

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Les frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Langues et des Lettres
Département des lettres et des Langues

N° d'ordre :93/D3C/2019

Série : 06/Fr/2019

Thèse pour l'obtention du diplôme de doctorat LMD

Option : Didactique FLE

Titre

**Analyse du dispositif didactique favorisant la
compétence de construction du sens des textes au
moyen**

Sous la direction de :
Pr. Daouia HANACHI

Présentée par :
Zoubir CHABBIA

Jury :

Mme Laarem GUIDOM Professeure Université Frères Mentouri Constantine 1 Présidente
Mme Daouia HANACHI Professeure Université Frères Mentouri Constantine 1 Rapporteur
Mr Abdeslem ZETILI Professeur Université Frères Mentouri Constantine 1 Examineur
Mr Abdelouaheb DAKHIA Professeur Université Mohamed Khider Biskra Examineur
Mr Noureddine BAHLOUL Professeur Université 8 mai 1945 Guelma Examineur

Tome 1

Année Universitaire : 2018- 2019

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Les frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Langues et des Lettres
Département des lettres et des Langues

N° d'ordre :

Série :

Thèse pour l'obtention du diplôme de doctorat LMD

Option : Didactique

Titre

**Analyse du dispositif didactique favorisant la
compétence de construction du sens des textes au
moyen**

Sous la direction de :
Pr. Daouia HANACHI

Présentée par :
Zoubir CHABBIA

Jury :

Mme Laarem GUIDOM Professeure Université Frères Mentouri Constantine 1 Présidente

Mme Daouia HANACHI Professeure Université Frères Mentouri Constantine 1 Rapporteur

Mr Abdeslem ZETILI Professeur Université Frères Mentouri Constantine 1 Examineur

Mr Abdelouaheb DAKHIA Professeur Université Mohamed Khider Biskra Examineur

Mr Nouredine BAHLOUL Professeur Université 8 mai 1945 Guelma Examineur

Tome 1

Année Universitaire : 2018- 2019

*« On ne naît pas
intelligent,
on le devient »
Albert Jacquard*

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : L'autorégulation

Introduction.....	1
1. Définition de l'autorégulation.....	11
2. Les principales sources théoriques de l'autorégulation.....	19
2.1. L'autorégulation selon Flavell	22
2.2. L'autorégulation selon Lafortune.....	23
3. La compétence d'autorégulation	25
3.1. Prise de conscience de la démarche mentale.....	26
3.2. Le traitement contrôlé.....	30
4. Les caractéristiques de l'autorégulation.....	32
5. L'autorégulation de la fonction mentale	34
6. Le développement de l'autorégulation.....	36
7. L'autorégulation et l'apprentissage	42
8. Les modèles de l'autorégulation	50
9. Les interventions visant l'autorégulation	52
9.1. Les interventions enseignantes.....	53
9.2. Le rôle de l'enseignant	54
9.3. Une approche d'intervention sur l'autorégulation...	55
Conclusion	

CHAPITRE 2 : LA CONSTRUCTION DU SENS

Introduction.....	62
1. Définition de la construction du sens.....	62
2. Les théories cognitives de la construction du sens... ..	65
3. Les études cognitives de la construction du sens.....	67
3.1. Première génération.....	67
3.2. Deuxième génération.....	68
3.3. Troisième génération.....	70
4. Les processus de la construction du sens	71
5. L'autorégulation dans la construction du sens	74
5.1. Les connaissances déclaratives.....	75
5.2. Le traitement contrôlé de la construction du sens.....	76
7. L'autorégulation dans l'interprétation des textes	82
8. L'autorégulation et efficacité de la construction du sens	87
9. Les modèles d'apprentissage de la construction du sens	90
9.1. Le modèle de la transmission de connaissances... ..	90
9.2. Le modèle de traitement de l'information.....	90
9.3. Le modèle constructiviste.....	91
9.4. Le modèle socioconstructiviste.....	91
10. L'intervention dans la construction du sens	92
11. Les approches pédagogiques de la construction du sens	94
11.1. La discussion collaborative.....	95
11.2. Le développement des habilités	96
Conclusion	

DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION

Introduction

CHAPITRE 1 : ANALYSE DES DOCUMENTS OFFICIELS.....	102
---	-----

Introduction

1.1. Analyse du programme.....	104
1.1.1. L'autorégulation dans la compétence	110
1.1.2. L'autorégulation dans le socioconstructivisme.....	115
1.1.3. Les expressions relatives à l'autorégulation	129
1.2. L'autorégulation dans les finalités.....	136
1.3. L'autorégulation dans les objectifs généraux.....	136
1.4. L'autorégulation dans le profil de sortie	137
1.5. L'autorégulation dans les compétences transversales.....	138
1.6. L'autorégulation dans les compétences disciplinaires.....	140
1.7. L'autorégulation dans les objectifs d'enseignement.....	142

Interprétation et discussion

2. Analyse des textes du manuel scolaire.....	148
---	-----

Introduction

2.1. L'autorégulation et le type de texte	150
2.2. L'autorégulation et le genre de texte.....	153
2.3. L'autorégulation et le thème.....	160
2.4. L'autorégulation et les questions.....	160

Interprétation et discussion

CHAPITRE 2 : ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE ÉCRIT	163
--	-----

Introduction

1. Conception de l'autorégulation	164
1.1. Conception de l'autorégulation de l'enseignant A...	165
1.2. Conception de l'autorégulation de l'enseignant B...	170

1.3. Conception de l'autorégulation de l'enseignant C....	176
1.4. Conception de l'autorégulation de l'enseignant D...	181
1.5. Conception de l'autorégulation de l'enseignant E....	187

Interprétation et discussion

2. L'autorégulation dans l'intention d'enseignement.....	194
2.1. Intention visant l'autorégulation de l'enseignant A.....	197
2.2. Intention visant l'autorégulation de l'enseignant B.....	200
2.3. Intention visant l'autorégulation de l'enseignant C.....	205
2.4. Intention visant l'autorégulation de l'enseignant D.....	209
2.5. Intention visant l'autorégulation de l'enseignant E.....	214

Interprétation et discussion

CHAPITRE 3 : OBSERVATION DE CLASSES	220
---	-----

Introduction

1.1. L'autorisation de la part de la direction	221
1.2. Pourquoi des classes de quatrième année moyenne.....	221
1.3. La méthode de recherche.....	221
1.4. Les enseignants participants	222
1.5. L'observation et l'enregistrement	222
1.6. La transcription et codification.....	223
1.7. La grille d'observation de classes.....	224
1.8. Analyse des observations de classes.....	236
8.1. Pratique d'enseignement de l'enseignant A.....	238
8.2. Pratique d'enseignement de l'enseignant B.....	285
8.3. Pratique d'enseignement de l'enseignant C.....	333
8.4. Pratique d'enseignement de l'enseignant D.....	366
8.5. Pratique d'enseignement de l'enseignant E.....	396

CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION	427
CONCLUSION GÉNÉRALE	432
BIBLIOGRAPHIE	446
RÉSUMÉ.....	460

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les nouvelles recherches en psychologie cognitive ont attiré notre attention et ont soulevé notre intérêt sur le concept de l'autorégulation. Nous avons voulu approfondir notre savoir sur ce concept en consultant la littérature scientifique et les travaux des spécialistes dans le domaine de l'autorégulation. Nous avons trouvé que les cognitivistes soutiennent que l'autorégulation a un enjeu éducatif fondamental et social non seulement parce qu'elle fait partie de l'acte d'apprentissage, mais aussi parce qu'elle permet la construction de la conduite humaine et une capacité d'adaptation aux diverses circonstances de la vie. C'est une compétence qui constitue la clé de réussite des apprentissages (Grangeat, 1997 : 95) et qui représente un élément déterminant de la réussite scolaire (Broyon, 2006 :8). Cette dimension occupe une place centrale dans les apprentissages (Sagnier, 2013 : 48) et permet à l'apprenant d'être autonome (Martin, Doudin et Albanese, 1999 :21). Elle est considérée comme un outil important dans l'apprentissage et une composante fondamentale de l'acte d'apprendre (Portelance, 2002 :2). Dans cette optique cognitiviste, l'apprentissage exige une implication mentale active de l'apprenant qui s'engage dans de multiples processus cognitifs. Il élabore la signification, sélectionne des informations, fait appel à ses préconnaissances afin de construire de nouvelles connaissances, organise son univers cognitif, mobilise ses ressources cognitives de manière pertinente pour exécuter des tâches complexes et inédites. C'est l'autorégulation qui lui permet de prendre conscience de toutes ces activités mentales et d'en gérer le déroulement. C'est le facteur le plus nécessaire à un apprentissage de qualité parce qu'elle constitue la prise de conscience et la prise de distance des ressources mises en œuvre. Elle permet de réfléchir sur sa propre activité cognitive et le traitement contrôlé de l'efficacité des habiletés mobilisées dans les situations d'apprentissage de le pouvoir de les ajuster en fonction de contextes variés. C'est l'autorégulation qui permet cette prise de conscience et le contrôle des connaissances, des expériences et des habiletés métacognitives. Cette composante joue un rôle essentiel et bénéfique dans l'apprentissage en facilitant l'utilisation efficace des ressources attentionnelles, un traitement en profondeur des informations et une gestion plus précise de la démarche mentale.

Le deuxième constat se rapporte à l'éducabilité (Tardif, 1992 : 60) de cette compétence. En effet, les spécialistes soulignent que l'autorégulation s'enseigne et s'apprend, et les élèves

sont capables à condition qu'on la leur fasse pratiquer. En d'autres termes, l'autorégulation ne se développe pas d'une manière spontanée mais elle est acquise et s'améliore graduellement par l'étayage d'un médiateur expert. Elle se développe par l'action, l'interaction et avec l'aide d'un médiateur qui soutient les fonctions d'autorégulation. Grâce cette médiation, les apprenants en difficulté scolaire amélioreraient leurs résultats dans une proportion tout aussi élevée que les apprenants habiles. De ce fait, l'apprenant a besoin de l'enseignant pour développer sa compétence d'autorégulation.

Le troisième constat se rapporte aux chercheurs développementalistes (Flavell, 1971 ; Brown, 1978) ainsi que les cognitivistes qui soulignent que les adolescents ont atteint un niveau de développement intellectuel qui les rend apte à exercer des habiletés de pensée de niveau supérieur. Nous pensons que nous avons choisi un milieu propice car le cycle moyen constitue un environnement qui représente des conditions originales permettant de stimuler l'émergence de l'autorégulation de ces apprenants dans des modalités pédagogiques. Nous avons choisi ce terrain de recherche parce que nous trouvons des adolescents qui ont atteint un développement intellectuel leur permettant de prendre en charge leur façon d'apprendre. L'adolescence est une période propice au développement de la compétence d'autorégulation. Mais, ces jeunes apprenants ont besoin du support de leurs enseignants pour parvenir à développer leur compétence d'autorégulation. De ce fait, les enseignants ont certes un rôle crucial à jouer dans le développement de cette compétence chez ces jeunes élèves qui devraient bénéficier d'une médiation qui favorise les fonctions mentales supérieures de leurs parts. Dans ce sens, les interventions pédagogiques sont indispensables au développement de la compétence d'autorégulation des apprenants.

Pour toutes ces raisons, nous nous intéressons à l'exploration du dispositif didactique mis en œuvre dans le cycle moyen afin de comprendre comment la compétence d'autorégulation est prise en compte dans notre contexte plurilingue. Cette étude se situe dans la lignée des recherches sur l'apprentissage autorégulé et plus particulièrement celui de l'autorégulation. Nous voudrions chercher comment l'autorégulation est prise en compte dans le dispositif didactique de la construction du sens des textes au cycle moyen, comment l'autorégulation est préconisée dans le nouveau programme de français, comment l'autorégulation se manifeste dans le manuel scolaire, comment l'autorégulation est appréhendée par les enseignants de français, comment l'autorégulation est visée dans

les intentions d'enseignement et comment l'autorégulation est mise en application dans les pratiques d'enseignement effectives en classe.

Pour ce faire, nous analysons les documents officiels parce qu'ils représentent l'outil de travail de l'enseignant. Nous nous attacherons également à connaître les connaissances théoriques relatives à l'autorégulation des enseignants ainsi que les intentions d'enseignement parce qu'ils sont en étroites relations avec les interventions enseignantes mises en pratique en classe (Tardif, 2006 : 82). Ce sont les intentions qui orientent les pratiques d'enseignement (Portelance, 1998 : 98). De plus, ce sont les intentions d'enseignement qui guident et orientent les interventions enseignantes des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques. Dans le même ordre d'idée, plusieurs auteurs soulignent que les enseignants interviennent selon des raisons (Tardif et Gauthier, 2012 : 258). Et puisque les interventions enseignantes sont en relation étroite avec l'intention, il est évident de chercher comment l'autorégulation est visée dans les intentions d'enseignement. D'un autre côté, les interventions enseignantes et les intentions d'enseignement émanent des savoirs des enseignants. Dans ce sens, Tardif (2017 :29) précise que les savoirs des enseignants sont intégrés aux pratiques enseignantes quotidiennes c'est pourquoi nous voulons déterminer leurs savoirs théoriques et leurs savoirs pratiques relatifs à l'autorégulation.

Nous nous attacherons notamment à l'exploration des pratiques d'enseignement de la construction du sens des textes écrits afin de comprendre comment l'autorégulation est prise en compte dans les interventions effectives en classe de langue. Nous nous intéressons exceptionnellement à cette compétence de réception parce qu'en ce début de nouveau millénaire, la construction du sens constitue un moyen pour accéder à des connaissances multiples et pour développer d'autres compétences de réception et de production. Désormais, la capacité à comprendre les textes écrits constitue une compétence primordiale que les apprenants doivent acquérir durant toute la scolarité. Cette compétence est devenue la clé d'ouverture sur le monde et un moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères. Elle permet aux apprenants de découvrir le monde de l'écrit, non seulement sur papier, mais aussi sur support électronique qui constitue une part de plus importante de leurs lectures dans des situations authentiques leurs permettant de sélectionner les informations importantes dans de nombreux aspects de notre vie personnelle, sociale, culturelle et économique.

Au collège, l'acquisition de la compétence de construction du sens des textes écrits constitue une compétence fondamentale du français langue étrangère et son manque de maîtrise entraîne des conséquences néfastes sur l'acquisition de cette discipline. Cependant, les difficultés à comprendre des textes écrits persistent encore. Comment faire pour que plus d'apprenants apprennent mieux ? Cette question représente une préoccupation primordiale pour un enseignant qui cherche à aider ses apprenants pour qu'ils deviennent compétents et autonomes.

Ainsi, pour explorer l'autorégulation dans ce contexte, nous répondrons aux questions suivantes : Comment l'autorégulation est prise en compte dans le dispositif didactique favorisant la construction du sens des textes écrits au cycle moyen ? Pour pouvoir répondre à cette question, nous poserons les questions suivantes : Comment l'autorégulation est préconisée dans le programme de français du cycle moyen ? Comment l'autorégulation se manifeste dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne ? Comment l'autorégulation est appréhendée par les enseignants de français du cycle moyen ? Comment l'autorégulation est visée dans les intentions d'enseignement orientant les interventions des enseignants ? Comment l'autorégulation est mise en application dans les pratiques d'enseignement de la compétence de construction du sens des textes écrits au cycle moyen ?

Nous supposerons que l'autorégulation est prise en compte de manières différentes dans le dispositif didactique mis en œuvre dans l'enseignement du français langue étrangère au cycle moyen ; a) l'autorégulation est préconisée explicitement dans les instructions officielles ; b) cette compétence se manifeste d'une manière implicite dans le manuel scolaire ; c) cette composante n'est pas bien appréhendé par les enseignants de français du cycle moyen; d) cette dimension n'est pas déclarée explicitement dans les intentions d'enseignement orientant les interventions des enseignants; e) cette perspective n'est pas mise en œuvre d'une manière explicite dans les pratiques d'enseignement de la compétence de construction du sens des textes au cycle moyen.

Pour mener à bien cette recherche, nous opterons pour trois méthodologies d'investigation ; l'analyse des contenus, l'enquête par écrit (questionnaire) et l'observation des pratiques d'enseignement effective. Pour pouvoir confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous analyserons d'abord, le programme afin de comprendre comment

l'autorégulation est préconisée dans le contenu de ce document officiel. Pour se faire, nous confronterons les contenus du document officiel avec la littérature scientifique concernant les différentes composantes de l'autorégulation et tous les termes qui ont été employés par les spécialistes afin de dégager les expressions qui préconisent cette dimension cognitive. Nous analyserons également le manuel scolaire afin de chercher comment l'autorégulation se présente dans ce document officiel. Ensuite, nous analyserons le premier volet du questionnaire intitulé « conception et savoirs » afin de chercher comment l'autorégulation est appréhendée par les professionnels de l'enseignement du français au cycle moyen. Ce premier volet du questionnaire comptera quinze questions. À titre d'exemple : Pouvez-vous résumer votre conception sur le concept d'autorégulation ? Pouvez-vous résumer votre conception sur l'enseignement visant la dimension d'autorégulation ? Nous confronterons également les propos utilisés par des enseignants avec la littérature scientifique concernant l'autorégulation afin vérifier les connaissances théoriques et pratiques relatives à ce concept chez les praticiens. Le deuxième volet de notre questionnaire intitulé « les intentions orientant les interventions d'enseignement » comportera onze paramètres et servira à chercher comment l'autorégulation est visée dans les intentions d'enseignement sous-jacentes aux interventions enseignantes. Enfin, nous analyserons les observations directes de plusieurs séances visant la compétence de construction du sens des textes afin de chercher comment l'autorégulation est mise en application dans les pratiques d'enseignement. Dans cette phase notre travail consiste à mettre en évidence les interventions susceptibles de stimuler explicitement l'autorégulation des apprenants. Pour ce faire, il s'agit de confronter les pratiques d'enseignement d'enseignement aux théories associées à l'autorégulation pour mettre en évidence les interventions enseignantes susceptible de favoriser le développement de cette compétence mentale supérieure. Pour pouvoir analyser nos différents corpus, nous nous référerons aux travaux suivants : a) les principes orientant les pratiques d'enseignement susceptibles de développer la compétence métacognitive (Hensler, 1992 : 99) ; b) les principes de fonctionnement de la métacognition (Doly, 1997 :24) ; c) les intentions d'enseignement relatives au développement de la compétence métacognitive (Portelance, 1998 : 79) ; d) les principes d'enseignement favorisant la métacognition (Lafortune, 1998 : 332) ; e) les interventions enseignantes inscrites dans une approche métacognitive (Lafortune, Ibid :313) ; f) les démarches à proposer aux élèves pour développer leur métacognition (Lafortune, Ibid : 326) ; g) portrait d'une pratique enseignante pour développer la

compréhension dans une perspective métacognitive (Martin, 2013 :122) ; h) les activités métacognitives (Noël, Romainville et Wolf, 2007 : 28) ; i) les attitudes adoptées dans les interventions facilitant le développement de la métacognition (Lafortune, Deaudelin, 2001 : 47) ; j) les composantes de la métacognition (Flavell, 1985 ; Brown, 1987 ; Lafortune, 1998 ; Efklides, 2008 : 98) ; k) les conditions pour intervenir selon une perspective métacognitive (Lafortune, Jacob et Hebert, 2000 : 88) ; l) les principes d'accompagnement dans une optique métacognitive (Ibid : 84) ; m) les principes de formation continue dans une optique métacognitive (Ibid: 92). Toutes ces références, nous permettront de mettre en évidence les différentes facettes de l'autorégulation telles que les connaissances métacognitives (sur la personne, sur la tâche et sur les stratégies), les habiletés métacognitives (de planification, de contrôle, de régulation et d'évaluation), les expériences métacognitives (jugement d'efficacité, sentiment de familiarité ou de difficulté) et la prise de conscience du fonctionnement mental. C'est à partir de ces composantes que nous pourrions analyser : a) les documents officiels (programme et manuel scolaire) ; b) le premier volet du questionnaire concernant la conception et les savoirs des enseignants sur l'autorégulation et sa mise en pratique en classe ; c) le deuxième volet du questionnaire concernant l'autorégulation dans les intentions orientant les pratiques pédagogiques ; d) les pratiques d'enseignement. Pour l'analyse des questionnaires et des pratiques d'enseignement, nous suivrons le même ordre de classement des enseignants (A, B, C, D, E, F) car nous confronterons ensuite les résultats des deux instruments pour chercher l'écart entre les intentions d'enseignement et la réalisation effective en classe. Il s'agit d'une enquête de terrain en vue de faire une analyse qualitative à visée descriptive et explicative pour mettre en évidence l'autorégulation dans le dispositif mis en œuvre dans l'enseignement du français langue étrangère. La diversité des techniques de collecte des données permettra de recourir à des formes variées de données, assurera la méthodologique d'investigation et contribuera ainsi à la validation des résultats obtenus.

Notre travail sera constitué de deux parties : La première partie constituera la présentation du cadre théorique comportant deux chapitres dans lesquels nous présenterons les principaux concepts sur lesquels repose l'étude envisagée : le premier chapitre concerne le concept de l'autorégulation. Pour définir ce concept, nous nous référons aux travaux des chercheurs suivants (Flavell, 1985 ; Brown, 1987 ; Hensler, 1992 ; Noël, Romainville et

Wolfs, 1995 ; Lafortune et St-Pierre ,1996 ; Doly, 1997 ; Portelance, 1998 ; Lafortune, 1998 ; Martin, Doudin et Albanese, 1999 ; Lafortune, Jacob et Hebert, 2000 ; Lafortune, Deaudelin, 2001 ; Lafortune, Martin, Doudin, 2004 ; Richer, Mongeau, Lafortune, Deaudelin, Doudin, Martin Pallascio, Daniel, Lafortune, 2004 ; Efklides, 2008 ; Martin, 2013). Ce chapitre présentera ses principales sources théoriques, les approches qui le déterminent, la compétence d'autorégulation, ses caractéristiques, son développement, le lien entre l'autorégulation et l'apprentissage (l'apprentissage autorégulé), les modèles de l'autorégulation, et enfin les interventions visant l'autorégulation. Toutes les notions présentées dans ce chapitre serviront à l'analyse de notre corpus

Le deuxième chapitre concernera le concept de la construction du sens des textes écrit. Pour définir ce concept, nous nous référerons aux travaux des chercheurs suivants (Durkin, 1978-1979 ; D'Irwin ,1986 ; Duffy et Roehler, 1987 ; Palinscar et Brown, 1985 ; Pearson et Dole, 1987 ; Raphael, 1985 ; Giasson, 2000, 2003, 2012). Ce chapitre présentera la perspective cognitive de la construction du sens et les différents processus cognitifs mis en œuvre dans l'élaboration de la signification du texte. Le troisième chapitre présente la relation entre l'autorégulation et la compétence de construction du sens des textes.

La deuxième partie pratique présentera la méthodologie de notre recherche, elle se consacrera à l'analyse des différents corpus et l'interprétation des résultats. Cette phase se répartira en trois chapitres. Le premier chapitre comportera l'analyse du document officiel (le programme de 4^e année moyenne (2013/2014) afin de chercher comment l'autorégulation est préconisée. Il comportera également l'analyse des textes du manuel scolaire de la quatrième année moyenne afin de chercher comment se manifeste l'autorégulation dans ce document officiel.

Dans le deuxième chapitre, nous analyserons les questionnaires par écrit. Le premier volet cherchera comment l'autorégulation est appréhendée par les enseignants. Le deuxième volet servira à comprendre comment l'autorégulation est visée dans les intentions d'enseignement qui orientent les pratiques d'enseignement.

Le troisième chapitre l'analyse des séances observées afin de connaître comment l'autorégulation est mise en acte dans les pratiques d'enseignement. Nous chercherons à repérer les interventions susceptibles de stimuler explicitement l'autorégulation des apprenants et les incitants à être actif sur le plan cognitif et métacognitif.

En conclusion, nous ferons un rappel des étapes de notre travail et nous présenterons les résultats de notre recherche, les limites de notre travail et les prolongements possibles en termes de futurs projets de recherche ainsi que les implications didactiques qui pourront contribuer à l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère dans notre contexte plurilingue.

