

Le rôle de la métacognition dans le développement de la compréhension écrite chez les futurs enseignants de français en Égypte

Mohamed Elsayed

Université de Caen - Basse/Normandie

Shaaban¹ Abdel Ghany

Maître de conférences - Faculté de Pédagogie de Tanta - Égypte



Résumé : Cette recherche a comme objectif général le développement de l'acquisition du français à l'université. Elle fait partie des recherches qui s'intéressent au FOU². L'objectif spécifique est d'étudier l'influence du développement des connaissances métacognitives sur la CE³ en français langue étrangère. Nous voulons développer les compétences de CE chez des futurs enseignants en Égypte. Nous aurons recours au développement de leurs CM et à l'enseignement direct des compétences de CE.

Mots-clés : Approches cognitives, stratégies d'apprentissage, méthodologie de la recherche

1. Introduction et cadre théorique

Certains chercheurs ont montré que la CE est un concept complexe et représente une difficulté majeure pour les apprenants. Par conséquent, leur acquisition dans toutes les matières sera toujours faible. (Gibert, Levasseurs et Pastor 2004, Chauveau et Rogovas- Chauveau 1990, Lahire, 1993, Charlot, Bautier et Rochex 1992, Cornaire 1991, El Saraf 2003, Abdel Ghany 2009,...)

Un certain nombre de travaux ont été publiés sur la dimension métacognitive en lecture depuis une quinzaine d'année. Ces travaux ont d'abord concerné la lecture en langue maternelle, et la question de l'appropriation des savoirs à partir de la lecture (Brown, 1980, 1986 ; Brown et *al.* 1981 ; Garner, 1987). La recherche sur la lecture a commencé tardivement à donner importance à cette notion (Barnett, 1988 ; Carrell, 1989).

Les CM se définissent comme les *connaissances* et les *capacités de contrôle* que possède l'individu sur ses processus attentionnels, perceptifs et cognitifs (Flavell, 1981). Il a défini aussi la métacognition comme « *la cognition sur la cognition* ». C'est donc la capacité de l'individu à réfléchir sur son propre fonctionnement cognitif et à en tenir compte pendant l'exécution d'une tâche. Selon le modèle de fonctionnement de Flavell relatif à la mémoire, les métaconnaissances interviennent dans le contrôle des conduites de mémorisation. Au cours du développement, l'enfant doit apprendre à identifier les tâches cognitives et connaître les variables affectant cette performance cognitive. C'est ce qui lui

permettra, dans une situation donnée, de sélectionner des stratégies adaptées, mais aussi d'évaluer et de modifier le déroulement de l'activité en fonction des difficultés rencontrées (Melot, 1991). Nous supposons qu'il y aurait donc une relation étroite entre les métaconnaissances, les conduites stratégiques et la performance.

Selon Degache (1998), les capacités métacognitives se manifestent à deux niveaux : *procédural* à travers les stratégies et *déclaratif* à travers les connaissances. Concernant le premier niveau, O'Malley et Chamot (1990) présentent une typologie tridimensionnelle des stratégies (cognitives, métacognitives et socio-affectives). Les stratégies métacognitives comportent quatre sous-stratégies :

- **L'attention**, dite « sélective » quand il y a une focalisation sur certains aspects de la tâche.
- **La planification**, quand l'attention sélective relève d'une décision préalable ou de façon plus spécifique à la compréhension.
- **Le contrôle et la régulation** qui consistent à vérifier et à corriger la performance au cours de l'activité langagière.

Au niveau déclaratif, les CM du sujet portent sur :

- L'état de l'apprenant : ce qu'il connaît ou croit sur lui-même en tant qu'apprenant.
- Les stratégies : leur efficacité selon la tâche.
- La tâche et ses caractéristiques : l'analyse de la tâche permet le choix adéquat des stratégies.

La métacognition est donc la connaissance et le contrôle qu'une personne a sur elle-même et, plus spécifiquement, sur ses stratégies cognitives. Cette connaissance implique que l'élève soit conscient des exigences et de la valeur d'une tâche, des connaissances et des stratégies cognitives requises pour la réaliser, des étapes à franchir et, pendant l'exécution de la tâche, de l'efficacité de sa démarche. **Le contrôle** réfère à la capacité d'autorégulation de l'élève aux différentes étapes de réalisation d'une tâche soit lors de la planification, soit pendant l'exécution et au moment de l'évaluation.

Paris & Jacobs (1984) et Jacobs & Paris (1987) ont opéré une distinction entre trois dimensions métacognitives : l'évaluation, la planification et la régulation. **L'évaluation** renvoie à l'identification de la tâche et des capacités requises pour l'exécuter (Est-ce qu'on comprend ce qu'on lit ? quelles sont les sources de difficultés ?...).

La planification concerne la sélection des moyens pour atteindre les objectifs fixés (comment lire un texte de façon à en rappeler le sens général ?).

