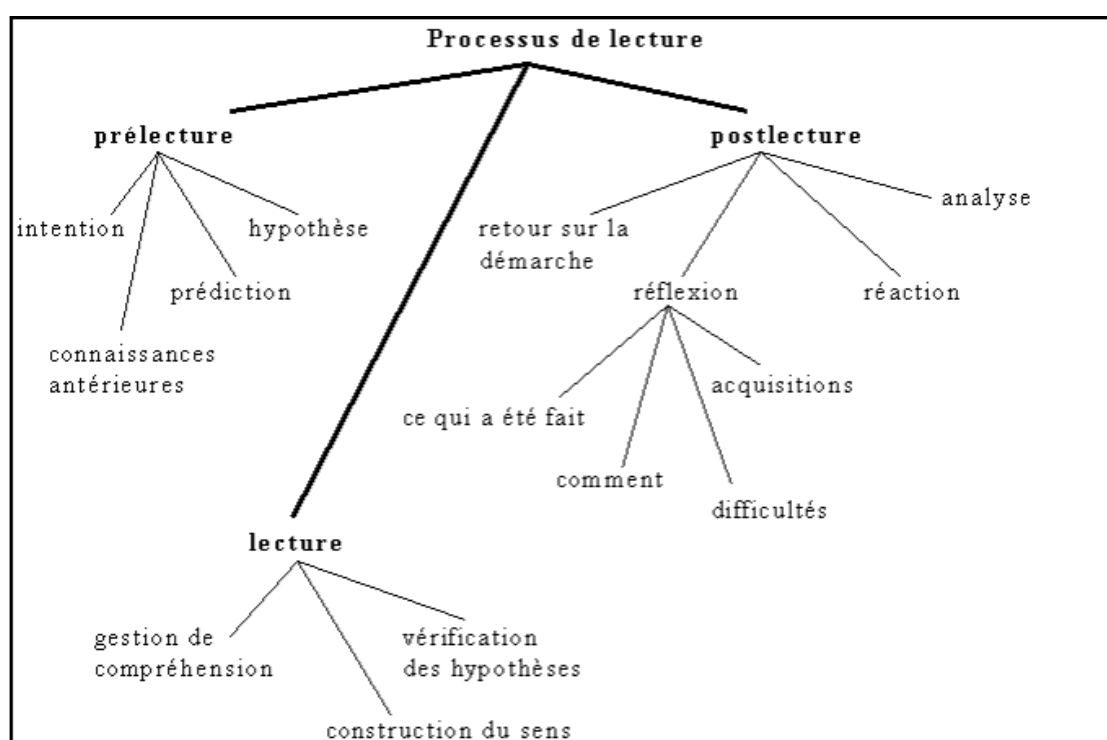


Figure 16 : Les stratégies de lecture selon le processus de lecture

4.6. Les stratégies du lecteur expert

Selon les travaux cités et consultés, ci-après une liste des stratégies auxquelles fait appel un lecteur expert.

- **But de la lecture** : le lecteur doit tout d'abord se fixer et se questionner sur le but de sa lecture : pour quelle raison vais-je lire ce texte ? Dans le but de m'informer, d'apprendre, etc.
- **Relations causales et inférences** : il doit s'intéresser aux relations qui puissent y avoir entre les mots, les phrases ou même les paragraphes, dégager les inférences et en produire.
- **Représentation mentale** : en effet, le lecteur expert se construit une représentation mentale du contenu du texte, au fur et à mesure de sa lecture du texte, ce qui lui permet de mieux le comprendre.
- **Mémoriser l'essentiel** : il est impossible de tout retenir après la lecture d'un texte. Il faudrait ainsi sélectionner ce qui est essentiel puis, stocker l'information dans la mémoire à long terme.
- **Se questionner** : un lecteur expert sera capable de se poser des questions sur sa propre compréhension, mais également d'y répondre.
- **Connaissances antérieures** : faire des allers-retours vers les connaissances antérieures pour en acquérir de nouvelles, est l'une des qualités d'un lecteur expert.
- **Prédire** : un lecteur expert fait des prédictions. Il sera apte à prévoir ce qui suivra dans le contenu à venir.
- **Résumer** : pendant sa lecture ; en se confrontant à de longues phrases ou de longs paragraphes, le lecteur expert résume le contenu au fur et à mesure, pour pouvoir comprendre progressivement ce qui suit. Même après sa lecture, en vue de résumer le contenu global du texte lu.
- **Contrôler et réguler** : contrôler sa compréhension et pouvoir ainsi remédier aux difficultés rencontrées.

4.7. Enseignement explicite des stratégies de compréhension

De multiples études ont abordé les méthodes par lesquelles on pourrait dispenser un enseignement des stratégies les plus efficaces. Celles-ci, amèneraient l'apprenant à contrôler sa

compréhension et à être plus actif, vis-à-vis de ses lectures. Le lecteur en difficulté ne recourt pas à ces stratégies, ou n'en dispose pas.

4.7.1. Objectifs d'un enseignement explicite

Le but d'un enseignement explicite des stratégies est entre autres d'éclairer les lecteurs « novices » sur les processus mentaux convoqués par les lecteurs experts, pendant la lecture d'un texte (Giasson, 1992). Pour ensuite, être capable de sélectionner et de convoquer les stratégies adéquates en vue de remédier aux difficultés de lecture rencontrées (Giasson, 1992 ; Pressley et al., 1992b ; Duffy, 2002). Ce qui nous amène au développement de la métacognition de l'apprenant, ainsi qu'à son autonomie.

Les travaux de Afflerbach (2002), Almasi (2003), Duffy (2002), Paris et al. (1984), Pearson et Dole (1987) ainsi que ceux de Pearson et al. (1991), se rejoignent quant à la nécessité d'enseigner à l'apprenant qu'il devra passer par les différents types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles), afin de convoquer les stratégies appropriées à l'activité :

- **Connaissances déclaratives** : nous ramènent au « quoi » c'est-à-dire savoir quelle est cette stratégie ? Et comment l'appelle-t-on ? L'enseignant devra ainsi donner aux apprenants le nom et la définition de la stratégie ainsi que des exemples sur celle-ci.
- **Connaissances procédurales** : réfèrent au « comment ». Comment répondre à une tâche donnée ? Quelles étapes devrais-je franchir pour aboutir aux finalités de ma tâche ou pour pouvoir appliquer ma stratégie ? L'enseignant devra alors apprendre, explicitement, à ses apprenants la procédure à suivre afin d'appliquer la stratégie en question.
- **Connaissances conditionnelles** : « Quand » et « pourquoi » choisir et convoquer telle stratégie. « *Parce que l'utilisation d'une stratégie implique l'intentionnalité et l'auto-contrôle, toute analyse qui ignore la motivation des apprenants demeure incomplète* » (Paris, Lipson, & Wixson, 1983). La motivation à laquelle font référence les chercheurs, renvoie au fait que l'apprenant doit savoir en quoi cette stratégie va-t-elle l'aider ? Il doit connaître sa valeur et apprendre à l'appliquer, au bon moment. Ces connaissances renverraient ainsi, aux circonstances d'application des stratégies de compréhension. Le

rôle de l'enseignant sera donc d'enseigner à ses apprenants les raisons de l'utilisation des stratégies (L'utilité de la stratégie à convoquer).

4.7.2. Etapes de l'enseignement explicite

De ce qui a précédé, nous pouvons affirmer qu'il y a une démarche à suivre pour dispenser un enseignement explicite des stratégies. Nous nous appuierons dans ce qui suit sur les étapes évoquées par Falardeau et Gagné (2012), car leur étude regroupe celles qui ont été faites auparavant et demeure l'une des plus récentes dans ce domaine.

4.7.2.1. Définir la stratégie et préciser son utilité

L'enseignant doit commencer son enseignement explicite par présenter aux apprenants la stratégie à adopter. Il devra la définir et l'expliquer dans un langage qu'ils comprendront (Afflerbach (2002), Duffy (2002), Giasson (1992), Nokes et Dole (2004) et Pressley et al. (1994)).

L'enseignant devra montrer à ses apprenants l'utilité de cette stratégie, son importance et son impact, sur le développement de leur performance en lecture (Giasson (1992), Nokes et Dole (2004) et Pressley et al. (1992) a et b). Cette pratique (préciser l'utilité) nous renvoie à l'aspect motivationnel de l'enseignement explicite ; c'est-à-dire que l'élève sera d'autant plus motivé, lorsqu'il connaîtra la valeur de la stratégie à appliquer. Ainsi, il est nécessaire que l'enseignant lui rappelle constamment à quel point celle-ci lui facilitera l'accomplissement de sa tâche de lecture.

4.7.2.2. Rendre le processus transparent (modelage/think-aloud)

L'enseignant doit expliciter clairement et dans les moindres détails le processus d'utilisation de la stratégie. Il devra montrer aux apprenants quels processus cognitifs sont convoqués par un lecteur expert pour choisir et appliquer telle stratégie et pas une autre (Duffy (2002), Duke et Pearson (2002), Giasson (1992), Nokes et Dole (2004)). Le fait de rendre le processus transparent aidera les apprenants à mieux comprendre, notamment par exemple : si l'enseignant se met à lire à haute voix.

La verbalisation des pensées par les apprenants les aidera à commettre moins d'erreurs car ils auront tendance à être moins impulsifs dans leurs réponses et en conséquence, dans leur raisonnement. Ils y réfléchiront à deux fois et convoqueront plus de stratégies en ce sens. Ainsi,

ils seront plus aptes à contrôler leur compréhension et à détecter les moments d'incompréhension auxquels ils seront confrontés, en cours de lecture (Duke et Pearson, 2002). Ce qui nous amène au développement de l'activité métacognitive. Si l'enseignant leur montre comment il contrôle la sienne, ils seront plus aptes à faire de même. Le tout est d'explicitier le raisonnement qu'un lecteur expert suivra, pour comprendre un texte.

Néanmoins, l'enseignant ne s'arrêtera pas à une explication évasive des étapes à suivre. Il doit décrire dans les moindres détails le modelage de l'utilisation des stratégies : « *Comme chaque individu possède une manière unique de traiter l'information, le lecteur expert sait s'adapter à chacune des situations où il doit traiter de l'information* ». (Duffy, Roehler, & Hermann, 1988).

L'enseignant devra donc rester flexible et s'adapter aux besoins de ses apprenants ; l'illustration du modelage qu'il leur explicitera dépendra donc, du texte qu'ils auront à lire et à comprendre ainsi que, des questions auxquelles ils devront répondre.

Conscients du niveau de complexité du travail de modelage par l'enseignant, Duffy et al. (1988) présentent les éléments qui pourraient éventuellement aider à le transmettre :

- L'enseignant devra prendre exemple sur un texte existant et tirer des exemples de celui-ci, pour que les apprenants puissent mieux le suivre et le comprendre ;
- Il est essentiel que l'enseignant décrive minutieusement les processus mentaux convoqués, lors de sa construction du sens pour que ses apprenants puissent contrôler leur activité métacognitive ;
- Il devra donner des exemples pour éclairer sur son raisonnement ;
- Il faut qu'il y ait un échange entre les apprenants et l'enseignant au fur et à mesure de son enseignement explicite afin de, répondre aux questions des apprenants et de les éclairer durant leur apprentissage. Ces moments permettront à l'enseignant de modeler son enseignement et d'être plus flexible en fonction des besoins des apprenants.

4.7.2.3. Pratique guidée/scaffolding

L'étayage (Scaffolding) renvoie à une pratique guidée du modelage par l'enseignant envers ses apprenants :

« L'étayage représente l'interaction sociale entre les élèves et l'enseignant qui précède l'internalisation – ou l'appropriation- des connaissances, des habilités et des dispositions considérées utiles par les apprenants. Il s'agit d'un outil d'enseignement qui vise à réduire les ambiguïtés liées à l'apprentissage d'une nouvelle stratégie, permettant ainsi de favoriser le développement des élèves » (Roehler & Cantlon, 1997)

Il s'agira donc, de donner des indices et des explications/ informations supplémentaires aux apprenants sur le modelage de la stratégie à adopter. L'étayage les aidera à s'approprier la stratégie à appliquer.

Au fur et à mesure de la pratique guidée, l'enseignant s'effacera laissant ainsi ses apprenants prendre la responsabilité de sélectionner, convoquer, contrôler et évaluer la stratégie. Il interviendra lors de pratique erronée par les apprenants, ou pour vérifier l'adéquation de la stratégie appliquée (Giasson, 1992).

Suggérer aux apprenants de travailler en groupe, peut les aider dans ce travail d'appropriation des stratégies de compréhension :

« Il semble que lorsque les élèves travaillent en groupe, ils soient forcés de défendre leur propre manière d'utiliser la stratégie et d'expliquer les processus cognitifs qui les ont menés à un tel résultat. Ce genre d'interactions fournit la possibilité de réviser les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles liées à la stratégie, tant pour les élèves qui expliquent que celui qui l'écoute ». (Nokes & Dole, 2004).

Roehler et Cantlon (1997) ont mené une étude sur deux classes et sont arrivés à dégager cinq types d'étayage. Ainsi l'enseignant devra :

- Présenter des explications additionnelles ;
- Amener les apprenants à participer à l'enseignement explicite, en verbalisant ce qu'ils ont compris ;
- Evaluer la compréhension des apprenants et remédier aux incompréhensions en proposant des clarifications supplémentaires ;
- Modeler les comportements attendus des apprenants en leur précisant comment ils doivent réagir, se sentir et penser lors de l'accomplissement d'une tâche ;

- Demander aux apprenants de proposer des idées de remédiations aux problèmes d'incompréhension rencontrés. La verbalisation du processus se fera ainsi, par l'enseignant et l'apprenant.

4.7.2.4. Pratique autonome

Gauthier, Bissonnette et Richard la définissent ainsi :

« La pratique autonome constitue l'étape qui permet à l'élève de parfaire sa compréhension jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible. L'atteinte d'un niveau de maîtrise élevé des connaissances obtenues grâce aux multiples occasions de pratique permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme et d'assurer l'automatisation. L'automatisation facilite ainsi leur rétention et leur rappel éventuel » (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2007).

En effet, durant cette étape, l'enseignant devra encourager l'apprenant à s'exercer seul. La pratique répétitive de la stratégie permettra à ce dernier de renforcer ses connaissances et son apprentissage, afin d'aboutir à de meilleurs résultats à chaque essai. C'est aussi, grâce à la pratique autonome que l'apprenant acquerra une stratégie et pourra l'appliquer à plusieurs autres tâches. (Nokes & Dole, 2004).

Gauthier et Bissonnette précisent que la pratique autonome dépend de deux éléments. Le premier renverrait au fait de s'exercer régulièrement, sans exagération pour éviter que ça ne devienne démotivant pour l'apprenant ; par exemple il peut s'exercer à dégager les éléments paratextuels de plusieurs écrits puis, de les comparer. En effet, plus l'apprenant pratiquera seul, plus sa gestion de la stratégie sera automatisée et fluide : *« Développer l'aisance et l'habileté nécessaires à l'automatisation des connaissances et des habiletés apprises. »* (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2007).

Le second élément concerne l'évaluation formative, en fin de tâche. A travers celle-ci, l'enseignant vérifiera le degré d'acquisition et d'automatisation de la stratégie de compréhension convoquée, par l'apprenant. Cette évaluation vise à opérer des rétroactions et à évaluer le succès de l'apprenant et ses difficultés, pour que l'enseignant puisse intervenir.

4.7.2.5. *Rétroaction et questionnement*

Cette pratique est indispensable à l'évaluation des apprentissages. Brookhart (2010) affirme qu'elle « *devrait s'insérer dans une démarche d'évaluation en classe où les élèves voient d'un bon œil les critiques constructives et comprennent que la pratique est indispensable à l'apprentissage* ». (Brookhart, 2010). L'évaluation de l'apprentissage passe ainsi, par la rétroaction et celle-ci doit être constructive et efficace.

Elle propose quatre éléments sur lesquels s'appuie une rétroaction :

- **Le moment** : il faudrait que le travail de rétroaction soit lancé dans les courts délais qui suivent la tâche accomplie, par l'apprenant pour que ce dernier, garde en mémoire le travail fourni et puisse s'interroger et y remédier. Notons qu'il n'est pas nécessaire de remédier à plusieurs difficultés rencontrées à la fois ;
- **L'ampleur** : l'enseignant devra expliciter le lien entre les connaissances des apprenants et le but à atteindre, tout en prenant en considération les besoins de ses apprenants ;
- **Les démarches** : la rétroaction peut se faire oralement : commenter un travail accompli par l'élève après l'avoir observé, par écrit : corriger une production écrite, ou autour d'une discussion : questionner l'apprenant pour le pousser à évaluer et analyser son travail. Le type de démarche choisi par l'enseignant, dépendra des capacités de compréhension de ses apprenants.
- **Le destinataire** : du moment où la rétroaction est destinée à l'apprenant, elle devra ainsi dépendre de celui-ci et s'adapter à ses capacités, pour qu'il soit en mesure de la comprendre. Elle lui sera utile en matière d'informations et lui permettra de voir que l'enseignant s'intéresse à son travail et à sa réussite. Elle peut être destinée à un groupe d'apprenant mais dans ce cas, il faudrait que la majorité d'entre eux, rencontrent les mêmes difficultés de compréhension.

4.7.2.6. *Réinvestissement*

Les étapes de l'enseignement explicite de Falardeau et Gagné (2012), se terminent par le réinvestissement des apprentissages. L'apprenant a déjà bien connaissance des stratégies et est plus autonome, quant à leur application. Il ne lui reste donc, qu'à s'exercer, à réinvestir et consolider ses connaissances, afin d'arriver au processus d'automatisation et d'internalisation

des stratégies. Il doit s'entraîner avec des textes de différents types ou genres afin de comprendre que la stratégie de compréhension acquise peut, généralement, s'appliquer à plusieurs autres types de textes. Le rôle de l'enseignant est de justement aider l'apprenant à transférer ses connaissances, dans différentes situations de lecture en explicitant, en verbalisant et en mettant l'accent sur le réinvestissement. Ainsi, les apprenants auront conscience des contenus appris.

« Giasson (1990, p.30) suggère aux enseignants d'insister sur le « quand utiliser les stratégies apprises », afin que les élèves comprennent qu'elles ne s'utilisent pas sans discrimination. Ainsi, les élèves pourront déterminer quelles sont les stratégies pertinentes à utiliser pour un texte d'un type ou d'un genre spécifique et quel est le bon moment pour le faire ». (Falardeau & Gagné, 2012).

Nous présentons à la page suivante un schéma récapitulatif des étapes de l'enseignement explicite des stratégies, suivant le modèle de Falardeau et Gagné (2012).

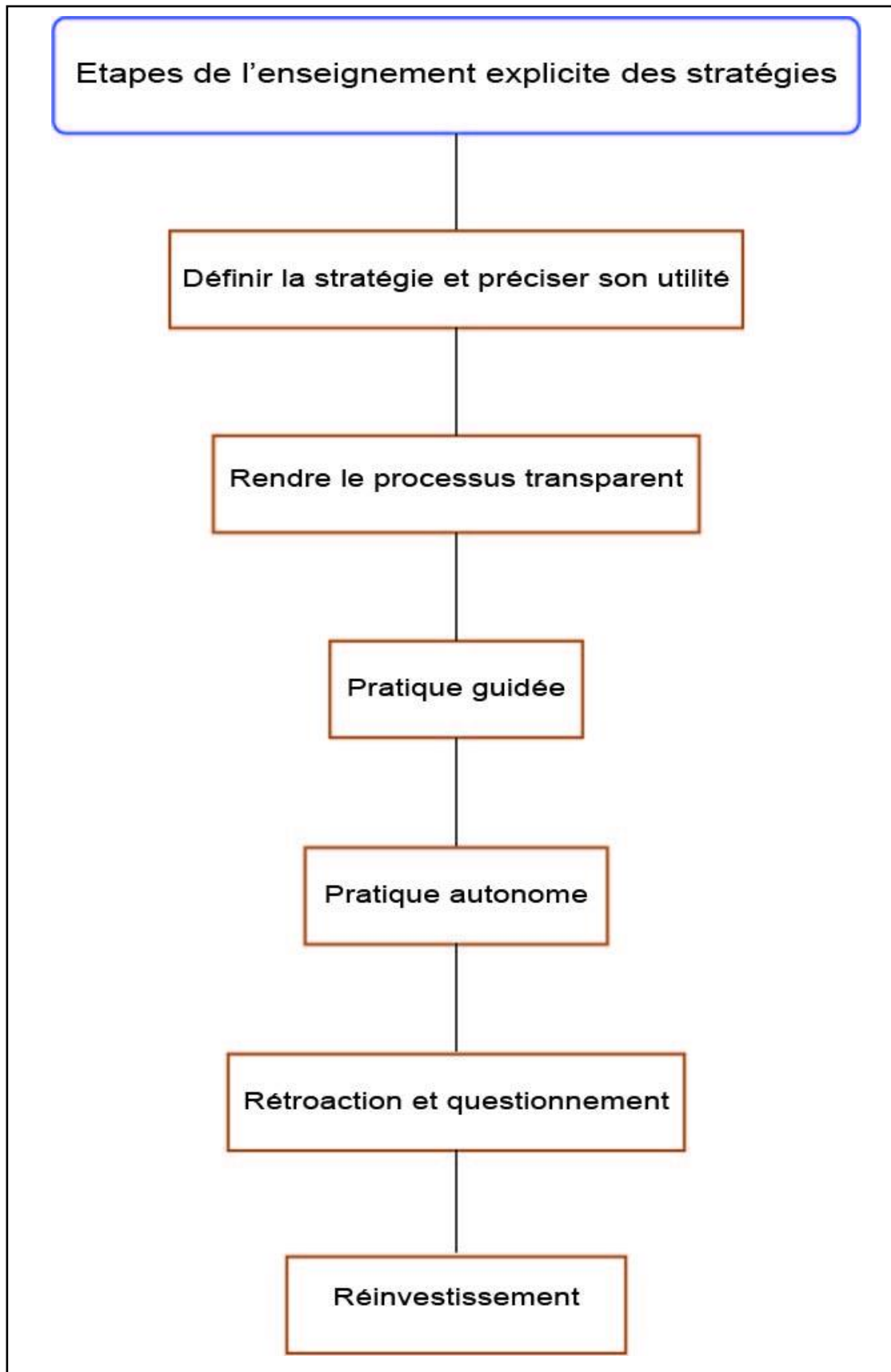


Figure 17 : Etapes de l'enseignement explicite des stratégies

4.7.3. *Caractéristiques d'un enseignement explicite*

Pour fournir un bon enseignement explicite, l'enseignant doit se montrer flexible car il devra expliquer à maintes reprises les stratégies à appliquer, et faire des allers-retours constants entre les différentes étapes de l'enseignement explicite. Il doit amener ses apprenants à s'exercer régulièrement sur les stratégies apprises et les motiver en leur montrant l'impact qu'elles ont sur leurs progrès. Son enseignement des stratégies dépendra des problèmes de compréhension rencontrés, au fur et à mesure de la lecture des textes par les apprenants, des discussions qu'il a avec eux qui génèrent des questions (interactions) ainsi que, de leur façon de comprendre ce qu'il énonce et de lui répondre. A ce propos Falardeau et Gagné précisent que « *le modelage et les explications fournis par l'enseignant dépendent de la compréhension émergente des élèves, des réponses fournies à chaud et de leurs besoins réels* ». (Falardeau & Gagné, 2012).

Pour utiliser leur savoir métacognitif, les apprenants devront être capables de choisir parmi les différentes stratégies apprises en fonction de la situation de lecture. L'enseignant devra leur enseigner plusieurs stratégies à la fois, sans pour autant être dans l'excès pour ne pas les perturber ou les démotiver. Il faudrait que l'apprenant puisse se retrouver et savoir quand et comment les utiliser. (Duffy, 2003 ; Pressley et al., 1992B ; Trabasso et Bouchard, 2002).

La dernière caractéristique que l'on évoquera renvoie au rôle pertinent que joue la motivation dans l'enseignement explicite. Dans la mesure où, il s'agit d'un long chemin centré sur les difficultés de l'apprenant, celui-ci doit être extrêmement motivé pour pouvoir y arriver. Borkowski et al. (1990) proposent des méthodes de motivation que les enseignants devraient utiliser :

- Les stratégies à enseigner doivent se conformer aux besoins et aux capacités de compréhension des apprenants ;
- La valeur des stratégies enseignées doit être mise en avant pour que les apprenants puissent apercevoir son importance, dans leur processus de construction du sens ;
- L'enseignant doit féliciter et encourager les progrès de ses apprenants, pour qu'ils se retrouvent dans un climat positif ;
- L'enseignant devra formuler des objectifs clairs et concis ;
- Les rétroactions doivent être plus constructives que correctives ;

- L'enseignant devra apprendre aux élèves à s'autoréguler, pour aboutir à un meilleur rendement en lecture comme en compréhension.

4.8. Le rôle des stratégies métacognitives en compréhension

Comprendre ce qu'on lit est une compétence qui se développe et s'améliore grâce à l'intégration de stratégies métacognitives. En effet, le lecteur habile procédera continuellement à des entraînements métacognitifs pour renforcer ses processus mentaux. Il s'implique dans le processus de compréhension, en vérifiant ses connaissances et en contrôlant sa lecture.

Les stratégies métacognitives occupent alors une place prépondérante en compréhension et leur entraînement permettra par la suite une automatisation qui aidera l'apprenant à faire face à toute situation d'incompréhension.

Dans le présent chapitre, nous avons abordé une foultitude de notions relatives au rôle des stratégies d'apprentissage en compréhension. Nous avons évoqué les conditions d'utilisation de celles-ci, les stratégies dites de compréhension, celles du lecteur expert favorisant une lecture active, ainsi que l'enseignement explicite des stratégies de compréhension. Nous avons conclu en insistant particulièrement, sur les stratégies métacognitives et leur rôle dans le développement d'une compréhension autonome.

Les points abordés seront repris dans deux figures.

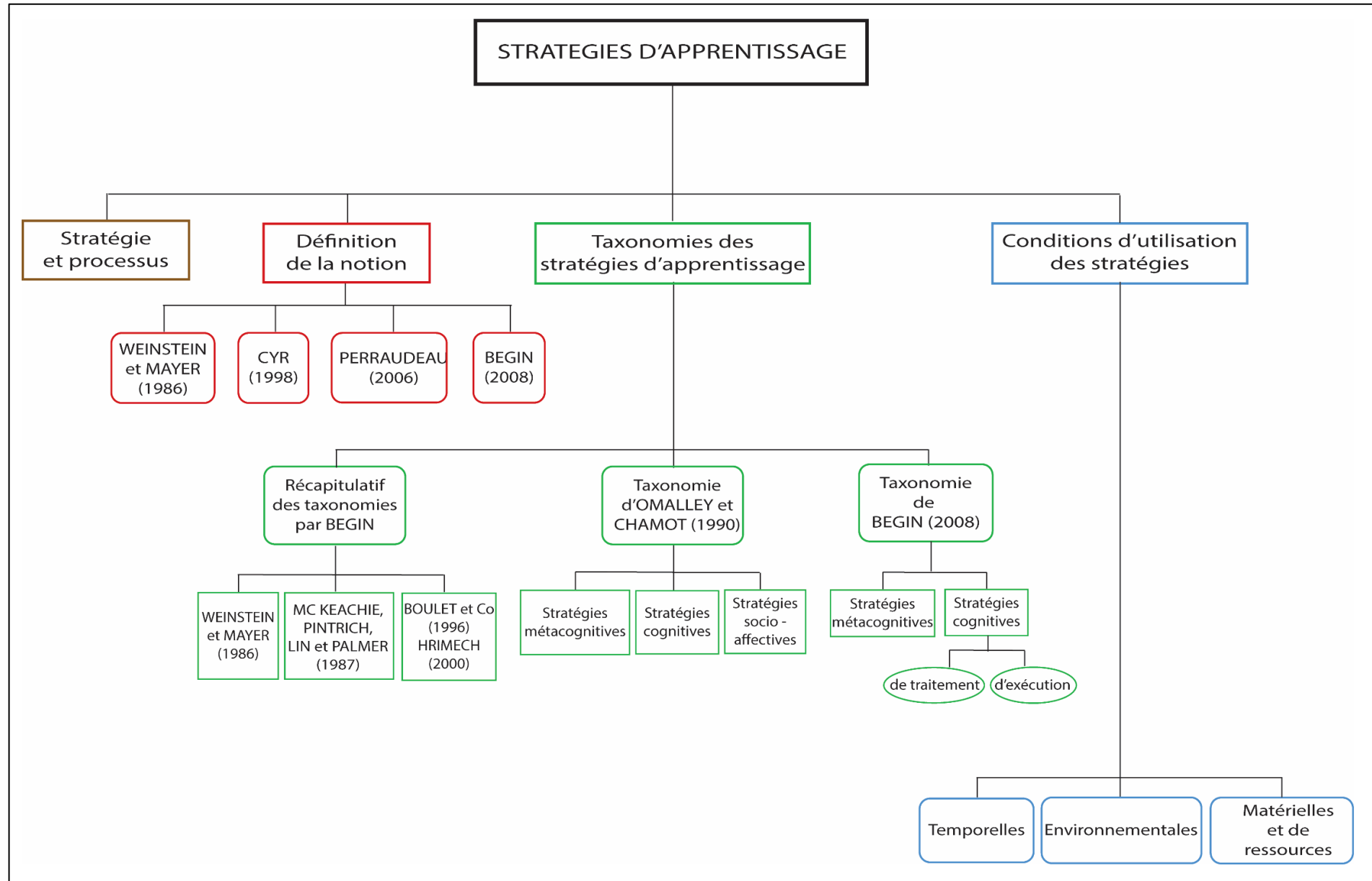


Figure 18 : Diagramme récapitulatif du chapitre 4

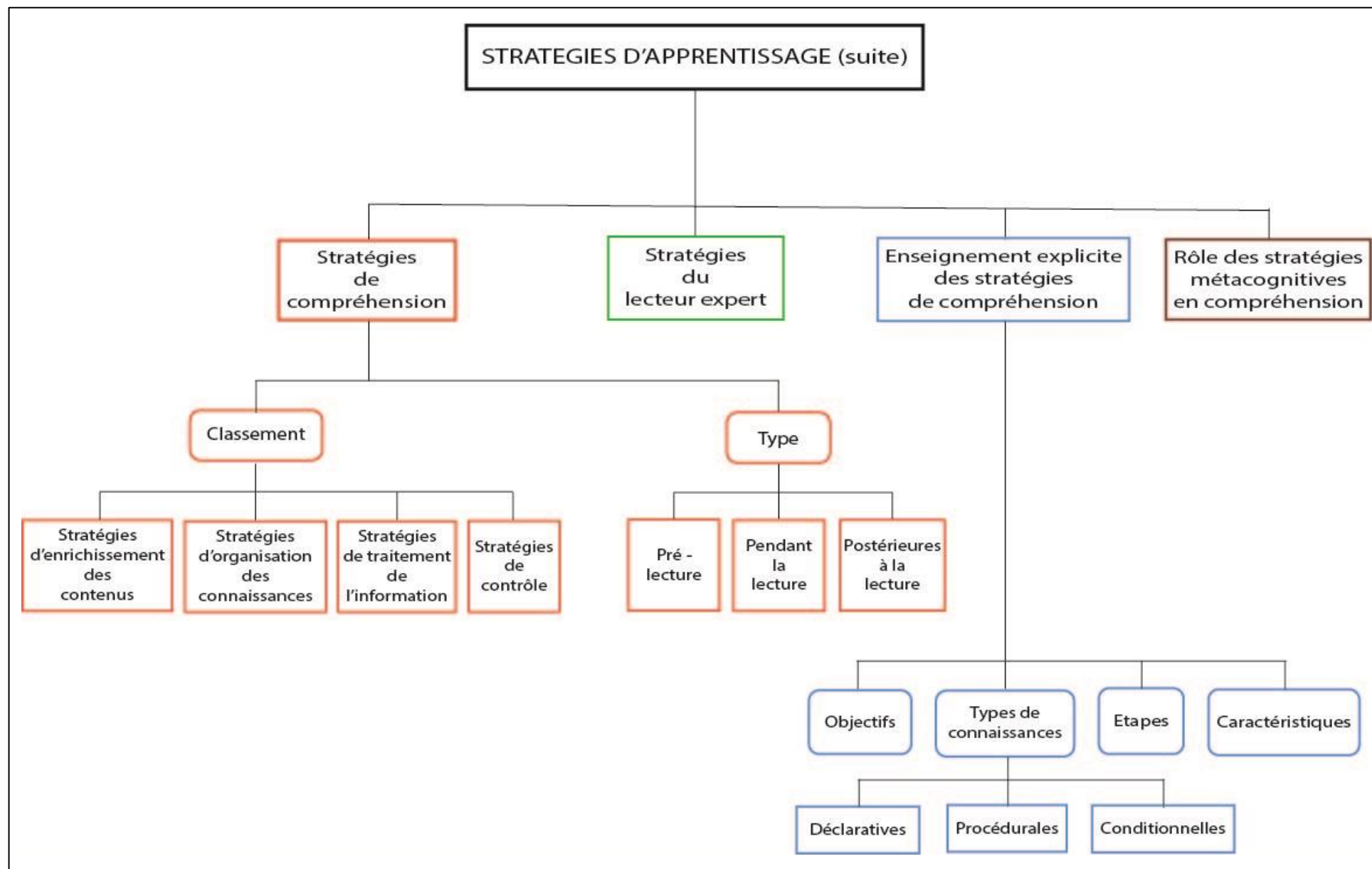


Figure 19 : Diagramme récapitulatif du chapitre 4 (Suite)

Ainsi, à travers les recherches effectuées, nous pouvons supposer qu'un enseignement explicite des stratégies de compréhension permettrait à l'apprenant d'avoir un meilleur rendement scolaire, notamment pour les lecteurs en difficulté. Ce qui nous amène à la deuxième partie de notre travail.

DEUXIEME PARTIE
CADRE PRATIQUE

Notre recherche vise à aider les apprenants à mieux comprendre un texte argumentatif lu. Pour ce faire, nous nous focalisons sur le traitement de ce type textuel et sur les stratégies convoquées par les apprenants, en vue d'en dégager la structure argumentative. Le but est alors double : d'une part, il s'agit de vérifier le développement des connaissances métacognitives des apprenants et leur impact sur la compréhension d'un texte argumentatif. D'autre part, d'analyser l'aptitude des enquêtés à contrôler et à réguler leur compréhension, en s'intéressant particulièrement aux stratégies déployées par ces derniers, en vue de dégager la structure d'un texte argumentatif et d'en saisir le sens. Ainsi, en jumelant ces deux composantes métacognitives, nous pourrions vérifier la compétence métacognitive des apprenants. Pour conclure cette étude, nous proposerons une démarche pédagogique, composée d'une explication des étapes à suivre lors d'un enseignement explicite des stratégies, suivie d'une fiche pédagogique, en vue de guider les apprenants à employer ces stratégies pour comprendre un texte argumentatif.

Dans cette optique, notre enquête s'intéresse aux apprenants de la 3^{ème} année secondaire, filière Lettres et Langues Etrangères du lycée Houari Mahfoud, situé dans la commune de Ouled Yaich, au niveau de la ville de Blida.

Le but étant de vérifier les hypothèses émises selon lesquelles :

1. Les connaissances métacognitives des apprenants ne seraient pas suffisamment développées pour leur permettre de comprendre et de dégager la structure d'un texte argumentatif ;
2. Les apprenants de 3AS ne sauraient pas gérer les modalités de contrôle et de régulation, liées à la compréhension d'un texte argumentatif.

Notre expérimentation comportera deux phases, correspondant aux deux premières hypothèses de notre recherche. Ainsi, afin de vérifier la première hypothèse, nous proposerons aux apprenants un questionnaire sur les connaissances métacognitives. Puis, nous administrerons un test métacognitif à un groupe de ces premiers. Ce test comportera des questions de compréhension, sur un texte argumentatif proposé et des entretiens d'explicitation, pour verbaliser la démarche des enquêtés. Enfin, nous conclurons notre étude par une proposition d'enseignement explicite des stratégies métacognitives, élaborée à partir de concepts théoriques étudiés et de l'analyse approfondie des résultats obtenus, lors de notre expérimentation. Cette proposition vise à offrir des pistes concrètes et adaptées pour améliorer les pratiques pédagogiques et

développer les compétences métacognitives des apprenants, dans la compréhension des textes argumentatifs.

Cette deuxième partie comportera trois chapitres. Dans le premier, nous présenterons en détail notre expérimentation, en justifiant nos choix méthodologiques et en décrivant les outils d'investigation utilisés, ainsi que leur fonctionnement. Le deuxième chapitre traitera des données recueillies qui seront analysées puis interprétées en vue de vérifier nos hypothèses et de répondre à nos questions de recherche. Enfin, dans le troisième chapitre, nous présenterons une proposition pédagogique de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives, en séance de compréhension écrite.

CHAPITRE 1 : LA METHODOLOGIE

Le chapitre suivant comportera deux principales sections. La première étant centrée sur les choix méthodologiques, on y évoquera le choix du thème, du texte argumentatif, des modèles théoriques, du public, des instruments de recherche ainsi que celui de la verbalisation. Dans la seconde section, nous nous attarderons sur les objectifs de notre travail et présenterons une description des instruments de recherche utilisés.

1.1 Les choix méthodologiques

Cette partie portera sur la justification des choix qui ont guidé notre travail.

1.1.1 Le choix du thème

Le caractère omniprésent du concept de compréhension et de celui de l'argumentation dans la vie quotidienne constitue le principal facteur qui a orienté notre choix. Commençons par la compréhension, celle-ci constitue le premier pas vers l'épanouissement intellectuel et l'accès à la connaissance. En ce qui concerne l'argumentation, elle fait partie intégrante du caractère humain, qu'il s'agisse de discussions informelles et personnelles ou formelles et professionnelles. Elle permet de remettre ses idées en question et de développer un esprit critique, en analysant les opinions d'autrui et en agissant sur celles-ci.

Le texte argumentatif, occupe une place prépondérante dans le développement des compétences en littéracie. Il permet non seulement d'exposer des idées, mais aussi de défendre un point de vue en s'appuyant sur des arguments solides. Dans le contexte éducatif, la maîtrise de ce type de texte est essentielle pour former des citoyens capables de penser de manière critique et d'interagir efficacement, dans la société.

De plus, ce qui a motivé notre choix, renverrait au fait que l'activité de compréhension de l'écrit constitue la base de l'enseignement d'une langue d'autant plus que, le texte argumentatif est omniprésent du cycle primaire au secondaire.

En outre, le choix de notre sujet de recherche est lié à notre vécu et aux résultats recensés dans notre travail de Master en 2019, intitulé « *Etat des lieux des pratiques de classe en compréhension de l'écrit dans l'enseignement du français au cycle secondaire* ». En effet, durant notre expérience d'enseignante de français au secondaire, nous avons constaté d'innombrables difficultés éprouvées d'un côté, par les enseignants quant à l'enseignement de la compétence de compréhension de l'écrit, en classe et par conséquent de l'autre, par les élèves à comprendre un texte argumentatif. Ainsi, ces difficultés entravent indéniablement le bon

déroulement du processus de construction du sens chez l'apprenant. C'est dans cette perspective que la présente recherche intervient, visant à pallier les obstacles rencontrés par ces derniers.

Par ailleurs et compte tenu du caractère abstrait de la métacognition, les travaux algériens sur celle-ci sont rares, néanmoins, ceux portés sur les stratégies sont plus nombreux et incitent à s'intéresser à ces deux concepts de plus près en insistant sur leur pertinence. Ainsi et pour toutes les raisons évoquées, nous avons décidé d'inscrire notre sujet de recherche dans une thématique, relevant d'une explicitation des stratégies métacognitives, convoquées par les apprenants pour aboutir à un meilleur rendement en compréhension.

1.1.2 Le choix du texte argumentatif

En vue d'analyser les connaissances métacognitives de l'apprenant en compréhension ainsi que sa capacité à contrôler cette dernière, nous nous sommes focalisées sur le texte argumentatif. Ce choix fut motivé par la complexité de ce type d'écrit ainsi que la place octroyée à l'argumentation en contexte scolaire algérien. En effet, le texte argumentatif est omniprésent tout au long du cycle moyen et secondaire. Néanmoins, de nombreux élèves de 3^{ème} année secondaire se heurtent à des difficultés de compréhension, lors de la lecture d'un texte argumentatif.

1.1.3 Le choix des modèles théoriques adoptés

Dans ce qui va suivre, nous vous présenterons les principales théories qui ont guidé le travail effectué dans la présente recherche.

1.1.3.1 La justification du choix de la définition du concept de la métacognition

Dans le troisième chapitre de la première partie de notre recherche, nous avons évoqué le concept de la métacognition, en mettant l'accent en premier lieu, sur les définitions de Flavell (1976) et Gombert (1990). Puis, nous avons présenté les travaux d'autres chercheurs visant une redéfinition du concept dont : Lefebvre-Pinard et Pinard (1985), Paris et Winograd (1990), Noël (1991) et Leclercq et Poumay (2004). Cependant, dans ce travail, nous avons choisi de nous focaliser sur la définition de Flavell.

Ce choix fut certes motivé par le fait que Flavell soit le pionnier du concept de la métacognition, mais également, car la définition qu'il propose³ met l'accent sur les composantes

³ Voir partie 1, chapitre 3, p.53.

métacognitives, ce qui corrobore la démarche suivie dans la présente recherche. Selon lui, la métacognition réfère aux connaissances qu'un individu possède sur ses propres processus mentaux, mais également à sa capacité de les contrôler et de les réguler, en vue d'atteindre un objectif précis.

1.1.3.2 La justification du choix de la définition des composantes métacognitives

Après avoir évoqué le concept de la métacognition et ses diverses définitions, nous nous sommes intéressée aux composantes de celui-ci. La plupart des travaux relatifs au domaine : Borkowski, Chan et Muthukrishna (2000), Büchel, Berger et Kipfer (2011), Saint-Pierre (1994) et Frenkel (2014) évoquent deux composantes : Les connaissances métacognitives et le contrôle et la régulation des processus mentaux. Flavell (1979-1987), quant à lui, propose les connaissances métacognitives et ajoute les expériences métacognitives. Néanmoins, dans la présente étude, nous nous intéresserons seulement aux deux premières, car elles soutiennent l'orientation des enquêtes effectuées.

Nous nous basons sur la définition de Flavell (1979, 1987), concernant les connaissances métacognitives. Selon lui, elles renvoient aux connaissances qu'à un individu a, sur ses propres activités cognitives. Il les classifie en trois catégories : connaissances métacognitives sur les personnes, sur les tâches et sur les stratégies. Il aborde également cette composante en évoquant ses trois types : connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Notre première enquête s'organisera ainsi selon ces trois catégories.

Pour ce qui est du contrôle et de la régulation, nous nous appuyons sur les travaux de Brown (1979/1987), car les recherches de celui-ci, sont centrées sur la gestion de ces processus mentaux et par conséquent, sur l'aspect procédural de la métacognition. Ce qui corrobore l'objectif de notre recherche. Il évoque cette composante comme renvoyant à trois types de décisions stratégiques, relevant d'activités de planification, de contrôle et de régulation⁴.

1.1.3.3 La justification du choix de la taxonomie des stratégies d'apprentissage

Dans le quatrième et dernier chapitre de notre partie conceptuelle, nous avons proposé plusieurs travaux qui traitaient des différentes classifications proposées concernant les stratégies d'apprentissage. En effet, plusieurs chercheurs dont Weinstein et Mayer, 1986 ; Mc Keachie, Pintrich, Lin et Palmer, 1987 ; Boulet et collaborateurs, 1996 ; Himech, 2000 ; et O'Malley et

⁴ Voir partie 1, chapitre 3, p.68.

Chamot, 1990 ont, chacun dans ses travaux, proposé leur propre classification. Néanmoins, dans la présente recherche, nous avons préféré nous axer sur la classification apportée par Bégin (2008), qui nous semble la plus complète. En effet, la taxonomie qu'il propose est très précise car même s'il y évoque deux types de stratégies : métacognitives et cognitives (de traitement ou d'exécution), ce qui rend sa classification précise est qu'il distingue entre la stratégie proprement dite et les actions, techniques ou procédures, qui la génèrent. En outre, il s'agit de l'une des plus récentes classifications effectuées dans le domaine.

1.1.3.4 La justification du choix du classement du type de stratégies de compréhension/lecture

Concernant ce type de stratégies, nous avons opté pour la classification de Bianco (2016) et de Giasson (2010) dans la mesure où les deux se rejoignent majoritairement. En effet, ce que Bianco appelle stratégies de compréhension, Giasson les qualifie comme étant des stratégies de lecture. Néanmoins, les deux font référence au même raisonnement et à la même classification.

Elles se rejoignent essentiellement dans le type de stratégies évoquées mais surtout sur leur classification, en fonction des contenus et des moments de lecture : stratégies de prélecture, stratégies pendant la lecture et stratégies postérieures à la lecture. De plus, ces deux classifications font partie des plus récentes effectuées dans le domaine.

1.1.4 Le choix du public

L'assimilation du texte et l'accès à sa compréhension aideront l'apprenant à mieux gérer les situations difficiles auxquelles il pourrait se confronter ; en contexte d'examen par exemple. C'est donc ce processus répétitif de construction du sens, enseigné aux apprenants à travers une multitude de séances de compréhension de l'écrit, qui les mènera vers une lecture/compréhension fluide.

Dans la présente recherche, nous avons mis l'accent sur l'apprenant et non l'enseignant. D'une part, en guise de continuité au travail de Master où, l'enseignant était au centre et dans lequel nous avons mis en exergue les défis que rencontrait celui-ci, lors d'une séance de compréhension. D'autre part, pour aider l'apprenant à pallier ses difficultés de compréhension du texte argumentatif, en vue d'améliorer son rendement.

Notre travail porte sur les apprenants de 3^{ème} année secondaire. Il vise à évaluer leurs connaissances métacognitives en compréhension écrite, ainsi que leur capacité à contrôler leur propre compréhension, lors de la lecture de textes argumentatifs.

Rappelons que les élèves de 3^{ème} année secondaire, ont étudié la langue française depuis la 3^{ème} année de l'école primaire soit depuis un minimum de dix années pour les non-redoublants. Le texte argumentatif, quant à lui, est enseigné à part entière à partir de la 1^{ère} année du cycle moyen. Donc, si on laisse de côté la brève initiation à celui-ci au cycle primaire⁵, on aurait un minimum de sept années d'enseignement du texte argumentatif, pour les non-redoublants. De plus, ces apprenants ont un examen de baccalauréat à passer en fin d'année pour assurer leur passation au cycle universitaire, appelé également cycle d'études supérieures. Durant cette épreuve, la langue française apparaît dans les matières à examiner et prend la forme d'un examen de compréhension écrite⁶. D'où la pertinence de la présente recherche.

Notre enquête concernera des apprenants en 3^{ème} année secondaire filière Lettres et Langues Etrangères, au niveau du lycée Houari Mahfoud, situé dans la commune de Ouled Yaich, dans la wilaya de Blida. Pour les besoins de cette enquête, nous avons en premier lieu interrogé soixante et onze (71) apprenants, ce nombre est relatif au nombre de ceux inscrits en cette filière à travers tout l'établissement. Puis, nous avons sélectionné huit (8) d'entre eux, pour la seconde enquête.

1.1.5 La justification du choix des instruments de recherche

Afin de répondre à nos questions de recherche et en vue de vérifier les hypothèses émises, nous avons opté pour un corpus riche et complexe composé essentiellement de trois outils d'investigation. Le premier outil est un questionnaire destiné aux apprenants portant sur les connaissances métacognitives. Le deuxième outil est élaboré à partir d'un test métacognitif proposé à un groupe d'apprenants. Le test comporte un texte accompagné de questions de compréhension. Pour rendre compte de la dimension métacognitive, nous nous sommes appuyée sur l'entretien d'explication pour expliciter les stratégies déployées, par les apprenants. Ainsi, Le corpus recueilli sera composé des réponses au questionnaire, des réponses aux questions de compréhension et de celles des entretiens d'explication.

⁵ Voir partie 1, chapitre 1, p.26 - 27.

⁶ La production et l'expression écrites sont également évaluées mais le nombre de points accordé à la compréhension est supérieur.

1.1.5.1 Le questionnaire

La première phase de notre étude comprend un questionnaire écrit, soumis à des apprenants de la 3^{ème} année secondaire, en vue de vérifier la première hypothèse de notre travail selon laquelle : « *Les connaissances métacognitives des apprenants ne seraient pas suffisamment développées pour leur permettre de comprendre et de dégager la structure d'un texte argumentatif* ». Le choix d'utiliser un questionnaire écrit dans le cadre de notre enquête présente plusieurs avantages. Il traduit la façon de réfléchir des enquêtés et informe non seulement sur leur cognition, mais également sur leurs pratiques métacognitives. De plus, il leur offre la possibilité de prendre le temps nécessaire pour réfléchir à leurs réponses.

De plus, l'un des défis les plus récurrents auquel font face les chercheurs est que les participants préfèrent demeurer anonymes, par peur de répondre maladroitement, par timidité ou autre. Ainsi, l'anonymat que propose le questionnaire nous a fortement amenée à le choisir. Nos enquêtés avaient, initialement, peur du jugement ou de « mal répondre » selon eux, néanmoins, l'anonymat et la clarification qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse à donner, les ont amenés à se sentir plus libres. Ils étaient par conséquent, nettement plus francs au niveau des réponses fournies. A cet effet, nous avons conclu que la fiabilité du questionnaire nous permettrait de vérifier les connaissances métacognitives des apprenants.

1.1.5.1.1. Les conditions de passation du questionnaire

Concernant les modalités de déroulement du questionnaire ; dans la mesure où le but de celui-ci est de vérifier la place et le rôle des connaissances métacognitives chez les apprenants de 3AS, nous avons distribué les questionnaires aux deux classes filière Lettres et Langues Etrangère, au sein du lycée Houari Mahfoud, situé dans la commune de Ouled yaich au niveau de la wilaya de Blida. La première classe contenait un total de 39 élèves et la seconde 32, soit un total de soixante et onze (71) questionnaires récoltés.

Le mode de fonctionnement était le même pour chaque classe. Nous nous sommes entretenue avec les apprenants et les avons tenus informés quant au caractère anonyme de l'enquête. Nous leur avons lu et expliqué chacune des questions présentes sur le document. Nous leur avons précisé qu'ils n'étaient pas limités par le temps, car il n'y avait ni bonne ni mauvaise réponse à donner : « *nous avons besoin de réponses qui émanent de votre propre pensée* » avons-nous souligné. Certains ont ensuite demandé que faire si l'on ne connaît pas la réponse, nous leur avons demandé de simplement le mentionner et de passer à la suite. En outre, la majorité des

apprenants ont demandé s'ils pouvaient répondre en arabe par manque de vocabulaire en langue française. Nous avons bien évidemment accepté et leur avons accordé la possibilité de répondre en arabe, en français ou même en anglais, si cela leur permettait d'être plus transparents et à l'aise.

Tous ces critères les ont fortement rassurés, et nous ont permis de passer un agréable moment en leur compagnie, ils étaient contents car ils se sentaient utiles à l'avancée de la recherche scientifique, dans la mesure où nous leur avons expliqué qu'il s'agissait d'une enquête pour une thèse doctorale. Tous ces critères nous ont permis de récolter des propos honnêtes et crédibles.

1.1.5.2 *Le test métacognitif*

Notre étude se concentre sur la dimension métacognitive dans la compréhension de l'écrit. A travers le questionnaire, nous avons abordé les connaissances métacognitives mobilisées par les apprenants. Par ailleurs, nous avons ensuite pris un sous-groupe d'apprenants, parmi les enquêtés cités ci-dessus pour passer à la deuxième partie, qui est le test métacognitif. A travers ce test, il sera question d'analyser la seconde composante métacognitive « *le contrôle et la régulation des processus mentaux* » lors de la lecture d'un texte argumentatif en vue de vérifier notre deuxième hypothèse de notre travail de recherche : « *Les apprenants de 3AS ne sauraient pas gérer les modalités de contrôle et de régulation, liées à la compréhension d'un texte argumentatif* ».

Le test métacognitif consistait à proposer aux apprenants participants, un texte accompagné de questions de compréhension relatives à la structure argumentative. Il fut accompagné d'entretiens d'explicitation pour justifier les réponses fournies, au niveau des questions de compréhension et traduire la façon de procéder des apprenants. Nous voulons vérifier s'ils contrôlent leur compréhension, s'ils la régulent et plus précisément, comment le font-ils ?

Concernant notre façon de procéder, nous avons commencé par choisir les apprenants qui devaient passer le test. Par souci de transparence et d'objectivité, nous les avons classés en fonction des notes qu'ils avaient eues à la composition du trimestre précédent soit par catégorie de 0 à 5, de 6 à 10, de 11 à 15 puis de 16 à 20/20 en vue d'obtenir un corpus hétérogène. Nous nous sommes fixé un nombre de deux apprenants par catégorie soit un total de huit participants.

Nous avons opté pour cette technique d'échantillonnage afin de garantir une hétérogénéité dans les réponses récoltées, ce qui pourrait refléter la réalité du terrain.

Ce choix de la verbalisation fut guidé par le caractère abstrait de la métacognition dans la mesure où, l'entretien d'explicitation permet d'éclairer sur les processus cognitifs et métacognitifs de toute activité mentale, selon Vermersch (1994).

Ainsi, afin de cerner les stratégies métacognitives qui découlent lors de la tâche de lecture d'un texte argumentatif par les apprenants, l'entretien d'explicitation est le plus adéquat.

En effet, il est difficile d'observer une manifestation qui relève de la pensée de l'apprenant contrairement à un comportement observable, qu'il pourrait avoir. En vue d'analyser la réflexion des apprenants sur leurs propres processus mentaux, nous avons opté pour une verbalisation de leurs pensées durant l'accomplissement de la tâche, en leur demandant d'expliquer leurs actions en explicitant leur façon de procéder et les stratégies déployées pour y arriver.

De plus, pour l'obtention d'un résultat plus pertinent, nous avons décidé de passer par une verbalisation, non pas écrite mais orale, effectuée en simultanéité avec la tâche à accomplir. Nous nous sommes donc intéressée séparément à chaque cas et avons accompagné les participants, durant leur test en intervenant à certains moments, non pas pour les aider, mais pour comprendre ce qui a motivé leurs actions.

1.1.5.2.1. Les conditions de passation du test métacognitif

Concernant les modalités de passation de l'enquête, chaque apprenant a été rencontré individuellement pour le passage du test métacognitif. Il leur a été clairement précisé que leur participation serait anonyme, qu'aucune contrainte de temps ne leur était imposée, et qu'il ne s'agissait en aucun cas d'un examen. L'objectif n'était pas d'évaluer des réponses attendues, mais d'essayer d'observer leur manière de réfléchir et de procéder face à un texte, afin d'identifier les éventuelles difficultés rencontrées.

Pour déceler cet aspect abstrait de la métacognition chez les apprenants, nous avons choisi d'agir en concomitance. Ainsi, nous avons décidé de leur donner dans un premier temps le texte à lire puis dans un second temps, nous leur avons soumis les questions de compréhension. Nous les avons observés durant chaque réponse écrite et en temps réel d'écriture, on effectuait des

entretiens d'explicitation avec eux, afin de traduire leurs pensées et voir comment sont-ils arrivés à cette réponse et pas à une autre.

Précisons que pendant le test nous avons constaté que certains enquêtés étaient visiblement stressés par l'enregistrement, nous les avons rassurés et avons précisé qu'ils pouvaient prendre le temps qu'il leur faudrait et répondre en arabe classique ou algérien s'ils le voulaient, le but étant de traduire leur pensée.

1.2 La description des outils d'investigation

Dans la partie qui va suivre, nous présenterons en détail l'objectif de la recherche ainsi que les outils d'investigation qui ont contribué à la récolte des données de la présente recherche ainsi que leurs objectifs. Nous commencerons ainsi par le questionnaire porté sur les connaissances métacognitives puis, nous nous pencherons sur le test métacognitif et ses différentes composantes.

1.2.1. *L'objectif de la recherche*

L'objectif principal de cette recherche est de décrire le traitement du texte argumentatif et les stratégies métacognitives déployées, par les apprenants de la 3AS. Pour ce faire, nous nous focalisons sur la structure du texte argumentatif et sur les stratégies convoquées par ces apprenants lors de la compréhension.

On commencera ainsi, par vérifier le degré d'exploitation des connaissances métacognitives (première composante métacognitive) chez les apprenants. Puis, on se penchera sur leur capacité à gérer leur compréhension (deuxième composante métacognitive).

En nous appuyant sur les divers travaux menés par Flavell, 1976/1979 ; Vignaux, 1988 ; Gombert, 1990 ; Reboul, 1991 ; Brown, 1978/1987/1994 ; Saint-Pierre, 1994 ; Noël et al, 1995 ; Leclercq et Poumay, 2004 et de Frenkel, 2014, nous tenterons d'expliquer l'une des difficultés de compréhension des apprenants lors de la lecture du texte argumentatif. De ce fait, nous tenterons à travers cette recherche d'aider les apprenants du secondaire à mieux comprendre un texte argumentatif.

Dans la mesure où les processus se manifestent par l'utilisation de différentes stratégies, l'objectif de cette recherche est double : d'une part, nous essayerons d'identifier les connaissances métacognitives mobilisées par les apprenants de la 3AS, lors de leur lecture d'un

texte argumentatif. D'autre part, il sera question d'analyser leur capacité à mobiliser des stratégies de contrôle et de régulation, en situation de compréhension d'un texte argumentatif, afin de repérer les éventuelles défaillances dans la gestion de ces processus métacognitifs.

1.2.2. La présentation du questionnaire

Ce questionnaire fut adressé à soixante et onze (71) apprenants de troisième année secondaire filière Lettres et Langues Etrangères de l'établissement secondaire Houari Mahfoud situé dans la commune de Ouled Yaich de la Wilaya de Blida en Algérie. L'objectif de cette investigation est de vérifier la première hypothèse qui stipule que : « *Les connaissances métacognitives des apprenants ne seraient pas suffisamment développées pour leur permettre de comprendre et de dégager la structure d'un texte argumentatif* ». Cette première enquête sera consacrée à la place des connaissances métacognitives en tant que première composante métacognitive.

Le questionnaire a ainsi été élaboré selon le modèle de Flavell (1976, 1979, 1985, 1987)⁷, Ce dernier distingue trois catégories relatives aux connaissances métacognitives : des connaissances sur les personnes, sur les tâches et sur les stratégies. Il nous a donc semblé plus que nécessaire d'organiser notre travail en fonction de ces trois parties.

Par conséquent, le questionnaire comporte quinze (15) questions⁸ au total dont huit (8) fermées (Q1, Q4, Q5, Q7, Q8, Q9, Q10, et Q14) et sept (7) ouvertes (Q2, Q3, Q6, Q11, Q12, Q13 et Q15) et est subdivisé en trois (3) volets.

1.2.2.1. Le premier volet : Les connaissances métacognitives sur les personnes

Le premier volet a pour objet de vérifier les connaissances, croyances (correctes ou erronées soient-elles) qu'un apprenant puisse avoir sur ses propres processus mentaux ainsi que sur ceux des autres. Cette catégorie englobe trois (3) sous-catégories dont : les connaissances intra-individuelles, interindividuelles ou universelles⁹. Bien évidemment, nous aurions préféré proposer des questions pour chaque sous-catégorie mais ce ne fut malheureusement pas possible. D'une part, car cela aurait amené à proposer plus de questions aux apprenants qui, rappelons-le, sont assez jeunes pour avoir beaucoup de questions à traiter. D'autre part, parce qu'il fallait s'adapter et insister sur l'objectif et le contexte de la présente recherche, soit ; le texte argumentatif et sa structure. Ce volet contient quatre (4) questions (Q1, Q2, Q6 et Q10)

⁷ Voir partie 1, chapitre 3, p.64 - 66.

Voir annexe n°1, p.290.

⁹ Voir partie 1, chapitre 3, p.64 - 65.

relatives aux connaissances métacognitives sur les personnes. Le tableau suivant regroupera chacune d'elles avec son objectif.

Tableau 9 : Questions du premier volet

Volet 1 : Connaissances métacognitives sur les personnes	Question	Objectif visé
	Q1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?	Les connaissances universelles : Le fonctionnement de la pensée des apprenants sur le concept de compréhension.
	Q2. Vous préférez lire un texte : Silencieusement/ A voix haute ? Pourquoi ?	Les connaissances intra-individuelles : ce que les enquêtés pensent être meilleur pour eux, pour leur compréhension.
	Q6. Quel type de texte préférez-vous lire : Explicatif ? Narratif ? Argumentatif ? Pourquoi ?	Les connaissances intra-individuelles : Leur préférence concernant le type qu'ils pensent être, plus à même à comprendre, ils défendent leur réponse en précisant leur intérêt pour un type plutôt qu'un autre.
	Q10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche : Facile ? Difficile ? Impossible ?	Connaissances intra-individuelles : Les croyances qu'un apprenant puisse avoir sur sa propre capacité à dégager la structure d'un texte argumentatif.

1.2.2.2. Le deuxième volet : Les connaissances métacognitives sur les tâches

Le deuxième volet concerne les connaissances sur la structure argumentative, ses exigences, ses ressources et l'utilité de ses composantes. De ce fait, nous nous intéresserons à tout ce qui est de l'ordre de la pré-connaissance, du niveau de difficulté et des raisons de celui-ci. Cette partie comporte cinq (5) questions (Q8, Q11, Q12, Q13 et Q14). Nous les présentons accompagnées de leurs objectifs renvoyant aux types de connaissances, dans le tableau suivant :

Tableau 10 : Questions du deuxième volet

	Question	Objectif visé
Volet 2 : Connaissances métacognitives sur les tâches	Q8. Eprenevez-vous des difficultés à comprendre un texte argumentatif ? Oui/Non ? Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous : - Difficultés lexicales ; - Difficultés liées à la structure argumentative ; - Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures.	Les connaissances sur le texte argumentatif et les ressources disponibles pour le comprendre.
	Q11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?	Les connaissances liées aux exigences de la tâche.
	Q12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?	Les connaissances relatives à l'utilité du titre dans la compréhension.