PREMIÈRE PARTIE
LE CADRE THÉORIQUE

LE CADRE THÉORIQUE

Cette première partie représente le cadre théorique de notre recherche, elle est constituée de deux chapitres. Tout au long de cette partie, nous nous attachons à exposer les concepts principaux qui édifient notre travail, ceux de l'autorégulation¹ comme perspective réflexive, et de la construction du sens des textes écrits comme compétence fondamentale à développer. Cette phase est essentielle car elle nous permet de répondre aux questions de notre recherche et elle sert à l'analyse des différents corpus. Nous nous efforcerons de présenter dans le texte qui suit chacun de ces concepts et le rapprochement entre eux ce qui nous permettra de comprendre le cadre théorique sur lequel prend appui le traitement de notre recherche. En empruntant notre cadre aux théories d'apprentissage et plus particulièrement à la psychologie cognitive, extrait de la littérature scientifique, nous présenterons en premier lieu, une revue théorique de ces termes, en précisons quelques pistes pour les comprendre.

Nous commençons d'abord par le concept de l'autorégulation qui représente le terme principal de notre recherche. Nous exposons ces différentes définitions, ces composantes et ses sous composantes. Pour se faire, nous nous référons aux travaux de Flavell, Brown, Doly, Lafortune et Efklides. Nous exposons également l'historique du concept, son éducativité, son développement, son statut dans l'apprentissage, son rôle également dans la réussite scolaire et comment cette dimension nécessite des interventions enseignantes pour quelle puisse se développer chez les apprenants.

Dans le deuxième chapitre de cette partie, nous présentons le concept de la compréhension² de l'écrit. Nous exposons d'abord sa définition, les théories cognitivistes de la compréhension de l'écrit, les processus de la compréhension de l'écrit, et la métacognition comme composante essentielle de cette compétence d'élaboration de la signification des textes écrits.

¹ Le concept d'autorégulation a été employé par Bernadette et Sylvie dans l'ouvrage, de la métacognition à l'apprentissage autorégulé, Deboeck, 2016, p.114

² Le concept la construction du sens a été employé par Giasson dans son ouvrage la compréhension en lecture, Deboeck, 2000, p. 13.

CHAPITRE 1

L'AUTORÉGULATION

Ce chapitre se consacre à présenter le concept de l'autorégulation qui représente la perspective de notre étude. Dans cette phase, nous abordons d'abord la définition du concept en se référant à plusieurs auteurs pionniers dans le domaine de l'autorégulation. Nous présentons ensuite ses principales sources théoriques, les approches qui le déterminent, ses caractéristiques son développement, le lien entre l'autorégulation et l'apprentissage, les modèles d'autorégulation, et enfin les pratiques enseignantes dans les modèles d'autorégulation. Pour cela, nous nous référons aux travaux des chercheurs suivants : (Flavell, 1985 ; Brown, 1987 ; Lafortune 1998 ; Efklides,2008, 2009).

1. Définition de l'autorégulation

D'entrée de jeu, Noël et Cartier (2016 : 9) soulignent que l'autorégulation et la métacognition sont deux concepts très proches presque inextricablement liés souvent employé comme synonymes. Il n'est guère de démêler les fils conceptuels de l'écheveau que forment les deux termes. Ces termes possèdent plusieurs points en commun ce qui a pour effet qu'ils se substituent. La notion d'autorégulation, d'apprentissage autorégulé, de métacognition ont une longue histoire. Cette thématique a déjà été utilisée par des auteurs comme Binet (1903), Piaget (1976), Brown (1978). L'évolution des recherches au fil du temps a donné naissance à plusieurs modèles opératoires du concept. Du périmètre sémantique flou et imprécis à son opérationnalisation. La synergie du concept dans les interventions éducatives que ce soit métacognition ou autorégulation différents auteurs soutiennent l'éducabilité de cette compétence. Cette capacité à apprendre d'une manière autorégulée n'est pas un trait de la personnalité de l'apprenant, mais plutôt un processus modifiable prend sa source dans l'histoire de l'apprenant, et qui s'adapte aux divers contextes (Noël, Cartier, 2016 : 14). Dans les premiers modèles, seules des variables cognitives ont figuré. Dans les modèles récents les plus importants développés par des chercheurs tels que Boekaerts, Efklides, Pintrich, Schunk et Zimmerman, l'autorégulation se réfère à une régulation dans laquelle cognition, métacognition, croyances motivationnelles et sentiments-affects interagissent. Ces nouveaux modèles intègrent l'aspect cognitif, les croyances motivationnelles, l'aspect métacognitif et l'aspect affectif. Il s'agit de la gestion

de la pensée et des actions afin de développer le contrôle sur l'action. Selon une perspective contemporaine, l'autorégulation est un processus complexe, dynamique, mobilisé par un apprenant et situé dans un contexte donné (Cartier, 2016 : 42). Ainsi, l'autorégulation repose sur les phases de planification, de contrôle d'ajustement et d'autoévaluation, inclue l'aspect affectif et l'atteinte d'un but d'apprentissage. Les aspects développés portent donc sur l'acquisition des connaissances nécessaires pour atteindre ses buts, sur la mobilisation des ressources cognitive et métacognitive et l'inclusion des aspects affectifs. L'autorégulation est la prise de conscience de ses processus cognitifs et de réguler son activité en vue de l'atteinte des buts qu'il s'est fixés en fonction de la tâche. Cette compétence implique une prise de conscience, une capacité à s'autoanalyser qui constituent autant de préalables à la mise en œuvre de processus de régulation orientés vers l'exécution de la tâche. Cette compétence se compose de trois composantes essentielles : les composantes métacognitives, les composantes cognitives et les composantes affectives ou les croyances motivationnelles (Allal, 2007 : 9). Le rôle de l'enseignant consiste donc à proposer des situations contextualisantes qui puissent susciter et soutenir le développement de la compétence d'autorégulation des apprenants.

Ainsi, il n'est guère de démêler les fils conceptuels de l'écheveau que forment l'autorégulation, la métacognition et l'apprentissage autorégulé. Ces concepts sont très proches Noël, (2016 : 144). Dans ce domaine, nous pouvons distinguer deux courants de recherches majeurs. L'un, instigué par Flavell (1971 : 275), se situe dans le champ d'étude de la psychologie développementale et l'autre, représenté par Nelson (1990 : 157) dans le champ d'étude de la psychologie cognitive. Le courant développementaliste s'est plus centré sur les différents aspects des connaissances métacognitives, par contre l'approche cognitiviste s'attache à étudier les processus sous-jacents au monitoring et au contrôle métacognitif ainsi que la relation entre le monitoring et le contrôle.

Dans le domaine de l'autorégulation, les définitions sont nombreuses et cette diversité nous a conduit à prendre en considération toutes ses facettes : les connaissances métacognitives (Flavell, 1985 :35) ; la prise de conscience de la démarche mentale (Lafortune, 1996) ; les habiletés métacognitives (Brown, 1987 : 97) et les expériences métacognitives (Efklides, 2009 : 79). Une définition générale est proposée par (Portelance, op.c: 2) « la métacognition est essentiellement la prise de conscience de sa manière d'apprendre et l'exercice d'un contrôle de celui-ci ».

L'autorégulation désigne parfois par la métamémoire, la métacompréhension, ou la méta-attention. Cependant, il existe un consensus à propos l'intérêt du concept et de ses vertus car elle s'avère fondamentale au développement cognitif et à l'apprentissage. L'autorégulation représente également la garantie de l'autonomie, elle signifie la caractéristique du comportement cognitif des apprenants qui réussissent, et elle les différencie de ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage (Ibid : 2). D'autres auteurs la définissent comme suit :

« La métacognition offre une réflexion et des instruments pouvant, d'une part contribuer au repérage des éventuelles difficultés d'apprentissage scolaires et à leur remédiation et, d'autre part, guider une pédagogie générale soucieuse de limiter l'échec scolaire » (Doudin et Martin, 1992 : 24).

Ainsi, l'autorégulation est un ensemble d'opérations mentales sur la réalisation d'une tâche. Elle est vue comme un outil qui dirige le processus d'apprentissage et développe les compétences disciplinaires. Cette composante a une très grande importance pour l'enseignement apprentissage car c'est un facteur qui détermine la réussite scolaire.

Le terme de métacognition a été employé pour la première fois par J.H. Flavell dans les années 1970. Cet auteur débute sa recherche sur la métamémoire, il vise à montrer que la maîtrise consciente des stratégies de mémorisation influence le fonctionnement de la mémoire et augmente les performances. Ce chercheur mène une série d'études auprès d'enfants d'école primaire, il avait l'intention de connaître leurs capacités de rappel selon leur âge. Il avait constaté que les élèves les plus jeunes avaient des connaissances limitées sur leurs propres processus cognitifs, ainsi qu'une faible régulation « monitoring » de leurs mécanismes de mémoire et de compréhension. Ces jeunes élèves n'arrivent pas à évaluer leurs réelles capacités mnémoniques de façon aussi précise que leurs aînés. En 1976, Flavell propose sa première définition de la métacognition : *« on l'appelle métacognition parce que son sens profond est cognition sur la cognition »* (Flavell, op.c : 36). Il offre également une deuxième définition en donnant plus de précisions sur le concept de la métacognition :

« 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 l'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 et des objets cognitifs sur lesquels ils portent. »(Flavell, Ibid : 67).

Bien que cette définition soit très confuse, elle permet également de préciser le type de connaissance par rapport aux autres parce que cette approche fait la distinction entre le métacognitif et le cognitif. Elle précise que l'autorégulation est une connaissance qui porte sur elle-même et qu'elle renvoie à une prise de conscience intérieure et à une activité réflexive interne.

Pour sa part, Yussen (1985), reprend la définition de Flavell et utilise une référence aux prototypes de l'autorégulation qui en sont des modalités de mise en œuvre et aident à en saisir le sens.

« La métacognition recouvre un corps de connaissances et de modes de compréhension qui portent sur la cognition elle-même. C'est cette activité mentale pour laquelle les autres états et processus mentaux deviennent objets de réflexion. (...) Par exemple 1) se demander entre deux stratégies, laquelle vaut-il mieux utiliser pour aider au rappel d'une liste de mots (métamémoire); 2) vérifier qu'un message est bien compris (métacompréhension); 3) analyser les conditions dans lesquelles se produisent les moindres distractions (métaattention) » (Yussen, 1985 :135).

Yussen différencie « état » de « processus » parce que chaque terme renvoie à un type de connaissances différent, que sont métacognition et métaconnaissances qui sont deux composantes de la métacognition : « état » représente le savoir que je sais par contre « processus » renvoie au savoir comment faire pour bien mémoriser.

A l'instar des auteurs précédents, Portelance (2004 : 84) fait également la différence entre les deux aspects de la métacognition, elle définit les métaconnaissances comme des « conceptions » ou « représentation » des individus sur les contenus et modes de fonctionnement de leur pensée. Pour leur part Lafortune et Martin utilisent le même terme pour désigner les « préconnaissances » qui constituent à la fois des aides ou des obstacles à des apprentissages nouveaux dont il faut prendre conscience pour qu'elles fonctionnent

positivement dans l'apprentissage : ce que je sais de moi-même, de mes connaissances ou de mon fonctionnement cognitif intervient pour modifier positivement ou négativement la manière de résoudre les problèmes.

De même, Wellman (1985) définit l'autorégulation de la manière suivante, il considère que

« Le terme de métacognition a été employé pour désigner la connaissance du sujet sur ses processus cognitifs et ses états mentaux tels que la mémoire, l'attention, la connaissance, les conjectures, les illusions. L'intérêt n'est pas de savoir comment les sujets s'y prennent pour mettre en œuvre ces processus que de se demander ce qu'ils savent et ce qu'ils croient sur ces processus. La thèse de cette recherche est que les individus ne sont pas que des organismes qui ont des connaissances sur les objets, les événements, les comportements, mais ils en ont aussi de très importantes sur la connaissance elle-même. Ils construisent et détiennent des conceptions sur la manière dont fonctionne leur pensée, sur la difficulté ou la facilité des problèmes mentaux, sur l'état et les processus de leurs propres fonctionnements cognitifs. » Wellman, 1985, : 176)

Flavell (1976), pour la compréhension du concept, introduit une autre définition en faisant la distinction précédente.

« La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ainsi que sur tout ce qui s'y rapporte ; par exemple, les propriétés des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. Par exemple, je mets en œuvre une activité métacognitive (métamémoire, méta-apprentissage, méta-attention, métalangage ou autre) si je remarque que j'éprouve plus de difficulté à apprendre A que B ; s'il me vient à l'idée que je dois vérifier C deux fois avant de l'accepter ; qu'il est préférable, dans une situation à choix multiple, d'examiner chacune des possibilités avant de décider quelle est la meilleure ; si je sens qu'il vaut mieux prendre D en note pour ne pas risquer de l'oublier. La métacognition renvoie entre autre au contrôle (monitoring) actif, à la régulation qu'il entraîne et à l'orchestration de ces

processus en fonction des données et des objets cognitifs sur lesquels ils portent, cela se faisant habituellement pour viser un but ou un objectif concret » Flavell, 1976 : 233).

Dans cette définition, nous remarquons que Flavell fait une distinction très nette entre - d'une part, des connaissances de types déclaratifs sur les « produit » et les « processus » cognitifs, et d'autre part, un aspect procédural concernant l'exécution d'une tâche, défini par une activité de « contrôle » et de « régulation » sur les processus en jeu dans la gestion de cette tâche, qui est pour Brown comme on l'a dit, l'aspect dominant de la métacognition.

Néanmoins, Paris et Winograd (1990) remarquent que « *La plupart des chercheurs mêlent aujourd'hui ces deux approches dans une même définition* ».

Noël, Romainville et Wolfs intègrent dans leur définition les trois composantes de la métacognition que plusieurs chercheurs mentionnent lorsqu'ils décrivent l'apport de la métacognition pour le développement des habiletés intellectuelles et de compétences. Ces trois chercheurs précisent que

« La métacognition se rapporte aux connaissances introspectives et conscientes que l'apprenant a de ses processus d'apprentissage et de sa capacité à les réguler. Ils avancent que l'apprenant, en cours de scolarité, se construit des métaconnaissances liées à la personne, à la tâche et aux stratégies sur l'acte d'apprendre et prétendent que l'apprenant mobilise ce savoir constitué dans l'action de façon à réguler ses conduites d'apprentissage. Ce dernier serait davantage en mesure de planifier ses stratégies cognitives, de les exécuter, de les contrôler et de les adapter aux contraintes d'une nouvelle situation ». (Noël, Romainville et Wolfs, 1995 : 51)

Doly précise : « *la métacognition dans son sens le plus élémentaire, c'est la conscience de la cognition ; et, être en attitude métacognitive, c'est faire un travail de prise de conscience sur sa propre activité de penser* » (Doly, 1996 :57)

A la lecture de la définition initiale de Flavell et de celle proposée par Gombert quinze ans plus tard, on est frappé par leur équivalence.

Flavell souligne que

« 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 lesquels ils portent, habituellement pour servir un objectif ou un but concret » (Flavell, op.c : 222).

Gombert (1990) définit le concept d'autorégulation comme suit :

« 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 : 134).

Nous remarquons que les deux définitions de l'autorégulation mettent en évidence les composantes de la métacognition qui constituent la base de notre analyse.

Nous trouvons encore de nombreux chercheurs (Noël, Romainville et Wolfs, op.c : 51) qui reconnaissent le manque d'opérativité de ces définitions. Ils ont essayé de donner une définition plus opérationnelle, plus susceptible de guider l'action. Ils précisent que la métacognition est un *« Jugement, analyses et/ ou régulations observables effectués par l'apprenant sur ses propres performances, c'est-à-dire sur ses propres processus ou produits cognitifs. »*

Selon Brown (1978 : 237) l'autorégulation renvoie au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration des processus cognitifs. Ces deux courants de recherche différents sont aujourd'hui combinés dans la plupart des définitions de la métacognition fournies par les chercheurs (Giasson, 1999 : 249). Il importe de mentionner que de plus en plus de chercheurs soulignent que la prise de conscience fait partie intégrante du processus mental de la métacognition et ils insistent sur l'importance de son rôle pour pouvoir évoluer à ce niveau (Flavell, 1979 : 910; Lafortune et St-Pierre, op.c : 27 ; Tardif, 1997 : 59 ; Balas,

1998 : 45). Alaoui (1998 : 33) avance que le fonctionnement métacognitif fait son apparition chez l'être humain avec la capacité de réflexion d'observation et de prise de conscience de ses opérations mentales indépendamment de l'environnement immédiat. Les paramètres de la prise de conscience des activités ou des expériences métacognitives et de leurs produits se traduisent sur un continuum de l'implicite à l'explicite. C'est en fait ce qui nous amène à favoriser la définition de Noel, Romainville et Wolfs (1995, op.c) qui œuvrent en sciences de l'éducation. Leur définition intègre les trois composantes que la plupart des chercheurs mentionnent lorsqu'ils décrivent l'apport de la métacognition pour le développement d'habiletés intellectuelles et de compétences.

Le concept de l'autorégulation est défini comme suit : « *La métacognition fait référence au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster, vérifier et évaluer son processus d'apprentissage* (Lafortune et St-Pierre, op.c : 43; Lafortune et Deaudelin, 2001 :52).

Il s'agit d'avoir une réflexion sur l'action en portant un regard sur son processus d'apprentissage, sur sa démarche mentale, d'avoir cette prise de conscience sur ses actions cognitives et d'effectuer une mise à distance pour mieux contrôler, évaluer et apporter des ajustements efficaces en cas de besoin.

Selon Lafortune, l'autorégulation comprend trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de son processus d'apprentissage. La prise en compte de ses trois composantes dans l'enseignement apprentissage mène au développement d'habiletés métacognitives (Lafortune, 2008 :21).

Pour sa part, Efklides (2008 : 282) considère que l'autorégulation comprend trois composantes : les connaissances métacognitives, les expériences métacognitives et les habiletés métacognitives.

En définissant ce concept, Noël (2016) donne une définition plus opérationnelle, elle souligne que :

« *La métacognition est une opération mentale sur une opération mentale ; c'est une opération mentale de second ordre qui s'exerce sur le processus cognitif et qui produit un savoir cognitif et métacognitif. C'est une prise de décision pour réguler une nouvelle action.* » (Noël, 2016 : 35).

Dans la présente étude, nous prenons en considération tous les facettes de l'autorégulation pour effectuer l'analyse des différents corpus.

2. Les principales sources théoriques de l'autorégulation

Nous essayons dans ce passage de mettre l'accent sur les origines épistémologiques du concept d'autorégulation et de son historique. Nous avons trouvé que le concept n'est pas un phénomène nouveau puisqu'elle existe depuis que l'être humain fait preuve d'intelligence. Dans l'antiquité grecque, Socrate et Platon, témoignaient déjà de l'importance d'avoir des connaissances sur ses propres pensées. Le dictionnaire Larousse note que Socrate « donna comme objet propre à la philosophie l'homme même, l'interprétation réfléchie de la conduite humaine et de règles qui y président ». Dans cette même veine, Montaigne mentionne dans sa maxime « Vaut mieux une tête bien faite qu'une tête bien pleine ». Ceci dit, il vaut mieux construire des outils de connaissances que la simple acquisition de connaissances.

Comme nous l'avons déjà soulevé auparavant, le concept de métacognition a été utilisé pour la première fois par Flavell en 1970. Cependant, les recherches montrent que Piaget l'a abordé en utilisant les vocables d'abstraction réfléchissante et réfléchie et Vygotsky s'y est également intéressé quand il explique le processus d'intériorisation progressive des instruments de pensée acquis socialement et culturellement. Ce concept issu du paradigme cognitiviste et des travaux s'appuyant sur les bases théoriques du cognitivisme est pénétré dans le discours pédagogique au milieu des années quatre vingt.

Les écrits spécialisés mentionnent la filiation du concept de l'autorégulation à plusieurs lignées de recherche, que sont les théories de traitement de l'information et sa notion de contrôle exécutif, la théorie Piagétienne de construction génétique des connaissances, et la théorie socioculturelle de Vygotsky (Brown, op.c : 65 ; Allal, 1992 :277). Ce concept a donné ensuite naissance à deux branches d'études différentes, l'un développementale intrigué par Flavell et l'autre cognitive notamment par Nelson avec des perspectives théoriques et des paradigmes expérimentaux différents.

La première perspective post-Piagétienne Flavell (1971 ; 1979) a initié une approche développementale de la métacognition. Quelques années après, les chercheurs s'orientent vers l'étude de la nature et le développement des connaissances et des stratégies

mnésiques, ainsi que leurs effets sur les performances à des tâches de mémoire. C'est en élargissant le rôle important joué par ces connaissances et cognition à d'autres phénomènes cognitifs que le terme de métacognition a émergé (Flavell, 1979). L'intérêt est cependant resté orienté sur le développement de la métacognition. Les recherches développementales se sont intéressées à l'étude des variations interindividuelles et intergroupes qui influencent le développement de différents aspects des connaissances, des habiletés et des stratégies métacognitives. S'ils reconnaissent à la métacognition deux composantes de type déclaratif et procédurale, les chercheurs dans ce domaine ont été plus intéressés à définir la première- de quelles connaissances est constituée la métacognition ?

La deuxième perspective cognitive se différencie de la précédente parce qu'elle s'intéresse à l'étude des processus développementaux qui sont déjà des processus développés (Nelson et Narens, op.c : 54), elle focalise son intérêt sur la métamémoire dans sa composante procédurale.

Pour les théories du traitement de l'information et sa notion de contrôle exécutif comme ligne de recherche Brown s'intéresse aux régulations métacognitives. Il s'interroge davantage sur le fonctionnement de la métacognition dans l'apprentissage et son aspect procédural, étudié en particulier dans des recherches sur la métacompréhension. Cette étude s'oriente vers la compréhension des mécanismes sous-jacents, de monitoring et de contrôle (Nelson et Narens, ibid : 54) qui sont absents dans la première ligne de recherche. Ces mécanismes ont un rôle crucial dans la construction du sens des textes, ils sont les facteurs déterminants du contrôle, de l'évaluation et de la régulation dans l'élaboration significative du texte.

Bien que les deux perspectives de recherche soient distinctes dans leur objectif, elles s'appuient sur les mêmes définitions du concept qui ont été données par Flavell (1976) et par Brown (1987) :

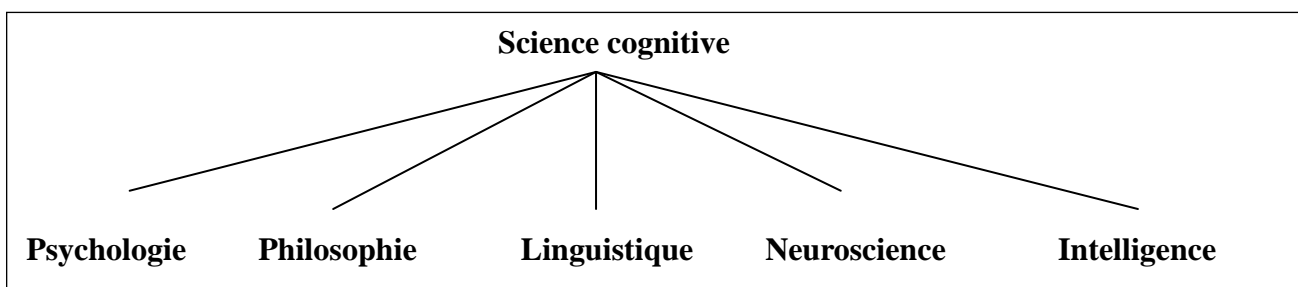
« La métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits ou de ce qui leur est relié, par exemple, les propriétés différentes des informations ou des données pertinentes pour l'apprentissage (...) La métacognition se rapporte entre autres choses, au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces

processus en fonction des objets cognitifs et des données et des objets cognitifs sur lesquels ils portent » (Flavell, op.c : 67).

La première école de la métacognition s'intéresse à l'étude des connaissances métacognitives, la deuxième se focalise à l'étude des régulations métacognitives.

Pour sa part, Boisvert (1999 : 104) note que l'enseignement de la pensée à évoluer en trois phases. Il a commencé d'abord dans les années 1980, par la pédagogie des habiletés de pensées cognitives. Dans les années 1990, il est passé à l'enseignement des processus de pensées pour favoriser la résolution de problèmes. Au début des années 2000, il est arrivé à l'enseignement des habiletés et des processus au moyen de l'autorégulation.