La régulation est la modification de l'activité en fonction des difficultés rencontrées (que faire quand on ne comprend pas ?).

Ces trois dimensions jouent un rôle indispensable en CE car le lecteur doit pouvoir estimer si ce qu'il comprend est adéquat, sélectionner les stratégies en fonction des situations, et remédier ses difficultés (Garner, 1987). Pour cela, il doit connaître les critères d'évaluation pertinents, les stratégies efficaces, et leurs conditions d'application. On peut donc supposer des difficultés constatées chez

les jeunes lecteurs à l'école seraient imputables à un déficit métacognitif plutôt qu'à un déficit des compétences cognitivo-linguistiques : (décodage, inférences, etc....). Cette question vient que cela suggère d'autres formes d'apprentissage que ceux portant directement sur les processus cognitifs (Palincsar & Brown, 1984 ; Paris, Cross & Lipson, 1984 ; Rosenshine & Meister, 1994).

Nous voyons que le déficit métacognitif peut être la cause des difficultés en CE en langue maternelle ; mais en langue étrangère (le français par exemple), les difficultés de compréhension peuvent être dues aux compétences cognitivo-linguistiques, aux processus de compréhension et au déficit métacognitif.

Beaucoup d'études en métacompréhension portant sur les compétences d'évaluation et de régulation de l'activité chez des élèves de 6 à 12 ans ont montré que même les plus âgés et les adolescents ont du mal à détecter les erreurs ou les incohérences des textes : lexical, sémantique par exemple (Garner, 1987 ; Zabucky & Moore, 1989, Hacker, 1997).

Nous avons aussi remarqué que les étudiants au département de français à la faculté de Pédagogie de Tanta ont les mêmes problèmes qui ont un effet négatif sur leur CE. Pour la régulation, Lovett et Pillow (1995) ont montré que des enfants de 9 ans choisissent la stratégie la plus efficace selon qu'ils doivent comprendre ou mémoriser un texte. Les enfants de 10-12 ans répartissent mal leurs efforts et leur attention en fonction de ce qui est déjà su (Brown, Ambruster & Baker, 1986 ; Cataldo & Cornoldi, 1998).

Myers & Paris (1978) ont interrogé 40 enfants de 8 et 12 ans (2^e et 6^e grade) sur leurs connaissances en compréhension relatives à quatre variables : les personnes, les tâches, les buts et les stratégies. À 8 ans, les enfants sont peu conscients de la façon dont ils lisent et pourquoi.

Yuill & Oakhill (1991) ont comparé les croyances d'enfants de 9 ans selon qu'ils sont bons ou mauvais compreneurs (BC vs MC). Contrairement à Myers & Paris, ils ont essentiellement considéré la dimension « évaluation ». Pour définir un bon lecteur, les deux groupes évoquent la rapidité et la précision. Les MC ne semblent pas davantage considérer la lecture comme une activité difficile : leur plaisir à lire est aussi élevé et ils s'estiment comme de meilleurs lecteurs.

Les jeunes lecteurs et les moins bons ne sont donc pas conscients de leurs échecs en compréhension et voient la lecture en termes de décodage. Le travail de Ehrlich, Kurtz-Costes, Rémond & Loridant (1995) confirme et étend ces résultats en montrant que le niveau de métaconnaissances explique une part de variance spécifique en compréhension.

Ces études portent sur des sujets anglo-saxons, alors qu'on est en droit d'attendre des variations interculturelles dans ce domaine (Kurtz-Costes, Ehrlich, McCall & Loridant, 1995), liées à la langue, à l'éducation, etc. De plus, ces études n'ont que des enfants pour sujets et qu'on ne sait pratiquement rien de la qualité des CM des adultes. Ces études ont été appliquées dans le domaine de la langue maternelle et à notre connaissance, peu d'études portent

sur le rôle des CM pour comprendre un texte écrit en langue étrangère (le FLE par exemple). La relation entre métaconnaissances et compréhension reste donc à préciser.

Pour la mise en pratique des stratégies selon Cyr (1998), les démarches à suivre en salle de classe peuvent se résumer ainsi :

- a- **Déterminer les stratégies utilisées.**
- b- **Présenter, nommer, expliquer la stratégie** : quelle stratégie va-t-on apprendre ? comment doit-elle être employée ? ; dans quel contexte convient-il de l'utiliser ?
- c- **Modeler la stratégie** : l'enseignant modèle l'activité d'apprentissage devant les élèves.
- d- **Faire appliquer la stratégie**, pour que les apprenants soient autonomes.
- e- **Établir le lien entre l'entraînement aux stratégies et la motivation.**

L'enseignant fait bien comprendre à l'élève que ses échecs sont davantage attribuables à un manque de stratégies qu'à un manque d'intelligence.