	Q13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?	Les connaissances liées aux exigences de la tâche : vérifier si l'apprenant comprend bien chacune des deux composantes et s'il sait les différencier
	Q14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif : - Il précise le point de vue de l'auteur ; - Il justifie l'opinion de l'auteur ; - Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur.	Les connaissances relatives à l'utilité de l'argument : ce que pense l'apprenant de cette composante argumentative et de sa pertinence dans la compréhension d'un texte de ce type.

1.2.2.3. Le troisième volet : Les connaissances métacognitives sur les stratégies

Le troisième et dernier volet portera sur la dernière catégorie identifiée par Flavell (1976, 1979, 1985, 1987), à savoir les connaissances métacognitives relatives aux stratégies. Dans le cadre de cette recherche, elles renvoient aux stratégies mobilisées par les apprenants pour dégager la structure argumentative d'un texte. Il distingue deux types de stratégies : métacognitives et cognitives. Nous nous sommes appuyée sur celles évoquées par Bégin¹⁰ (2008, p. 63). Rappelons que ce dernier distingue deux types de stratégies métacognitives « *anticiper et s'autoréguler* » et plusieurs actions ou procédures par lesquelles elles se manifestent. Il évoque également deux types de stratégies cognitives, celles dites de traitement dont « *sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer et organiser* » et celles d'exécution « *évaluer, vérifier, produire et traduire* ». Comme pour le premier volet, nous avons dû être sélective dans le choix des stratégies et des questions. Ce volet compte ainsi six (6) questions (Q3, Q4, Q5, Q7, Q9 et Q15). Elles sont présentées dans le tableau suivant :

¹⁰ Voir partie 1, chapitre 4, tableau 8, p.86.

Tableau 11 : Questions du troisième volet

	Question	Objectif visé
Volet 3 : Les connaissances métacognitives sur les stratégies	Q3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez : Oui/Non ? Si oui, pourquoi ?	La stratégie cognitive de traitement « <i>Répéter</i> » et l'action de « <i>Relecture</i> » pour mieux comprendre ou en vue de remédier à une incompréhension.
	Q4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte : Oui/Non ?	La stratégie cognitive d'exécution « <i>Traduire</i> » en vue de vulgariser l'information lue et de la rendre plus accessible.
	Q5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre : Oui/Non ?	La stratégie cognitive de traitement : « <i>Sélectionner</i> » avec l'action de « <i>Noter</i> » pour détecter les informations essentielles véhiculées dans le texte.
	Q7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-t-il à mieux le comprendre : Oui/Non ?	La stratégie cognitive de traitement : « <i>Elaborer</i> » en vue de reprendre le texte en recensant les principaux éléments abordés dans celui-ci.

	Q9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ? - Vous recourez à l'enseignant ; - Vous consultez un dictionnaire ; - Vous demandez à vos camarades ; - Vous vous questionnez sur votre démarche ?	La stratégie métacognitive « <i>S'autoréguler</i> » et les réponses récoltées nous éclaireront sur l'action, la technique ou la procédure choisie : « <i>S'auto-observer, s'ajuster, contrôler ou juger</i> ».
	Q15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?	La stratégie métacognitive « <i>S'autoréguler</i> » : visant l'action de « <i>S'informer</i> » pour détecter les informations relatives aux exigences de la tâche.

L'enquête a duré entre soixante (60) et quatre-vingt-dix 90 minutes par classe.

1.2.3. La présentation du test métacognitif

Pour vérifier notre deuxième hypothèse : « *Les apprenants de 3AS ne sauraient pas gérer les modalités de contrôle et de régulation, liées à la compréhension d'un texte argumentatif* » nous avons élaboré un test, administré à huit (8) apprenants parmi ceux ayant préalablement répondu au questionnaire.

Par « modalités de contrôle et de régulation », nous entendons l'ensemble des stratégies mobilisées par l'apprenant pour vérifier sa compréhension, ajuster ses interprétations et corriger ses erreurs, telles que définies dans les travaux de Brown (1979/1987).

Ainsi, cette partie sera axée sur la deuxième composante métacognitive relative aux stratégies de contrôle et de régulation.

Nous avons opté pour une méthode d'échantillonnage¹¹ basée sur la notation. Cette méthode nous a semblé la plus appropriée pour représenter l'hétérogénéité du public. Comme il s'agit d'une recherche qualitative, nous avons classé les élèves, selon les notes obtenues durant la composition, en quatre catégories : de 0 à 5, de 6 à 10, de 11 à 15 et de 16 à 20/20. Le tableau suivant regroupe les apprenants par catégories :

Tableau 12 : Répartition des apprenants par catégorie

0-5	6-10	11-15	16-20
A1 et A2	A3 et A4	A5 et A6	A7 et A8

1.2.3.1. Le déroulement du test métacognitif

Une fois le classement effectué, nous nous sommes personnellement rendue en classe et nous avons expliqué aux apprenants qu'il s'agissait d'une continuité du travail auquel ils avaient contribué auparavant. Nous leur avons précisé que nous avions besoin de huit (8) apprenants pour participer à un test. Nous avons souligné que le travail sera enregistré (enregistrement vocal). Enfin, nous avons cité les noms figurant sur chacune des listes et leur avons laissé le choix d'y participer ou non. C'est alors que nous avons été agréablement surprise par leur enthousiasme.

Le test s'est déroulé en deux parties principales. La première, relative à la lecture du texte puis aux réponses aux questions de compréhension. La deuxième renvoie aux entretiens d'explicitation effectués auprès des enquêtés. Ainsi, les entretiens d'explicitations seraient un meilleur moyen pour accéder aux stratégies et au fonctionnement mental. Un avantage que l'on peut également souligner est que nous avons nous-même mené les entretiens et par conséquent avons pu être témoin des comportements non verbaux notamment par des mouvements de l'œil, auxquels les apprenants avaient eu recours durant le test métacognitif qui leur a été soumis.

¹¹ Cette méthode est utilisée pour désigner les techniques ou procédés visant à sélectionner un échantillon représentatif d'une population ou d'un ensemble de données.

1.2.3.2. Le choix du support

Le test comprend un texte à lire accompagné de questions de compréhension. Le support pour lequel nous avons opté s'intitule « Faut-il dire la vérité au malade ? » et se trouve à la page 80 du présent manuel de français de la 3^{ème} année secondaire¹². Ce choix fut motivé par plusieurs raisons dont le fait que ce soit un texte préconisé et majoritairement utilisé par les enseignants des classes terminales. Au niveau de la thématique et de la structure du texte, un plan dialectique y figure, ce qui permet donc d'illustrer le concept aux apprenants, en vue de les initier au débat d'idées qui constitue un objet d'étude¹³ à part entière, figurant dans leur programme annuel. Notons néanmoins que le choix d'un support du manuel scolaire n'est pas anodin, nous l'avons délibérément choisi par souci d'objectivité et de conformité au programme.

Concernant les modalités de passation du test, nous avons procédé au cas par cas. Nous nous sommes entretenue avec chaque apprenant à part. Nous avons expliqué les étapes du test : commencer par lire un texte, répondre à des consignes/ questions de compréhension relatives à celui-ci puis à d'autres questions posées par l'enquêtrice. Nous avons ainsi entamé le processus en demandant à chacun de lire le texte proposé autant de fois qu'il le souhaitait et avons également précisé qu'il n'y avait pas de temps imparti.

1.2.3.3. Les questions de compréhension

Après la lecture du texte par les apprenants, nous leur avons présenté des questions de compréhension relatives à la structure du texte argumentatif proposé.

Certains apprenants ont demandé s'ils pouvaient répondre en arabe aux questions par manque de vocabulaire en langue française, nous les avons bien évidemment autorisés à le faire dans la mesure où, le but de notre test est de vérifier leur compréhension ainsi que les stratégies déployées.

Nous avons également pris soin d'expliquer certaines questions lorsque cela s'avérait nécessaire, et avons échangé avec les apprenants en arabe dialectal comme en français, afin de rendre l'activité plus accessible et de créer un climat de confiance. Cette démarche visait à répondre à leurs besoins, à clarifier les consignes et à prévenir tout sentiment de frustration.

¹² Voir annexe n°2, p.293.

¹³ Voir partie 1, chapitre 1, figure 5, p31.

Les questions de compréhension étaient organisées selon les composantes de la structure argumentative suivant un plan dialectique¹⁴. Elles se composent de sept (7) questions/ consignes au total¹⁵. Notons qu'elles étaient toutes ouvertes dans la mesure où, on devait vérifier la compréhension de l'apprenant et les stratégies métacognitives.

1.2.3.4. Les entretiens d'explicitation

L'objectif principal du test métacognitif est d'identifier les stratégies de contrôle et de régulation convoquées par les apprenants pour comprendre le texte. Pour ce faire, nous avons opté pour la technique de verbalisation à travers des entretiens d'explicitation. Ces derniers ont ainsi été réalisés simultanément avec les réponses aux questions de compréhension. C'est-à-dire, dès que l'enquêté lisait une question et y répondait, nous lui posions des questions afin de comprendre sa façon de procéder, de réfléchir et les stratégies qu'il mettait en œuvre.

Les questions des entretiens¹⁶, comportaient un total de dix (10) questions posées par l'enquêtrice dont deux (2) fermées (Q. 2.1 et Q. 7.1) et huit (8) ouvertes (Q. 1.1/ Q. 2.2/ Q. 3.1/ Q. 4.1/ Q. 4.2/ Q. 5.1/ Q. 6.1 et Q. 7.2). Dans le tableau suivant, nous allons citer les questions de compréhension, celles des entretiens d'explicitations et les composantes argumentatives visées à travers celles-ci.

¹⁴ Voir partie 1, chapitre 1, figure 2, p.23.

¹⁵ Voir annexe n°2, p.293.

¹⁶ Voir annexe n°3, p.296.

Tableau 13 : Lien entre les questions du test métacognitif et les composantes de la structure argumentative

Questions de compréhension	Questions des entretiens d'explicitation	Composante argumentative visée
Q1 : Quel est le problème posé par les auteurs ?	Q1.a. Comment l'avez-vous identifié ?	Problème posé
Q2 : Pour quelle raison, selon vous, le titre se présente-t-il sous forme d'une phrase interrogative ?	Q2.a. Cette interrogation vous permet-elle d'anticiper sur le contenu du texte : Oui/Non ? Q2.b. Si oui, comment ?	Thèse/ Antithèse
Q3 : Dans le texte, deux opinions sont citées. Lesquelles ?	3.a. Comment les avez-vous repérés ?	Thèse/ Antithèse

Q4 : Quel rapport logique les relie entre-elles ?	4.a. Pour quelle raison, selon vous ? 4.b. Justifiez votre réponse.	Rapport entre les deux
Q5 : Complétez le tableau ci-dessous en vous référant au texte lu : Arguments relatifs à la première opinion/ Arguments relatifs à la seconde opinion.	5.a. Comment procédez-vous pour dégager un argument ?	Arguments
Q6 : Relevez un exemple cité par les auteurs.	6.a. Quel but visent les auteurs en utilisant cet exemple ?	Exemple
Q7 : Comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème traité ?	7.a. Dans quelle partie du texte avez-vous cherché votre réponse ? Dans L'introduction ? Le développement ? La conclusion ? 7.b. Justifiez votre choix.	Positionnement des auteurs

Le test a duré entre treize (13) et vingt et une (21) minutes environ dépendamment des apprenants.

1.2.3.4.1. La transcription des entretiens d'explicitation

Dans la mesure où le but de cette partie de la recherche est d'analyser l'esprit réflexif des apprenants et par conséquent leur façon de réfléchir, de comprendre et de procéder, nous avons accordé la permission à nos enquêtés de répondre et d'expliquer dans la langue de leur choix par souci de représentativité. Ainsi, la totalité des entretiens s'est déroulée en français, en arabe classique, mais également et surtout en arabe algérien, ce qui traduit la présence de l'alternance linguistique en Algérie.

Nous avons également constaté lors des transcriptions que les premiers apprenants, dont : A1, A2, A3 et A4 s'exprimaient plus en arabe algérien ou classique qu'en français, contrairement aux derniers d'entre eux : A5, A6, A7 et A8. Nous concevons que les notes reçues ne peuvent aucunement être représentatives du niveau des élèves, néanmoins, le niveau de vocabulaire en langue française se distingue ici.

Cette situation fut difficile à gérer lors des transcriptions et aucune solution ne peut être parfaitement adaptée à un tel contexte. Ainsi, nous avons décidé de traduire en français la totalité des propos pour les rendre accessibles et compréhensibles pour un lecteur francophone. Concernant les modalités de transcription, nous avons choisi de rédiger ce qui a été initialement prononcé en langue française en caractère simple et de traduire ce qui a été dit en arabe classique en caractère gras. L'arabe dialectal quant à lui sera représenté en caractère italique. Par conséquent, cette façon de procéder permet d'obtenir un dialogue facile à lire, et présenté en une seule et même langue, tout en constatant l'alternance à travers la présence des caractères spéciaux. De plus, les propos des apprenants sont précédés de la lettre « A » et numérotés de 1 à 8 (huit apprenants au total) et l'intervention du chercheur par la lettre « C ».

Nous tenons également à justifier certaines paroles existantes lors des échanges :

- Nous avons souvent répété l'expression « très bien » ou « j'ai compris » pour mettre à l'aise l'apprenant et l'encourager à poursuivre. Il ne s'agit donc, nullement, d'une confirmation de bonne réponse ou autre ;
- La reformulation des questions à certains moments était volontaire, dans la mesure où le but était d'être sûr qu'ils comprennent, pour arriver à correctement cerner leur façon de procéder et de réfléchir ;

- La répétition de certains mots/ expressions, qui furent prononcés à voix basse par les apprenants, visait à faire en sorte que ce soit audible ;
- Quelques apprenants parlaient des auteurs à la troisième personne du singulier par habitude et à la fois par manque de concentration. Comme cela n'interférait en rien avec les réponses, nous faisions de même durant les échanges pour ne pas les perturber.

La version complète des entretiens d'explicitation se trouve à l'annexe n°6.

Nous résumerons dans le tableau suivant notre démarche méthodologique.

Tableau 14 : Récapitulatif de la démarche méthodologique

Questions de recherche	Hypothèses	Objectifs	Outils d'investigations	Public
Les apprenants de 3 ^{ème} AS disposent-ils des connaissances métacognitives nécessaires pour comprendre et analyser la structure d'un texte argumentatif ?	Les connaissances métacognitives des apprenants ne seraient pas suffisamment développées pour leur permettre de comprendre et de dégager la structure d'un texte argumentatif.	Vérifier la place des connaissances métacognitives des apprenants.	<u>Questionnaire sur les connaissances métacognitives</u> Destiné aux apprenants et divisé en trois volets suivant les trois catégories de celles-ci.	Soixante et onze (71) apprenants de la 3 ^{ème} année secondaire filière Lettres et Langues Etrangères.
Sont-ils capables de contrôler et de réguler leur compréhension au cours de la lecture ?	Les apprenants de 3AS ne sauraient pas gérer les modalités de contrôle et de régulation liées à la compréhension d'un texte argumentatif.	Analyser la capacité des apprenants à mobiliser des stratégies de contrôle et de régulation en situation de compréhension d'un texte argumentatif.	<u>Test métacognitif</u> - Tâche de lecture ; - Questions de compréhension ; - Entretiens d'explicitation.	Huit (8) apprenants de la 3 ^{ème} année secondaire filière Lettres et Langues Etrangères.

Nous présentons le diagramme suivant en guise de conclusion à ce chapitre et d'initiation au suivant portant sur l'analyse et l'interprétation des données récoltées à travers les outils d'investigation.

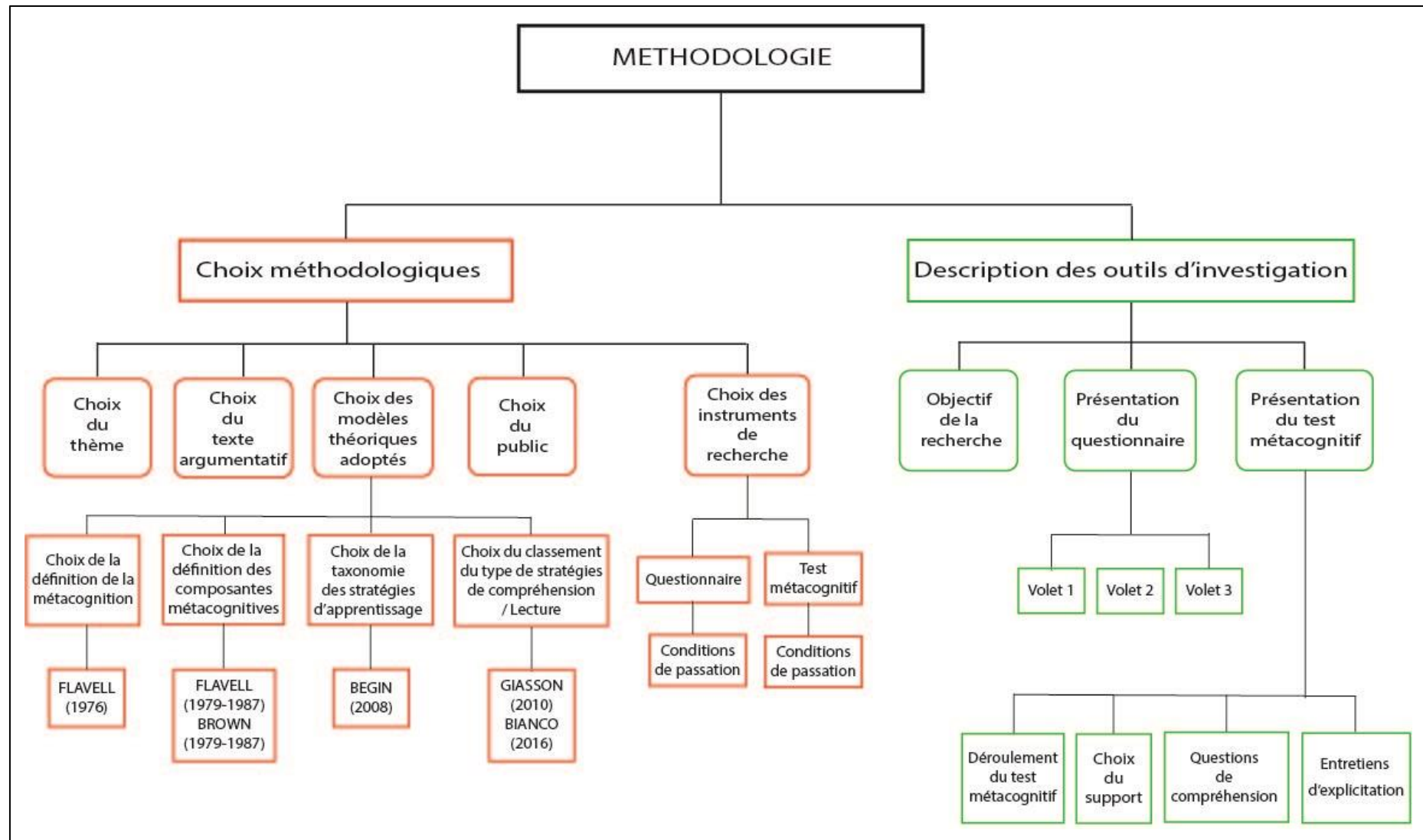


Figure 20 : Diagramme récapitulatif du chapitre méthodologique

CHAPITRE 2 : L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous analyserons et interpréterons les résultats du questionnaire métacognitif, du test et des entretiens d'explicitation. Cette analyse quantitative puis qualitative visera à vérifier les connaissances métacognitives des apprenants de la 3^{ème} AS et comprendre comment ils gèrent la compréhension d'un texte argumentatif en mobilisant des stratégies de contrôle et de régulation, et d'identifier les difficultés qui entravent cette gestion.

Nous avons réparti notre travail en deux sections. Afin d'atteindre cet objectif, nous procéderons d'abord à l'analyse du questionnaire relatif aux connaissances métacognitives, puis à celle du test métacognitif, centré sur les stratégies de contrôle et de régulation de la compréhension.

Il convient de préciser que l'analyse du questionnaire, tout comme celle du test métacognitif, sera menée en effectifs et surtout en pourcentages, dans la mesure où certains apprenants ont, à plusieurs reprises, sélectionné plusieurs réponses pour une même question. Les pourcentages permettront ainsi de mieux refléter la tendance générale.

2.1. Les résultats de l'analyse du questionnaire sur les connaissances métacognitives

Nous proposerons dans ce qui va suivre les résultats du questionnaire distribué aux apprenants de la 3^{ème} année secondaire filière « Lettres et Langues Etrangères » de l'établissement secondaire « Houari Mahfoud » situé au niveau de la Wilaya de Blida et de la commune de Ouled Yaich. Les réponses recueillies seront analysées et interprétées en vue de répondre à la première question de recherche « *Les apprenants de 3^{ème} AS disposent-ils des connaissances métacognitives nécessaires pour comprendre et analyser la structure d'un texte argumentatif ?* » et de vérifier notre première hypothèse qui en découle selon laquelle « *Les connaissances métacognitives des apprenants ne seraient pas suffisamment développées pour leur permettre de comprendre et de dégager la structure d'un texte argumentatif* ».

L'objectif de ce questionnaire est de vérifier les connaissances métacognitives de l'apprenant lors de sa lecture d'un texte argumentatif ainsi que sa perception de cette tâche.

Nous rappelons que le questionnaire fut adressé à soixante et onze (71) apprenants de la 3^{ème} année et compte quinze (15) questions au total dont huit (8) fermées : Q1, Q4, Q5, Q7, Q8, Q9, Q10, et Q14 ainsi que sept (7) ouvertes : Q2, Q3, Q6, Q11, Q12, Q13 et Q15.

Rappelons que notre questionnaire est réparti en trois volets : le premier est centré sur les connaissances métacognitives sur la personne (Q1, Q2, Q6 et Q10), le deuxième concerne les connaissances sur la tâche (Q8, Q11, Q12, Q13 et Q14) tandis que le troisième, porte sur les stratégies (Q3, Q4, Q5, Q7, Q9 et Q15).

Dans ce qui va suivre, nous allons présenter l'analyse de chaque volet.

2.1.1. L'analyse des résultats du 1^{er} volet : Connaissances métacognitives sur la personne

Dans ce premier volet il sera question de cerner les connaissances métacognitives sur la personne. Il comporte quatre questions : Q1/Q2/Q6 et Q6¹⁷. Commençons par la 1^{ère} :

Q1 : Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☐

A cette question, nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau 15 : Récapitulatif des réponses à la Q1

Q1	Réponses	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
	Oui	A1/2/5/7/12/14/15/20/ 22/23/28/33/34/36/37/45/ 62/67/69/71	20	28,2%
	Non	A3/4/6/8/9/10/11/13/16- 19/21/24-27/29-32/38-44/46- 61/63-66/68/70	50	70,4%
	Vide	A35	1	1,4%

Pour mieux visualiser les réponses de la question 1, nous proposons de les reprendre sous forme de diagramme.

¹⁷ Voir annexe n°1, p.290.

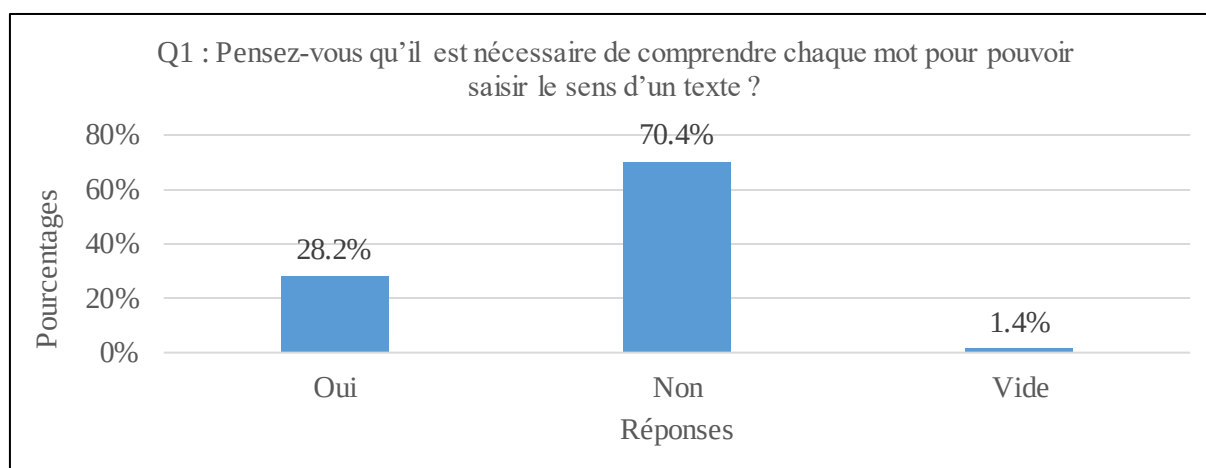


Figure 21 : Représentation des réponses à la Q1

Cette question comprend deux catégories de réponses (Oui/Non). Néanmoins durant le dépouillement des résultats, nous avons constaté qu'un seul apprenant avait laissé la case vide. Nous pouvons alors supposer que ce soit fait pour cause d'hésitation ou d'incertitude.

Par ailleurs, 20 apprenants, soit 28.2% des enquêtés jugent qu'il est primordial de comprendre mot par mot les termes figurant dans le texte en vue d'en saisir le sens. Cependant, le reste d'entre eux constituant un total de 50 et donc 70.4% des apprenants estiment le contraire.

Ces derniers, font ainsi preuve d'une conscience métacognitive en se rendant compte que la compréhension littérale de tous les mots n'est pas indispensable et qu'une compréhension globale pourrait amplement s'avérer suffisante. Ils font ainsi appel à l'une des stratégies évoquées du lecteur expert, nommée : *mémoriser l'essentiel*¹⁸ selon laquelle ; on ne peut tout retenir d'un texte lu et qu'il faudrait ainsi sélectionner l'information essentielle.

Cette question pourrait ainsi également figurer dans le volet 2 concernant les connaissances sur la tâche si l'on considère la compréhension d'un texte comme étant la tâche à effectuer en question. Mais également dans le volet 3 car il pourrait potentiellement s'agir ici d'une stratégie déployée par des lecteurs avancés dans la mesure où ils pourraient s'aider des éléments paratextuels et d'une compréhension globale pour saisir le sens d'un texte. Néanmoins, cette question est évoquée dans ce volet comme appartenant aux connaissances universelles¹⁹

¹⁸ Voir partie 1, chapitre 4, p.90.

¹⁹ Voir partie 1, chapitre 3, p.65.

qu'aurait une personne sur l'acte de comprendre ce qui nous amène au fonctionnement de la pensée humaine en compréhension.

Ainsi, les résultats recensés dans cette question ne vont pas dans le sens de l'hypothèse soumise et semblent montrer que les apprenants détiendraient des connaissances métacognitives, sur la nécessité ou non, de comprendre chaque mot pour saisir le sens d'un texte.

Passons aux résultats de la deuxième question.

Q2 : Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☐

- Pourquoi ?

Tableau 16 : Récapitulatif des réponses à la Q2

	Réponses	Participants	Nombre de participants	Arguments	Nombre de réponses			Pourcentages
					Participants	Nombre de participants	Pourcentages	
Q2	Silencieusement	A1/3/5/6/8-11/13/15/16/19/23/24/28/29/31-33/36/38/41/43/44/58/64/68/69/70	29	Compréhension	A6/8/13/15/16/24/28/32/33/41/58/64	12	39%	41%
				Concentration	A1/31/32/36/44/68	6	19%	
				Tranquillité	A3/5/9/23/29/36/38/70	8	26%	
				Habitude	A43	1	3%	
				Pas de réponse	A10/11/19/69	4	13%	

	A voix haute	A2/4/7/12/14/17/18/20-22/25-27/30/34/35/37/39/40/42/45-57/59-63/65-67/71	42	Compréhension	A2/7/12/14/17/18/20/22/26/30/37/39/40/42/45/46/47/48/49/50/51/52/53/54/55/56/57/59/60/61/63/65/66/67/71	36	82%	59%
				Concentration	A4/25/35/40/66	5	11%	
				Aime s'écouter	A21	1	2%	
				Pas de réponse	A34/62	2	5%	

Pour un meilleur aperçu des réponses de la question 2, nous les présentons sous forme de diagramme.

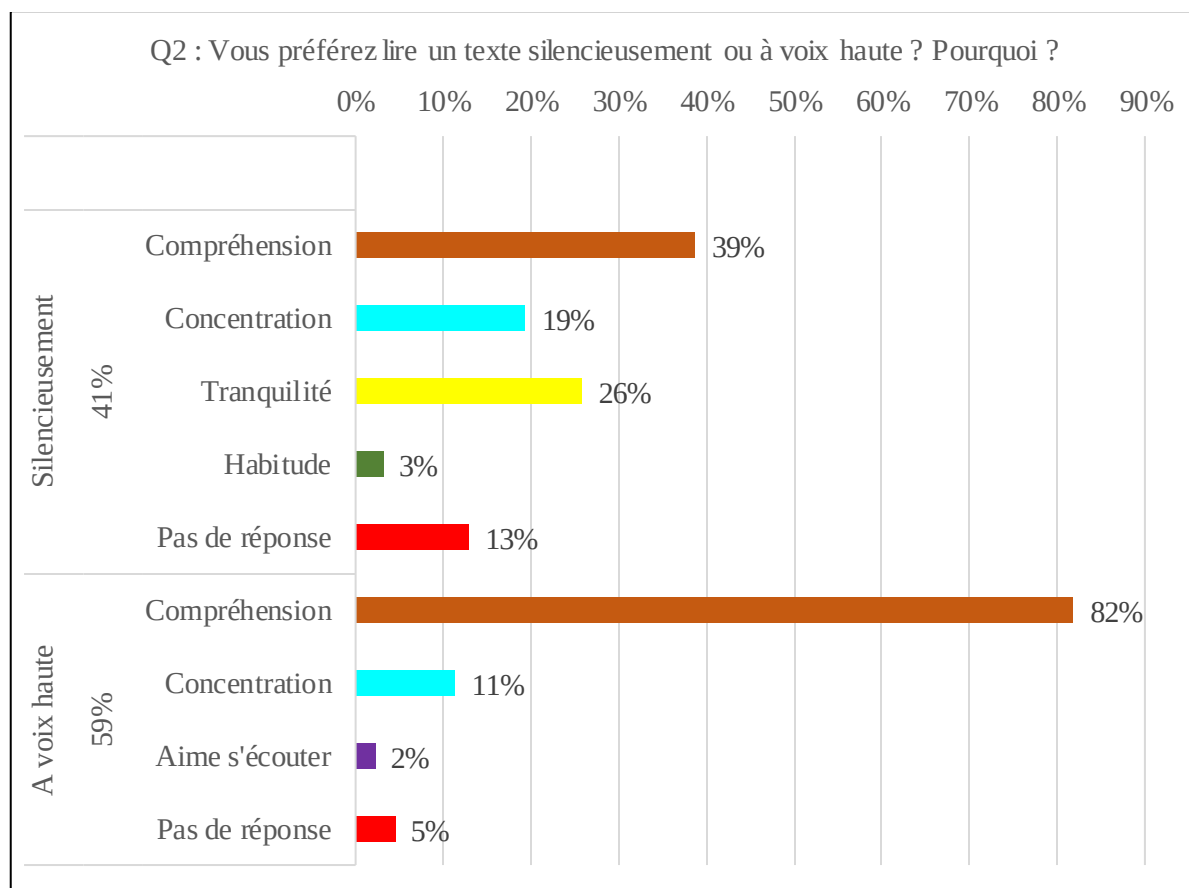


Figure 22 : Représentation des réponses à la Q2

Dans la mesure où notre étude porte sur les connaissances métacognitives liées à la personne, nous chercherons, dans ce qui suit, à identifier le type de lecture privilégié par les apprenants ainsi que les raisons de cette préférence. Ce qui nous amène aux connaissances métacognitives intra-individuelles²⁰, qu'un apprenant aurait sur sa propre façon de voir les choses : comment il apprend le mieux, qu'est-ce qu'il pense être meilleur pour lui, etc. Par conséquent, deux possibilités de réponses étaient possibles dans cette question à savoir : lire silencieusement ou à voix haute.

²⁰ Voir partie 1, chapitre 3, p.64.

- Lecture silencieuse

Parmi les apprenants, 29 préfèrent opter pour un acte silencieux de lecture ce qui renvoie à 41% des enquêtés. Nous avons procédé à une catégorisation des réponses et à un regroupement de ces dernières par critères en fonction des réponses fournies.

Notons que 4 apprenants, soit un total de 13% de ceux qui préfèrent lire un texte silencieusement, n'ont fourni aucune justification quant à leur choix. En outre, A32 et A36 ont donné deux justificatifs relatifs à deux critères : compréhension et concentration.

12 de nos enquêtés indiquent que cette méthode les aide à mieux comprendre un texte, 26% choisissent ce type de lecture pour le calme et la tranquillité que cette option leur offre. 19% justifient ce choix par une possibilité plus élevée de concentration. Tandis que 3% y recourent simplement par habitude.

Rappelons que la tâche de lecture est donnée aux apprenants sous forme d'une consigne en séance de compréhension de l'écrit. Durant celle-ci, l'enseignant demande aux apprenants de lire le texte silencieusement, Cette réponse corrobore avec le résultat de notre recherche en master dans laquelle on avait observé que les enseignants optaient systématiquement pour une lecture silencieuse du texte. Nous pouvons ainsi conclure qu'il s'agit de ce type d'habitude dont parlent ces 3%.

- Lecture à voix haute

42 Apprenants choisissent la lecture à haute voix soit 59% des enquêtés. Pour reprendre les justifications des apprenants nous avons catégorisé leurs réponses et les avons regroupées en critères d'analyse.

Deux apprenants n'ont apporté aucune justification à leur choix. Néanmoins, deux autres : A40 et A66 ont fait référence à deux critères à la fois dans leurs réponses respectives : la compréhension et la concentration.

En outre, nous avons constaté dans les réponses des apprenants concernant cette catégorie que plusieurs d'entre eux préfèrent la lecture à voix haute.

Parmi les apprenants, 82% préfèrent lire un texte à haute voix car ils affirment que ça leur permet de mieux comprendre un texte : 11% indiquent que cette méthode les amène à mieux se concentrer et se focaliser sur ce qu'ils lisent, quand 2% précisent qu'il s'agit d'un choix uniquement fondé sur le fait que la personne en question, aime bien s'écouter lire.

Dans les deux cas, la compréhension constitue le critère le plus important à prendre en considération suivi de celui de la concentration. Les apprenants estiment mieux comprendre en lisant ou en écoutant un texte lu à voix haute ce qui leur permet de mieux se concentrer sur son contenu et ainsi à mieux le comprendre.

Pour résumer, les données recueillies démontrent que les apprenants ont conscience de leurs préférences en ce qui concerne le type de lecture d'un texte ce qui prouve que leurs connaissances métacognitives sont suffisamment développées dans ce cas précis.

Ces résultats pourraient aider les enseignants à mieux répondre aux besoins de leurs apprenants en proposant des méthodes de lecture variées axées sur leurs préférences dans la mesure où le rendement scolaire n'en serait que meilleur. Passons à présent à la question 6.

Q6 : Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☐

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

Tableau 17 : Récapitulatif des réponses à la Q6

	Réponses	Participants	Nombre de participants	Arguments	Nombre de réponses			Pourcentages
					Participants	Nombre de participants	Pourcentages	
Q6	Explicatif	A2/4/9-11/14/15/19/22/28/31-33/36/42-44/67/ 68	19	Facilité	A2/9/14/22/28/32/42/43/44	9	47%	26%
				Acquérir de nouvelles informations	A4/68	2	11%	
				Informations scientifiques	A10	1	5%	
				Compréhension	A11/15/33/36	4	21%	
				Pas de réponse	A19/31/67	3	16%	

	Narratif	A1/3/5/12/13/16/20/23-25/30/34/35/37/39-41/45/48-51/55/57-66/70/71	35	Facilité	A12/30/37/40/41/48/57/58/62/63/64/65/66/70	14	36.84%	49%
				Aime les histoires	A3/5/12/35/37/39/45/49/50/55/61/71	12	31.58%	
				Enthousiasme / Excitation	A1/24/25/51	4	10.53%	
				Enrichissement du vocabulaire	A16	1	2.63%	
				Compréhension	A20/37/55/60	4	10.53%	
				Pas de réponse	A23/34/59	3	7.89%	

	Argumentatif	A6- 8/17/18/21/26/ 27/29/38/44/46 /47/52- 54/56/69	18	Facilité	A8/17/29/44/ 53/54	6	33%	25%
				Acquérir de nouvelles informations	A69	1	6%	
				Informations scientifiques	A7	1	6%	
				Structure	A18/21/26/27 /46/47/52/56	8	44%	
				Pas de réponse	A6/38	2	11%	

Pour faciliter la visualisation des réponses de la question 6, nous les présentons sous forme de diagramme.

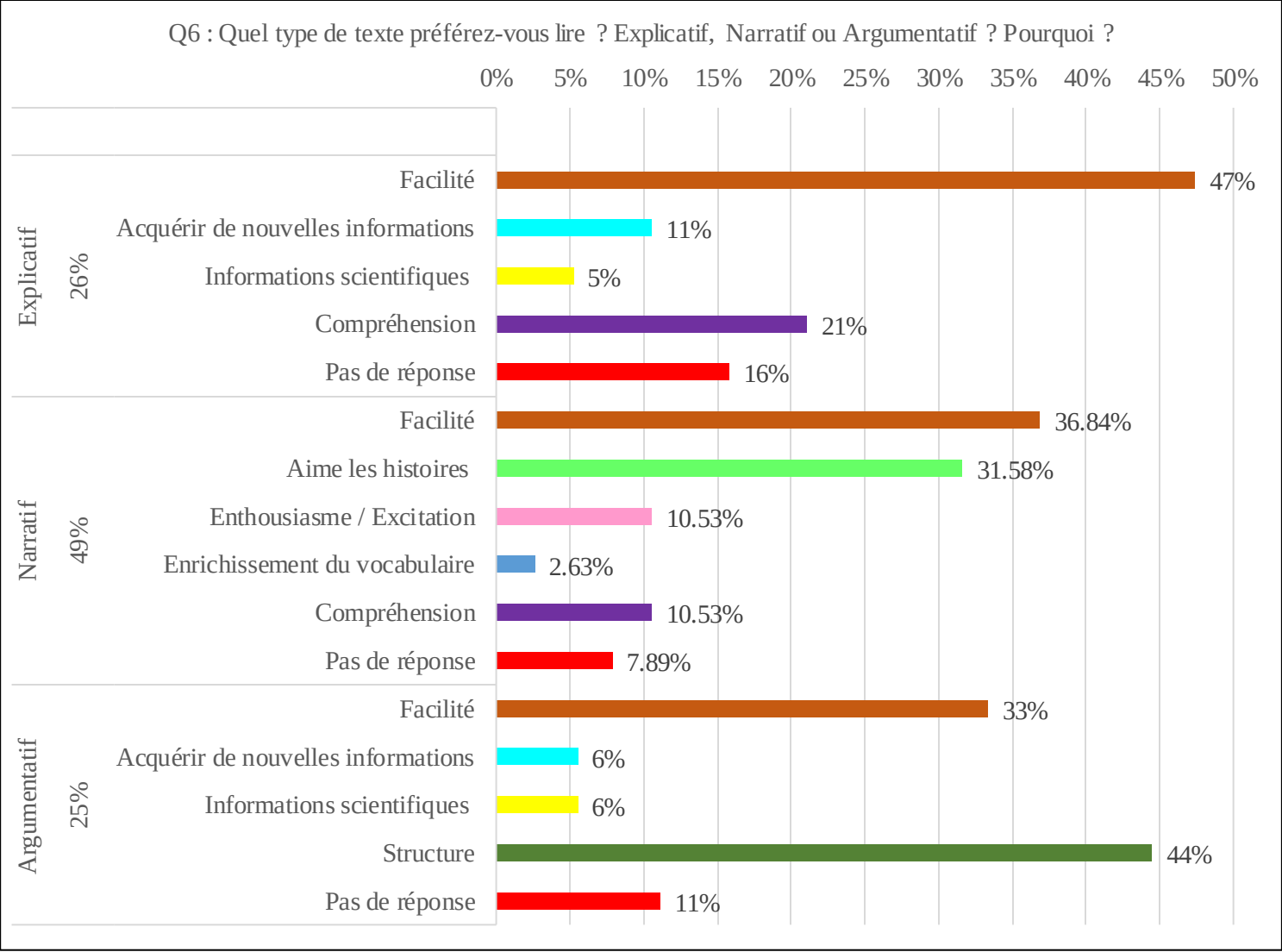


Figure 23 : Représentation des réponses à la Q6

Dans cette question, nous allons nous axer sur les connaissances métacognitives intra-individuelles²¹, qu'un apprenant aurait sur ce qu'il préfère, et peut-être même, dans ce contexte précis, sur ce dans quoi il pense être le meilleur, non pas par rapport à ses camarades, mais concernant sa propre compréhension et son intérêt envers un type précis.

Opter pour un type textuel, nous renvoie à la dimension motivationnelle, dans le cas d'un apprenant qui préférerait un type précis et s'investirait donc davantage dans la compréhension de celui-ci plutôt que d'un autre.

Par conséquent, trois catégories de réponses étaient possibles dans cette question, toutes relatives à différents types de textes enseignés au secondaire dont : l'explicatif, le narratif et l'argumentatif.

- **Texte explicatif**

Le texte explicatif est privilégié par 19 apprenants, ce qui nous donne un total de 26% des enquêtés. Leurs justifications ont été étudiées et regroupées 4 arguments.

Précisons que 3 apprenants, soit 16% préfèrent ce type mais n'ont pas répondu au « Pourquoi » de ce choix, et que le A44 a noté deux préférences à savoir ; l'explicatif et l'argumentatif. En outre :

- 47% des enquêtés affirment que ce type de texte serait plus facile à lire ;
- 21% précisent qu'il serait plus facile à comprendre que les autres ;
- 11% déclarent que cet écrit leur permet d'acquérir de nouvelles informations ;
- 5% le choisissent pour le contenu scientifique qu'il pourrait avoir.

Ainsi, les principaux facteurs de cette préférence se résument entre la facilité de lecture et la compréhension. Nous pouvons supposer que cela traduirait une connaissance de soi et de ses propres préférences dans la mesure où ils sont conscients du caractère d'accessibilité.

²¹ Voir partie 1, chapitre 3, p.64.

- **Texte narratif**

Cet écrit semble être le plus apprécié dans la mesure où 35 apprenants le préfèrent, ce qui renvoie à 49% de notre public.

N'oublions pas que 3 apprenants parmi ces derniers n'ont proposé aucun justificatif et que A37 a donné une justification englobant trois arguments : la facilité, la compréhension et l'amour pour les histoires. De plus :

- 36.84% Des enquêtés trouvent que le texte narratif est plus facile à lire que d'autres ;
- 31.58% Aiment lire des histoires et c'est ce qui a orienté leur choix ;
- 11% Le choisissent pour l'enthousiasme et l'excitation qu'il pourrait susciter en eux pour cause de suspens ou autre ;
- 10.53% autres optent pour ce type parce qu'ils jugent qu'ils sont plus à mêmes de le comprendre ;
- 2.63% le désignent parce qu'ils jugent qu'il s'agit là d'un moyen pour eux d'enrichir leur vocabulaire. Ce qui nous amène à nous intéresser à la question de savoir est-ce que pour ces derniers ce type de texte serait le seul à pouvoir les aider à enrichir leur vocabulaire ?

Cette diversité de raisons liées à l'amour des histoires, à la facilité de lecture, à l'excitation ou à l'enrichissement du vocabulaire, montre que les apprenants sont particulièrement attirés par l'aspect émotionnel et plaisant du texte narratif. Ce dernier semble susciter un réel intérêt et une forte motivation chez les élèves.

- **Texte argumentatif**

La lecture d'un texte argumentatif a été soulignée comme étant le choix préféré de 18 apprenants, soit 25% des participants. Les réponses proposées en guise de justificatif ont été étudiées et regroupées en 4 arguments. Notons tout de même que 2 apprenants n'ont en fourni aucun et rappelons que A44 a exprimé une préférence pour deux textes : l'argumentatif ainsi que l'explicatif.

44% des apprenants qui préfèrent la lecture d'un texte argumentatif l'octroient à la structure de celui-ci, 33% trouvent qu'il est plus facile à lire que les autres, 6% apprécient sa lecture de par les nouvelles informations qu'il pourrait véhiculer. Ce qui nous amène à se questionner comme pour la réponse fournie pour le texte explicatif, ce type serait-il le seul à pouvoir transmettre des informations que le lecteur ne connaîtrait pas ? 6% autres, estiment qu'il préfère ce type de par les informations scientifiques qu'il pourrait contenir. Là nous supposons qu'il y aurait confusion car au secondaire algérien le texte explicatif est enseigné en 1^{ère} et 2^{ème} année et dans celui-ci, on travaille que des textes de nature scientifique. Ainsi, nous pensons que ces 6% mélangent entre les deux types.

Force est de constater que la majorité de ces apprenants mettent l'accent sur la structure et la facilité ce qui pourrait traduire en cette catégorie d'apprenants un penchant pour la clarté et l'organisation.

Ainsi, les données recueillies démontrent qu'uniquement 25% des apprenants préfèrent le texte argumentatif et 44% d'entre eux justifient ce choix par sa structure. On pourrait supposer que cette catégorie d'apprenants pourrait avoir une certaine habileté à comprendre ces textes et à en dégager la structure, ceci reste à confirmer avec la prochaine question et celles des prochains volets.

Néanmoins, compte tenu du fait que le texte narratif soit principalement cité en termes de préférence par 49 % de l'ensemble du public, tandis que le texte explicatif en compte 26 %, nous pouvons conclure que les connaissances métacognitives des apprenants sont davantage développées pour ces types de textes. En revanche, celles relatives à la compréhension et à la structure des textes argumentatifs nécessiteraient un développement supplémentaire. Passons à la question 10.

Question 10 : Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☐

Impossible ☐

Tableau 18 : Récapitulatif des réponses à la Q10

Q10	Réponses	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
	Facile	A1/4/6-8/11/17/24/26/33/37-39/41/44/51/55/56/61/65/68/69	22	31.0%
	Difficile	A2/3/5/10/12-16/18-23/25/27-32/34-36/40/42/43/45-50/52-54/57-60/62-64/66/67/70/71	48	67,6%
	Impossible	A9	1	1,4%

Pour mieux visualiser ces résultats, nous proposons de les reprendre dans un diagramme.

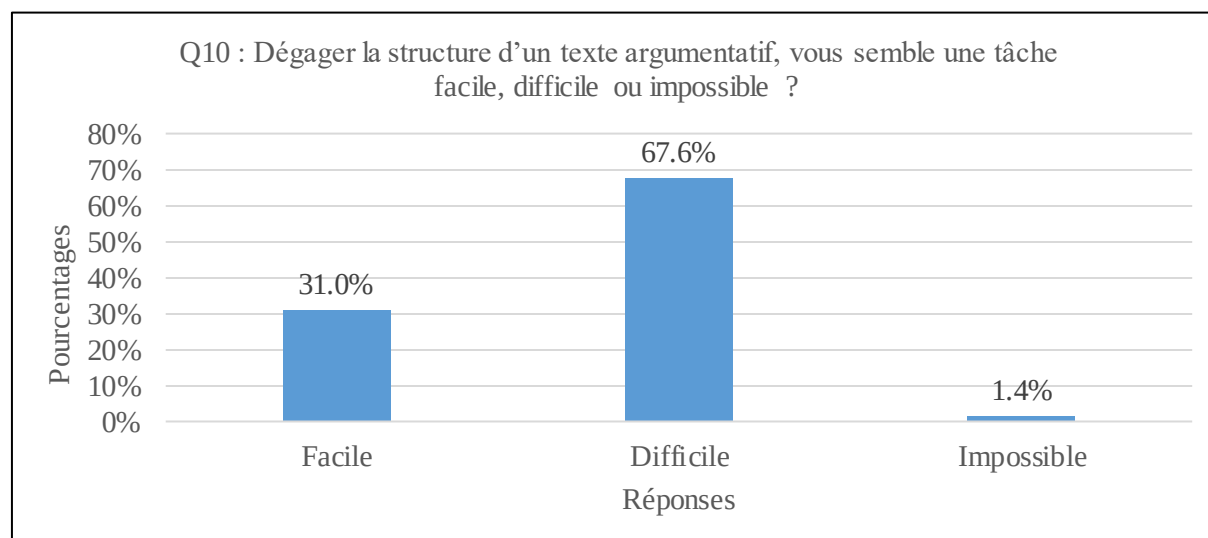


Figure 24 : Représentation des réponses à la Q10

Cette réponse est centrée sur les connaissances métacognitives intra-individuelles²² qu'un apprenant aurait sur lui-même et de ce fait, sur tout ce qui a trait aux croyances qu'il pourrait avoir concernant sa capacité à dégager la structure argumentative d'un texte et par conséquent sur sa connaissance de celle-ci.

S'agissant d'une question à choix multiples, trois catégories de réponses y figurent : 48 apprenants trouvent qu'il est difficile de dégager la structure d'un texte argumentatif ce qui constitue 67.6% du public de notre enquête, 22 autres estiment qu'il est au contraire facile d'y parvenir soit 31%, tandis qu'un apprenant représentant 1.4% des enquêtés juge cela impossible.

Ces résultats révèlent qu'une proportion d'apprenants serait éventuellement capable de dégager la structure d'un texte argumentatif.

Nous tenons tout de même à comparer les résultats de cette question à ceux de la précédente. En effet, 9 apprenants (A18,21,27,29,46,47,52,53 et A54) ayant souligné la difficulté à dégager la structure d'un texte argumentatif, soit 18.8% d'entre eux, figurent parmi ceux qui avaient déclaré préférer la lecture d'un texte de type argumentatif. Précisons l'incohérence entre ces deux réponses dans la mesure où 6 d'entre eux l'auraient choisi pour sa structure justement tandis que les 3 autres pour sa facilité. Ceci remet en question la supposition émise juste après l'interprétation des résultats de la question précédente selon laquelle « *L'on pourrait supposer que cette catégorie pourrait avoir une certaine habileté à comprendre ces textes et à en dégager la structure* ».

2.1.1.1. Le bilan des résultats du 1^{er} volet

Rappelons que l'objectif de ce premier volet était de vérifier les connaissances métacognitives des apprenants concernant leur propre apprentissage, notamment en ce qui a trait à leur capacité à comprendre et à dégager la structure d'un texte argumentatif.

Nous retracerons dans cette partie les principaux résultats recensés. Ainsi, 70.4% des apprenants indiquent que saisir le sens d'un texte ne serait pas tributaire d'une compréhension au mot par mot. Ils privilégient le repérage d'éléments clés (mots importants, connecteurs logiques, structure du texte) pour reconstruire le sens général sans s'attarder sur chaque mot.

²² Voir partie 1, chapitre 3, p.64.

Ils mobilisent leurs connaissances du sujet, leur expérience et leur intuition pour combler les lacunes éventuelles et donner du sens aux passages inconnus. Nous avons démontré que 59% des participants préfèrent une lecture à voix haute et 82% d'entre eux affirment que cela leur permet de mieux comprendre le texte lu. Nous avons également constaté que la majorité des apprenants préféraient la lecture de textes narratifs (49%) et que seulement 25% optaient pour le type argumentatif, cela pourrait référer à une plus grande difficulté perçue vis-à-vis des textes argumentatifs. Ces résultats se confirment avec les réponses de la question 10. En effet, une grande partie de notre public (67,6 %) rencontrait des difficultés à identifier la structure d'un texte argumentatif, ce qui corrobore l'hypothèse selon laquelle leurs connaissances métacognitives sur la personne, ne seraient pas suffisamment développées.

Certainement, ces préférences en termes de types de lecture et de types de texte démontrent que notre public a une connaissance de soi et des conditions optimales de sa compréhension. Néanmoins, celles relatives à la compréhension et à la structure des textes argumentatifs nécessitent un développement supplémentaire, ce qui converge vers notre hypothèse de recherche.

2.1.2. L'analyse des résultats du 2^{ème} volet : Connaissances métacognitives sur la tâche

La présente partie sera dédiée à l'analyse et à l'interprétation des résultats du deuxième volet renvoyant aux connaissances métacognitives sur la tâche. Notons que la tâche à laquelle on réfère est relative aux connaissances des apprenants sur le texte argumentatif et sur sa structure. Ce volet comporte cinq questions : Q8, Q11, Q12, Q13 et Q14 que nous analyserons l'une après l'autre. Commençons par la question 8.

Q8 : Eprouvez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☐

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

Tableau 19 : Récapitulatif des réponses à la Q8

	Réponses	Participants	Nombre de participants	Arguments	Nombre de réponses			Pourcentages
					Participants	Nombre de participants	Pourcentages	
Q8	Oui	A2/6/7/9/10 /13-15/19- 23/25- 36/40/42/43 /46-49/53- 55/57- 63/65- 67/70/71	47	Difficultés lexicales	A6/7/10/14/15/19- 22/26- 29/32/33/35/36/40/ 42/43/48/49/53/58 -63/66	30	56.6%	66%
				Difficultés liées à la structure argumentative	A2/9/13/23/25/30/ 34/54/55/57/65/70	12	22.6%	
				Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures	A2/9/31/46/54/57/ 65/67/70/71	10	18.9%	
				Vide	A47	1	1.9%	

	Non	A1/3- 5/8/11/12/1 6-18/24/37- 39/41/44/45 /50- 52/56/64/68 /69	24	N/A	34%
--	-----	--	----	-----	-----

Le diagramme suivant éclairera davantage sur les réponses à la question 8.

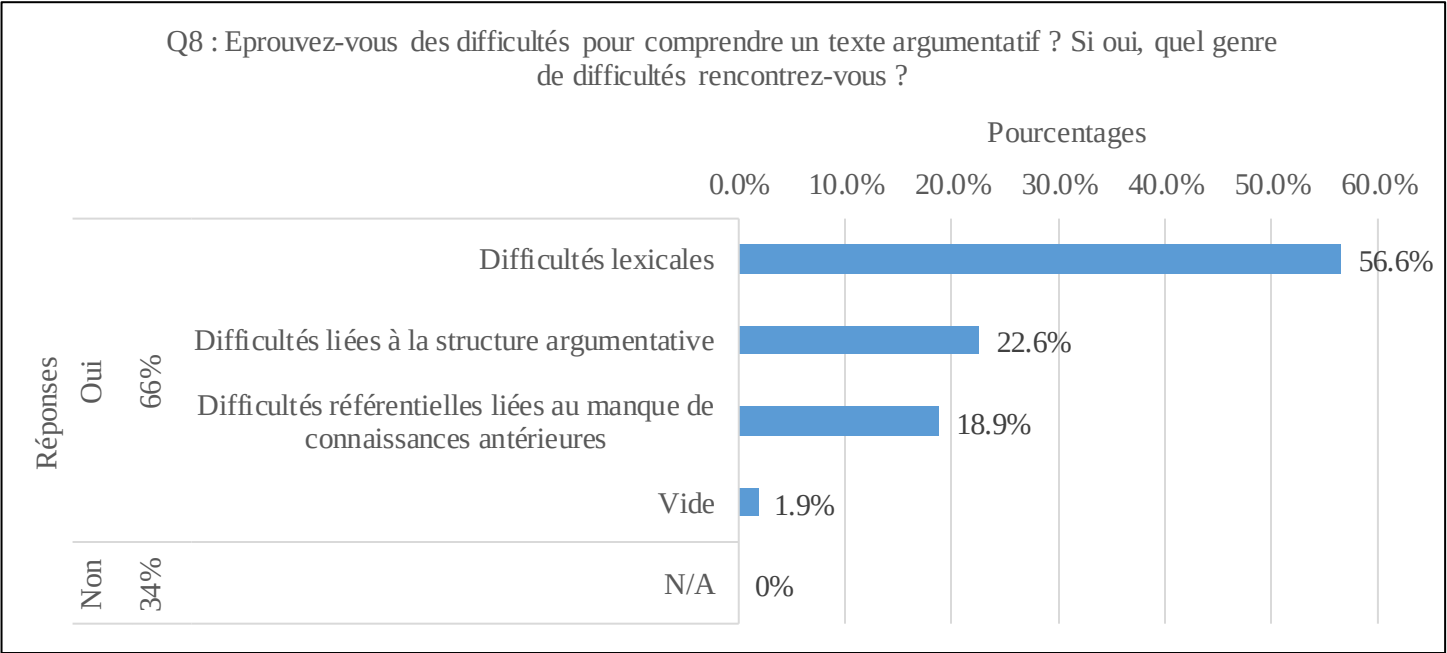


Figure 25 : Représentation des réponses à la Q8

Cette question cible les connaissances métacognitives que les apprenants auraient sur la tâche de compréhension d'un texte argumentatif.

34 % de l'échantillon, affirment qu'ils ne trouvent pas difficile de comprendre un texte argumentatif. En revanche, 47 autres, représentant 66 % de notre public, estiment que cela leur pose des difficultés. Quant à l'enquête A47, il n'a pas fourni de justification en ne cochant aucun des choix après avoir répondu par « Oui ». Il est possible qu'il s'agisse d'un oubli ou d'une incertitude de sa part.

Pour les difficultés recensées, 30 apprenants attribuent leurs problèmes à des difficultés lexicales, ce qui indique que le vocabulaire employé dans ces textes représente un obstacle majeur pour eux. Par ailleurs, 22,6 % des répondants pointent la structure argumentative comme étant la principale difficulté rencontrée, ce qui confirme une compréhension et une maîtrise insuffisantes de celle-ci. De plus, 18,9 % mentionnent des difficultés d'ordre référentiel, ce qui suggère que le manque de connaissances préalables pourrait entraver leur compréhension des textes argumentatifs.

Ces résultats confirment des difficultés à dégager la structure pour une grande majorité d'apprenants. Bien que les difficultés lexicales soient prédominantes, les difficultés liées à la structure argumentative et celles liées au manque de connaissances antérieures explicitent le besoin d'enrichir les connaissances des apprenants.

Le croisement des résultats de cette question avec celles du volet précédent relatives au texte argumentatif (Q3 et Q4) démontre la prédominance d'un chevauchement entre les apprenants qui préfèrent ce type d'écrit et ceux qui rencontrent des difficultés à dégager sa structure. Ceci met l'accent sur la nécessité d'un encadrement pédagogique spécifique pour développer les compétences métacognitives des apprenants dans ce domaine.

Continuons avec la question 11.

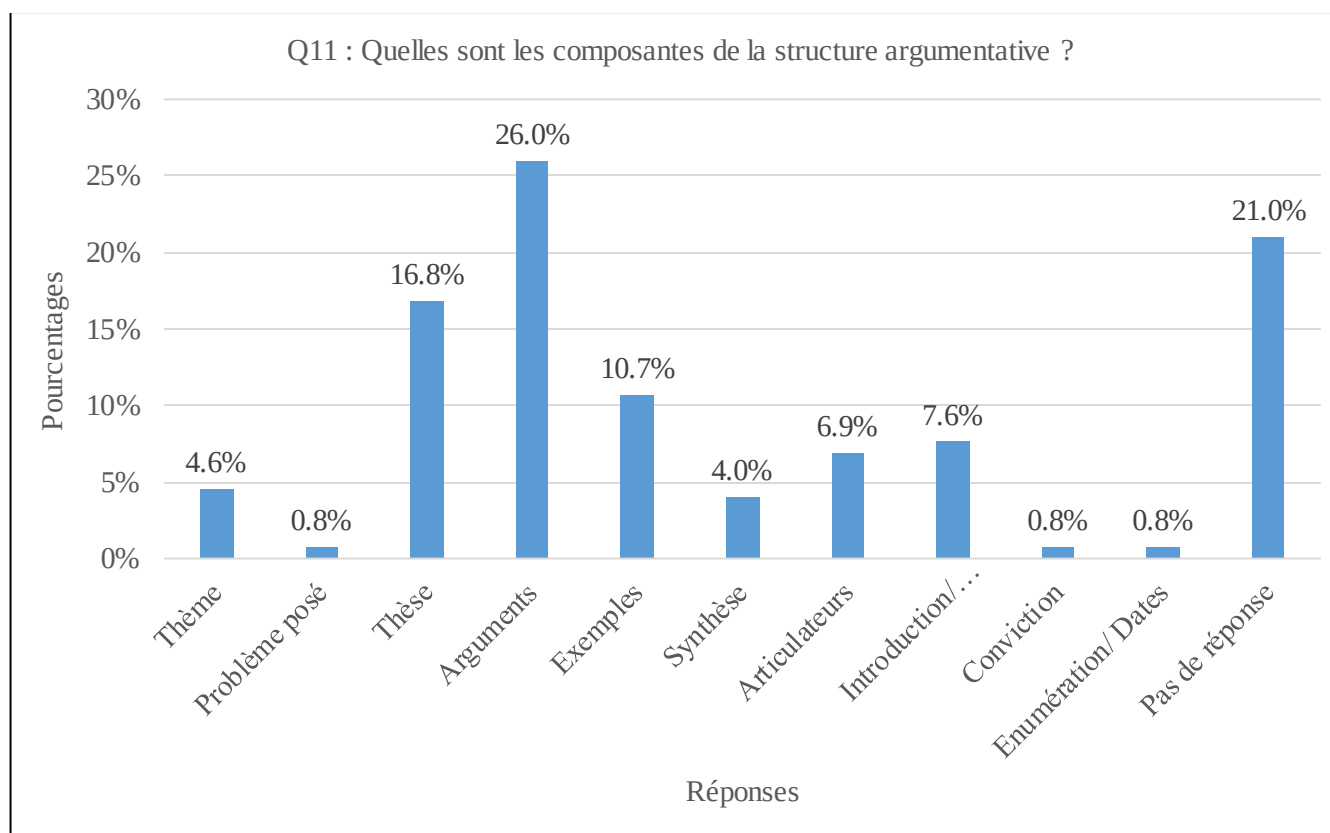
Q11 : Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

Tableau 20 : Récapitulatif des réponses à la Q11

Q 11	Réponses	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
	Thème	A11/17/25/41/55/56	6	4.6%
	Problème posé	A10	1	0.8%
	Thèse	A9/11/12/16-18/20/22-25/29/37/38/44/47/49/51/55/56/61/62	22	16.8%
	Arguments	A2-6/9-13/16-25/29/37/38/41/47/49/51/55/56/59/61-63/69	34	26.0%
	Exemples	A18/20/22/23/29/37/38/41/44/47/49/56/68/71	14	10.7%
	Synthèse	A19/23/24/25/56	5	4.0%

	Autres	Articulateurs	A3/4/16/17/27/34/41/62/ 71	9	6.9%
		Introduction/ Développement/Conclusion	A12/26/27/41/51/60/61/65/68/69	10	7.6%
		Conviction	A8	1	0.8%
		Enumération/ Dates	A5	1	0.8%
	Pas de réponse		A1/7/14/15/28/30-33/35/36/39/40/42/43/ 45/46/48/50/52-54/57/58/64/66/67/70	28	21.0%

Pour mieux comprendre ces résultats, nous les reprenons dans un diagramme.