Tardif (op.c : 60) précise que l'autorégulation est originaire de la psychologie cognitive, un des cinq champs disciplinaires contributifs de la science cognitive qui font l'étude des processus cognitifs et des structures cognitives. La science cognitive qui est née vers la fin des années 1970 est une science pluridisciplinaire car elle s'appuie sur la psychologie, la philosophie, la linguistique, l'intelligence artificielle et les neurosciences. Le but commun de ces cinq disciplines est le développement des connaissances scientifiques et la compréhension des processus mentaux par des méthodologies différentes et des perspectives divergentes.



Carte sémantique des domaines contributifs à la science cognitive selon Tardif (1997)

Tardif (Ibid : 67) note également que la psychologie cognitive étudie les relations qui s'effectuent entre l'individu apprenant et son environnement et qu'elle considère la conception de l'apprentissage ou de l'acquisition de connaissances comme un processus actif et constructif. Le dictionnaire Legendre (1993 : 89) postule au sens piagétien que « les fonctions innées et les structures acquises autorisent la conceptualisation du monde dans le constructivisme ». Tardif (Ibid : 98) précise « qu'un apprentissage signifiant est étroitement lié à la représentation qu'en a de l'apprentissage et à l'organisation de ses

connaissances ». L'autorégulation découle donc de la psychologie cognitive. Chartier et Lautrey (1992) stipule que « *la métacognition puise ses origines à des sources multiples en psychologie, et selon la tradition à laquelle on se rattache, les phénomènes étudiés et les cadres conceptuels ne sont pas exactement les mêmes* ».

2.1. L'autorégulation selon Flavell

Flavell s'oriente vers l'étude des connaissances métacognitives. Selon cet auteur, la métacognition comprend quatre composantes : a) les connaissances métacognitives stockées en mémoire à long terme (MLT), elles constituent les connaissances déclaratives, b) les expériences métacognitives représentent la conscience de l'apprenant sur son propre apprentissage et le guident à fixer d'autres objectifs ou à sélectionner d'autres stratégies, c) les actions et les stratégies de l'apprenant et d) ses buts et tâches.

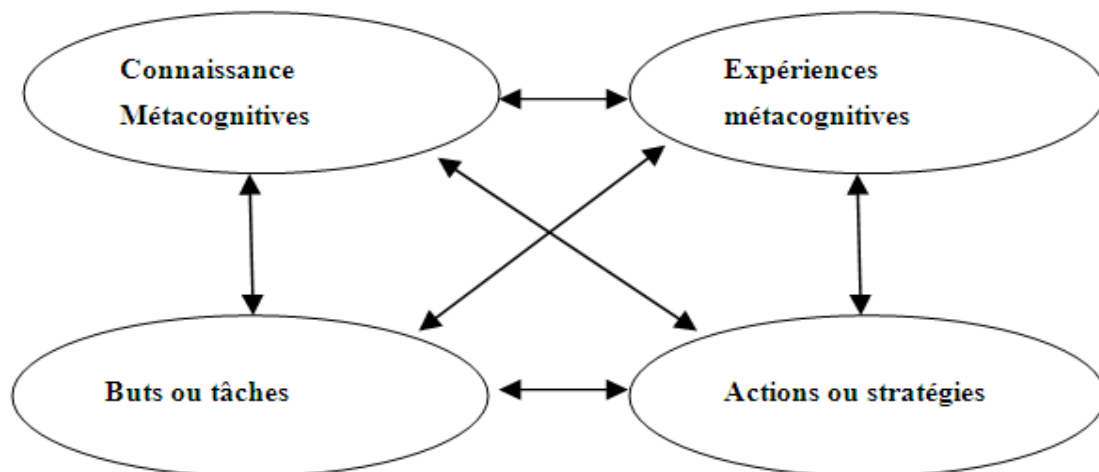


Figure : Les composantes de l'activité métacognitive (Flavell (1979) in Sagnier, op.c :56)

Ce schéma facilite la compréhension du modèle de Flavell mais il n'illustre pas la complexité du phénomène, ni de la dynamique des interactions, essentielle dans le système, en plus les trois sous-catégories de connaissances métacognitives décrites par l'auteur ne sont pas indiquées.

Pour la didactique, les connaissances métacognitives ont un intérêt essentiel parce qu'elles renvoient à trois sous-composantes :

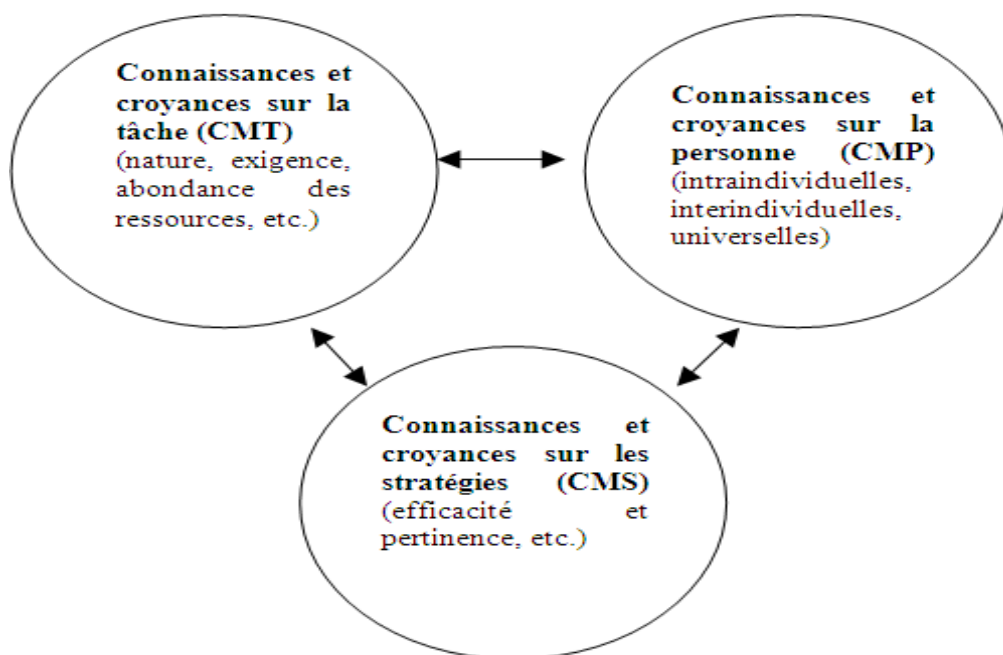


Figure : Les composantes de l'activité métacognitive (Flavell (1979), cité dans Sagnier, op.c : 57)

Flavell considère que la métacognition comporte trois volets : les connaissances sur la personne ; les connaissances sur la tâche et les connaissances sur les stratégies. Pour les chercheurs du courant métacognitif, l'interaction entre les connaissances métacognitives, les activités de régulation et les connaissances initiales d'un domaine déterminent la qualité des apprentissages.

2.2. L'autorégulation selon Lafortune

Lafortune considère que l'autorégulation réfère au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans le but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster, vérifier son processus d'apprentissage. Cette auteure considère que l'autorégulation comporte trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de son activité mentale. Les connaissances métacognitives ayant trait aux personnes (intra-individuelle, interindividuelle et universelle), aux tâches (la portée, l'étendue, la demande, les exigences de celles-ci ainsi que les facteurs et conditions) et aux stratégies d'apprentissage et la conscience de leur utilité ; c'est savoir où, quand, comment, pourquoi les utiliser. Par ailleurs, la gestion de l'activité mentale est subdivisée en trois catégories : la planification, le contrôle et la régulation ainsi que les types de processus de

régulation de la capacité de traitement de l'information, du matériel traité, de l'intensité du traitement et de la vitesse du traitement de l'information. Le troisième aspect de la métacognition concerne la prise de conscience de l'activité mentale, il s'agit de la métacognition conscientisable qui exige la réflexion sur son processus cognitif et sur le produit de celui-ci. Cette démarche réflexive joue un rôle déterminant dans l'apprentissage. L'apprenant doit être en mesure de réfléchir sur sa démarche et de s'auto-évaluer au niveau de la performance. Cette composante se fonde sur la conscience nécessaire à la capacité de verbaliser et de porter un jugement critique face au déroulement de l'activité. Elle consiste à pouvoir reconnaître les progrès réalisés et ce qui a permis ces progrès. Elle concerne aussi, à la prise de conscience sur la planification et le contrôle qui conduit à la réalisation efficace de la tâche et de se rendre compte du degré de la satisfaction du produit obtenu et de la démarche réalisée. Cela exige une introspection qui peut être communiqué à d'autres apprenants par la médiation : la justification des stratégies mises en œuvre, la démarche préconisée, les produits obtenus, les obstacles rencontrés et les conditions de la réalisation. La prise de conscience de son activité mentale est au centre de la dynamique du développement des habiletés métacognitives qui enrichit les connaissances métacognitives, lesquelles à leurs tour agissent sur la gestion de la démarche mentale postérieure. Pour réaliser cette prise de conscience, il faut effectuer un retour sur sa démarche, la verbaliser et porter un jugement critique sur son efficacité. On peut également développer les connaissances métacognitives et agir sur les habiletés métacognitives mobilisées pendant la réalisation de la tâche subséquente. C'est pour toutes ses raisons que Lafortune et St-Pierre (1994,1996) parlent de cycle de l'activité métacognitive.

3. Prise de conscience de son activité mentale	1. Connaissances métacognitives <ul style="list-style-type: none"> A .Connaissances des personnes les autres, la personne en général) B. Connaissances sur la tâche (ses exigences, ses objectifs) C. Connaissances des stratégies cognitives, affectives et métacognitives.
--	---

	2. Gestion de l'activité mentale <p style="text-align: right;">A. Planification B. Contrôle C. Régulation</p>
--	---

Trois aspects métacognitifs selon Lafortune et St-Pierre (op.c : 31)

3. La compétence d'autorégulation

La compétence d'autorégulation est le reflet de la mise en pratique des habiletés métacognitives. Il s'agit des habiletés qui permettent la gestion des processus d'apprentissage. Elles ne sont pas des techniques qui s'appliquent d'une manière mécanique, elles sont plutôt le reflet d'une habileté de pensée supérieure. Selon les cognitivistes, les habiletés de planification, de contrôle et d'évaluation mises en œuvre au cours de la réalisation d'une tâche (comprendre ou produire un texte, etc.) constituent des stratégies métacognitives (Portelance, op.c : 52). Pour planifier une activité, il s'agit de fixer le but qu'il faut atteindre, analyser les exigences de la tâche, solliciter les stratégies adéquates, prédire la démarche en déterminant les étapes de la réalisation. Pour contrôler le déroulement de l'activité, il s'agit de superviser sa propre démarche cognitive en la critiquant, en la modifiant ou en l'ajustant si nécessaire. Pour évaluer, il s'agit de vérifier si l'objectif visé est atteint et à faire le point sur la réalisation de la tâche. Cette évaluation ne s'effectue pas seulement à la fin de la tâche mais intervient tout au long de son déroulement (Portelance, Ibid : 52).

L'autorégulation de l'apprenant est sa capacité de réfléchir sur son fonctionnement cognitif, de porter des jugements sur ses propres activités mentales (Noël, 1991 :18), de prendre et d'appliquer les décisions nécessaires (Kluwe, 1987 :46). Il développe la capacité à sélectionner soigneusement les stratégies appropriées et de les mettre en pratique, d'en évaluer les conséquences, de les modifier ou de les remplacer si nécessaire, c'est ce que Hensler (1992) appelle « une compétence stratégique ». C'est une compétence métacognitive qui consiste à la prise de conscience et la gestion des démarches mentales. Le développement de cette compétence d'autorégulation comprend, en plus de l'aspect exclusivement cognitif, des aspects d'ordre affectif, interrelationnel et motivationnel. Tous

ces aspects concourent à l'enrichissement de et la complexité de la compétence d'autorégulation (Portelance, op.c :52).

L'autorégulation est la capacité de l'apprenant à mobiliser ses connaissances pour réaliser une tâche ou pour comprendre une notion nouvelle. Il profite de ses expériences pour intégrer les nouvelles connaissances aux connaissances antérieures. Il est conscient de ses forces et ses faiblesses. Pour contrôler le déroulement de sa démarche, il se questionne tout au long de la réalisation de la tâche. Cette compétence d'autorégulation ne se développe pas nécessairement d'une manière spontanée, elle est acquise graduellement, et son acquisition requiert l'assistance de l'enseignant (Portelance, Ibid :53). Il est utile que les enseignants prennent en considération dans leurs interventions didactiques, le développement de la compétence d'autorégulation, en incitant les apprenants à mettre en pratique des habiletés et en les étayant pour les appropriées. C'est ce que les spécialistes (Jones, Palinscar, Ogle et Carr, 1987 :52) appellent une approche pédagogique stratégique dans laquelle l'enseignant déploie des stratégies pour aider l'apprenant à développer sa capacité à sélectionner et à contrôler les habiletés appropriées à la réalisation d'une tâche.

3.1. Prise de conscience de la démarche mentale

Les apprenants peuvent développer leurs habiletés d'autorégulation dès leur plus jeune âge, dans la mesure où l'école crée les conditions nécessaires pour favoriser un dialogue de type argumentatif entre eux (Lipman, 2011 : 38). Cette approche vise à engager l'apprenant dans un processus coopératif favorisant le développement d'une pensée réflexive qui renvoie au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale en action dans un processus d'apprentissage (Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004 : 8). Cette pensée réflexive représente la métacognition qui est constituée de trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux. La prise de conscience de ces trois composantes favorise le développement des habiletés métacognitives (Noël, op.c :23). Le rôle de cette pensée métacognitive consiste à aider l'apprenant à porter un regard réflexif sur sa manière de penser et sur la gestion de ce processus pour l'amener à prendre conscience de sa démarche mentale lui permettant de mieux penser , de mieux comprendre et de mieux intégrer ses connaissances. Ce type de pensée s'effectue en collaboration tenant en compte l'ensemble des pensées personnelles et collectives qui traduit la réflexion sur un ensemble de réalisations (Pallascio, Daniel et

Lafortune, 2004, op.c :8). Les recherches menées dans le but de développer une pédagogie métacognitive ont mis en évidence l'utilité de mettre en pratique un dispositif didactique qui vise le développement de la prise de conscience de l'apprenant de sa propre démarche cognitive en situation d'apprentissage de ses représentations ce qui lui permet de contrôler et de réguler son fonctionnement cognitif (Pallascio, Daniel et Lafortune, Ibid : 39).

Dans le contexte de l'enseignement apprentissage, la prise de conscience constitue pour l'enseignant, sa capacité d'analyser, de décrire et de mettre en mots sa pratique professionnelle. Elle constitue pour l'apprenant, sa capacité de prendre comme objet de réflexion et d'analyse son propre fonctionnement cognitif. Les chercheurs soulignent l'importance du langage et des interactions verbales dans l'émergence et le développement des processus cognitifs supérieurs (Pallascio, Daniel et Lafortune, Ibid : 40). Cette prise de conscience permet à l'enseignant de réguler sa pratique pédagogique et à l'élève sa manière d'apprendre. L'adoption d'une posture métacognitive consiste pour l'enseignant d'analyser et de mesurer la pertinence de sa pratique pédagogique et d'en apporter des modifications afin de la rendre plus pertinente (Lafortune et Deaudelin, op.c : 40). Il s'agit pour l'apprenant de prendre comme objet de réflexion ses manières de travailler qui peuvent déclencher un processus de régulation de ses apprentissages.

Dans le contexte de l'enseignement apprentissage, l'autorégulation est très utile, selon plusieurs auteurs ce concept comporte deux composantes complémentaires (Pallascio, Daniel et Lafortune, op.c : 40). Les connaissances métacognitives que le sujet a de son propre fonctionnement cognitif et les processus métacognitifs qui permettent de guider et de réguler les apprentissages et la démarche cognitive.

Plusieurs processus métacognitifs peuvent être déclenchés selon qu'ils précèdent l'exécution d'une tâche telle que la planification (imaginer comment procéder pour exécuter une tâche), la prévision (évaluer le résultat d'une activité cognitive spécifique). Ou qu'ils accompagnent l'exécution tel que le guidage (hiérarchiser l'information, changer de stratégie en cours d'action, tester, réviser, remanier les stratégies). Ou qu'ils succèdent à l'exécution de la tâche tel que le contrôle (évaluer le résultat de l'action en fonction du but visé) et le transfert (employer les stratégies mobilisées dans d'autres contextes) (Doudin, Martin et Albanese, 2001 : 52). Ces différents processus métacognitifs (prédictives, monitoring, rétrospective) sont des instruments que le sujet mobilise pour apprendre.

Dans la perspective socioconstructiviste dans laquelle s'insère l'approche de l'autorégulation, le développement des connaissances et des processus métacognitifs mis en pratique pour exécuter une tâche s'effectue à l'aide d'un ensemble d'interactions fructueuses avec des experts (enseignant ou apprenant habile) dans des situations d'apprentissages. La mise en pratique des différentes interactions suscite des conflits cognitifs et sociocognitifs qui constituent les catalyseurs des processus d'apprentissage (Doudin et Albanese, Ibid : 41).

De multiples travaux ont conclu les résultats suivants :

- a) Le développement de l'autorégulation facilite les apprentissages scolaires
- b) L'enseignant joue un rôle essentiel dans le développement de l'autorégulation de ses apprenants (Doudin et Martin, 1999 :126).
- c) Afin d'agir efficacement dans le développement de l'autorégulation de ses apprenants, l'enseignant doit avoir pu développer non seulement sa propre métacognition ainsi que des stratégies d'intervention en la matière, mais également sa capacité à analyser sa propre pratique professionnelle en adoptant une posture réflexive (Lafortune et Deaudelin, op.c : 47 ; Martin et Doudin, 1998 : 37).

La mise en œuvre d'une approche métacognitive à perspective socioconstructiviste dans l'enseignement apprentissage consiste à susciter des conflits cognitifs et sociocognitifs grâce à un ensemble d'interactions qui permettent le déclenchement des processus de contrôle et de régulation des pratiques des enseignants et des manières d'apprendre pour l'apprenant (Pallascio, Daniel et Lafortune, op.c : 41).

Dans le contexte éducatif, les chercheurs ont distingué trois éléments déclencheurs de la prise de conscience :

- a) Le conflits cognitif chez l'enseignant ou chez l'apprenant, constitue un déclencheur de la prise de conscience, il s'agit d'un obstacle que le sujet peut rencontrer lors de l'exécution d'une tâche. C'est ce que Piaget appelait la résistance de l'objet auquel le sujet doit faire face.

b) Les interventions et les questions d'autrui (enseignants, élèves...) peuvent déclencher des conflits sociocognitifs qui débouchent sur une prise de conscience des processus de contrôle et de régulation des apprentissages.

c) La mise en pratique par l'enseignant d'une posture réflexive peut l'amener tout le long de sa carrière à transformer ses pratiques pédagogiques.

Dans notre recherche, il s'agit d'analyser soigneusement l'existence de ses éléments déclencheurs dans les interventions enseignantes mises en œuvre dans l'enseignement apprentissage de la compréhension de l'écrit.

Cette prise de conscience s'effectue sur son propre fonctionnement cognitif, il s'agit de porter attention sur le résultat, sur le déroulement de l'exécution d'une tâche ou sur son raisonnement. L'élève peut donc prendre conscience de son échec, de sa procédure en exécutant une tâche et détecter ce qui n'a pas fonctionné. Cette pensée réflexive pousse l'apprenant à fournir plus d'effort pour mobiliser d'autres stratégies pertinentes pour résoudre le problème (Pallascio, Daniel et Lafortune, op.c : 43).

L'apprenant peut également prendre conscience du fonctionnement cognitif de ses pairs. Dans ce cas, l'élève prend conscience du résultat ou du déroulement de l'action ou du raisonnement d'un autre apprenant. Il peut prendre conscience de la manière dont son camarade procède pour construire le sens d'un texte. Il peut détecter les stratégies mobilisées par son camarade pour rétablir une perte de compréhension (Pallascio, Daniel et Lafortune, Ibid : 43).

Cette prise de conscience peut porter sur deux dimensions : a) le fonctionnement cognitif de son enseignant, l'élève prend alors conscience du résultat, de la procédure ou du raisonnement de son enseignant. En observant et en écoutant son enseignant qui verbalise sa démarche mentale, l'apprenant prend conscience des stratégies mises en œuvre pour exécuter une tâche (Pallascio, Daniel et Lafortune, Ibid : 43) ; b) les caractéristiques des interactions entre lui et ses pairs, son enseignant, l'objet d'enseignement ou le moyen d'enseignement. L'apprenant se rend compte par exemple qu'il arrive facilement à exécuter une tâche en collaboration que seul. Il se rend compte également que les stratégies qu'il a mobilisées sont différentes que celles employées par son pairs ce qui lui permet de réguler ses propres stratégies (Pallascio, Daniel et Lafortune, Ibid : 43).

De même chez l'enseignant, la prise de conscience peut porter sur son propre fonctionnement cognitif ou celui de ses apprenants, sur sa pratique pédagogique ou sur celle de ses collègues, sur les contenus et les moyens d'enseignement ou sur les interactions entre lui et ses apprenants, ses collègues ou son formateur (Pallascio, Daniel et Lafortune, Ibid : 43).

Cette classification constitue une grille qui nous permet d'étudier les objets de la prise de conscience pour détecter les difficultés de l'enseignant ou de l'apprenant. Elle sert comme une grille d'observation et d'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants pour voir sur quelles dimensions les interventions didactiques portent-elles pour stimuler la prise de conscience des apprenants ?

3.2. Le traitement contrôlé

Brown (1987 : 89) influencée par les approches de traitement de l'information, focalise ses études sur la gestion des processus cognitifs, définit le contrôle métacognitif comme les multiples processus mobilisés par l'apprenant pour contrôler sa démarche mentale. Il s'agit de l'aspect procédural représentant les connaissances stratégiques et se distinguant des connaissances statiques correspondantes à l'aspect déclaratif de la métacognition. Les connaissances statiques sont les connaissances métacognitives qui sont verbalisables et évoluent avec l'âge et l'expérience. En revanche, les connaissances stratégiques sont les habiletés métacognitives qui servent à réguler et à modifier la progression cognitive dans la gestion de la tâche et opérant son contrôle interne. Elles sont relativement indépendantes de l'âge, puisque les très jeunes enfants contrôlent leur activité (Yussen, op.c : 123).

Le processus de contrôle est un mécanisme dont la fonction consisterait à vérifier l'exactitude de la direction de la démarche cognitive en fonction du but poursuivi et si ce but a été atteint (Mazzoni, 2001 : 71). C'est un système exécutif qui supervise et programme d'autres processus en liaison avec le système d'attention et probablement avec la conscience (Mazzoni, Ibid :75). Il s'agit d'évaluer la pertinence d'une stratégie en comparant à différentes reprises le résultat obtenu avec le but fixé, de connaître un nombre considérable de stratégies pour pouvoir sélectionner la plus efficace, d'être en mesure de modifier une stratégie en cas de besoin (Mazzoni, Ibid : 75).

Le contrôle de l'activité cognitive constitue une composante de la métaconnaissance. De ce point de vue, deux modes de contrôle sont distingués : un contrôle à distance et un contrôle en cours d'activité. Dans le premier cas, il s'agit d'évaluer une situation sur la base des informations que nous possédons et de sélectionner les stratégies avant la réalisation de la tâche. Dans le deuxième cas, le contrôle s'effectue durant l'activité cognitive et en vérifiant si l'action suit la démarche établie et qu'elle permet d'atteindre le but fixé. Il s'agit d'un processus récursif qui compare le déroulement effectif et le déroulement prévu et modifie à un certain moment l'objectif lorsque celui-ci ne pouvant pas être atteint (Mazzoni, Ibid : 45). Le sujet évalue le déroulement de ses processus, une véritable évaluation de ses processus mis en œuvre lui permettant de prédire les résultats. Ce mécanisme de contrôle remplit de multiples fonctions :

- Prendre conscience de l'existence d'un problème ;
- Prédire les résultats ;
- Planifier l'activité cognitive en connaissant l'efficacité des actions prévues ;
- SContrôler et diriger l'activité cognitive en fonction des objectifs poursuivis.