Pour Wenden (1991) (cité par Cyr 1998), il y a des recommandations à prendre en compte :

- a- *L'entraînement à l'utilisation des stratégies doit inclure certaines informations* : c'est de façon expliciter le but, la pertinence et les résultats attendus.
- b- *L'entraînement à l'utilisation des stratégies doit viser l'autorégulation.* En vue d'assurer le transfert des stratégies.
- c- *L'entraînement aux stratégies doit prendre en compte le contexte.* L'activité d'apprentissage sera bien comprise si le lien entre l'activité de classe et la vie réelle est établi.
- d- *L'entraînement aux stratégies doit être interactif.* L'enseignant est censé travailler avec les élèves et les accompagner tout au long de la démarche.
- e- *L'entraînement à l'utilisation des stratégies doit être précédé d'un diagnostic du niveau de compétence stratégique des élèves.* Le nombre de stratégies d'apprentissage d'une langue seconde peut être assez élevé : O'Malley et Chamot (1990) en énumèrent 22 ; Oxford (1990), au delà de 60. Toutes ne peuvent être enseignées et certaines sont plus efficaces que d'autres. Selon Wenden (1991), on doit distinguer entre le bon apprenant et l'apprenant inefficace. L'intervention doit convenir aux besoins des élèves. Les bons ont déjà un répertoire de stratégies. Il est utile de leur en faire prendre conscience et de les encourager à s'en servir. Mais, c'est l'apprenant inefficace qui aura besoin d'un entraînement explicite à l'utilisation des stratégies.

Selon l'hypothèse que les métaconnaissances et l'enseignement direct des compétences de compréhension contribuent au développement de la compréhension, on s'attend à ce que de grandes variations interindividuelles apparaissent chez les étudiants en fonction de leur niveau en compréhension et de leurs connaissances métacognitives.

2- Objectifs

Notre étude vise à étudier la relation entre la conscience métacognitive en lecture, l'enseignement direct, la CE et le développement des compétences de la CE chez l'échantillon de la recherche.

3- Échantillon

L'échantillon se compose de 20 étudiants de 4^e année au département de français, à la Faculté de Pédagogie de Tanta. Ces étudiants ont déjà consacré trois ans à apprendre le français à l'universitaire et deux ans au secondaire comme suit :

Durée Matière	1 ^{ère} année de lycée	2 ^{ème} année de lycée	1 ^{ère} année de faculté	2 ^e année de faculté	Nbr de semaine par an
Composition			6 heures	6 heures	30
Grammaire 1			4 heures	4 heures	
Grammaire 2			4 heures	4 heures	
Littérature			4 heures	4 heures	
Traduction			4 heures	4 heures	
Phonétique			6 heures	6 heures	
Texte 1			4 heures	4 heures	
Texte 2			4 heures	4 heures	
Civilisation				4 heures	
En français aussi	3 X 50 minutes	6 X 50 minutes			

Tableau n° 1 : le programme de français au lycée et celui de la Faculté de Pédagogie de Tanta en Égypte.

Il s'agissait de filles qui forment la majorité au département. Les apprenants ont été examinés en février 2010. Ils ont d'abord passé l'épreuve de CE, puis ils ont répondu par écrit au questionnaire de CM en lecture à deux reprises : le pré-test et le post-test.

4- Méthodologie de la recherche

Le questionnaire de la CM des apprenants en lecture en français vise à recueillir des renseignements sur la façon dont ces derniers procèdent lorsqu'ils éprouvent de la difficulté à lire certains passages. Ce questionnaire est inspiré des travaux de Miholic (1994), de Paris et Jacobs (1984), Garner *et al.* (1982) et Boonyaratapan (2000). Ce questionnaire est basé sur 4 thèmes : (voir annexe 1).

- 1- *Le contrôle et la réorientation des efforts* pour atteindre le but désiré. (Qs. n° : I, II, V, VII, VIII : et IX)
- 2- *La connaissance conditionnelle de l'application des compétences.* (Q. n° : III.)
- 3- *La planification de l'événement cognitif.* (Qs. n° IV).
- 4- *L'évaluation des processus* de chaque élève. (Qs. n° VI et X).

Les apprenants devaient répondre à ce questionnaire sur une échelle d'appréciation de cinq points allant de « en désaccord total » à « en accord total » (désaccord total : 1), (désaccord : 2), (accord : 3), (accord partiel : 4) (accord total : 5).

Pour la CE, nous avons construit une épreuve visant à évaluer les compétences que les apprenants ne maîtrisent pas :

A- Comprendre le sens du mot nouveau

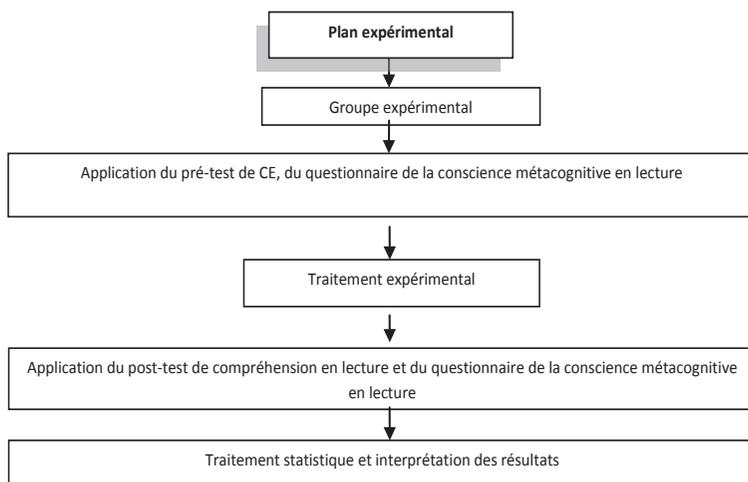
- 1- Comprendre un mot à partir de sa morphologie
- 2- Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau.