**Figure 26 : Représentation des réponses à la Q11**

Cette question est relative aux exigences de la tâche dans la mesure où il faudrait avoir suffisamment de connaissances sur la structure et ses composantes pour réaliser la tâche en question. Rappelons que les composantes de la structure argumentative (plan thématique) sont : le problème posé, la thèse, les arguments, les exemples et la synthèse²³.

Nous tenons à préciser quelques remarques soulevées lors du dépouillement :

- Plusieurs apprenants ont fourni plusieurs possibilités de réponses ;
- Présence d'une confusion entre la notion de thème et celle de la thèse (Comme il en sera le cas dans la Q13 qu'on analysera sous peu) ;
- Confusion entre les notions de l'introduction, du développement et de la conclusion, et de leur contenu. En effet, ces trois parties se trouvent dans tous les types de textes et ne sont donc pas forcément liées au texte argumentatif seul. Ainsi, nous ne les considérerons pas, comme étant des composantes contrairement à beaucoup d'apprenants comme il apparaît sur le tableau 20.
- Le 5^{ème} apprenant a mentionné « l'énumération », nous pensons qu'il entendrait par cela les articulateurs chronologiques ;
- « La conviction » évoquée par le huitième apprenant réfère, pensons-nous, à la visée communicative, il y aurait donc une confusion entre les deux notions.
- Force est de constater qu'un seul apprenant, A56, a mentionné presque toutes les composantes dans sa réponse, même s'il a omis le problème posé.
- 28 Apprenants et donc 21% n'ont fourni aucune réponse ou ont répondu par un « je ne sais pas » indiquant ainsi des lacunes dans leurs connaissances.

Les arguments sont la composante la plus citée avec un total de 26%, la thèse les suit avec 16.8% malgré quelques confusions entre cette notion et celle de thème comme nous l'avons mentionné. Les exemples révèlent un taux de 10.7% bien qu'il y ait également confusion entre cette notion et celle des arguments (nous le mentionnerons dans l'analyse de la Q13).

La synthèse fut, quant à elle, annoncée en tant que composante par 4% et le problème posé par uniquement 0.8% des enquêtés.

²³ Voir partie 1, chapitre 1, figure 1, p.21.

Les résultats confirment chez une grande majorité un manque de connaissances des composantes de la structure argumentative mettant en exergue la nécessité de renforcer ces connaissances par un enseignement ciblé.

Nous avons également noté que parmi les enquêtés ayant répondu à la Q10 du volet précédent affirmant que la structure argumentative était facile à dégager, 55% n'ont pas pu identifier correctement les composantes structurelles. Bien évidemment, parmi ceux qui avaient souligné la difficulté de la tâche, beaucoup ont eu du mal à identifier les composantes, ce qui reste cohérent.

Somme toute, les données recueillies attestent de la difficulté qu'éprouvent les apprenants de 3^{ème} année secondaire, filière Lettres et Langues Etrangères, à identifier correctement les composantes d'un type de texte qu'ils étudient chaque année. Ainsi, leurs connaissances métacognitives du domaine ne semblent pas assez développées. Toutefois, bien que les résultats montrent clairement que la majorité des apprenants ne distinguent pas certaines les composantes de la structure argumentative, cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont dépourvus de connaissances métacognitives. Leur incapacité à identifier formellement les éléments constitutifs du texte argumentatif met en lumière des lacunes au niveau des connaissances déclaratives, mais ne remet pas en cause leur capacité à réfléchir sur leur propre compréhension ou à reconnaître les difficultés rencontrées lors de la lecture.

Présentons les résultats de la question 12.

Q12 : Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

Tableau 21 : Récapitulatif des réponses à la Q12

Q12	Réponses	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
	Attire l'attention du lecteur	A13/24	2	2.8%
	Aide à comprendre	A3/14/15/19/32/44/63/65	8	11.1%
	Informe sur le thème	A1/2/4/5/7/8/10-12/16-18/20/21/23/25-28/33/39-43/45/47-56/58/60/61/64/65/68-71	46	63.9%
	Evoque l'opinion de l'auteur	A34/38	2	2.8%
	N'apporte rien	A36/57/59/66	4	5.5%
	Est écrit en gras	A46	1	1.4%
	Pas de réponse	A6/9/22/29/30/31/35/62/67	9	12.5%

Le diagramme suivant aidera à une meilleure visualisation de ces résultats.

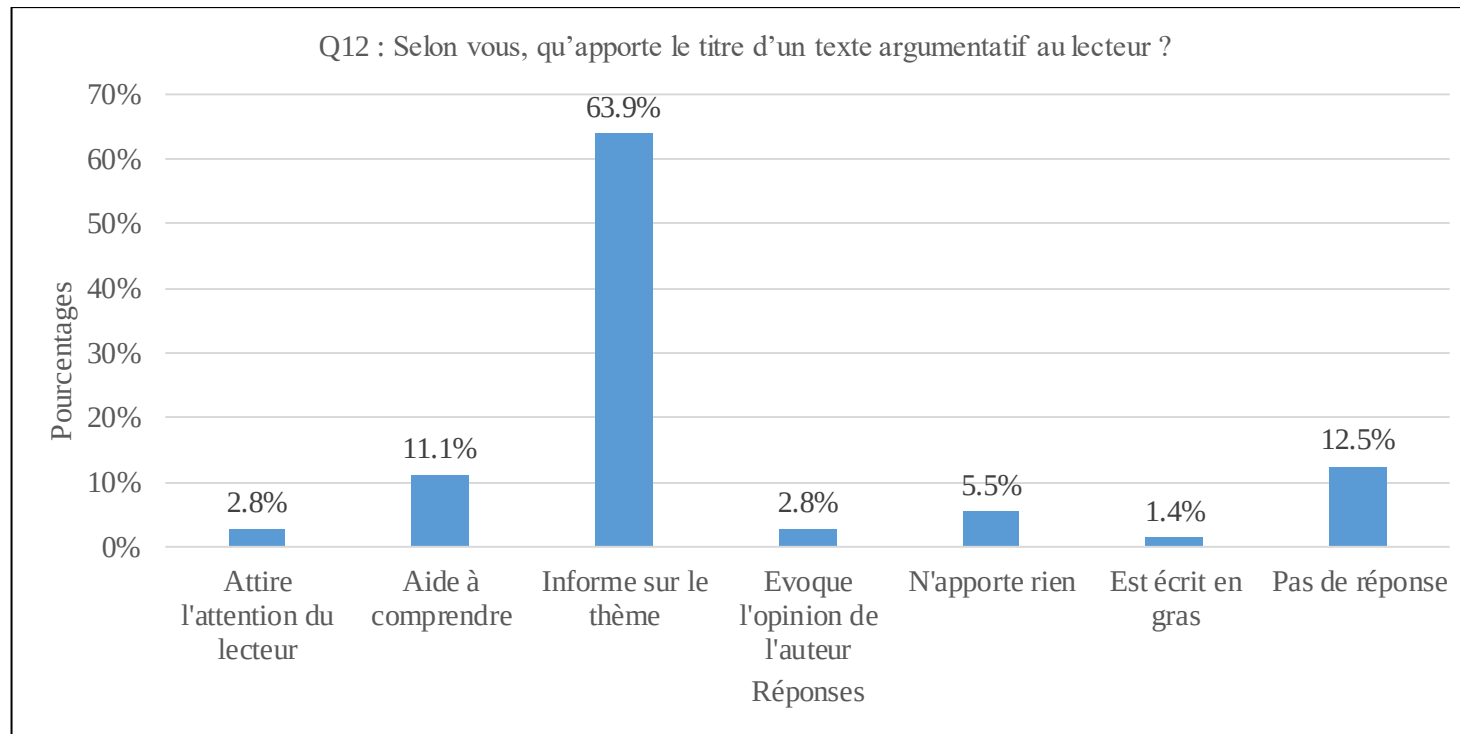


Figure 27 : Représentation des réponses à la Q12

Cette question est relative aux connaissances liées à une utilité intervenant dans l'accomplissement de la tâche dans la mesure où l'on parle du rôle d'un titre et de son apport au lecteur. Les réponses ont été étudiées et regroupées en cinq critères. Néanmoins, 9 apprenants, soit 12.5% d'entre eux, n'ont présenté aucune réponse ou ont répondu par un « je ne sais pas ». Précisons également que A65 a répondu en fournissant deux arguments à savoir que le titre aide à comprendre et informe sur le thème.

63.9% des apprenants soutiennent que le titre d'un texte argumentatif donne des informations sur le thème de celui-ci, l'on déduit qu'ils le catégorisent de titre informatif. 11.1% Affirment que le titre contribue à la compréhension du texte. Tandis que 5.5% de notre public contestent cela en prétendant qu'au contraire celui-ci n'apportait rien au texte et le penseraient ainsi inutile. 2.8% pensent qu'il permet d'attirer l'attention du lecteur et 2.8% autres déclarent qu'à travers celui-ci l'auteur exprimerait son opinion.

Enfin, A46 a évoqué la typographie du titre, notamment son caractère en gras, comme justificatif de son rôle.

En effet, dépendamment du texte argumentatif en question, le titre pourrait informer sur le thème, évoquer l'opinion de l'auteur ou encore permettre d'attirer l'attention du lecteur. Il peut également amener à saisir la position de l'auteur vis-à-vis du thème.

En conclusion, la majorité des apprenants (46), considèrent le rôle thématique du titre, néanmoins d'autres n'ont, soit, pas été en mesure de trouver une réponse, soit ont fourni des réponses traduisant une compréhension partielle voire parfois incorrecte. Nous expliquons ce déficit par un manque des connaissances liées à l'utilité du titre et à son apport à la compréhension d'un texte argumentatif.

Cette question et ces réponses pourraient également figurer dans le 3^{ème} volet concernant les stratégies d'apprentissage comme référant à la stratégie « *Anticiper* » (Bégin, 2008) dans la mesure où le titre permettrait d'anticiper sur le sens du texte en tant qu'élément paratextuel mais nous l'avons proposée dans celui-ci car on vise les connaissances liées à l'utilité de la tâche non pas celles relatives aux stratégies.

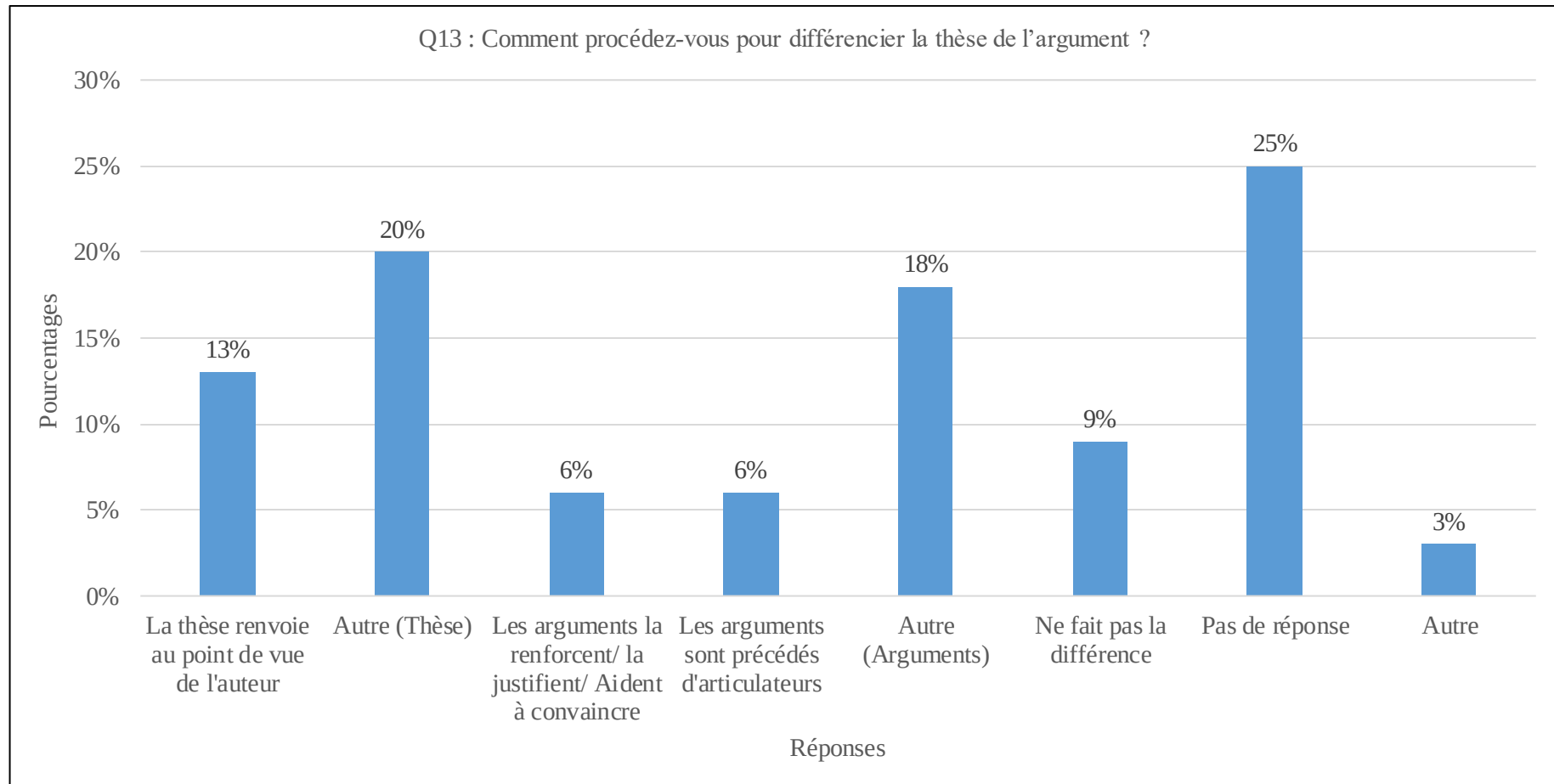
Nous avons demandé lors de la treizième question : « **Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?** » et avons noté les réponses suivantes :

Tableau 22 : Récapitulatif des réponses à la Q13

Q13	Réponses	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
	La thèse renvoie au point de vue de l'auteur	A4/12/21/24/37/38/46/48/50/51/56/61/71	13	13%
	Autre (Thèse)	A8/13/15/17/18/20/21/25-27/30/42/44/45/47/55/57/58/63/69	20	20%
	Les arguments la renforcent/ la justifient/ Aident à convaincre	A8/37/38/48/51/61	6	6%
	Les arguments sont précédés d'articulateurs	A13/15/24/25/60/62	6	6%
	Autre (Arguments)	A4/12/17/18/20/27/30/42/44-46/50/55/56/57/58/69/71	18	18%

	Ne fait pas la différence	A6/9/11/16/19/22/29/33/ 65	9	9%
	Pas de réponse	A1-3/ 5/7/14/23/28/31/32/34- 36/39/43/49/52-54/59/64/66-68/70	25	25%
	Autre	A10/40/41	3	3%

Les résultats de la question 13 seront représentés dans le diagramme suivant :

**Figure 28 : Représentation des réponses à la Q13**

Au premier abord, l'on pourrait se demander que fait cette question dans ce volet et pourquoi elle ne figure pas dans le suivant ? Effectivement, il peut s'agir d'une question portée les connaissances stratégiques si l'on se réfère à la stratégie « *Décomposer* » qui figure parmi les stratégies cognitives de traitement²⁴ évoquées, par Bégin (2008). Cependant, l'objectif n'est pas d'identifier les composantes dans un but stratégique. La question relève de l'ordre des connaissances et des exigences de la tâche que pourrait avoir un apprenant sur chaque composante. La décomposition stratégique pourrait éventuellement en découler (ou non), en fonction du degré de connaissance. Le but étant de voir s'il connaît la différence entre les deux.

Nous tenons à préciser quelques constatations effectuées lors du dépouillement de ces réponses, notamment que :

- A21 a donné une réponse dans deux catégories : la thèse renvoie au « point de vue de l'auteur » et « Autre » (Thèse) ;
- Importante confusion entre la notion de thèse et celle de thème (Comme pour la Q11) ;
- Confusion majeure entre la notion d'argument et celle d'exemple (Comme pour la Q14 qu'on étudiera sous peu).
- 6% Des apprenants s'appuient sur des articulateurs chronologiques (D'abord, ensuite, enfin, etc.) pour détecter les arguments. Ce qui voudrait dire que s'il n'y a pas d'articulateurs, ils seraient incapables de les détecter !
- 9% des enquêtés déclarent ne pas faire la différence entre la thèse et l'argument ;
- 25% ne fournissent aucune réponse ou notent « je ne sais pas » nous pouvons dans ce cas traiter ces deux catégories comme ne faisant qu'une ;
- 34% des apprenants ne savent ni ce qu'est une thèse ni ce qu'est un argument.

20% évoquent la thèse dans leurs réponses mais celles-ci sont relativement fausses de même que pour l'argument pour 18%. Seulement 13% savent que la thèse est relative au point de vue de l'auteur et seulement 6% comprennent que les arguments sont là pour la renforcer, la justifier ou encore pour aider à convaincre. Il convient de noter que 3% de notre public ont fourni des

²⁴ Voir partie 1, chapitre 4, tableau 6, p.84.

réponses hors sujet ce qui nous permet de les ajouter aux deux autres catégories (pas de réponse /Ne fait pas la différence) pour nous donner un total significatif de 37%.

Ainsi, les résultats convergent vers notre hypothèse dans la mesure où bien qu'une minorité ait des connaissances relatives à la thèse et à l'argument, une proportion considérable éprouve des difficultés qui seraient dues au manque sur les connaissances procédurales, car outre ces confusions entre la thèse et l'argument, le problème réside dans la façon de les dégager. Ce qui traduit un besoin d'apprentissage.

Passons à la question suivante :

Q14 : Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

Les résultats sont répartis comme suit :

Tableau 23 : Récapitulatif des réponses à la Q14

	Réponses	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
Q14	Il précise le point de vue de l'auteur	A1/2/4-6/ 14/17/18/22/27/28/32/ 35-37/39-41/46/52/54/56/58	23	25%
	Il justifie l'opinion de l'auteur	A3/8-12/14/15/23-25/28- 34/42/43/47- 51/53/57/60/61/63/68/70/ 71	33	35%
	Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur	A1/2/4/6-8/11-13/15-27/29- 31/38/44/45/55/59/62/64- 67/69/71	37	40%

Afin de faciliter la compréhension de ces réponses, nous les avons représentées sous forme de diagramme.

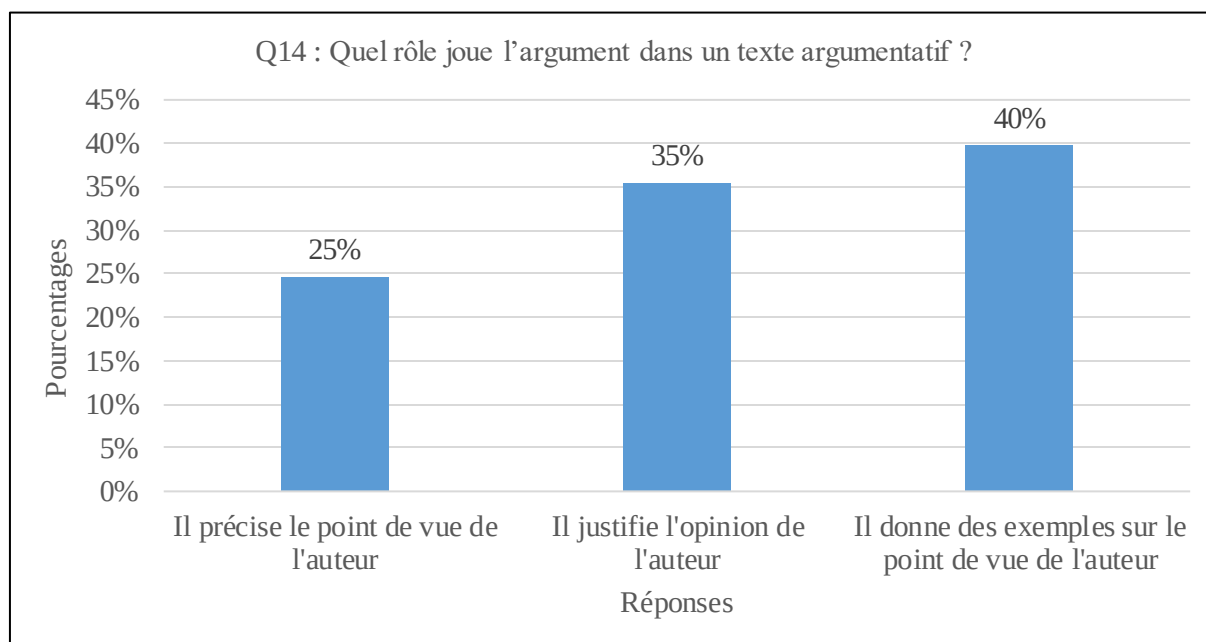


Figure 29 : Représentation des réponses à la Q14

Cette question renvoie aux connaissances relatives à l'utilité de cet élément qui est l'argument et à sa pertinence dans l'accomplissement de la tâche, autrement dit ; savoir ce qu'un argument et déduire son utilité dans le texte argumentatif.

Précisons, que plusieurs apprenants ont fourni différentes possibilités de réponses :

35% conçoivent correctement le rôle de l'argument en précisant son rôle de renforcement auprès de la thèse ce qui renvoie à sa principale fonction dans un texte argumentatif. Néanmoins, la majorité des enquêtés dont 40% confondent indéniablement les arguments avec les exemples comme pour les résultats de la Q13. Les 25% restants confondent entre le rôle de l'argument et celui de la thèse, compte tenu du fait qu'ils affirment que l'argument est un représentant du point de vue de l'auteur. Ainsi, nous pouvons conclure que 65% des apprenants n'ont pas connaissance du rôle de l'argument dans un texte argumentatif.

Les résultats de cette réponse convergent vers ceux obtenus à la question précédente et traduisent la nécessité d'un développement sur les connaissances déclaratives des apprenants pour leur permettre de mieux comprendre un texte argumentatif et de pouvoir en dégager la structure.

2.1.2.1. Le bilan des résultats du 2^{ème} volet

Ce volet aspirait à vérifier si les connaissances métacognitives des apprenants centrés sur la tâche de compréhension et de structuration d'un texte argumentatif.

Les données recueillies et analysées attestent qu'une majorité représentant 66% des apprenants de la 3^{ème} année secondaire filière Lettres et Langues Etrangères, éprouvent des difficultés à dégager la structure d'un texte argumentatif, retraçant comme principales causes ; les difficultés lexicales et structurelles avec respectivement 57% et 23%.

De plus, une proportion considérable d'apprenants n'a pas su identifier les composantes de la structure argumentative et se heurte à des confusions entre ces différentes composantes. Les statistiques ont néanmoins démontré que 64% du public reconnaissent le titre comme étant le meilleur moyen pour informer sur le texte à lire. L'enquête a finalement explicité la confusion de beaucoup d'apprenants concernant certains éléments textuels (thème/thèse et arguments/exemples).

En somme, les résultats de ce volet révèlent des connaissances métacognitives peu développées chez les apprenants en ce qui concerne les exigences spécifiques à la tâche de compréhension et de structuration d'un texte argumentatif. Bien que certains éléments, tels que le rôle du titre, soient globalement reconnus, l'incapacité à identifier clairement les composantes structurelles et les nombreuses confusions, soulignent la nécessité d'un enseignement explicite et ciblé, portant à la fois sur la structure argumentative, et sur les stratégies de compréhension associées, afin de renforcer les compétences métacognitives nécessaires à une lecture efficace.

2.1.3. L'analyse des résultats du 3^{ème} volet : Connaissances métacognitives sur les stratégies

Nous analyserons et interpréterons dans ce qui suivra les résultats obtenus dans le troisième volet qui renvoie aux connaissances métacognitives sur les stratégies mises en place en vue de comprendre et de dégager la structure d'un texte argumentatif. Ce volet contient les six questions suivantes : Q3, Q4, Q5, Q7, Q9 et Q15.

Nous tenons à préciser que notre analyse se basera sur les stratégies évoquées par Bégin (2008). Rappelons que celui-ci les divise en deux catégories : cognitives (sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer, organiser, évaluer, vérifier, produire et traduire) et métacognitives (anticiper et s'autoréguler). Nous ferons donc référence aux deux types de stratégies, dans les questions proposées. Cependant, nous ne pouvions pas mettre une question

pour chaque catégorie ou sous-catégorie, nous avons dû être sélective en fonction du type d'écrit, des interrogations auxquelles les apprenants pourraient répondre et du nombre de celles-ci.

Pour ce troisième volet, commençons par la question 3.

Q3 : Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☐

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

Tableau 24 : Récapitulatif des réponses à la Q3

	Réponses	Participants	Nombre de participants	Critères	Nombre de réponses			Pourcentages
					Participants	Nombre de participants	Pourcentages	
Q3	Oui	A2/3/5- 8/10/13/14/18/19/23- 34/39/41/43-45/49- 51/53/60/62/67-70	38	Acte inconscient	A13	1	2.63%	54%
				Compréhension	A2/5/6- 8/10/18/19/24/26/28- 33/39/41/43/45/49- 51/53/60/67-70	29	76.32%	
				Par oubli	A23/25/27/44	4	10.53%	
				Pas de réponse	A14/34/62	3	7.89%	
				Vide	A3	1	2.63%	

	Non	A1/4/9/11/12/15- 17/20-22/35- 38/40/42/46- 48/52/54-59/61/63- 66/71	33	N/A	46%
--	-----	---	----	-----	-----

Pour mieux visualiser ces résultats, nous proposons de les reprendre dans un diagramme.

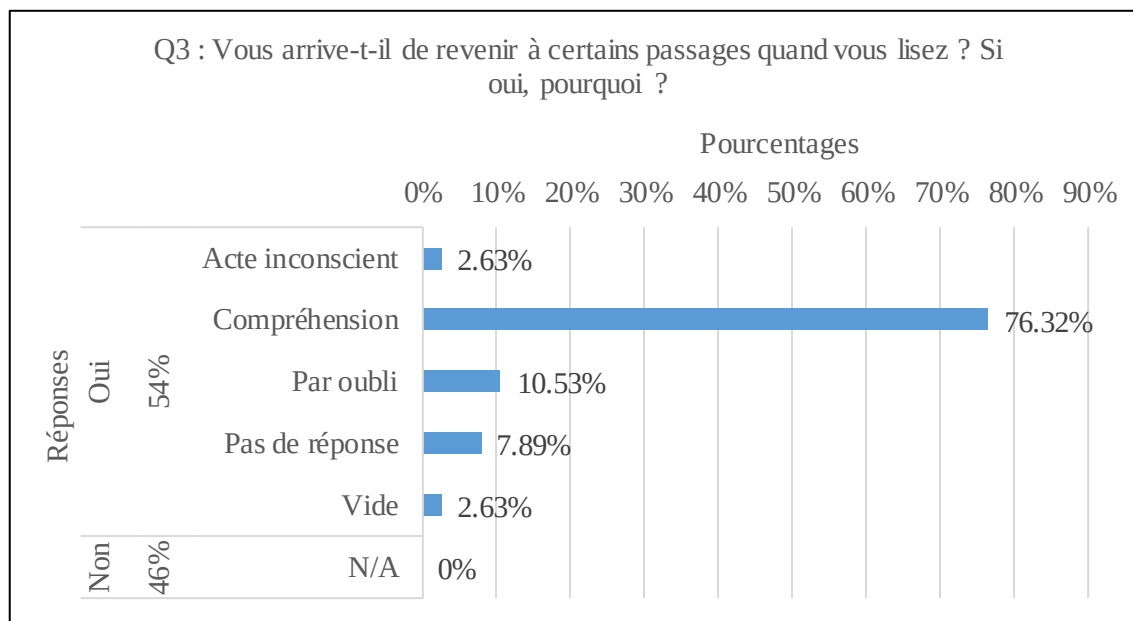


Figure 30 : Représentation des réponses à la Q3

Deux catégories de réponses sont possibles dans cette question (Oui/Non). Ainsi, les réponses de ceux qui affirment revenir à certains passages pour lire ont été lues, analysées et regroupées en différents critères.

33 Apprenants soit 46% ne font jamais de relecture alors que 38 autres et donc 54% soutiennent que durant leur lecture, ils reviennent à certaines parties. 76.32% affirment le faire pour mieux comprendre un texte, ce qui rejoint le but de la stratégie en question. Tandis que, 10.53% le font uniquement parce qu'ils ont oublié ce qu'ils avaient lu juste avant et donc par souci de concentration, 2.63% soutiennent qu'ils y ont, certes, recours mais qu'il s'agit d'un acte non contrôlé et donc totalement inconscient. 10.52% Autres, ne fournissent aucun justificatif en laissant le champ vide ou en écrivant « je ne sais pas ».

La majorité des apprenants semble revenir à certains passages et plusieurs d'en eux le font par souci de compréhension, ce qui s'aligne avec la stratégie de Bégin. Nous pouvons en déduire une certaine conscience de la part de ces derniers envers les stratégies de lectures qui mèneraient à une meilleure compréhension. Néanmoins, un nombre significatif d'apprenants n'y a pas recours - surtout si l'on ajoute ceux qui n'ont fourni aucun justificatif, ce qui indique un manque de connaissances stratégiques de lecture. Un enseignement/renforcement des stratégies efficaces leur serait bénéfique.

De plus, nous avons constaté une corrélation entre les résultats à cette question et à celle sur la difficulté ou non de dégager la structure d'un texte argumentatif. En effet, les apprenants trouvant cette tâche difficile figurent dans leur majorité dans ceux qui reviennent à certains passages, bien que certains n'y aient pas recours ce qui pourrait impacter leur compréhension et traduire cette difficulté.

Une autre correspondance fut retrouvée en comparant les résultats avec les résultats de la consigne demandant de citer les composantes de la structure argumentative, surtout ceux ayant cité les arguments. Ainsi, 64% d'entre eux ont recours à cette stratégie, ce qui suggère que l'emploi de celle-ci aiderait à mieux comprendre et à mieux dégager les éléments structurels.

Passons à l'analyse de la question suivante.

Q4 : Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☐

Non ☐

Tableau 25 : Récapitulatif des réponses à la Q4

Q4	Réponses	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
	Oui	A2/5-14/16/18-36/40/42/43/45-63/66-71	59	83,1%
	Non	A1/3/4/15/17/37-39/41/44/64/65	12	16,9%

Le diagramme suivant reprendra les réponses à la question 4.

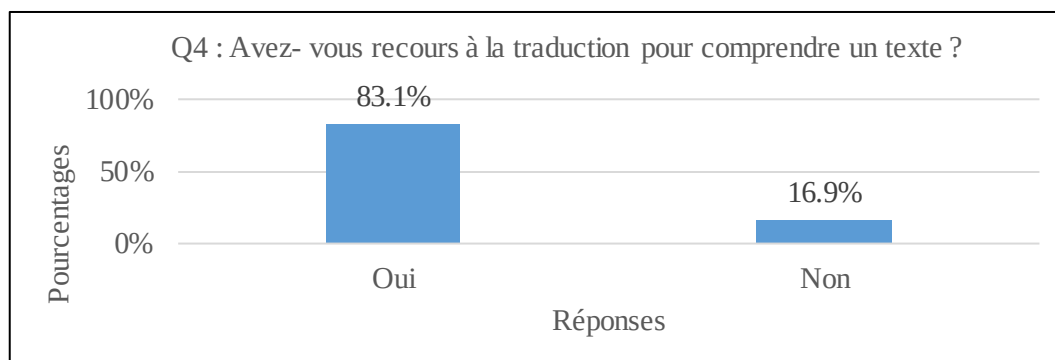


Figure 31 Représentation des réponses à la Q4

Cette question est en relation avec la stratégie cognitive d'exécution²⁵, de Bégin (2008) « Traduire » un énoncé dans le but d'en vulgariser l'information. Deux catégories de réponses étaient possibles (Oui/Non).

59 Apprenants, soit 83.1% de notre public affirment recourir systématiquement à la traduction lors de la lecture d'un texte, en vue de mieux le comprendre. Cependant, une faible proportion de 12 apprenants, soit 16,9% n'utilisent pas cette stratégie cognitive.

L'utilisation de cette stratégie démontre que les apprenants prennent conscience de l'importance de la clarification des énoncés pour une meilleure compréhension. Néanmoins, la forte dépendance à la traduction éclaire sur les lacunes auxquelles font face les apprenants pour comprendre un texte et traduit non seulement un faible niveau de maîtrise de la langue mais également une absence de recours à d'autres stratégies de compréhension. Ainsi, le choix de la minorité peut s'expliquer par le recours à d'autres possibilités telles que le recours à l'enseignant ou à un dictionnaire ou bien par une meilleure maîtrise de la langue traduisant un vocabulaire assez riche.

Penchons-nous sur les réponses à la question 5 :

Q5 : Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☐

²⁵ Voir partie 1, chapitre 4, tableau 7, p.85.

Tableau 26 : Récapitulatif des réponses à la Q5

	Réponses	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
Q5	Oui	A1/3-6/8/10-12/14/15/17/20/21/25-27/30/33/34/40/41/43/46/55/56/59/60/63/71	30	42,3%
	Non	A2/7/9/13/16/18/19/22-24/28/29/31/32/35-39/42/44/45/47-54/57/58/61/62/64-70	41	57,7%

En vue de simplifier ces résultats, nous présentons le diagramme suivant :

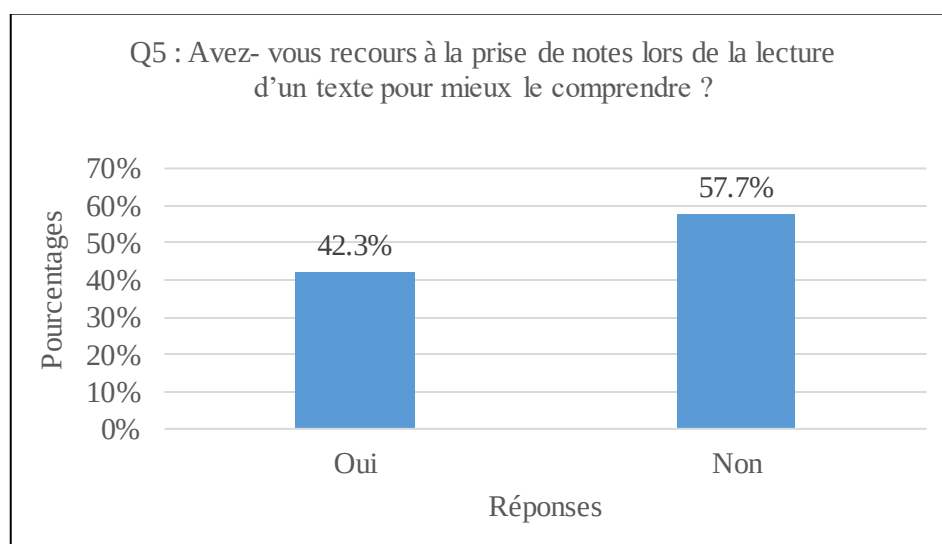


Figure 32 : Représentation des réponses pour la Q5

Cette question quant à elle renvoie à la stratégie cognitive de traitement évoquée par Bégin (2008) et nommée « Sélectionner »²⁶, dont la procédure ou action est de « Noter ». En effet, à travers le recours de celle-ci l'apprenant devrait sélectionner les éléments qui lui semblent importants durant sa lecture et les noter.

Une minorité de 30 apprenants, soit ; 42.3% du public affirme prendre des notes lors de leurs lectures, ce qui n'est pas le cas pour une majorité de 57.7% formant un total de 41 enquêtés.

²⁶ Voir partie 1, chapitre 4, tableau 6, p.84.

Ces derniers n'ayant pas recours à cette stratégie font preuve de méconnaissances de l'importance de la prise de notes dans la compréhension des textes. Les premiers, quant à eux, montrent une certaine conscience du rôle qu'à la sélection et la prise de notes dans la saisie du sens d'un texte lu.

De ce fait, Les 30 apprenants (42,3 %) qui prennent des notes ont conscience de l'utilité de cette stratégie, ce qui suggère qu'ils possèdent des connaissances métacognitives. En revanche, la majorité de nos enquêtés ne le fait pas, ce qui suggérerait que les connaissances métacognitives de ces derniers nécessiteraient un développement.

Nous avons comparé les résultats de cette question avec ceux de la 8^{ème} sur les difficultés à comprendre un texte argumentatif. Nous avons constaté que 90% de ceux qui ont déclaré rencontrer des difficultés affirment ne pas prendre de notes. Par conséquent, l'écart observé entre ceux qui prennent des notes et ceux qui ne le font pas illustre une différence dans le développement des connaissances métacognitives.

Poursuivons avec les réponses à la question 7.

Q7 : Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-t-il à mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☐

Les résultats sont représentés dans le tableau suivant :

Tableau 27 : Récapitulatif des réponses à la Q7

Q7	Réponses	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
	Oui	A1-6/8/11/12/16/18-21/24-27/31/32/35/39-44/46/48-55/57-59/61/62/64/65/68/71	45	63,4%
	Non	A7/9/10/13-15/17/22/23/28-30/33/36-38/45/47/56/60/63/66/67/69/70	25	35,2%
	Vide	A34	1	1,4%

Afin d'apporter une meilleure lisibilité aux réponses de la question 7, nous avons choisi de les représenter dans un diagramme.

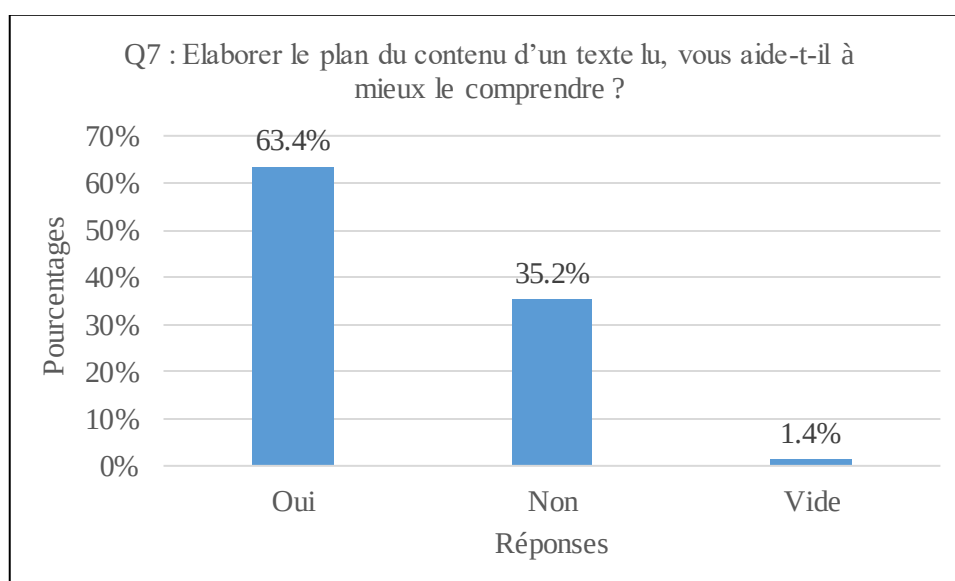


Figure 33 : Représentation des réponses à la Q7

La stratégie cognitive de traitement évoquée par Bégin (2008) et nommée « *Elaborer* »²⁷ est au cœur de cette question et le recours à celle-ci permettrait à l'apprenant de reprendre les idées principales du texte lu sous forme d'un plan en vue d'aider à la compréhension du texte.

63.4% Des participants soit 45, conçoivent le rôle de l'élaboration du plan dans la compréhension et donc ont recours à cette stratégie. Ils sont ainsi conscients de l'utilité de cette stratégie. Néanmoins, les 25 autres apprenants, représentant 35,2 % du total, estiment que regrouper les idées essentielles n'apporterait aucun bénéfice à leur compréhension. En outre, nous avons noté une absence de réponse de la part de A34, ce qui expliquerait un oubli. L'absence cette stratégie chez ces apprenants démontre une méconnaissance de son importance. D'ailleurs 40.4% des apprenants ayant affirmé rencontrer des difficultés à comprendre un texte argumentatif, figurent parmi ceux qui n'ont pas recours à l'élaboration du plan.

Ainsi, bien que la majorité des enquêtés utilise cette stratégie, une proportion considérable d'en eux n'y recours pas et démontre ainsi un besoin de développement des connaissances métacognitives.

La question 9 est l'avant-dernière de ce volet :

Q9 : Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

Les réponses à cette question ont été traitées dans le tableau suivant :

²⁷ Voir partie 1, chapitre 4, tableau 6, p.84.

Tableau 28 : Récapitulatif des réponses à la Q9

	Réponses	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
Q9	Vous recourez à l'enseignant	A1/3/11/12/14-16/18/20/26/27/30/34/35/37/38/40-45/48/49/51-53/56/58/59/61/62/64/65/68-70	37	29%
	Vous consultez un dictionnaire	A2/3/6/11/14/15/18/ 21/24-26/28/29/33/36/47/49/50/57/58/60/63/67/71	24	19%
	Vous demandez à un camarade	A1/3/4/6/8-10/17/19/ 20/21/22/27/28/30-32/38-42/45-48/53/54/56/57/64-67/70	35	28%
	Vous vous questionnez sur votre démarche	A2-5/7/9/10/13/16/17/19/22-24/29/31/33/39/43/44/50-52/55/59/60/65/68-71	31	24%

Le diagramme qui suit reprend les résultats de la question 9.

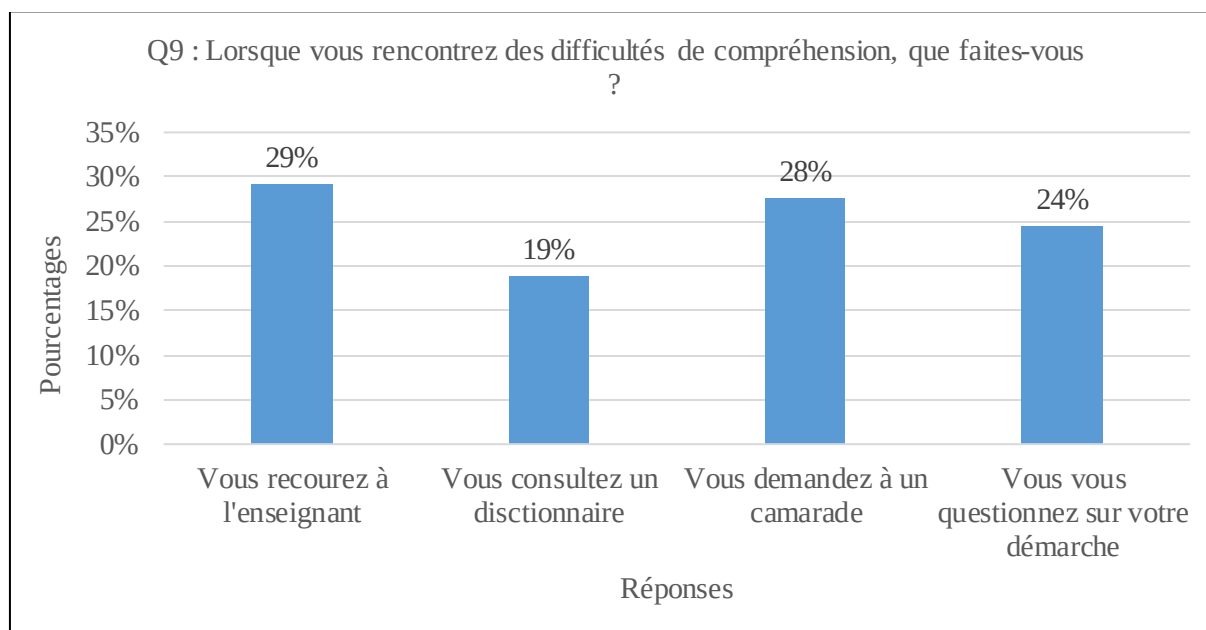


Figure 34 : Représentation des réponses à la Q9

Il s'agit dans cette question d'un recours à la stratégie métacognitive citée par Bégin (2008) « *S'autoréguler* »²⁸, et plusieurs actions ou procédures pourraient s'appliquer en fonction des réponses : s'auto-observer, s'ajuster, contrôler, juger ou s'informer.

Cette question se divisera en quatre catégories de réponse en fonction des choix à cocher. Précisons que plusieurs apprenants ont fourni de multiples propositions de réponses. 29% et donc la majorité des enquêtés, recourent directement à l'enseignant en cas d'incompréhension ou préfèrent demander à leurs camarades (28%). Le dictionnaire n'est utilisé que par 19% d'entre eux. Ces apprenants comptent sur des ressources externes pour clarifier leur incompréhension, ce qui indique une faible autorégulation. Ils ne cherchent pas à analyser eux-mêmes la source de leur difficulté avant de solliciter une aide extérieure.

Par ailleurs, 24% adoptent une démarche réflexive, examinant leur propre processus d'apprentissage. Ils s'efforcent de comprendre l'origine de leurs problèmes et comment ils pourraient y apporter une solution. Cette disposition est indicative d'un niveau supérieur de connaissances métacognitives, puisqu'elle suppose une conscience accrue et fait partie des stratégies du lecteur expert « *Se questionner* », classées par Bianco, Lima et Sylvestre (2006) dans *les stratégies de traitement détaillé de l'information*²⁹.

²⁸ Voir partie 1, chapitre 4, tableau 5, p.83.

²⁹ Voir partie 1, chapitre 4, p.88.

Ces derniers font ainsi preuve d'une réflexion métacognitive plus approfondie en s'autorégulant dans le but de pallier leur compréhension. Bien que les autres catégories d'apprenants montrent une certaine utilisation de cette stratégie d'autorégulation, ceux qui se questionnent font preuve d'un degré de connaissances métacognitives plus poussé. De ce fait, l'analyse des réponses révèle différentes stratégies utilisées par les apprenants en cas d'incompréhension.

Concluons cette analyse par la question 15.

Q15 : A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

Les réponses fournies sont représentées dans le tableau suivant :

Tableau 29 : Récapitulatif des réponses à la Q15

Q15	Réponses	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
	Articulateurs	A11/44/63	3	4.1%
	Compréhension	A1/2/7/37-41/49/55/58/65	12	16.4%
	Idées/Opinions opposées	A8/16/17/19-21/24/59/67	9	12.3%
	Arguments	A10/13/61	3	4.1%
	Vocabulaire mélioratif/péjoratif	A12/24/33/50/66/ 67	7	9.6%
	Pronoms personnels	A5	1	1.4%
	Ne fait pas la différence	A3	1	1.4%
	Pas de réponse	A4/6/9/14/15/18/22/23/25-32/34-36/42/43/45/46/48/51-54/56/57/60/62/64/68-71	37	50.7%

Les réponses à la question 15 ont été transcrites sous forme de diagramme.

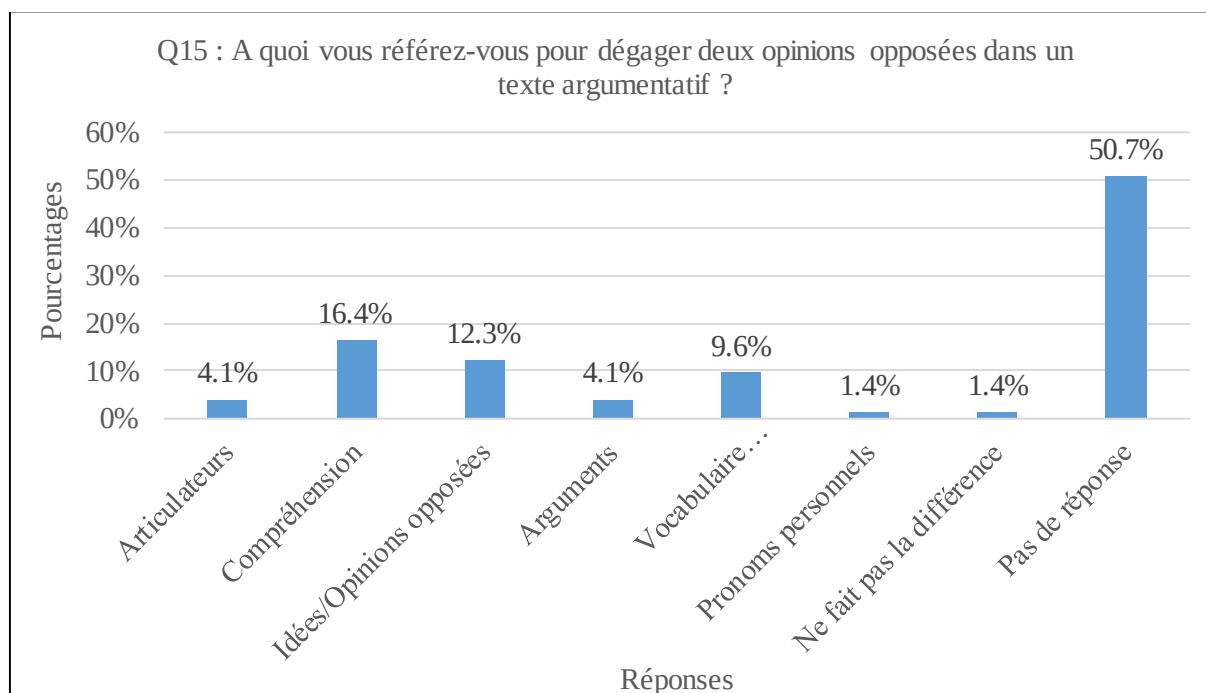


Figure 35 : Représentation des réponses à la Q15

Le but de cette question est de vérifier si les apprenants ont conscience du rapport existant entre les deux opinions et recourent à un élément de la structure qui est le mot de transition entre la thèse et l'antithèse renvoyant à un articulateur logique d'opposition/concession, pour différencier entre les deux. Il s'agit de mettre en exergue l'utilisation ou non de la stratégie métacognitive de Bégin (2008) « *S'autoréguler* » et de vérifier la procédure ou l'action de « *S'informer* »³⁰.

Notons que deux apprenants, soit A24 et A67 ont fourni deux possibilités de réponses : « Vocabulaire mélioratif/ péjoratif » et « Idées opposées ».

Deux constats principaux sont à relever dans ces réponses. En effet, seulement 4,1 % des enquêtés ont recours aux articulateurs pour marquer la distinction, tandis que 50.7% n'ont fourni aucune réponse ou ont répondu par un « je ne sais pas » ou un « je ne fais pas la différence ». Rappelons que le plan dialectique est enseigné à part entière durant la dernière année du cycle secondaire et que cette enquête fut réalisée après enseignement de celui-ci.

³⁰ Voir partie 1, chapitre 4, tableau 5, p. 83.

- 16% des apprenants optent pour cette stratégie d'autorégulation en vue de comprendre le texte et différencier une thèse d'une antithèse et pouvoir ainsi détecter la transition ;
- 14% Proposent une réponse hors sujet relative aux pronoms personnels employés par l'auteur dans le texte ;
- Le reste des enquêtés recourent à une stratégie cognitive de traitement « *Comparer* »³¹, dont l'action ou la procédure nécessiterait de se concentrer sur les différences en recherchant les relations de « *rappports* » ou de « *séquences* » et qui se traduit par leurs réponses.

Ainsi, la comparaison entre les idées, opinions opposées s'est limitée à 12.3% des participants, la comparaison entre les arguments est une solution pour 4.1% d'entre eux et 9.6% vont à ceux qui s'appuient sur le vocabulaire mélioratif ou péjoratif. Notons que certains d'entre eux estiment que la thèse renvoie à une opinion positive tandis que l'antithèse en développe une négative. Ce qui montre une compréhension erronée des deux notions.

Pour conclure, bien que les données recueillies démontrent une diversité de stratégies utilisées par certains apprenants pour identifier deux opinions opposées dans un texte, il reste important de souligner que la majorité d'entre eux n'a pas été en mesure de répondre à la question ce qui pourrait traduire une méconnaissance de la distinction entre une thèse et une antithèse et pointer un manque de connaissance des composantes de la structure argumentative. De plus, le croisement avec les autres questions sur le texte argumentatif semble soulever d'autres interrogations. Comment ces apprenants, ayant précédemment déclaré rencontrer des difficultés à comprendre un texte argumentatif et à en dégager la structure, pourraient-ils comparer les énoncés de celui-ci, alors que les difficultés les plus fréquemment mentionnées concernent le manque de vocabulaire et l'incompréhension ?

2.1.3.1. Le bilan des résultats du 3^{ème} volet

L'objectif de ce volet étant la vérification des connaissances métacognitives des apprenants concernant leur utilisation des stratégies cognitives et métacognitives durant la lecture d'un texte argumentatif. Afin de le comprendre et d'en dégager la structure, nous avons proposé une

³¹ Voir partie 1, chapitre 4, tableau 6, p.84.

série de questions référant à ces deux notions. Dans ce qui va suivre, nous regroupons les résultats les plus pertinents du volet.

L'analyse des données recueillies a révélé que 54% des apprenants utilisent la stratégie « Répéter » en relisant certains passages pour mieux comprendre un texte argumentatif. Néanmoins, et toujours dans le but de bien comprendre, nous avons constaté qu'une grande majorité de notre public 83.1% montrait une forte dépendance à la traduction. La stratégie « Sélectionner » en vue de notes les éléments pertinents énoncés dans l'écrit lu, n'est également pas utilisé par la majorité des enquêtés, soit 57.7%. Cependant, 63.4% d'entre eux, semblent conscients du rôle de l'élaboration d'un plan et ainsi de l'organisation des informations dans le processus de construction du sens. Nous avons également constaté une baisse de connaissances métacognitives relative au questionnement dans la mesure où seulement 24% des enquêtés se questionnent sur leur démarche face à une incompréhension. Sans oublier la majorité (53%), et potentiellement plus, qui ne savent pas différencier entre la thèse et l'antithèse.

Par conséquent, bien qu'une minorité d'apprenants de 3^{ème} année secondaire déclare faire preuve d'utilisation de certaines stratégies et que certains d'entre eux recourent à une variété de celles-ci, la majorité présente un déficit de connaissances métacognitives concernant les stratégies nécessaires à la compréhension et à la structuration d'un texte argumentatif.

2.1.4. La synthèse des résultats du questionnaire sur les connaissances métacognitives des apprenants

Rappelons que l'objectif de ce questionnaire était de renseigner sur les connaissances métacognitives des apprenants de la troisième année secondaire, en tant que première composante de la métacognition. Ainsi, l'interprétation des trois volets nous a éclairés sur leur degré de connaissances métacognitives en ce qui concerne la compréhension et la structure des textes argumentatifs. Le croisement des données recueillies démontre certaines habitudes et difficultés.

Concernant les connaissances sur la personne, les données ont démontré que la majorité des apprenants jouissaient d'une flexibilité cognitive quant à l'importance d'une lecture globale au lieu d'une lecture littérale au mot à mot pour comprendre un texte. Nous avons également noté la variété des réponses et des justifications fournies concernant la lecture à voix haute ou

silencieuse. Précisons tout de même que 42 apprenants avaient noté que cette première les aidait à mieux comprendre un texte.

Nous pensons que cette diversité de lecture refléterait une variété de niveaux de conscience métacognitive parmi les participants. Dans le sens où certains seraient peut-être plus conscients des stratégies qui pourraient les aider à mieux comprendre un texte.

Le volet relatif aux connaissances métacognitives sur la tâche a été révélateur. En effet, une grande proportion de notre public éprouvait des difficultés à comprendre les textes argumentatifs, ils ont notamment souligné des lacunes lexicales et structurelles. Les résultats avaient, par la suite, montré que beaucoup d'apprenants n'avaient pas connaissance des composantes de la structure argumentative, bien qu'il ne s'agisse pas d'un nouveau concept. Tandis que quelques autres n'avaient qu'une connaissance partielle de la structure en ne citant essentiellement que les arguments. Nous explorerons davantage cet aspect lors du test métacognitif qui suivra.

Les stratégies cognitives et métacognitives varient entre les apprenants. Nous n'avons malheureusement pas pu évaluer toutes les stratégies mais certaines seront traitées dans l'analyse et l'interprétation des entretiens d'explicitation. Néanmoins, les présents résultats ont démontré une dépendance à la traduction en vue de comprendre des textes dans la mesure où 59 apprenants y ont recours. La stratégie cognitive « *Répéter* » est également utilisée par 54% d'entre eux, pour un meilleur rendement. « *Sélectionner* » et donc prendre des notes (30 apprenants) et « *Elaborer* » dans le sens du plan regroupant les idées essentielles, ne sont pas des stratégies très employées montrant ainsi une méconnaissance de l'efficacité et de l'importance de celles-ci dans la compréhension du texte. Nous avons également soulevé que peu d'apprenants, soit 24%, se questionnaient sur leur compréhension en vue de « *S'autoréguler* ». Ils préfèrent faire appel à un enseignant ou un camarade au lieu de développer leurs propres stratégies métacognitives d'autorégulation. De plus, une proportion conséquente des apprenants s'est révélée incapable de différencier la thèse de l'antithèse, mettant ainsi en évidence un manque de maîtrise des stratégies appropriées.

Pour conclure, bien que quelques apprenants aient montré une certaine connaissance métacognitive, une grande majorité éprouve des difficultés de compréhension, notamment liées au manque de vocabulaire et à un manque de connaissances déclaratives, telles que : les

connaissances relatives aux composantes argumentatives, ou métacognitives liées aux stratégies à adopter face à une incompréhension, ce qui entraînerait une difficulté à dégager la structure du texte argumentatif.

2.2. Les résultats de l'analyse du test métacognitif

Cette partie sera consacrée à l'analyse des données recueillies dans le test métacognitif effectué auprès des apprenants de la 3^{ème} année secondaire filière « Lettres et Langues Etrangères » de l'établissement secondaire Houari Mahfoud dans la commune de Ouled Yaich. Dans la mesure où notre étude porte sur la place de la métacognition dans ce cycle, le questionnaire précédant en a ainsi étudié la première composante.

Ainsi, ce test constitue une continuité et s'intéresse à l'étude du contrôle et de la régulation des processus mentaux en tant que seconde composante métacognitive, en vue de répondre à la deuxième question de recherche, toujours relative aux apprenants pour savoir : « *Sont-ils capables de contrôler et de réguler leur compréhension au cours de la lecture ?* » et de vérifier l'hypothèse émise selon laquelle : « *Les apprenants de 3AS ne sauraient pas gérer les modalités de contrôle et de régulation, liées à la compréhension d'un texte argumentatif* ».

Le test a été adressé à huit (8) apprenants parmi ceux ayant répondu au questionnaire précédent. Ainsi, nous analyserons simultanément les réponses fournies par les apprenants aux questions de compréhension d'un texte lu et leurs réponses aux entretiens d'explicitations proposés de façon parallèle.

Les questions de compréhension qui leur ont été adressées sont composées de sept (7) questions ouvertes retraçant la structure d'un texte argumentatif suivant un plan dialectique et correspondant au texte fourni.

Le tableau ci-dessous illustre ces questions.

Tableau 30 : Questions du test métacognitif

Tâche	Types de questions	Élément structural visé
Q1. Quel est le problème posé par les auteurs ?	Question de compréhension	Problème posé
Q1.a. Comment l'avez-vous identifié ?	Question de l'entretien	
Q2. Pour quelle raison, selon vous, le titre se présente-il sous forme d'une phrase interrogative ?	Question de compréhension	Rôle du titre
Q2.a. Cette interrogation vous permet-elle d'anticiper sur le contenu du texte ? Oui ☐ Non ☐	Question de l'entretien	
Q2.b. Si oui comment ?	Question de l'entretien	
Q3. Dans le texte, deux opinions sont citées. Lesquelles ?	Question de compréhension	Thèse/Antithèse
Q3.a. Comment les avez-vous repérés ?	Question de l'entretien	
Q4. Quel rapport logique les relie entre-elles ?	Question de compréhension	Transition
Q4.a. Pour quelle raison, selon vous ?	Question de l'entretien	

Q4.b. Justifiez votre réponse.	Question de l'entretien	
Q5. Complétez le tableau ci-dessous en vous référant au texte lu : - Arguments relatifs à la première opinion ; - Arguments relatifs à la seconde opinion.	Question de compréhension	Arguments
Q5.a. Comment procédez-vous pour dégager un argument ?	Question de l'entretien	
Q6. Relevez un exemple cité par les auteurs.	Question de compréhension	Exemple
Q6.a. Quel but visent les auteurs en utilisant cet exemple ?	Question de l'entretien	
Q7. Comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème traité ?	Question de compréhension	Position finale des auteurs
Q7.a. Dans quelle partie du texte avez-vous cherché votre réponse ? Dans : L'introduction ☐ Le développement ☐ La conclusion ☐	Entretien	
Q7.b. Justifiez votre choix.	Entretien	

Rappelons que le texte argumentatif figure dans le programme de la 3^{ème} année secondaire (2^{ème} trimestre) et qu'au moment de l'enquête, les apprenants l'avaient déjà étudié avec sa structure et ses composantes.

Nous procéderons à une analyse et interprétation des résultats « par question et dérivées » et non par apprenant, en vue de mettre en exergue les convergences et divergences qui puissent y avoir, entre les différentes réponses et stratégies de chacun. Par conséquent, dans ce qui va

suivre, nous présenterons sous forme de tableaux récapitulatifs les réponses fournies par chaque apprenant, lors des questions de compréhension, accompagnées de celles des entretiens d'explicitation, qui comme leur nom l'indique, expliciteront leur façon de procéder et le pourquoi de celle-ci. Nous ajouterons à ces analyses, certains dires³² de quelques enquêtés ou les constats de leurs comportements non verbaux (en italique), lors du test, car ils pourraient être représentatifs de leur façon de penser.