En effet, dans une situation de résolution de problèmes, le processus de contrôle guide la mise en œuvre des processus cognitifs (Mazzoni, Ibid : 49). Ce mécanisme de contrôle se retrouve également dans les travaux sur la reconnaissance des erreurs durant le processus de compréhension d'un discours ou un texte (Mazzoni, Ibid : 49). Ces travaux analysent les conditions qui permettent à un sujet de se rendre compte qu'il ne comprend pas. De même, les processus de contrôle permettent à l'individu de prédire ses performances cognitives quand il aborde une tâche (Mazzoni, Ibid :49). Le tableau suivant présente les principaux processus de contrôle impliqués dans des tâches situations d'apprentissage.

Quelques processus métacognitifs fondamentaux de contrôle (Mazzoni, Ibid :88)

- Orientation générale
- Problématique
- Compréhension et définition du problème
- Lien de la tâche avec d'autres tâches similaires
- Activation de connaissances implicites
- Intégration des informations provenant de sources différentes
- Création d'alternatives pour la résolution du problème
- Analyser les alternatives et décision

- Implémentation du plan stratégique chois
- Inhibition des alternatives
- Coordination des processus
- Récolte et évaluation des feed-back
- Évaluation de l'écart à la solution
- Ajustement du plan implémenté
- Établissement du moment où il est nécessaire d'interrompre l'exécution
- Évaluation des résultats finaux
- Auto-évaluation et autorenforcement
- Explication d'un éventuel échec
- Décision de réessayer ou prédisposition d'un plan stratégique alternatif
- Automonitoring, maintien sous contrôle des processus
- Évaluation des difficultés de la tâche
- Définition du degré de performance attendu

4. Caractéristiques de l'autorégulation

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'autorégulation est la connaissance que la personne a de ses propres connaissances ainsi que le contrôle qu'elle exerce sur son propre système cognitif. C'est une compétence à se poser des questions pour planifier, évaluer constamment, avant, pendant et après une tâche, et se réajuster au besoin. C'est également savoir relier de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures et savoir sélectionner des stratégies cognitives. Les deux spécialistes fondateurs (Brown, op.c ; Flavell, op.c) s'accordent généralement à reconnaître l'existence de deux composantes essentielles : les connaissances métacognitives (métaconnaissances) et les habiletés métacognitives (contrôle et régulation de la tâche).

Plusieurs chercheurs soulignent que l'autorégulation est une dimension fondamentale dans l'apprentissage chez les jeunes apprenants et chez les adultes (Portelance, 2004 :77; Lafortune, op.c : 315; Grangeat, op.c : 13). D'une part, elle est imbriquée dans le développement cognitif, la métacognition évolue avec l'expérience, la socialisation et la scolarisation. Par ailleurs, elle est impliquée dans la construction du concept de soi et de la motivation. Enfin, elle est liée à l'introspection et à la prise de conscience (Paris et Winograd, 1990 : 67). La scolarisation semble avoir une place importante dans l'intériorisation et le développement des habiletés métacognitives (Doly, op.c : 87; Flavell,

op.c ; 45). Brown (1987) explique que les habiletés métacognitives commencent dès les premiers mois de la vie et se développent par les interactions entre la mère et l'enfant. Flavell (1987) énumère les demandes de l'école formelle et l'activité de modelage des parents, des enseignants et des pairs. Tomasello (1999) souligne que la métacognition s'apprend lors d'apprentissage de savoirs médiatisés par des adultes, à l'aide de métadiscours que l'apprenant peut intérioriser et s'approprier dès l'âge de cinq ans. Carr, Kurtz, Schneider, Turner et Borkowski (1989) pensent que les parents préparent le terrain métacognitif de leurs enfants avant leur entrée à l'école et qu'ils contribuent plus tard à leur développement métacognitif en leur enseignant certaines habiletés. Pour leur part, Borkowski et Muthukrishna (1992), la plupart des habiletés métacognitives pourraient être développées et perfectionnées lors des expériences scolaires et extrascolaires bien planifiées. Ces expériences commencent très tôt et continuent tout le long de la vie. Schraw et Moshman (1995) distinguent trois manières de développer la métacognition : l'apprentissage personnel, les interactions entre pairs et l'apprentissage dirigé.

C'est une approche socioconstructiviste qui place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et qui favorise son autonomie en développant ses habiletés métacognitives. Et puisque les habiletés métacognitives s'apprennent et s'améliorent par la pratique et dans la pratique, le rôle des enseignants consiste à développer ses habiletés chez leurs apprenants en adoptant une démarche d'apprentissage spécifique (Bessette & Duquette, 2003). Pallascio, Allaire, Lafortune et Mongeau (1997) soulignent que les activités d'équipe facilitaient l'émergence de ces habiletés réflexives parce qu'elles sont suscitées par l'enseignant et les pairs. Or, pour pouvoir développer ces habiletés de leurs apprenants, les enseignants doivent être capable de verbaliser leur propre habiletés métacognitives et adopter une posture réflexive sur leur propre pratique d'enseignement (Lafortune & Deaudelin, 2001 ; Martin & Doudin, 1998).

Dans son ouvrage pour un enseignement stratégique Tardif caractérise l'autorégulation comme une composante extrêmement importante de la psychologie cognitive, son importance est cruciale dans la construction du savoir, de la connaissance chez l'être humain, elle inclut à la fois des facteurs affectifs et cognitifs. Plusieurs recherches (voir notamment celles de Borkowski, Ca, Rellinger et Pressley, 1990, et de Paris et Winograd, 1990) ont relevé qu'elle constitue une variable distinctive qui différencie les élèves qui éprouvent des difficultés et les élèves habiles. Elle est également une variable qui peut être améliorée grâce à des interventions pédagogiques spécifiques (Brown et al., 1983 ; Paris et

Lindauer, 1982 ; Paris et al., 1988 ; Pressley et al.,1985). Cette composante à pris une place considérable dans la planification et la gestion de l'enseignement apprentissage.

Dans une publication, Paris et Winograd (1990) ont dévoilé cinq qualités de la l'autorégulation par rapport à l'enseignement apprentissage. D'une part, elle a mis l'accent sur le rôle de la prise de conscience de l'élève sur ses propres activités cognitives. D'autre part, elle prend en considération les différences individuelles dans l'enseignement et l'apprentissage vu qu'elle insiste sur l'autoévaluation et l'autogestion de la démarche cognitive. De plus, elle représente un type de connaissances qui se développe avec l'expérience et la scolarisation puisqu' elle est imbriquée dans le développement cognitives. Par ailleurs, la plus importante qualité de la métacognition c'est qu'elle peut être enseignée et développée en classe car elle comporte des connaissances de contrôle, de planification et de régulation. Enfin elle incluse les facteurs cognitives et affectives.

Flavell qui a introduit le concept de la métacognition, précise que la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de données... la métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ses processus en fonction des objets cognitifs.

5. L'autorégulation de la fonction mentale

L'autorégulation est la capacité de l'apprenant à prendre une distance afin de porter un regard critique sur sa démarche mentale dans un but d'action pour planifier, évaluer, ajuster, vérifier et réguler son processus d'apprentissage. Le développement de ses habiletés d'autorégulation résulte de la prise en compte des trois composantes de la métacognition : les connaissances métacognitives, la gestion de son fonctionnement cognitif et la prise de conscience de sa démarche mentale (Lafortune et Robertson, 204 : 109).

Les connaissances métacognitives sont des connaissances qui portent sur la personne connaissant sa méthode de travail, sur la tâche à exécutée en évaluant sa difficulté ou sa facilité, sur les stratégies mobilisées pour l'exécuter.

La gestion de sa démarche mentale comprend les processus mis en pratique par le sujet pour exécuter une tâche en effectuant le contrôle et la régulation de son fonctionnement cognitif. Elle concerne les activités de planification (anticiper la démarche et prévoir les difficultés), de contrôle (évaluer sa démarche en cours) et de régulation (modifier ses stratégies selon le contrôle effectué). Cette gestion de la démarche mentale exige une prise de conscience des processus mis en œuvre pour exécuter une tâche (Lafortune et Robertson, Ibid : 110).

La prise de conscience de sa démarche mentale est d'une importance considérable car elle facilite la description et la mise en mots des processus mentaux. Cette modélisation incite l'interaction, suscite l'émergence des connaissances métacognitives et influence la gestion de la démarche mentale d'une tâche en cours ou une autre ultérieure (Lafortune et Robertson, Ibid : 110).

L'adolescence est une période particulièrement propice au développement des compétences métacognitives parce que les adolescents désirent être autonomes et se prendre en charge. Dans le contexte éducatif, les enseignants peuvent les aider à développer progressivement cette capacité. Par leurs interventions pédagogiques, les praticiens peuvent intervenir sur les processus de développement et d'apprentissage constituant une finalité cruciale de l'école secondaire (Martin et Doudin op.c : 48). C'est la raison pour laquelle nous avons opté d'explorer la métacognition dans les classes de quatrième année moyenne parce qu'elles sont constituées d'apprenants adolescents capable de prendre en charge leurs manières d'apprendre.

Les chercheurs (Lafortune, Brown et autres) soulignent que l'apprenant en voie de l'autonomie dans ses apprentissages scolaires est conscient de ses attitudes révélatrices et de son engagement pour construire sa démarche cognitive en découvrant ses habiletés et la manière à les gérer et à leur efficacité (les moments et les conditions de les mettre en œuvre. (Martin et Doudin, Ibid :29)

Cela, nous mène à dire que l'apprenant autorégulé est un élève qui est conscient de ses mécanismes de pensée capable de les gérer d'une manière efficace. Dans une situation d'apprentissage, cet apprenant mobilise ses connaissances métacognitives sur lui-même, sur la tâche, sur les stratégies appropriées selon le but à atteindre. Il mobilise également ses habiletés métacognitives pour accomplir cette tâche et effectue la gestion de ses processus

en orientant et ajustant sa démarche par la mise en pratique des stratégies pertinentes pour atteindre le but fixé préalablement. Cette gestion métacognitive que l'apprenant effectue durant la réalisation de la tâche devient une source d'enrichissement de ses connaissances métacognitives (Portelance, 1998, : 50).

6. Le développement de l'autorégulation

Les recherches menées en psychologie développementale et en psychologie cognitive soulignent l'importance de la capacité d'une pensée abstraite qui se manifeste chez l'individu, et plus particulièrement chez les adolescents qui représentent les apprenants des classes de quatrième année moyenne que nous avons choisi de les explorer. L'appropriation de cette pensée réflexive et le développement de la compétence d'autorégulation sont deux processus qui sont étroitement liés puisque le cheminement vers la pensée formelle se fait en même temps que le développement de la conscience de ses propres processus mentaux de son pouvoir de les gérer (Portelance, Ibid : 51). Selon les cognitivistes la capacité de réfléchir sur son propre fonctionnement intellectuel se développe progressivement. Avec l'évolution de l'âge l'individu acquiert la conscience de son pouvoir sur ses apprentissages et devient autonome. À l'adolescence, l'accès à l'autocontrôle de ses actions pour apprendre se concrétise assurément (Portelance, Ibid : 51).

Au cycle moyen, l'adolescent confronte des exigences plus élevées exigeant la mobilisation des stratégies plus élaborées pour accomplir des tâches diversifiées, complexes et inédites. Le jeune adolescent devrait prendre conscience de sa façon personnelle d'apprendre, de mobiliser des stratégies et de contrôler leurs efficacités au moment où il réalise la tâche. Il est capable d'autoréguler son activité cognitive et d'adopter ainsi des comportements métacognitifs (Portelance, Ibid : 51).

Il est important de noter qu'il existe des relations étroites entre la métacognition, l'affectivité et la motivation dans l'apprentissage autorégulé. Nous trouvons également que Flavell (op.c) a intégré le terme d'expérience métacognitive pour désigner l'expérience cognitive et affective qu'un individu peut vivre à l'occasion de la réalisation d'une tâche (satisfaction, joie, estime de soi, inquiétude, anxiété et frustration). Les expériences affectives accompagnant l'activité cognitive influencent considérablement le désir de s'engager personnellement dans cette activité. Les sentiments négatifs associés à l'échec

peuvent empêcher le développement d'autorégulation et la mise en œuvre des habiletés métacognitives utilisables (Cullen, cité dans Portelance, op.c :51). En conséquence, l'effort que l'apprenant fournit pour exécuter une tâche a des répercussions sur la mobilisation des habiletés métacognitives. La motivation peut être considérée comme un signe avant-coureur de l'utilisation des stratégies appropriées (Portelance, Ibid : 51). Cependant, la prise de conscience métacognitive est essentielle au maintien de la motivation (Portelance, Ibid : 52).

Une prise de conscience, lorsqu'elle accompagne l'activité mentale, vient enrichir les connaissances métacognitives lesquelles, à leur tour, viennent influencer la gestion d'une activité mentale ultérieure. Il apparaît nécessaire lors du processus apprentissage-enseignement de faire surgir au niveau de la conscience les réflexions de nature métacognitive accompagnant la tâche. C'est une condition essentielle pour qu'il soit possible d'interagir et de faire interagir afin de développer de nouvelles habiletés métacognitives lors d'une prochaine activité semblable (Lafortune et St-Pierre, op.c : 27).

Lorsque la démarche mentale est accompagnée de la prise de conscience, cette dernière enrichit les connaissances métacognitives agissant sur la gestion de l'activité mentale ultérieure. Il apparaît déterminant lors du processus apprentissage-enseignement de faire émerger au niveau de la conscience les réflexions de nature métacognitive accompagnant la tâche. C'est une exigence essentielle pour qu'il soit possible d'interagir et de faire interagir afin de développer de nouvelles habiletés métacognitives lors d'une prochaine activité semblable (Lafortune St-Pierre, Ibid :28).

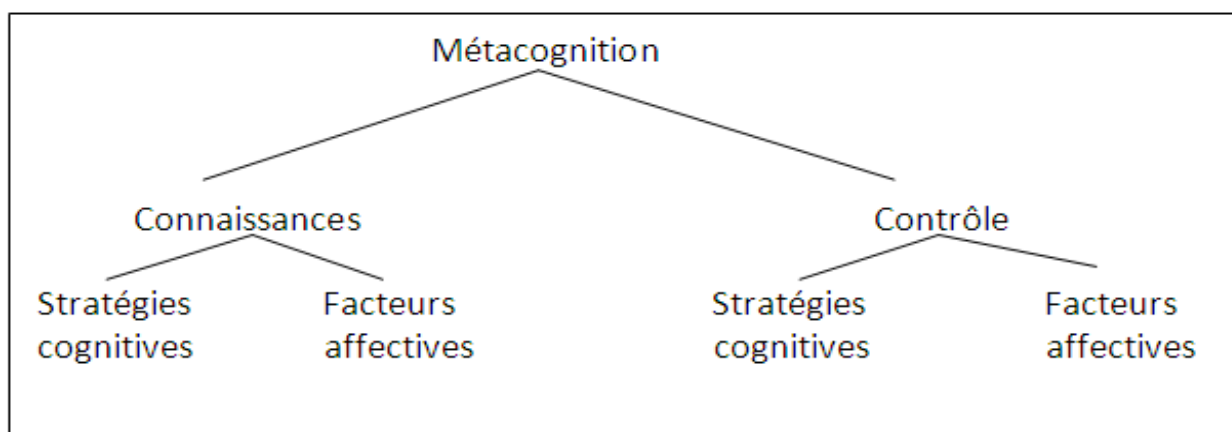
Pour leur part, Paris et Winograd (op.c : 50) accordent cinq attributs à la métacognition :

1. elle met **l'emphase** sur le rôle de la conscience, de la gestion de la pensée et des démarches cognitives ;
2. elle prend en compte les connaissances antérieures et les idiosyncrasies de l'individu ;
3. elle développe des savoirs stratégiques qui sont construits par l'expérience et l'éducabilité ;
4. elle est régulatrice ;
5. elle est aussi mobilisatrice des aspects cognitifs et affectifs.

Ces auteurs accordent eux aussi une place importante à la prise de conscience.

Tardif (op.c :59) explique également que la métacognition comprend deux pôles : celui des connaissances et celui du contrôle où l'apprenant, lors d'une activité cognitive, doit être conscient :

- « des exigences de la tâche, des stratégies et du ou des types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) ;
- de l'importance des facteurs affectifs liés à sa démarche d'apprentissage ;
- de la gérance de leur application à chacune des étapes de réalisation de la tâche et en faire une évaluation systématique ».



La figure suivante de Tardif (Ibid :60) illustre en partie ces composantes

Tardif (Ibid : 60) insiste lui aussi sur le fait que la prise de conscience joue un rôle essentiel dans le processus métacognitif.

Flavell introduit les expériences métacognitives à côté des métaconnaissances, il postule : Ce sont des expériences cognitives ou affectives liées à une activité cognitive. Non seulement les expériences dont nous sommes conscients et que nous pouvons verbaliser relèvent clairement de cette catégorie mais aussi celles qui sont moins nettement conscientes et moins bien verbalisables (Flavell, op.c : 45). Lors de l'effort de contrôle de la compréhension dans la lecture : « la rencontre avec un matériau familier peut déclencher une réaction (sans verbalisation) du type “Mais, je sais déjà cela“. Ou bien, l'arrêt devant un mot inconnu peut nous conduire à une réaction comme “oh, je ne connais pas ce mot“. Que veut dire l'auteur ici ? » (Yussen, op.c : 78). Ces expériences métacognitives se produisent avant, pendant, ou après un effort cognitif, lors des nouvelles situations obligeant l'apprenant à fournir plus d'efforts pour surmonter des difficultés à des moments

différents de l'activité cognitive. Elles se produisent également lorsque l'apprenant est sollicité par l'enseignant ou un pair lors de l'exécution d'une tâche, lors de la rencontre d'une difficulté exigeant une prise de décision pour effectuer un changement de planification ou un retour en arrière pour mettre en œuvre d'autres stratégies plus appropriées. Comme le note Flavell : « dans des situations qui sont censées engendrer un contrôle et une régulation soignée, conscientes de sa propre activité cognitive » (Flavell, op.c : 34). Ces expériences métacognitives servent à informer l'apprenant sur ses actions en rapport avec l'objectif visé pour l'aider à contrôler sa démarche et s'autoréguler lorsqu'il détecte une perte ou une déviation par rapport au but poursuivi. Elles avisent sur « le point où vous en êtes dans une activité cognitive et le type de progrès que vous avez faits, que vous faites que vous avez des chances de faire » (Flavell, Ibid : 34). En conséquence, elles aident à la gestion (monitoring), au contrôle, à l'autorégulation et la mobilisation des métaconnaissances appropriées à la gestion de la tâche : « Ces expériences déclenchent l'activation des connaissances métacognitives et la mise en œuvre de procédures de vérification, de régulation » (Ehrlich et Cahour, 1990). Les expériences métacognitives sont donc liées aux connaissances métacognitives : « les idées et les sentiments que vous avez quand vous regardez un match de tennis ou lorsque vous y jouez vous-mêmes, doivent contribuer à votre connaissance du tennis » (Flavell, op.c : 35).

Ce sont donc les expériences métacognitives qui sont responsables de l'activation des métaconnaissances et qui exercent à leur tour le contrôle de l'exécution de la tâche. Ainsi, l'apprenant peut être conscient au moment de l'activité et se souvient des métaconnaissances pour exécuter une tâche d'écriture par exemple. Mais il peut l'effectuer inconsciemment de telle manière qu'elles aient un effet inhibiteur sur son activité, et il se demande : « je suis incapable de comprendre ce texte, et pourquoi donc je fournis des efforts inutiles ». Alors, il sera très satisfaisant pédagogiquement que l'apprenant puisse prendre conscience de ses métaconnaissances qu'il en évalue l'intérêt et l'efficacité pour pouvoir en retour agir sur elles pour les modifier les rendre plus efficaces où même en construire de nouvelles pour mieux contrôler et autoréguler l'activité actuelle et prochaine avec plus d'efficacité et plus de performance.

Comme nous l'explique Saint-Pierre, 1994,

« c'est 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 : 533)

En effet, le rapport entre les expériences métacognitives et la construction de métaconnaissances constitue le rôle essentiel de la métacognition dans l'apprentissage. Lorsque l'apprenant déclenche une réflexion métacognitive sur sa démarche cognitive dans des expériences métacognitives, cela lui permet de contrôler son activité pour acquérir de nouvelles connaissances, et de construire des connaissances métacognitives nouvelles ou de modifier ses métaconnaissances pour qu'elles puissent être plus efficaces qu'avant. Le schéma de Saint-Pierre illustre bien cette interaction.

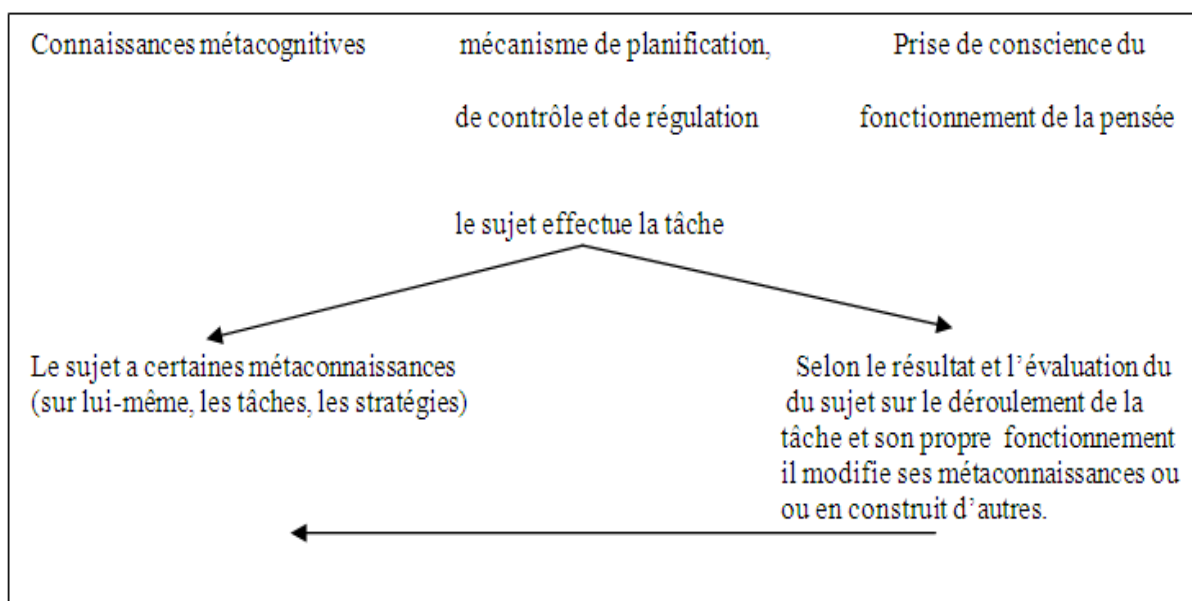


Schéma de Saint-Pierre, Ibid : 533

Comme nous l'avons déjà souligné, c'est l'enseignant qui doit éveiller chez les apprenants ces expériences métacognitives :

« le pôle le plus favorable à la manifestation d'une liaison entre métacognition et conduite est celui qui, en permettant au sujet de recueillir des indices rendant compte de sa progression dans la résolution de la tâche (et donc de s'autoévaluer), le conduit à éprouver des expériences métacognitives dont on peut penser qu'elles pourraient bien être l'un des

moteurs de l'autorégulation (...) et que le savoir ainsi engendré est utilisé ultérieurement » (Mélot, 1991 : 399).

Les expériences métacognitives conduisent l'apprenant à contrôler sa démarche et à mettre en œuvre ses connaissances métacognitives, en effectuant le lien entre les moyens mobilisés et le but visé. Et lorsque l'apprenant est conscient des connaissances métacognitives qu'il a mis en pratique sous la tutelle de l'enseignant, en les évaluant et en les comparant avec celles d'autres apprenants, il sera en mesure de les activer au moment convenable pour effectuer la gestion de sa tâche d'une manière efficace. Il pourra également refaire une tâche d'une façon contrôlée en utilisant ces connaissances métacognitives lors d'expériences métacognitives pour les modifier. Il s'agit d'une interaction entre les métaconnaissances de l'apprenant, sa démarche contrôlée et son apprentissage.

Pinard, Bideau et Lefèbre-Pinard (1985 : 78) expliquent que

« le savoir métacognitif dont dispose l'individu sert de fondement à l'autorégulation à laquelle il se livre et représente à ce titre une composante de toute activité cognitive adaptée ».