B- Comprendre les phrases complexes

- 1- Comprendre le passé composé, l'imparfait et l'accord du participe passé.
- 3- Interpréter le sens des connecteurs de relation.
- 4- Interpréter la référence.
- 5- Trouver l'idée principale et connexe
- 6- Comprendre l'organisation d'un sujet.

Nous avons trouvé aussi que les apprenants n'ont pas d'habiletés métacognitives. Par exemple suite de la lecture d'un texte, un élève indique qu'il en a bien compris le sens. Pourtant, en corrigeant la réponse, nous avons constaté que ce n'est pas le cas. Les apprenants n'évaluent donc pas correctement leurs niveaux de compréhension. D'autres étudiants ont indiqué qu'ils n'ont pas un plan spécial pour lire un texte et en comprendre le sens. Certains n'ont pas de stratégies pour surmonter les difficultés de compréhension.

Nous avons enseigné aux apprenants un programme visant à développer leurs faibles compétences en CE et leur conscience métacognitive. Puis, les apprenants ont passé la post-application du questionnaire de la conscience métacognitive et l'épreuve de la CE. (Voir le schéma n°1) Schéma n°1 : plan expérimental.



Plan expérimental

En présentant le programme, nous avons suivi un modèle résultant d'une synthèse des modèles proposés par Giasson (1992, 1995a), Cyr (1996) et Chamot *et al.* (1999) EL Bina, Abdel Ghany (2003, 2009). Ce modèle d'enseignement respecte les trois phases principales de la construction du savoir : **la phase cognitive** (acquisition), **la phase associative** (intégration) et **la phase de l'autonomisation** (réutilisation). Ce modèle se compose de cinq étapes :

1. Présentation de la compétence : Le chercheur attire l'attention des apprenants sur la compétence et les motive en leur montrant son utilité et en faisant appel aux trois types de connaissances : déclaratives, procédurales et conditionnelles.

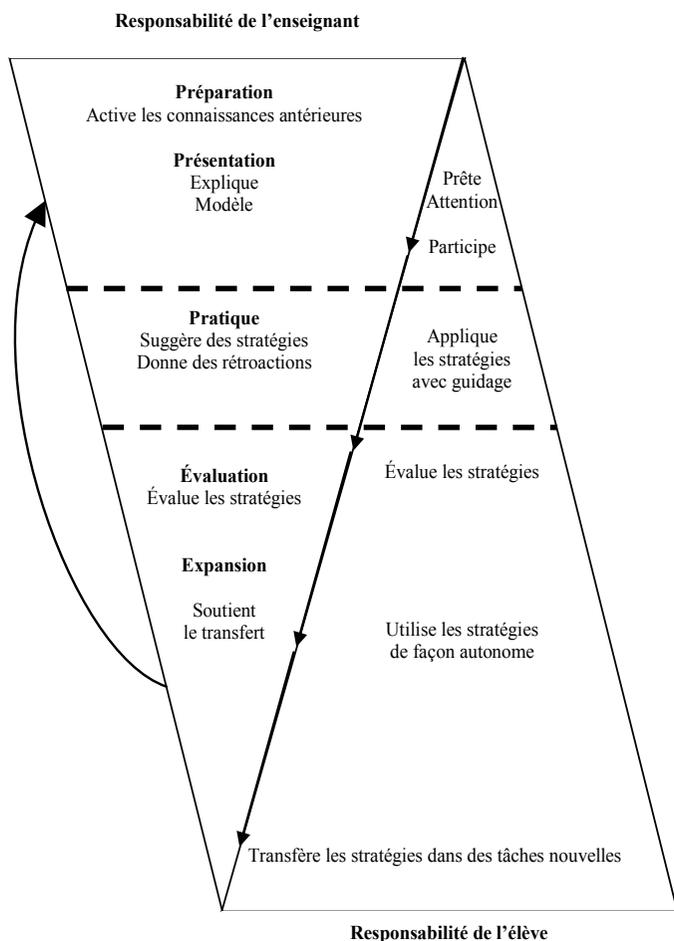
2. Modelage de la compétence : Le chercheur joue le rôle de modèle et de lecteur expert. Il procède à sa lecture en montrant de façon précise comment il a pu accéder au sens de ce texte.. Le chercheur pense à haute voix et se pose des questions afin que les élèves comprennent les processus cognitifs et métacognitifs auxquels il a eu recours.