L'analyse et l'interprétation du test métacognitif se concentreront sur l'étude de Brown (1978/1987) relative aux activités métacognitives³³. Rappelons que celles relatives à la planification renvoient aux décisions préalables auxquelles penserait un individu en vue d'organiser son traitement de la tâche et interviennent donc avant celle-ci. Les activités de contrôle, quant à elles, arrivent après les premières et s'effectuent en concomitance avec la réalisation de la tâche pour vérifier l'efficacité de la démarche adoptée. Les dernières activités évoquées par Brown (1978/1987) renvoient à celles de la régulation. Ainsi, en fonction du contrôle, il s'agit dans celles-ci de maintenir, de modifier ou de remplacer la stratégie utilisée.

Notons également que ces activités correspondent à quelques stratégies du lecteur expert évoquées dans la première partie de ce travail notamment : *Prédire, se questionner, contrôler et réguler*. Ajoutons que les trois activités proposées par Brown (1978/1987) s'adaptent au classement des stratégies, évoqué par Giasson (2010) et Bianco (2016), dans la mesure où la planification figure dans la catégorie des *stratégies de prélecture*, le contrôle relève de celles employées *durant la lecture*, et que la régulation appartient aux *stratégies postérieures à la lecture*³⁴.

Notons que dans ce qui va suivre, l'analyse des réponses récoltées dans chaque question sera traitée avec ses dérivées, dans la mesure où c'est ce fusionnement qui fait l'objet de notre enquête.

³² Néanmoins, pour la transcription complète des entretiens, voir annexe n°6, p.405.

³³ Voir partie 1, chapitre 3, p.68.

³⁴ Voir partie 1, chapitre 4, p.89.

2.2.1. Le problème posé

Pour ces deux premières questions qui portent sur le problème posé : « **Q1 : Quel est le problème posé par les auteurs ?** » et « **Q1. a. Comment l'avez-vous identifié ?** », nous avons relevé les réponses suivantes :

Tableau 31 : Récapitulatif des réponses à la Q1 et Q1.a

Question	Réponses							
Q1	Q1	Participants	Nombre de participants	Pourcentages	Q1. A	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
	Le médecin doit-il dire ou non la vérité au malade ?	A1/2/3/5/7/8	6	75%	Début du texte	A1/2/3/5/8	5	83%
					Thèse puis arguments	A7	1	17%
	Le médecin doit dire la vérité au malade	A6	1	12.5%	Début du texte	A6	1	100%
	Le cancer	A4	1	12.5%	Deuxième paragraphe	A4	1	100%

Pour mieux visualiser ces résultats, nous proposons de les reprendre dans le diagramme suivant.

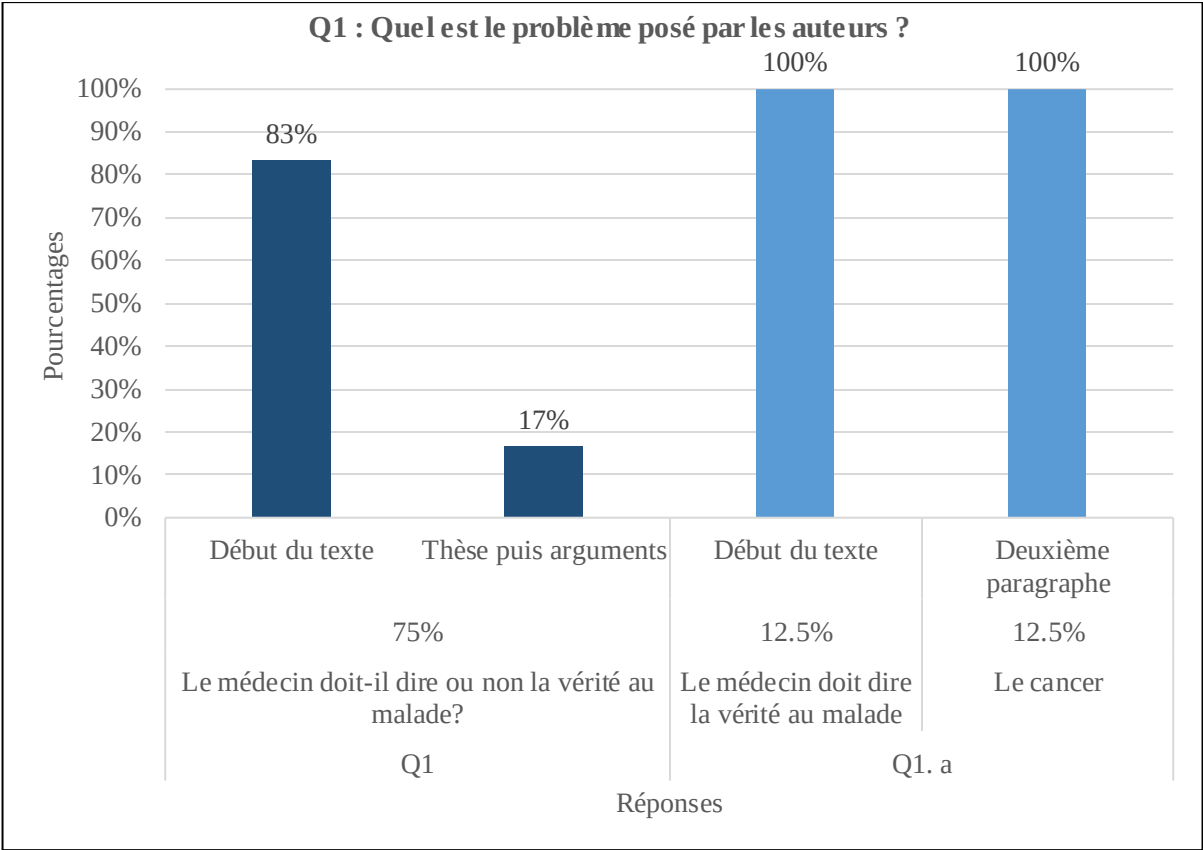


Figure 36 : Figure 36 : Représentation des réponses à la Q1 et Q1.a

2.2.1.1. *L'interprétation des résultats de la Q1 et de la Q1.a.*

Les réponses récoltées à la Q1 et à la Q1.a. révèlent que :

- A1 : En lisant la Q1. a., met directement sa main au début du texte et me précise « *au premier paragraphe* ». Ceci traduit sa pensée, il est certain que le problème posé appartient à la structure argumentative et se trouve au début du texte ;
- A3 précise : « *J'ai compris de quoi parlait le texte en lisant le premier paragraphe* » Ce qui traduirait peut-être une confusion entre la notion de « thème » et celle du « problème posé » ;
- A4 : « *Quand j'ai lu le mot cancer dans le deuxième paragraphe j'ai su* » Ainsi, pour lui le problème posé se trouve au deuxième paragraphe du texte argumentatif, sa stratégie est alors le repérage d'un mot-clé ;
- A5 : Me demande « *Il y a deux auteurs ?* » en lisant la Q1. Ce qui prouve qu'elle n'a pas fait d'étude du paratexte. D'ailleurs, à ce propos, nous avons constaté qu'aucun des enquêtés n'a fait de lecture balayage du paratexte, ce qui traduit une absence de la stratégie métacognitive « anticiper » dans ce contexte. Puis, dans la Q1.a, elle dit : « *C'est dans le début du texte, c'est le sujet, c'est la thèse* », ce qui montre une confusion entre les notions thème, problème posé et thèse ;
- A8 : Tourne le regard vers le début du texte pour répondre à la Q1 ;
- Pour la Q1.a, A8 dit : « *Dans la thèse du texte et donc dans la première partie du texte* », il veut dire thème par « thèse » ce qui traduit une confusion entre ces deux notions car quand nous lui demandons : « *Qu'est-ce qu'une thèse ?* », il répond : « *C'est quand l'auteur annonce de quoi va parler le texte* ».

Ainsi, une majorité de 75% soit enquêtés ont su identifier le problème posé du texte présenté à savoir « Faut-il ou non dire la vérité au malade ». Ce qui prouve une bonne compréhension du texte de prime abord. Néanmoins, 2 apprenants, ont fourni des réponses différentes en proposant une affirmation de la nécessité de révéler la vérité ou en évoquant la maladie du cancer. Ce qui suggère une compréhension moins efficace des éléments du texte.

Concernant les stratégies employées, nous constatons que 83% de ceux ayant correctement cité le problème posé, affirment se focaliser sur le « début du texte » pour le situer. Ce qui est en adéquation avec la structure du texte argumentatif, dans laquelle cette composante est très souvent introduite dès le début. Cette stratégie met l'accent sur l'importance de l'introduction dans un texte argumentatif et traduit une activité argumentative de planification efficace dans la mesure où les apprenants anticipent le fait que cette partie du texte retrace une composante argumentative cruciale, ce qui démontre une réflexion métacognitive.

En revanche, les observations relevées auprès de A5 et A8 mettent en exergue des confusions conceptuelles relatives aux notions de : *thème, problème posé et thèse*. En outre, A7 affirme avoir trouvé la bonne réponse en s'appuyant sur la thèse et les arguments au lieu de l'inverse. Ces constats montrent que, si certains apprenants sont en mesure d'identifier le problème posé et manifestent des capacités de planification et d'anticipation en le recherchant dès les premières lignes du texte, une clarification reste néanmoins indispensable. En effet, les activités de contrôle et de régulation n'ont pas été mobilisées pour vérifier leurs interprétations ou corriger d'éventuelles erreurs de compréhension, comme le résume le tableau suivant :

Tableau 32 : Présence/ Absence d'activités métacognitives pour la Q1 et dérivée

Q1	Planification	Contrôle	Régulation
A1	Oui	Non	Non
A2	Non	Non	Non
A3	Non	Non	Non
A4	Non	Non	Non
A5	Oui	Non	Non
A6	Non	Non	Non
A7	Non	Non	Non
A8	Oui	Non	Non

Passons à l'analyse de la deuxième question.

2.2.2. *Le rôle du titre*

Trois questions se rapportent au rôle du titre : « **Q2 : Pour quelle raison, selon vous, le titre se présente-t-il sous forme d'une phrase interrogative ?** », « **Q2. a. Cette interrogation vous permet-elle d'anticiper sur le contenu du texte ? Oui ☐ Non ☐** » et « **Q2. b. Si oui comment ?** ». Ci-après les réponses récoltées :

Tableau 33 : Récapitulatif des réponses à la Q2, Q2. a et Q2. b

Questions	Réponses	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
Q2	Annoncer le thème	A4/5/8	3	37.5%
	Chercher le point de vue du lecteur	A2/6	2	25.0%
	Evoquer un problème mondial	A3	1	12.5%
	Attirer l'attention du lecteur	A7	1	12.5%
	Montrer l'obligation de dire la vérité	A1	1	12.5%
Q2. a	Oui	A1/2/3/4/5/6/7/8	8	100%
Q2. b	Prouve qu'il y a controverse	A3	1	12.5%
	Informe sur le thème	A4/5/6/7/8	5	62.5%
	Montre l'indécision des auteurs	A2	1	12.5%
	Répète le mot "Vérité"	A1	1	12.5%

Pour mieux expliciter ces données, nous proposons de les reprendre dans un diagramme.

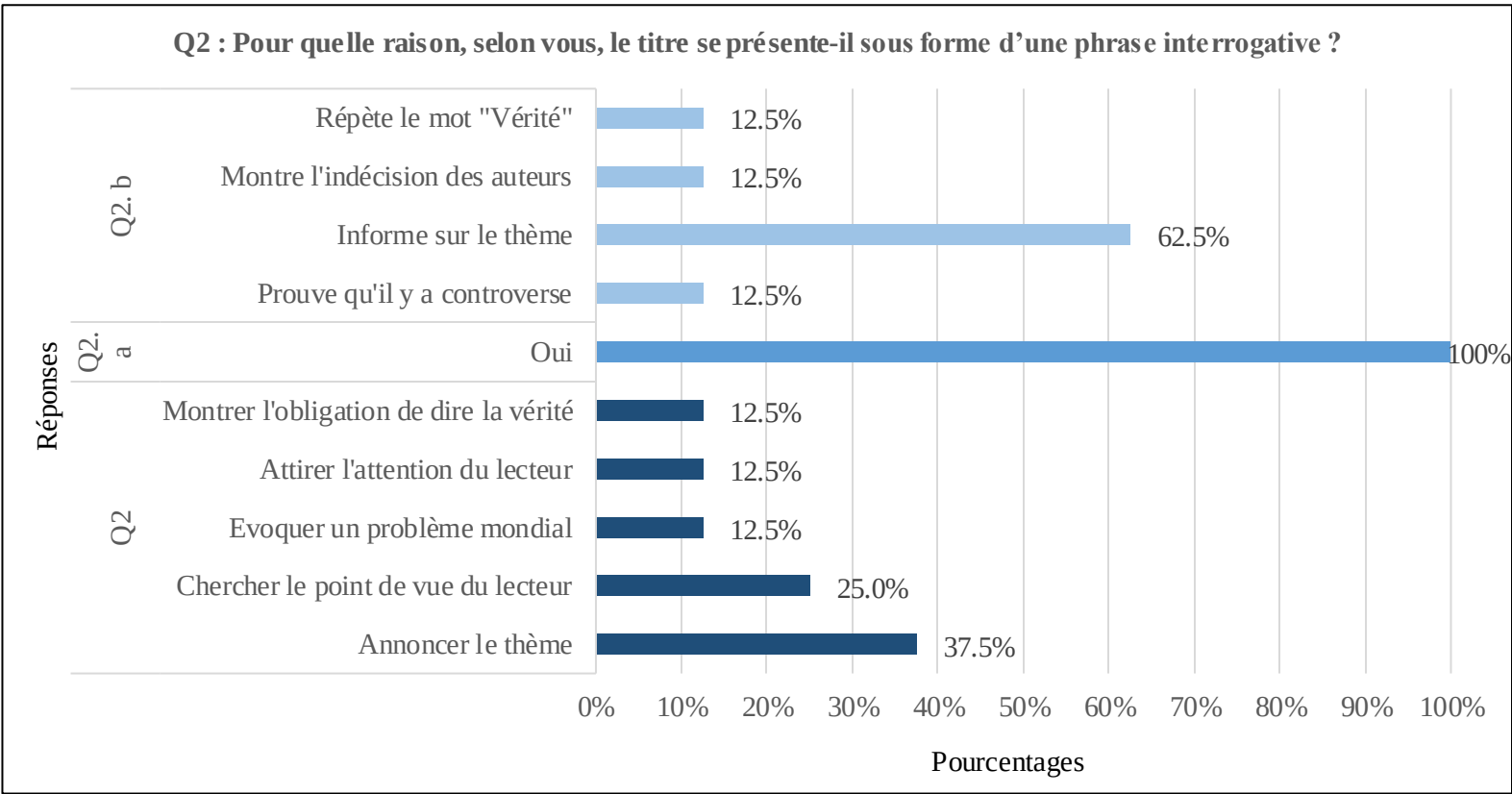


Figure 37 : Représentation des réponses à la Q2, Q2.a et Q2.b

2.2.2.1. *L'interprétation des résultats de la Q2, Q2.a. et de la Q2.b.*

Pour les réponses à ces questions, nous avons relevé :

- A3 figure dans la case du tableau relative à la controverse, car il nous l'a expliqué avec ses propres mots et en dialecte algérien, en précisant qu'il y avait un problème, au sens du sujet à débat ;
- A4 propose l'annonce du thème car il dit que le titre donne une idée sur le cancer et nous explique que ce dernier est le thème du texte ;
- A5 demande si sa réponse à la Q2 est correcte, ceci se traduit par un sentiment d'incertitude mais il n'est suivi par aucune activité de contrôle pour vérifier sa compréhension. Nous la rassurons en précisant que le but n'est pas que la réponse soit juste ou non mais de savoir et comprendre ce à quoi elle pense ;
- Pour A8, nous constatons une stratégie de planification relevant de l'anticipation dans la réponse à la Q2.b, lorsqu'il explique que le titre :« *Donne une idée sur le contenu du texte parce qu'on sait qu'il va y avoir des arguments dans ce sens* ». A partir de cette réponse, nous pouvons dire qu'il planifie sa lecture en ce sens et anticipe la présence d'arguments relatifs à la nécessité ou non de dire la vérité au malade.

Une multiplicité d'interprétations concernant le rôle du titre interrogatif du texte argumentatif est à noter. L'annonce du thème reste la réponse majoritaire avec un total de 37% renvoyant à trois apprenants. Ils considèrent donc le titre comme étant un élément introductif à la thématique abordée ce qui traduit une activité de planification. Par contre 25%, soit deux enquêtés, affirment que le titre est là pour inciter le lecteur à réfléchir et à se positionner. Nous considérerons que cette catégorie s'appuie sur une activité de planification, dans la mesure où elle traduit la présence de la stratégie « anticiper », selon laquelle l'apprenant s'attend à une prise de position. Tel est le cas de A8, lorsqu'il affirme que le titre « *donne une idée sur le contenu du texte parce qu'on sait qu'il va y avoir des arguments dans ce sens* ».

Un seul apprenant estime que le titre retrace un problème mondial, nous interprétons cela comme une planification d'un contenu textuel évoquant une controverse. Par ailleurs, nous avons noté qu'« Attirer l'attention du lecteur » et « Montrer l'obligation de dire la vérité » sont deux réponses fournies, chacune, par A7 et A1. Ces derniers voient ainsi le titre comme

renvoyant, respectivement, à un outil rhétorique ou à une obligation morale et pourraient traduire une anticipation sur le style ou le ton du texte.

Pour la Q2.a., la totalité de nos enquêtés affirme que le titre aide à anticiper le sens du texte, ce qui rejoint les interprétations précédentes faisant état de la détection d'activités de planification. 62% de notre public relie cette anticipation au thème lorsqu'ils affirment dans leurs réponses que « *Le titre informe sur le thème* », l'activité de planification est alors confirmée. Cependant, cette interprétation reste sujette à la confusion dans la mesure où nous avons noté, dans le cas de A8 par exemple, une confusion entre le thème et la thèse.

En revanche, A3 est le seul à faire preuve d'une activité de planification avancée, lorsqu'il retrace la nature argumentative du texte en soulevant « la controverse ».

Ainsi, les données confirment que les activités de planification sont bien présentes et activement employées. Cependant, le constat concernant A5 démontre un manque d'activité de contrôle dans la mesure où, même si elle hésite, elle ne vérifie ni la véracité ni l'exactitude de l'information fournie.

Tableau 34 : Présence/ Absence d'activités métacognitives pour la Q2 et dérivées

Q2	Planification	Contrôle	Régulation
A1	Oui	Non	Non
A2	Oui	Non	Non
A3	Oui	Non	Non
A4	Oui	Non	Non
A5	Oui	Non	Non
A6	Oui	Non	Non
A7	Oui	Non	Non
A8	Oui	Non	Non

Par conséquent, le fait que les activités de planification ne soient pas suivies de celles de contrôle ni de régulation limite les capacités des apprenants et renforce l'hypothèse selon laquelle leurs compétences en termes de contrôle et de régulation des processus mentaux ne soient pas efficacement gérées.

2.2.3. *La thèse et l'antithèse*

La thèse et l'antithèse ont été ciblées par deux questions : « **Q3 : Dans le texte, deux opinions sont citées. Lesquelles ?** » et « **Q3. a. Comment les avez-vous repérées ?** ». Voici les réponses recueillies :

Tableau 35 : Récapitulatif des réponses à la Q3 et Q3.a

Questions	Réponses		Participants		Nombre de participants	Pourcentages
Q3	Thèse	Correct	A2/3/5/6/7/8		6	75.0%
		Exemple	A4		1	12.5%
		Position finale des auteurs	A1		1	12.5%
	Antithèse	Correct	A3/7/8		3	33.3%
		Argument	A1/2/5/6		4	44.5%
		Exemple	A6		1	11.1%
		Pas de réponse	A4		1	11.1%

Q3.a (S'applique à toutes les réponses)	N/A	Idée générale du paragraphe	A1		1	11%
		A travers les arguments	A2/8		2	22%
		Compréhension	A3/4/5		3	34%
		L'expression "Il faut"	A6/7		2	22%
		Mot de transition	A7		1	11%

Les résultats du tableau sont représentés dans le diagramme qui suit.

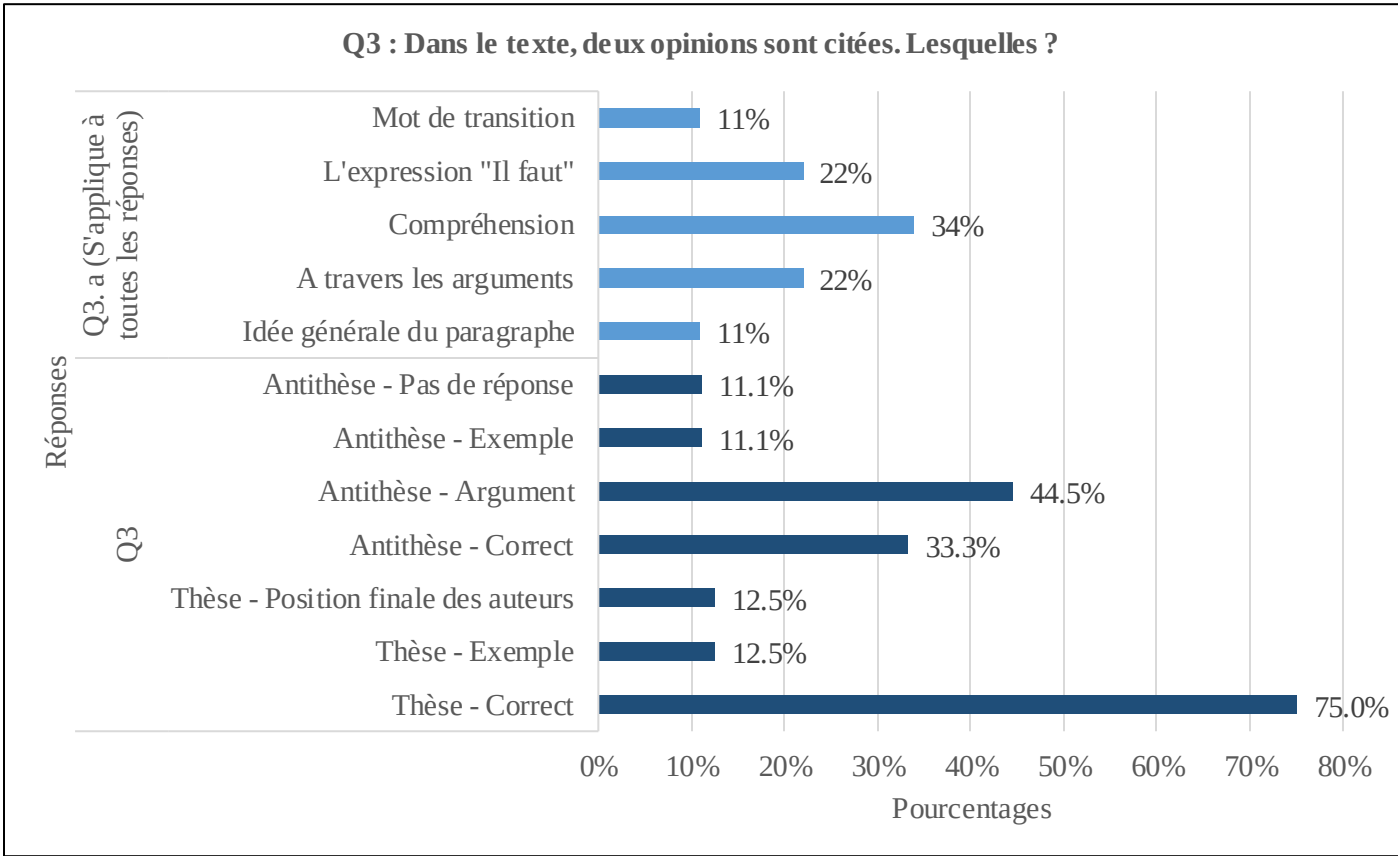


Figure 38 : Représentation des réponses à la Q3 et Q3.a

2.2.3.1. *L'interprétation des résultats de la Q3 et de la Q3.a.*

Pour ces questions, nous retenons les réponses suivantes :

- L'ordre *thèse* puis *antithèse*, tel qu'il apparaît dans le texte, a été mal identifié par cinq apprenants (A1, A2, A3, A5 et A6). Cet ordre est pourtant important pour vérifier leur compréhension, ainsi que leur connaissance de la structure argumentative, dans la mesure où, généralement, le positionnement final suit l'antithèse par souci de cohérence ;
- A1 nous demande ce qu'est une *opinion*. Lorsqu'on lui parle de « *point de vue* » il comprend ;
- Pour A2, nous avons noté une confusion entre la notion d'opinion et d'argument dans la Q3.a (Comment les avez-vous repérées ?), il dit : « *Je cherche quelque chose en relation avec l'opinion de l'auteur* » et explique en ajoutant « *Comme un argument* ». Il affirme également s'appuyer sur l'argument pour trouver la thèse/antithèse mais cette dernière n'est pas correcte dans la mesure où il donne deux réponses qui rejoignent la même opinion (pour), donc cette stratégie de sélection n'est pas fiable ;
- A3 reformule la thèse et l'antithèse selon sa compréhension et les notes ainsi au lieu de prendre des phrases du texte, ce qui traduit un esprit réflexif ;
- A4 cherchait l'antithèse en parcourant visuellement la fin du texte, puis revenait au début sans rien trouver, ce qui traduit une incertitude ainsi qu'une absence d'activité de contrôle ou de régulation pour y remédier ;
- A5 fournit deux énoncés renvoyant à la même thèse et les classe en thèse/ Antithèse, justifiant ainsi sa réponse à la Q3. a. en précisant : « *Il y a une question au début du texte (problème posé), ce qui vient sont sûrement des arguments [...] il y a aussi « pourtant »* ».
- Ainsi, A5 se fie donc à l'articulateur et au problème posé pour repérer les arguments alors qu'on parle de thèse. Puis, elle dit : « *Je me base sur ma compréhension* », donc aucune stratégie de contrôle en particulier, ce qui fait qu'elle pourrait se tromper vu la confusion entre problème posé/ thèse et argument.

- A6 précise que l'antithèse figure dans deux catégories *exemple et argument* et il justifie par un passage qui touche aux deux ;
- A1, A2, A3, A5 Et A6 ne respectent pas l'ordre en proposant la thèse et l'antithèse ;
- A7 a donné une réponse à Q3.a appartenant à deux cases : L'expression : « il faut » et le « mot de transition » ;
- Nous avons, également, noté que certains apprenants ont répondu correctement à la thèse par contre, ils n'ont pas réussi à détecter l'antithèse et vice versa.

Les réponses à la Q3, montrent une confusion entre les composantes de la structure argumentative, comme pour A6 qui confond entre l'antithèse, l'exemple et l'argument. Ce qui renvoie à un manque de connaissances déclaratives relatives à chaque notion.

Ainsi, 75 % des enquêtés, soit six d'entre eux, ont fait preuve d'une bonne compréhension de la première opinion défendue dans le texte, dans la mesure où ils sont parvenus à dégager correctement la thèse. Leurs stratégies étaient diverses dont : le fait de s'appuyer sur les arguments (A2 et A8), certains se fient à leur compréhension globale du texte (A3 et A5), ou encore à l'expression « Il faut » (A6 et A7). En revanche, nous avons confirmé que ces stratégies n'étaient pas entièrement fiables, car elles ne permettent pas aux apprenants de détecter l'antithèse, ni de comprendre l'ordre d'apparition des deux opinions de manière cohérente.

En effet, seulement trois apprenants, sont arrivés à identifier correctement l'antithèse ce qui démontre des difficultés à comprendre la dynamique argumentative d'un texte à plan dialectique. Ces difficultés sont probablement dues à un déficit dans les stratégies métacognitives. De plus, nous avons constaté une confusion entre différentes notions, notamment celles de thèse, d'antithèse, d'argument et d'exemple, ce qui traduit une maîtrise insuffisante de ces concepts et de leur distinction, par manque de contrôle, mais surtout un déficit dans l'utilisation des stratégies métacognitives. Nous avons également noté que lorsque les apprenants présentaient la thèse et l'antithèse, plusieurs d'entre eux (62.5%) ne respectaient pas toujours l'ordre d'apparition dans le texte.

Ces résultats confirment un manque de compétence à percevoir la progression logique d'une argumentation, tout en sachant que cette dernière joue un rôle crucial dans la vérification de la

compréhension de la structure argumentative proprement dite. Par conséquent, le contrôle de la compréhension ainsi que celui des connaissances apparaît comme largement absent.

Quant aux stratégies déployées, 22 % des apprenants se réfèrent aux arguments pour repérer les opinions présentes. Cette façon de faire nous semble tout à fait adéquate ; néanmoins, nous pensons qu'elle ne reflète pas nécessairement l'utilisation d'une stratégie efficace et pourrait les induire en erreur, en raison des confusions existantes entre les différentes composantes argumentatives, notamment entre l'opinion et l'argument, comme nous l'avons déjà constaté.

La même interprétation s'applique aux 34% des enquêtés qui affirment pouvoir les détecter grâce à une compréhension globale du texte. Pour ces derniers, en plus des confusions déjà évoquées, nous avons également noté une perception erronée de l'opposition comme A3 qui estime qu'une thèse et une antithèse reflètent automatiquement une opinion positive suivie d'une autre négative (Voir les réponses à la Q4 concernant A3), sur un sujet donné.

Cependant, nous pensons que le fait de s'appuyer sur le mot de transition (11%) ou sur l'expression « *il faut* » (11%) pour repérer la thèse et l'antithèse, représente une stratégie de planification relativement efficace, dans la mesure où le premier marque la transition entre les deux et que le deuxième soulève une opinion parmi les deux. En revanche, il est indéniable que cette stratégie ne puisse pas prévenir la présence des confusions.

Par conséquent, les données recueillies reflètent les difficultés de nos enquêtés à distinguer entre certaines composantes de la structure argumentative. Ainsi, bien que la majorité ait pu dégager la thèse, il n'en a pas été de même pour l'antithèse, sans compter l'ordre erroné dans lequel ces éléments ont souvent été présentés. Ces difficultés pourraient être liées à des activités de planifications insuffisantes et à un contrôle de la compréhension presque inexistant.

Tableau 36 : Présence/ Absence d'activités métacognitives pour la Q3 et dérivée

Q3	Planification	Contrôle	Régulation
A1	Non	Non	Non
A2	Oui	Non	Non
A3	Non	Non	Non
A4	Non	Non	Non
A5	Non	Non	Non
A6	Oui	Non	Non
A7	Oui	Non	Non
A8	Oui	Non	Non

Ainsi, si l'on se réfère à l'étude de Brown (1978/1987), nous pouvons constater que certes, les apprenants tentent d'utiliser des stratégies de planification dans le repérage des arguments et du mot de transition, néanmoins celles-ci ne semblent pas efficaces de par les confusions soulevées. Ce qui rejoint le constat selon lequel les activités de contrôle soient pratiquement inexistantes. Quant aux activités de régulation, nous n'en avons observé presque aucun signe, dans la mesure où aucun apprenant ne tente de réguler ses stratégies, lorsqu'il rencontre des difficultés. Cela pourrait d'ailleurs expliquer la présence de nombreuses confusions. Tel est le cas de A4 qui cherchait au début des yeux l'antithèse vers la fin du texte, mais qui, ne trouvant rien, revenait au début. L'incertitude était fortement marquée, mais aucune stratégie de régulation ne fut déployée pour y remédier.

2.2.4. La transition de la thèse vers l'antithèse

Les questions : « **Q4 : Quel rapport logique les relie entre elles ?** », « **Q4.a. Pour quelle raison, selon vous ?** » et « **Q4.b. Justifiez votre réponse** » se rapportent à la transition entre les deux opinions. Ci-après un résumé des réponses récoltées :

Tableau 37 : Récapitulatif des réponses à la Q4, Q4.a et Q4.b

Question	Réponses											
	Q4	Participants	Nombre de participants	Pourcentages	Q4. a	Participants	Nombre de participants	Pourcentages	Q4. b	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
Q4	Opposition	A3/5/7	3	37.5%	Deux opinions opposées	A3/5/7	3	37.5%	"Il faut dire"	A3	1	12.5%
									"Ce qui est terrible"	A5	1	12.5%
									Connecteur logique "Pourtant"	A7	1	12.5%
	Cause	A1/6	2	25%	Les auteurs posent des questions et y répondent	A1	1	12.5%	Questions	A1	1	12.5%
					Pas de réponse	A6	1	12.5%	Pas de réponse	A6	1	12.5%

	Conséquence	A4/8	2	25%	Le cancer peut tuer	A4	1	12.5%	"Le cancer est porteur de mort"	A4	1	12.5%
					Le désespoir du malade	A8	1	12.5%	Le désespoir du malade	A8	1	12.5%
	Complémentarité	A2	1	12.5%	Contre le mensonge	A2	1	12.5%	Reprend sa thèse et antithèse	A2	1	12.5%

Pour mieux comprendre ces réponses, nous proposons le diagramme suivant.

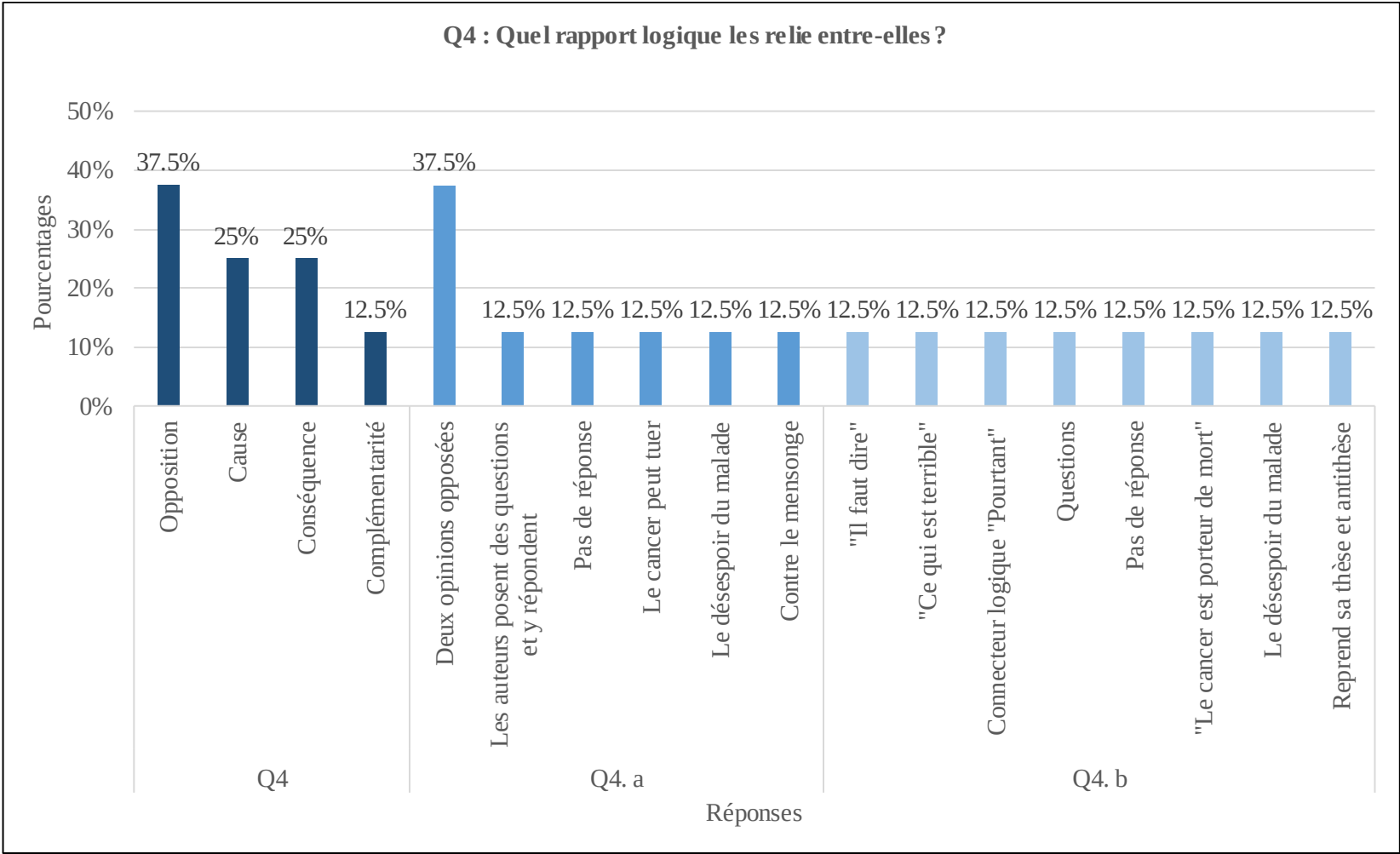


Figure 39 : Représentation des réponses à la Q4, Q4. a et Q4. b.

2.2.4.1. *L'interprétation des résultats de la Q4, Q4.a et de la Q4.b.*

Notons les remarques suivantes concernant les réponses récoltées à ces questions :

- A3 affirme que la thèse et l'antithèse s'opposent. Néanmoins, sa notion d'opposition est biaisée car elle relève forcément, selon lui d'une opinion positive et d'une autre négative;
- A3 montre une hésitation et une certaine incertitude lorsqu'il propose d'abord la « cause » comme rapport logique, puis se rétracte et opte pour la « conséquence », en fournissant ensuite les effets de la maladie du cancer comme justificatif : « *Peut tuer, fatigue le corps [...]* » ;
- A5 justifie sa réponse à la Q4. b. (Justifiez votre réponse) en précisant que le mot « terrible » n'avait pas été cité au début du texte ;
- A6 note la « cause » un peu au hasard parce qu'il dit « *Comme je n'ai pas trouvé la deuxième opinion, je ne peux pas savoir quel est le rapport logique* ».

Par ailleurs, trois apprenants (A3, A5 Et A7), soit 37.5% des enquêtés ont correctement identifié l'opposition comme étant le rapport logique liant la thèse à l'antithèse. Même s'il est à noter que parmi ces derniers figure A3 selon lequel, cette notion équivaldrait automatiquement à une opinion positive suivie d'une autre négative.

De plus, 63%, soit 5 participants ont proposé différents rapports dont celui de cause pour A1, ce qui témoigne une certaine difficulté à comprendre le texte, et A6 qui opte pour cette option de façon aléatoire en précisant finalement : « *Je ne peux pas savoir quel est le rapport logique* ». La conséquence est également soulevée par deux apprenants dont : A4 qui propose d'abord la cause puis, se rétracte en précisant que c'est un rapport de conséquence : « *Parce qu'il nous dit qu'il peut te tuer, te fatiguer et endommager ton corps* », ce qui pourrait refléter une activité de régulation de la compréhension inefficace dans la mesure où il change d'avis sans grande conviction. Le fait qu'A2 ait proposé deux réponses renvoyant à la même thèse (Voir les notes de la Q3), et qui convergent par conséquent vers le même sens, justifie son choix de complémentarité.

Les éléments cités traduisent ainsi une déficience ou inadaptation des activités de planification, de contrôle et de régulation.

A noter que ceux ayant opté pour l'opposition se rejoignent dans leur justification, en affirmant que cela serait dû à la présence de deux idées opposées. Ce qui démontre qu'ils reconnaîtraient la place de l'opposition dans une structure argumentative, à plan dialectique.

Le reste de nos enquêtés proposent différentes raisons à leurs choix :

- A1 Constate la présence de questions dans l'introduction et qui affirme de ce fait que le texte est écrit en questions/ Réponses. Lorsque nous lui demandons pourquoi pense-t-il à la cause il répond : « *La cause, parce qu'il pose des questions et y répond [...] c'est comme si qu'il se posait des questions et qu'il y répondait lui-même* », il se questionne et contrôle alors sa compréhension même s'il a une approche plus narrative que logique du texte.
- L'absence de réponse pour A6 traduit une absence d'activités de planification, de contrôle et de régulation de sa compréhension, dans la mesure, où il constate qu'il ne comprend pas mais ne fait rien pour. D'ailleurs, il affirme vouloir revenir à cette question plus tard afin d'y réfléchir : « *Je la chercherai plus tard* ». A la fin, il finit par l'oublier et précise « *Je cherche encore celui-là ou plus besoin ?* », et lorsqu'on lui répond « *Oui, si tu veux* », il confirme : « *Je ne le trouve pas* ».
- A5 et A7 font preuve d'une planification efficace dans la mesure où ils se basent sur le connecteur logique « *Parce qu'il y a deux idées contraires [...] il y a pourtant* » ou des expressions clés pour justifier leur choix « *Parce que genre il y a ici le contraire. Il y a une chose positive puis une autre négative* ». Cependant, les lacunes sont observables en ce qui concerne les activités de contrôle et de régulation comme est le cas des hésitations, particulièrement chez A5 lorsqu'on lui demande de justifier l'opposition et qu'elle commence à parler puis se tait, jusqu'à ce qu'on la rassure en affirmant : « *Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse [...] Je veux juste savoir comment tu es en train de penser* ». Elle finit par dire : « *Je ne l'ai pas trouvée* » en faisant référence à la justification.

Ainsi, nous pouvons dire que l'interprétation des résultats obtenus à la Q4, Q4.a et Q4.b. confirme un déficit au niveau des modalités de contrôles et de régulation liées à la compréhension du texte argumentatif.

Tableau 38 : Présence/ Absence d'activités métacognitives pour la Q4 et dérivées

Q4	Planification	Contrôle	Régulation
A1	Non	Oui	Non
A2	Oui	Oui	Oui
A3	Oui	Non	Non
A4	Non	Oui	Oui
A5	Oui	Non	Non
A6	Non	Non	Non
A7	Oui	Non	Non
A8	Non	Non	Non

Bien que certaines activités de planification soient présentes, notamment celles relatives au repérage du rapport logique à partir des connecteurs, ou encore sur les phrases ou expressions clés et donc majoritairement sur le vocabulaire utilisé, elles demeurent insuffisantes et souvent inadaptées. En effet, elles ne sont pratiquement pas suivies de contrôle ni de régulation, comme est le cas de A6 qui n'arrive pas à trouver la réponse et ne met en œuvre aucune stratégie pour contrôler et réguler sa compréhension.

2.2.5. *Les arguments*

Pour ce point relatif à la structure, nous avons proposé aux apprenants de repérer les arguments dans le texte en posant la question suivante :

Q5 : Complétez le tableau ci-dessous en vous référant au texte lu :

Arguments relatifs à la première opinion	Arguments relatifs à la seconde opinion
-	-
-	-

Pour comprendre comment ils ont procédé pour trouver l'argument, nous leur avons demandé d'explicitier leur démarche à travers la Q5.a. : « **Comment procédez-vous pour dégager un argument ?** » et voici les résultats recensés :

Tableau 39 : Récapitulatif des réponses à la Q5 et Q5. a

Questions	Réponses			Participants	Nombre de participants	Pourcentages
Q5	Arguments de la thèse	Argument 1	Correct	/	0	0%
			Articulateur logique	A1	1	12.5%
			Thèse	A2/3/5	3	37.5%
			Exemple	A6/7	2	25%
			Hors sujet	A4	1	12.5%
			Pas de réponse	A8	1	12.5%
		Argument 2	Correct	A2/4/5/7	4	50.0%
			Exemple	A3	1	12.5%
			Point de vue final des auteurs	A6	1	12.5%
			Hors sujet	A1	1	12.5%
			Pas de réponse	A8	1	12.5%
	Arguments de l'antithèse	Argument 1	Correct (du point de vue final)	A2	1	12.5%
			Thèse	A7	1	12.5%
			Incomplet	A3/5	2	25%
			Pas de réponse	A1/4/6/8	4	50%
		Argument 2	Correct	A7	1	12.5%
			Correct (du point de vue final)	A3/5	2	25%
			Pas de réponse	A1/2/4/6/8	5	62.5%

Q5. a	N/A	Après l'opinion	A2/4/5/6/7	5	56%
		Conclusion	A4	1	11%
		Articulateur	A1	1	11%
		Compréhension	A3	1	11%
		Pas de réponse	A8	1	11%

Le diagramme suivant illustre les résultats du tableau.

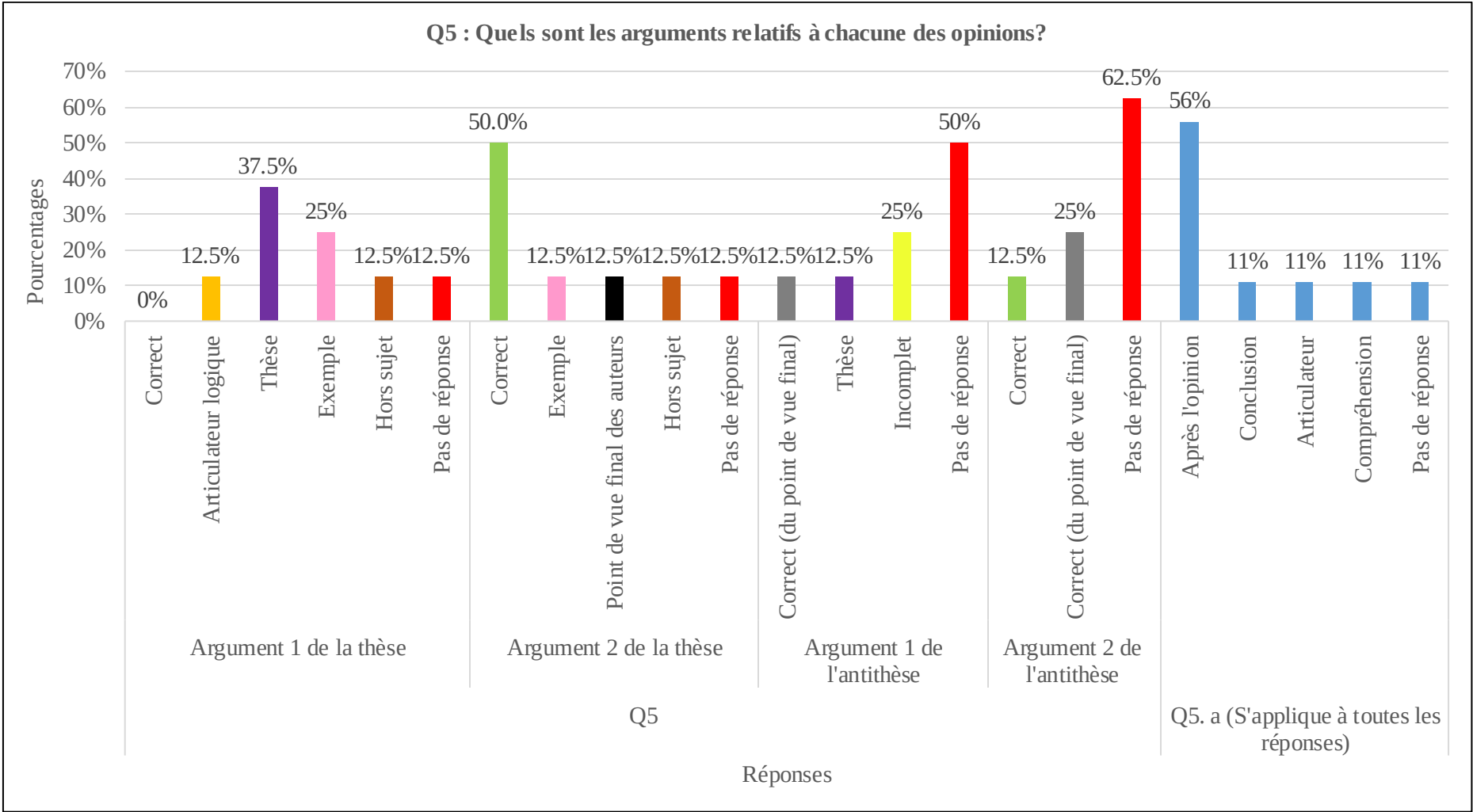


Figure 40 : Représentation des réponses à la Q5 et Q5.a

2.2.5.1. *L'interprétation des résultats de la Q5 et de la Q5.a.*

Pour ces deux questions, nous avons noté :

- A1 cherche les articulateurs chronologiques dans le texte (d'abord, ensuite, etc.) pour trouver les arguments. Le repérage des mots-clés est une stratégie en soi, mais dans ce contexte, elle ne peut être fiable car les arguments d'un texte ne seront pas toujours introduits par des articulateurs chronologiques, tel qu'il l'affirme. Il trouve « Pourtant » et identifie l'articulateur comme étant un argument, alors qu'il dit : « *Parce que c'est un articulateur* ». Il demande également « *Madame, il faut que ce soit du texte ?* » Quand on lui confirme, il ajoute : « *parce qu'il n'y en a pas beaucoup* » et passe directement à la question suivante en ne fournissant finalement, aucun argument pour l'antithèse.
- A3 précise que « *L'argument fait partie de l'opinion et qu'il est comme son champ lexical* », nous pensons qu'il confond alors le rôle de renforcement de celui-ci envers la thèse. Ne mobilisant ni activité de contrôle ni de régulation de sa compréhension, il ne parvient pas à l'identifier correctement.
- Pour A4, il demande avant de noter son premier argument : « *Est-ce-que ça, c'est un argument ?* », nous en concluons qu'il ne sait pas comment le dégager. Ce qui se confirme dans sa réponse à la Q5.a. (Comment procédez-vous pour dégager un argument ?), quand il dit « *J'ai oublié le cours qui montre comment dégager un argument* ». Ces réponses confirment une absence des modalités de contrôle ;
- A7 demande si elle doit reformuler les arguments ou les noter tels qu'ils apparaissent dans le texte : « *Madame, je reformule ou bien je les laisse tels quels ?* », nous lui en laissons le choix. Puis elle se rend compte qu'elle s'est trompée dans l'ordre des thèses à la Q3 (Dans le texte, deux opinions sont citées. Lesquelles ?) : « *Je me suis trompée concernant les deux thèses* », nous lui demandons alors : « *En quoi ?* », A7 répond : « *La première thèse est : ne pas dire et la deuxième est : dire* » et les corrige. Ceci traduit une autoévaluation et une activité de régulation confirmées par le changement de réponses.

L'interprétation des résultats de la Q5 a révélé qu'aucun apprenant n'a fourni une réponse correcte au premier argument de la thèse. Ce constat, préoccupant, témoigne non seulement une incompréhension du concept ou du texte, mais surtout un déficit concernant les modalités de contrôle et de régulation. En effet, 37.5% soit trois apprenants (A2, A3 et A5) ont proposé un énoncé relatif à la thèse en guise d'argument, ce qui démontre une confusion entre les deux notions. Prenons l'exemple de A3 : son association de l'argument à un champ lexical de l'opinion, plutôt qu'à un élément de renforcement de celle-ci, révèle une compréhension partielle, voire incorrecte, de son rôle dans un texte argumentatif.

De plus, nous avons noté que 37.5% de notre public soit ; trois apprenants (A, A7 et A3) ont proposé des exemples en guise d'arguments. Par conséquent, une confusion entre l'argument, l'exemple et la thèse se confirme. Ajoutons à cette liste celle entre argument et articulateurs logiques et chronologiques dans la mesure où, la stratégie de A1 est de distinguer les articulateurs pour trouver des arguments sauf que sa stratégie de planification manque de régulation et l'induit en erreur, car il ne parvient pas à correctement détecter l'argument. Ainsi, l'incertitude de A4 à travers sa question : « *Est-ce-que ça, c'est un argument ?* » prouve une absence d'activités de contrôle et de régulation.

De même pour A8 qui montre une incapacité à dégager des arguments ce qui est particulièrement frappant. Sa planification reste insuffisante et limitée dans la mesure où pour exprimer sa façon de dégager les arguments, A8 déclare : « *Je considère toujours ce qui suit la thèse comme étant un argument* ». Par contre, le deuxième argument de la thèse, a correctement été cité par 50% de nos apprenants même si les confusions restent présentes et traduisent beaucoup de défis.

Concernant les arguments de l'antithèse, l'analyse des réponses révèle qu'un nombre limité d'apprenants a intégré le point de vue final des auteurs. Si cela témoigne d'une certaine compréhension, cela met également en évidence des lacunes en matière de régulation cognitive.

Les confusions citées restent bel et bien présentes dans l'analyse de cette deuxième partie. Nous pensons également que le fait qu'A1 ne fournisse aucun argument relatif à l'antithèse pourrait se traduire par sa quête des articulateurs chronologiques qui n'est pas considérée comme stratégie efficace.

Toutefois, ce constat ne doit pas occulter le fait que la majorité des apprenants (62.5%), n'a pas été en mesure de proposer un second argument, ce qui est un signe préoccupant.

En ce qui concerne les stratégies déployées pour dégager des arguments, une majorité de 56% opte pour l'identification systématique des éléments qui suivent la thèse, dans le but de comprendre comment celle-ci est étayée. Bien évidemment, cette planification reste imprécise d'où les longs passages rédigés au lieu d'arguments précis. Le reste des stratégies choisies relèvent toutes d'une planification inefficace et d'un contrôle et régulation presque inexistant.

Tableau 40 : Présence/ Absence d'activités métacognitives pour la Q5 et dérivée

Q5	Planification	Contrôle	Régulation
A1	Oui	Non	Non
A2	Oui	Non	Non
A3	Non	Non	Non
A4	Non	Non	Non
A5	Oui	Non	Non
A6	Oui	Non	Non
A7	Oui	Oui	Oui
A8	Non	Non	Non

Les résultats montrent une confusion généralisée chez les apprenants entre les concepts de thèse, argument et exemple. Les stratégies utilisées pour identifier les arguments sont souvent inappropriées, ce qui souligne le besoin d'une meilleure compréhension des concepts et d'un développement des activités de planification, contrôle et régulation.

2.2.6. Les exemples

A travers la « **Q6 : Relevez un exemple cité par les auteurs** » et la « **Q6.a. Quel but visent les auteurs en utilisant cet exemple ?** » nous visons l'exemple qui est une autre composante de la structure argumentative. Voici les résultats qui en découlent :

Tableau 41 : Récapitulatif des réponses à la Q6 et Q6. a

Questions	Réponses	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
Q6	Correct	A3/5/6/7/8	5	62.5%
	Hors sujet	A1/2	2	25.0%
	Pas de réponse	A4	1	12.5%
Q6.a (S'applique à toutes les réponses)	Renforcer leurs idées/opinions	A2/3	2	25.0%
	Aider à mieux comprendre	A1/8	2	25.0%
	Hors sujet	A5/6/7	3	37.5%
	Pas de réponse	A4	1	12.5%

Pour mieux illustrer les résultats de ce tableau, nous les présentons dans le diagramme suivant.

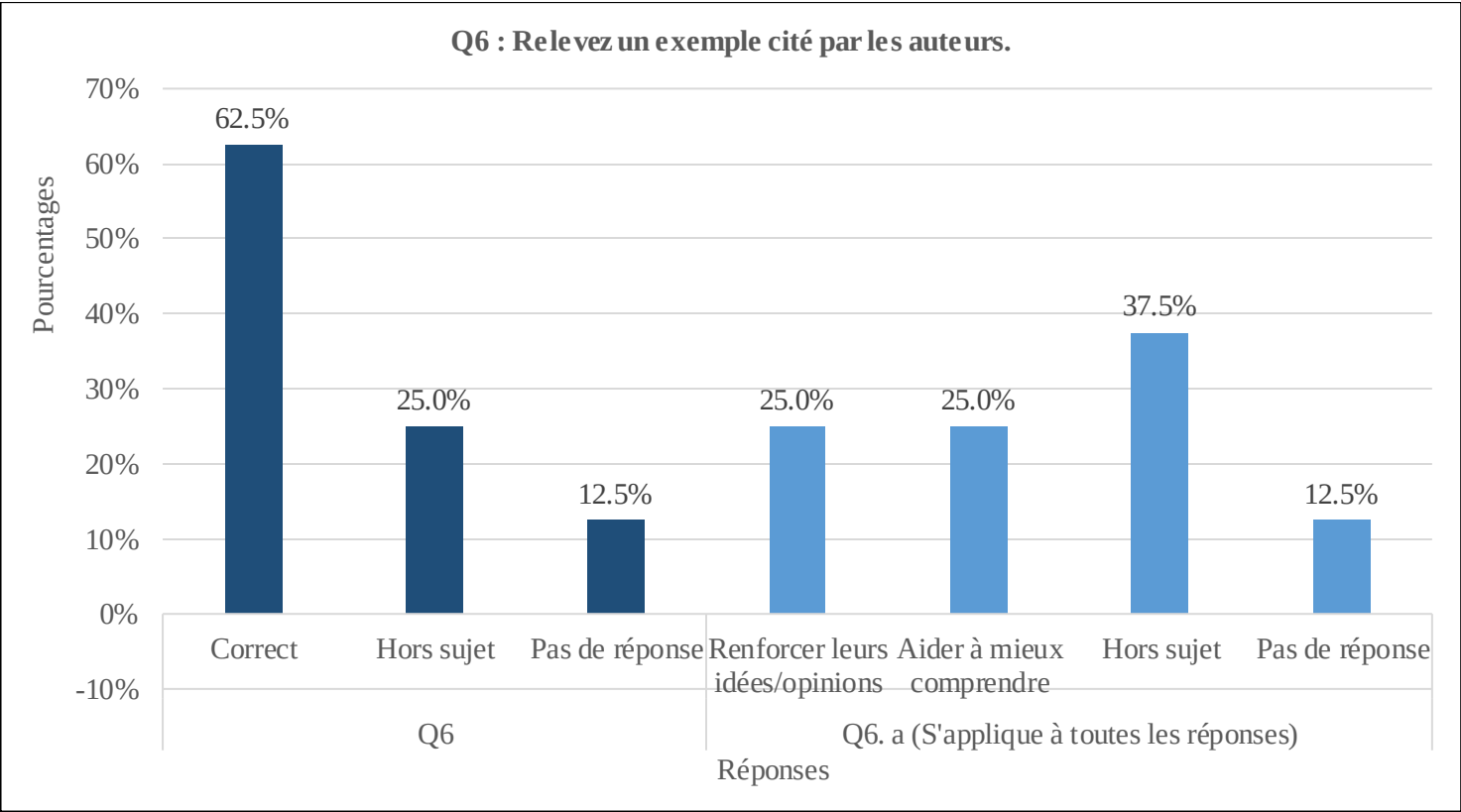


Figure 41 : Représentation des réponses à la Q6 et Q6. a

2.2.6.1. *L'interprétation des résultats de la Q6 et de la Q6.a.*

L'analyse des réponses à ces deux questions, a révélé que 50 % des participants n'ont pas répondu à la question 6.a ou ont fourni des réponses hors sujet et que ces réponses ne concernaient pas des aspects relatifs à la structure du texte argumentatif. Soulignons également que :

- A1 demande : « *Je peux choisir l'exemple de n'importe quel paragraphe ?* » quand nous lui disons qu'il est libre, il ajoute « *Parce qu'il y a beaucoup d'exemples dans le texte* ». Toutefois, nous avons remarqué qu'il ne relisait aucune partie de celui-ci ;
- A2 cherchait l'exemple au début du texte, puis descendait, ce qui prouve qu'il ne sait pas que celui-ci devrait suivre l'argument ;
- A4 n'arrivait pas à fournir d'exemple. Il dit d'abord : « *Ils ont donné un exemple ?* » quand on le lui affirme, il ajoute : « *Je ne l'ai pas trouvé* ». Il ne pense pas au cancer car selon lui, ce dernier renvoie au thème du texte et pas à l'exemple.
- Pour expliquer la Q6.a., A8 commence d'abord par dire que l'exemple est là pour « *Argumenter leur point de vue* », en parlant bien évidemment des auteurs. Lorsque nous lui demandons ce qu'il entend par « argumenter », il dit « *Je veux dire pour mieux expliquer le point de vue* ». Il méconnaît par conséquent le rôle de l'argument et celui de l'exemple dans un texte argumentatif. A travers ces réponses, nous avons remarqué une confusion entre la notion de l'argumentation et celle de l'explication. Nous classons sa réponse avec celles relatives à la compréhension, dans la mesure où il parle d'explication.

Bien que 62.5%, soit cinq apprenants aient correctement identifié l'exemple dans le texte, les stratégies déployées par la plupart restent imprécises car ils se focalisent principalement sur leur compréhension globale du texte. Cette stratégie ne peut être fiable étant donné qu'ils manquent de vocabulaire comme cela a été constaté durant le test et les entretiens d'explicitation. Ce constat témoigne d'une planification insuffisante et un contrôle et régulation inexistants, déjà observée chez A8.

Les 38% restants se réfèrent à A1, A6 et A7, qui n'ont pas réussi à trouver l'exemple ou qui ont fourni des réponses hors sujet. De ce fait, les activités de planification, de contrôle et de régulation sont pratiquement inexistantes, lorsqu'il s'agit de dégager les exemples.

Par contre, seulement 25% soit deux enquêtés (A2 et A3) conçoivent que l'exemple soit utilisé dans un texte argumentatif pour renforcer la thèse et les arguments avancés, ce qui confirme une connaissance précise du rôle de celui-ci dans la structure argumentative. Ces derniers planifient leur lecture en vue de dégager l'exemple en mobilisant des stratégies de sélection vers les idées qui renforceraient l'opinion et les arguments. Cette stratégie est adéquate car elle leur permet de comprendre que l'exemple vise à renforcer l'argument de manière logique. Néanmoins, cette stratégie doit être améliorée dans la mesure où, A2 fournit tout de même une réponse hors sujet à la Q6 (Relevez un exemple cité par les auteurs).

De plus, A1 et A8 affirment que l'exemple sert à mieux comprendre le texte (25% des répondants), ce qui témoigne d'une compréhension partielle.

L'idée développée peut être clarifiée et renforcée grâce à des exemples pertinents. Si l'on considère le cas de A8, nous pouvons déceler une planification mais le contrôle et la régulation ne suivent pas.

Autre constat intéressant est celui des 37.5% qui ont fourni des hors sujets à la Q6.a. (A5, A6 et A7), nous avons noté qu'ils avaient correctement ciblé l'exemple. Ainsi, le manque de régulation est flagrant et traduit des difficultés à lier l'exemple à sa fonction argumentative. Par exemple, le fait qu'A4 ne propose aucune réponse confirme ses difficultés à comprendre le rôle de l'argument en tant qu'élément qui soutient l'opinion développée par. Par conséquent, les activités de planification, de contrôle et de régulation demeurent pratiquement absentes.