De ce point de vue, nous pouvons comprendre que les apprenants éprouvent des difficultés en compréhension de l'écrit car on n'a pas pris en compte lors de leur enseignement leurs métaconnaissances préalables sur la langue et sur lecture en particulier.

Pinard, Bideau et Lefèbre-Pinard (Ibid : 78) ajoutent que

« dans la mesure où tout apprentissage est favorisé par l'assimilation du nouveau à l'ancien, de l'inconnu au connu, on voit l'importance de tirer parti de ces résultats (concernant les savoirs métacognitifs des apprenants en difficultés sur la compréhension de l'écrit) ... en aidant les élèves en difficultés à faire explicitement le lien entre les savoirs dont ils disposent sur la compréhension de message oraux et les savoirs requis dans l'apprentissage de la compréhension de messages écrits ».

Nous pouvons dire qu'il existe aujourd'hui un consensus entre les chercheurs qu'il est nécessaire de développer des connaissances et des compétences métacognitives des

apprenants sur la langue écrite en particulier sur les stratégies de recherche de sens qu'exige la compréhension de l'écrit. A ce sujet Chauveau (1993) note que

« Si on lui donne l'opportunité, l'enfant peut acquérir avant l'école élémentaire, des premières compétences relatives aux fonctions et aux conventions de l'écrit. Celles-ci le placent dans une situation privilégiée pour développer des comportements métacognitifs nécessaires à l'apprentissage de la lecture » (Chauveau, 1993 :39).

Côté précise que l'habileté métacognitive est une activité mentale et intellectuelle de haut niveau qui permet la mobilisation des connaissances, des schèmes, des stratégies cognitives et métacognitives appropriés dans une situation donnée. Cette capacité requiert la mise en œuvre d'une démarche procédurale plus au moins complexe dans des situations similaires aux situations d'apprentissage (Côté, 1998 : 438). Ces habiletés métacognitives se construisent dans l'action, à partir des expériences et des régulations réfléchies. Nous pourrions ajouter que cette habileté est la capacité à mobiliser ses connaissances et savoir faire, en planifiant explicitement l'exécution d'une tâche pour mieux la gérer, la contrôler, l'évaluer et porter un jugement critique sur l'efficacité de son fonctionnement cognitif. Le jugement de sa démarche au regard des stratégies mobilisées et de l'objectif poursuivi permet d'enrichir ses connaissances métacognitives et développer un savoir conscient qui peut être mise en pratique dans d'autres contextes plus complexes (Lafortune, Jacob & Hebert, op.c : 13).Le contrôle et la régulation de la démarche d'apprentissage constituent les principales manifestations d'une habileté métacognitive.

L'autorégulation est une composante essentielle du processus d'apprentissage car elle joue un rôle fondamental dans la planification et la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage.

Selon Vygotsky (1978), le développement cognitif et métacognitif est un processus graduel d'intériorisation et de personnalisation grâce aux interactions sociales. En effet, la progression de l'apprenant est basée sur un processus d'intériorisation des démarches de régulation activées. Comme nous le constatons avec les apprenants, les connaissances métacognitives ne sont pas toujours présentes.

7. L'autorégulation et apprentissage

L'autorégulation est une composante essentielle du processus d'apprentissage car elle joue un rôle fondamental dans la planification et la gestion de l'enseignement et de

l'apprentissage. Le développement d'habiletés métacognitives amène l'apprenant à devenir graduellement un expert autonome qui peut gérer sa démarche mentale d'une manière plus efficace, en devenant progressivement capable de construire ses propres stratégies, de mobiliser celles qui sont les plus appropriées quand il accomplit une tâche complexe. Pris et Winnograd (op.c : 8) précisent que

« les élèves peuvent mettre en valeur leur apprentissage en devenant conscient de leur processus de pensée lorsqu'ils lisent, écrivent et résolvent des problèmes à l'école et en dehors de l'école ».

Cette prise de consciences et ces connaissances s'enseignent et s'apprennent. Les élèves en sont capables, à condition qu'on leur montre. Pour cela, ils ont besoin de l'enseignant pour développer cette compétence.

L'autorégulation consiste à conjointement agir et prendre conscience de sa propre démarche mentale. Développer cette prise de distance de sa propre action se réalise grâce à la détermination des tâches qui rendent l'apprenant actif et attentif à sa propre démarche d'apprentissage, en devenant conscient de ses forces et des mesures qu'il prend pour combler ses faiblesses. La métacognition est alors centrée sur le regard que la personne pose sur sa démarche mentale (Lafortune et St-Pierre, op.c : 33).

Lafortune et St-Pierre (Ibid : 34) ont repris l'image de Taurisson (1988) qui représente l'autorégulation. Cette représentation propose l'existence de deux individus. La première personne s'occupe de l'exécution de la tâche tandis que l'autre se charge de l'organisation, de la planification, de l'évaluation, du contrôle et de la réorganisation, elle se regarde agir. Cette schématisation explique bien l'expression que, pour apprendre,

« il faut savoir comment on fait pour savoir et comment on fait pour faire lors de l'application d'une démarche ou d'une stratégie » (Doly, op.c : 67).

Pour résoudre une tâche l'apprenant mobilise ses connaissances et ses stratégies cognitives afin de planifier convenablement son exécution, la contrôler, la réguler et évaluer sa démarche.

Brown (1987) et Flavell, 1987) soutiennent que les connaissances métacognitives et les habiletés métacognitives constituent les deux composantes de la métacognition. La

première renvoie aux connaissances qu'une personne possède sur son propre fonctionnement cognitif, sur la tâche et ses objectifs et celles sur les stratégies. La deuxième composante concerne la mobilisation de ses connaissances pour mieux gérer, contrôler et réguler sa démarche. Autrement dit, la personne exerce un contrôle actif sur son fonctionnement cognitif et affectif au moment de l'exécution de la tâche.

Une troisième composante de l'autorégulation concerne la prise de conscience de ses connaissances et des procédures mobilisées pour mieux exécuter une tâche (Lafortune et St-Pierre, op.c : 35). Il s'agit d'une métacognition conscientisable, qui un rôle crucial dans l'exécution d'une tâche. Cette composante se fonde sur la conscience sur le déroulement de l'activité. C'est la capacité d'évaluer et de juger la démarche adoptée pendant de la réalisation d'une tâche. Elle concerne également à planifier et vérifier constamment sa procédure à repérer les succès et les défaillances, et à pouvoir réguler sa démarche pour rétablir le déficit.

La prise de conscience consiste à se rendre compte de sa démarche mentale entraînant l'enrichissement des connaissances métacognitives et par conséquent le développement des habiletés métacognitives qui à leur tour améliore progressivement la gestion et la régulation de l'activité mentale. Pour opérationnaliser cette prise de conscience, il est nécessaire de revenir sur sa démarche avec un regard critique, contrôler celle-ci et évaluer sa performance. C'est ainsi que les connaissances métacognitives s'enrichissent et stimuler les processus métacognitifs mobilisées lors de la réalisation de la tâche subséquente (Lafortune et St-Pierre, Ibid : 36).

D'après Martineau (1999 : 13) ces connaissances et ces habiletés métacognitives peuvent être enseignées et s'intériorisent grâce à une modélisation qui vise le développement de la prise de conscience métacognitive. Les élèves ont besoin d'un enseignement explicite, un accompagnement, un étayage et un entraînement qui les mènent vers l'appropriation de cette compétence. C'est grâce à des interventions enseignantes systématiques et rigoureuses que les apprenants seraient capables de gérer leurs activités mentales d'une manière consciente. Noël, Romainville, Wolfs ont expliqué clairement :

« Nous réservons, quand à nous, le terme de métacognition à des opérations mentales exercées sur des opérations mentales. Ce qui est spécifique à la métacognition, c'est qu'il s'agit d'une opération de second

ordre, d'une opération mentale d'un apprenant qui prend pour objet une opération mentale du même apprenant. Dans ce cadre, la métacognition serait qu'un cas particulier de la cognition, celui où l'opération mentale est exercée non-pas sur un élément extérieur à l'opération mais sur des phénomènes mentaux internes ayant lieu ou ayant eu lieu dans ses propres structures cognitives. (...) On parlera de métacognition parce que l'opération mentale (du lecteur analysant ses propres processus de lecture) est exercée sur ses propres opérations mentales de lecture et non plus directement sur le contenu du texte » (Noël, Romainville, Wolfs, op.c : 50).

En effet, on désigne une activité qu'elle est de nature métacognitif que lorsqu'elle porte sur des opérations mentales métacognitives. Par exemple, le lecteur exerce des opérations mentales sur la conduite de son activité, il planifie, contrôle et régule les procédés qu'il met en œuvre, c'est-à-dire qu'il exerce une opération mentale sur ses opérations mentales ce qui rend l'activité de nature métacognitive. Les travaux s'inscrivant dans cette lignée admettent que les apprentissages de type métacognitif mis en œuvre dans les classes modifient la nature des objets sur lesquels porte la pensée. Doly et son équipe de recherche démontrent que les apprenants avec lesquels ils ont mis en œuvre un apprentissage de type métacognitif, ont élaboré de véritables habiletés métacognitives et ils ont des prédispositions à les transférer dans tous leurs apprentissages (Doly, op.c : 26).

Les apprenants ont pris des habitudes réflexives sur les procédures qu'ils mettent en œuvre ; ils planifient, contrôlent et régulent conduite dans l'activité, ils s'interrogent sur la manière dont ils procèdent. Enfin, ils ont approprié et développé des compétences métacognitives (Doly, Ibid : p 26).

Doly ajoute que la spécificité de l'autorégulation réside dans ses modalités de pensée, c'est une manière de pensée particulière qui se caractérise par la prise de conscience et la prise de distance de ce que l'on fait. C'est-à-dire être conscient et prendre du recul, une distanciation par rapport à ce qui est pensée, c'est un regard distancié et conscient, une réflexion sur de la pensée sur elle-même. A ce sujet, Doly note que

« celle-ci n'est pas donnée mais se construit et se développe selon des étapes qui la mettent en rapport avec elle-même et avec les objets de façon

différentes (...) Cette construction est un véritable apprentissage qui ne peut s'effectuer que dans un rapport à l'autre, au travail et à ce qu'il produit, ce qui sera fondamental pour saisir le sens profond et les modalités des apprentissages métacognitifs dans les classes ». (Doly, op.c : 29).

Il faut donc comprendre que ce qu'il faut apprendre aux apprenants ce n'est pas des concepts ou des connaissances mais une pensée capable de se distancier d'elle-même pour réfléchir à son fonctionnement et élaborer des modalités. Cette réflexion se traduit par le contrôle métacognitif qui implique une attitude de distanciation et de dédoublement de l'apprenant par rapport à ce qu'il fait :

« On fait appel aux stratégies cognitives pour faire des progrès cognitifs, et aux stratégies métacognitives pour contrôler ces progrès. Contrôler les progrès que l'on fait en accomplissant une tâche est une activité métacognitive spécifique » (Yussen, op.c : 78).

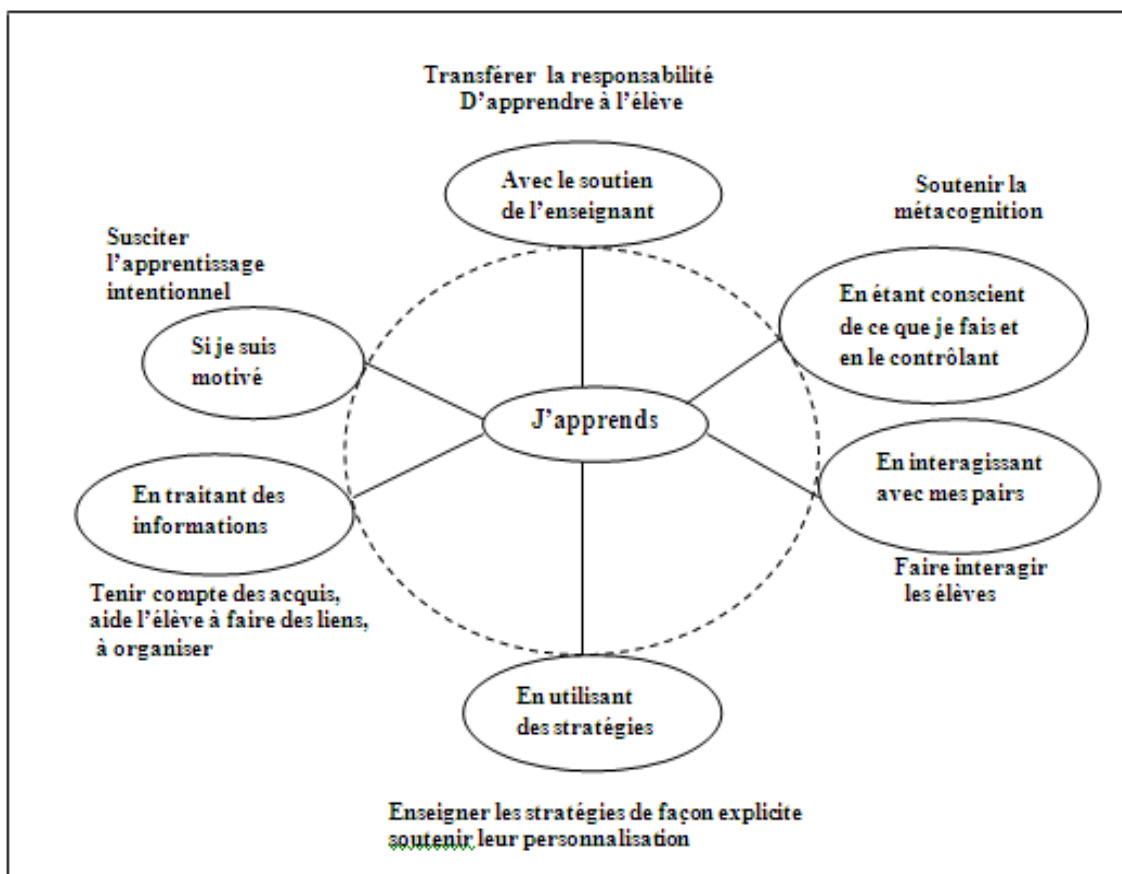
Ce contrôle s'effectue grâce à une distanciation qui vise un objet qui est une pensée sur la pensée qu'il doit être distancié, il prend du recul pour contrôler ses propres opérations mentales de lecteur et pas seulement le contenu du texte (Noël, Romainville et Wolfs, op.c : 98).

Cette habileté d'autorégulation consiste à penser sur l'efficacité des procédures mises en œuvre pour s'assurer si on les a bien utilisées ou si on doit les modifier, et cela exige une prise de conscience et une prise de distance sur soi-même ; sur la conduite de l'activité. Elle consiste à savoir gérer sa tâche pour élaborer des nouvelles connaissances métacognitives différentes celles qui sont apprises ou acquise par une simple transmission ou construites sans être contrôlées. De ce point de vue, l'apprenant prend conscience de ses forces et de ses faiblesses, de ce qu'il possède et de ce qu'il ignore. En conséquence le rôle de l'enseignant consiste à contrôler la prise de conscience de l'apprenant pour s'assurer de l'élaboration des métaconnaissances en même temps qu'il construit des connaissances sur le contenu. Ces métaconnaissances devront être élaborées par l'apprenant de façons métacognitives (durant un apprentissage métacognitif) pour qu'il puisse les mobiliser dans la conduite de son activité. C'est l'apprenant donc qui exerce un travail de prise de conscience sur sa propre méthode, il explicite sa démarche, évalue ses procédés et fait

apparaître ses difficultés (Doly, op.c : 98). Doly s'adhère totalement à l'idée défendue par plusieurs (Noël, Romainville, Wolf et aussi Mélot) pour en avoir éprouvé dans les classes tout le sens et l'intérêt :

« Ce serait –plutôt la qualité de l'analyse, par l'apprenant, de ses propres stratégies qui seraient déterminantes pour améliorer l'efficacité de son apprentissage. L'explication de la variabilité des performances des élèves serait moins à chercher dans la diversité de leurs stratégies cognitives que dans les différences d'opérations métacognitives qu'ils exercent sur elles » (Doly, Ibid : 34).

Le schéma ci-dessous présente l'ensemble des composantes de l'apprentissage dont fait partie la métacognition et auxquels les enseignants doivent porter attention dans leurs pratiques pédagogiques (Portelance, op.c : 3).



L'autorégulation : Composante du processus d'apprentissage (Portelance, Ibid : 3)

Nous remarquons que l'autorégulation constitue l'un des éléments favorisant l'apprentissage. L'apprenant est au centre puis qu'il est le responsable de la construction de son savoir. Les autres éléments représentent les conditions de la réalisation de l'apprentissage, le soutien de l'enseignant constitue l'une d'elles. Ce schéma présente le rôle de l'enseignant qui s'accorde avec les besoins de l'apprenant en intégrant l'intention de favoriser le développement de ses habiletés métacognitives (Portelance, Ibid. :3).

Nous voyons que l'autorégulation se situe dans un ensemble de composantes du processus d'apprentissage et que de l'enseignant peut aider l'apprenant à développer et à utiliser ses compétences métacognitives. Le développement des compétences métacognitives ne peut pas se faire de façon isolée en créant de temps à autre dans sa classe un contexte d'entraînement à la métacognition mais de créer de véritables interventions enseignantes orientées vers le développement et l'utilisation de compétences métacognitives tout en étant rattachées à la concrétisation d'autres intentions d'enseignement (Portelance, Ibid. :3). Dans cet optique socioconstructiviste qui parie sur l'éducabilité cognitive, les habiletés métacognitives ne se développent pas de façon spontanée mais se construisent progressivement dans le cadre d'interactions (Ourghanlian, 2006 : 45)

Le concept d'autorégulation est longtemps considéré comme étant très fructueux sur le plan scientifique mais trop composite pour être mis en œuvre dans les pratiques de classe (Grangeat, 1999 :116). Néanmoins, les recherches récentes montrent que la métacognition est un concept qui possède une définition cohérente (Noël, Romainville, Wolfs, op.c : 56) et que le renforcement des régulations métacognitives permet la construction des métaconnaissances (Astolfi, Peterfalvi, 1991 : 67; Allal, 1993 : 86) c'est dans cette double perspective que nous menons notre recherche.

L'autorégulation comporte deux composantes qui mettent en œuvre le processus cognitif. La première facette représente les connaissances métacognitives qui recouvrent ce que le sujet sait sur sa manière d'apprendre, sur la façon d'effectuer au mieux une tâche, et sur les stratégies appropriées qu'il faut mobiliser pour réussir. Le deuxième aspect représente le contrôle de ses propres opérations mentales par l'apprenant. Ce niveau, c'est celui de la régulation métacognitive qui permet au sujet d'anticiper des procédures, de les évaluer et de les réadapter pour bien mener une tâche (Grangeat, op.c :116). Plusieurs travaux montrent que les activités de régulation métacognitives favorisent la construction des

connaissances. Nous allons suivre cette ligne et focaliser notre recherche sur les conduites cognitives réfléchies.

Ces régulations métacognitives peuvent être intégrées dans les activités pédagogiques selon deux façons complémentaires. Dans un premier temps, l'enseignant peut créer des situations riches, ouvertes et complexes pour stimuler un pilotage réfléchi des démarches mentales, au moment même de la réalisation de la tâche. Cependant, il n'est pas concevable de stimuler la métacognition à propos de tâches routinières ou automatiser, il est utopique de penser que l'ensemble des apprenants gèrent convenablement leurs démarches mentales dans le cas d'activités complexes (Grangeat, Ibid. : 116). Au contraire, les apprenants moins habiles se limitent souvent à un contrôle de leurs actions sans anticipation, ni réelle évaluation. Puis dans un deuxième moment, et à côté des situations destinées à stimuler les régulations métacognitives, il est convenable de concevoir des séquences qui visent l'organisation de cette démarche réfléchie. Cependant, pour être efficaces, cette régulation guidée et orchestrée par l'enseignant avec la participation de tous les élèves doit produire une amélioration de ces conduites cognitives réfléchies (Grangeat, Ibid : 117).

En fait, pour accéder à une régulation métacognitive réfléchie, trois conditions semblent favorables à l'actualisation de ce pilotage distancié des démarches d'apprentissage. Une première condition correspond aux situations de réglages actifs, qui dans la modélisation constructiviste, conduisent à l'abstraction réfléchie (Piaget, 1975 : 21). Il faut, d'abord, placer l'apprenant dans une situation attentionnelle en lui expliquant l'objectif de l'activité et les impacts de ses actes. Il s'agit, ensuite, que cette situation procure plusieurs démarches de résolutions possibles, pour donner la possibilité à l'apprenant d'élaborer des choix et d'anticiper leurs effets. Ces dispositions sont alors fort proches de celles préconisées pour instaurer une situation-problème (Merrieu, 1995, 45). Une deuxième condition d'accès à la régulation métacognitive consiste à favoriser les interactions sociales vis-à-vis du problème à résoudre en stimulant la coopération parmi le groupe pour élargir l'éventail des régulations maîtrisées par chaque apprenant (Garnier, 2009 : 113). Une troisième condition d'accès à la régulation métacognitive consiste à jouer sur diverses modalités de symbolisation de son activité, autrement dit, traduire un discours en schéma (Peterfalvi, 1991 : 198).

Ces trois conditions d'accès à la régulation métacognitives nous permettent d'étendre le domaine des éventualités que nous pouvons imaginées, de proposer diverses stratégies concevables. Cette ouverture intellectuelle permet de quitter le domaine de l'action immédiate et déterminée pour anticiper plusieurs démarches potentielles. C'est ainsi que s'instaurerait l'espace mental indispensable à la conduite réfléchie de ses apprentissages par l'apprenant lui-même (Grangeat, 1999 : 118).

8. Les modèles de l'autorégulation

Ce courant cognitiviste récent à perspective interactionniste et sociale appelé aussi « modèle métacognitif » s'appuie sur les bases théoriques du cognitivisme, clarifie les processus d'apprentissage et vise le développement des méthodologies d'enseignement. Pour les chercheurs de ce courant, « l'autorégulation » est une notion centrale qui comporte une dimension déclarative (des connaissances) et une dimension procédurale (la capacité à réguler les cognitions en vue d'un objectif). La métacognition est essentielle dans les apprentissages car c'est un mécanisme d'orchestration, de gestion et d'évaluation, sur lequel il serait possible d'agir grâce à des interventions didactiques. Les modèles métacognitifs s'inspirent des travaux de Piaget sur les mécanismes cognitifs nécessaire pour conduire une tâche (Piaget, op.c : 56), les travaux de Vygotsky sur les dimensions sociales de l'apprentissage (1934, 1997) et les recherches sur le traitement de l'information issues du cognitivisme. En didactique des langues, la première passerelle avec la psychologie cognitive et la métacognition est posée par les recherches sur les stratégies d'apprentissage (Sagnier, op.c : 48).

Les habiletés d'apprentissages

Les cognitivistes soulignent que l'apprenant est l'acteur principal dans son processus d'apprentissage. L'apprenant habile recourt aux stratégies d'apprentissage pour construire ses connaissances en traitant les informations et en les mobilisant dans d'autres contextes. Pour les chercheurs, les stratégies soutiennent et favorisent l'apprentissage, rendent optimale la performance et améliorent la réussite (Larue, 2005 : 230).

En 1981, Joan Rubin, dans son ouvrage « Study of cognitive processes in language learning » propose une classification des stratégies d'apprentissage : clarification/vérification, régulation (monitoring), mémorisation, inférence inductive,

raisonnement déductif et pratique. En 1990, O'Malley et Chamot, classent les stratégies d'apprentissage en trois grandes catégories : les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives qui sont définies de façon suivante :

Les habiletés du traitement contrôlé

Les habiletés du traitement contrôlé impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, la planification de l'apprentissage, le contrôle (monitoring) des activités d'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage par l'apprenant. Ann Brown (op.c) précise que les stratégies métacognitives représentent « l'agent exécutif » qui conduit l'exécution d'une tâche complexe en effectuant des activités de planification, de contrôle, de vérification et de régulation. O'Malley et Chamot (op.c : 123) distinguent sept stratégies métacognitives :

1. **La planification** : c'est une étude préalable qui concerne les principes organisant la tâche d'apprentissage à exécuter, elle comporte l'élaboration d'un plan, la proposition de stratégies pour accomplir une tâche.
2. **L'attention cible** : concerne une concentration préalable sur la tâche à exécuter, le maintien de l'attention durant son exécution et ignorer ainsi les facteurs périphériques qui en pèche cette concentration.
3. **L'attention sélective** : concerne une attention sur les aspects spécifiques des données linguistique qui aident à l'exécution de la tâche.
4. **L'autogestion** : concerne la compréhension et la recherche des conditions qui aident à l'accomplissement de la tâche. Elle concerne également le contrôle de la performance linguistique pour optimiser la mobilisation des acquis antérieurs.
5. **L'autorégulation** : concerne la vérification ou la rectification de la compréhension ou de la performance pendant l'exécution de la tâche.
6. **L'identification du problème** : concerne l'identification du point essentiel à résoudre dans une tâche ou le repérage des aspects de la tâche qui empêche la réussite de son exécution.
7. **L'autoévaluation** : concerne la vérification des résultats de la performance linguistique en fonction d'une mesure interne du niveau d'accomplissement.