3. Application de la compétence par les apprenants avec l'aide de l'enseignant : D'abord avec l'aide de l'enseignant, puis sans aide directe de celui-ci : au cours de la première étape, l'application de la compétence se fait de façon collective, mais chaque participant doit expliquer et justifier son intervention dans la mesure de ses moyens et dans ses propres mots.

4. Application de la compétence par les apprenants sans aide directe de l'enseignant : Les élèves appliquent individuellement la compétence à partir d'un texte choisi. Cette lecture peut être suivie d'une activité collective d'objectivation où chaque élève est appelé à expliquer aux autres quand et comment il s'est débrouillé et pourquoi il a réussi ou échoué.

5. Évaluation de la compétence et rétroaction de l'enseignant : « *La rétroaction est le fait qu'un élément du système réagisse à ce qui lui arrive de l'extérieur [...] Les rétroactions peuvent être positives ou négatives* ». Mucchielli (2004 : 12) Dans notre modèle d'enseignement, la rétroaction est le fait que l'enseignant peut réexpliquer et clarifier des points difficiles pour les apprenants.

Pour favoriser une bonne métacognition, nous avons présenté un modèle de chaque compétence en expliquant aux apprenants comment nous avons réussi à savoir le sens de tel ou tel mot par exemple : est- ce qu'on a pris en compte la morphologie de ce mot ou c'est le contexte général qui nous a guidés à trouver le sens. Nous avons utilisé le modelage pour expliciter les stratégies employées. Ceci permet à l'élève de développer des connaissances conditionnelles. Dans cette démarche, il y a des responsabilités précises à l'enseignant et à l'apprenant (Voir le schéma n°2 suivant).



Source : Chamot, Barnhardt, El-Dinary et Robbins (1999)

Pour les compétences, il y a par exemple la compétence de trouver l'idée principale, pour l'enseigner, nous avons présenté, sa définition, pourquoi l'étudie-t-on et dans quelle situation nous devons y avoir recours. Une fois que l'on a pu présenter ces trois parties, le déroulement du cours commence par la mise en train en activant les connaissances antérieures des apprenants et puis, nous avons exposé les autres étapes selon le modèle d'explication présenté le modelage, la pratique par le guidage du chercheur, puis sans guidage et enfin, c'est l'évaluation.

Pour faciliter aux apprenants la compréhension des compétences, nous leur avons distribué des schémas qui se veulent un guide pour eux : schéma n° 3 : comment trouver l'idée principale.

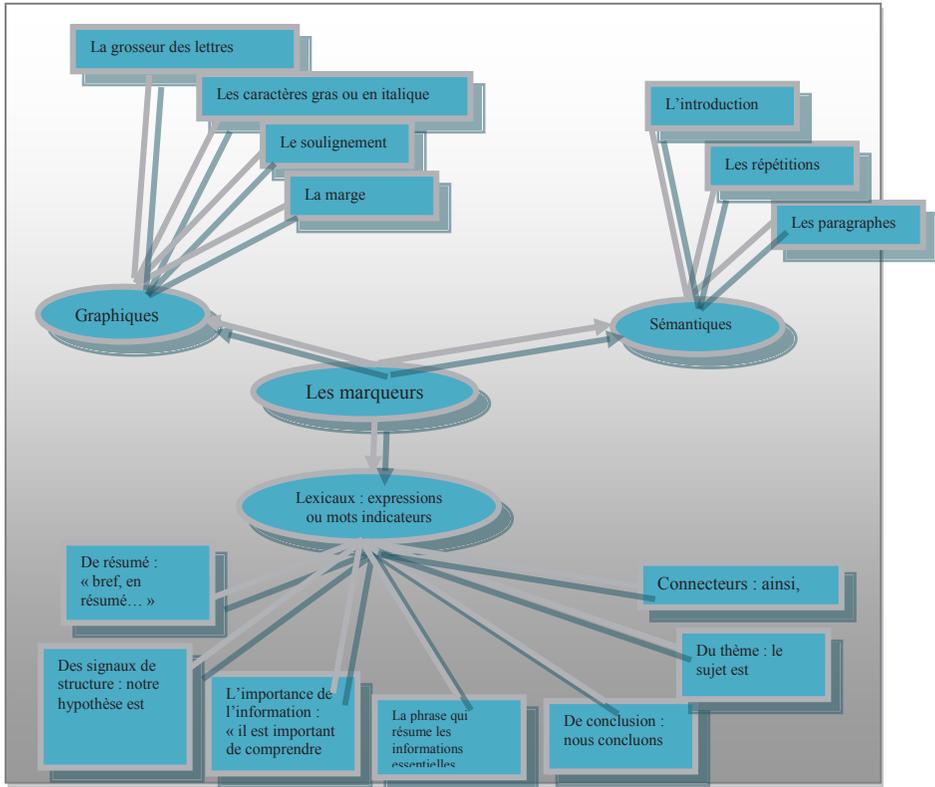


Schéma n° 3 : comment trouver l'idée principale

Position adjacente:
 référent mot de substitution
 ↓ ↓
Les élèves préparent leur saynète. Ils sont vraiment concentrés sur leur rôle.