Tableau 42 : Présence/ Absence d'activités métacognitives pour la Q6 et dérivée

Q6	Planification	Contrôle	Régulation
A1	Non	Non	Non
A2	Oui	Non	Non
A3	Oui	Non	Non
A4	Non	Non	Non
A5	Non	Non	Non
A6	Non	Non	Non
A7	Non	Non	Non
A8	Oui	Non	Non

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer, à la lumière des données recueillies durant ces deux questions, que les apprenants utilisent des stratégies métacognitives limitées pour comprendre un texte, telle que l'anticipation³⁵ évoquée par Bégin (2008), qui consiste à s'appuyer sur les exigences de la tâche ou à émettre des hypothèses relatives à l'emplacement d'un élément structural, dans telle partie du texte. De plus, bien que les stratégies de planification soient les plus courantes, elles restent insuffisantes, mal contrôlées et peu régulées.

2.2.7. La position finale des auteurs

La dernière partie du test comportait des questions qui se rapportent à la position finale des auteurs, étant la dernière composante argumentative. Nous avons d'abord demandé aux apprenants de préciser : « **Comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème traité ?** » puis avons ajouté :

« **Q7. a. Dans quelle partie du texte avez-vous cherché votre réponse ? Dans**

L'introduction ☐

Le développement ☐

La conclusion ☐ »

Pour mieux comprendre leur façon de procéder, nous leur avons proposé la Q7.b. : « **Justifiez votre choix** ». Ci-après les réponses recueillies.

³⁵ Voir partie 1, chapitre 4, tableau 5, p.83.

Tableau 43 : Récapitulatif des réponses à la Q7, Q7. a et Q7.b

Questions	Réponses	Participants	Nombre de participants	Pourcentages
Q7	Il faut dire la vérité au malade	A1/2/3/4/5/6/7/8	8	100%
Q7. a	Introduction	A1/6	2	25%
	Conclusion	A2/3/4/5/7/8	6	75%
Q7. b (S'applique à toutes les réponses de la Q7.a)	Structure (Synthèse)	A2/3/5/7/8	5	62.5%
	Les auteurs commencent avec	A1	1	12.5%
	Hors sujet	A4/6	2	25.0%

Pour éclairer sur les réponses rassemblées dans le tableau, nous proposons de l'accompagner du diagramme suivant.

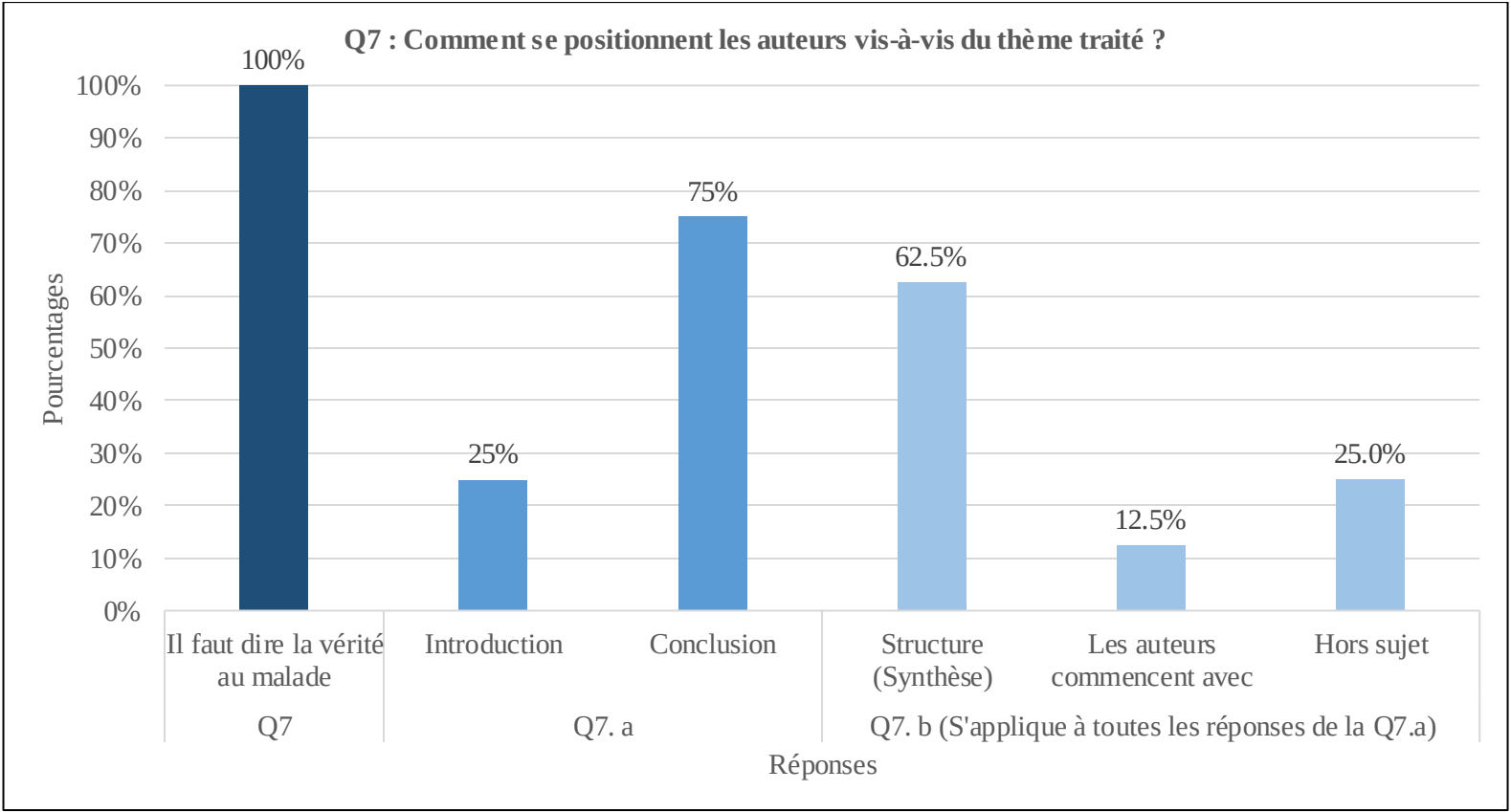


Figure 42 : Représentation des réponses à la Q7, Q7.a et Q7.b.

2.2.7.1. *L'interprétation des résultats de la Q7, Q7.a et de la Q7.b.*

Avant de procéder à l'interprétation des réponses, deux points méritent d'être précisés. Il a été constaté que :

- A5 commence par exprimer une certaine incertitude, en disant : « *Il y a deux points de vue, non ?* ». Nous précisons alors : « *Mais celui des auteurs, c'est celui que je cherche. Quel est leur point de vue, à eux ?* ». Ensuite, il tourne le regard vers la conclusion et dit : « *Bon, je crois qu'ils ont dit que [...] C'est ça* ». Nous pouvons déceler à première vue une légère incertitude par l'emploi du « *je crois* » qui disparaît par la suite, et laisse place à une affirmation à travers : « *C'est ça* ».
- A7 tourne directement le regard vers la conclusion en lisant la Q7, puis nous dit sur un ton d'incertitude et de questionnement qu'« *ils n'ont pas donné leur point de vue ?* ». Lorsqu'on l'interroge sur les fondements de son affirmation, elle répond : « *La conclusion* », tout en fournissant néanmoins, une réponse correcte.

Par ailleurs, tous les apprenants ont correctement répondu à la Q7 en identifiant adéquatement le point de vue final des auteurs. Leur réponse prouve qu'ils l'ont assez bien compris même si leurs stratégies de détection et leurs justifications diffèrent.

Comme nous l'avons précisé dans la première partie de notre travail, la structure argumentative d'un plan dialectique³⁶ exige qu'on retrouve le point de vue final des auteurs, dans la dernière partie du texte qui équivaut à la conclusion. Ceci fut confirmé par 75% de nos enquêtés, en répondant à la Q7.a, et traduit une planification efficace de leur part, dans la mesure où ils anticipent et se tournent directement vers la conclusion, sachant que les auteurs concluent généralement par une synthèse affirmant leur positionnement final. Néanmoins, les 25%, restants, soit A1 et A6, font référence à l'introduction et reflètent une planification biaisée par l'idée selon laquelle les auteurs auraient annoncé leur position dès le début du texte.

Pour ce qui est des justifications, 62.5%, soit cinq apprenants, évoquent la structure argumentative du texte selon laquelle l'opinion des auteurs se trouverait dans la synthèse. Ils témoignent d'une bonne compréhension et font preuve de contrôle et de régulation efficaces.

³⁶ Voir partie 1, chapitre 1, figure 2, p.23.

Par ailleurs, 25% des apprenants, soit deux d'entre eux, sont hors sujets, ce qui se traduit par la non-maîtrise de la structure argumentative et une incompréhension de la structure du texte lu.

De plus, le fait qu'ils fournissent des réponses à la question 7.a et à la question 7.b qui ne sont pas liées entre elles, révèle un manque de contrôle et une absence totale de régulation.

Enfin, les 12.5% restants, optent pour l'introduction et nous pensons que ces derniers ont privilégié l'anticipation plutôt qu'une analyse structurale du texte.

Tableau 44 : Présence/ Absence d'activités métacognitives pour la Q7 et dérivées

Q7	Planification	Contrôle	Régulation
A1	Non	Non	Non
A2	Oui	Oui	Oui
A3	Oui	Oui	Oui
A4	Non	Non	Non
A5	Oui	Oui	Oui
A6	Non	Non	Non
A7	Oui	Oui	Oui
A8	Oui	Oui	Oui

Par conséquent, bien que nos enquêtés aient pu identifier la position finale des auteurs et que la majorité d'entre eux l'aient correctement située, le besoin de développement et de précision de leurs stratégies métacognitives de contrôle et de régulation demeure nécessaire, pour assurer leur compréhension. Les activités de planifications quant à elles, semblent assez présentes bien que mal appliquées, dans la majorité des situations.

2.2.8. La synthèse des résultats du test métacognitif

Rappelons que l'objectif du test métacognitif était d'identifier les stratégies mobilisées par les apprenants de la 3^{ème} année secondaire, pour comprendre un texte argumentatif et en dégager la structure. En d'autres termes, de vérifier s'ils étaient aptes à planifier, contrôler et à réguler

leur compréhension. Ce qui nous renvoie à la deuxième composante de la métacognition. Nous nous sommes appuyée sur les activités³⁷, citées par Brown (1978, 1987).

Ainsi, les résultats recensés ont démontré que la majorité des apprenants dont A1, A2, A3, A5 et A8, parviennent à identifier le problème posé, dans le texte en se concentrant sur son début. Cette stratégie s'est avérée être efficace, comme en témoigne le nombre de réponses correctes recueillies. Néanmoins, des confusions entre certaines composantes argumentatives ont été constatées notamment entre le problème posé et la thèse pour A6 et entre le problème posé et l'exemple pour A4.

L'importance du titre dans la compréhension d'un texte argumentatif a été reconnue par la totalité des enquêtés. Cependant, le rôle exact de celui-ci diffère d'une réponse à l'autre :

- A1, A2 et A6 précisent qu'il sert à montrer l'opinion de l'auteur alors que dans le présent support, il est présenté sous forme interrogative ;
- A3 soutient qu'il n'est là qu'à titre informatif, pour évoquer un problème mondial ;
- A7 souligne que le rôle majeur du titre se limite à attirer l'attention du lecteur.
- A4, A5 et A8 font preuve d'activité de planification par le moyen de la stratégie d'anticipation lorsqu'ils affirment que le titre, les aiderait à mieux comprendre le thème du texte, ce qui correspond à ce que Brown (1978, 1987) évoquait comme étant le fait d'*envisager un éventuel résultat à obtenir*. Il souligne que cette activité devrait être suivie de celle du contrôle pour vérifier l'efficacité de l'action effectuée. Cependant, dans le cas de nos apprenants, aucun contrôle visant à valider leurs hypothèses n'a été observé.

Le repérage des positions relatives à la thèse/ Antithèse et la détection du rapport logique entre elles, par notre public traduit une compréhension partielle du texte et de la structure argumentative dialectique. En effet, la confusion entre opinion et argument reste très répandue comme en témoigne sa présence chez 75 % des apprenants, notamment : A1, A2, A3, A5, A6 et A7. De même, la confusion entre l'opposition et d'autres relations logiques est présente chez

³⁷ Voir partie 1, chapitre 3, p.68.

cinq enquêtés, soit 62.5%, dont : A1 A2, A4, A6 et A8. Ces résultats traduisent un manque important d'activités de régulation.

Quant au repérage des arguments, des stratégies de planification sont explicites notamment lorsqu'il s'agit de trouver l'argument à travers un articulateur chronologique qui pourrait l'introduire, ou simplement rechercher des arguments après la thèse, sans vérifier la pertinence de leur réponse, ni réellement comprendre ce que ces arguments signifient. Néanmoins, ces stratégies restent insuffisantes en raison d'un manque de contrôle et de régulation.

Ainsi, l'incompréhension du rôle des éléments composant la structure argumentative se confirme encore une fois, avec la confusion entre les arguments et les exemples pour A6 et A7. Cette confusion aurait pu être évitée par la mobilisation d'une activité de contrôle, qui aurait permis de vérifier et d'ajuster leur compréhension.

Malgré les difficultés observées, il est important de souligner que la planification est tout de même présente dans la recherche de la position finale des auteurs, notamment lorsqu'ils se concentrent sur la conclusion du texte pour la déterminer. En revanche, leurs réponses ne correspondent pas toujours à leurs justifications et traduisent une incohérence qui démontre encore une fois à quel point le contrôle et la régulation n'ont pas suivi la planification.

Nous reprenons dans le tableau ci-après les trois activités pour chaque apprenant durant ce test métacognitif :

Tableau 45 : Récapitulatif des activités de planification, de contrôle et de régulation

Apprenants	Planification	Contrôle	Régulation
A1	Q1, Q2, Q5.	/	/
A2	Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7.	Q4, Q7.	Q4, Q7.
A3	Q2, Q4, Q6, Q7.	Q7.	Q7.
A4	Q2.	Q4.	Q4.
A5	Q1, Q2, Q4, Q5, Q7.	Q7.	Q7.
A6	Q2, Q3.	/	/
A7	Q2, Q3, Q4, Q5, Q7.	Q5, Q7.	Q5, Q7.
A8	Q1, Q2, Q3, Q6, Q7.	Q7.	Q7.

À la lumière de cette analyse, nous pouvons conclure que les apprenants utilisent majoritairement des activités de planification et maîtrisent certaines connaissances et stratégies métacognitives. Cependant, Comme le souligne Brown (1978, 1987), la planification, à elle seule, ne suffit pas. Il s'agit d'activités complémentaires : la planification doit être suivie du contrôle, qui à son tour, amènera une régulation.

De par le croisement de ces résultats avec les types de stratégies, évoqués par Giasson (2010) et Bianco (2016), nous pouvons conclure que la majorité des apprenants adoptent certes, des stratégies de prélecture, néanmoins, ils ne font, que rarement, appel à des stratégies durant la lecture ou postérieures à celle-ci. De ce fait, le manque de contrôle et de régulation de nos enquêtés pour vérifier et ajuster leurs réponses, ainsi que la confusion entre les différents éléments de la structure argumentative, soulignent un déficit au niveau des stratégies métacognitives.

2.3. Les réponses aux hypothèses

Les résultats obtenus grâce aux instruments de recherches convoqués entre le questionnaire et le test métacognitif, ont permis de nous éclairer sur les connaissances métacognitives des apprenants de la 3^{ème} année secondaire et les activités de planification, de contrôle et de régulation, lors de la compréhension du texte argumentatif.

2.3.1. Les résultats relatifs à la première hypothèse

L'analyse des réponses au questionnaire relatif aux connaissances métacognitives, a permis de vérifier la première hypothèse de notre travail selon laquelle : « *Les connaissances métacognitives des apprenants ne seraient pas suffisamment développées pour leur permettre de comprendre et de dégager la structure d'un texte argumentatif* ».

En effet, le premier volet renvoyant aux connaissances métacognitives sur la personne, nous a renseignée sur les préférences des apprenants en termes de typologies textuelles et de conditions favorables à la compréhension telle que la lecture à voix haute, ce qui démontre une connaissance de soi chez les enquêtés. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de la compréhension du texte argumentatif ou de sa structure, ces connaissances semblent moins développées. Ce qui fut également confirmé à travers les résultats du deuxième volet, qui a mis en exergue les confusions liées aux composantes argumentatives et l'incapacité des apprenants à les identifier

efficacement. L'insuffisance relative aux connaissances métacognitives sur les stratégies convoquées en vue de comprendre un texte, fut également démontrée à travers le troisième volet.

En somme, certains enquêtés s'appuient sur des stratégies telles que : la relecture ou encore le repérage d'indices textuels, pour mieux comprendre un texte. Ils semblent donc, posséder des connaissances métacognitives. Cependant, elles demeurent insuffisantes et pas assez développées pour comprendre un texte argumentatif.

A la lumière de ces résultats, nous pouvons confirmer que les connaissances métacognitives des apprenants, ne sont pas assez développées pour leur permettre de comprendre et de dégager la structure d'un texte argumentatif.

2.3.2. Les résultats relatifs à la deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse de recherche : « *Les apprenants de 3AS ne sauraient pas gérer les modalités de contrôle et de régulation, liées à la compréhension d'un texte argumentatif* », nous renvoie à la deuxième composante métacognitive.

Ainsi, et en se basant sur les études de Brown (1978/1987) qui se concentre sur l'aspect procédural de la métacognition, en parlant de comportements stratégiques, à travers la mise en œuvre d'activités de planification, de contrôle et de régulation, nous avons constaté que la majorité de notre public recourt à des activités de planification, comme : l'identification du problème posé en se basant sur le début du texte, le repérage des arguments en se servant des articulateurs chronologiques ou encore la détection du positionnement final des auteurs. Cependant, la planification ne suffit pas, car elle ne fait pas l'objet d'un véritable contrôle, ni d'une régulation en cours de la lecture du texte argumentatif.

En outre, la justification incohérente avec les réponses déjà proposées par les apprenants, ou encore le hors sujet des réponses fournies aux questions posées, peuvent en témoigner. Rappelons par exemple, le cas des questions relatives à l'exemple (Q6/ Q6.a.) à travers lesquelles nous avons observé des réponses hors sujet concernant la détection de l'exemple, mais correctes, quant à la justification de son rôle dans un texte argumentatif.

En effet, si les apprenants font face à des situations d'incompréhension, presque aucun effort métacognitif d'auto-questionnement, ou d'ajustement n'a été observé pour tenter d'y remédier.

Ce qui traduit une gestion déficiente des activités de contrôle et de régulation des processus cognitifs. Ces résultats viennent renforcer notre seconde hypothèse : Les apprenants de 3AS ne savent pas gérer les modalités de contrôle et de régulation, liées à la compréhension d'un texte argumentatif. En dépit de la mobilisation de certaines stratégies de planification, celles-ci ne sont ni contrôlées ni régulées, tout au long du processus de compréhension.

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer qu'un développement des connaissances métacognitives et des activités de planification, de contrôle et de régulation s'avèrent indispensables chez les apprenants de la 3^{ème} année secondaire pour améliorer la compréhension des textes argumentatifs et en saisir pleinement la structure. A cet effet, nous proposerons, dans le chapitre suivant, une démarche pédagogique axée sur l'enseignement explicite des stratégies métacognitives, sous forme d'une proposition pédagogique, en séance de compréhension de l'écrit. Mais avant cela, nous présentons le diagramme à la page suivante pour résumer les éléments abordés dans ce chapitre.

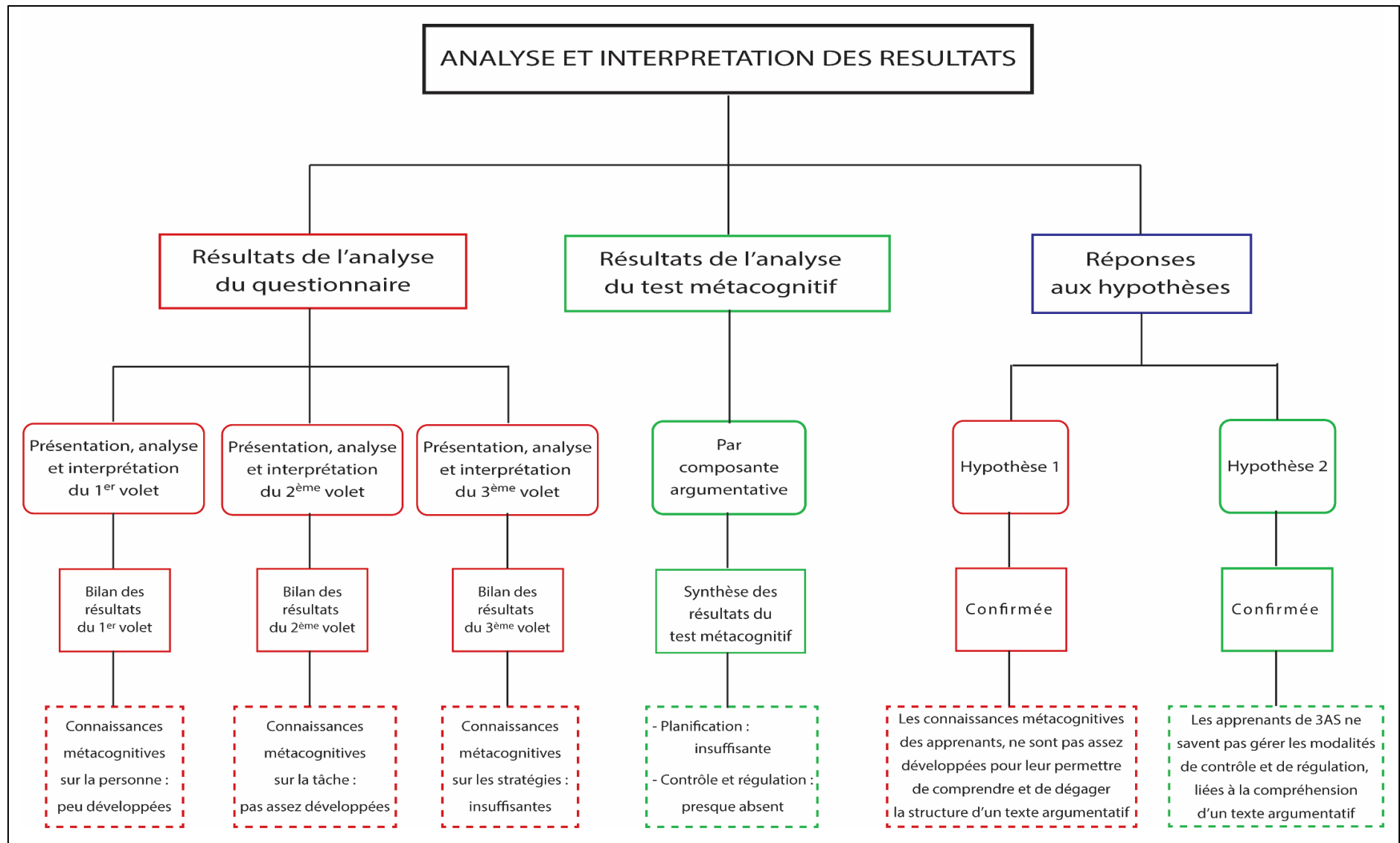


Figure 43 : Diagramme récapitulatif du chapitre analytique et interprétatif

CHAPITRE 3 : LA PROPOSITION PEDAGOGIQUE

Dans ce dernier chapitre, nous nous appuierons sur l'analyse et l'interprétation des résultats de notre enquête pour proposer une démarche d'enseignement explicite des stratégies métacognitives en séance de compréhension de l'écrit. En effet, l'analyse et l'interprétation des données recueillies ont confirmé, chez les enquêtés, certaines difficultés liées, non seulement au manque de connaissances métacognitives mais également à celui du contrôle et de la régulation, en vue de comprendre un texte argumentatif et d'en dégager la structure. Nous avons ainsi démontré, que leurs connaissances métacognitives ne sont pas assez développées et que les apprenants, ne sont pas aptes à contrôler ni à réguler les processus mentaux liés à leur compréhension.

De ce fait, nous estimons qu'un enseignement explicite par la verbalisation des stratégies métacognitives aiderait les apprenants.

Dans ce dernier chapitre, nous commencerons par un bref rappel des modèles théoriques, sur lesquels nous nous baserons dans la proposition pédagogique. Ensuite, nous présenterons notre démarche. Enfin, nous terminerons par intégrer cette démarche dans une fiche pédagogique.

3.1. Les modèles théoriques

Pour mettre en œuvre notre démarche didactique, nous avons fait appel à différentes théories. Nous proposons de rappeler successivement chaque modèle théorique sur lequel s'appuie notre proposition pédagogique.

3.1.1. *Les étapes de l'enseignement explicite par Falardeau et Gagné (2012)*

L'enseignement explicite des stratégies proposé par Falardeau et Gagné (2012), suit une démarche scindée en six (6) étapes³⁸. Nous les rappelons brièvement ci-après :

- **Définir la stratégie et préciser son utilité** : L'enseignant devra présenter aux apprenants, une définition claire de la stratégie à adopter. Il met en exergue l'impact et le rôle de celle-ci, dans la compréhension du texte ;
- **Rendre le processus transparent** : L'enseignant verbalisera son utilisation de la stratégie. Cette étape est généralement accompagnée d'une lecture à voix haute, à travers laquelle, il montrera aux apprenants sa façon de procéder pour comprendre le texte qu'il est en train de lire en vue de développer leur compétence métacognitive ;

³⁸ Voir partie 1, chapitre 4, figure 17, p.98.

- **Pratique guidée** : L'enseignant accompagnera les apprenants dans leur appropriation de la stratégie, en leur offrant le soutien dont ils ont besoin ;
- **Pratique autonome** : L'enseignant se retire pour amener l'apprenant à s'exercer seul, dans le but de renforcer son appropriation et sa maîtrise des stratégies ;
- **Rétroaction et questionnement** : L'enseignant évaluera la progression des apprenants et fournira une rétroaction constructive ciblée sur les défis constatés. Le but étant de renforcer la compréhension et de valoriser les efforts des apprenants pour maintenir leur motivation ;
- **Réinvestissement** : Le but de cette dernière étape est d'automatiser le recours à la stratégie étudiée, en vue de l'appliquer ultérieurement à tout autre type de texte.

Ces différentes étapes seront intégrées dans notre démarche pédagogique.

3.1.2. Le contrôle et la régulation des processus mentaux par Brown (1978, 1987)

Comme nous l'avons cité dans la première partie de cette recherche³⁹, la compétence métacognitive résulte de l'articulation entre deux composantes métacognitives. La première renvoie aux connaissances métacognitives évoquées par Flavell (1979), la deuxième relève du contrôle et de la régulation des processus mentaux, abordée par Brown (1978, 1987). Cette deuxième composante est communément nommée : stratégies métacognitives. Selon Brown (1978, 1987), ces dernières englobent des actions conscientes, qu'un apprenant entreprendra pour comprendre un texte lu. Il les classe en trois types d'activités :

- **Activités de planification** : Relatives aux décisions qu'un apprenant prendrait pour se préparer à la lecture d'un texte ;
- **Activités de contrôle** : Arrivant après celles de la planification et permettant d'évaluer l'efficacité des stratégies déployées durant la tâche ;
- **Activités de régulation** : Intervenant suite aux activités de contrôle en vue d'ajuster et de réguler les stratégies utilisées en vue de remédier à toute incompréhension.

³⁹ Voir partie 1, chapitre 3, p.71.

Ces trois activités interagissent étroitement pour permettre à l'apprenant de gérer efficacement sa compréhension.

3.1.3. Les stratégies métacognitives par Bégin (2008)

Dans sa taxonomie des stratégies d'apprentissage⁴⁰, Bégin (2008) évoque des stratégies cognitives de traitement et d'exécution mais également des stratégies métacognitives. Il s'est basé, dans sa classification, sur les travaux proposés auparavant par d'autres chercheurs dont : Weinstein et Mayer (1986), Mc Keachie, Pintrich, Lin et Palmer (1987), O'Malley et Chamot (1990), Boulet et collaborateurs 1996 ainsi que Himech 2000. Voyant la multitude de stratégies proposées par les taxonomies de ces derniers, Bégin a décidé de les fusionner. Il a alors proposé, deux stratégies métacognitives principales : « *Anticiper* » et « *S'autoréguler* » en proposant plusieurs procédures, techniques et actions qui découlent de chacune⁴¹.

L'anticipation renvoie selon lui, à prévoir les actions et les stratégies nécessaires à l'effectuation de la tâche. L'autorégulation englobe selon lui, l'auto-observation, le contrôle et l'ajustement des ressources déployées pour atteindre un objectif.

3.1.4. Le classement des types de stratégies par Giasson (2010) et Bianco (2016)

Dans le quatrième chapitre de notre première partie, nous avons évoqué la concordance observée entre les travaux de Giasson (2010) et ceux de Bianco (2016), quant au classement des types de stratégies. Les deux chercheuses leur octroient des appellations différentes : stratégies de lecture pour Giasson et stratégies de compréhension pour Bianco. Leurs classifications convergent et mettent en évidence des stratégies qui interviennent à trois moments distincts de la lecture :

- **Stratégies de prélecture** : elles visent à préparer l'apprenant à sa lecture ;
- **Stratégies durant la lecture** : elles accompagnent dans la construction d'une représentation mentale de l'enchaînement des idées véhiculées dans le texte, en vue de mieux le comprendre ;

⁴⁰ Voir partie 1, chapitre 4, tableau 8, p.86.

⁴¹ Voir partie 1, chapitre 4, tableau 5, p.83.

- **Stratégies postérieures à la lecture** : elles visent à amener l'apprenant à porter un regard critique sur sa compréhension, dans le but d'arriver à reconstruire et à structurer le contenu du texte.

Notre recherche est principalement axée sur une approche métacognitive, par conséquent, nous ne ferons que brièvement référence aux stratégies de compréhension évoquées par Bianco, Lima et Sylvestre⁴² (2006) et à celles qualifiées comme appartenant à un lecteur expert⁴³ dans la mesure où ces dernières sont à dominance cognitive, bien qu'elles constituent un mélange entre les deux.

3.2. La proposition d'une fusion des modèles théoriques

En nous intéressant de près aux quatre modèles évoqués : Brown (1978, 1987), Bégin (2008), Giasson (2010) et Bianco (2016), nous avons décidé de les fusionner.

En effet, nous estimons qu'elles se rejoignent dans la mesure où *les activités de planification* de Brown (1978, 1987) convergent vers la stratégie « *Anticiper* » et les procédures qui en découlent, évoquées par Bégin (2008). Notamment car, la planification est l'une des actions permettant l'opérationnalisation de l'anticipation⁴⁴. Aussi, anticiper et planifier, relèvent des *stratégies de prélecture* définies par Giasson (2010) et Bianco (2016).

Nous estimons également que *les activités de contrôle* citées par Brown (1978, 1987) correspondent aux stratégies déployées *durant la lecture* selon la classification de Giasson (2010) et de Bianco (2016). *Les activités de régulation* quant à elles, sont *postérieures à la lecture*.

Ainsi, les deux activités : contrôle et régulation, ajoutées aux deux types de stratégies : pendant et après la lecture, convergent vers la seconde stratégie métacognitive, évoquée par Bégin : « *S'autoréguler* ».

Nous explicitons les liens cités en les schématisant dans la figure suivante. Nous avons choisi une couleur différente pour chaque étude pour éviter la confusion de par le nombre de liens existants.

⁴² Voir partie 1, chapitre 4, p.87 - 88.

⁴³ Voir partie 1, chapitre 4, p.89 - 90.

⁴⁴ Voir partie 1, chapitre 4, tableau 5, p.83.

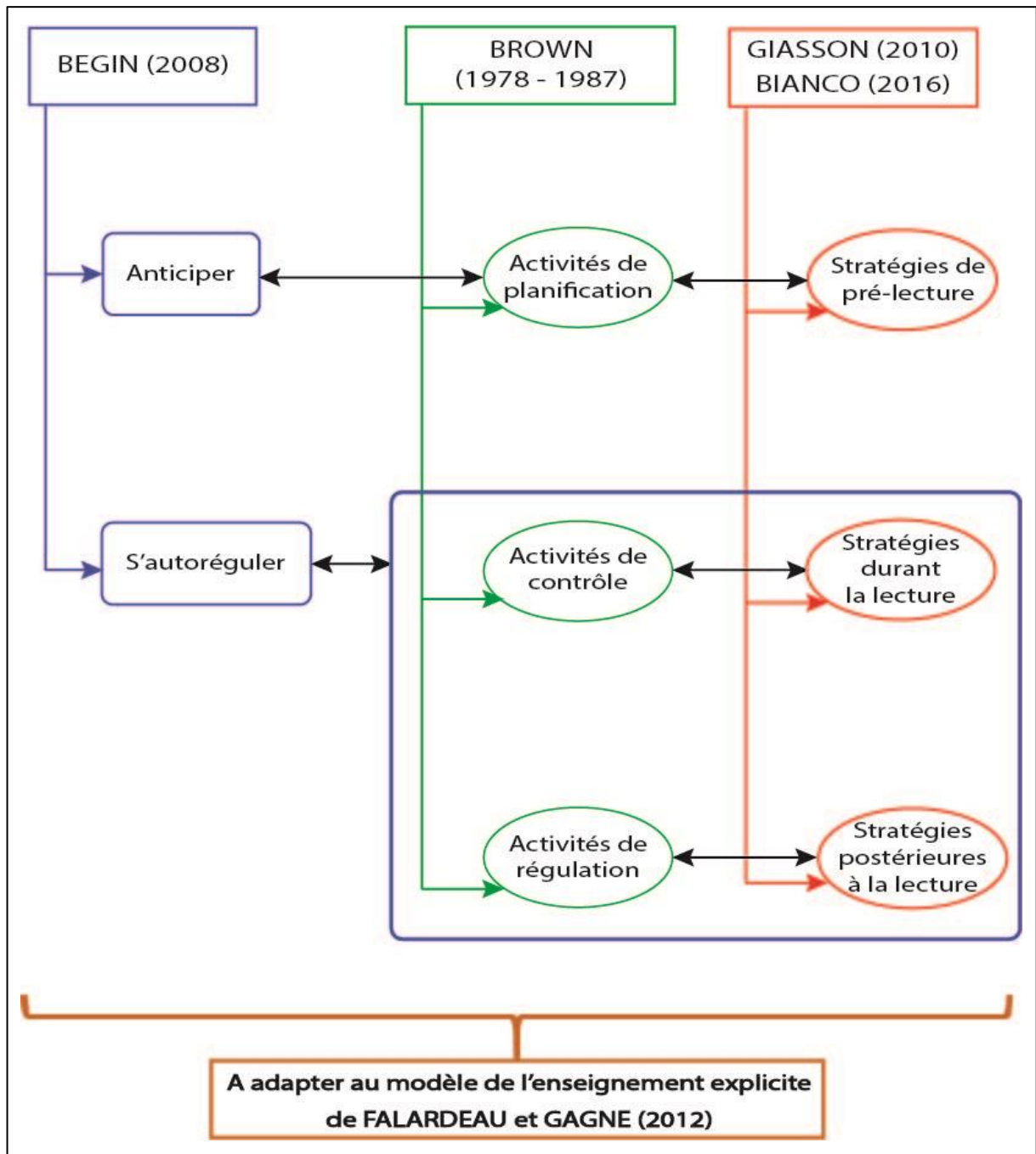


Figure 44 : Fusion des modèles théoriques choisis

Par conséquent, dans la proposition pédagogique qui va suivre, nous évoquerons les stratégies métacognitives, en nous appuyant sur celles nommées par Bégin « Anticiper » et « S'autoréguler » dans la mesure où, elles s'adaptent le mieux au contexte de notre recherche. Nous intégrerons ces stratégies métacognitives aux étapes de l'enseignement explicite de Falardeau et Gagné (2012).

Nous estimons que notre proposition pédagogique s'étalera sur trois séances pour un total de trois heures. Bien évidemment, une fois la démarche assimilée par l'enseignant et les apprenants, elle devrait s'étaler sur moins de séances.

3.3. Le support choisi

L'approche que nous présenterons se fera en relation avec l'enseignement du texte argumentatif proposé dans le test métacognitif. Ce choix relève, non seulement d'un souci de cohérence mais également de pertinence, car le support figure à la page 80 du manuel scolaire de la 3^{ème} année secondaire.

Le modèle de Falardeau et Gagné (2012) sera alors adapté à une séance de compréhension de l'écrit destinée aux apprenants de la 3^{ème} année secondaire, portant sur le texte « *Faut-il dire la vérité au malade ?* » rédigé par le journaliste français P. Viansson-Ponte et le médecin oncologue L. Schwartzberg, dans leur livre intitulé « *Changer la mort* », publié par les éditions Albin Michel⁴⁵.

3.4. La description de la démarche proposée

Dans la mesure où le modèle de l'enseignement explicite choisi comprend plusieurs étapes, quelques-unes de ces phases seront parfois jumelées pour les besoins du terrain. Nous commencerons par présenter, ci-après, une adaptation descriptive et détaillée du modèle que nous transposerons sous forme de fiche pédagogique par la suite.

3.4.1. Définir la stratégie et son utilité aux apprenants

Etant la première étape de l'enseignement explicite, nous proposons une adaptation des stratégies métacognitives en compréhension écrite.

3.4.1.1. Anticiper

Cette stratégie nous propose de nous questionner sur le contenu du texte avant même de le lire ou d'en lire certains passages :

Que va évoquer celui-ci ? De quoi va-t-il parler ? Mais, comment allons-nous y parvenir ?

⁴⁵ Voir annexe n°2, p.293.

A partir des éléments qui entourent le texte, appelés le paratexte, tels que : le titre, les sous-titres, la source, la disposition du texte et des paragraphes, la typographie, etc. L'apprenant peut se faire une première idée du contenu abordé par l'auteur. Cette étape sera le premier pas vers la compréhension du texte. Anticiper, lui permettra donc de préparer sa lecture.

3.4.1.2. *S'autoréguler*

Pendant la lecture du texte, il est important de savoir s'autoréguler. C'est une sorte d'autoévaluation de ses actions, pendant la lecture en vérifiant après chaque passage lu, si on a bien compris. Ainsi, en usant de cette stratégie l'apprenant pourra détecter les moments d'incompréhension au fur et à mesure et tenter d'y remédier en ajustant sa façon de faire pour s'assurer d'aboutir au message véhiculé par l'auteur à la fin de sa lecture. Le fait de constamment s'autoréguler lui permettra de rester actif durant la lecture et attentif aux moindres détails qui puissent guider sa compréhension.

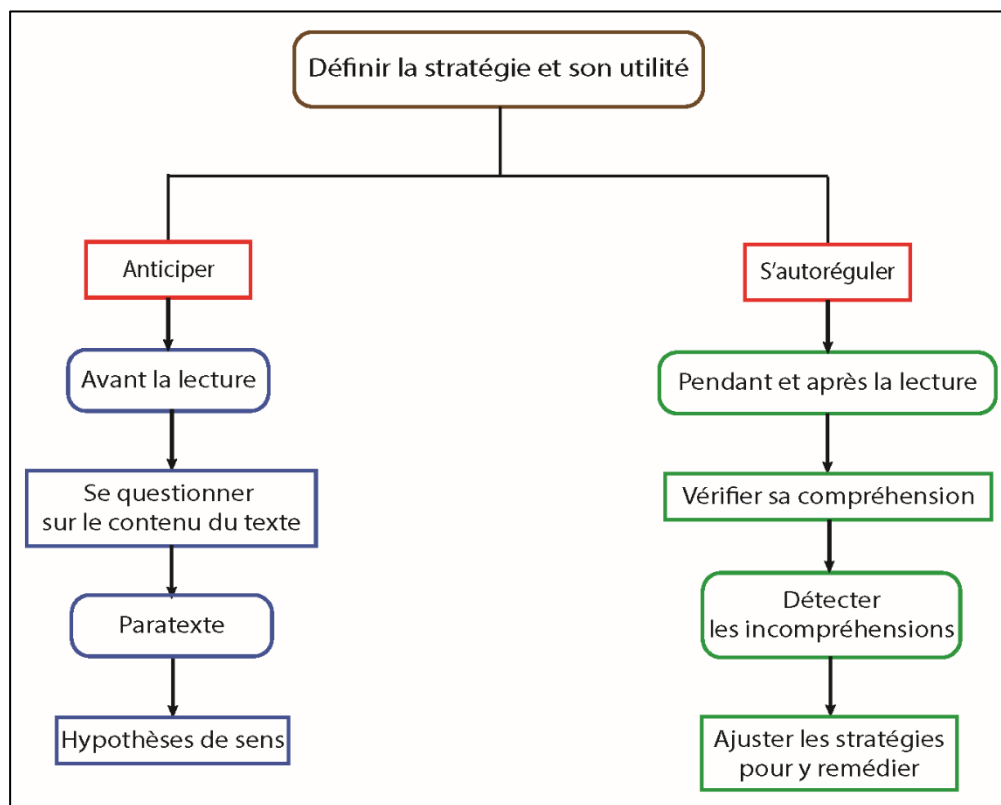


Figure 45 : Schéma de la 1^{ère} étape du modèle de Falardeau et Gagné (2012)

3.4.2. *Rendre le processus transparent et pratique guidée*

Dans cette partie, l'enseignant montrera aux apprenants comment user de ces stratégies. Une démonstration détaillée accompagnée des questions de compréhension, sera ensuite proposée dans la fiche pédagogique.

L'enseignant soulignera que la relecture de certains passages au besoin peut bien évidemment être bénéfique, mais que le plus important, sera de veiller à contrôler et à réguler sa propre compréhension, au fur et à mesure de la lecture du texte.

L'enseignant modèle adaptera son enseignement selon les questions et les échanges effectués avec les apprenants en séance de compréhension de l'écrit, pour combler progressivement les défis constatés et répondre à leurs besoins immédiats.

Ainsi, la verbalisation des actions de l'enseignant modèle et de sa façon de procéder, en prenant en considération les interventions des apprenants durant la tâche, rendra le processus transparent et constituera une pratique guidée de l'insertion des stratégies. Ce qui les aidera à mieux comprendre : les stratégies, leur utilité et comment les convoquer.

Cette pratique renvoie à une fusion de la deuxième et la troisième étape du modèle suivi, schématisée ci-après.

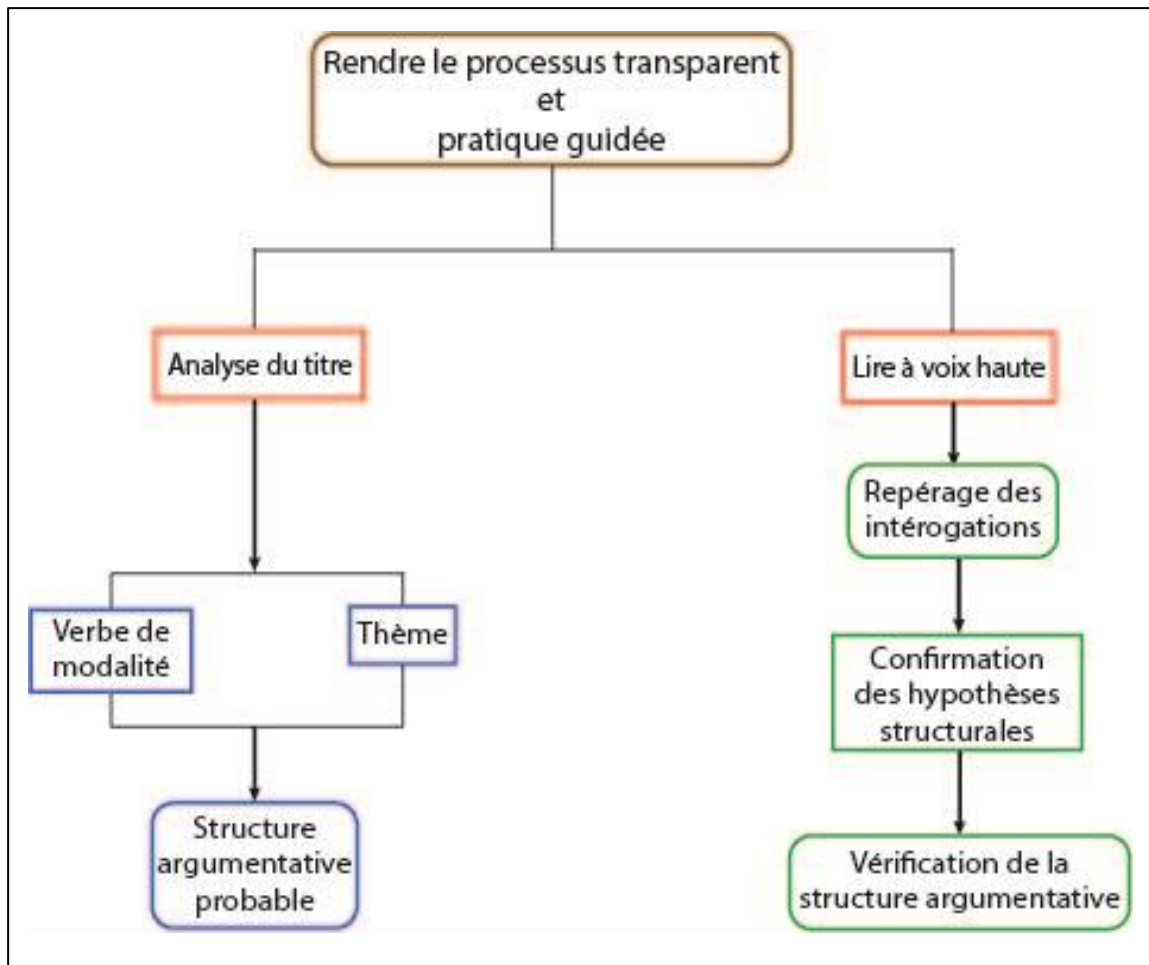


Figure 46 : Schéma de la 2^{ème} et 3^{ème} étape du modèle de Falardeau et Gagné (2012)

3.4.3. Pratique autonome, rétroaction et questionnement

Dans l'optique d'encourager l'utilisation de ces stratégies et d'aboutir à une automatisation de celles-ci, l'enseignant modèle, optera pour une activité qui permettra aux apprenants de pratiquer seuls. Prenons à titre d'exemple la question et consigne suivantes ;

- *Qui d'entre vous, pourrait nous expliquer ce qu'est « anticiper » et « s'autoréguler » ?*
- *Lisez le texte « Faut-il dire la vérité au malade ? » à votre tour et dégagez la structure argumentative du texte en vous appuyant sur les stratégies et procédures étudiées.*

L'enseignant modèle réagira aux réponses des apprenants en vérifiant l'acquisition des stratégies et ajustera au besoin. Il demandera systématiquement à chacun comment il a procédé pour trouver cette réponse pour identifier la ou les stratégies appliquées, en vue de vérifier s'ils contrôlent et régulent réellement leur compréhension, au fur et à mesure de leur lecture.

Sa rétroaction suivra et devra ainsi être immédiate, adaptée au niveau et aux besoins du destinataire et ne cibler qu'un ou deux éléments structuraux, pour que l'apprenant puisse bien l'assimiler et l'associer à son action.

Bien évidemment, la rétroaction de l'enseignant devra aussi être continuellement constructive pour maintenir la motivation de l'apprenant et valoriser ses efforts, malgré les quelques défis qu'il rencontre. D'autant plus que lorsqu'il y remédiera, il éprouvera un sentiment de satisfaction.

Cette répétition, ce questionnement et cette rétroaction, aideront les apprenants à mieux assimiler et à automatiser cette façon de procéder pour mieux comprendre.

Nous résumons ces étapes dans le schéma suivant :

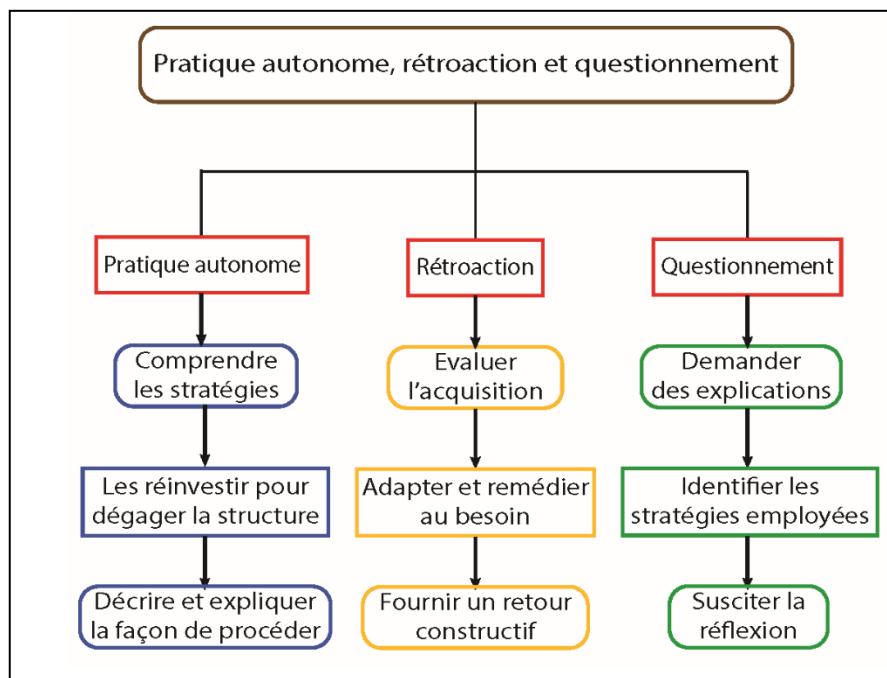


Figure 47 : Schéma de la 4^{ème} et 5^{ème} étape du modèle de Falardeau et Gagné (2012)

3.4.4. Réinvestissement

Cette dernière étape permettra aux apprenants de réutiliser les connaissances acquises et de les adapter à d'autres contextes.

L'enseignant modèle pourra alors proposer un support différent, en guise de deuxième séance de compréhension de l'écrit. Nous estimons, qu'il serait préférable, dans un premier temps, de rester dans le type argumentatif.

L'enseignant modèle demandera alors, aux apprenants, de lire le texte et d'en dégager la structure en s'appuyant sur les stratégies étudiées, tout en contrôlant et en régulant leur compréhension. Il devra également poser des questions de compréhension⁴⁶ sur celui-ci pour évaluer la leur et vérifier l'applicabilité des stratégies étudiées, ainsi que la bonne utilisation de celles-ci.

Dans un second temps, l'enseignant modèle pourra demander, aux apprenants, de réinvestir les acquis en travaillant sur les textes narratifs, étudiés au premier trimestre, ou d'autres encore. D'une part, pour vérifier l'automatisation du processus et sa justesse. D'autre part, dans le but de prouver aux apprenants que ces stratégies peuvent s'appliquer à différents types d'écrits.

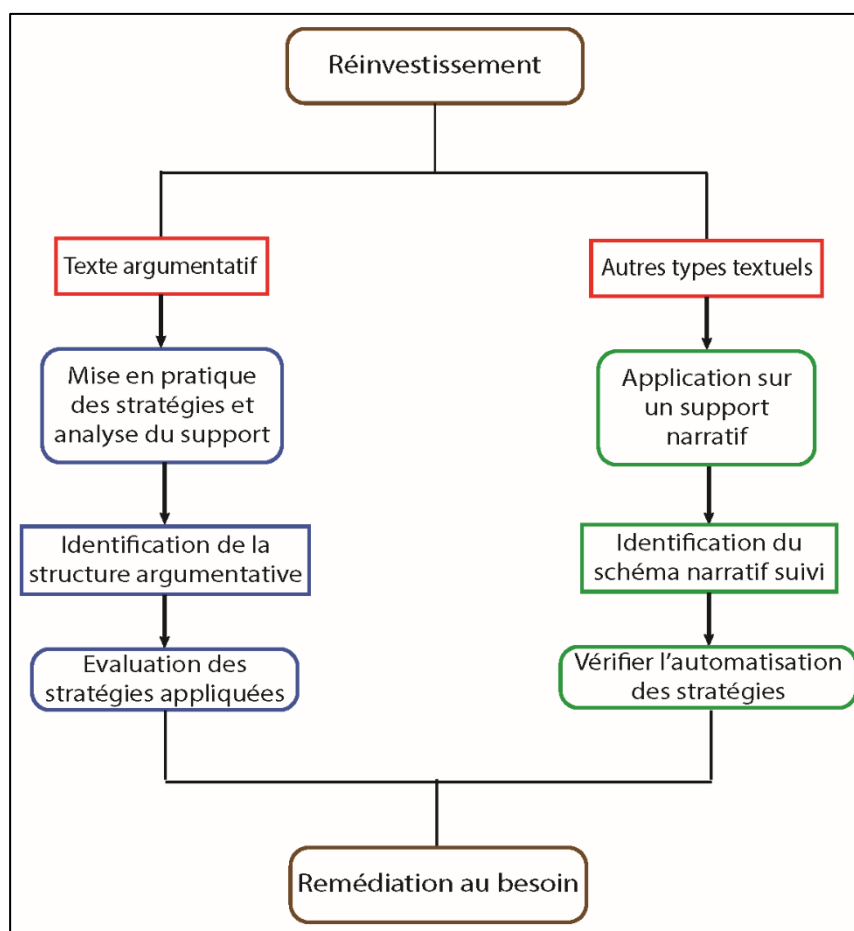


Figure 48 : Schéma de la 6ème étape du modèle de Falardeau et Gagné (2012)

⁴⁶ Nous proposerons dans la fiche pédagogique qui va suivre un exemple de cette pratique.

3.5. La mise en pratique de la démarche proposée

Dans ce qui va suivre, nous présenterons une fiche pédagogique qui pourrait accompagner l'enseignant, avec ce qui a été fourni comme descriptions auparavant, durant l'enseignement du texte « Faut-il dire la vérité au malade ? » en séance de compréhension de l'écrit.

Notons bien évidemment que les deux formes de propositions sont complémentaires car la fiche pédagogique doit suivre un modèle précis et donc l'étalage des connaissances y est restreint.

Dans notre travail de master (2019) intitulé « *Etat des lieux des pratiques de classe en compréhension de l'écrit dans l'enseignement du français au cycle secondaire* », il a été démontré que le modèle suivi dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit, adapté au secondaire algérien, est celui de Cuq et Gruca (2017). Nous allons, de ce fait, adapter les étapes de l'enseignement explicite et les stratégies métacognitives à celui-ci.

La proposition, se fait sous forme de fiche pédagogique visant à amener les apprenants à comprendre le texte en dégagant sa structure argumentative et en verbalisant des stratégies métacognitives.

3.5.1. La fiche pédagogique

Pour mettre en place notre démarche, nous proposons de l'intégrer dans une fiche pédagogique qui servira de modèle aux enseignants du secondaire.

Niveau : 3 ^{ème} A.S. – Filière : Lettres et Langues Etrangères	
<u>Projet 2</u> : Organiser un débat au sein de la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte rendu. <u>Objet d'étude</u> : Débat d'idées. <u>Séquence 1</u> : Produire un texte pour convaincre ou persuader.	<u>Activité</u> : Compréhension de l'écrit <u>Support</u> : Faut-il dire la vérité au malade ? <u>Source</u> : P.Viansson-Ponte et L.Schwartzenberg, <i>Changer la mort</i>, Albin Michel, Paris1997. <u>Page</u> : 80.
<u>Objectif général</u> Développer la compétence métacognitive des apprenants en verbalisant des stratégies métacognitives d'anticipation et d'autorégulation en vue de comprendre et de repérer la structure et la progression d'un débat.	
<u>Objectifs d'apprentissage</u> • Entraîner aux stratégies métacognitives ; • Comprendre et analyser la structure argumentative ; • Développer la compréhension de l'apprenant et son autonomie.	

1. **Eveil de l'intérêt**

- ❖ *Durant cette étape, l'enseignant devra amener ses élèves à anticiper sur le contenu du texte à découvrir durant la séance.*
- Proposer aux apprenants la question suivante : « **Pensez-vous qu'il est toujours préférable que le médecin donne le vrai diagnostic à son patient, quelles qu'en soient les conséquences ?** ».
- Diviser la classe en deux groupes. Le premier concerne ceux qui sont pour, et le deuxième comportera ceux qui sont contre.
- Accorder quelques minutes aux deux groupes pour organiser leurs arguments.
- Confronter les deux parties autour d'un bref débat oral et préciser à la fin que ce thème sera au cœur de la séance du jour.

2. Image du texte

- L'analyse sémantique du titre :
 - Faut-il : du verbe « Falloir », qui renvoie à l'obligation.
 - Dire la vérité au malade : informer le malade sur son cas.
- Comment selon vous, ce titre, pourrait-il influencer la structure du texte ?

Le titre se présente sous forme de question qui sous-entend la présence de différents points de vue : « il faut effectivement dire la vérité au malade » et « il ne faudrait pas lui révéler la vérité ».

- Qui a écrit le texte ?

En prenant en considération les éléments périphériques du texte, nous obtenons :

Auteurs : Pierre Viansson-Ponte (Journaliste français) et Léon Schwartzberg (Médecin cancérologue français).

❖ *Notons que l'enseignant renseignera les apprenants sur la profession des auteurs.*

- Le repérage des références :
 - Source : titre de l'œuvre : « *Changer la mort* ».
 - Maison d'édition : Albin Michel.
 - Lieu et année de publication : Paris, 1997.

3. Hypothèses de sens

- De quoi va traiter le texte, selon vous ?
 - Pensez-vous qu'il y aura des arguments pour et d'autres contre le fait d'être honnête avec le malade ? Cela montrerait-il la structure du texte ?
 - Comment ?
 - Nous y trouverons un plan inventaire ou dialectique, selon vous ?
- ❖ *Durant cette étape l'enseignant modèle, devra interagir continuellement avec chaque apprenant donnant une réponse, en lui demandant le pourquoi du comment de celle-ci. Le but étant de comprendre ce qui l'a aidé à trouver cette réponse, et de réguler sa*

compréhension si nécessaire. Le tout, en précisant qu'il s'agit d'une étape d'anticipation sur le contenu du texte.

Pour guider les apprenants à exprimer consciemment leurs démarches, l'enseignant propose :

- Anticipation et activation des connaissances antérieures

Verbalisation de la réflexion : « Je regarde le titre et les sous-titres pour me faire une idée du sujet. Je me demande de quoi l'auteur va parler et j'essaie de me rappeler ce que je sais déjà sur ce thème ».

- Formulation d'hypothèses sur le contenu

Verbalisation de la réflexion : « Je pense que le texte va présenter des arguments pour et contre l'honnêteté avec le malade, car le sujet semble controversé ».

4. Lecture du texte

Consigne de lecture : Suivez la lecture du texte tout en soulignant le vocabulaire mélioratif et en entourant le péjoratif.

- ❖ *L'enseignant modèle lira le texte à voix haute⁴⁷ et explicitera sa façon de procéder pour comprendre sa progression et sa structure au fur et à mesure comme annoncé dans la description ci-haut en mettant l'accent sur le rôle de l'anticipation et de l'autorégulation.*
- ❖ *Sa lecture se fera partie par partie (de préférence en respectant chaque élément de la structure pour mettre l'accent sur celle-ci). Il s'arrêtera, en se demandant et en verbalisant à chaque fois, s'il a bien compris ? Par exemple : Lecture de la première partie : « Le médecin doit-il [...] contre la vérité ? », qui renvoie au problème posé dans le texte.*
- ❖ *L'enseignant modèle demandera par exemple : « Quelle idée fut développée dans cette partie ? ». En vue d'inciter les élèves à continuellement s'autoréguler et se questionner sur leur lecture.*

⁴⁷ Il est vrai que le modèle de Cuq et Gruca (2017) ainsi que son application au secondaire algérien privilégient, tous deux, la lecture silencieuse. Cependant, nous optons ici pour une lecture à voix haute menée par l'enseignant pour répondre aux besoins des apprenants transcrits dans leurs réponses à l'enquête effectuée.

- ❖ *Il vérifiera également au fur et à mesure le type de vocabulaire utilisé dans le texte et mettra l'accent sur cette distinction entre les deux pour la relier à la thèse, l'antithèse et à la position finale des auteurs. Par exemple : Thèse « Contre » et donc vocabulaire péjoratif (mort, désespérer). Antithèse « Pour » et donc vocabulaire mélioratif (Respect, droit, etc.). Position finale des auteurs « Pour » donc : Gagnent, mieux, accepte, etc.*
- ❖ *Il conclura par vérifier la véracité des hypothèses en échangeant avec les apprenants, et en éliminant celles qui étaient moins précises, en les laissant justifier pour vérifier leur compréhension.*

Ci-après un exemple de verbalisation de la démarche.

1. Exploration des éléments paratextuels

L'enseignant modèle commence par lire le titre et procède à son **analyse**. Il verbalise sa démarche, la structure en étapes et dit aux apprenants :

- **Observation linguistique** : « Je repère l'utilisation du verbe de modalité « falloir », qui exprime une nécessité et une forme d'obligation » ;
- **Analyse de la forme du titre** : « Comme le titre est formulé sous forme de phrase interrogative, il est probable que la réponse à cette question se trouve dans le texte » ;
- **Hypothèse sur le contenu** : « Cette réponse renverrait aussi probablement au thème traité. Je peux donc penser que les auteurs pourraient être pour ou contre le fait d'être honnête avec le malade, ou encore que le texte présente les deux opinions, chacune soutenue par des arguments ».
- **Hypothèse sur le type du texte et sa structure** : « Je peux ainsi supposer que mon texte soit à dominance argumentative, suivant un plan dialectique ».
- **Formulation des hypothèses** : l'enseignant poursuit sa verbalisation en soulignant la prudence dans ses suppositions : « J'emploie **le conditionnel, le subjonctif et les adverbes d'incertitude**, car ce ne sont que des hypothèses que je vérifierai à travers ma lecture du texte. Néanmoins, en attendant, j'ai pu anticiper sur le sens de celui-ci et je me sens ainsi plus apte à le comprendre ».

2. Lecture du texte et détection des éléments de la structure

Avant d'entamer sa lecture, l'enseignant modèle, se questionnera⁴⁸ sur le but de celle-ci. L'objectif étant ici, d'utiliser des stratégies métacognitives pour comprendre et analyser la structure argumentative du texte.

2.1. *Le problème posé*

L'enseignant modèle verbalisera sa pensée et sa démarche à chaque instant :

- **Lecture à voix haute** du premier paragraphe : « *Le médecin doit-il [...] contre la vérité ?* » ;
- **Repérage de l'interrogation** ;
- **Lien avec la structure du texte argumentatif** ;
- **Identification du problème posé** ;
- **Repérage du mot « débat »** ;
- **Confirmation de l'hypothèse** : présence de deux opinions dans le texte.