Les habiletés cognitives

Les stratégies cognitives concernent l'interaction entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant, la manipulation mentale ou physique de la matière étudiée, l'utilisation de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage.

Les croyances motivationnelles

Les stratégies socio-affectives concernent l'interaction de l'apprenant avec une autre personne, afin de faciliter l'apprentissage ou le contrôle de la dimension affective pour aider à l'optimisation de l'apprentissage (Sagnier, op.c :50).

9. Les interventions visant l'autorégulation

Dans le modèle visant l'autorégulation, l'enseignant favorise l'émergence des habiletés métacognitives des apprenants dans le cadre des interventions enseignantes en les engageant dans des activités pour les amener à modifier leurs croyances et leurs représentations erronées qu'ils ont sur la tâche à exécuter (connaissances métacognitives sur la tâche, CMT), sur les stratégies mobilisées (connaissances métacognitives sur les stratégies, CMS), sur eux même en tant qu'apprenants (connaissances métacognitives sur la personne, CMP). Les activités prendront la forme de tâches dans lesquelles l'enseignant provoque l'émergence « d'expériences métacognitives » en favorisant les questionnements et les retours sur les pratiques pour des modifications éventuelles. Les activités prendront la forme de tâche exigeant un traitement didactique particulier (Sagnier, Ibid : 58).

Les interactions se réaliseront selon de multiples schémas, en fonction des tâches proposées, cependant l'enseignant exerce un rôle principale puis qu'il organise la construction des connaissances, guide l'attention des apprenants vers les éléments à apprendre, incite la mobilisation des stratégies adéquates et stimule l'émergence des habiletés métacognitives (Sagnier, Ibid : 58). Cette nouvelle approche méthodologique situe les apprentissages au cœur des interactions sociales. Elle implique l'apprenant dans son propre apprentissage et l'encourage à adopter une approche réflexive dans leurs échanges avec l'enseignant et avec leurs pairs. (Sagnier, Ibid : 58).

Pour récapituler, Sagnier (Ibi : 58) précise que les modèles métacognitifs s'intéressent à la relation entre les connaissances antérieures de l'apprenant, ses connaissances métacognitives et ses capacités à réguler son propre apprentissage. Cette conception

accorde à l'enseignant et l'apprenant des rôles respectifs très différents de ceux proposés dans les modèles traditionnels.

9.1. Les interventions enseignantes

Les travaux réalisés en psychologie cognitive concluent que l'enseignement stratégique s'inscrit dans un perspective constructiviste. Dans cette perspective, l'apprenant construit activement et progressivement ses outils de raisonnement (Tardif, op.c : 296 ; Portelance, op.c : 55). Legendre (1994) nous rappelle que la conception piagétienne du développement de l'intelligence intègre des stratégies de raisonnement qui se construisent graduellement par l'acquisition de connaissances et dont la fonction est l'organisation de celles-ci pour les rendre accessibles ultérieurement (Portelance, op;c :54). L'organisation de ces connaissances nécessite un apprentissage pour arriver à les gérer, à établir entre elles de multiples relations pour pouvoir les mobiliser par de nombreuses pistes. Selon cette optique, il est primordial que l'apprenant acquiert des connaissances sur ses connaissances et sur les diverses manières pertinentes de les mettre en pratique (Legendre, 1994 : 54). La capacité de gérer ses ressources est en étroite relation avec le concept de la métacognition. Dans un perspective constructiviste, l'apprenant a besoin d'une assistance directe de l'enseignant et d'un soutien dynamique pour réaliser adéquatement la construction de nouveaux réseaux (Tardif, op.c : 297). Il est donc extrêmement important que l'enseignant contribue activement et directement à ces démarches de construction du savoir de la part de l'apprenant. Cet accompagnement dynamique de l'apprenant se réalise dans le cadre d'un enseignement dit stratégique. L'enseignement stratégique postule que l'enseignant aide l'apprenant de façon significative dans le processus de la construction des nouvelles connaissances qu'il peut les lier à ses connaissances antérieures, les organiser pour pouvoir les réutiliser dans d'autres tâches et d'autres contextes, et de savoir contrôler sa manière d'apprendre et sa pensée lors de la réalisation d'une tâche. L'enseignant lui assure un soutien qu'il ajuste selon les besoins et qu'il le retire progressivement. L'enseignement stratégique intervient pour engager l'apprenant dans un processus de gestion et de contrôle de son apprentissage et vise ainsi le développement de la compétence métacognitive de l'apprenant (Tardif, Ibid : 297). L'enseignement stratégique est également un équilibre délicat entre le type d'assistance dont l'élève a besoin pour traiter le contenu et développer des stratégies efficaces et l'acquisition graduelle de l'autonomie (Tardif, ibid : 298).

Plusieurs chercheurs cognitivistes se sont intéressés à l'enseignement qui vise le développement de la compétence métacognitive de l'apprenant. (Portelance, op.c : 54). Ils ont travaillé à l'amélioration de l'enseignement des stratégies d'apprentissage et ils ont démontré que l'enseignement des stratégies métacognitives a des effets positifs sur l'apprentissage en rendant les apprenants métacognitifs.

9.2. Le rôle de l'enseignant

Tardif (op.c : 302) précise que l'enseignant adoptant un enseignement stratégique doit d'abord très bien maîtriser le contenu de sa discipline, pouvoir évaluer rigoureusement les connaissances antérieures de l'apprenant et tenir compte de ses besoins, être capable d'analyser le matériel didactique et pédagogique offert et enfin, bien connaître les stratégies cognitives relatives au contenu disciplinaire. Il soutient que l'enseignant est un planificateur de l'apprentissage et un médiateur entre la connaissance et l'apprenant. Selon Jones et al. (op.c : 87) l'enseignant stratégique vise l'intégration des nouveaux savoirs en modifiant graduellement les connaissances et les stratégies antérieures de l'apprenant (Portelance, op.c : 57). Il est capable de comprendre les processus de pensée de l'apprenant, et de l'amener à construire des outils de raisonnement pour devenir autonome. Jones et al. (op.c : 87) ajoutent que selon la conception de l'enseignement stratégique, l'enseignant organise les événements en classe, et planifie les activités d'enseignement et d'apprentissage. Il ne doit pas être esclave du matériel pédagogique, et qu'il lui revient de choisir et de gérer ce qui sera présenté à l'apprenant (Tardif, op.c : 303). Ainsi, l'enseignant doit articuler ses stratégies d'enseignement en fonction son objectif et il doit les adapter aux connaissances et aux besoins des apprenants (Portelance, op.c : 57). Tardif (op.c : 303) précise que l'enseignant stratégique doit faire accomplir à ses apprenants des tâches significatives en prenant en considération leurs capacités. Il ajoute que l'enseignant doit être un motivateur qui suscite et soutient l'engagement et la persévérance des élèves. Il lui convient de mettre en pratique des stratégies d'enseignement incitant l'apprenant à déployer des stratégies d'apprentissages en visant l'équilibre entre l'engagement de l'élève et le développement des processus d'autorégulation de ses apprentissages. Dans cette posture, l'enseignant aide l'apprenant à prendre conscience de ses stratégies de pensée et à opérer un retour réflexif sur ses processus d'apprentissage pour mieux les intérioriser (Portelance, op.c : 58).

Selon Jones, (op.c : 87), l'enseignant a un double programme : il doit avoir clairement en tête les objectifs de contenu qu'il poursuit avec l'élève et aussi connaître les stratégies cognitives et métacognitives que l'élève a besoin pour traiter ce contenu. De plus, il doit savoir comment aider l'apprenant dans le processus de développement de ces mêmes stratégies (Tardif, op.c : 298). L'enseignement est un équilibre entre les objectifs de contenu, les stratégies nécessaires pour acquérir ce contenu et les connaissances antérieures de l'apprenant en interaction avec ce contenu (Tardif, Ibid : 298). C'est aussi un équilibre entre le type d'étayage fourni à l'élève pour acquérir le contenu et développer des stratégies pertinentes et le développement progressif de l'autonomie (Tardif, Ibid : 298).

Les actions pédagogiques de l'enseignant stratégique visent le développement chez l'apprenant des connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales. Il a l'intention de développer chez l'élève le « quoi » les connaissances déclaratives, le « comment » les connaissances procédurales et le « quand » les connaissances conditionnelles qui sont responsables du transfert des apprentissages dans des contextes appropriés (Tardif, Ibid : 299).

9.3. Une approche d'intervention sur l'autorégulation

Comme, nous l'avons vu auparavant, le terme de métacognition comprend deux significations complémentaires. D'abord, ce concept désigne la connaissance qu'un sujet a de son propre fonctionnement cognitif et celui d'autrui, la manière dont il peut prendre conscience et en rendre compte (Martin et Doudin, op.c : 28). Par la suite, ce terme désigne les mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif (Martin et Doudin, Ibid : 29). Il s'agit des mécanismes qui permettent de guider et de réguler l'apprentissage et la démarche cognitive en situation de résolution de problème.

Ces mécanismes font référence aux fonctions métacognitives de planification (imaginer comment résoudre un problème, élaborer des stratégies), de prévision (estimer le résultat d'une activité cognitive spécifique), de guidage (hiérarchiser l'information, tester, réviser, remanier les stratégies en cours d'activité, etc.), de contrôle des résultats obtenus (évaluer le résultat de l'activité en fonction du but visé), de transfert, le maintien, la généralisation d'une stratégie de résolution à d'autres problèmes différents (Martin et Doudin, Ibid : 29).

Le développement de l'intelligence concerne évidemment l'enrichissement des connaissances métacognitives et des mécanismes de régulation et de contrôle du fonctionnement cognitif. Cette construction de l'intelligence dépendrait essentiellement du style éducatif, plus particulièrement du type de questions que les adultes posent à l'enfant en situation d'apprentissage (Martin et Doudin, Ibid : 26). Des questions qui, systématiquement impliquent une prise de distance favorisent le développement de cette capacité de représentation. Le développement de la fonction de contrôle ou d'autoévaluation de ses performances et de ses stratégies renforce la capacité d'apprendre (Martin et Doudin, Ibid : 29). Brown (op.c) désigne sous le concept de « contrôle exécutif » la capacité du sujet à autoévaluer ses activités et ses stratégies. Selon une conception constructiviste et interactionniste, la métacognition offre un cadre théorique et des instruments pratiques qui contribueront à atteindre cet objectif étant donnée que les performances scolaires élevées sont généralement associées à des compétences métacognitives efficaces (Martin et Doudin, op.c : 28).

En s'inspirant des conceptions de Vygotsky (1934-1985), les métacognitivistes expliquent que le développement de cette capacité d'autoévaluation est conçu comme le passage progressif de mécanismes hétérotégulateurs (dont l'activation dépendrait du rôle joué par un tiers, tel l'enseignant) à des mécanismes autorégulateurs (dont l'activation dépendrait de l'enfant lui-même) (Martin et Doudin, Ibid : 30). DeLoache, Cassidy et Brown (1985) ou Campione et al. (1985), constatent que la capacité à autocorriger ses erreurs se développe avec l'âge et que l'enfant deviendrait autonome en prenant progressivement en charge son propre fonctionnement cognitif en suivant un processus graduel d'intériorisation des fonctions métacognitives (planification, prévision, guidage, contrôle, transfert, maintien et généralisation) nécessaires aux apprentissages (Martin et Doudin, Ibid : 30).

L'origine de ses fonctions se situe dans les interactions sociales, entre parent et enfants, entre enseignant et apprenants. Dans le cadre scolaire, tout apprentissage consisterait à travailler sur le transfert des processus de contrôle et d'évaluation, mais aussi de planification, de prévision de l'enseignant-expert à l'apprenant. Autrement dit, tout enseignant devrait avoir pour objectif principale dans ses interventions pédagogiques de promouvoir l'autonomie intellectuelle de l'apprenant. Ces interventions visent par le biais de la médiation d'un expert à permettre à l'apprenant de (re)construire des instruments de pensée nécessaires aux apprentissages où il y aurait un enrichissement du répertoire des

stratégies de l'élève au cours de son développement (Martin et Doudin, Ibid : 30). La genèse de l'intelligence est conçue comme un enrichissement des mécanismes cognitifs et des stratégies permettant l'acquisition notionnelles nécessaire à l'autonomie intellectuelle qui se développe par la construction :

- Connaissances sur son propre fonctionnement intellectuel et sur celui d'autrui ;
- Des fonctions métacognitives efficaces ;
- Un répertoire élargi de stratégies de résolution de problèmes.

Dans ce contexte, les troubles d'automatisation de l'apprenant peuvent expliquer les troubles du développement intellectuel qui entraînent des difficultés scolaires. En effet, l'apprenant rencontre des difficultés parce qu'il a des carences au niveau de sa capacité à assumer de manière autonome certaines fonctions métacognitives et de leurs transferts à des nouvelles situations d'apprentissages et non pas un déficit concernant ses compétences de bases (Martin et Doudin, Ibid : 30).

Pour remédier aux difficultés d'apprentissages, les chercheurs ont élaboré plusieurs modèles d'intervention (Belmont, Butterfield et Borkowski, 1978 ; Brown et French, 1979 ; Feuerstein et al., Büchel et Büchel, 1991 ; Paour, 1995, cité dans (Martin et Doudin, Ibid : 31) qui ont trois caractéristiques communes :

- L'intelligence est modifiable, et donc (ré) éduicable. C'est la conception du courant de l'éducation cognitive Büchel, 1995 ; Paour, 1995, cité dans (Martin et Doudin, Ibid : 32),
- L'accent est mis sur la nécessité d'apprendre à apprendre plutôt que sur l'apprentissage de notions particulières ;
- L'expert (ex. : enseignant) est un médiateur, par ses interventions répétées (évaluation, critique) pourra construire les instruments de pensée de l'apprenant.

Les modèles récents se sont focalisés sur le développement de l'autorégulation et des compétences réflexives dans un champ spécifique (Martin et Doudin, Ibid : 32), ils proposent des situations proches du domaine scolaire.

Martin, Doudin et Albanese (op.c) associent un apprentissage efficace à une approche pédagogique s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste prenant en compte la métacognition. Selon Lafortune (op.c), les interventions inscrites dans une approche métacognitive-constructiviste devraient inciter l'apprenant : a) à se poser des questions ; b) à transformer le questionnement externe en un questionnement interne ; c) à structurer ses connaissances de façon active ; d) à développer ses propres stratégies ; e) à prendre conscience de son processus mental ; f) à s'autoévaluer.

Pour intervenir dans le sens d'une telle approche, Lafortune, Jacob et Hébert (op.c : 88) soutiennent le respect de trois conditions essentielles :

a) avoir l'intention explicite de développer des habiletés métacognitives et ainsi profiter des occasions où les personnes apprenantes montrent des indices de la gestion de leur activité mentale ou une ouverture en ce sens ;

b) intégrer les interventions dans une optique métacognitive de façon continue de sorte que la réflexion sur le processus mental fasse partie intégrante de l'enseignement ;

c) susciter de fréquentes prises de conscience afin que le questionnement externe (se faire poser des questions) se transforme en un questionnement interne (se poser des questions).

Afin de faciliter le développement des habiletés métacognitives, Lafortune et Deaudelin (op.c : 61) proposent d'adopter certaines postures dans les interventions pédagogiques : a) susciter des prises de conscience sur la manière d'apprendre ; b) rendre plus métacognitif ce qui se fait déjà ; c) provoquer, reconnaître et profiter des « déclics métacognitifs » en cours d'action. Favoriser les prises de conscience consiste à verbaliser la démarche mentale ou provoquer des moments de réflexion pour mener l'apprenant à évaluer sa procédure en justifiant son autoévaluation. Les échanges de verbalisations et des autoévaluations représentent des moments qui permettent la comparaison des différentes démarches mentales et favorise ainsi la prise de conscience des autres manières de faire et de leurs efficacités pour réaliser une tâche. Rendre plus métacognitif ce qui se fait déjà consiste à inciter l'apprenant à prendre conscience de sa démarche mentale et de sa manière d'apprendre en proposant des moments de réflexion et d'autoévaluation qui lui permettent de s'attarder sur ses propres processus d'apprentissage et son fonctionnement cognitif. Enfin, susciter, reconnaître et tirer profit des « déclics métacognitifs » en cours

d'action consiste à amener l'apprenant à effectuer une prise de conscience métacognitive en se focalisant sur sa démarche mentale puis échanger ce déclic métacognitif avec les autres membres du groupe qui peuvent se rendre compte de leur fonctionnement cognitif.

Pour mettre en pratique cette approche, Lafortune et Deaudelin (Ibid :61) proposent des idées d'intervention visant le développement des habiletés métacognitives.

Comme nous l'avons vu antérieurement, la métacognition est axée sur deux composantes : la première composante constitue les connaissances que le sujet possède de ses propres processus de pensée ou de ceux d'autrui, alors que la deuxième est axée sur les opérations de régulation qui permettent de planifier de contrôler et de réguler la démarche cognitive. En se basant sur ces principes, la réalisation de la tâche relève des deux composantes de la métacognition. Il s'agit de la mobilisation des connaissances de type procédural et des connaissances de type déclaratif. La mise en œuvre des deux composantes constitue l'un des enjeux fondamentaux de l'enseignement métacognitif. Doudin et Martin (op.c : 32) emploient le concept de connaissances pragmatiques pour désigner les compétences qui permettent à l'apprenant de mobiliser ses savoirs déclaratifs et ses savoirs procéduraux. Un autre enjeu concerne l'enseignement métacognitif, il s'agit d'un enseignement direct des connaissances métacognitives associées à des situations d'apprentissages spécifiques. Cet enseignement s'effectue à partir des discussions qui incitent la réflexion de l'apprenant en lui posant des questions sur sa démarche cognitive. Plusieurs auteurs recommandent un enseignement direct des connaissances métacognitives. Ainsi, Perrenoud, (1996 : 118) préconise l'intégration de la réflexion métacognitive dans les situations d'apprentissages. Dans cette même veine, Büchel (1990), propose également un enseignement métacognitif en créant des leçons de type « apprendre à apprendre ».

En ce qui concerne les régulations métacognitives, Allal et Saada-Robert (1992 : 290) proposent l'intégration des trois sous composantes de la régulation métacognitive dans les différentes tâches d'apprentissages. Ainsi, les activités favorisant le développement des deux composantes de la métacognition doivent être inscrites dans une perspective constructiviste de l'apprentissage en tenant compte de la dimension sociale, puisque c'est à travers les interactions sociales que la compétence métacognitive pourra se développer. Ces interactions doivent être diversifiées pour solliciter l'ensemble des compétences métacognitives.

Plusieurs recherches en éducation considèrent la métacognition comme un objet d'apprentissage. En effet, les apprenants peuvent « apprendre » à être « métacognitifs » (Doly, op.c : 97) et acquérir un savoir métacognitif. Elle peut également être considérée comme un outil d'apprentissage (Grangeat, op.c : 43). Les enseignants sont donc appelés à concevoir et à adopter des pratiques pédagogiques axées sur le développement métacognitif de l'apprenant et ajustées aux aspects cognitifs, affectifs et sociaux du processus d'apprentissage (Portelance, op.c : 2). Une étude montre que l'enseignement visant le développement des habiletés métacognitives des apprenants est lié à d'autres facteurs d'ordre pédagogique (Portelance, Ibid : 4). En effet, le dispositif d'enseignement favorisant le développement de la métacognition doit prendre en considération le facteur affectif en se préoccupant de soutenir la motivation, de favoriser l'intériorisation de la mise en œuvre des stratégies, d'adapter leur enseignement à la capacité d'apprendre de leurs apprenants et de donner à ceux-ci des occasions d'interagir en classe.

Comme nous l'avons vu dans cette partie théorique, la notion de métacognition apporte un éclairage nouveau sur la manière dont se construisent les connaissances dans l'apprentissage. Pour nous les apports théoriques sur la métacognition sont très importants étant donné qu'ils enrichissent la réflexion et apportent un savoir supplémentaire à la didactique du français langue étrangère. Ainsi, les modèles métacognitifs, qui sont des modalités d'intervention didactique s'appuyant sur les théories cognitivistes et des recherches sur la métacognition, proposent des dispositifs visant la perfection des apprentissages. Le développement de la métacognition exige des interventions enseignantes qui tiennent compte des dimensions cognitives, affectives et sociales amenant l'apprenant à s'engager dans des activités de réflexion et d'analyse de sa propre démarche mentale pour parvenir à réguler son apprentissage. Ce modèle favorise des prises de consciences et des prises de distances sur les procédures mises en œuvre dans la réalisation d'une tâche. Dans cette optique, l'enseignant adapte sa démarche au niveau des apprenants, attire leur attention vers l'analyse de la tâche, les aide à anticiper la démarche à suivre, à mobiliser les stratégies appropriées, soutient leurs tentatives, modélise ses propres habiletés métacognitives.

Cette prise de conscience et prise de distance mène l'apprenant à porter un regard critique sur la démarche mentale qu'il met en œuvre et lui permet d'enrichir ses connaissances

métacognitives, de développer sa compétence à réaliser des tâches complexes et de réguler son apprentissage.

Il s'agit d'une démarche qui provoque la verbalisation et les interactions entre pairs. C'est une démarche métacognitive partagée, une métacognition conscientisable, une réflexion collective qui favorise l'enrichissement des connaissances métacognitives des élèves. Cette démarche de conscientisation et de métacognition partagée permet à l'apprenant de se construire des connaissances et de s'engager dans un processus de gestion de sa propre démarche cognitive. Ainsi, les interventions enseignantes et les interactions entre les apprenants dans démarche réflexive-interactive constituent le moteur et le catalyseur des apprentissages.

CHAPITRE 2

LA CONSTRUCTION DU SENS

Dans ce chapitre, nous présentons le concept de la compétence de construction du sens et nous mettons en évidence sa relation avec le concept de l'autorégulation. C'est ce qui nous permettra d'explorer l'autorégulation dans les pratiques d'enseignement de cette activité dans la deuxième partie. Nous nous attachons à ce concept parce qu'en ce début de nouveau millénaire, cette compétence constitue un moyen pour accéder à des connaissances multiples et pour développer d'autres compétences de réception et de production. Cette capacité à élaborer la signification des textes écrits constitue une compétence primordiale que les apprenants doivent acquérir durant toute la scolarité. Cette compétence est la clé d'ouverture sur le monde et un moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères. Elle permet aux apprenants de découvrir le monde de l'écrit, non seulement sur papier, mais aussi sur support électronique qui constitue une part de plus importante de leurs lectures dans des situations authentiques. Elle leur permettant de sélectionner les informations importantes dans de nombreux aspects de notre vie personnelle, sociale, culturelle et économique. Ainsi, nous consultant la littérature scientifique pour définir ce concept en se référant à sa perspective cognitive et mettre en évidence les processus mises en œuvre dans l'élaboration de la signification des textes écrits. Nous présentons également les théories cognitives du concept, les principales études cognitives, sa place dans les différentes approches, les différentes approches d'enseignement de la construction du sens et les modèles d'apprentissage de la construction du sens. Pour se faire, nous nous référerons aux travaux des chercheurs suivants (Durkin, 1978-1979 ; D'Irwin ,1986 ; Duffy et Roehler, 1987 ; Palinscar et Brown, 1985 ; Pearson et Dole, 1987 ; Raphael, 1985 ; Giasson, 2000, 2003, 2012 ; Fayol et Ganoac'h, 2003 ; Fayol, 2003 ; Richard, 2004 ; Blanc et Brouillet, 2005).