Position éloignée: Les élèves préparent leur saynète. La communauté est invitée au spectacle. Ils sont très nerveux.

Le référent est avant le mot de substitution: Les élèves qui participent à la saynète, sont très nerveux.

Le référent est après le mot de substitution: L'enseignant leur a dit de se calmer. Ces élèves sont vraiment nerveux.

Schéma n° 4 : La relation entre le mot de substitution et le référent

Résultats

Pour le traitement statistique, nous avons eu recours au logiciel statistique SPSS version 17,0. Nous avons utilisé le T.Test pour les groupes appariés. Nous

avons trouvé des différences significatives en faveur de la post-application du test de compréhension. Ce qui veut dire que l’entraînement aux compétences de compréhension en mettant l’accent sur les aspects métacognitifs a bien amélioré le niveau des apprenants en CE. Voir le tableau et le diagramme suivants qui montrent la différence entre le pré-test et le post-test de CE.

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	C1 - c22	-19,83750	6,38835	1,42848	-22,82734	-16,84766	-13,887	19	,000

Tableau n° 2 : Différence entre le pré-test et le post-test de CE

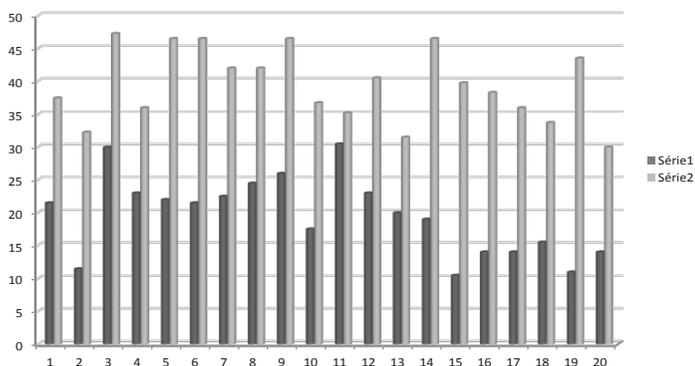


Diagramme n° 1 : différence entre le pré-test et le post-test de CE

Il est à noter que la série 1 représente les notes des apprenants au pré-test et la série 2 indique leurs notes au post-test. Nous avons trouvé que les étudiants étaient sensibles à certaines variables textuelles (intérêt, familiarité, longueur), et savent que les phrases sont organisées en paragraphes, mais ne connaissent pas les relations sémantiques, ni les fonctions des premières et dernières phrases d’un paragraphe. Ils ont peu de connaissances sur les objectifs de la lecture et sur les moyens d’améliorer leur compréhension. En résumé, avant l’entraînement, ils se focalisaient davantage sur le traitement des mots et les aspects de surface, cherchant par exemple à se rappeler un texte lu dans son intégralité, plutôt que l’extraction du sens général.

En analysant les réponses des apprenants sur ce questionnaire de CM, nous avons pu constater que, pour le thème 1 : **le contrôle et la réorientation des efforts de l’élève pendant la lecture**, suite à l’entraînement, les apprenants étaient plus enclins à exprimer leur accord avec les énoncés. Pour le deuxième thème : **la connaissance conditionnelle de l’application des compétences**, il montre, de la part des sujets, les différences dans leur façon de lire et la concentration sur les informations importantes du texte pour en construire le sens. Nous avons

trouvé que le changement d'avis est significatif dans la post-application. Pour le troisième thème portant *sur la planification de l'événement cognitif et le 4^e thème centré sur l'autoévaluation*, les résultats ont donné lieu à des différences significatives en faveur de la post-application. Nous avons remarqué que les réponses des apprenants au questionnaire montrent qu'ils sont devenus plus autonomes.

Par conséquent, nous pouvons dire que les CM et l'enseignement direct des compétences de la CE ont un effet positif sur le niveau des apprenants et plus les étudiants sont conscients de ce qu'il faut faire avant la lecture, pour savoir le sens d'un mot inconnu, comment utiliser le contexte pour donner du sens à un mot, de ce qu'il faut faire pour trouver l'idée principale, etc. ; et quelle est la stratégie la plus adéquate pour résoudre tel ou tel problème ; plus ils arrivent à comprendre mieux un texte écrit. Le fait d'être conscient de ce qu'il faut faire pour réaliser une tâche, préciser la stratégie convenable pour la réaliser et la possibilité d'adapter la stratégie en fonction de la tâche favorisent mieux la compréhension d'un texte.