2.2. *La thèse*

L'enseignant modèle précisera qu'il peut encore anticiper et prévoir :

- **Lecture de** : « *Quels sont les nombreux arguments avancés **contre** la vérité ?* » ;
- **Anticipation de la structure** : les auteurs exposeront les arguments « contre » puis, présenteront les arguments « pour » ;
- **Anticipation sur l'opinion finale des auteurs** : elle suit généralement l'antithèse, donc prévision d'une opinion favorable à la révélation de la vérité ;
- **Vérification de la compréhension** : au fur et à mesure de sa lecture et avant de poursuivre, l'enseignant se questionne sur sa compréhension, en se demandant par exemple : « Ai-je bien compris que ces questions introduisent le thème traité ? » et « Ai-je assimilé que le prochain paragraphe évoquera probablement les arguments contre la vérité ? ».

⁴⁸ Stratégie citée dans la partie 1, chapitre 4, p.90, comme appartenant au lecteur expert.

2.3. *Les arguments de la thèse*

L'enseignant modèle souligne aux apprenants que la prochaine étape du plan dialectique concerne les arguments et exemples et précise qu'il se prépare à les dégager.

- **Questionnement** : l'enseignant demande aux apprenants : « Comment dégager les arguments ? » ;
- **Intervention de l'enseignant** : il écoute les réponses pour intervenir et réguler la compréhension des éléments argumentatifs. Il termine par préciser que l'argument vise à renforcer la thèse ;
- **Lecture à voix haute** du deuxième et troisième paragraphe : « *Le cancer est porteur [...] parfaitement inutiles* » ;
- **Arrêts sur passages clés** tels que : « *Pourquoi doit-on le faire savoir à une seule catégorie ?* » et « *Pourquoi donner à leur vie la compagnie quotidienne de la mort ?* » ;
- **Questionnement métacognitif** : en vue de vérifier sa compréhension, l'enseignant se demande : « Ces passages prouvent-ils réellement qu'il ne faudrait pas dire la vérité au malade ? ».

2.4. *L'exemple*

L'enseignant modèle constate au fur et à mesure de sa lecture, que les auteurs proposent un exemple de maladie pour mieux expliciter leurs propos en évoquant *le cancer*.

2.5. *La transition*

L'enseignant passe par le :

- **Repérage du mot** : « Pourtant » ;
- **Questionnement sur sa fonction grammaticale** : en mobilisant ses connaissances préalables en grammaire, il comprend que « pourtant » est un articulateur d'opposition ou de concession ;
- **Explication de sa nature discursive** : l'enseignant explique que cet articulateur introduit une idée contraire ou une nuance à ce qui le précède.

2.6. *L'antithèse et ses arguments*

L'enseignant modèle poursuit sa lecture et la verbalisation de sa démarche.

- **Lecture à voix haute** : « *C'est sa maladie, [...] et non le médecin* » ;
- **Identification de la transition** : il précise qu'il s'agit d'un passage vers l'antithèse qui exprime l'opinion et les arguments de ceux qui sont « pour » ;
- **Vérification** : il vérifie sa supposition en identifiant les arguments de l'antithèse ;
- **Contrôle et régulation métacognitifs** : il se questionne régulièrement pour d'une part, s'assurer de sa compréhension et d'autre part, l'ajuster au besoin.

2.7. *La position finale des auteurs*

L'enseignant explicite la démarche suivie pour dégager l'opinion finale des auteurs :

- **Anticipation sur le dernier paragraphe** : en se référant à la structure du plan dialectique, l'enseignant prévoit que ce passage : « *Les rapports [...] lui-même* » exprime l'opinion finale des auteurs ;
- **Lecture et repérage du vocabulaire** : l'enseignant s'arrête à : « *Les rapports médecin-malade gagnent énormément lorsque la vérité est connue* », cible le vocabulaire mélioratif et confirme l'hypothèse que les auteurs rejoindraient l'opinion développée dans l'antithèse ;
- **Bilan métacognitif** : grâce à l'anticipation, au contrôle et à la régulation, l'enseignant confirme que le texte traite d'un débat sur la nécessité de dire la vérité au malade ;
- **Conclusion** : les auteurs sont pour l'honnêteté envers le patient.

Une explication plus détaillée et schématisée par étapes suivra ci-après, dans l'analyse.

5. Analyse

- ❖ *Le but étant ici, d'encourager la pratique autonome des apprenants et de consolider leurs acquis. L'enseignant leur demandera de relire le texte, silencieusement et seuls cette fois-ci, en vue de répondre aux questions qu'il leur posera.*
- ❖ *Il leur proposera la grille suivante et leur demandera de s'y référer durant la lecture :*

Questions à se poser	Autoévaluation	Commentaire/ Difficulté
<i>Ai-je compris ce passage ?</i>	Oui ☐ Non ☐	
<i>Dois-je ajuster ma lecture ?</i>	Oui ☐ Non ☐	
<i>Quelle stratégie m'a aidée à comprendre cela ?</i>		

- ❖ *Les questions qu'il posera devront aller dans le sens de la structure pour susciter la réflexion des apprenants.*
- ❖ *L'enseignant modèle analysera avec chacun d'eux, les réponses fournies (Comment l'avez-vous trouvée ? Pourquoi pensez-vous cela ? Où avez-vous cherché votre réponse, etc.) et proposera une rétroaction constructive, immédiate et précise pour régler les confusions qui pourraient être soulevées, par exemple, concernant les éléments structuraux : confusion entre la thèse et l'argument ou encore entre celui-ci et l'exemple. Le but étant d'explicitier l'emploi des stratégies annoncées.*

Ci-après un exemple de questions de compréhension relatives à la structure, que l'enseignant peut poser. Nous commencerons par verbaliser le raisonnement métacognitif à travers les stratégies puis, proposerons les réponses qui en découlent.

1. Pour quelle raison le titre se présente-t-il sous forme de phrase interrogative ?

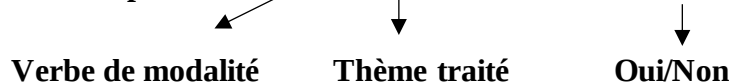
- **Stratégie « Anticiper »**

- Avant de lire le texte, le titre interpelle le lecteur par sa forme interrogative ;
- Il comprend qu'il introduit un débat sur le fait de révéler la vérité ou non ;
- Ainsi, il l'amène à considérer différentes, éventuelles positions.

- **Stratégie « S'autoréguler »**

- Lecture du titre et identification du verbe de modalité « falloir » ;
- Contrôle de la compréhension et auto-questionnement : Quel est le sens de ce verbe dans cette phase ? Que représente-t-il ? ;
- Recours aux connaissances antérieures : il s'agit d'un verbe de modalité exprimant la nécessité ou l'obligation et qui implique une prise de position.

- **Réponse : « Faut-il dire la vérité au malade ? »**



Le titre se présente sous forme d'une interrogation pour attirer l'attention du lecteur et l'inciter à réfléchir (Titre incitatif et non informatif). On comprend qu'il va y avoir un débat sur le thème de « la vérité au patient » en le lisant.

2. Quel est le problème soulevé par le texte ? Dans quelle partie du texte l'avez-vous identifié ?

- **Stratégies « Anticiper »**

- Le titre donne déjà une première idée sur le thème traité dans le texte ;
- Le verbe de modalité et la phrase interrogative annoncent la présence d'opinions ;
- Il s'agira donc d'une structure argumentative ;
- Recours aux connaissances ultérieures sur la structure : le problème posé se trouve au début du texte ;
- Anticipation et lecture des premières lignes pour le détecter.

- Stratégie « S'autoréguler »

- Anticipation préalable du problème en début de texte ;
- Vérification continue de la compréhension avec arrêts sur passages clés « Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité ? », « Doit-il ou non révéler au malade le nom de sa maladie ? » ;
- Questionnement métacognitif : « Que veulent dire les auteurs par-là ? », « Ai-je bien compris ? » ;
- Confirmation de la compréhension : à travers l'identification d'une controverse et la présence du mot « débat » ;
- Confirmation que la compréhension est correcte.

- **Réponse :** Le problème posé est « *Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité au malade ?* », donc faudrait-il toujours être honnête avec le patient et lui révéler la vérité sur son état, lui donner le vrai diagnostic ? Il est annoncé dans l'introduction du texte, à la première ligne de celui-ci.

Ci-après une schématisation de la démarche métacognitive.

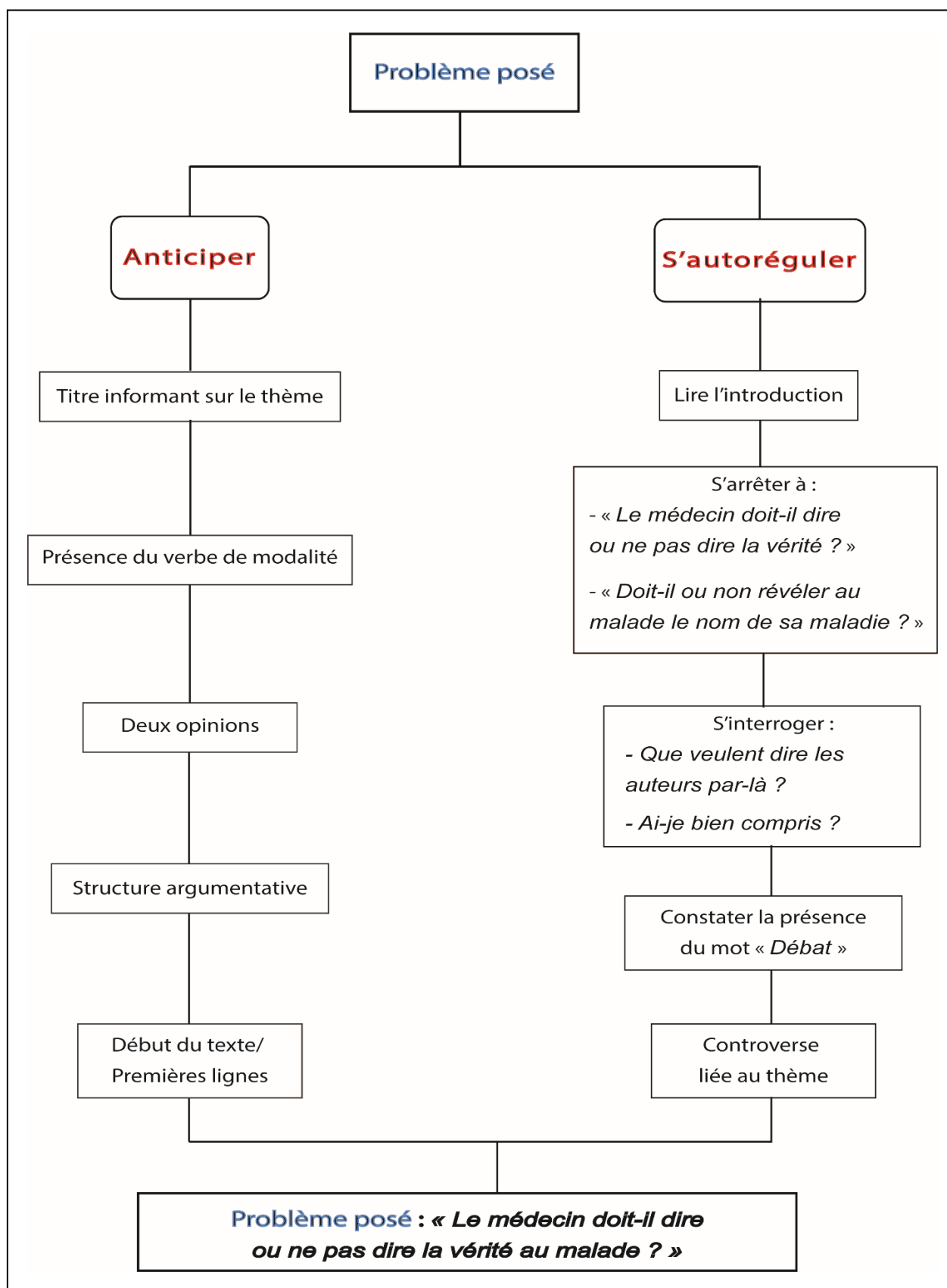


Figure 49 : Détection du problème posé

3. Quelle est l'idée développée dans le deuxième et le troisième paragraphe ? Que représente-t-elle dans la structure argumentative ?

- **Stratégies « Anticiper »**

- Se référer au plan dialectique ;
- Anticiper la présence de la thèse et des arguments, dans ce qui va suivre.

- **Stratégie « S'autoréguler »**

- Appui sur la structure dialectique ;
- Analyse du vocabulaire employé : « *Mort, a-t-on le droit de le désespérer ? Mourir, compagnie quotidienne de la mort, etc.* »
- Questionnement métacognitif : « De quoi parlent les auteurs dans cette partie ? Quelle est la position adoptée sur le sujet ? » ;
- Confirmation : par relecture de ces deux paragraphes, qu'il s'agit de ne pas dire la vérité au malade et des arguments soutenant cette position.

- **Réponse** : Il s'agit de la thèse selon laquelle il ne faudrait pas dire la vérité au malade et des arguments qui l'appuient.

La figure suivante éclaire sur la démarche suivie.

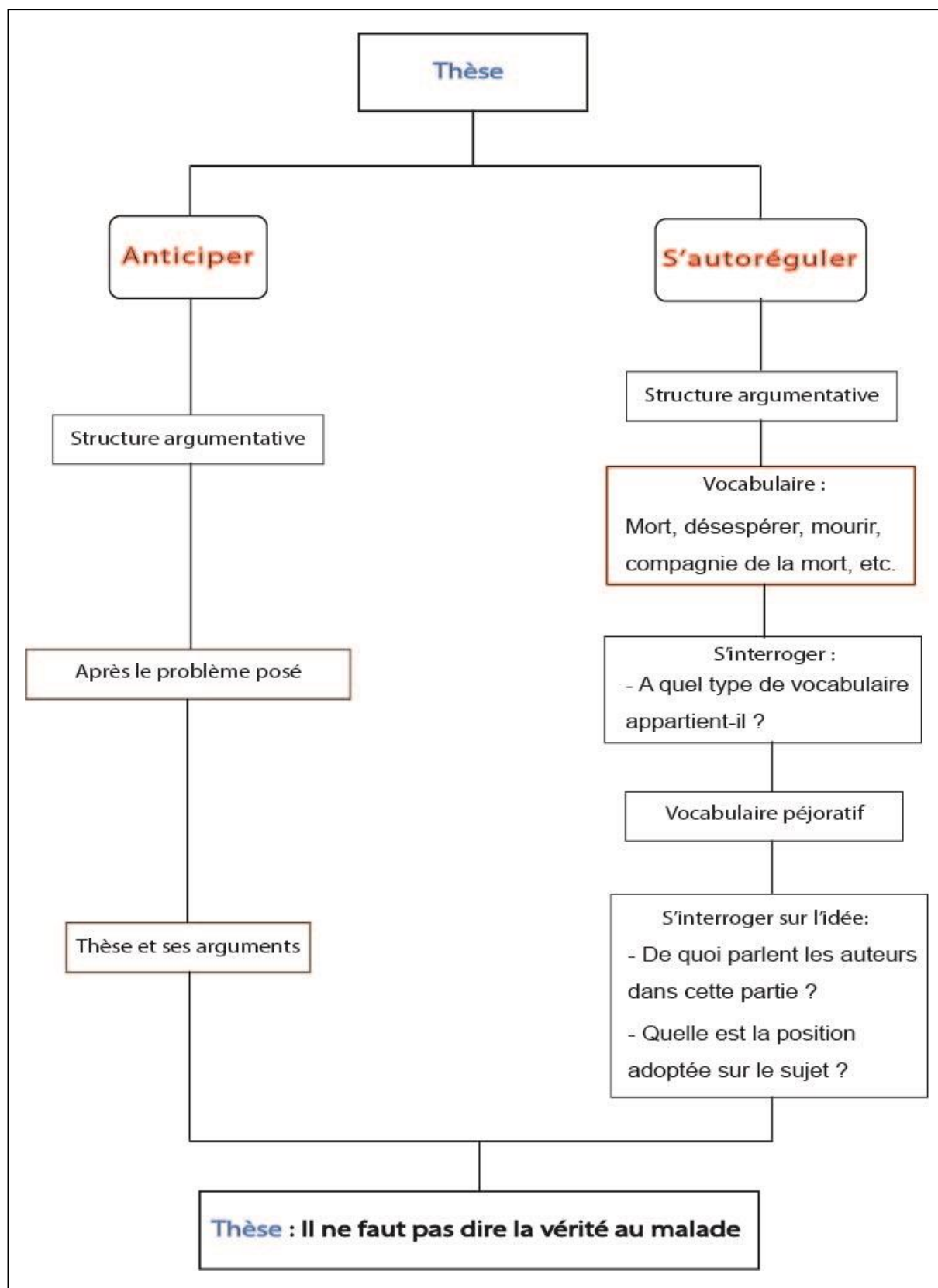


Figure 50 : Détection de la thèse

4. Relevez un argument employé pour la défendre.**- Stratégie « Anticiper »**

- Anticipation d'arguments « contre » pour renforcer et justifier la thèse ;
- Repérage des phrases interrogatives : comme « A-t-on le droit de le désespérer ? » ;
- Identification des questions rhétoriques ;
- Recours aux connaissances antérieures : elles aident à justifier une prise de position ;
- Argument lié à un impact psychologique ;
- Anticipation d'un éventuel exemple illustratif ;
- Prévion d'une transition vers l'antithèse.

- Stratégies « S'autoréguler »

- Vérification et ajustement de la compréhension durant la lecture : « Pourquoi donner à leur vie la compagnie quotidienne de la mort ? » ;
- Questionnement métacognitif : « Cette phrase justifie-t-elle le fait de ne pas dire la vérité au malade ? Prouve-t-elle que cela impactera négativement la santé mentale du patient ? », ce qui permettra de ne pas confondre entre thèse, argument et exemple.

- Réponse : L'argument avancé pour défendre la thèse :

- On ne doit pas désespérer les malades cancéreux en les associant à la mort.

Pour expliciter la démarche citée, nous proposons le schéma à la page suivante.

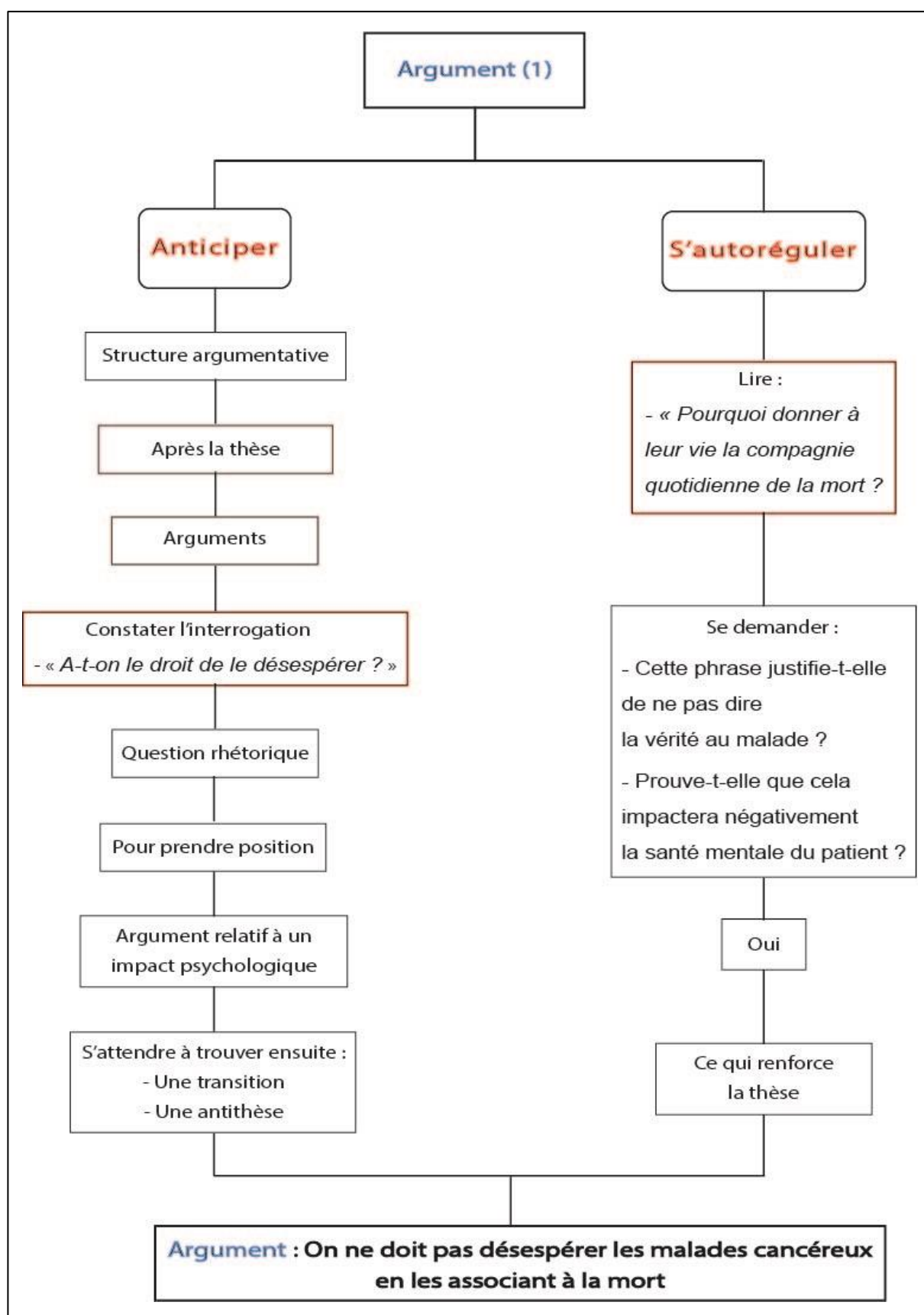


Figure 51 : Détection de l'argument de la thèse

5. De quelle maladie parlent les auteurs ? Pourquoi selon vous ?

- **Stratégie « Anticiper »**

- Penser à la profession des auteurs fournie par l'enseignant ;
- Se référer au plan dialectique ;
- Présence d'un exemple (optionnel) ou d'une transition vers l'antithèse.

- **Stratégie « S'autoréguler »**

- S'appuyer sur le vocabulaire péjoratif employé : « *cancer, mort, peine capitale*, etc. » ;
- Identification du type de maladie : le cancer.

- **Réponse** : Les auteurs parlent du « cancer ». Ils ont choisi cette maladie parce qu'elle est dangereuse et l'annonce au malade est généralement difficile surtout pour sa santé mentale. C'est aussi probablement parce que l'un des auteurs est médecin oncologue.

Ci-après un schéma qui explicite la démarche.

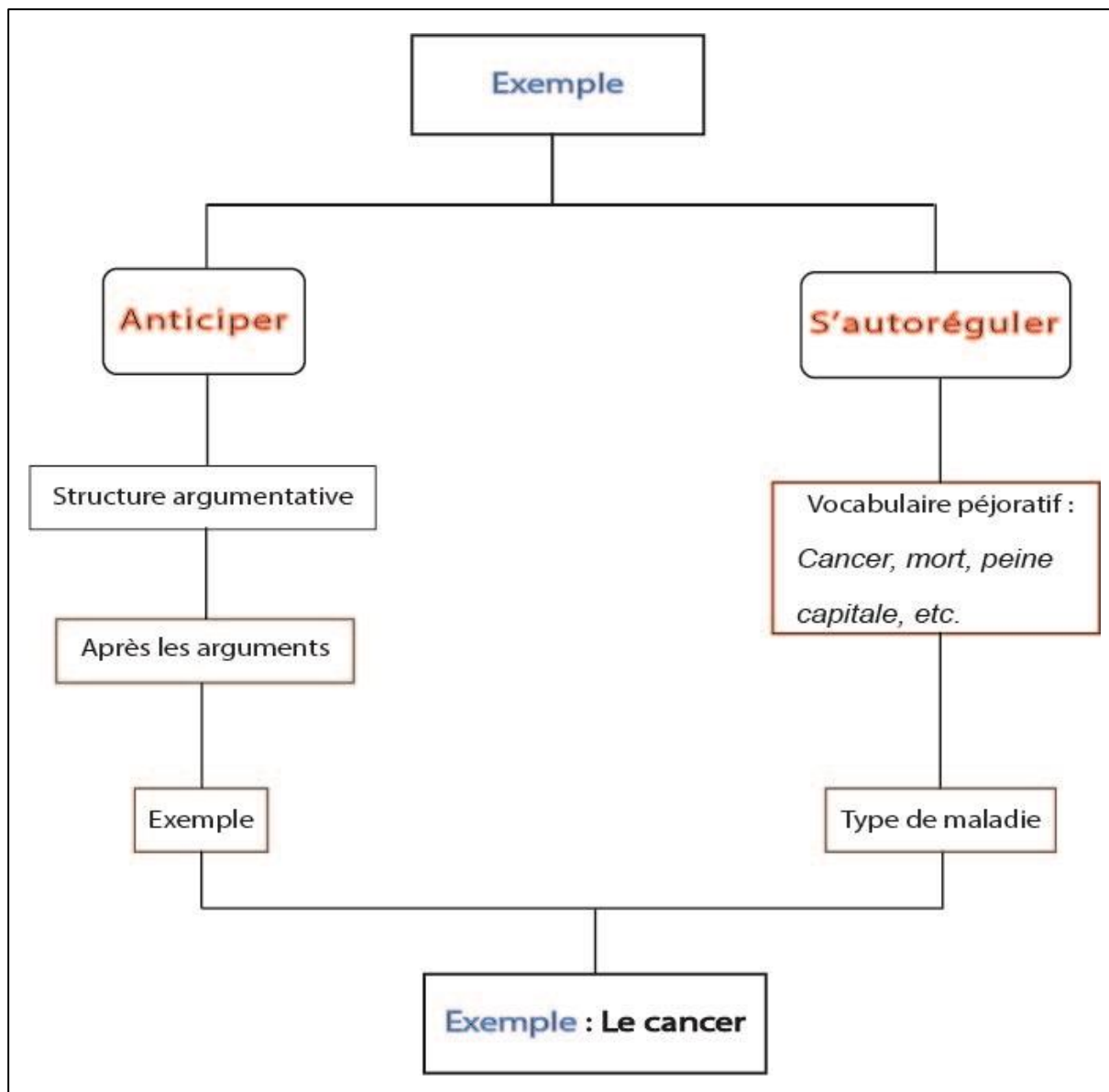


Figure 52 : Détection de l'exemple

6. Dégagez l'antithèse proposée par les auteurs.

- **Stratégie « Anticiper »**

- Se référer à la structure dialectique pour dégager le prochain élément de celle-ci : l'antithèse ;
- Comme la thèse évoquait le « contre », il s'agira probablement du « pour ».

- Stratégies « S'autoréguler »

- Contrôle et vérification de la compréhension durant la lecture : « Traite-t-on ici de la nécessité de dire la vérité au malade ? Ce passage marque-t-il une transition ? Ai-je bien compris ce que je viens de lire ?, etc. ».

- Réponse : L'antithèse est : il est impératif d'être honnête avec le patient concernant son état.

Le schéma ci-après illustre la démarche proposée.

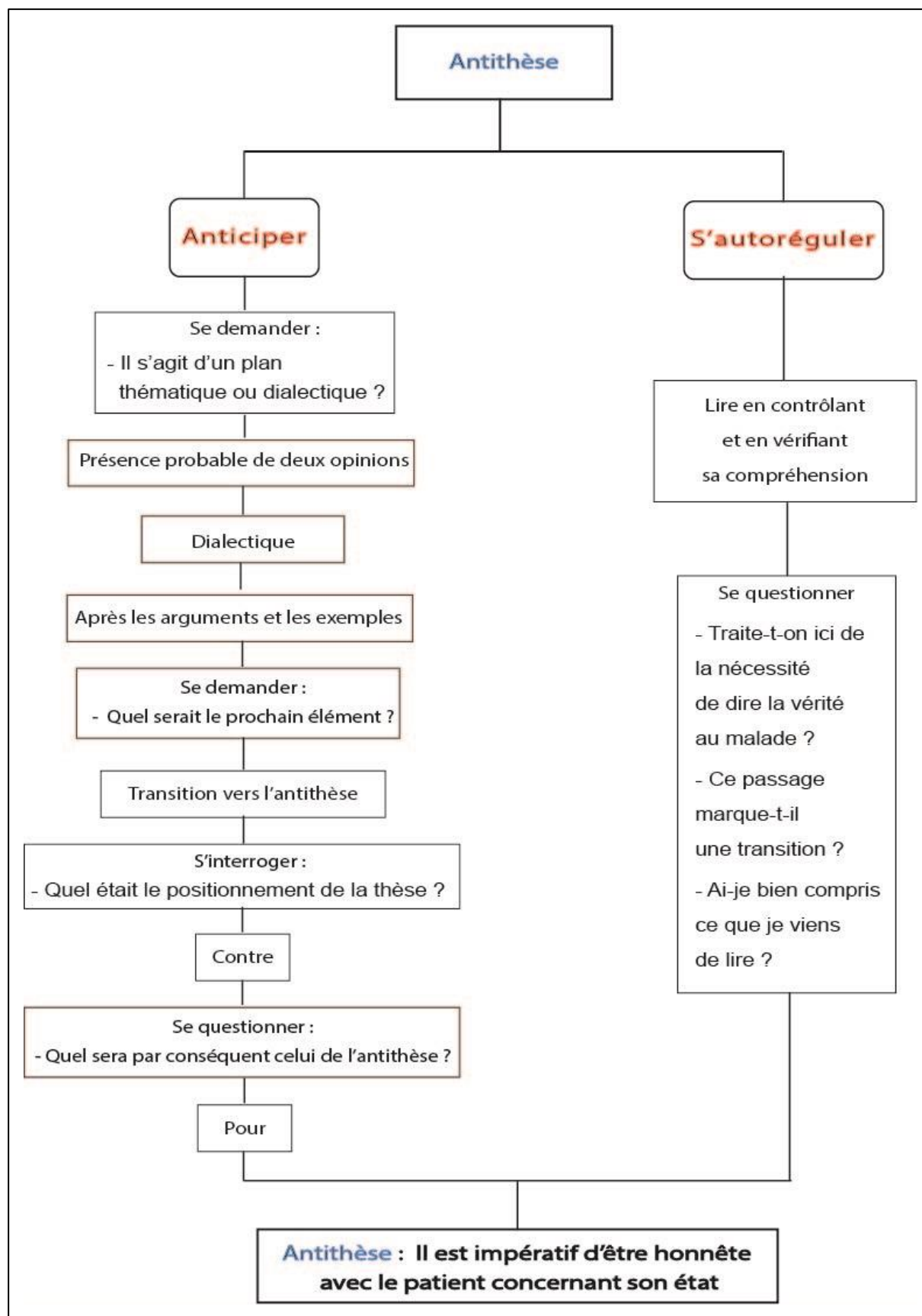


Figure 53 : Détection de l'antithèse

7. Relevez un argument proposé pour l'appuyer ? Comment l'avez-vous repéré ?

- **Stratégie « Anticiper »**

- Anticipation des arguments « pour » en vue de renforcer et de justifier l'antithèse ;
- Prévision d'indices permettant de contredire la thèse, tel qu'un articulateur logique d'opposition ou de concession.

- **Stratégie « S'autoréguler »**

- Démarche similaire à l'identification des arguments de la thèse ;
- Lecture de la phrase clé : « *Ce qui est terrible, c'est de lui cacher ce que les autres savent* » ;
- Questionnement métacognitif : « Cela renforce-t-il l'idée de l'honnêteté envers le malade ? » ;
- Evaluation de la pertinence des idées évoquées et leur lien avec l'antithèse grâce à ce contrôle et à cette régulation.

- **Réponse** : L'argument fourni pour appuyer l'antithèse :

- Il est le premier à être directement concerné par son état.

La figure à la page suivante, retrace le cheminement vers la réponse.

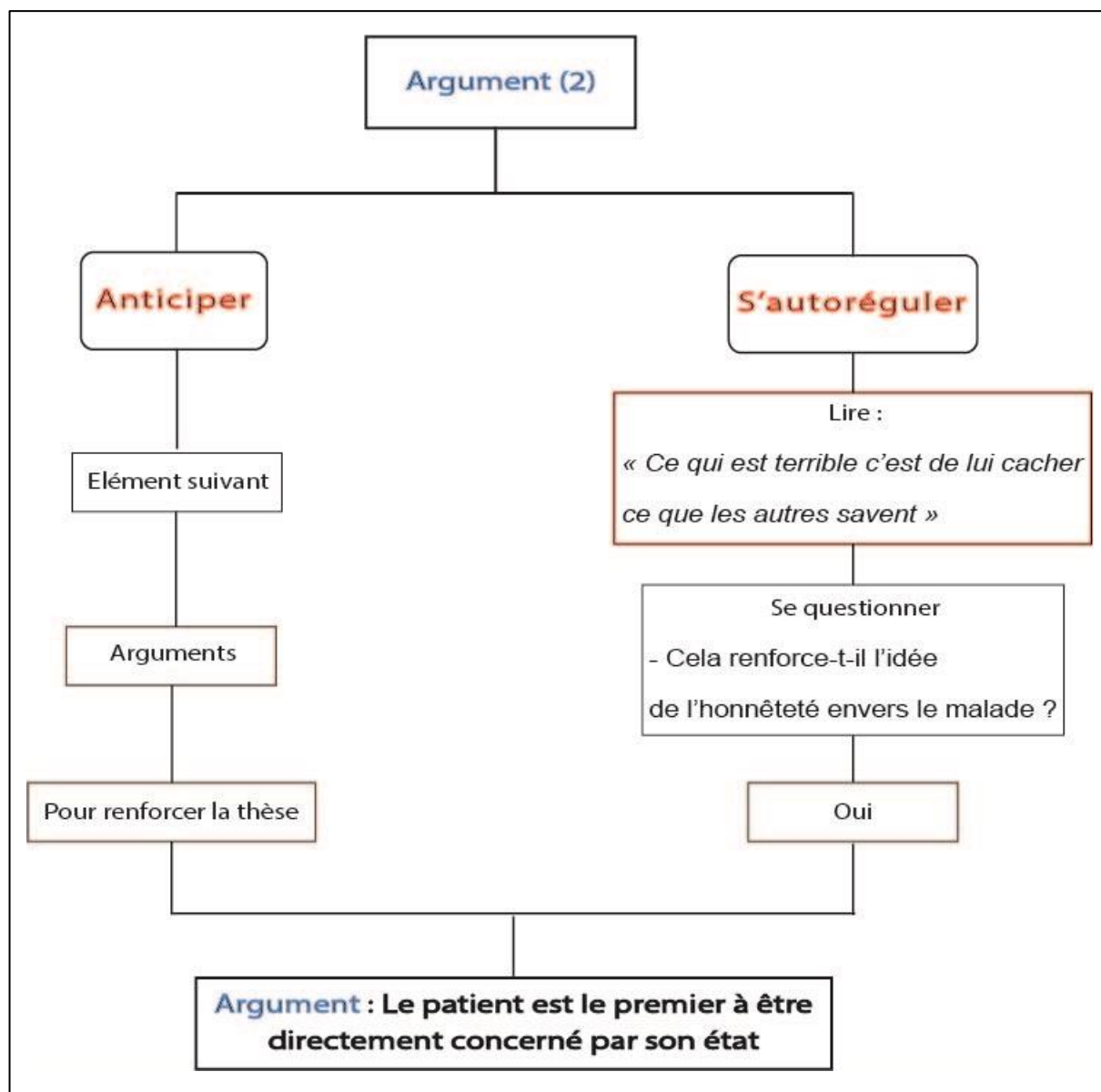


Figure 54 : Détection de l'argument de l'antithèse

8. Qu'emploient les auteurs pour passer d'une thèse à l'autre ? Que représente-t-il ?

- **Stratégies « Anticiper »**

- Recours à la structure dialectique ;
- Transition vers l'antithèse marquée par un articulateur logique.

- **Stratégies « S'autoréguler »**

- Arrêt sur le mot-clé : « *Pourtant* »
- Questionnement métacognitif : « Quelle est la fonction grammaticale de ce mot ? » ;
- Recours aux connaissances antérieures en grammaire : c'est un connecteur logique.

- **Réponse** : L'outil employé par les auteurs pour passer d'une thèse à l'autre est le connecteur « *Pourtant* » qui renvoie au mot de transition dans un plan dialectique.

Ci-après une figure explicative.

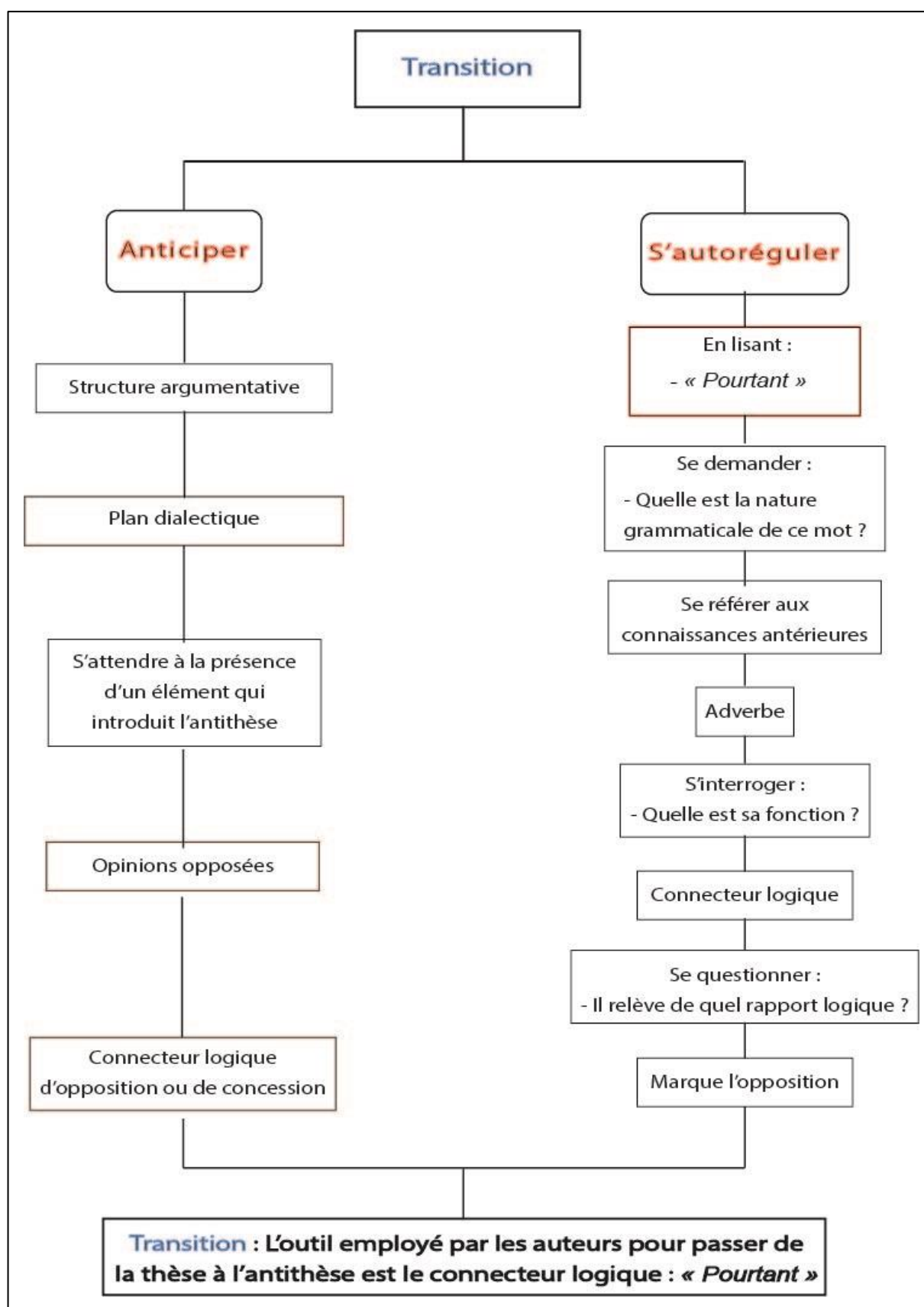


Figure 55 : Détection de la transition

9. Relevez le passage qui renvoie à l'opinion finale des auteurs. Dans quelle partie du texte l'avez-vous repéré ? Pourquoi ?

- **Stratégie « Anticiper »**

- Recours à la structure dialectique : anticipation de la présence de l'opinion finale des auteurs dans la conclusion qui va suivre, en guise de synthèse au texte ;
- Prévision de l'opinion des auteurs : favorable à l'antithèse par souci de cohérence ;
- Observation du nombre d'arguments : plus d'arguments « pour » que « contre » ;
- Anticipation sur l'opinion finale : pour le fait de révéler la vérité au patient.

- **Stratégies « S'autoréguler »**

- Contrôle et vérification en cours de lecture ;
- Questionnement métacognitif : « Ai-je bien compris ce passage ? Que veulent dire les auteurs par-là ? Ce que je viens de lire va-t-il dans le même sens de l'antithèse ? Est-ce que cela appuie l'importance de révéler la vérité au malade ? » ;
- Arrêt sur le vocabulaire clés : « *Gagnent, comprend, accepte, participe, suit avec beaucoup plus de soin, etc.* » ;
- Identification de sa nature : vocabulaire mélioratif ;
- Questionnement métacognitif : « Est-ce que ce passage reflète une opinion ? Suit-elle l'antithèse ? S'agit-il réellement d'une confirmation des bénéfices qu'il y aurait à révéler la vérité au malade ? ,etc.

- **Réponse** : L'opinion finale des auteurs se trouve dans la conclusion car il s'agit de la synthèse de ce qui a été abordé, selon le plan dialectique. Les auteurs rejoignent l'antithèse et sont ainsi pour le fait de dire la vérité au malade. La première phrase annonçant la conclusion du texte, en témoigne : « *Les rapports médecin-malade Gagnent énormément lorsque la vérité est connue* ».

Le schéma suivant, illustre clairement la démarche.

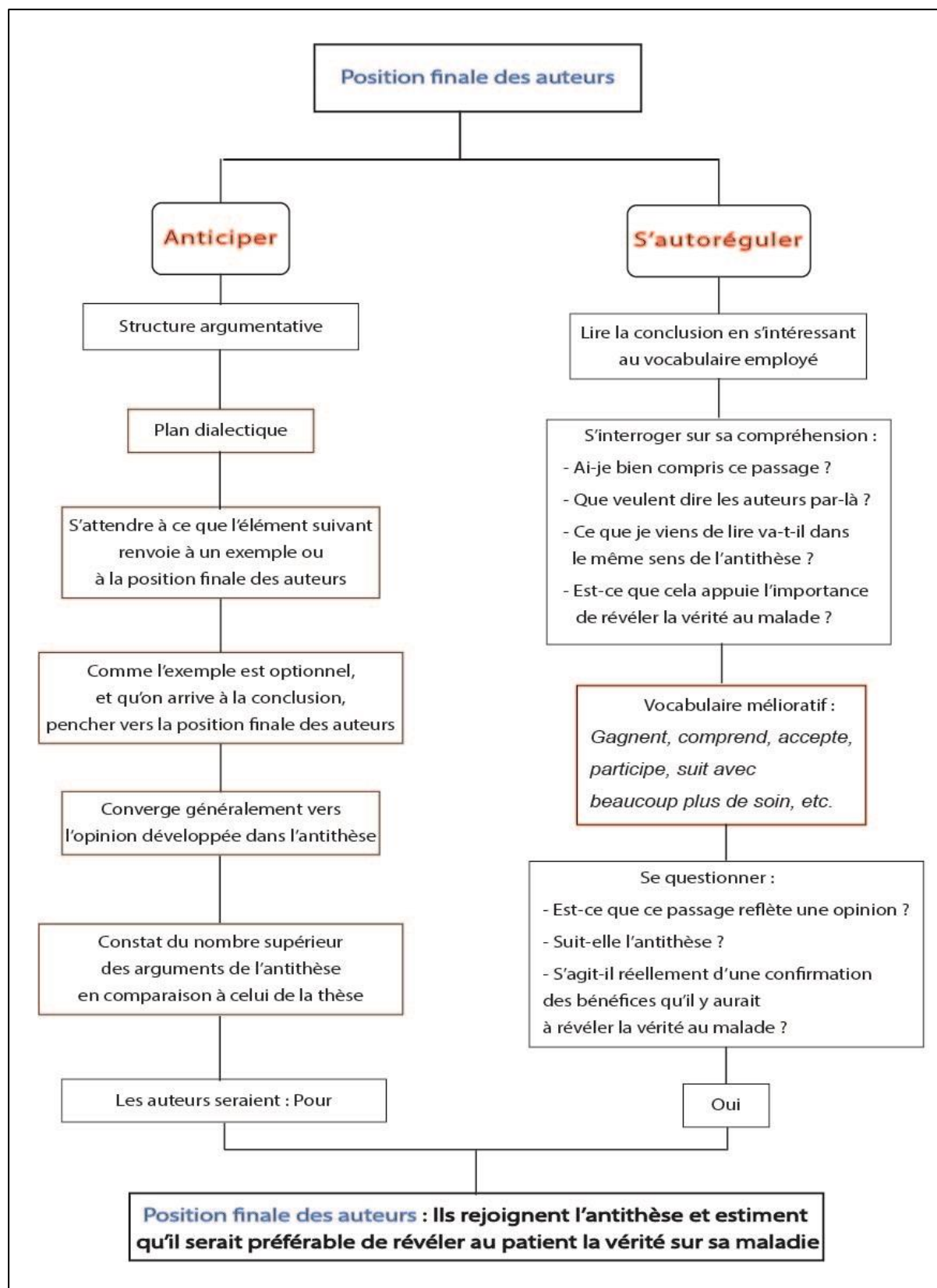


Figure 56 : Détection de la position finale des auteurs

6. Plan

Consigne : En vous appuyant sur les réponses fournies concernant la structure du texte et nos échanges, établissez le plan de celui-ci.

- Stratégies « Anticiper »

- Anticipation du plan sous forme dialectique : un problème posé, une thèse, une transition vers une antithèse, les arguments et exemples de chacune et une synthèse finale ;
- Prévion que chaque composante citée corresponde à une partie du texte.

- Stratégies « S'autoréguler »

- Se baser sur les réponses fournies durant l'analyse ;
- Relecture du texte et identification de chaque composante ;
- Vérification et contrôle de la compréhension au fur et à mesure de l'identification.

- **Réponse** : Présentation du plan :

Structure	Stratégies	Contenu
Problème posé	- <i>Anticiper</i> : Se situe au début du texte. - <i>S'autoréguler</i> : Se questionner sur le sens des phrases interrogatives et détecter la présence du mot : « Débat ».	Le médecin doit-il dire ou non la vérité au malade ?

Thèse	- <i>Anticiper</i> : S'attendre à trouver l'élément suivant au « problème posé » dans la structure dialectique. - <i>S'autoréguler</i> : Repérer le vocabulaire péjoratif, relire et s'interroger sur l'idée développée mais surtout sur la position prise. On parle d'opinion donc ce sera soit « pour » soit « contre » le thème traité : « Dire la vérité au malade ».	Non, il ne faut pas lui dire. (Contre)
Arguments	- <i>Anticiper</i> : S'attendre aux arguments relatifs au « contre » de par le vocabulaire péjoratif employé. - <i>S'autoréguler</i> : Lire et relire chaque partie en évaluant sa compréhension et en s'interrogeant sur sa pertinence dans le renforcement du « contre ».	• On ne doit pas désespérer les malades cancéreux en les associant à la mort ; • Eviter la hantise de la rechute pour un malade déjà guéri ; • Cela fait vivre le malade dans une angoisse.
Exemple	- <i>Anticiper</i> : S'appuyer sur la profession de l'un des auteurs qui se trouve être un oncologue en plus du vocabulaire péjoratif. - <i>S'autoréguler</i> : lecture du mot « cancer » et comprendre qu'il s'agit effectivement d'une maladie, citée par l'auteur.	Le cancer / Les cancéreux.

Transition	- <i>Anticiper</i> : Selon le plan dialectique, s'attendre à trouver un articulateur logique d'opposition ou de concession. - <i>S'autoréguler</i> : lecture du mot-clé : « pourtant », vérification de la compréhension du mot et de sa fonction. Comme c'est le seul articulateur trouvé, recourir à ses connaissances antérieures pour vérifier s'il figure dans la liste des articulateurs d'opposition ou de concession.	Articulateur logique d'opposition : « <i>Pourtant</i> ».
Antithèse	- <i>Anticiper</i> : Il s'agit d'un plan dialectique, le « contre » ayant été développé et l'articulateur étant présent, s'attendre à un « pour ». - <i>S'autoréguler</i> : Lire et relire tout en vérifiant sa compréhension du vocabulaire employé et en se demandant à chaque fois si l'idée lue correspond à un « pour ».	Oui, il faut lui dire. (Pour)

Arguments	- <i>Anticiper</i> : L'antithèse ne pouvant être pertinente à elle seule, anticipation alors de la présence d'arguments pour l'appuyer. - <i>S'autoréguler</i> : Se focaliser sur le vocabulaire déployé, voyant qu'il est mélioratif, confirmer le renforcement d'une idée favorable à la révélation de la vérité au patient.	• Il est le premier à être directement concerné par son état ; • Lui révéler la vérité, c'est le respecter en tant qu'être humain ; • Pour éviter les relations faussées ; • Pour encourager l'implication du patient dans son processus de guérison.
Position finale	- <i>Anticiper</i> : La structure argumentative dialectique veut qu'on retrouve l'opinion finale des auteurs, vers la fin du texte. Se diriger alors, vers la conclusion. S'attendre à ce qu'elle appuie l'antithèse par souci de cohérence. - <i>S'autoréguler</i> : se focaliser sur le vocabulaire employé, vérifier s'il s'agit toujours d'un vocabulaire mélioratif et s'il va dans le même sens du « pour ».	Opinion finale des auteurs : il faut être honnête avec le patient. (Pour)

7. Synthèse

Consigne : En vous basant sur le plan élaboré, rédigez le compte rendu critique de ce texte.

- ❖ *Cette consigne permettra aux apprenants de réinvestir leurs connaissances et de les renforcer tout en respectant les exigences du programme de la 3^{ème} année secondaire Lettres et Langues Etrangères.*

- Prévoir une application des connaissances apprises et de cette façon de procéder, à un autre texte pour automatiser la pratique : pour ce faire et dans le but de guider l'apprenant, nous proposons la grille d'autoévaluation des stratégies métacognitives, suivante :

Grille d'autoévaluation des stratégies métacognitives				
<i>Elément de la structure dialectique</i>	<i>Anticipation (Avant la lecture)</i>	<i>Autorégulation (Pendant et après la lecture)</i>	<i>Questionnement</i>	<i>Commentaire/ Difficulté</i>
Problème posé	J'anticipe sa présence au début du texte et me prépare à trouver des indices (Interrogations et/ou vocabulaire lié à la controverse).	- Je m'interroge sur le sens des premières phrases lues ou sur les interrogations (si présentes) ; - Si je ne comprends pas, je relis l'introduction et me prépare à dégager de nouveaux indices.	Ai-je pu repérer le problème posé ? Oui ☐ Non ☐	
Thèse	- Je m'appuie sur la structure dialectique et anticipe l'expression de la thèse après le problème posé ; - J'anticipe la présence d'un vocabulaire mélioratif ou péjoratif pouvant me guider.	- Je lis en contrôlant ma compréhension et en m'interrogeant sur la position choisie (pour ou contre) ; - Je m'appuie sur le type de vocabulaire utilisé ; - Si ce n'est toujours pas clair pour moi, je relis et cherche d'autres indices.	- Ai-je pu identifier la thèse ? - Oui ☐ Non ☐ - La thèse est : - Pour ☐ Contre ☐	
Arguments	- Je m'appuie sur le rôle de l'argument et je comprends que je dois trouver les idées qui renforcent l'opinion de la thèse ; - Je m'attends à relever un vocabulaire mélioratif (si la thèse est « pour », ou péjoratif si elle est « contre »).	- Je vérifie ma compréhension au fur et à mesure de ma lecture et me demande si cette idée renforce la thèse ; - Je me réfère au rôle de l'argument pour ne pas le confondre avec la thèse ou l'exemple.	- Ai-je pu dégager les arguments de la thèse ? - Oui ☐ Non ☐ - Combien y en a-t-il ?	

Exemple(s)	- J'anticipe la présence d'un exemple pour illustrer les arguments de la thèse ; - Je me souviens que l'exemple n'est pas obligatoire et qu'il se pourrait donc qu'il n'y en ait aucun.	- Je vérifie si l'exemple est présent ; - Si l'exemple ne me semble pas clair, je vérifie son lien avec l'argument.	- Ai-je repéré l'exemple ? - Oui ☐ - Non ☐ - Ai-je confondu l'exemple et l'argument ? - Oui ☐ - Non ☐	
Transition	- Je me réfère à la structure argumentative du plan dialectique et j'anticipe une transition vers l'antithèse ; - Je me prépare à trouver un indice exprimant l'opposition ou la concession.	- Je lis en cherchant un indice grammatical, tel qu'un articulateur logique : mais, cependant, pourtant, en revanche, etc. - Si ce n'est pas clair pour moi, je consulte la liste des articulateurs logiques.	- Ai-je repéré la transition ? - Oui ☐ - Non ☐ - Ai-je compris son rôle dans la structure du plan dialectique ? - Oui ☐ - Non ☐	
Antithèse	- J'anticipe la présence d'une opinion contraire à celle déjà développée dans la thèse.	- Je lis et je contrôle ma compréhension : je vérifie que l'antithèse s'oppose effectivement à la thèse.	- Ai-je pu identifier l'antithèse ? - Oui ☐ - Non ☐ - Ai-je compris qu'elle s'oppose à la thèse ? - Oui ☐ - Non ☐	

Arguments	- Je m'appuie sur le rôle de l'argument et je comprends que je dois trouver les idées qui renforcent l'opinion de l'antithèse ; - Je m'attends à relever un vocabulaire mélioratif (si l'antithèse est « pour », ou péjoratif si elle est « contre ».	- Je vérifie ma compréhension au fur et à mesure de ma lecture et me demande si cette idée renforce l'antithèse ; - Je me réfère au rôle de l'argument pour ne pas le confondre avec l'antithèse ou l'exemple ; - Je vérifie si ces arguments sont contraires à ceux développés dans la thèse.	- Ai-je pu dégager les arguments de l'antithèse ? - Oui ☐ - Non ☐ - Combien y en a-t-il ?	
Exemple(s)	- J'anticipe la présence d'un exemple pour illustrer les arguments de l'antithèse ; - Je me souviens que l'exemple n'est pas obligatoire et qu'il se pourrait donc qu'il n'y en ait aucun.	- Je vérifie si l'exemple est présent ; - Si l'exemple ne me semble pas clair, je vérifie son lien avec l'argument.	- Ai-je repéré l'exemple ? - Oui ☐ - Non ☐ - Ai-je confondu l'exemple et l'argument ? - Oui ☐ - Non ☐	
Synthèse	- Je m'appuie sur la structure dialectique pour anticiper la présence de l'opinion finale des auteurs dans la conclusion du texte ; - Je m'appuie sur le nombre d'arguments déployés dans la thèse et l'antithèse ; - Je m'attends à ce qu'elle appuie l'antithèse par souci de cohérence ; - Je me rends à la conclusion du texte pour la dégager.	- Je lis en vérifiant si l'auteur se positionne quant aux deux opinions exprimées ; - Je vérifie s'il s'agit du même type de vocabulaire développé que celui de l'antithèse ; - Si ce n'est pas clair, je relis et me questionne sur le message véhiculé dans cette partie.	- Ai-je compris la position finale de l'auteur ? - Oui ☐ - Non ☐ - Suit-elle l'opinion de l'antithèse ? - Oui ☐ - Non ☐	

En conclusion, cette approche⁴⁹ favorisera une pratique réflexive des stratégies métacognitives. Ainsi, les apprenants seront plus aptes à comprendre les textes lus, à en dégager la structure, à anticiper et à s'autoréguler et par conséquent, à devenir des lecteurs autonomes.

En outre, nous estimons que cette démarche aidera également l'enseignant à la fois à structurer son cours et à entraîner l'apprenant.

⁴⁹ Nous pouvons concevoir que cette démarche puisse prendre du temps à l'enseignant, mais il est important de noter qu'il s'agit là de la première insertion du processus. Une fois cette pratique automatisée, l'efficacité s'en ressentirait probablement en termes de temps mais également de rendement.

CONCLUSION GENERALE

La place prépondérante de l'activité de compréhension de l'écrit, en classe de Français Langue Etrangère, pousse à s'interroger sur les défis rencontrés dans celle-ci. Au secondaire, l'enseignement du texte argumentatif domine tout au long du cycle. Ainsi, la compréhension du texte argumentatif reflète une compétence qui constitue un enjeu majeur pour les apprenants, notamment ceux de la 3^{ème} année secondaire.

Notre recherche s'intéresse aux difficultés rencontrées par les apprenants de la 3^{ème} année secondaire, filière Lettres et Langues Etrangère, notamment celles relatives à la compréhension du texte argumentatif et à l'identification de sa structure. L'objectif principal de cette recherche est d'identifier et d'analyser les connaissances et stratégies métacognitives mobilisées par les apprenants de 3^{ème} année secondaire lors de la lecture d'un texte argumentatif, afin de mieux comprendre les obstacles qu'ils rencontrent dans la construction du sens et dans l'identification de la structure argumentative. Ce travail vise également à mettre en évidence les lacunes en matière de planification, de contrôle et de régulation de la compréhension et enfin à proposer une démarche pédagogique permettant de développer, chez les apprenants de la 3^{ème} année secondaire, une compréhension plus autonome et réfléchie du texte argumentatif.

Pour structurer notre réflexion autour de la compétence de compréhension du texte argumentatif, et comprendre les enjeux métacognitifs de ce type textuel en contexte éducatif, nous nous sommes appuyée sur les travaux menés dans les deux domaines, notamment ceux de Dubois (1976), Foulin (1988), Cuq (2003), Giasson (2004), Amossy (2006), Menguellat (2013) et de Nouredine et Amara (2018).

De plus, pour approfondir nos connaissances sur le concept de la métacognition, ses composantes, les stratégies d'apprentissages qui en découlent et les modalités de leur enseignement explicite, nous nous sommes intéressée aux études de Flavell (1976, 1979), Brown (1978, 1987), Bégin (2008), Akmoun (2009), Falardeau et Gagné (2012), Frenkel (2014) et Saidoun (2023).

Dans la présente recherche, nous nous sommes demandée si les apprenants de la 3^{ème} AS mobilisent des connaissances et des stratégies métacognitives en vue de comprendre et d'analyser un texte argumentatif. Deux questions principales ont été formulées :

- Les apprenants de 3^{ème} AS disposent-ils des connaissances métacognitives nécessaires pour comprendre et analyser la structure d'un texte argumentatif ?

- Sont-ils capables de contrôler et de réguler leur compréhension au cours de la lecture ?

En vue d'y répondre, nous avons émis deux hypothèses :

- Les connaissances des apprenants ne seraient pas suffisamment développées pour leur permettre de comprendre et de dégager la structure d'un texte argumentatif ;
- Les apprenants de 3^{ème} AS ne sauraient pas gérer les modalités de contrôle et de régulation liées à la compréhension d'un texte argumentatif.

Pour ce faire, nous avons proposé aux apprenants un questionnaire sur les connaissances métacognitives. Puis, nous nous sommes penchée sur leurs connaissances procédurales et conditionnelles, en nous focalisant sur l'habilité des apprenants à planifier, contrôler et réguler activement leur compréhension, par le biais d'un test métacognitif.

Pour vérifier la première hypothèse, nous avons administré, aux apprenants, un questionnaire sur les connaissances métacognitives. Ce dernier fut scindé en trois volets respectant les trois catégories de connaissances évoquées par Flavell (1979, 1987) : sur la personne, sur la tâche et sur les stratégies. Puis, pour vérifier la seconde hypothèse, nous avons sélectionné un sous-groupe à qui nous avons fait passer un test métacognitif. Celui-ci contenait un texte argumentatif accompagné de questions de compréhension liées à la structure, et des entretiens d'explicitation visant l'aspect procédural et réflexif des apprenants. Les deux se sont déroulés en simultanéité.

Les résultats obtenus concernant le questionnaire sur les connaissances métacognitives, ont permis de comprendre le développement de cette première composante métacognitive chez les apprenants. En effet, la majorité des apprenants a présenté un niveau de connaissance qui n'était pas assez développé pour leur permettre de comprendre et de dégager la structure d'un texte argumentatif. Les connaissances citées par les apprenants concernant les types textuels, la structure argumentative ou le rôle de chaque composante argumentative étaient insuffisantes, voire parfois inexistantes.

Le test métacognitif, nous a permis d'observer activement l'aspect procédural du traitement du texte argumentatif par les apprenants. Nous avons pu observer leurs comportements grâce à notre présence mais également à travers la verbalisation et l'utilisation des entretiens d'explicitation. La majorité des apprenants de cette enquête, a démontré qu'ils mettaient,

parfois en œuvre des activités de planification comme : une anticipation sur le thème du texte à partir de son titre ou la détection du problème posé dans l'introduction. Néanmoins, celles-ci n'étaient pas suffisamment efficaces, dans la mesure où les activités de contrôle et de régulation qui devaient suivre étaient souvent inexistantes. Presque aucun apprenant ne s'interrogeait sur sa compréhension au fur et à mesure de sa lecture ou face à une incompréhension, ils nous posaient directement la question au lieu de commencer par se questionner sur la démarche suivie. Certains éprouvaient également des difficultés à verbaliser leur choix d'argument par méconnaissance du rôle de celui-ci. Ce qui renvoie à ce manque de contrôle et de régulation.

De plus, les confusions soulevées au niveau des composantes argumentatives, traduisaient un manque de maîtrise de la structure et constituaient un obstacle de plus pour les apprenants. En effet, beaucoup de nos enquêtés confondaient entre thèse, argument et exemple, ce qui interfère dans leur compréhension du texte argumentatif lu.

À la lumière des résultats obtenus, nous avons pu constater une mobilisation certes partielle, mais réelle de certaines stratégies métacognitives, notamment celles liées à la planification. Les résultats ont, néanmoins, majoritairement renseigné sur les limites des connaissances métacognitives, et sur l'insuffisance du contrôle et de la régulation des processus mentaux.