1. Définition de la construction du sens

Selon une approche de psychologie cognitive, la construction du sens est une dimension transversale de la cognition, elle est considérée comme un modèle mental, une image, une représentation (Ganoac'h, 2003 : 5). Pour Fayol (2003) « *comprendre un discours ou un texte c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte* » (Ganoac'h, Ibid : 32).

Ainsi, comprendre est à la fois un produit et un processus. C'est un produit car la compréhension est la construction d'une représentation mentale intégrée qui permet de donner du sens. Elle est un processus parce qu'elle passe par l'élaboration et la mobilisation des ressources de l'individu (Ganoac'h, Ibid : 32).

La construction du sens résulte d'une opération mentale de réception des messages, s'oppose à l'expression écrite et l'expression orale qui sont à l'origine de l'émission des messages. L'aptitude à lire, qui est ainsi mise en jeu, est parfois appelée à tort « passive », pour la distinguer des deux « skills » (écrire et parler). Elle suppose la connaissance du système graphique ou phonologique de la langue considérée, ainsi que la valeur fonctionnelle et sémantique des structures morphosyntaxiques et des unités lexicales de cette langue. (Giasson et Coste, 1976 : 110).

En psychologie cognitive, la construction du sens est l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences fonctionnelle, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme (Danièle Dubois, 1976 : 67).

La construction du sens est la mobilisation d'un nombre important d'opérations de type cognitif car elle fait intervenir ce que les psychologues appellent les connaissances du monde, faisant ainsi passer au second plan les facteurs de reconnaissance linguistique qui sont pourtant traditionnellement privilégiés. La capacité et la qualité de compréhension du sujet seront donc fonction de la qualité de sa structure cognitive (Gérard Vigner 1979 :37).

La lecture a longtemps été perçue uniquement comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite. Cette façon de concevoir la lecture est en fait restée la même pendant des siècles, et ce n'est qu'au début des années 1980 que se sont répandues de nouvelles conceptions. Dans ces nouvelles perspectives, la lecture est perçue comme un processus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens. Elle constitue une activité très complexe (Giasson, 2003 : 6).

La construction du sens du texte est définie comme un processus dynamique de construction en mémoire d'une représentation cohérente de la situation évoquée et à

laquelle viennent s'ajouter les inférences générées, dans la limite des ressources attentionnelles de l'individu. Comprendre un texte requiert donc d'être capable d'intégrer en un tout cohérent les informations décrites et les connaissances mises en œuvre lors de la lecture. Comprendre nécessite aussi de faire preuve de flexibilité pour s'adapter au contexte situationnel décrit et mettre en avant les caractéristiques les plus pertinentes de la situation. Enfin comprendre un texte impose de sélectionner, parmi l'ensemble des informations, celles qui sont les plus pertinentes et/ou les plus appropriées à la réussite du processus de compréhension (Blanc et Brouillet, 2005 : 30).

Les conceptions de la construction du sens des textes fondées sur les sciences cognitives mettent l'accent sur la nature interactive de la lecture des textes imprimés et la nature constructive de leur compréhension (Binkley et Linnakyla, 1997 ; Bruner, 1990 ; Dole et al. 1991). Face au texte, le lecteur construit du sens en utilisant ses connaissances antérieures et une série d'indices liés au texte et à la situation, qui ont souvent une valeur sociale ou culturelle. Pour construire du sens, le lecteur utilise divers processus, compétences et stratégies qui lui permettent d'alimenter, de contrôler et de maintenir sa compréhension. On peut s'attendre à ce que ces processus et ces stratégies soient variables en fonction des contextes et des objectifs que poursuivent les lecteurs lorsqu'ils interagissent avec divers types de textes.

Lors de enquêtes PISA³, la construction du sens des textes a été définie comme suit : Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société.

L'expression « construction du sens de l'écrit » a été utilisée de préférence à « lecture » parce qu'elle est susceptible de mieux traduire ce concept pour un public de non-spécialistes. Par lecture, on entend souvent un simple décodage, ou même le fait de lire à haute voix, alors que la construction du sens est quelque chose de bien plus vaste et de bien plus profond. La construction du sens des textes fait appel à un large éventail de

³ PISA est le programme international pour le suivi des acquis des élèves. Il s'agit d'un ensemble d'études menées par l'Organisation de coopération et de développement économiques visant la mesure des performances des systèmes éducatifs des pays membres.

compétences cognitives, qui vont de la faculté élémentaire de décoder l'écrit à la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et plus largement des structures et caractéristiques linguistiques et textuelles, en passant par la connaissance du monde.

2. Les théories cognitives de la construction du sens

Dans sa thèse, Hébert (2002 :33) évoque les multiples approches cognitives en compréhension de l'écrit qui se sont manifestés aux cours de différentes époques. Elle a cité les approches unidirectionnelles qui se sont focalisées seulement sur le code. Ces modèles requièrent en premier lieu le décodage du sens du mot, puis la signification des phrases et en dernier moment la compréhension des paragraphes.

Grâce au retentissement des théories de la communication et du modèle psycholinguistique, le courant unidirectionnel a été remis en question par les approches naturelles (Hébert, Ibid : 33) au cours des années 1970 et 1980. Ces nouvelles approches stipulent que le lecteur utilise le contexte de l'écrit et ses propres connaissances pour élaborer des prédictions et des raisonnements. En conséquence, la lecture est considérée comme une action de compréhension du texte et du message que l'auteur veut transmettre (Hébert, Ibid : 56).

Cette approche est meilleure que la précédente parce qu'elle se focalise uniquement sur la construction du sens (Hébert, Ibid : 57). Elle invite le lecteur à mémoriser les mots globalement. Quand il rencontre un mot nouveau, il formule des hypothèses et procède à dégager sa signification à partir des indices textuels. Cette démarche oriente l'attention de l'élève à anticiper et à raisonner, ce qui lui permet d'élaborer la signification du texte.

Le débat entre les deux approches s'étend vers les domaines de la linguistique, la psycholinguistique et la neuropsychologie. Nous évoquons ce débat pour comprendre les enjeux.

A ce propos, Hébert précise que la méthode globale force l'apprenant à effectuer une activité cognitive que son cerveau ne parvient pas à réaliser convenablement. Cette façon de faire qui exige la lecture d'un mot ou un groupe de mots globalement sans qu'il recoure au découpage syllabique, n'est possible que lorsque ces mots sont préalablement utilisés maintes fois (Hébert, Ibid : 35).

Dans ce même ordre d'idée, Dubé (2008) souligne que, selon Dehaene et McCandliss, les régions du cerveau activées lors de la lecture diffèrent selon le type d'information examinée. Kessler, Treiman et Mullennix (2008) arrivent à des constats similaires. Les travaux de ces chercheurs montrent que l'hémisphère droit, de nature plus visuelle, appréhende l'information de manière globale en images et en photos, ce qui, sur le plan de la lecture, se traduit par une lecture globale, tandis que l'hémisphère gauche, de nature plus auditive, entend, organise et décode les mots par syllabes. Le cerveau dirige l'information reçue en 150 millisecondes dans l'hémisphère approprié à l'analyse requise (Hébert, Ibid : 59). Pour que ces deux hémisphères lisent et élaborent du sens, ils doivent se coordonner. Lorsque ce n'est pas le cas, l'apprenant risque d'éprouver des difficultés à lire, puisque l'information risque d'être dirigée vers l'hémisphère activé à ce moment précis et sans tenir compte de la nature de l'information. En conséquence, l'apprentissage de la lecture ne peut s'effectuer par la lecture globale ou la lecture analytique exclusivement (Hébert, Ibid : 60).

Ceci dit, la construction du sens des textes résulte de l'activité complémentaire des deux hémisphères. C'est ainsi que le compreneur habile active l'hémisphère droit pour effectuer une lecture globale lui permettant d'élaborer la signification à partir des mots photographiés tout en activant aussi l'hémisphère gauche en analysant les premières et dernières lettres pour lire les mots nouveaux. En revanche, l'activation des deux hémisphères pour le lecteur novice s'avère une manière de procéder presque impossible (Elleberg, cité dans Dubé, 2008). Dans ce sens, Giasson souligne

« que la mémoire travaille sur deux plans : le court terme traite les nouvelles unités de sens (mots ou groupes de mots) ; le long terme établit des relations entre ce qui émane de l'information, qui y est transférée du court terme, et les connaissances déjà emmagasinées afin que l'élève puisse en dégager l'idée principale et faire un résumé de l'information reçu ».
(Giasson, op.c : 45)

Pour leur part, Montésinos-Gelet et Besse (2003) précisent que la lecture, l'écriture et la communication orale représentent trois domaines linguistiques qui se développent et s'influencent mutuellement. Ils posent l'interrogation suivante : si l'élève ne parvient pas à écrire un mot globalement alors pourquoi devrait-il le faire pour la lecture ? Dans les lignes

qui suivent, nous évoquons un autre courant qui pourrait donner une réponse à cette question.

La troisième approche est dite interactionnelle car elle met l'accent sur l'interaction entre les approches centrées sur le sens et celles centrées sur le code (Hébert, op.c : 34). En effet, quand le lecteur habile lit un texte, il effectue des prédictions à partir de ses connaissances antérieures sur le thème, mais lorsqu'il se trouve en face d'un mot ou un passage difficile à comprendre, il a recours à des habiletés de bas niveau. Les recherches en psychologie cognitive centrées sur les processus mentaux du lecteur ont montré les multiples facteurs qui entrent en interaction lors de la compréhension en lecture (Hébert, Ibid : 34).

Hébert identifie plusieurs modèles fondés sur le courant interactionnel : le modèle de Kintsch et Van Dijk (1978) appelé le modèle propositionnel interactif qui se focalise sur la représentation mentale élaborée par le lecteur en utilisant les regroupements sémantiques et linguistiques des informations, comme activer ses connaissances antérieures, inférer et prédire. Le second modèle s'inscrit dans une perspective développementale, c'est celui des grammaires de récit qui insiste également sur le traitement de l'information mémorisée. Ce modèle insiste sur les habiletés à reconnaître, à résumer et à utiliser la structure du texte de manière à obtenir une bonne construction de sens.

3. Les études cognitives de la construction du sens

Van den Broek et Gustafson (1999 ; voir également van den Broek, Young, Tzeng & Linderholm, 1998) soulignent que trois générations de théories et de modèles ont contribué à l'explication des différents processus de cette activité cognitive (Blanc & Brouillet, op.c : 13).

3.1. Les études de la première génération

Les chercheurs de la première génération avaient l'intention de connaître la nature du produit que le compreneur avait élaboré à partir du support écrit. Ils se sont focalisés sur la nature de la représentation. Il s'agit de déterminer les éléments qui constituent cette représentation et de savoir les facteurs qui influencent ce produit. Les chercheurs de cette génération avancent que le lecteur construit en mémoire une représentation mentale significative qui dépasse l'information fournie par le texte. Van Dijk & Kintsch (1983) signalent qu'il existe trois niveaux de représentation en mémoire. Les mots du texte ainsi

que la syntaxe utilisée sont représentés au premier niveau ; c'est le niveau de surface. Au deuxième niveau s'effectue l'analyse sémantique du texte et également sa structure ; c'est le niveau sémantique (la base du texte) qui est organisé à deux niveaux : la microstructure qui correspond à la structure locale du texte (phrases et les relations qu'elles entretiennent) et la macrostructure qui correspond à la structure globale du texte. C'est un réseau qui est constitué d'une série d'informations et de relation extraites directement du texte. Dès lors que le compreneur réalise des changements du réseau et l'enrichit en mobilisant ses connaissances antérieures, il atteint le troisième niveau de représentation nommé (modèle de situation). Le lecteur élabore une représentation originale qui se détache du texte. Il s'agit de distinguer la mémoire du texte (premier et deuxième niveaux) et la mémoire de la compréhension du texte (troisième niveau). Les recherches les plus récentes soutiennent que le lecteur construit en mémoire une représentation significative du texte. Cette représentation est désignée par le terme « base de texte » lorsqu'elle mobilise peu de connaissances antérieures. Au contraire, elle est appelée « modèle du texte » lorsqu'elle contient un nombre considérable de connaissances antérieures. Néanmoins, le degré des deux niveaux de représentation ne dépend pas seulement du taux des connaissances antérieures que le lecteur convoque au moment de sa lecture mais aussi de son intention de lecture de sa motivation et de la structure du texte. En effet, l'individu construit sa représentation mentale à partir des informations fournies par le texte et ses propres connaissances. Si le lecteur ne possède pas des connaissances antérieures suffisantes pour aborder le texte, il ne peut pas dépasser le niveau de base de texte. Ce manque de connaissances cause un déficit au niveau de la représentation qui se propage aux autres niveaux. En l'absence des connaissances, le lecteur ne parvient pas à construire du sens et à élaborer ainsi un modèle de situation (Blanc & Brouillet, op.c :16).

3.2. Les études de la deuxième génération

Cette deuxième génération se caractérise par l'intérêt qu'elle porte à l'étude des processus cognitifs qui s'activent au moment de la lecture d'un texte. Ceci dit, l'attention s'est déplacée du produit de compréhension aux processus même de compréhension. Ainsi, l'objectif majeur est de savoir quels sont les processus cognitifs qui interviennent durant la lecture et quels sont aussi les facteurs qui influencent ces processus.

Un point essentiel au cœur de cette deuxième génération de recherches est la prise de conscience des limites des ressources attentionnelles (mémoire de travail). Cela dit que le lecteur ne peut porter son attention que sur un petit nombre d'éléments qu'il juge pertinents pour comprendre le texte (Blanc & Brouillet, Ibid : 20). C'est-à-dire que le lecteur effectue une lecture sélective, il sélectionne les informations importantes pour élaborer le sens du texte. Cette deuxième génération cherche à déterminer les éléments qui sont activés pendant la lecture ; c'est-à-dire à un moment donné du processus de la construction du sens. Cette étude a identifié plusieurs sources d'activation. Elle précise que les éléments du texte sont activés au moment de la compréhension ainsi que les éléments qui leur sont associés, soit par l'intermédiaire des connaissances du lecteur, soit en raison de la caractéristique de la situation de lecture (Blanc & Brouillet, Ibid : 20). Une autre source d'activation a été identifiée, il s'agit des connaissances que le lecteur active pendant la lecture pour produire des inférences⁴ qui sont des éléments constitutifs de sa représentation. En effet, le plus grand nombre de recherches menées étaient orientées vers la discrimination des inférences que le lecteur produit de celles qu'il ne génère pas ((Blanc & Brouillet, Ibid : 21). En se basant sur les études de la première génération, on suppose que le lecteur effectue toutes les inférences pendant le processus de la compréhension du texte car il construit en mémoire une représentation cohérente. Cela dit qu'il infère les relations entre les éléments du texte et effectue des inférences référentielles, causales, spatiales, instrumentales et thématiques. Néanmoins, toutes les inférences ne sont pas produites naturellement parce qu'il existe des catégories d'inférences qui ne se produisent pas facilement. Par la suite d'autres recherches se sont focalisées sur la détermination des circonstances dans lesquelles un type d'inférences est produit. Il s'agit d'appréhender l'interaction entre les ressources attentionnelles d'une part et la génération d'inférences d'autre part. Cette vision de concevoir les inférences à donner naissance à une nouvelle conception de leur génération. Ceci dit, la probabilité de générer des inférences dépend de leur rôle dans le maintien de la cohérence de la représentation étant donné que l'assurance de ce maintien est leur fonction première. En conséquence, les standards de cohérence ont un effet sur la nature du produit de la compréhension, ils sont un facteur décisif dans la génération des inférences. C'est-à-dire que la probabilité de générer des inférences dépend

⁴ Inférence signifie une information qui n'est explicite dans le texte, c'est information implicite que le lecteur peut dégager à partir d'interaction entre les éléments du texte et ses connaissances antérieures.

de sa fonction dans l'établissement du niveau de cohérence que le lecteur poursuit (Blanc & Brouillet, Ibid :23).

3.3. Les études de la troisième génération

Cette dernière génération a pour but de construire une théorie visant à rendre compte simultanément des processus et du produit de la compréhension (Blanc & Brouillet, Ibid : 23). Cette théorie s'efforce de suivre les activations des multiples éléments textuels et inférentiels tout au long de la lecture (Goldman & Varma, 1995 ; Kintsch, 1988 ; Langston & Trabasso, 1988 ; van den Broek *et al.*, 1996, 1998). C'est une approche centrée sur la dynamique de la compréhension car à chaque moment de la compréhension, de nombreux éléments sont activés ; il s'agit d'un changement continu et dynamique. De cette variation successive, il est possible d'extraire les éléments importants de la représentation (le produit de la compréhension) et d'évaluer en temps réel les processus inférentiels à l'œuvre en compréhension (Blanc & Brouillet, Ibid : 24). Dans cette nouvelle conception, les éléments du texte et les inférences sont activées à des degrés différents. Précisément, les ressources attentionnelles du lecteur sont considérées comme un pôle d'activation qui peut être distribué sur un nombre plus au moins important d'éléments textuels et inférentiels. Les ressources attentionnelles ne sont donc plus définies par un empan⁵ fixe avec un nombre limité d'éléments (Blanc & Brouillet, Ibid : 24). En conséquence, cette approche s'efforce de rendre compte de la variation successive de l'activation des éléments à chaque instant de la lecture, et c'est ainsi que les sources d'activations deviennent alors centrale. Il s'agit de la portion de texte en cours de traitement et celle maintenue du cycle de lecture précédent. Selon les modèles de cette étude, les informations antérieures du texte et qui sont stockées au sein de la représentation épisodique en cours d'élaboration peuvent être réactivées ou pas. Il en est de même pour les connaissances sémantiques de l'individu (Blanc & Brouillet, Ibid : 25). À titre d'exemple, quatre sources d'activation sont susceptibles d'intervenir dans le modèle proposé par van den Broek (1996, 1998) voir également Blanc & Brouillet (2003 : 78). Il s'agit de contenus de la phrase en cours de traitement, des contenus de la phrase précédente, des inférences chargées d'assurer la cohérence (qui sont basées sur la réactivation des portions antérieures du texte, soit sur la

⁵ Empan désigne la mesure de la capacité de stockage de la mémoire à court terme et de la mémoire de travail. Elle correspond au plus grand nombre d'items que le sujet est capable de rappeler immédiatement.

récupération de connaissances sémantiques), et de la représentation épisodique en cours de construction en mémoire (Blanc & Brouillet, Ibid : 25). On remarque que les inférences sont le produit de l'activation des éléments de la portion du texte en cours de traitement et des connaissances contextuellement appropriées, et en tant qu'énoncé intégré à la représentation. Elles constituent en retour une source d'activation des éléments de la représentation qui lui sont reliés. De ce va-et-vient continu de l'activation parmi les multiples éléments impliqués va prendre corps une représentation. Les modèles de cette troisième génération mettent en évidence comment l'activation des éléments varie tout le long du texte et permet de parvenir à une représentation complète et cohérente du texte et des inférences produites (Blanc & Brouillet, Ibid : 25). Ces modèles mettent en œuvre une approche computationnelle⁶ chargée de capturer la complexité des activations à chaque moment de la lecture, et à rendre compte de la génération progressive de la représentation en mémoire. Ces modèles décrivent le processus de compréhension selon des lois qui régissent cette activation. Au début de la lecture, le lecteur construit en mémoire une représentation épisodique des informations rencontrées dans le texte, (c'est l'activation des éléments du texte), En progressant dans la lecture, le lecteur ajoute un nouvel élément à la représentation épisodique, cet élément peut être issu des éléments textuels ou le résultat d'une production inférentielle. Néanmoins, la représentation ne peut être actualisée que lorsque le lecteur active les éléments soit par la phrase en cours de traitement, par le contenu de la phrase précédente, par le texte antérieur ou par ses propres connaissances (Blanc & Brouillet, Ibid : 26).

Cet historique permet de comprendre l'évolution de la conceptualisation de la mémoire. Il s'agit du passage de la conception structurale à une vision fonctionnelle de la mémoire. De même, il faut noter que les limites entre les trois générations de recherches sont flexibles et que seuls les éléments de la recherche mis en œuvre permettent de les rattacher à une génération particulière (Blanc & Brouillet, Ibid : 27).

4. Les processus de la construction du sens

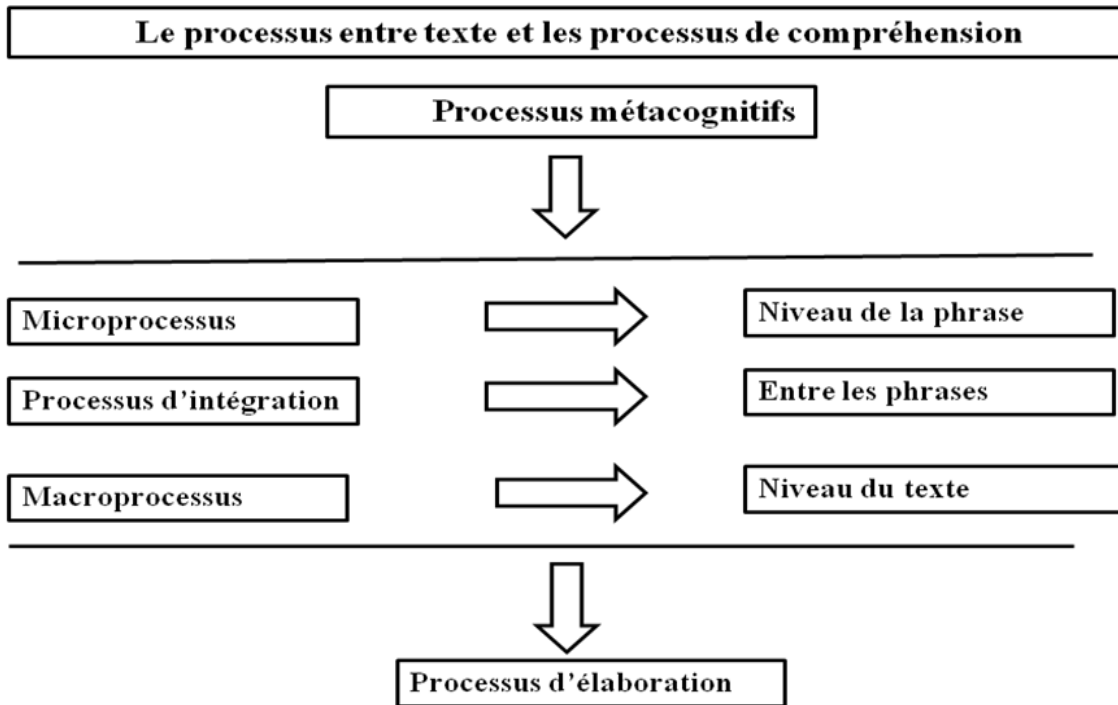
Jusqu'aux années quatre vingt, les chercheurs concevaient la lecture comme un processus uniquement visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite.

⁶ Computationnelle issue du computationnelle qui est une théorie fonctionnaliste qui conçoit l'esprit comme un système de traitement de l'information.

Mais au début des années 1980, la lecture est conçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication (Giasson, op.c : 6). Traditionnellement, on concevait que lire est un processus passif et écrire un processus actif. Aujourd'hui, la construction du sens des textes est marquée par les concepts de la psychologie cognitive. Les recherches dans ce domaine nous ont permis de mieux saisir les processus cognitifs mobilisés au cours de la lecture. On a compris que le lecteur effectue le traitement du texte, il formule des prédictions à partir d'indices textuels et au cours de sa lecture il les vérifie constamment. Antoine Maillet affirme « que le lecteur achève l'œuvre », il construit le sens du texte. Les études montrent que la compréhension d'un texte est en étroite relation avec les connaissances que le lecteur possède sur le contenu du texte. Le même texte sera compris différemment selon les connaissances antérieures du lecteur. Le lecteur élabore la signification du texte en interagissant avec ce dernier à travers une combinaison de connaissances et d'expériences antérieures, d'informations dans le texte et de position que le lecteur prend en relation avec le texte. Les chercheurs disent que la compréhension est une activité productrice parce que lire c'est apporter une signification et non tirer une signification.

Comme le dit Cuq « *lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification* ». (Cuq, 2002 : 160).