Bibliographie

- Abdel Ghany, Sh. (2009). *Planification d'un programme proposé pour développer quelques compétences de lecture chez les étudiants de la 3^e année, Faculté de Pédagogie, Université de Tanta et son influence sur leurs attitudes envers la lecture*, Thèse (inérite) de doctorat, Université de Caen- Basse-Normandie.
- Altet, M. « Préparation et planification », In Houssaye, J. (2005). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur.
- Ainsley, L. (2006). *Les débuts de l'apprentissage de la lecture chez des enfants identifiés « à risque » et la construction du concept de mot*, Thèse, (inérite) de doctorat, Université Laval Québec.
- Bianco, M., Lima, L. Sylvester, E. (2004). « Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture ? » In Gentaz, É. et Dessus, P. (éds.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation*. Paris, Dunod.
- Boonyaratapan, M. (2000). *L'impact de l'entraînement à l'utilisation des stratégies de lecture sur la compréhension de textes chez des élèves thaïlandais*, Thèse (inérite) de doctorat, Université Laval, Québec.
- Boyer, J.-Y. Dionne, J.-P. et Raymond, P. (1994). *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Éditions Logiques.
- Bressoux, P. et Dessus, Ph. « Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction » In Kail, M. et Fayol, M. (2003). *Les sciences cognitives et l'école*, Paris, PUF.
- Carrell, P. (1989). «Metacognitive Awareness and Second Language Reading.» *Modern Language Journal* 73. (2). pp. 121-133.
- Cataldo, M.G., & Cornoldi, C. (1998). Self-monitoring in poor and good reading comprehenders and their use of strategy. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, pp. 155-165.
- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International.
- Cuche, T. et Sommer, M. (2004). « Lire avec Léo et Léa » *méthode de lecture*, Paris, Belin.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International.

Degache, C. (1994). « L'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un public d'étudiants débutants non-spécialistes : prémices de l'élaboration d'un outil adapté », Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1994c.pdf

Desmons, F. et al. (2005). *Enseigner le FLE (français langue étrangère) Pratique de la classe*, Paris, Éditions Belin.

Dessus, Ph. et Gentaz, E. (dir) (2006). *Apprentissages et enseignement. Sciences cognitives et éducation*, Paris, Dunod.

Ehrlich, M.F., Kurtz-Costes, B., Rémond, M., & Loridant, C. (1995). «Les différences individuelles dans la compréhension de l'écrit : facteurs cognitivo-linguistiques et motivationnels». *Cahiers d'acquisition et de la pathologie du langage*, 13 (1), pp. 37-58.

Eyssautier, C. Ollagnier-Beldame, M. (2006). « Médiatiser la prise de conscience métacognitive en contextes d'apprentissage », *Actes de rencontres jeunes chercheurs en EIAH*, 11- 12 mai, Évry, France, pp. 91-98.

Fijalkow, J. (1997). *Apprendre à lire-écrire autrement*, Paris, INRP.

Flavell, J. H. (1985). « Développement métacognitif », dans Bideaud, J. et Richelle, M. *Psychologie développementale, problèmes et réalités*, Bruxelles, Mardaga.

Français en immersion (1995). *Programme d'études : niveau intermédiaire : 6^e à 9^e année* Régina : Ministère de l'éducation, de la formation et de l'emploi de la Saskatchewan.

Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Cognition and Literacy Series. Norwood, NJ: Ablex.

Garner, R. (1990). Children's Use of Strategies in Reading, In Bjorklund, D. F. (ed.) *Children's Strategies: Contemporary Views of Cognitive Development*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 245-268).

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*, Montréal, Gaëtan Morin.

Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2^e éd, Montréal, Gaëtan Morin.

Gombert, J.-E. (2003). « Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture », *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*, les 4 et 5 décembre 2003.

Hacker, D.J. (1997). «Comprehension monitoring of written discourse across early-to middle adolescence». *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 9, pp. 207-204.

Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, Thèse (inédite) de doctorat, Université de Montréal.

Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). «Children's metacognition about reading : issues in definition, measurements, and Instruction». *Educational Psychology*, 22 (3&4), pp. 255-278.

Jorro, A. (1994). *Construire du sens en lecture : opérations dans l'apprentissage d'une stratégie de compréhension de texte ; par des élèves du cycle 3 de l'école primaire*, thèse (inédite) de doctorat, Université de Provence Aix-Marseille.

Klein et al. (1998). *Mieux lire, Mieux écrire, Mieux parler*, Paris, Hachette.