Ainsi, l'enquête nous a éclairée sur les connaissances métacognitives des apprenants de la 3^{ème} année secondaire et les défis qu'ils rencontrent lorsqu'il s'agit de la compréhension d'un texte argumentatif. À partir des résultats de notre analyse, nous pouvons confirmer, d'une part, que les connaissances métacognitives des apprenants restent insuffisamment développées, et, d'autre part, que ces derniers rencontrent des difficultés à gérer les modalités de contrôle et de régulation, nécessaires à la compréhension et à l'identification de la structure argumentative d'un texte. Il en ressort que leurs compétences métacognitives demeurent limitées.

En conséquence, l'étude révèle la nécessité d'un enseignement explicite visant à intégrer des stratégies métacognitives, durant l'activité de compréhension, d'où la démarche pédagogique proposée.

En outre, ce constat a motivé notre volonté de proposer une démarche pédagogique, fondée sur l'enseignement explicite des stratégies métacognitives, à intégrer dans les séances de compréhension de textes argumentatifs. En effet, nous procédons d'abord, à un jumelage des travaux théoriques de Brown (1978, 1987), Bégin (2008), Giasson (2010) et Bianco (2016).

Nous mettons l'accent sur les stratégies évoquées par ces derniers, puis les adaptons au modèle de l'enseignement explicite de Falardeau et Gagné (2012) et les proposons finalement sous forme de fiche pédagogique. Nous visons une verbalisation, par l'enseignant, des stratégies métacognitives utilisées dans le traitement d'un texte argumentatif, en vue de développer les compétences métacognitives des apprenants et leur autonomie.

Limites de la recherche

Cela dit, comme toute autre recherche, celle-ci présente quelques limites. D'une part, par souci de faisabilité, notre recherche s'est basée sur un seul établissement ; le lycée technique Houari Mahfoud situé à Blida, ce qui limite la généralisation des recherches au territoire algérien.

D'autre part, la réflexion métacognitive, étant très difficile d'accès, nous avons choisi de mettre en place des entretiens d'explicitation en simultanéité avec les réponses. Néanmoins, cela repose sur la capacité de l'apprenant à expliciter et à verbaliser ses propres processus mentaux, et nous concevons que cette habilité n'est pas toujours garantie.

Perspectives de recherche

Au final, nous estimons qu'il serait intéressant de mettre en pratique cette proposition et d'en analyser les résultats. Il serait effectivement pertinent de comparer deux groupes d'enquêtés où l'un aurait suivi un enseignement explicite des stratégies, contrairement à l'autre. L'analyse des résultats obtenus pourrait éclairer sur l'impact de cet enseignement explicite des stratégies métacognitives, dans la compréhension d'un texte argumentatif.

Par ailleurs, il serait profitable d'adapter la proposition pédagogique émise, à d'autres types textuels étudiés au secondaire, notamment le texte narratif ou l'injonctif, tous deux présents dans le programme de la 3^{ème} année secondaire.

Enfin, nous estimons également pertinent de s'intéresser au volet enseignement, et non uniquement à celui de l'apprentissage, afin de vérifier les pratiques pédagogiques au secondaire et de les orienter, si besoin est, vers une approche métacognitive fondée sur la verbalisation des stratégies.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire sur les connaissances métacognitives

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☐

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☐

- **Pourquoi ?**

.....

.....

.....

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☐

Non ☐

- **Si oui, pourquoi ?**

.....

.....

.....

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☐

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☐

Argumentatif ☐

- **Pourquoi ?**

.....

.....

.....

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-t-il à mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☐

8. Eprouvez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☐

- **Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?**

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☐

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

.....

.....

.....

.....

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

.....

.....

.....

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

.....

.....

.....

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

.....

.....

.....

Annexe 2 : Test métacognitif – Version distribuée

Faut-il dire la vérité au malade ?

Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité ? Doit-il ou non révéler au malade le nom de sa maladie ? Vieux débat sans cesse repris. Quels sont les nombreux arguments avancés contre la vérité ?

Le cancer est porteur de mort et le malade atteint de cancer porte la mort en soi. A-t-on le droit de le désespérer ? L'homme est le seul être vivant qui sache qu'il doit mourir. Pourquoi le faire savoir à une seule catégorie d'êtres humains privilégiés, si l'on peut le dire, de ce seul point de vue : les cancéreux ? Pourquoi donner à leur vie la compagnie quotidienne de la mort ? La peine capitale n'est pas la mort ; c'est de l'attendre à tout moment sans savoir exactement quand elle doit venir.

Si un malade cancéreux guérit à quoi sert-il de lui dire ce qu'il avait puisque, de toute façon, il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute ? On lui impose une angoisse, un désespoir parfaitement inutiles.

Pourtant, c'est sa maladie, c'est son affaire à lui. Le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qu'il en est. Pourquoi serait-il le seul à n'avoir pas le droit de savoir ce qui le touche si profondément : que la maladie va, au minimum, ralentir sa vie et, au maximum l'interrompre ?

Ce qui est terrible quand on ment au malade, ce n'est pas de lui dissimuler la vérité, c'est de lui cacher ce que les autres savent. Une telle situation crée des relations entièrement faussées où se mêlent la pitié et l'hypocrisie. Il faut réussir à faire comprendre au malade ce qu'il peut ou veut comprendre. S'il souhaite se dissimuler à lui-même la vérité, alors qu'il le fasse ; qu'il soit lui, le responsable du mensonge, et non le médecin.

Les rapports médecin-malade gagnent énormément lorsque la vérité est connue. Le malade comprend mieux les exigences du traitement suivi, il accepte beaucoup plus aisément d'en supporter les effets secondaires. Il participe à son propre traitement, le suit avec beaucoup plus de soin et finit parfois par mieux connaître sa maladie que le médecin lui-même.

D'après **P. Viansson - Ponte et L. Schwartzenberg**,

Changer la mort, Albin Michel, Paris 1997.

Questionnaire

1) Quel est le problème posé par les auteurs ?

.....

.....

.....

2) Pour quelle raison, selon vous, le titre se présente-t-il sous forme d'une phrase interrogative ?

.....

.....

.....

3) Dans le texte, deux opinions sont citées. Lesquelles ?

.....

.....

.....

4) Quel rapport logique les relie entre elles ?

.....

.....

5) Complétez le tableau ci-dessous en vous référant au texte lu :

Arguments relatifs à la première opinion	Arguments relatifs à la seconde opinion
---	--

-

-

-

-

6) Relevez un exemple cité par les auteurs.

.....

.....

7) Comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème traité ?

.....

.....

.....

Annexe 3 : Test métacognitif – Version avec les questions des entretiens d'explicitation

1) Quel est le problème posé par les auteurs ?

.....

.....

a) Comment l'avez-vous identifié ?

.....

.....

2) Pour quelle raison, selon vous, le titre se présente-t-il sous forme d'une phrase interrogative ?

.....

.....

a) Cette interrogation vous permet-elle d'anticiper sur le contenu du texte ?

Oui ☐

Non ☐

b) Si oui comment ?

.....

.....

.....

3) Dans le texte, deux opinions sont citées. Lesquelles ?

.....

.....

a) Comment les avez-vous repérées ?

.....

.....

4) Quel rapport logique les relie entre elles ?

.....

.....

a) Pour quelle raison, selon vous ?

.....

.....

b) Justifiez votre réponse.

.....

5) Complétez le tableau ci-dessous en vous référant au texte lu :

Arguments relatifs à la première opinion	Arguments relatifs à la seconde opinion
-	-
-	-

a) Comment procédez-vous pour dégager un argument ?

.....

6) Relevez un exemple cité par les auteurs.

.....

a) Quel but visent les auteurs en utilisant cet exemple ?

.....

7) Comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème traité ?

.....

- a) Dans quelle partie du texte avez-vous cherché votre réponse ? Dans
- L'introduction ☐
- Le développement ☐
- La conclusion ☐

b) Justifiez votre choix

.....

.....

Annexe 4 : Exemple de réponses des apprenants au questionnaire

Questionnaire 01

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☒
 Non ☐

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒
 A voix haute ☐
 - Pourquoi ?
 pour l'essentiel

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☐
 Non ☒
 - Si oui, pourquoi ?

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☐
 Non ☒

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒
 Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☒

Argumentatif ☐

• Pourquoi ?

.....parce que j'aime lire les Histoires.....
les contes et les livres.....

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Éprouvez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☒

• Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recurrez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☒

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☒

Difficile ☐

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

Je ne sais pas

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

informer et inviter

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

Je ne sais pas

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☒

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☒

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

Quand je lis le texte, je comprends
que Il y a deux opinions opposées

وَقُلِّعَ اللَّهُ وَأَنَارَ دُرِّيكَ
وَأَنَسَكَ بِقَرْبِهِ وَرَزَقَكَ مَا نَفَقْتَ

Questionnaire 02

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☒ S

Non ☐

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☒

- Pourquoi ?

pour comprendre le texte bien

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

pour comprendre l'aide de la phrase

4. Avez- vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒ S

Non ☐

5. Avez- vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒ Z

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☒

Narratif ☐

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

Parce qu'il est direct et facile

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Eprenez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☒

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☒

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☒

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☒

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

Thèse
Arguments
Contre-arguments

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

Le point général
de quoi parle le texte

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

Je me suis posé

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

- Il précise le point de vue de l'auteur ☒
- Il justifie l'opinion de l'auteur ☐
- Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☒

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

Les mots, les adjectifs, le point de vue

Questionnaire 03

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒

A voix haute ☐

- Pourquoi ?

Je m'aime pas le chassé et parle beaucoup.....

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☐

Non ☒

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☒

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

On aime... Les histoires de réalisme, pour qu'il
ny ait pas... d'états ni de hommes... d'idées...)

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Eprenez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☒

Vous demandez à vos camarades ☒

Vous vous questionnez sur votre démarche ☒

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

des argument. les concepteur

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

pour comprendre bien le text

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

js n

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☒

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

je n'ai pas la réponse

Questionnaire 04

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☒

- Pourquoi ?

..... pour comprendre

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, pourquoi ?

.....

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☐

Non ☒

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☒

Narratif ☐

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

pour prendre des informations

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Eprenevez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☒

Vous vous questionnez sur votre démarche ☒

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☒

Difficile ☐

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

C.ène. cl.ür. Arguments

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

donner une idée générale sur le texte de quoi il s'agit

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

la thèse donne le point de vue de l'auteur
l'argument : expliquer et donner des arguments

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☒

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☒

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

je ne sais pas

Questionnaire 05

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☒

Non ☐

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒

A voix haute ☐

- Pourquoi ?

... parce que... j'écoute... par les autres camarades est parce que c'est plus facile.

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☒

- Si oui, pourquoi ?

... pour le mieux comprendre.

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☒

Argumentatif ☐

• Pourquoi ?

parce que je l'aime les histoires

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-t-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Epruvez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☒

• Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☒

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

Les arguments, les numérations, les dates

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

pour avoir une idée sur le contenu de l'écrit

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

je ne sais pas

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☒

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

avec les pronoms personnels

Questionnaire 06

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒

A voix haute ☐

- Pourquoi ?

..... pour comprendre bien le texte .

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

..... pour confirmer

4. Avez- vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez- vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☐

Argumentatif ☒

- Pourquoi ?

Je sais pas.

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Eprenez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☒

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☒

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☒

Vous demandez à vos camarades ☒

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☒

Difficile ☐

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

des arguments

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

je ne sais pas

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

je ne fait pas la différence

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☒

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☒

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

je ne sais pas

Questionnaire 07

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☒

Non ☐

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☒

- Pourquoi ?

Pour comprendre bien le texte est les mots du texte

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

pour revenir à certains

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☐

Argumentatif ☒

- Pourquoi ?

Parce que il donne des informations importantes
est qu'il est chose scientifique

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

8. Eprenez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☒

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☒

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☒

Difficile ☐

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

je ne sais pas

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

pour l'élève, comprendre le texte, grader
qu'en

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

je ne sais pas

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☒

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

je compare les deux est comparer les
phrases

Questionnaire 08

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒

A voix haute ☐

- Pourquoi ?

je préfère lire le texte silencieusement pour comprendre bien

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

pour comprendre bien le sens de la phrase

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☐

Argumentatif ☒

- Pourquoi ?

parce que les mots de la texte argumentatif est facile

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Eprenevez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☒

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☒

Difficile ☐

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

la conclusion (conclure)

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

il donne le vrai sens de la texte

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

La thèse c'est un idée et l'argument pour convaincre

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☒

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☒

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

je veux faire comprendre la façon pensante de sujet

Questionnaire 09

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒

A voix haute ☐

- Pourquoi ?

pour éviter le bruit

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, pourquoi ?

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☒

Narratif ☐

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

parce que il facile

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

8. Eprenez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☒

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☒

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☒

Vous vous questionnez sur votre démarche ☒

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☐

Impossible ☒

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

les arguments, les point de vue

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

je ne sais pas

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

je ne fait pas la différence

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☒

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

je ne sais pas

Questionnaire 10

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒

A voix haute ☐

- Pourquoi ?

..... لا أريد أن أزعج الآخرين

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

..... لفهم النص جيداً

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☒

Narratif ☐

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

J'aime le sujet scientifique

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-t-il à mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

8. Eprenevez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☒

Difficultés liées à la structure argumentative ☒

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☒

Vous vous questionnez sur votre démarche ☒

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

la question en le posant et la réponse la question
par les arguments

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

l'idée générale de ce texte

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

les pronoms personnels je, nous

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☒

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

les arguments de cette page
et sur la page

Questionnaire 11

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒

À voix haute ☐

- Pourquoi ?

je préfère lire un texte silencieusement

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☒

- Si oui, pourquoi ?

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☒

Narratif ☐

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

pour mieux comprendre le texte, et le genre de texte si possible

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Eprenez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☒

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☒

Difficile ☐

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

Introduction : d'introduction, donne une idée générale du sujet.
 développement : il donne des arguments pour prouver son opinion.
 la fin : il donne un point de vue (pour ou contre).

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

pour comprendre l'idée générale du texte.

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

je ne fais pas une différence entre la thèse
 et l'argument.

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☒

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☒

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

soit, soit l'antithèse la concession, soit
 il y a une opposition.

Questionnaire 12

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☒

Non ☐

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☒

- Pourquoi ?

..... parce que... Je comprends mieux
 l'histoire... j'ai plus de plaisir à lire

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, pourquoi ?

.....

4. Avez- vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez- vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☒

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

..... parce que, il raconte une ~~histoire~~ *imaginaire Story*

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Epruvez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

introduction, thèse
les arguments
conclusion

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

informe sur le sujet de texte

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

la thèse : le point de vue de l'auteur
l'argument : les exemples, les informations qui justifient la thèse

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☒

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☒

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

les mots clés : contre, pour, lexique négatif, affirmatif
les points négatifs et positifs

Questionnaire 13

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒

A voix haute ☐

- Pourquoi ?

Pour le comprendre

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

C'est Psychique

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☒

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

Parce que c'est facile.

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

8. Eprenez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☒

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☒

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

Des arguments

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

Pour sensibiliser le lecteur ou attirer l'attention

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

On trouve la thèse au début après les arguments
Des articulations avant l'argument

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☒

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

argument ou just argument ou s

Questionnaire 14

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☒

Non ☐

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☒

- Pourquoi ?

.....
 Je ne comprends pas tout

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

.....
 Je ne s'est pas

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☒

Narratif ☐

Argumentatif ☐

• Pourquoi ?

لأنه يساعدنا على فهم الموضوع بشكل أفضل

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-t-il à mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

8. Eprenevez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☒

Non ☐

• Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☒

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☒

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

.....

 *thèse, argument, contre-argument*

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

.....
 *donne un aperçu du sujet et de la position de l'auteur*

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

.....
 *je me c'est pour* *thèse, argument*

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☒

Il justifie l'opinion de l'auteur ☒

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

.....
 *je me c'est pour*

Questionnaire 15

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☒

Non ☐

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒

A voix haute ☐

- Pourquoi ?

... par ce que quand j'ai lu le texte silencieusement
je comprend le texte mieux que j'ai lu à voix haute
alors je préfère silencieusement

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, pourquoi ?

.....
.....
.....

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☐

Non ☒

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☒

Narratif ☐

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

parce que je comprend le text explicatif

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

8. Eprenevez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☒

Difficultés liées à la structure argumentative ☒

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☒

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

Je me suis posé
.....
.....
.....

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

pour comprendre l'aj. spécial de text
.....
.....

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

l'aj. se fait sur la base de la thèse
avant de passer à l'aj. se fait sur la base des arguments
.....

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☒

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☒

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

Je me suis posé
.....
.....

Questionnaire 33

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☒

Non ☐

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒

A voix haute ☐

- Pourquoi ?

pour essayer de comprendre le texte toute seule.

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

pour mieux comprendre les idées du texte et quelques mots difficiles.

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☒

Narratif ☐

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

par ce que le texte explicatif et expliqué bien sur le
sujet de Texte pour mieux comprendre.

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

8. Eprouvez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☒

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☒

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☒

Vous demandez à vos camarades

Vous vous questionnez sur votre démarche ☒

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☒

Difficile ☐

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

je ~~sais~~ ne sais pas les composantes

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

oui, car le titre est donné l'idée générale du texte et pour comprendre un peu

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

je vois pas la différence entre eux

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☒

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

la différence deux opinions opposées c'est les mots négatifs et les mots positifs

Questionnaire 34

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☒

Non ☐

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☒

- Pourquoi ?

Complément

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

Complément

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☒

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

لأنه أسهل

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☐

8. Eprenez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☒

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

D'abord, Ensuite, Enfin.

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

il justifie l'opinion de l'auteur

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

نقد و تحریف

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☒

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

نقد و تحریف

Questionnaire 35

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☐

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☒

- Pourquoi ?

..... parce que comprendre le texte

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☒

- Si oui, pourquoi ?

.....
.....
.....

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☒

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

parce que j'aime raconter

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Eprenevez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☒

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

ماترغيش

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

ماترغيش

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

ماترغيش

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☒

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

ماترغيش

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

ASP

M. almorazal

Questionnaire 36

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☒

Non ☐

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒

A voix haute ☐

- Pourquoi ?

pour connaître et lire abstraitement

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☒

- Si oui, pourquoi ?

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☒

Narratif ☐

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

parce que l'auteur explique le texte très bien

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-t-il à mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

8. Eprenez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☒

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☒

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☒

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

Je sais pas

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

Non, il ne sert à rien

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

Je sais pas

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☒

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

Je sais pas

Questionnaire 37

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☒

Non ☐

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☒

- Pourquoi ?

Pour mieux comprendre le lexique du texte.
par exemple au cas où quelqu'un n'a pas
compris un mot ou bien une expression il demande à l'enseignant
et il lui explique oralement et toute la classe écouterait

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, pourquoi ?

.....
.....
.....

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☐

Non ☒

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☒

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

car le texte narratif est plus facile
à comprendre et son thème est plus car
il est intéressant dans le sens où il nous divertit.

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-t-il à mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

8. Eprenez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☒

Difficile ☐

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

Les composantes de la structure argumentative sont la thèse ou l'auteur donne son point de vue - les arguments et les exemples

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

Il donne une image sur le thème qui va nous apporter ce texte

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

La thèse vient pour nous ~~expliquer~~ donner le point de vue de l'auteur et les arguments viennent pour renforcer son point de vue

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☒

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

Je comprend le sens du ~~le~~ texte et de la thèse.

Questionnaire 38

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒

A voix haute ☐

- Pourquoi ?

Parce que quand je lis silencieusement j'ai plus confort.

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, pourquoi ?

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☐

Non ☒

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☐

Argumentatif ☒

- Pourquoi ?

..... C'est comme ça maintenant je suis plus sûr que avant je préfère le
..... texte argumentatif.....

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-t-il à mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

8. Eprenez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☒

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☒

Difficile ☐

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

thèse
argument
point de vue
les exemples

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

s'apporte le point de vue de l'auteur en ce texte

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

la thèse "J'aurais aimé" la thèse qui point de vue moderne
ou l'argument lui ; pour renforcer la thèse

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

- Il précise le point de vue de l'auteur ☐
- Il justifie l'opinion de l'auteur ☐
- Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☒

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

modernisme quand j'ai opposé les mots dans ces deux opinions

Questionnaire 39

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☒

- Pourquoi ?

je pense que je pense pas comprendre le texte
quand je lis silencieusement.

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

parq. pour comprendre le text plus mieux.

4. Avez- vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☐

Non ☒

5. Avez- vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☒

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

*J'aime les stories et tous les genres
specially historical ones*

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-t-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Eprenez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☒

Vous vous questionnez sur votre démarche ☒

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☒

Difficile ☐

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

J.S.P.

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

Il précise le sujet dans ce texte.

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

J.S.P. aussi

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☒

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

quand je lis le texte je peux comprendre
le sens et le vocabulaire utilisé.

Bon courage <3.

ii

Questionnaire 40

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☒

- Pourquoi ?

je pense que concentrer et comprendre les grandes phrases de texte

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, pourquoi ?

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☒

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

par ce que le texte narratif peut être que l'autre

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-t-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Eprenevez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☒

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☒

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

J. S. P

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

أحد العناوين يوضح الأفكار الموجهة في النص

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

quand je lis je sais

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☒

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

quand je lis le texte je sais

Questionnaire 41

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒

A voix haute ☐

- Pourquoi ?

pour mieux comprendre le sujet de texte

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

pour comprendre tous les idées de textes et comment
bien

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☐

Non ☒

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☒

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

Parce qu'il vient facilement

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-t-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Eprenevez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☒

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☒

Difficile ☐

- Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

une idée générale (la thèse) des connecteurs
logiques des idées argumentatives les exemples
une conclusion

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

(l'index pour que le lecteur sache qui parle)
pour que le lecteur connait le texte sur qui parle

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

quand je lis je sais

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☒

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

quand je lis le texte je sais

Questionnaire 42

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☒

- Pourquoi ?

.....

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, pourquoi ?

.....

4. Avez- vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez- vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☒

Narratif ☐

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

Parce que il est très facile.

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Eprenevez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☒

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☒

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☒

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

- Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

البيان، النص، الفكرة

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur?

يوضح... ويبين... يعطي... النص... ويوضح... الكلام... الفكرة... الفكرة...

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument?

الargument... الفكرة... الفكرة... الفكرة...

la thèse... الفكرة... الفكرة... الفكرة...

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☒

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

البيان، النص، الفكرة

Questionnaire 43

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒

A voix haute ☐

- Pourquoi ?

pour comprendre le sens du texte

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

pour mieux comprendre le sens du texte

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☒

Narratif ☐

Argumentatif ☐

— Pourquoi ?

*parce que il est plus facile de l'entendre... écrire et...
Expliquer des choses scientifiques que...*

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-t-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Eprouvez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☒

Non ☐

— Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☒

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☒

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

Je ne sais pas

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

*Qu'il est très intéressant pour comparer le
le thème du texte est un début de comparatif
Fait*

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

Je ne sais pas

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

- Il précise le point de vue de l'auteur ☐
- Il justifie l'opinion de l'auteur ☒
- Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

Je ne sais pas

Questionnaire 44

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☒

A voix haute ☐

- Pourquoi ?

.....*Je n'aime pas lire à voix haute*.....

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

.....*En cas où j'ai oublié quelque chose*.....

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☐

Non ☒

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☒

Narratif ☐

Argumentatif ☒

- Pourquoi ?

..... Sans... mieux... facile... à comprendre.....

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Eprenevez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☐

Vous vous questionnez sur votre démarche ☒

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche ;

Facile ☒

Difficile ☐

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

des exemples
des cliniques

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

il aide le texte à mieux comprendre et il facilite le
texte argumentatif

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

la thèse elle est toujours dans le début du texte et l'argument
dans le développement

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☒

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

lire soigneusement le texte !
analyser le texte attentivement

Questionnaire 45

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☒

Non ☐

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☒

- Pourquoi ?

...pour comprendre le texte bien...

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, pourquoi ?

...pour comprendre le texte est racontée
pas les idées...

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☒

Argumentatif ☐

- Pourquoi ?

par ce que l'auteur dans des texte
raconte l'histoire

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

8. Eprenez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☒

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☒

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

je ne sais pas

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

Pour connaître bien le thème de texte

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

La thèse est le but de la finistion de texte et le point de vue de l'auteur est l'argument selon les argument de la thèse

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☐

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☒

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

je ne sais pas

Questionnaire 46

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☒

- Pourquoi ?

pour comprendre mieux et plus facile

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, pourquoi ?

No, parce que les idées du text il sont mal rangé

4. Avez-vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez-vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☐

Argumentatif ☒

- Pourquoi ?

parce que il fait pour moi "بجوابي"
 les autres sont des exemples "بجوابي"
 يتقن الطالب

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☒

Non ☐

8. Eprenez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☒

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☐

Vous demandez à vos camarades ☒

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

- Impossible ☐

11. Quelles sont les composantes de la structure argumentative ?

J'ai oublié les composantes

12. Selon vous, qu'apporte le titre d'un texte argumentatif au lecteur ?

Le texte argumentatif & il arrive en gras et
وينبغي

13. Comment procédez-vous pour différencier la thèse de l'argument ?

La différence entre la thèse et l'argument ce que
la thèse le point de vue de l'auteur et l'argument
ce des exemples et argument

14. Quel rôle joue l'argument dans un texte argumentatif ?

Il précise le point de vue de l'auteur ☒

Il justifie l'opinion de l'auteur ☐

Il donne des exemples sur le point de vue de l'auteur ☐

15. A quoi vous référez-vous pour dégager deux opinions opposées dans un texte argumentatif ?

J'ai oublié

Questionnaire 47

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire de comprendre chaque mot pour pouvoir saisir le sens d'un texte ?

Oui ☐

Non ☒

2. Vous préférez lire un texte :

Silencieusement ☐

A voix haute ☒

- Pourquoi ?

Pour comprendre bien, et j'aime bien de expliquer
chaque étape et chaque idée.

3. Vous arrive-t-il de revenir à certains passages quand vous lisez ?

Oui ☐

Non ☒

- Si oui, pourquoi ?

4. Avez- vous recours à la traduction pour comprendre un texte ?

Oui ☒

Non ☐

5. Avez- vous recours à la prise de notes lors de la lecture d'un texte pour mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

6. Quel type de texte préférez-vous lire ?

Explicatif ☐

Narratif ☐

Argumentatif ☒

- Pourquoi ?

Car j'aime lire l'opinion de l'auteur pour avoir des idées.

7. Elaborer le plan du contenu d'un texte lu, vous aide-il à mieux le comprendre ?

Oui ☐

Non ☒

- Pas vraiment

8. Eprenez-vous des difficultés pour comprendre un texte argumentatif ?

Oui ☒

Non ☐

- Si oui, quel genre de difficultés rencontrez-vous ?

Difficultés lexicales ☐

Difficultés liées à la structure argumentative ☐

Difficultés référentielles liées au manque de connaissances antérieures ☐

9. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, que faites-vous ?

Vous recourez à l'enseignant ☐

Vous consultez un dictionnaire ☒

Vous demandez à vos camarades ☒

Vous vous questionnez sur votre démarche ☐

10. Dégager la structure d'un texte argumentatif, vous semble une tâche :

Facile ☐

Difficile ☒

Impossible ☐

Annexe 5 : Exemple de réponses des apprenants au test métacognitif

Questionnaire 1

1) Quel est le problème posé par les auteurs?

Le ~~concer~~ le problème posé par les auteurs est de ~~dire~~ ~~si~~ ~~il~~ ~~est~~ ~~la~~ ~~vérité~~ ~~ou~~ ~~malade~~.

2) Pour quelle raison, selon vous, le titre se présente-t-il sous forme d'une phrase interrogative ?

Le ~~raison~~ le titre se présente sous forme d'une phrase interrogative pour se que la vérité est une ~~dire~~ la vérité & les malades est ses en le problème.

3) Dans le texte, deux opinions sont citées. Lesquelles ?

les rapports ~~médical~~ mais le ~~gagnent~~ ~~dominantement~~ lorsque la vérité est connue. Dans ~~la~~ ~~seconde~~ & ~~le~~ ~~concer~~ est porteur ~~de~~ mourir.

4) Quel rapport logique les relie entre-elles ?

la cause

5) Complétez le tableau ci-dessous en vous référant au texte lu :

Arguments relatifs à la première opinion	Arguments relatifs à la seconde opinion
- pourtant - lui dire	

6) Relevez un exemple cité par les auteurs.

lire La Vérité ou malade

7) Comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème traité?

~~pour~~ il pour lire La Vérité ou malade

Questionnaire 2

1) Quel est le problème posé par les auteurs?

le problème posé est que doit dire la vérité ou ne pas dire la vérité

2) Pour quelle raison, selon vous, le titre se présente-il sous forme d'une phrase interrogative?

parce que c'est un problème

l'écriture est elle-même interrogative

3) Dans le texte, deux opinions sont citées. Lesquelles?

Il y a qui sont pour (dire la vérité)

Il y a qui sont contre (dire la vérité)

4) Quel rapport logique les relie entre-elles?

opposition

5) Complétez le tableau ci-dessous en vous référant au texte lu :

Arguments relatifs à la première opinion	Arguments relatifs à la seconde opinion
« le simple respect ... en est » « puisque ... inutilis »	« ce qui est terrible ... la vérité » « Il faut réussir ... comprendre »

6) Relevez un exemple cité par les auteurs.

le cancer

7) Comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème traité?

ils sont pour

Questionnaire 3

1) Quel est le problème posé par les auteurs?

...Esque... la medecine doit il... seut... en... pour... de... la... de... au...
malade...

2) Pour quelle raison, selon vous, le titre se présente-il sous forme d'une phrase interrogative ?

...Parce que... ils ont cherché à... des... malade...

3) Dans le texte, deux opinions sont citées. Lesquelles ?

...c'est ça... malade... c'est son... de...
...ce qui... est... terrible... quand on... est... malade...

4) Quel rapport logique les relie entre-elles ?

...ils sont... complémentaires...

5) Complétez le tableau ci-dessous en vous référant au texte lu :

Arguments relatifs à la première opinion	Arguments relatifs à la seconde opinion
- Le simple respect de l'homme a... qu'on lui dit à quel on est - Pourquoi serait il... profondément	- il faut même à faire... seut... comprendre.

6) Relevez un exemple cité par les auteurs.

... l'homme... est le seul être vivant qui sache qu'il doit mourir...

7) Comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème traité?

Il faut dire la vérité au malade.

Questionnaire 4

1) Quel est le problème posé par les auteurs?

Le concert.....
.....
.....

2) Pour quelle raison, selon vous, le titre se présente-il sous forme d'une phrase interrogative ?

il donne une idée sur le concert.....
.....

3) Dans le texte, deux opinions sont citées. Lesquelles ?

le concert est porteur de moral.....
.....
.....

4) Quel rapport logique les relie entre-elles ?

conséquence.....
.....

5) Complétez le tableau ci-dessous en vous référant au texte lu :

Arguments relatifs à la première opinion	Arguments relatifs à la seconde opinion
- l'homme ... doit mourir - - point de vue ... la peine ... servir	

6) Relevez un exemple cité par les auteurs.

.....

.....

7) Comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème traité?

je pense que ce thème il est très important parce que l'auteur
montre les cause et les conséquence de cette

.....

Questionnaire 5

1) Quel est le problème posé par les auteurs?

est-ce que le médecin doit-il dire la vérité au patient

2) Pour quelle raison, selon vous, le titre se présente-il sous forme d'une phrase interrogative?

c'est pour répondre sur la question dans le sujet du texte

3) Dans le texte, deux opinions sont citées. Lesquelles?

1) C'est la médecine, c'est son affaire à lui, qu'il en est.
2) Ce qui est terrible, quand on ment au malade, c'est l'hypocrisie.

4) Quel rapport logique les relie entre-elles?

opposées

5) Complétez le tableau ci-dessous en vous référant au texte lu :

Arguments relatifs à la première opinion	Arguments relatifs à la seconde opinion
- Le simple respect de l'homme... en est. - il se pense pourquoi le patient doit-il le seul... au maximum l'intervenir?	- ce n'est pas de lui mentir... dissimuler la vérité... ment - il faut réussir... comprendre

6) Relevez un exemple cité par les auteurs.

Le cancer.

7) Comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème traité?

Il paraît que le patient choisit plutôt à son propre
tristement, de sur, avec beaucoup plus de soin et font
le médecin lui-même.

Questionnaire 6

1) Quel est le problème posé par les auteurs?

le médecin faut dire la visite au malade

2) Pour quelle raison, selon vous, le titre se présente-il sous forme d'une phrase interrogative ?

le titre au forme d'une phrase interrogative pour donner un point de vue

3) Dans le texte, deux opinions sont citées. Lesquelles ?

1. il faut réussir à tout comprendre

2. Si un malade est inutile

4) Quel rapport logique les relie entre-elles ?

cause

5) Complétez le tableau ci-dessous en vous référant au texte lu :

Arguments relatifs à la première opinion	Arguments relatifs à la seconde opinion
- Si il sachait se le médecin - les rapport ... est bonne	

6) Relevez un exemple cité par les auteurs.

le cancer

7) Comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème traité?

il doit donner le nom de la
maladie au malade

Questionnaire 7

1) Quel est le problème posé par les auteurs?

Le problème posé par les auteurs est... est... ce que il est
nécessaire de dire aux malades leu/s maladie.....

2) Pour quelle raison, selon vous, le titre se présente-t-il sous forme d'une phrase interrogative ?

pour attirer les lecteurs par une question qui attire
leur attention.....

3) Dans le texte, deux opinions sont citées. Lesquelles ?

2 - il faut dire.....
1 - il ne faut pas dire.....

4) Quel rapport logique les relie entre-elles ?

forçant / opposées.....

5) Complétez le tableau ci-dessous en vous référant au texte lu :

Arguments relatifs à la première opinion	Arguments relatifs à la seconde opinion
- Si un malade cancéreux ... - pourquoi donner à leur vie la campagne...	Le simple respect de l'homme - exige... - Ce qui est terrible quand on ment...

6) Relevez un exemple cité par les auteurs.

Les cancéreux

7) Comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème traité?

*Je pense que... L'a. Les auteurs ~~sont~~ avec pensent qu'il faut
dire aux Malades*

Questionnaire 8

1) Quel est le problème posé par les auteurs?

il faut préparer le malade psychologiquement
avant de lui dire à son malade.

2) Pour quelle raison, selon vous, le titre se présente-il sous forme d'une phrase interrogative?

pour repander dans le texte.

3) Dans le texte, deux opinions sont citées. Lesquelles?

le premier $\rightarrow$ le cancer. Vrais.
le 2 $\rightarrow$ (ce qui) le médecin
pourtant le médecin

4) Quel rapport logique les relie entre-elles?

L'opposition / conversion

5) Complétez le tableau ci-dessous en vous référant au texte lu :

Arguments relatifs à la première opinion	Arguments relatifs à la seconde opinion
Le cancer en sai L'homme doit mourir.	Le simple ce qu'il en est. une telle l'hypocrisie.

6) Relevez un exemple cité par les auteurs.

.....La peine capitale n'est pas la mort.....

7) Comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème traité?

.....ils sont optimiste..... en ce traitement.....

Annexe 6 : Transcription des entretiens d'explicitation

Intervenant	Entretien
Entretien d'explicitation avec A1	
C	Tu as répondu ?
A1	Oui.
C	Comment tu as fait pour répondre à la première question ? Comment tu as identifié le problème posé ?
A1	Le problème est les médecins ne pas la vérité aux malades.
C	Pourquoi tu mets ta main au début ? Donc le problème posé se trouve au début du texte ?
A1	Oui.
C	D'accord, donc tu as identifié le problème posé en regardant le début du texte ?
A1	Oui.
C	D'accord, très bien.
A1	Première paragraphe.
C	Au premier paragraphe, très bien d'accord. Continue.
A1	Deuxième question je réponds euh ?
C	Oui selon toi, c'est écrit selon vous. Donc selon toi, ce que toi tu en penses, pourquoi ? A ton avis.
A1	Madame, comment dit-on « il faut » ?
C	<i>Ecris-moi « il faut », pas de problème. Ecris ce que tu veux Zakaria, tu es libre.</i>
C	Tu as répondu ?
A1	Oui.
C	Dis-moi s'il te plait, est-ce que cette interrogation, cette question, est-ce qu'elle te permet d'anticiper sur le contenu du texte ? est-ce qu'elle te donne une idée sur ce qu'il va y avoir dans le texte ?
A1	Oui.
C	Oui, elle te donne une idée. Comment ?
A1	Euh les médecins.
C	Les médecins, ça parle des médecins ?

A1	Ça parle des médecins et la vérité euh...
C	La vérité <i>se trouve dans le texte</i> ?
A1	<i>Oui, elle est énormément citée.</i>
C	D'accord, donc c'est le sujet du texte, c'est ça ?
A1	Oui.
C	D'accord très bien.
A1	Chaque paragraphe, il dire la vérité, la vérité...
C	D'accord.
A1	C'est quoi les opinions ?
C	Qu'est-ce qu'une opinion ?
A1	Oui.
C	C'est un point de vue.
A1	<i>Ah je vois !</i>
C	Voilà.
A1	<i>Ce mot « lesquelles » veut dire où elle se trouve ?</i>
C	Voilà, quelles sont ces opinions ? Y a deux opinions, lesquelles ? Quelles sont ces deux opinions ?
A1	<i>Je l'écris normal ?</i>
C	Oui.
A1	<i>Je l'ai noté, je vais t'écrire « dans » et le numéro du paragraphe.</i>
C	D'accord. Tu as trouvé les deux opinions ?
A1	J'ai trouvé un opinion.
C	D'accord et la deuxième ?
A1	Deuxième ...
C	<i>La question souligne « deux opinions ». Comment tu as fait pour trouver la première opinion ? Comment tu l'as repérée ? Comment tu sais que ça c'est une opinion ?</i>
A1	Recherche du sujet du texte dans cette opinion. <i>On cherche à comprendre de quoi parle le texte dans cette opinion et on voit s'il parle de ...</i>
C	C'est-à-dire ? Explique moi-même en arabe il n'y a pas de souci.
A1	<i>Ça veut dire qu'on doit chercher si le paragraphe qu'on relève évoque le texte et la morale de l'histoire.</i>

C	D'accord donc <i>tu t'appuies sur les paragraphes ?</i>
A1	<i>Oui.</i>
C	Donc, <i>par paragraphe et tu repères l'opinion dans le paragraphe ?</i>
A1	<i>Oui et je vois si je dois relever cette phrase du paragraphe.</i>
C	D'accord et comment fais-tu pour relever la phrase du paragraphe ?
A1	<i>Et je rajoute mes propres mots et une reformulation.</i>
C	D'accord, ok.
A1	Madame, le première <i>je précise où elle se trouve dans le texte ?</i>
C	<i>Note au moins le début et la fin.</i>
A1	<i>C'est fait.</i>
C	C'est bon ? très bien !
A1	<i>Je vais à la... ? (Suite avec sa main)</i>
C	Oui.
A1	Les rapports logiques, tu t'en souviens ? La cause, la conséquence, l'opposition, la concession, le but...
C	Ha !
A1	Quel rapport relie les deux opinions ? <i>Il y a deux opinions, quel est le rapport qui relie les deux ?</i>
A1	La cause.
C	Le rapport c'est le lien. Ah la cause donc la cause ?
A1	<i>Oui, la cause</i>
C	D'accord donc tu m'écris la cause. Pourquoi à ton avis ?
A1	Hein ?
C	Pourquoi c'est la cause ?
A1	La cause, la cause <i>parce qu'il pose des questions et y répond.</i>
C	D'accord donc il répond aux questions <i>qu'il a posé ?</i>
A1	<i>Oui c'est comme si qu'il se posait des questions et qu'il y répondait lui-même.</i>
C	D'accord.
A1	Madame, <i>je voudrais te poser une question.</i>
C	Oui ?
A1	<i>Ces « arguments relatifs » je les prends de l'opinion déjà relevée ?</i>

C	Non, <i>du</i> texte.
A1	Ah <i>du</i> texte ! Les arguments relatifs... ?
C	« Relatifs » veut dire « en relation avec », quels sont les arguments de la première opinion ? <i>Et</i> quels sont les arguments de la deuxième opinion ?
A1	Que veut dire « Relatifs » ?
C	En relation, <i>ceux liés à la première opinion et ceux liés à la deuxième.</i>
A1	<i>Ah je comprends !</i>
C	<i>Tu peux enlever</i> « relatifs » : arguments de la première opinion et arguments de la deuxième.
A1	<i>Je cherche les mots avec lesquels on commence en début de paragraphe.</i>
C	Les articulateurs logiques ?
A1	<i>Oui.</i>
C	Vas-y.
A1	« D’abord » et « enfin », ce sont ceux-là ?
C	<i>Les arguments commencent par ces articulateurs ?</i>
A1	<i>Oui.</i>
C	D’accord vas-y.
A1	Madame, le mot « pourtant » est lié aux arguments ?
C	<i>Comment ?</i>
A1	« Pourtant ».
C	Tu fais comme tu veux, <i>si tu penses que ça va avec l’argument alors tu l’écris.</i>
A1	<i>Oui</i> parce que articulateur.
C	<i>D’accord, vas-y, comme tu veux.</i>
A1	Madame, <i>il faut que ce soit du texte ?</i>
C	<i>Oui.</i>
A1	<i>Parce qu’il n’y en a pas beaucoup.</i>
C	<i>Pas de problème, tu fais comme tu veux Zakaria, si tu ne sais pas tu ne fais pas.</i>
A1	« Exemple cité » ça veut dire de quoi parle le texte ?
C	Un exemple que l’auteur a cité. « Un exemple » On sait ce que c’est qu’un exemple ?

A1	Oui exemple .
C	Ok, dans le texte, les auteurs ont donné un exemple, Lequel ?
A1	Ah ! Ok. Les médecins.
C	Très bien vas-y, ah argument ?
A1	Oui.
C	Très bien ok.
A1	Madame je l'extrais d'où je veux ?
C	Oui, c'est comme tu veux.
A1	Parce qu'il y en a beaucoup.
C	Prends-en un.
A1	Je mets celui-ci.
C	Ok, très bien, c'est quoi le but de l'auteur à travers cet exemple ?
A1	Dire la vérité.
C	Non, je veux dire pourquoi il a utilisé un exemple, pourquoi il va rajouter un exemple ? Pourquoi va-t-il donner un exemple ?
A1	Pour que nous puissions comprendre.
C	Pour mieux comprendre ?
A1	Oui, parce que ça aurait été complexe sans exemple.
C	D'accord, très bien.
A1	Le thème veut dire qu'on doit nous-même proposer un titre... ?
C	Comment ?
A1	Cette question (En la montrant du doigt).
C	Comment se positionnent les auteurs ? C'est-à-dire quelle est l'opinion des auteurs ? Qu'est-ce qu'ils pensent ?
A1	Ce qu'ils veulent nous transmettre ?
C	Ce qu'ils veulent finalement nous transmettre voilà !
A1	A nous ou aux médecins ?
C	A nous. Qu'est-ce que, je reformule, qu'est-ce que les auteurs pensent du fait de dire la vérité ou non au malade ? Leur opinion à eux, est-ce qu'il faut dire la vérité au malade ou est-ce qu'il ne faut pas lui dire ?
A1	De qui ?
C	Des auteurs. Est-ce que pour eux il faut dire la vérité au malade ou non ?

A1	Ah ! Je comprends.
C	Ils sont de quel avis ?
A1	Pour le fait de dire.
C	Très bien, donc ils veulent et ils sont pour dire la vérité au malade ?
A1	Oui.
C	Ok ! Ecris qu'ils sont pour.
A1	J'ai fini.
C	Dans quelle partie tu as cherché cette réponse ? Tu as trouvé <i>cette</i> réponse où ? dans l'introduction, dans le développement ou dans la conclusion ?
A1	Dans l'introduction.
C	Dans l'introduction, très bien ! Pourquoi dans l'introduction ?
A1	Parce que c'est l'introduction .
C	C'est-à-dire ?
A1	<i>Ça veut dire que c'est comme si qu'il entamait son texte en évoquant le sujet et en précisant qu'il est pour.</i>
C	<i>Il commence donc directement par dire qu'il est pour ?</i>
A1	Oui.
C	D'accord ! Très bien ! Merci Zakaria !
Entretien d'explicitation avec A2	
A2	Madame <i>J'ai compris quel était le problème posé mais je ne sais pas comment le dire.</i>
C	Même en arabe.
A2	Normal ?
C	Normal, même en arabe il n'y a pas de souci. Prends ton temps.
A2	Madame, l'auteur <i>a dit</i> : <i>Est-ce que normal de mentir au malade.</i>
C	Ok, très bien, écris-le.
A2	J'écris : Est-ce que normal ?
C	Oui très bien. Comment tu as fait pour trouver cette réponse, pour identifier le problème posé ? <i>Où as-tu trouvé le problème posé ?</i>
A2	<i>C'est évident madame ! dans le texte.</i>
C	<i>Où exactement dans le texte ?</i>
A2	Au début du texte.

C	Comment ?
A2	<i>En lisant.</i>
C	Ok, <i>en lisant le début</i> du texte ?
A2	Oui, le médecin doit-il dire...
C	Ok, très bien. C'est bon pour la première ?
A2	Oui.
C	Tu passes à la deuxième ?
A2	Oui.
C	Tu as compris la question ?
A2	Oui.
C	Très bien.
A2	<i>Pourquoi le titre se présente-t-il en phrase interrogative.</i>
C	Voilà, à ton avis, selon toi ! C'est ton propre avis que je cherche.
A2	<i>Ah ! Le mien ?</i>
C	Oui selon toi.
A2	<i>Ils cherchent notre opinion.</i>
C	<i>Ils cherchent notre opinion ?</i>
A2	<i>Oui, c'est pour ça question.</i>
C	Très bien, écris-le. Notre point de vue, <i>notre opinion, qui ça « nous » ?</i>
A2	Les citoyens, les malades.
C	Les citoyens <i>ou</i> les malades ?
A2	Les malades.
C	D'accord, <i>donc ils cherchent l'opinion des malades ?</i>
A2	<i>Oui.</i>
C	D'accord. Dis-moi, est-ce que cette interrogation, cette interrogation te donne une idée ? Est-ce qu'elle te permet d'anticiper sur le sens du texte ? Sur le contenu du texte ?
A2	Oui.
C	Oui ? Comment ?
A2	<i>Elle prouve qu'il est hésitant.</i>
C	<i>Elle prouve qu'il est hésitant ? Ah tu veux dire qu'elle prouve qu'il ne sera pas sûr de lui dans le texte ?</i>

A2	Oui.
C	D'accord, très bien.
A2	<i>J'écris</i> deux opinions ?
C	Oui, tu sais ce que c'est qu'une opinion ?
A2	Oui c'est ton point de vue .
C	Très bien, <i>il y a</i> deux opinions <i>dans</i> le texte. <i>Lesquelles et où sont-elles ?</i>
A2	Ce passage est avec elles ?
C	<i>Lequel ?</i>
A2	« C'est sa maladie, c'est son affaire à lui ».
C	D'accord, donc ça c'est un argument, euh c'est une opinion pardon ?
A2	Oui.
C	Ecris ça alors. Très bien !
A2	<i>Ce passage aussi est avec l'opinion</i> madame : « Le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise la vérité ».
C	Donc c'est la même opinion ?
A2	Oui.
C	<i>Est-ce qu'il y en a une autre ?</i>
A2	Aucune idée !
C	D'accord, prends ton temps.
A2	<i>En voici un autre</i> , madame
C	<i>Où ?</i>
A2	« Ce qui est terrible quand on ment au malade ».
C	Très bien. Comment tu as fait pour les repérer ?
A2	Hein ?
C	Comment tu as fait pour repérer les deux opinions ? Comment tu procèdes pour repérer ?
A2	<i>Je cherche.</i>
C	<i>Comment tu cherches ? Tu cherches</i> en fonction de quoi, selon quoi ?
A2	<i>Quelque chose qui y est relié.</i>
C	<i>Quelque chose qui est relié à quoi ? parle-moi n'aie pas peur.</i>
A2	<i>Quelque chose que donne l'auteur et qui ressemble à une opinion, je le cherche.</i>

C	<i>Quelque chose que donne l'auteur et qui ressemble à une opinion de l'auteur ?</i>
A2	Oui.
C	<i>Que veut-t-on dire par l'opinion de l'auteur ?</i>
A2	Argument.
C	Argument ?
A2	Oui.
C	D'accord, très bien.
C	Ça y est ?
A2	Oui
C	Très bien. Quel rapport logique les relie entre elles ? Alors, <i>il y a un rapport entre les deux opinions. Quels sont les rapports logiques ? Nous avons la cause cause, la conséquence conséquence, l'opposition opposition, le but but, etc. Lequel de ces rapports logiques se trouve ici ?</i>
A2	<i>Les deux opinions se rejoignent sur le fait de dire la vérité au malade.</i>
C	Donc <i>elles</i> sont complémentaires ?
A2	<i>En quelques sortes, oui.</i>
C	<i>Elles ne sont ni contradictoires ni liées par un rapport de cause à effet ? ni cause ni conséquence ni...</i>
A2	Oui.
C	Donc si tu devais choisir entre la cause, la conséquence, l'opposition et le but par exemple ?
A2	Euh !
C	Complémentaires ?
A2	Oui.
C	Donc elles se complètent ?
A2	Oui.
C	D'accord écris complémentaires. Donc complémentaires c'est ça ?
A2	Oui.
C	D'accord. Pourquoi à ton avis les deux opinions sont complémentaires ?

A2	Parce que <i>les deux se rejoignent sur le fait de ne pas lui mentir</i> : « C'est sa maladie, c'est son affaire à lui » Donc il faut pas mentir <i>et</i> « ce qui est terrible quand on ment au malade ».
C	D'accord, très bien. Continue.
A2	<i>Ces deux opinions chacune a</i> des arguments.
C	Oui, les arguments <i>de chacune</i> . Voilà les arguments <i>de la première et de la deuxième</i> . Comment tu fais pour dégager un argument ?
A2	<i>Je le cherche</i> madame.
C	Comment ? <i>Qu'est-ce que tu cherches</i> ?
A2	L'argument <i>vient après</i> l'opinion.
C	L'argument <i>vient après</i> l'opinion, très bien.
A2	<i>Deux de chaque</i> ?
C	Oui, si tu peux. Si c'est trop long, tu peux mettre des points de suspension <i>jusqu'au dernier mot</i> , tu n'es pas obligé de tout réécrire.
A2	Madame <i>que veut dire</i> « dissimuler » ?
C	C'est « cacher » dissimuler veut dire cacher. Tu sais ce que veut dire « cacher » ?
A2	Oui.
C	Très bien !
A2	<i>Donc ici il dit si lui veut qu'on lui cache la vérité</i> euh...
C	<i>On l'accepte</i> . Voilà !
A2	<i>Ce passage ne serait pas également un argument</i> ?
C	<i>Aucune idée ! C'est comme tu veux</i> .
A2	<i>Je n'ai trouvé qu'un seul</i> .
C	Ok, très bien <i>c'est tout ce que tu as trouvé</i> ?
A2	Oui.
C	Ok très bien. Tourne la page.
A2	<i>Mais, un exemple de quoi</i> ?
C	Un exemple cité. C'est quoi un exemple ?
A2	Euh un exemple !

C	Ok très bien, un exemple ! Alors un exemple que les auteurs ont cité, ils ont donné un exemple, exemple dans tout le texte. Quel est l' exemple qu'ils ont donné ?
A2	Leur exemple ? Ou un exemple ?
C	Le leur. Ils ont cité un exemple .
A2	Madame ?
C	Oui ?
A2	« L'homme est le seul être vivant qui sache qu'il doit mourir ».
C	Ok, écris-moi ça s'il te plaît. Quel est le but à ton avis, à travers cet exemple ? Quel but visent les auteurs... ?
A2	On doit mourir !
C	Non, je veux dire pourquoi <i>de façon générale</i> les auteurs ont choisi de donner un exemple ?
A2	Pour forcer leurs idées.
C	Pour renforcer leurs idées ?
A2	Oui.
C	D'accord, très bien. Comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème ? Notre thème c'est est-ce qu'on dit la vérité ou non ? C'est ça ? Comment ? Qu'est-ce qu'ils en pensent, eux ?
A2	On doit dire la vérité.
C	Donc ils sont ... ? Pour eux on doit dire la vérité ?
A2	Oui.
C	D'accord, très bien ! Tu as trouvé cette réponse où ? Dans l'introduction, dans le développement ou dans la conclusion ?
A2	Dans la conclusion.
C	Pourquoi ?
A2	Ah, euh ! Ils sont là madame.
C	Pourquoi dans la conclusion ?
A2	Tu veux dire en général pourquoi dans la conclusion ?
C	Oui, pourquoi dans la conclusion, il y a le positionnement de l'auteur.
A2	Parce que c'est la conclusion... euh comment pourrais-je t'expliquer ?
C	Ce n'est pas grave essaie de m'expliquer, même en arabe vas-y.

A2	<i>A la fin madame.</i>
C	Oui qu'est-ce qu'il y a à la fin ?
A2	<i>Tu trouves l'autre vers la fin du texte.</i>
C	Le point de vue de l'auteur ?
A2	Oui.
C	D'accord, très bien.
A2	<i>Qu'est-ce que j'écris madame ?</i>
C	Tu m'as dit ils sont pour, euh il faut dire la vérité au malade.
A2	Oui.
C	Ça y est ?
A2	C'est tout madame ?
C	Oui, merci beaucoup !
Entretien d'explicitation avec A3	
A3	<i>Je peux répondre directement en arabe ?</i>
C	Oui <i>sans problème</i> c'est comme tu veux mais tu écris la réponse <i>ici</i> .
A3	En français ?
C	Comme tu veux essaie en français si tu n'y arrive pas continue en arabe... Ça y est ?
A3	<i>Oui.</i>
C	D'accord, comment tu as fait pour identifier le problème posé ?
A3	<i>J'ai lu le texte.</i>
C	Tu as lu le texte, c'est-à-dire ?
A3	<i>J'ai compris la première paragraphe donc j'ai compris de quoi il parlait.</i>
C	Tu as vérifié le premier paragraphe ?
A3	<i>Oui.</i>
C	Très bien, continue. Tu as terminé de répondre à la deuxième ?
A3	<i>Pas encore.</i>
C	Quand tu termines la deuxième tu me dis.
A3	<i>Je ne sais pas comment le dire en français.</i>
C	Ecris en arabe, pas de problème.
A3	<i>Comme ça ?</i>

C	Ok, dis-moi est-ce que cette interrogation te permet d'anticiper sur le sens du texte ? Sur le thème, est-ce qu'elle te donne une idée avant de lire ?
A3	Oui.
C	Oui ? Comment ?
A3	<i>En quelques sortes, tu comprends qu'il y a un problème dans le texte.</i>
C	<i>Tu comprends qu'il y a un problème dans le texte ?</i>
A3	Oui.
C	D'accord.
A3	<i>C'est tout.</i>
C	<i>C'est tout ? ok continue.</i>
A3	<i>Dans le sens où y en a qui veulent le dire et d'autres qui ne le veulent pas.</i>
C	Voilà ! Vas-y écris moi ça. Très bien !
A3	<i>Directement en arabe madame !</i>
C	Vas-y...Essaie si tu n'y arrives pas en français vas-y en arabe il n'y a pas de problème.
A3	<i>Attends je vais la chercher.</i>
C	<i>Tu n'es pas obligé ! Ah d'accord vas-y. Comment tu sais qu'il y en a qui veulent le dire et d'autres qui ne le veulent pas ? Comment tu fais pour les repérer ? Dans le texte ?</i>
A3	<i>Quand je lis le deuxième paragraphe je m'en rends compte.</i>
C	Dans le deuxième paragraphe ?
A3	<i>Oui dans le développement.</i>
C	Ok, dans le développement tu comprends qu'il y en a qui sont...
A3	<i>Dans le sens où certains sont pour et d'autres contre.</i>
C	Ok très bien !
A3	<i>Je ne sais pas comment le dire madame.</i>
C	<i>Dis-le comme tu veux vas-y, tu as reformulé c'est ça ?</i>
A3	Oui.
C	Il y en a donc qui sont pour et d'autres qui sont ?
A3	Contre.
C	D'accord, ça reste correcte, pas de problème ! C'est bon ?
A3	Oui.

C	Très bien ! Tu sais ce que c'est qu'un rapport logique ? Cause, conséquence, opposition, but...
A3	<i>Je n'ai pas compris.</i>
C	Quel rapport logique les relie entre-elles ? Ces deux opinions ! Il y a un rapport logique qui les lie, les lie . Les rapports logiques sont : la cause, la conséquence, l'opposition, la concession, le but, etc. Quel est ce rapport ?
A3	<i>D'accord, une minute.</i>
C	D'accord, prends ton temps.
A3	<i>C'est à dire, qu'est-ce qui va se passer après ça ?</i>
C	<i>Non, pas après, tu me disais que certains étaient pour et que d'autres étaient contre.</i>
A3	<i>Oui.</i>
C	Il y a deux opinions dans le texte. Quel est le lien entre ces deux opinions ? Est-ce un lien de cause ? Cause , est-ce un lien de conséquence ... ?
A3	Conséquence.
C	Voilà, conséquence , est-ce que c'est un lien d'opposition opposition , est-ce que ...
A3	<i>Oui, opposition.</i>
C	D'accord, écris opposition. Pourquoi l'opposition à ton avis ?
A3	Parce que cette idée <i>il y a euh pas négatif mais son contraire.</i>
C	<i>Oui, l'opposé ?</i>
A3	Non, je veux dire quel est l'opposé du mot « négatif » ?
C	Positif.
A3	<i>Certains malades positivent en apprenant la vérité et prennent au sérieux leur traitement.</i>
C	Et dans le texte est-ce qu'il y a quelque chose qui te prouve qu'il s'agit d'une opposition ?
A3	<i>Il y a la question et ces opinions.</i>
C	D'accord, mais il n'y a pas un mot ou autre qui prouve qu'ils sont contre ?
A3	<i>« Il faut dire » madame !</i>
C	<i>Il y a « Il faut dire » ?</i>

A3	<i>Oui certains pensent qu'il « Il faut dire » au malade pour qu'il connaisse son traitement.</i>
C	D'accord.
A3	<i>Je passe à celui-ci ?</i>
C	Voilà, tu as des arguments qui sont avec la première opinion...
A3	<i>Et des arguments avec la deuxième.</i>
C	Voilà relève-moi les arguments.
A3	<i>Des idées reliées aux opinions, comme leur champ lexical.</i>
C	Champ lexical ?
A3	<i>En relation avec l'opinion.</i>
C	<i>En relation avec l'opinion, oui, on est d'accord !</i>
A3	<i>Cette phrase : « le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise »</i>
C	D'accord. <i>Ecris le début et la fin du passage, tu n'es pas obligé de tout réécrire.</i> Donc, pour dégager l'argument comment tu fais ?
A3	<i>Pour savoir si c'est un argument ?</i>
C	Oui, <i>que</i> c'est un argument.
A3	Ça dépend.
C	Comment tu as su pour ce passage ?
A3	En lisant.
C	Donc qu'est-ce qu'un argument ?
A3	Comme une opinion . Pas une opinion ... Je ne sais pas comment te l'expliquer.
C	Essaie.
A3	Une idée.
C	Une idée ?
A3	Une idée <i>qui raconte</i> une opinion.
C	D'accord.
A3	Tu comprends selon le sens.
C	D'accord.
A3	Toute cette partie, euh pas exactement. Celle-là « <i>Puisque de toute façon, il va continuer à vivre dans la hantise de la rechute</i> ».
C	Donc de « Puisque » <i>jusqu'où</i> ?

A3	<i>Jusqu'à « Inutile ».</i>
C	D'accord écris-le.
A3	<i>« Ce qui est terrible quand ... » jusqu'à « La vérité ».</i>
C	D'accord.
A3	J'écris « ce qui » jusqu'à « vérité » ?
C	Ecris « Ce qui est terrible » pour que je puisse la trouver.
A3	D'accord. La voici « Il faut réussir », je l'écris ?
C	<i>Jusqu'où ?</i>
A3	<i>Jusqu'à celle-ci.</i>
C	Ok. Très bien.
A3	C'est bon ?
C	Pas encore, encore ceux-là s'il te plaît.
A3	Exemple ?
C	Oui les auteurs ont cité un exemple.
A3	Exemple d' une maladie ?
C	Oui ?
A3	<i>Celle du cancer.</i>
C	D'accord, très bien donc tu m'écris « Le cancer ».
A3	<i>Je pensais qu'il fallait un autre exemple à part celui du cancer.</i>
C	<i>Non, l'exemple cité par les auteurs. Ils ont cité le cancer ?</i>
A3	<i>Oui.</i>
C	Ok, quel est le but à ton avis à travers cet exemple ? Pourquoi ils ont choisi de donner un exemple ?
A3	<i>Pour qu'ils sachent.</i>
C	Ils ont donné un exemple, pourquoi ils ont donné un exemple ? ils auraient pu ne pas donner d'exemple !
A3	<i>Pour dire aux gens qu'il faut dire la vérité au malade.</i>
C	D'accord, très bien ! Continue.
A3	<i>C'est tout ?</i>
C	<i>Il reste celle-ci.</i>
A3	Comment tu classe les opinions des autres dans le texte ?