- Lovett, S.B., & Pillow, B.H. (1995). «Development of the ability to distinguish between comprehension and memory : Evidence from strategy-selection tasks». *Journal of Educational Psychology*, 87 (4), pp. 523-536.
- Maisonneuve, L. (2002a). *Apprentissage de la lecture : Méthodes et manuels*. Tome 1. Paris, L'Harmattan.
- Mélot A-M. (1991). «Contrôle des conduites de mémorisation et métacognition». *Bulletin de Psychologie*, 399.
- Mucchielli, A. (2004). *Étude des communications : Approche par la modélisation des relations*, Paris, Armand Colin.
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978). «Children's metacognitive knowledge about reading». *Journal of Educational Psychology*, 70 (5), pp. 680-690.
- O'Malley, J.M., & Chamot, U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies : What every teacher should know*, New York, Newbury House.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities". *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-175.
- Paris, S.G, Cross, D.R., & Lipson, M.Y. (1984, December). Informed strategies for learning : A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), pp. 1239-1252.
- Rieunier, A. (2007). *Préparer un cours 2-Les stratégies pédagogiques efficaces*, 3^e éd. Paris, ESF.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, pp. 479-530.
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risques et en difficulté au primaire*, Boucherville, Gaëtan Morin.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Wenden, A.L. (1991). *Learner strategies for learner Autonomy*, London, Prentice-Hall International.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's Problems in Text Comprehension: An Experimental Investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zabucky, K., & Moore, D. (1989). "Children's ability to use three standards to evaluate their comprehension of text." *Reading Research Quarterly*, 24 (3), pp. 336-352.

Annexe (1)

Questionnaire de la conscience métacognitive en lecture

Directives

Il est important de répondre à toutes les situations selon votre avis. Pour chacune des propositions, indiquez votre choix en inscrivant sur la feuille-réponse X au numéro correspondant le mieux à votre opinion.

Questions

1. Pour savoir le sens d'un mot dont je ne connais pas le sens,

- a) J'utilise les mots qui l'entourent pour m'aider à comprendre.
- b) Je consulte une source externe, par exemple un dictionnaire ou un expert.
- c) Je le laisse tomber temporairement et attendre la clarification.
- d) Je demande à un ami le sens de ce mot.

2. Pour comprendre une phrase compliquée,

- a) Je la relis encore une fois.
- b) Je demande le sens de tous les mots difficiles.
- c) Je pense aux autres phrases dans le paragraphe.
- d) Je la laisse tomber complètement.

3. Pour me rappeler les informations importantes dans un texte,...

- a) Je saute les parties que je ne comprends pas.
- b) Je questionne personnellement sur les idées importantes.
- c) Je rends compte qu'il est nécessaire de me rappeler d'une partie plutôt que d'un autre.
- d) Je fais des liens avec ce que je connais déjà.

4. Avant de commencer à lire, pour faciliter ma lecture,

- a) Je n'ai aucun plan spécifique : je commence à lire pour compléter le travail.
- b) Je pense à ce que je connais déjà sur le sujet.
- c) Je pense pourquoi je suis en train de lire.
- d) J'assure que la lecture doit être faite dans une période la plus courte possible.

5. Je retourne lire une seconde fois un passage entier parce que.....

- a) Je ne l'ai pas compris.
- b) Pour clarifier une idée spécifique.
- c) Pour retenir quelque chose.
- d) Pour souligner ou faire un résumé.

6. Être conscient que je n'ai pas compris une phrase pendant la lecture implique d'être conscient que :

- a) Je ne peux pas développer de liens adéquats entre de nouveaux mots.
- b) L'auteur n'a pas rendu clairement les idées.
- c) Deux phrases peuvent se contredire l'une l'autre.
- d) Chercher la signification de chaque phrase ralentit la lecture

7. Quand je lis,....

- a) j'ajuste ma vitesse de lecture selon la difficulté du matériel.
- b) Habituellement, je lis à une vitesse constante et régulière.
- c) Je saute les parties que je ne comprends pas.
- d) Je fais continuellement des prédictions sur ce que je suis en train de lire.

8. Pendant la lecture, ce qui est important c'est...

- a) Savoir quand je connais ou quand je ne connais pas les idées clés.
- b) Savoir ce que je sais en rapport avec ce qui est lu.
- c) Savoir que d'avoir du texte compliqué est normal et qu'il peut habituellement être ignoré.
- d) Savoir que différentes stratégies peuvent être utilisées pour m'aider à la compréhension

9. Pour comprendre une partie compliquée du texte, ...

- a) Je continue à lire jusqu'à ce que le texte se clarifie.
- b) Je lis plus loin et reviens en arrière afin de vérifier si le passage est toujours ambigu.
- c) Je saute complètement ces passages ; ils ne sont habituellement pas importants.
- d) Je vérifie si les idées exprimées sont cohérentes les unes avec les autres

10. Les phrases les plus importantes dans un texte sont...

- a) Presque toutes les phrases sont importantes : sinon, elles ne seraient pas là
- b) Les phrases qui contiennent les détails ou les faits importants.
- c) Les phrases qui sont en lien direct avec l'idée principale.
- d) Les phrases qui représentent le résumé ou la conclusion.

Notes

¹ Membre associé du CRISCO : Université de Caen Basse/Normandie et maître de conférences de didactique de français à la Faculté de Pédagogie de Tanta (Égypte).

² Le français sur des objectifs universitaires.

³ A savoir que nous utilisons CE pour la compréhension écrite et CM pour les connaissances métacognitives.