C	<i>Non, c'est à dire ici comment se positionnent les auteurs eux-mêmes, leur point de vue vis-à-vis du thème. Est-ce qu'ils sont d'accord ? Est-ce qu'ils sont contre ? Finalement qu'est-ce qu'ils veulent, eux ?</i>
A3	<i>Pour.</i>
C	<i>Ils sont pour ? Qu'est-ce qui te dit qu'ils sont pour ? Où tu as cherché ? Est-ce que c'était dans l'introduction, dans le développement ou dans la conclusion ?</i>
A3	<i>Dans la conclusion.</i>
C	<i>Très bien, pourquoi dans la conclusion ?</i>
A3	<i>Parce qu'ils donnent leur point de vue.</i>
C	<i>Ils donnent leur point de vue.</i>
A3	<i>Oui.</i>
C	<i>Très bien tu m'écris qu'ils sont pour.</i>
A3	<i>J'écris juste qu'ils sont pour ?</i>
C	<i>Oui. Donc c'est parce que c'est là qu'on trouve leur point de vue ?</i>
A3	<i>Oui.</i>
C	<i>Très bien, merci beaucoup Nassim.</i>
Entretien d'explicitation avec A4	
C	<i>C'est bon ? Tu réponds à la première question ?</i>
A4	<i>Oui, quel est le problème posé, normalement « Cancer », la maladie du cancer</i>
C	<i>D'accord écris ici c'est la maladie du cancer. Comment tu l'as identifié ?</i>
A4	<i>Le cancer... Je te définis le cancer ?</i>
C	<i>Non, comment tu as su que le problème posé est le cancer ? Comment tu l'as relevé ?</i>
A4	<i>Du texte, en lisant le deuxième paragraphe</i>
C	<i>En lisant « Cancer » au deuxième paragraphe ?</i>
A4	<i>Oui, c'est une maladie mortelle et tout.</i>
C	<i>D'accord très bien. Continue avec la deuxième : le titre du le texte est sous forme de phrase interrogative, pourquoi à ton avis ?</i>
A4	<i>Pourquoi ils l'ont présenté sous forme de phrase interrogative ?</i>
C	<i>Oui, pourquoi à ton avis ?</i>

A4	<i>Pour nous définir le cancer dans le texte.</i>
C	D'accord, c'est pour nous donner une idée...
A4	<i>Sur le cancer.</i>
C	D'accord, écris-le. Est-ce que cette interrogation te donne une idée <i>sur</i> le texte, <i>sur</i> le contenu du texte, <i>sur ce qu'il va y avoir dans le texte</i> ?
A4	Peut-être madame !
C	Est-ce qu' <i>en le lisant ça t'aide</i> à anticiper ?
A4	<i>Oui.</i>
C	Oui ? <i>Pourquoi</i> ?
A4	<i>Parce que quand je lis le titre et je vois la maladie évoquée donc le cancer donc de là, j'ai commencé à comprendre le texte, à partir du texte.</i>
C	D'accord très bien, continue. Tu sais ce que c'est qu'une opinion ?
A4	Opinion.
C	Voilà, <i>il y a</i> deux opinions dans le texte. <i>Lesquelles</i> ?
A4	Madame, <i>celle-ci</i> « le cancer est porteur de mort ».
C	D'accord, c'est la première opinion ?
A4	<i>Oui, il dit que le cancer tue.</i>
C	D'accord, <i>écris-le ici</i> . Comment tu as fait pour repérer <i>cette</i> opinion ?
A4	<i>Comment j'ai su ?</i>
C	<i>Oui, comment tu as su que c'est une opinion ?</i>
A4	<i>C'est comme si qu'il te donnait son opinion et te prouve que cette maladie comme tuer ou non.</i>
C	D'accord, <i>comment tu as fait pour relever l'opinion</i> ?
A4	<i>J'ai un peu compris, donc de ma compréhension.</i>
C	D'accord, très bien !
A4	<i>Je n'ai trouvé que la première.</i>
C	Pas de problème, continue. Quel est le rapport logique dans le texte qui lie les opinions ? Les rapports logiques <i>sont</i> : cause...
A4	Conséquence.
C	Voilà, opposition, etc. Quel est le rapport logique qui lie les deux opinions entre-elle ?
A4	La cause <i>cause</i> et conséquence conséquence .

C	Ok, mais ici donc cause ou conséquence ?
A4	Conséquence.
C	<i>Pourquoi ?</i>
A4	<i>Parce qu'il nous dit qu'il peut te tuer, te fatiguer et endommager ton corps.</i>
C	D'accord, donc parce qu'il est en train de nous donner des conséquences ?
A4	Oui madame.
C	D'accord, ok ! Continue. Tu écris s'il te plaît <i>ici juste</i> « Conséquence ».
A4	Oui.
C	Maintenant je te demande de relever les arguments.
A4	Les arguments ?
C	<i>Oui, les arguments. Ici, tu n'as trouvé qu'une seule opinion.</i>
A4	<i>Oui.</i>
C	<i>Donne-moi alors les arguments de la première opinion. Comment tu fais pour dégager un argument ?</i>
A4	<i>Pour relever un argument ?</i>
C	<i>Oui, qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce qu'un argument ?</i>
A4	<i>L'argument, un argument.</i>
C	<i>Ok, comment tu le relèves ?</i>
A4	<i>Je vais au deuxième paragraphe, je le lis et je trouve son argument avec lui.</i>
C	<i>Dans le deuxième paragraphe ?</i>
A4	<i>Oui, ou bien dans la conséquence.</i>
C	<i>Où dans la conséquence ?</i>
A4	<i>En bas.</i>
C	<i>Où ? Dans la conclusion ?</i>
A4	<i>Oui, conclusion.</i>
C	D'accord donc tu peux trouver l'argument <i>dans la conclusion</i> ?
A4	<i>Oui.</i>
C	D'accord, et pourquoi <i>dans le deuxième paragraphe</i> ?
A4	<i>Quand je l'ai lu, j'ai trouvé « Le cancer est porteur de mort et le malade atteint de cancer porte la mort en soi » il nous explique en quelques sortes que le cancer tue, dès le départ.</i>
C	<i>Oui ?</i>

A4	<i>Et avec ça il explique pourquoi il mène à la mort.</i>
C	<i>D'accord, je comprends.</i>
A4	<i>Dans le même paragraphe.</i>
C	<i>Donc il t'a donné l'opinion et juste après...</i>
A4	<i>L'argument.</i>
C	<i>D'accord, merci. Relève-moi l'argument.</i>
A4	<i>Madame ici ...</i>
C	<i>Où ?</i>
A4	<i>Ici.</i>
C	<i>Tu l'as écrit ?</i>
A4	<i>Il a donné une opinion normalement ?</i>
C	<i>Je ne sais pas ! Quand tu lis « Point de vue » dans le texte, tu te demandes est-ce que c'est son point de vue ? Le point de vue de l'auteur ?</i>
A4	<i>Non, c'est celui de la maladie, c'est un argument, son argument.</i>
C	<i>Ah l'argument tu veux dire ? Si tu trouves que c'est l'argument, écris-le, pour ne pas réécrire toute la phrase, note son début puis trois points puis le dernier mot. Ne stresse pas si tu ne sais pas il n'y a pas de problème</i>
A4	<i>Non, je sais, j'ai oublié comment relever un argument madame, il y a un cours que j'ai oublié.</i>
C	<i>Tu as oublié un cours ? D'accord.</i>
A4	<i>Je l'ai oublié.</i>
C	<i>Ce n'est pas grave.</i>
A4	<i>Je vais le trouver madame.</i>
C	<i>Pas de problème.</i>
A4	<i>Celui-ci.</i>
C	<i>Tu l'as trouvé ?</i>
A4	<i>C'est celui-ci, normalement.</i>
C	<i>D'accord, tu l'as noté ?</i>
A4	<i>Oui.</i>
C	<i>Très bien et le deuxième ?</i>
A4	<i>Le voici.</i>
C	<i>Très bien, ça y est ?</i>

A4	<i>Oui.</i>
C	Dans le texte les auteurs ont utilisé un exemple. Ils ont cité un exemple, quel est cet exemple ?
A4	<i>Ils ont donné un exemple ?</i>
C	<i>Oui, on sait ce que c'est qu'un exemple ?</i>
A4	<i>Oui.</i>
C	<i>Où est l'exemple dans le texte ?</i>
A4	<i>Je ne l'ai pas trouvé.</i>
C	D'accord, pas de problème. Dernière question, comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème ? Quelle est l'opinion de l'auteur vis-à-vis du thème ? Quel est le thème ?
A4	Le cancer.
C	Qu'est-ce qu'ils pensent du cancer ? Les auteurs !
A4	<i>Pourquoi ? Ah j'ai compris.</i>
C	Quelle est l'opinion ?
A4	<i>Je l'écris directement madame ?</i>
C	<i>Oui.</i>
A4	Comment dit-on « il montre » ?
C	« Montre ». Dans quelle partie du texte tu as cherché/ trouvé ta réponse ? Est-ce que c'était dans l'introduction, dans le développement ou dans la conclusion ? La réponse que tu viens de me donner <i>tu l'as trouvée dans l'introduction, dans le développement ou dans la conclusion ?</i>
A4	<i>Elle se trouve dans tout le texte madame, mais surtout dans la conclusion.</i>
C	Pourquoi ?
A4	<i>Parce qu'il nous a donné sa conséquence vers la fin du texte sa conséquence, que vont-ils faire...</i>
C	D'accord, très bien ! <i>Quelles sont ses conséquences ?</i>
A4	Cancer !
C	D'accord, merci beaucoup.
Entretien d'explicitation avec A5	
A5	Je peux relire le texte ?
C	Bien sûr ! Tu relis à chaque fois.

A5	La première opinion c'est « C'est sa maladie, c'est son affaire à lui. Le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qui l'en est » C'est ça oui la première opinion.
C	D'accord, tu mets 1 les deux premiers mots puis trois points de suspension et tu termines par la fin de l'opinion, à ton avis. Comment tu as procédé pour dégager l'opinion ? Comment tu as fait pour dégager l'opinion ? Comment tu sais que ça ? c'est l'opinion ?
A5	Euh !
C	Continue avec la deuxième <i>peut-être que</i> tu ...
A5	Oui.
C	<i>Jusqu'où</i> ? Termine ta phrase. Merci.
A5	Bon, deuxième opinion c'est « Ce qui est terrible quand on ment au malade ce n'est pas de lui dissimuler la vérité, c'est de lui cacher ce que les autres savent, une telle situation crée des relations entièrement faussées où se mêlent la pitié et de l'hypocrisie ».
C	D'accord, très bien. Et comment tu as fait pour les repérer ?
A5	J'avais une question ici puis les réponses.
C	C'est-à-dire ? Pour repérer la première thèse ? Euh la première opinion et la deuxième.
A5	Oui.
C	Tu t'es focalisée sur quoi ?
A5	Je ne sais pas comment expliquer.
C	Même en arabe.
A5	Genre <i>il a posé</i> une question.
C	Oui ?
A5	<i>Après</i> , ils lui ont répondu et lui ont également dit « Pourtant ».
C	Je n'ai compris ce que tu veux dire.
A5	<i>Moi non plus.</i>
C	Ok écris ta réponse et <i>peut-être que</i> tu...
A5	<i>Je les ai repérées</i> , mais je ne sais pas comment l'expliquer.
C	<i>Comment les as-tu repérées</i> ?
A5	Oui, voilà.

C	Tu t'es basée sur quoi ?
A5	<i>J'ai compris.</i>
C	<i>Tu as compris</i> le texte ?
A5	Oui, voilà.
C	Ok. Alors, Quel rapport logique lie les deux opinions ?
A5	Rapport logique !
C	Quels sont les rapports logiques que tu connais ? Tu te souviens des rapports logiques ? Cause, conséquence, opposition, concession, but, condition, ect.
A5	<i>Il y a</i> « Par contre ».
C	Le rapport ! Je parle du rapport pas des articulateurs.
A5	Ah !
C	Les rapports logiques : cause, conséquence, opposition, concession, but...
A5	Ah comme « A cause de » ?
C	Non, les rapports logiques <i>sont ceux que j'ai cité.</i>
A5	Ah c'est ça ?
C	Oui, je suis en train de te citer les rapports logiques.
A5	D'accord.
C	Quel rapport logique lie <i>ces deux-là</i> ? Est-ce que c'est un rapport de cause ? Est-ce que c'est un rapport de conséquence ? Est-ce que c'est un rapport d'opposition ? Est-ce que c'est un rapport de condition ? Est-ce que c'est un rapport de but ?
A5	Opposition.
C	Opposition. Pourquoi à ton avis ?
A5	Parce que genre il y a ici le contraire. <i>Il y a une chose positive puis une autre négative.</i>
C	D'accord.
A5	Négative <i>puis</i> positive... l'essentiel !
C	D'accord ! Donc tu mets opposition.
A5	Parce qu' <i>il a donné</i> deux points de vue <i>différents.</i>
C	Très bien, donc deux points de vue différents.
A5	Oui.

C	Est-ce qu'il y a autre chose dans le texte qui te prouve que c'est une opposition ? Justifie ta réponse sur l'opposition.
A5	Oui.
C	Oui ?
A5	<i>Il a dit « Ce qui est terrible quand on ment au malade » Il n'avait pas dit ça au début puis a annoncé une opinion divergente de la première.</i>
C	C'est-à-dire ?
A5	C'est ça.
C	« Terrible » c'est une opposition ?
A5	<i>Non.</i>
C	Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse Ikram.
A5	Oui.
C	Je veux juste savoir comment tu es en train de penser.
A5	<i>Je te relève ce qui me prouve que c'est une opposition ?</i>
C	<i>Oui, exactement, justifie ta réponse sur l'opposition.</i>
A5	<i>Je ne l'ai pas trouvée.</i>
C	<i>Tu ne l'as pas trouvée, aucun problème. Je te demande de relever deux arguments relatifs à la première opinion et deux relatifs à la deuxième opinion. Tu n'es pas obligée de réécrire toute la phrase, tu peux mettre des points de suspension.</i>
A5	Oui, oui.
C	Comment tu es en train de procéder pour dégager l'argument ?
A5	<i>Je relis l'opinion puis je vois comment il a argumenté sur celle-ci.</i>
C	C'est-à-dire ?
A5	<i>Il donne une opinion puis la fait suivre de ses arguments.</i>
C	Tu veux dire qu'il développe son opinion à travers ses arguments ?
A5	Oui, oui.
C	Ça veut dire quoi ? Que tu trouves l'argument juste après l'opinion ?
A5	Oui, c'est ça.
C	D'accord, ok.
A5	C'est bon.
C	Très bien. Alors, dans le texte les auteurs ont cité un exemple. Lequel ?

A5	Le cancer.
C	D'accord. Quel est le but à travers l'utilisation de cet exemple à ton avis ?
A5	Parce que c'est une maladie dangereuse donc <i>ils l'ont prise pour exemple pour le patient</i> parce que c'est une maladie dangereuse ou je ne sais pas quoi donc <i>ils l'ont prise pour exemple</i> .
C	<i>Ils l'ont prise pour exemple ?</i>
A5	Oui.
C	Donc le but d'utiliser un exemple ! Ils auraient pu ne pas donner d'exemple, <i>pourquoi ont-ils rajouté un exemple ?</i>
A5	Parce que <i>c'est la maladie qui tue le plus</i> .
C	C'est-à-dire ?
A5	Je ne sais pas, c'est une maladie dangereuse.
C	D'accord, continue. Tu as écrit le « <i>Cancer</i> » ?
A5	Oui.
C	Très bien, comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème ? Quelle est <i>leur</i> position ? Quel est leur point de vue ?
A5	<i>Il y a deux points de vue, non ?</i>
C	Mais celui « des auteurs » c'est celui que je cherche. Quel est leur point de vue <i>à eux</i> ?
A5	Bon, je crois qu'ils ont dit que « Le patient doit participer à son propre traitement, le suivre avec beaucoup plus de soin et finit parfois par mieux connaître sa maladie que le médecin lui-même » C'est ça.
C	Donc pour toi, c'est celui-ci <i>leur</i> positionnement ?
A5	Oui, normalement !
C	D'accord, donc tu as cherché ta réponse dans la conclusion ?
A5	Oui.
C	Parce que tu viens de me lire la conclusion.
A5	Oui.
C	Pourquoi ?
A5	Parce que c'est à la fin.
C	Pourquoi tu as directement tourné le regard...
A5	Parce qu'à la fin les auteurs peuvent donner leur point de vue.

C	D'accord.
A5	J'écris ça ?
C	Non, non, tu mets juste le point de vue.
A5	D'accord.
C	Merci.
A5	De rien.
Entretien d'explicitation avec A6	
C	Sois naturel.
A6	<i>Je commence d'abord par lire les questions.</i>
C	Pas de problème, vas-y.
A6	Problème ?
C	Quel est le problème posé par les auteurs ?
A6	<i>Je l'écris seulement, je n'ai pas besoin de le dire à voix haute.</i>
C	Oui, écris tu n'es pas obligé de...
A6	<i>Le médecin doit dire à son patient qu'il est malade.</i>
C	Ok, ça c'est le problème posé ?
A6	Oui.
C	Vas-y. Comment tu as fait pour identifier le problème posé ? Comment tu as fait pour le trouver ?
A6	<i>J'ai lu celle-ci.</i>
C	Le début du texte ?
A6	Oui.
C	D'accord.
A6	Le titre est sous forme d'une phrase interrogative. Pourquoi à ton avis ? Selon toi.
C	<i>Pour que je donne mon opinion ?</i>
C	Oui ton opinion à toi, selon toi, pourquoi le titre se présente sous forme d'une question ?
A6	<i>Ok. Pour que le médecin...</i>
C	Oui ?
A6	<i>Attends une minute.</i>

C	<i>Pas de souci, prends tout le temps qu'il te faudra et exprime ton idée tel qu'elle apparaît dans tes pensées.</i>
A6	<i>Pour que tu donnes ton point de vue sur le médecin qui ne dit pas la vérité au malade.</i>
C	Donc il est sous forme de question pour que toi, tu donnes ton point de vue ?
A6	Oui.
C	D'accord, écris-moi ça. Tu peux écrire en arabe comme en français, c'est comme tu veux !
C	<i>Toi, qui ? Quand tu dis pour que tu donnes ton point de vue, toi en tant que qui ?</i>
A6	<i>Moi qui ai lu le texte.</i>
C	Le lecteur, d'accord. Est-ce que cette question te permet d'anticiper sur le sens du texte ? Sur le contenu du texte ? Est-ce que cette question te donne une idée sur le contenu du texte ?
A6	Oui.
C	Oui ? Comment ?
A6	Elle te donne un aperçu.
C	C'est-à-dire ?
A6	<i>Elle me résume le contenu.</i>
C	<i>Elle te résume le contenu, ok. Ça y est ? Tu sais ce que c'est qu'une opinion Rostom ?</i>
A6	Oui.
C	Bien sûr, alors il y a deux opinions dans le texte, quelles sont ces deux opinions ?
A6	<i>Une minute.</i>
C	Prends ton temps, pas de problème.
A6	<i>Que veut dire « Privilégié » ?</i>
C	« Privilégié » C'est-à-dire qu'il a des privilèges et donc des privilèges .
A6	<i>Regarde, nous avons celle-ci : « Il faut réussir à faire comprendre ».</i>
C	Ok note-la. Tu écris le début puis trois points de suspension puis la fin.
A6	<i>D'où ?</i>

C	<i>Tu m'as dit que ça commençait à partir de quel mot ?</i>
A6	<i>A partir de « Il faut réussir ».</i>
C	<i>Très bien, jusqu'où ?</i>
A6	<i>Jusqu'à « veut comprendre ».</i>
C	<i>Très bien alors « Il faut réussir ... veut comprendre ». Tu cherches la deuxième opinion ?</i>
A6	<i>Oui.</i>
C	<i>Ok.</i>
A6	<i>Je n'ai pas trouvé le deuxième.</i>
C	<i>D'accord, pas de problème, comment tu as fait pour repérer le premier point de vue ?</i>
A6	<i>Il a dit « Il faut ».</i>
C	<i>D'accord, donc c'est à travers le verbe falloir ?</i>
A6	<i>Oui, il a dit qu'il le fallait selon lui.</i>
C	<i>Très bien, tu n'as donc pas trouvé la deuxième opinion ?</i>
A6	<i>Je la chercherai plus tard.</i>
C	<i>D'accord, je te demande quel est le rapport logique qui lie les deux opinions ? Les rapports logiques sont la cause, la conséquence, l'opposition, la concession, le but, etc.</i>
A6	<i>Je n'ai pas trouvé celle-ci.</i>
C	<i>Tu n'as pas trouvé celle-ci donc tu ne peux pas savoir.</i>
A6	<i>Oui.</i>
C	<i>Ok, très bien. Les arguments. Tu as trouvé la première opinion, retrouve-moi deux arguments de la première. Cette opinion, deux arguments qui lui appartiendraient.</i>
A6	<i>Juste à côté, il dit « S'il souhaite se dissimuler à lui-même la vérité, alors qu'il le fasse ».</i>
C	<i>Ok, très bien. Tu m'écris ça. Début, trois points de suspension...Comment tu as fait pour dégager l'argument ?</i>
A6	<i>Comment je l'ai repéré ?</i>
C	<i>Oui.</i>
A6	<i>Il donne son point de vue et ajoute l'argument.</i>

C	D'accord.
A6	<i>En fait, je ne suis pas vraiment sûr que celle-ci représente une opinion, mais bon !</i>
C	<i>Ne t'en fais pas, pas de problème, continue.</i>
A6	Normalement, normalement <i>ceux-là sont reliés à ses arguments !</i>
C	D'accord, <i>note le début puis la fin.</i>
A6	<i>Je cherche encore celui-là (La deuxième opinion) ou plus besoin?</i>
C	Vas-y si tu veux.
A6	<i>Je ne le trouve pas.</i>
C	<i>Ce n'est pas grave.</i> Les auteurs ont cité un exemple dans le texte, quel est cet exemple ?
A6	Le cancer.
C	Ecris « le cancer ». Quelle est l'utilité d'utiliser cet exemple ? C'est-à-dire pourquoi à ton avis, les auteurs ont utilisé cet exemple ?
A6	<i>C'est le plus connu.</i>
C	Et alors ? C'est le plus connu et alors ?
A6	<i>Il est la référence parmi les maladies les plus dangereuses.</i>
C	D'accord, comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème ? Quelle est <i>leur</i> position, leur point de vue ?
A6	Les auteurs ?
C	Oui.
A6	Il faut <i>révéler</i> la vérité.
C	Ok <i>écris-le</i> . Tu as trouvé cette réponse où ? Dans l'introduction, dans le développement ou dans la conclusion ?
A6	Dans l'introduction.
C	Pourquoi ?
A6	« Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité au malade ? Doit-il ou non lui révéler le nom de sa maladie ? ».
C	Oui ?
A6	<i>C'est ça parce qu'il dit « doit ».</i>
C	D'accord.

Entretien d'explicitation avec A7	
C	Pas de problème, prends ton temps. Tu fais comme tu veux. Tu lis la première question et tu réponds à l'écrit. ...Tu ne trouves pas le mot en français ?
A7	Oui.
C	Ecris-le en arabe, il n'y a pas de problème, traduis ta pensée à l'écrit. Très bien, dis-moi comment tu as fait pour identifier le problème posé ? Comment tu as fait pour le trouver ?
A7	J'ai ...
C	Ce n'est pas grave, oublie que ça enregistre.
A7	J'ai compris le texte.
C	C'est-à-dire ?
A7	J'ai lu la thèse <i>puis j'ai lu</i> les arguments <i>puis</i> ...
C	Tout ça pour le problème posé ? Tu es passée par la thèse puis par les arguments ?
A7	Oui.
C	D'accord, continue. Passe à la deuxième. Là, je cherche ton point de vue sur le fait que le titre soit sous forme de question. Est-ce que le fait que le titre soit sous forme de phrase interrogative te donne une idée, ça t'aide à anticiper sur le ...
A7	Le thème ?
C	Sur le sens du texte, le thème général oui.
A7	Ça aide.
C	Oui ? Comment ?
A7	Euh...
C	<i>Pourquoi</i> oui, pourquoi oui, en quoi le titre t'aide ?
A7	Parce qu'il pose une idée générale sur le texte.
C	D'accord très bien, continue. Tu sais ce que c'est qu'une opinion ?
A7	Oui, point de vue.
C	Très bien, dans le texte on te dit qu'il y a deux opinions, lesquelles ?
A7	Est-ce qu'il est nécessaire de dire au malade ce qui l'en est ou de ne pas lui dire.

C	D'accord, donc de lui dire ou de ne pas lui dire ?
A7	Oui.
C	Très bien, tu m'écris ça. Comment tu as fait pour les repérer ? Comment tu as fait pour savoir que c'est ça ?
A7	J'ai vu la thèse.
C	La thèse c'est quoi ?
A7	La thèse c'est l'idée de « Est-ce qu'il faut dire au malade ? » après...
C	S'il faut dire <i>ou bien juste</i> dire ?
A7	Non, il faut dire <i>puis</i> il ne faut pas dire.
C	Ok, donc tu m'écris il faut dire <i>puis</i> il ne faut pas dire. Donc qu'est-ce qui t'a montré que c'est ça, comment tu as fait pour savoir que <i>celle-ci</i> est l'opinion 1 et que <i>celle-là</i> c'est l'opinion 2.
A7	Les thèses.
C	Tu as repéré les thèses ?
A7	Oui.
C	Et comment tu as repéré les deux thèses ?
A7	Il y avait « <i>Pourtant</i> »
C	Ok, continue. Tu te rappelles les rapports logiques ? <i>Quels sont</i> les rapports logiques ?
A7	Par contre, mais...
C	<i>Ceux-là</i> sont des articulateurs logiques, mais les rapports sont : la cause, la conséquence, l'opposition ...
A7	Ah oui !
C	Donc <i>ici</i> quand tu me mets « <i>Pourtant</i> » c'est quel rapport ?
A7	L'opposition.
C	Ok, donc tu mets « / » l'opposition. Pourquoi à ton avis l'opposition ?
A7	Parce qu'il y a deux idées contraires.
C	Très bien et qu'est-ce qui te prouve qu'il y a deux idées contraires ?
A7	« <i>Pourtant</i> » le connecteur logique.
C	Très bien, excellent ! Continue. Donc là je cherche deux arguments...
A7	Qui aident...
C	Très bien.

A7	Madame, je reformule <i>ou bien je les laisse tels quels</i> ?
C	C'est comme tu veux, tu peux laisser tel quel, tu peux écrire le début puis trois points de suspension et la fin.
A7	Madame.
C	Oui.
A7	<i>Je me suis trompée concernant les deux thèses.</i>
C	<i>En quoi ?</i>
A7	<i>La première thèse est « Ne pas dire » et deuxième « dire ».</i>
C	Donc tu t'es trompée dans l'ordre ?
A7	Oui.
C	Très bien, <i>ici</i> tu me mets 1 et là 2. Comment tu es en train de faire pour dégager les arguments ?
A7	<i>Je m'appuie sur les thèses, après les thèses viennent toujours les arguments</i>
C	D'accord.
A7	<i>Donc, je considère toujours ce qui suit la thèse comme étant un argument.</i>
C	D'accord, très bien. Encore deux petites questions. Relève un exemple cité par les auteurs.
A7	Les cancéreux.
C	Très bien alors tu me mets ça ici. A ton avis quel est le but que visent les auteurs à travers l'utilisation de cet exemple ? Pourquoi ils ont utilisé un exemple ? Ils auraient pu...
A7	Parce qu'ils sont la seule catégorie <i>à qui ont dit qu'ils vont mourir.</i>
C	Ok, donc le but ? Ils auraient pu ne pas utiliser d'exemple ?
A7	Oui.
C	Pourquoi ils ont utilisé l'exemple ?
A7	Euh, <i>comment dire...</i> ?
C	Même en arabe.
A7	<i>Pour les convaincre.</i>
C	Ok, continue.
A7	<i>Et aussi pour qu'ils puissent vivre la situation parce que s'ils donnent un exemple on y pensera plus et on se mettra à leur place.</i>

C	Ok, très bien. Maintenant, on te dit comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème traité ? Quelle est leur position ? Quel est leur point de vue ?
A7	Madame.
C	Oui ?
A7	<i>Ils n'ont pas donné leur point de vue ?</i>
C	<i>Ils n'ont pas donné leur point de vue ? Tu te bases sur quoi en disant ça ?</i> Parce que je vois ton regard. Tu vas vers l'introduction, le développement ou vers la conclusion ?
A7	La conclusion.
C	Pourquoi ?
A7	Parce que l'auteur confirme toujours son point de vue dans la conclusion.
C	D'accord, tu me mets <i>ici</i> sa position selon toi.
Entretien d'explicitation avec A8	
C	Tu réponds dans l'ordre, tu commences par la première question.
A8	Je réponds, normal ?
C	Oui, tu réponds le plus normalement possible. Tu sais ce que c'est qu'un problème posé ?
A8	Oui.
C	Très bien, vas-y. Comment tu as fait pour identifier le problème posé ? Comment tu as procédé pour le trouver ?
A8	<i>Dans la thèse du texte.</i>
C	Ok, c'est-à-dire quelle partie ?
A8	La première partie.
C	Ok, c'est quoi « la thèse » ?
A8	La définition <i>de</i> la thèse ?
C	<i>Oui</i> , ça veut dire quoi « une thèse » ?
A8	C'est la partie où genre l'auteur <i>nous donne un aperçu sur le contenu du</i> texte.
C	Il annonce le thème ?
A8	<i>Oui</i> , voilà.
C	D'accord, très bien. Le titre est sous forme d'une question
A8	Oui

C	Pourquoi à ton avis ? Je cherche ton point de vue, après avoir lu le texte, bien évidemment. Pourquoi penses-tu que le titre est présenté sous forme de phrase interrogative ?... Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.
A8	Oui, je sais, je sais.
C	D'accord, prends le temps qu'il te faut, il n'y a pas de problème.
A8	Genre <i>pour nous initier au sujet</i> .
C	Oui ? C'est-à-dire que cette question t'aide à anticiper sur le contenu du texte, te donne une idée sur le contenu.
A8	Oui, c'est ça.
C	Comment elle te donne une idée sur le contenu du texte ?
A8	Genre en lisant le titre sous forme de question, on se pose la question <i>de ...</i> pour donner des arguments pour répondre à cette question-là ... <i>Et de là, on comprend de quoi parle le texte.</i>
C	<i>Comprend de quoi parle le texte, c'est ça ?</i>
A8	Oui.
C	Ok, très bien.
A8	J'écris ça ?
C	Oui. Tu sais ce que c'est qu'une opinion ?
A8	Oui, je sais ce que sont les deux opinions. <i>Dans la première, il dit « doit-on révéler la vérité au malade ? » et la deuxième c'est « doit-on lui cacher la vérité ? ».</i> <i>Dans le sens où la première c'est en lui disant la vérité, est-ce qu'on a le droit de le désespérer Comme quand il parle ici des cancéreux, si on leur dit qu'il ne leur reste qu'une période à vivre, est-ce qu'on a le droit de faire ça ? Et la deuxième, est-ce qu'on a le droit de leur cacher cette vérité-là ?</i>
C	D'accord, donc les deux sont des questions ?
A8	Oui.
C	Comment tu les as repérées ?
A8	En lisant le texte.
C	C'est-à-dire ?
A8	Les idées <i>du</i> texte.
C	Je n'ai pas compris. En lisant...
A8	Genre en lisant le texte <i>et en lisant ses arguments.</i>

C	A travers les arguments, tu as pu les repérer ?
A8	Oui.
C	D'accord, très bien. Quel rapport logique les relie entre-elles ? Tu te souviens des rapports logiques ? Cause, conséquence, opposition, concession, but, condition, etc.
A8	<i>Oui.</i>
C	Lequel de ces rapports logiques lie la première à la deuxième opinion ?
A8	Conséquence.
C	Conséquence ?
A8	Oui.
C	Donc <i>l'une</i> est la conséquence de l'autre ?
C	Oui, parce que quand on révèle la vérité genre on fait désespérer les malades.
C	D'accord, ok. Tu me mets « conséquence » s'il te plaît. Les deux opinions que tu as citées, j'aimerais que tu me sortes
A8	<i>Leurs arguments.</i>
C	Deux arguments de chaque. Comment tu fais pour dégager un argument ?
A8	<i>C'est justement ça le problème !</i>
C	Tu ne sais pas ?
A8	Oui.
C	Très bien, pas de souci donc tu ne sais pas comment. Pas de problème. Donc tu peux passer à la suivante. Les auteurs ont utilisé un exemple dans le texte.
A8	Les cancéreux.
C	Les cancéreux. Très bien. Le cancer et les cancéreux oui, tu me mets ça. Pourquoi ils ont fait appel à un exemple ? pourquoi ils ont utilisé un exemple à ton avis ? ils auraient pu ne pas utiliser
A8	Pour argumenter leur point de vue.
C	Argumenter leur point de vue ? Qu'est-ce que tu veux dire par « Argumenter » ?
A8	<i>Ils l'expliquent</i> plus.
C	<i>Ils l'expliquent</i> plus, donc pour renforcer plutôt.
A8	Oui.

C	Très bien. Comment se positionnent les auteurs vis-à-vis du thème traité ? Quelle est <i>leur</i> position ? Qu'est-ce qu'ils pensent du thème ?
A8	<i>Je te dis ce qu'ils pensent du thème du texte ?</i>
C	<i>Oui.</i>
A8	Ils sont pour, euh, contre cacher la vérité au malade.
C	Donc ils sont pour le fait de dire la vérité au malade.
A8	Voilà.
C	D'accord, tu m'écris : « Pour le fait de dire la vérité au malade », tu as trouvé ta réponse dans l'introduction, dans le développement ou dans la conclusion ?
A8	Dans la conclusion.
C	D'accord, pourquoi dans la conclusion ?
A8	<i>Là où il y a la synthèse.</i>
C	<i>Là où il y a la synthèse, très bien !</i>

Références bibliographiques

- Adam, J. M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Bruxelles-Liège: Mardaga.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes : types et prototypes - Récit, description, argumentation et dialogue*. Paris: Armand Colin.
- Adam, J.-M., & PetitJean, A. (1989). *Le texte descriptif*. Paris: Nathan.
- Akmoun, H. (2009). L'enseignement explicite d'une stratégie de planification : impact sur la production écrite d'un texte argumentatif chez des apprenants algériens de 3^{ème} année secondaire (3^{ème} AS). *Synergies Algérie*, pp. 39-45.
- Amossy, R. (2006). *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin.
- Baccino, T., & Cole, P. (1995). *La lecture experte*. Paris: PUF.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), pp. 47-67.
- Bégin, C. (2014). *Devenir efficace dans ses études* (éd. 2^{ème}). Lyon: Chronique Sociale.
- Bellatreche, H. (2011). Apprendre la production écrite en première année de licence de français nouveau régime en Algérie : entre le dire et le faire. Le cas du texte argumentatif. *Thèse de doctorat*. Université Abdelhamid Ben Badis-Mostaganem, Algérie.
- Bentaifour, B. (2009). *Didactique du texte littéraire : choisir et exploiter un texte pour la classe*. Alger: Thala.
- Benyoucef, M., & Mehdi, A. (2024). Effet Du Recours à La L1 Sur La Compréhension D'un Texte Argumentatif En Contexte Bi-plurilingue Algérien. *Langues & Cultures*, 5(1), pp. 190-198.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), pp. 353-363.
- Bouffard-Bouchard, T., & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23, pp. 409-431.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), pp. 153-164.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'Université*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brookhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace: des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal: Chenelière-éducation.

- Cartier, S. (2000). Cadre conceptuel d'analyse de la situation d'apprentissage par la lecture et des difficultés éprouvées par les étudiants. *Res Academica*, 18(1 et 2), pp. 91-104.
- CHARMEUX, E. (1987). *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Toulouse: Milan.
- Charolles, M. (2002). *La Référence Et Les Expressions Référentielles En Français*. Paris: Ophrys.
- Chikhi, M., & Louaaba, R. (2019). Etat des lieux des pratiques de classe en compréhension de l'écrit dans l'enseignement du français au cycle secondaire- Cas de Blida. *Mémoire de master*. (B. 2. Université Lounici-Ali, Éd.)
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives*. Paris: Hachette FLE.
- Cornaire, C., & Germain, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris: CLE International.
- CUNNINGHAM, J. W. (1987). *Understanding Readers' Understanding : Theory and practice - Chapter : Toward A Pedagogy Of Inferential Comprehension And Creative Response*. New-Jersey: Robert J. Tierney, Patricia L. Anders, Judy Nichols Mitchell.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Paris. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Debbagh, A. (2017). Les stratégies d'enseignement-apprentissage en FLE. L'exemple d'une classe primaire de la Grundschule en Allemagne. *Thèse de doctorat*, 293. (U. d. École doctorale des Humanités, Éd.) Strasbourg.
- Djebaili, F. (2017). Effet Du Texte D'aide à La Réécriture D'un Texte Argumentatif En L2. Vers Une Didactique De La Production écrite Et De La Réduction De L'effort Cognitif. *Journal of Rights and Political Sciences*, 4(2), pp. 32-54.
- Dubois, D. (1976). Quelques aspects de la compréhension du langage : mémoire sémantique et compréhension. *Bulletin de psychologie*, pp. 307-313.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Herrmann, B. A. (1988). Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers. *The Reading Teacher*, 41(8), pp. 762-767.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula - Le rôle du lecteur*. Paris: Grasset.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1.

- Falardeau, E., & Gagné, J. C. (2012). *L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche*. (U. Laval, Éd.)
- Fayol, M., Gombert, J. E., & al. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.
- Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., & Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. PUF.
- FERRAND, L. (2007). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Boeck.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem-solving In Nature of Intelligence*. (L. B. Resnick, Éd.) Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Métacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), pp. 906-911.
- Flavell, J. H. (1979). Métacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), pp. 906-911.
- FOUCAMBERT, J. (1994). *La manière d'être lecteur*. Toulouse: Albin Michel.
- Foulin, J.-N. (1988). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Frenkel, S. (2014). COMPOSANTES MÉTACOGNITIVES ; DÉFINITIONS ET OUTILS D'EVALUATION. *Enfance*(4).
- Gaounac'h, D. (1993, Mars). Les composantes cognitives de la lecture. *Le Français dans le monde*(255).
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). *Enseigner explicitement : Comment s'y prendre pour aider tous les élèves en classe ordinaire?* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture, chapitre 2 : un modèle d'enseignement*. Paris: Boeck.
- Giasson, J. (2004). *La compréhension en lecture* (éd. 5^{ème}). Paris: Boeck.
- Goigoux, R. (1999). Apprendre à lire : de la théorie à la pratique18, 147-162. *Repères*(18), pp. 147-162.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Hamon, L., & Renard, C. (2006). Analyse de Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 9, pp. 245-258.

- Hebert, D. (2004). Influence de l'évaluation formative dans l'action sur le processus de développement d'une compétence métacognitive d'élèves de deuxième secondaire en mathématique. *Mémoire de Master*. (U. D. TROIS-RIVIÈRES, Éd.) CANADA.
- Henieche, S. S. (2005, 12 26). Enseignement/Apprentissage de la compréhension d l'écrit : Quelques aspects théoriques. *AL-Lisaniyyat*, 10(2), pp. 79-90.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension : a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lafortune, L., & Saint-Pierre, L. (1992). Aspects métacognitifs de l'apprentissage. Dans A. q. collégiale (Éd.), *Actes du Congrès Collèges Célébrations 92*. Montréal.
- Laurent, J.-P. (1985). L'apprentissage de l'acte de résumer. Propositions d'une hypothèse de progression pour l'enseignement secondaire. *Pratiques*(48), pp. 71-89.
- Leclercq, D., & Poumay, M. (2004). *Méthodes de Formation et Théories de l'Apprentissage – Événements d'Apprentissage*. Éditions de l'Université de Liège.
- Lefebvre-Pinard, M., & Pinard, A. (1985). *Taking charge of one's cognitive activity : A moderator of competence*. (E. D. Neimark, R. De Lisi, J. Newman, & J. Newman, Éds.) Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: ESKA.
- Lucchini, S. (2002). *L'apprentissage de la lecture en langue seconde : La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Éditions Modulaires Européennes.
- Matlin, M. W. (2001). *La cognition: une introduction à la psychologie cognitive*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Meliani, Y. (2024). La métacognition au service du transfert des apprentissages dans l'E/A du FLE : d'un cours d'Histoire en L1 vers la compréhension d'un écrit historique en L2. *Thèse de Doctorat*. Université Blida 2, Lounici-Ali, Algérie.
- Menguellat, H. (2013). Contextes plurilingues et compétences en lecture : étude comparative. *Thèse de doctorat*, 244. Université de Blida.
- Menguellat, H. (2018). La Place De La Stratégie Inférentielle Au Deuxième Palier Du Système éducatif Algérien : Quelle Formation Pour L'enseignement De La Lecture ? *الصوتيات*, 14(3), pp. 843-856.
- Noel, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles: De Bœck-Wesmaël.

- Noel, B., Romainville, M., & Wolfs, J.-L. (1995, juillet-août-septembre). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue Française de Pédagogie*(112).
- Nokes, J. D., & Dole, J. A. (2004). *Adolescent Literacy Research and Practice*. (J. A. JETTON, & J. A. DOLE, Éd.s.) New York: Guilford Press.
- Nouredine, D., & Amara, A. (2018, Avril). L'enseignement-apprentissage de l'argumentation dans le contexte algérien : Enjeu et problématique. *Expressions*(5).
- O'REGAN, K., & LEVY-SCHOEN, A. (1978). Les mouvements des yeux au cours de la lecture. *L'Année psychologique*(78).
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), pp. 293-316.
- Perelman, C. (1977). *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*. Paris: J. Vrin.
- Perraudau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Armand Colin.
- Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pinard, A. (1987). Cognition et métacognition: les recherches sur le développement de l'intelligence. *Interface*, 8(6).
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*. Paris: Kimé.
- Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*. Paris: PUF.
- Rémond, M., & Quet, F. (1999). Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(19).
- Roehler, L. R., & Cantlon, D. (1997). *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues*. (K. HOGAN, & M. PRESSLEY, Éd.s.) Massachusetts: Brookline.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Saidi, I. (2021). Répertoire plurilingue de l'apprenant algérien et stratégies d'apprentissage : impact de la traduction mentale sur la rédaction en L2. (U. L.-B. 2-, Éd.) Blida, ALGERIE.
- Saidoun, S. (2023). L'impact de l'enseignement explicite des inférences sur la compréhension du récit au secondaire algérien. *Action Didactique*, 6(11), pp. 73-93.
- Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation*, XX(3), p. 530.

- Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition qu'en est-il? *Revue des sciences et de l'éducation*, XX(3), p. 530.
- Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation*, XX(3), p. 530.
- Saint-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? (U. d. PERFORMA, Éd.) *Pédagogie collégiale*, 18(1), pp. 33-38.
- Skemp, R. (1979). *Intelligence learning and action*. New York: Wiley.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Thyrion, F. (1997). *L'écrit argumenté : Questions d'apprentissage*. Belgique: Peeters.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. France: ESF Éditeur.
- Vignaux, G. (1988). *Le discours acteur du monde. Énonciation, argumentation et cognition*. Paris: Ophrys.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Wittrock, Merlin C.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Quelle & Meyer.
- Zemouli-Benaouda, H. (2013). Etude de la connaissance des apprenants sur la métacognition en compréhension écrite. *Algerian Journal of Education and Mental Health*, 7(1), pp. 181-192.

Table des matières

RESUME	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION GENERALE.....	7
PREMIERE PARTIE.....	14
CADRE CONCEPTUEL	14
CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT DU TEXTE ARGUMENTATIF AU SECONDAIRE ALGERIEN	16
1.1 LE TEXTE, LA SEQUENCE ET LE DISCOURS.....	17
1.2 QUELQUES DEFINITIONS DE L'ARGUMENTATION.....	18
1.3 LES TYPES D'ARGUMENTS.....	19
1.3.1 <i>Les arguments fondés sur la logique</i>	19
1.3.2 <i>Les arguments fondés sur l'expérience</i>	19
1.4 LA STRUCTURE DU TEXTE ARGUMENTATIF	20
1.4.1 <i>Le plan thématique</i>	21
1.4.2 <i>Le plan dialectique</i>	22
1.5 LES OUTILS LINGUISTIQUES DU TEXTE ARGUMENTATIF	24
1.6 LE TEXTE ARGUMENTATIF DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE ALGERIEN.....	26
1.6.1 <i>Le texte argumentatif au cycle primaire</i>	26
1.6.2 <i>Le texte argumentatif au cycle moyen</i>	27
1.6.3 <i>Le texte argumentatif au cycle secondaire</i>	28
CHAPITRE 2 : LA COMPREHENSION EN LECTURE	33
2.1. QU'EST-CE QUE COMPRENDRE EN LECTURE ?	34
2.2. LE PROCESSUS DE COMPREHENSION.....	36
2.2.1. <i>La perception visuelle</i>	36
2.2.2. <i>Le rôle de la mémoire</i>	36
2.2.3. <i>La construction du sens</i>	38
2.2.3.1. <i>La variable lecteur</i>	38
2.2.3.1.1. <i>Les microprocessus</i>	39

2.2.3.1.2. Les processus d'intégration	40
2.2.3.1.3. Les macroprocessus	43
2.2.3.1.4. Les processus d'élaboration.....	44
2.2.3.1.5. Les processus métacognitifs	46
2.2.3.2. La variable texte	47
2.2.3.2.1. L'intention de l'auteur	47
2.2.3.2.2. La structure du texte et le contenu.....	47
2.2.3.3. La variable contexte.....	48
2.2.4. La compréhension du texte argumentatif	49
CHAPITRE 3 : LA METACOGNITION.....	51
3.1. LE CONCEPT DE LA METACOGNITION	52
3.2. LES PROBLEMES DE DEFINITION.....	56
3.2.1. <i>L'imprécision</i>	56
3.2.2. <i>La cognition, la métacognition et l'affect</i>	56
3.2.3. <i>Entre la conscience et l'inconscience</i>	57
3.3. DES PROPOSITIONS DE NOUVELLES DEFINITIONS.....	57
3.3.1. <i>Le modèle de prise en charge du fonctionnement de sa pensée de Lefebvre-Pinard et Pinard (1985)</i>	57
3.3.2. <i>La dimension métacognitive et la dimension affective selon Paris et Winograd (1990)</i>	59
3.3.3. <i>La métacognition, un processus mental selon Noël (1991)</i>	59
3.3.4. <i>La métacognition selon Leclercq et Poumay (2004)</i>	60
3.3.4.1. Les trois types d'opérations	60
3.3.4.2. Les trois moments.....	61
3.3.4.3. Les deux objets	62
3.4. LES COMPOSANTES METACOGNITIVES	64
3.4.1. <i>Les connaissances métacognitives</i>	64
3.4.1.1. Les personnes.....	64
3.4.1.2. Les tâches.....	65
3.4.1.3. Les stratégies	65
3.4.2. <i>Les expériences métacognitives</i>	66
3.4.3. <i>Le contrôle et régulation des processus mentaux</i>	68
3.5. LA COMPETENCE METACOGNITIVE.....	71

CHAPITRE 4 : LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE.....	74
4.1. LA STRATEGIE ET LE PROCESSUS.....	75
4.2. LA DEFINITION DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE.....	75
4.3. LA TAXONOMIE DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE.....	78
4.3.1. <i>Le récapitulatif des taxonomies par Bégin</i>	78
4.3.2. <i>La taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990)</i>	79
4.3.3. <i>La taxonomie de Bégin (2008)</i>	81
4.3.3.1. Les stratégies métacognitives	82
4.3.3.2. Les stratégies cognitives	83
4.4. LES CONDITIONS D'UTILISATION DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE.....	86
4.5. LES STRATEGIES DE COMPREHENSION.....	87
4.5.1. <i>Le classement des stratégies</i>	87
4.5.2. <i>Les types de stratégies de compréhension</i>	88
4.6. LES STRATEGIES DU LECTEUR EXPERT	89
4.7. ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATEGIES DE COMPREHENSION	90
4.7.1. <i>Objectifs d'un enseignement explicite</i>	91
4.7.2. <i>Etapas de l'enseignement explicite</i>	92
4.7.2.1. Définir la stratégie et préciser son utilité	92
4.7.2.2. Rendre le processus transparent (modelage/think-aloud).....	92
4.7.2.3. Pratique guidée/scaffolding	93
4.7.2.4. Pratique autonome	95
4.7.2.5. Rétroaction et questionnement	96
4.7.2.6. Réinvestissement	96
4.7.3. <i>Caractéristiques d'un enseignement explicite</i>	99
4.8. LE ROLE DES STRATEGIES METACOGNITIVES EN COMPREHENSION.....	100
DEUXIEME PARTIE CADRE PRATIQUE.....	104
CHAPITRE 1 : LA METHODOLOGIE.....	107
1.1 LES CHOIX METHODOLOGIQUES.....	108
1.1.1 <i>Le choix du thème</i>	108
1.1.2 <i>Le choix du texte argumentatif</i>	109
1.1.3 <i>Le choix des modèles théoriques adoptés</i>	109
1.1.3.1 La justification du choix de la définition du concept de la métacognition	109

1.1.3.2	La justification du choix de la définition des composantes métacognitives	110
1.1.3.3	La justification du choix de la taxonomie des stratégies d'apprentissage ..	110
1.1.3.4	La justification du choix du classement du type de stratégies de compréhension/ lecture	111
1.1.4	<i>Le choix du public</i>	111
1.1.5	<i>La justification du choix des instruments de recherche</i>	112
1.1.5.1	Le questionnaire.....	113
1.1.5.1.1.	Les conditions de passation du questionnaire.....	113
1.1.5.2	Le test métacognitif	114
1.1.5.2.1.	Les conditions de passation du test métacognitif	115
1.2	LA DESCRIPTION DES OUTILS D'INVESTIGATION.....	116
1.2.1.	<i>L'objectif de la recherche</i>	116
1.2.2.	<i>La présentation du questionnaire</i>	117
1.2.2.1.	Le premier volet : Les connaissances métacognitives sur les personnes....	117
1.2.2.2.	Le deuxième volet : Les connaissances métacognitives sur les tâches	119
1.2.2.3.	Le troisième volet : Les connaissances métacognitives sur les stratégies ..	120
1.2.3.	<i>La présentation du test métacognitif</i>	122
1.2.3.1.	Le déroulement du test métacognitif	123
1.2.3.2.	Le choix du support	124
1.2.3.3.	Les questions de compréhension	124
1.2.3.4.	Les entretiens d'explicitation.....	125
1.2.3.4.1.	La transcription des entretiens d'explicitation.....	128
CHAPITRE 2 : L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DES RESULTATS		132
2.1.	LES RESULTATS DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE SUR LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES	133
2.1.1.	<i>L'analyse des résultats du 1^{er} volet : Connaissances métacognitives sur la personne</i>	134
2.1.1.1.	Le bilan des résultats du 1 ^{er} volet	150
2.1.2.	<i>L'analyse des résultats du 2^{ème} volet : Connaissances métacognitives sur la tâche</i>	151
2.1.2.1.	Le bilan des résultats du 2 ^{ème} volet.....	169

2.1.3. <i>L'analyse des résultats du 3^{ème} volet : Connaissances métacognitives sur les stratégies</i>	169
2.1.3.1. <i>Le bilan des résultats du 3^{ème} volet</i>	185
2.1.4. <i>La synthèse des résultats du questionnaire sur les connaissances métacognitives des apprenants</i>	186
2.2. <i>LES RESULTATS DE L'ANALYSE DU TEST METACOGNITIF</i>	188
2.2.1. <i>Le problème posé</i>	192
2.2.2. <i>Le rôle du titre</i>	197
2.2.2.1. <i>L'interprétation des résultats de la Q2, Q2.a. et de la Q2.b.</i>	200
2.2.3. <i>La thèse et l'antithèse</i>	202
2.2.3.1. <i>L'interprétation des résultats de la Q3 et de la Q3.a.</i>	206
2.2.4. <i>La transition de la thèse vers l'antithèse</i>	209
2.2.4.1. <i>L'interprétation des résultats de la Q4, Q4.a et de la Q4.b.</i>	213
2.2.5. <i>Les arguments</i>	215
2.2.5.1. <i>L'interprétation des résultats de la Q5 et de la Q5.a.</i>	220
2.2.6. <i>Les exemples</i>	222
2.2.6.1. <i>L'interprétation des résultats de la Q6 et de la Q6.a.</i>	225
2.2.7. <i>La position finale des auteurs</i>	227
2.2.7.1. <i>L'interprétation des résultats de la Q7, Q7.a et de la Q7.b.</i>	230
2.2.8. <i>La synthèse des résultats du test métacognitif</i>	231
2.3. <i>LES REPONSES AUX HYPOTHESES</i>	234
2.3.1. <i>Les résultats relatifs à la première hypothèse</i>	234
2.3.2. <i>Les résultats relatifs à la deuxième hypothèse</i>	235
CHAPITRE 3 : LA PROPOSITION PEDAGOGIQUE	238
3.1. <i>LES MODELES THEORIQUES</i>	239
3.1.1. <i>Les étapes de l'enseignement explicite par Falardeau et Gagné (2012)</i>	239
3.1.2. <i>Le contrôle et la régulation des processus mentaux par Brown (1978, 1987)</i> ...	240
3.1.3. <i>Les stratégies métacognitives par Bégin (2008)</i>	241
3.1.4. <i>Le classement des types de stratégies par Giasson (2010) et Bianco (2016)</i>	241
3.2. <i>LA PROPOSITION D'UNE FUSION DES MODELES THEORIQUES</i>	242
3.3. <i>LE SUPPORT CHOISI</i>	244
3.4. <i>LA DESCRIPTION DE LA DEMARCHE PROPOSEE</i>	244
3.4.1. <i>Définir la stratégie et son utilité aux apprenants</i>	244

3.4.1.1. Anticiper	244
3.4.1.2. S'autoréguler.....	245
3.4.2. <i>Rendre le processus transparent et pratique guidée</i>	246
3.4.3. <i>Pratique autonome, rétroaction et questionnement</i>	247
3.4.4. <i>Réinvestissement</i>	248
3.5. LA MISE EN PRATIQUE DE LA DEMARCHE PROPOSEE.....	250
3.5.1. <i>La fiche pédagogique</i>	250
CONCLUSION GENERALE.....	284
ANNEXES	289
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	441
TABLE DES MATIERES.....	447
LISTE DES TABLEAUX.....	453
LISTE DES FIGURES.....	454

Liste des tableaux

TABEAU 1 : LISTE DES CONNECTEURS (BELLATRECHE, 2011, p. 86)	25
TABEAU 2 : RECAPITULATIF DE LA DEFINITION DE LA METACOGNITION	63
TABEAU 3 : RECAPITULATIF DES TAXONOMIES EVOQUEES (BEGIN, 2014).....	78
TABEAU 4 : TAXONOMIE D'O'MALLEY ET CHAMOT (1990).....	80
TABEAU 5 : TAXONOMIE DES STRATEGIES METACOGNITIVES (BEGIN, 2008).....	83
TABEAU 6 : TAXONOMIE DES STRATEGIES COGNITIVES DE TRAITEMENT (BEGIN, 2008).....	84
TABEAU 7 : TAXONOMIE DES STRATEGIES COGNITIVES D'EXECUTION (BEGIN, 2008)	85
TABEAU 8 : TAXONOMIE DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE (BEGIN, 2008).....	86
TABEAU 9 : QUESTIONS DU PREMIER VOLET	118
TABEAU 10 : QUESTIONS DU DEUXIEME VOLET.....	119
TABEAU 11 : QUESTIONS DU TROISIEME VOLET	121
TABEAU 12 : REPARTITION DES APPRENANTS PAR CATEGORIE.....	123
TABEAU 13 : LIEN ENTRE LES QUESTIONS DU TEST METACOGNITIF ET LES COMPOSANTES DE LA STRUCTURE ARGUMENTATIVE.....	126
TABEAU 14 : RECAPITULATIF DE LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE	130
TABEAU 15 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q1	134
TABEAU 16 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q2	137
TABEAU 17 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q6	142
TABEAU 18 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q10.....	149
TABEAU 19 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q8.....	152
TABEAU 20 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q11.....	155
TABEAU 21 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q12.....	160
TABEAU 22 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q13.....	163
TABEAU 23 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q14.....	167
TABEAU 24 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q3	171
TABEAU 25 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q4.....	174
TABEAU 26 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q5	176
TABEAU 27 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q7	178
TABEAU 28 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q9.....	180
TABEAU 29 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q15	183
TABEAU 30 : QUESTIONS DU TEST METACOGNITIF	189
TABEAU 31 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q1 ET Q1.A.....	193

TABEAU 32 : PRESENCE/ ABSENCE D'ACTIVITES METACOGNITIVES POUR LA Q1 ET DERIVEE	196
TABEAU 33 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q2, Q2. A ET Q2. B	198
TABEAU 34 : PRESENCE/ ABSENCE D'ACTIVITES METACOGNITIVES POUR LA Q2 ET DERIVEES.....	201
TABEAU 35 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q3 ET Q3.A.....	203
TABEAU 36 : PRESENCE/ ABSENCE D'ACTIVITES METACOGNITIVES POUR LA Q3 ET DERIVEE	209
TABEAU 37 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q4, Q4.A ET Q4.B.....	210
TABEAU 38 : PRESENCE/ ABSENCE D'ACTIVITES METACOGNITIVES POUR LA Q4 ET DERIVEES.....	215
TABEAU 39 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q5 ET Q5. A.....	217
TABEAU 40 : PRESENCE/ ABSENCE D'ACTIVITES METACOGNITIVES POUR LA Q5 ET DERIVEE	222
TABEAU 41 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q6 ET Q6. A.....	223
TABEAU 42 : PRESENCE/ ABSENCE D'ACTIVITES METACOGNITIVES POUR LA Q6 ET DERIVEE	227
TABEAU 43 : RECAPITULATIF DES REPONSES A LA Q7, Q7. A ET Q7.B.....	228
TABEAU 44 : PRESENCE/ ABSENCE D'ACTIVITES METACOGNITIVES POUR LA Q7 ET DERIVEES	231
TABEAU 45 : RECAPITULATIF DES ACTIVITES DE PLANIFICATION, DE CONTROLE ET DE REGULATION.....	233

Liste des figures

FIGURE 1 : PLAN THEMATIQUE.....	21
FIGURE 2 : PLAN DIALECTIQUE	23
FIGURE 3 : PROGRESSION ANNUELLE 1 ^{ERE} AL – SEPTEMBRE 2022.....	29
FIGURE 4 : PROGRESSION ANNUELLE 2 ^{EME} LE – SEPTEMBRE 2022.....	30
FIGURE 5 : PROGRESSION ANNUELLE 3 ^{EME} LE – SEPTEMBRE 2022.....	31
FIGURE 6 : DIAGRAMME RECAPITULATIF DU CHAPITRE 1.....	32
FIGURE 7 : ECHELLE DES INTERFERENCES DE (CUNNINGHAM, 1987) CITE PAR (GIASSON, 1990, p.61)	42
FIGURE 8 : LES COMPOSANTES DE LA VARIABLE LECTEUR (GIASSON, 2004, p. 9).....	46
FIGURE 9 : MODELE CONTEMPORAIN DE COMPREHENSION EN LECTURE (GIASSON, 2004, p. 7) .	49
FIGURE 10 : DIAGRAMME RECAPITULATIF DU CHAPITRE 2.....	50
FIGURE 11 : DEFINITION DE GOMBERT (1990) SCHEMATISEE.....	53

FIGURE 12 : NOMBRE D'ARTICLES CONCERNANT LA METACOGNITION DANS E.R.I.C. (NOËL, ROMAINVILLE, & WOLFS, 1995)	55
FIGURE 13 : L'EXPERIENCE METACOGNITIVE ET LE DEVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES (LAFORTUNE & SAINT-PIERRE, 1992).....	67
FIGURE 14 : LES COMPOSANTES METACOGNITIVES	70
FIGURE 15 : DIAGRAMME RECAPITULATIF DU CHAPITRE 3.....	73
FIGURE 16 : LES STRATEGIES DE LECTURE SELON LE PROCESSUS DE LECTURE.....	89
FIGURE 17 : ETAPES DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATEGIES.....	98
FIGURE 18 : DIAGRAMME RECAPITULATIF DU CHAPITRE 4.....	101
FIGURE 19 : DIAGRAMME RECAPITULATIF DU CHAPITRE 4 (SUITE).....	102
FIGURE 20 : DIAGRAMME RECAPITULATIF DU CHAPITRE METHODOLOGIQUE.....	131
FIGURE 21 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q1.....	135
FIGURE 22 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q2.....	139
FIGURE 23 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q6	145
FIGURE 24 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q10	149
FIGURE 25 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q8	153
FIGURE 26 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q11	157
FIGURE 27 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q12	161
FIGURE 28 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q13.....	165
FIGURE 29 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q14.....	168
FIGURE 30 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q3.....	173
FIGURE 31 REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q4.....	175
FIGURE 32 : REPRESENTATION DES REPONSES POUR LA Q5	176
FIGURE 33 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q7.....	178
FIGURE 34 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q9.....	181
FIGURE 35 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q15.....	184
FIGURE 36 : FIGURE 36 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q1 ET Q1.A.....	194
FIGURE 37 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q2, Q2.A ET Q2.B.....	199
FIGURE 38 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q3 ET Q3.A.....	205
FIGURE 39 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q4, Q4. A ET Q4. B.....	212
FIGURE 40 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q5 ET Q5.A.....	219
FIGURE 41 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q6 ET Q6. A.....	224
FIGURE 42 : REPRESENTATION DES REPONSES A LA Q7, Q7.A ET Q7.B.....	229

FIGURE 43 : DIAGRAMME RECAPITULATIF DU CHAPITRE ANALYTIQUE ET INTERPRETATIF.....	237
FIGURE 44 : FUSION DES MODELES THEORIQUES CHOISIS.....	243
FIGURE 45 : SCHEMA DE LA 1 ^{ERE} ETAPE DU MODELE DE FALARDEAU ET GAGNE (2012)	245
FIGURE 46 : SCHEMA DE LA 2 ^{EME} ET 3 ^{EME} ETAPE DU MODELE DE FALARDEAU ET GAGNE (2012)	247
FIGURE 47 : SCHEMA DE LA 4 ^{EME} ET 5 ^{EME} ETAPE DU MODELE DE FALARDEAU ET GAGNE (2012).....	248
FIGURE 48 : SCHEMA DE LA 6 ^{EME} ETAPE DU MODELE DE FALARDEAU ET GAGNE (2012).....	249
FIGURE 49 : DETECTION DU PROBLEME POSE	261
FIGURE 50 : DETECTION DE LA THESE.....	263
FIGURE 51 : DETECTION DE L'ARGUMENT DE LA THESE.....	265
FIGURE 52 : DETECTION DE L'EXEMPLE.....	267
FIGURE 53 : DETECTION DE L'ANTITHESE	269
FIGURE 54 : DETECTION DE L'ARGUMENT DE L'ANTITHESE	271
FIGURE 55 : DETECTION DE LA TRANSITION.....	273
FIGURE 56 : DETECTION DE LA POSITION FINALE DES AUTEURS	275