Pour construire le sens, le lecteur crée des jonctions entre le texte et le connu (ses connaissances antérieures). La compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien à quoi le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte. Socrate avait sans doute raison d'affirmer que « la lecture ne peut qu'éclairer ce que le lecteur sait déjà » Manguel, 1998. Rsenblatt 1991 considère la lecture comme une transaction entre le lecteur et le texte parce que le sens d'un texte ne se trouve ni dans le lecteur ni dans le texte, mais dans la transaction qui s'effectue entre ces deux variables (Giasson, Ibid : 15).



Les processus de la construction du sens selon Giasson (2003)

La psychologie cognitive conçoit la construction du sens des textes comme un processus dynamique qui requiert le pilotage simultané de plusieurs activités en fonction d'un objectif. Il s'agit de la construction d'une représentation qui intègre progressivement les informations présentées dans le texte en fonction du but poursuivi. Cette construction progressive s'effectue à partir des premiers éléments traités qui permettent l'élaboration des fondations⁷ de la représentation auxquelles viennent se rattacher les informations postérieures. En conséquence, le lecteur doit exécuter une double fonction, assurer l'élaboration d'une représentation cohérente à partir des informations préalablement traitées et le traitement et l'intégration des nouvelles informations. Cette double contrainte est résolue par un traitement à deux niveaux. Au premier niveau, le niveau de surface, il s'agit de la dimension linguistique. Vient ensuite le second niveau de représentation désigné sous le terme de modèle de situation qui évolue au fur et à mesure que des informations nouvelles viennent s'intégrer.

⁷ Concept employé par Gernsbacher

5. L'autorégulation dans la construction du sens

Selon Giasson, l'autorégulation est une composante essentielle de la construction du sens des textes écrits (Giasson, op.c. 153). Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'autorégulation est un concept qui a été fondé par Flavell au milieu des années 1970. Ce terme fait fondamentalement référence au concept de conscience et à la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour contrôler ce processus (Brown, op.c : 43). Il existe deux courants de recherche concernant la métacompréhension : Le premier issu des travaux de Flavell, se focalise sur la connaissance des processus cognitifs, le deuxième fait suite aux travaux de Brown et se centre sur la gestion des processus cognitifs. Cette esquisse de définition montre que l'autorégulation constitue un concept à double composante : la première composante porte sur les connaissances qu'un lecteur possède sur les ressources, les habiletés et les stratégies qu'il doit mobiliser pour construire le sens d'un texte, la deuxième composante porte sur les habiletés d'autocontrôle et d'autorégulation à utilisées.

L'autorégulation est une composante essentielle de la compétence de construction du sens des textes écrits, elle est significativement en relation étroite avec le niveau de cette compétence. Plusieurs études soutiennent l'existence d'une corrélation entre l'autorégulation et le niveau de compétence en compréhension de textes (Giasson, op.c : 153).

L'autorégulation dans la construction du sens des textes écrits désigne le fait d'être conscient de l'existence de diverses stratégies à mobiliser pour comprendre un texte, et d'être en mesure de les mettre en œuvre. Pour comprendre l'écrit, le lecteur doit adopter un rôle actif dans sa lecture, ce qui consiste à faire des inférences, à combler les lacunes, à générer des macrostructures, à dégager la structure du texte et à développer ce qui est lu. Pour opérationnaliser de telles stratégies, il faut être conscient de la structure de l'écrit et savoir en quoi elle facilite la compréhension. Il est très utile de mettre en œuvre de manière stratégique à la fois des connaissances linguistiques et textuelles, et des connaissances thématiques, pour sélectionner des informations pertinentes, resituer ou mener à bien tous ces processus en même temps (Giasson, op.c :154).

La mise en œuvre de l'autorégulation dans la construction du sens des textes écrits renvoient aux activités mentales ou comportementales du lecteur pour accomplir des

objectifs cognitifs. Ces habiletés nécessitent des efforts cognitifs considérables, elles sont potentiellement conscientes et contrôlables (Flavell, op.c :93). Au moment où il lit le texte, le lecteur le traite d'une manière plus active. Il effectue l'autoévaluation et le contrôle de sa compréhension, il opère des diverses formes de mise en évidence et de synthèse des informations pertinentes, il mobilise les ressources appropriées pour surmonter les difficultés qu'il rencontre.

Selon Rémond l'autorégulation est relative à « la cognition sur la cognition » ; elle concerne les connaissances que nous avons de notre fonctionnement cognitif et au pilotage de nos comportement par la mise en œuvre de procédures. Elle comprend deux composantes essentielles : les connaissances métacognitives et le contrôle métacognitif. (Rémond, 2003 :206).

5.1. Les connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives portent sur les connaissances des processus ou de l'autoévaluation, elles se subdivisent habituellement en trois volets interagissant et se rapportant aux connaissances sur la personne considérée comme un individu cognitif, aux connaissances sur la tâche incluant son objectif, et celles sur les stratégies pertinentes à mobiliser pour atteindre son objectif. (Flavell op,c :67). Leur classification opérationnelle, établie par Gaonac'h (op,c : 206) a été largement adoptée.

Les connaissances déclaratives sont assez générales, elles correspondent à la conscience du lecteur sur ses techniques et aux propriétés qu'il peut verbaliser : savoir « quoi faire ». Ainsi, dans l'activité de la compréhension de l'écrit, certains facteurs concernent le lecteur jouent un rôle très important.

Ce sont les connaissances relatives à la personne ; le lecteur est conscient de ses ressources personnelles et de ses limites. Il conscient de ses forces et de ses faiblesses (Gaonac'h, Ibid : 206).

Les connaissances sur la tâche portent sur la conscience du lecteur sur l'organisation du type de matériel de lecture. Il sait par exemple qu'un texte bien organisé (conte, fable, récit...) est facile à comprendre qu'un matériel qui n'est pas structuré. Il sait que les textes qui contiennent des mots usuels sont faciles à saisir que les textes qui comportent des mots et des concepts nouveaux.

Les connaissances sur les stratégies portent sur les stratégies de compréhension et de leur variété. La conscience du lecteur sur les stratégies pertinentes pour élaborer le sens du texte. Le lecteur est conscient qu'en cas de perte de compréhension, il mobilise les stratégies efficaces pour récupérer ce déficit au niveau de la compréhension, il peut par exemple revenir en arrière, relit le passage déficitaire, révisé et évalue le sens qu'il a construit et répare la perte de la signification.

Les connaissances de la métacognition ou de la métacompréhension fait référence à la connaissance que possède le lecteur sur ses propres ressources cognitives sur la compatibilité de ses ressources et la tâche de compréhension dans laquelle il se trouve. Si le lecteur est conscient de ce qu'il faut faire pour comprendre un texte, il est plus facile pour lui de réussir cette tâche. Selon plusieurs auteurs, difficultés des apprenants moins habiles en compréhension de l'écrit peuvent être expliquées par leur déficit au niveau des connaissances sur les stratégies pertinentes qu'ils doivent mobiliser, sur les caractéristiques des textes et sur leurs forces et faiblesses (Gaonac'h, Ibid : 206).

Les connaissances procédurales font référence aux connaissances sur la manière d'accomplir une tâche ; autrement dit comment mettre en œuvre les différentes stratégies pour résoudre une situation problème. Devant un mot difficile le lecteur sait par exemple comment faire, il connaît l'utilité du contexte pour retrouver sa signification, il actualise ses connaissances déclaratives ainsi que ses connaissances procédurales.

Les connaissances conditionnelles (pragmatiques) concernent le rôle et les conditions de la mise en œuvre des différentes stratégies de compréhension pour atteindre un but. Il s'agit de savoir « quand et pourquoi » mobiliser telle ou telle stratégie, le lecteur sait les conditions dans lesquelles la stratégie doit être ou ne doit pas être actualisée, il sait la pertinence de chaque stratégie et il évalue également son efficacité de la ressource qu'il a activée (connaissances pragmatiques). Il sait aussi pourquoi la stratégie est importante et que sa mobilisation l'aide à être performant en compréhension de texte (connaissances pragmatiques). Ainsi, quand le lecteur relit un paragraphe difficile, il active ses connaissances conditionnelles.

5.2. Le traitement contrôlé de la construction du sens

Le traitement contrôlé concerne le pilotage et la régulation de l'activité de la compréhension de l'écrit, il correspond au déroulement et à l'organisation des activités mentales. C'est à partir de ce contrôle qu'émane toutes les données sur les activités cognitives en cours en activant les différentes stratégies métacognitives et en mettant en œuvre trois fonctions exécutives : la planification, l'auto-évaluation et la révision qui mobilisent à leur tour d'autres stratégies métacognitives. Grâce à ces processus, le lecteur vérifie la qualité de sa compréhension, décèle la source d'un bris de sa compréhension et la rétablie.

La planification implique la détermination d'une manière de lire le texte en fonction de l'intention de lecture. Ainsi, le lecteur active les ressources selon l'objectif de lecture qu'il a fixé. Cette intention détermine la façon dont le texte sera lu. Si l'intention de lecture est de dégager une information très précise ou de reconstituer l'ensemble des informations du texte, le lecteur ne recourra pas à la même façon de lire et aux mêmes ressources. Il choisit le moyen cognitif adapté à son intention. La planification nécessite de se représenter la situation et d'anticiper ses propres habiletés.

L'auto-évaluation consiste la vérification de la qualité de la compréhension, c'est l'évaluation de la construction du sens élaboré en cours, elle implique de la part du lecteur, la conscience qu'un bris de sa compréhension s'est produit. Il **s'arrête** parce qu'il prend conscience qu'il ne comprend pas ce qu'il est en train de lire. Cette perte de compréhension peut provenir de l'incapacité de lire ou de comprendre un mot ou un passage en raison d'un traitement inapproprié de l'information. Cette activité va donc au-delà d'une simple vérification : elle fournit, en effet, un jugement sur la qualité du résultat temporaire des traitements (Gaonac'h, Ibid : 207)

Cette habileté ne consiste pas seulement à évaluer la qualité de la compréhension en cours, elle consiste aussi à mobiliser l'habileté de régulation ou d'ajustement. Après avoir décelé la source d'un bris, le lecteur est amené à réviser sa compréhension pour la rétablir en modifiant ses plans et en activant d'autres stratégies plus appropriées à cette situation. Il est amené à gérer un ensemble d'habiletés. Il effectue des retours en arrière en relançant une relecture du passage antérieur pour faciliter l'assimilation des nouvelles informations avec les connaissances antérieures.

Le rapport entre métacognition et conscience des processus cognitifs est un aspect important notamment lorsqu'il s'agit du contrôle des processus de la compréhension des textes. C'est un contrôle métacognitif conscient de la compréhension en lecture. La relation entre conscience, métacognition et compréhension exige une réflexion qui détermine l'objectif des interventions didactiques qui vise le développement de la compétence de la compréhension de texte à travers la stimulation des habiletés de contrôle métacognitif (Lumbelli, 2001 : 204). La question de conscience est en étroite relation avec les deux composantes de la métacognition. Les connaissances métacognitives constituent des représentations conscientes alors que la relation entre la conscience et le contrôle ou la régulation de la pensée reste un thème de discussion. Certains postulent que cette relation de contrôle métacognitif peut être inconsciente. Par ailleurs, Brown soutient que la recherche de la solution d'un problème est consciente et que l'autorégulation peut être automatique et inconsciente (Lumbelli, Ibid : 204).

Baker suggère par contre une identification complète entre contrôle métacognitif et conscience et reconnaît comme métacognitives seulement les stratégies guidées par l'individu d'une façon consciente et qui peuvent être l'objet d'un transfert (Lumbelli, Ibid : 205). Il s'agit d'un transfert intentionnel et conscient de certains éléments cognitifs et les mettre en œuvre automatiquement dans de nouveaux contextes. Cette mobilisation des processus non automatique peut être développée à travers la stimulation du contrôle cognitif (Lumbelli, Ibid :205).

En se basant sur cette conception qui assimile le contrôle métacognitif à l'exécution consciente de processus cognitifs, les processus étudiés dans le cadre de la compréhension de l'écrit peuvent être classés en trois types en fonction de leur rapport avec la conscience ou avec l'accessibilité à la conscience (Lumbelli, Ibid :205). Cette classification peut répondre à certaines questions qui concerne la planification des interventions pédagogiques : jusqu'à quel point la stimulation de la compréhension verbale peut-elle tirer profit de l'amélioration de la métacognition ? En considérant le contrôle métacognitif comme étant conscient, la stimulation de la compréhension verbale peut-elle être réalisée par des interventions didactiques où l'apprenant placé dans une situation de résolution de problèmes est un chercheur actif et conscient ? Et si oui, quelles sont les performances cognitives qui peuvent être améliorées grâce à ce type d'intervention ? (Lumbelli, Ibid :205)

En se basant sur le modèle de Van Dijk & Kintsch (Blanc et Brouillet, op.c : 68), on peut répondre à ces questions selon les catégories des processus suivants :

- les processus de hauts niveaux correspondent aux stratégies de construction de la macrostructure, d'élaboration de résumé, de l'application des superstructures de genre et d'interprétation critique du contenu sémantique. Ces processus d'un niveau élevé sont très probablement conscients ou peuvent être facilement rendus conscients. Même si le lecteur est compétent est construit automatiquement, sans contrôle conscient, la synthèse d'un texte et sélectionne les informations pertinentes, il est en mesure de se rappeler le parcours déjà accompli sans effort en décrivant les indices textuels à la base de son interprétation ;
- à l'autre extrême se situent les processus mis en pratique de manière inconsciente par le lecteur compétent ou incompétent. Ces processus sont réfractaires à un traitement éducatif. Une vaste gamme de processus de construction de textes entre dans cette catégorie : l'identification, le décodage des mots, l'accès lexical, l'application de règles syntaxiques, l'exécution de simple inférences, l'utilisation de la mémoire à court terme et de la mémoire de travail, la recherche et la récupération en mémoire à long terme. Le lecteur incompétent se distingue du lecteur compétent sur ce dernier point. En effet, certaines de ces processus sont automatisés chez le lecteur compétent peuvent être exécutés d'une manière difficile par le lecteur incompétent. Cependant, ces processus peuvent être rendus conscients et stimulés au travers de situations de résolution de problèmes chez les individus qui présentent des difficultés importantes ;
- les processus de la troisième catégorie sont caractérisés par la possibilité d'agir sur le déficit des lecteurs moins compétents. Du point de vue de l'accès à la conscience, cette catégorie de processus se situe à un niveau intermédiaire par rapport aux deux précédentes. Ces processus sont également complexes, car ils s'articulent en une série de phases assimilables à un parcours de recherche de la solution problème. Il s'agit des processus qui peuvent être améliorés en prenant la difficulté perçue comme point de départ d'une recherche de solution. Dans ce cadre, le lecteur régule, révisé et corrige activement et consciemment même s'il bénéficie de feed-back de l'enseignant (Lumbelli, op.c : 207).

En adoptant ce critère, le processus impliqué dans la compréhension verbale est identifié à chaque fois que la cohérence locale exige du lecteur des intégrations cognitives obtenues par avec des inférences (Lumbelli, Ibid : 207). Cette capacité inférentielle est essentielle pour la compréhension de texte car elle peut combler deux types de lacunes. D'une part, des lacunes locales qui peuvent être comblées avec des inférences basées sur des informations textuelles qui se situent dans l'environnement immédiat de l'incohérence. D'autre part, des lacunes qui peuvent être comblées à l'aide d'inférences basées sur les connaissances antérieures du lecteur, mais aussi sur des informations textuelles, qui ne se trouve pas sur l'environnement immédiat de l'incohérence (Lumbelli, Ibid : 207).

Pour rétablir la cohérence locale, le lecteur doit d'abord se rendre compte de l'incongruence entre les informations existant dans le texte. Cette compétence constitue la capacité à contrôler métacognitivement sa compréhension. Les lecteurs moins compétents ont des difficultés à exercer un contrôle métacognitif des processus de compréhension. En revanche, les lecteurs compétents rencontrent également des difficultés sur ce plan (Lumbelli, Ibid : 207)..

Selon Baker (1985) le recours à une stratégie centrée sur la cohérence externe (évaluation des informations dans le texte et les connaissances antérieures du lecteur) du texte est plus fréquent que le recours à une stratégie centrée sur la cohérence interne (évaluation des informations figurant dans le texte). Le repérage d'incohérence au niveau de la compréhension du texte exige de la part du lecteur une restauration de la cohérence entre les informations à l'aide d'inférences. Si le lecteur n'arrive pas à repérer les incohérences cela signifie qu'il lui manque des prérequis pour établir la cohérence dans des situations de compréhension de texte (Lumbelli, Ibid : 208).

Pour rétablir une cohérence locale, il faut construire un lien entre les informations existant dans le texte en effectuant des inférences en s'appuyant essentiellement sur des connaissances données précédemment dans le texte. Une fois l'incohérence locale est détectée, le lecteur rétablit la cohérence à l'aide d'inférences portant sur ses connaissances antérieures et sur les informations textuelles (Lumbelli, Ibid : 209).

Dans le cas des stratégies centrées sur la cohérence externe, le bon lecteur est capable d'utiliser les informations textuelles pour effectuer des inférences. Il détecte facilement les incohérences et rétablira la cohérence locale avec des inférences appropriées, et il sera

vigilant pour effectuer des inférences nécessaires à la compréhension correcte en s'appuyant sur le texte. Par contre le lecteur moins compétent ne possède pas la capacité de repérer les incohérences. De plus, même s'il arrive à détecter les incohérences, il n'est pas capable d'effectuer des inférences adaptées. Au lieu de s'appuyer sur d'autres informations textuelles pour résoudre le problème de la cohérence locale, il effectue des inférences en mobilisant seulement ses connaissances antérieures. Plutôt que de vérifier, par une exploration adéquate, si le texte contient des informations nécessaires pour rétablir la cohérence, il recourt aux connaissances antérieures sans s'appuyer sur les informations du texte, ses inférences étant dès lors peu ou pas compatibles avec ces informations. Le contrôle métacognitif doit permettre d'éviter ce recours précipité aux connaissances antérieures (Lumbelli, Ibid : 209).

En fonction de ce qui précède, il est essentiel de revoir l'objectif proposé par Schank (1982) qui consiste à stimuler l'utilisation de différents types de connaissances antérieures lors de la compréhension de texte. Ainsi, il est nécessaire d'intégrer à cet objectif de stratégies de contrôle métacognitif qui interrompent le recours automatique aux connaissances antérieures tout en stimulant une utilisation cohérente de ces connaissances avec les informations textuelles (Lumbelli, Ibid : 211).

De ce point de vue, il est primordial que les interventions didactiques visent l'acquisition de stratégies de contrôle métacognitif qui favorisent la compréhension. Ces stratégies de révision permettent de rendre conscientes les deux étapes principales à travers lesquelles la cohérence locale peut être rétablie : d'abord, la prise de conscience du problème par la découverte de l'incohérence, ensuite l'identification des bases textuelles nécessaires au rétablissement de la cohérence. Pour la première étape, l'objectif principal des interventions est de rendre le lecteur attentif aux informations textuelles pour qu'il arrive à détecter les incohérences éventuelles. La deuxième étape, concerne la recherche dans le texte des bases textuelles pour rétablir la cohérence en produisant des inférences adaptées. Dans un contexte clairement circonscrit où on peut trouver la solution d'un problème, l'objectif de l'intervention est de redonner une cohérence au passage que l'on a trouvé incongru. Il s'agit d'acquérir des stratégies de contrôle métacognitif qui consistent à détecter d'abord les incohérences au cours de la lecture, puis à revenir au texte pour trouver les éléments permettant de les résoudre (Lumbelli, Ibid : 212).

7. L'autorégulation dans l'interprétation des textes

Le lecteur habile gère sa perte de compréhension, en détectant le problème, il emploie des moyens plus variés pour y remédier. Il détermine la source du problème puis il évalue le degré de ce problème, choisit la stratégie efficace pour résoudre le problème et vérifie la pertinence de la stratégie mobilisée. Il possède la capacité de déterminer s'il comprend ou non ce qu'il est entrain de lire. Certes, en lisant un texte, il est indispensable que le lecteur remarque que quelque chose ne va pas au niveau de la construction du sens avant même de prendre la décision de mobiliser la stratégie de dépannage.

Comment sait-il s'il comprend ou non ? Le lecteur applique plus ou moins consciemment des critères d'évaluation. Ces critères sont répartis en quatre catégories :1) le vocabulaire ; 2) la cohérence interne du texte (la logique des idées dans le texte) ;3) la cohérence externe du texte (le lien entre le texte est la réalité) ; 4) la complétude de l'information.

Pour la détection d'une perte de compréhension, ces critères ont été transformés en question (Baker, 1991) :

Y a-t-il des mots que je ne comprends pas ?

Y a-t-il des idées qui ne vont pas bien ensemble, vu que :

Je ne comprends pas de qui ou de quoi on parle ?

Je ne vois pas le rapport entre les idées ?

Je pense que les idées se contredisent ?

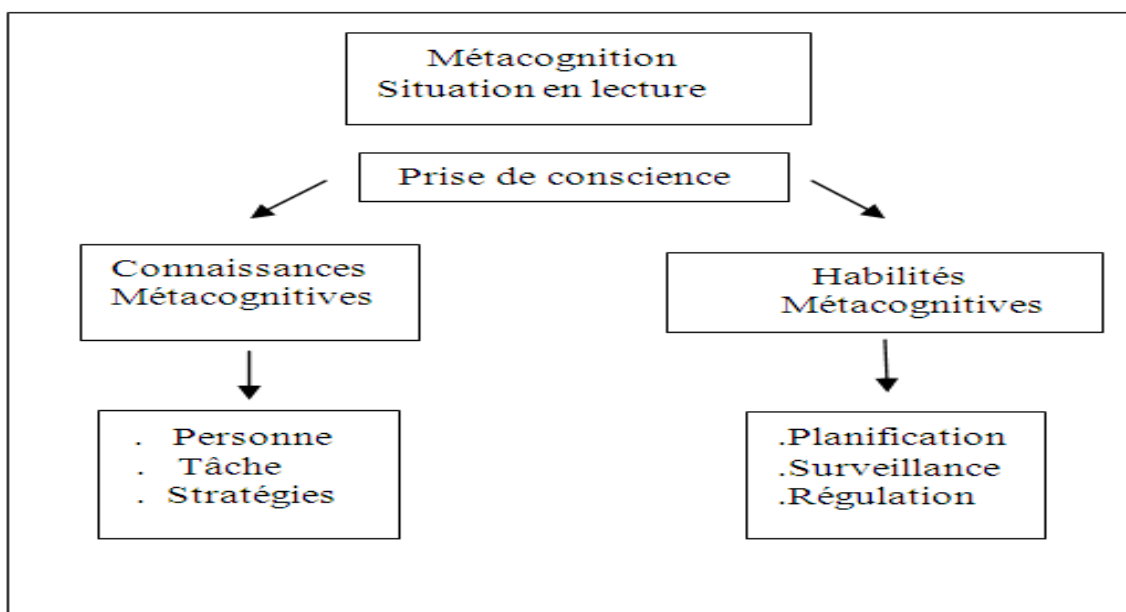
Y a-t-il des informations qui ne concordent pas avec ce que je sais déjà ?s

Y a-t-il des informations qui manquent ou qui ne sont pas expliquées clairement ?

Le lecteur habile évalue également le degré de la perte de compréhension et sait accepter une certaine ambiguïté, une certaine imprécision, il est conscient d'une certaine perte de compréhension. Il peut arriver qu'il rencontre un nouveau mot ou qu'il ne comprenne pas une phrase et dans ce cas, il peut contourner cette difficulté et ne pas s'engager dans la recherche d'une solution, il décide de continuer à lire car il sait que le sens du mot ou de la phrase devrait se préciser à mesure que d'autres éléments d'informations viennent s'ajouter. En revanche, le sens précis d'un mot peut être indispensable, dans ce cas le lecteur active et mobilise toutes les ressources s'appropriées pour surmonter ce problème.

Autrement dit, il évalue le degré et l'importance de la perte de compréhension en fonction du but poursuivi au moment de la lecture.

Le lecteur habile est doté d'un répertoire de dépannage qui lui permet de rétablir le bris de compréhension. Par exemple, il dit : « je ne comprends pas ce mot, mais d'après le reste de la phrase, je pense qu'il veut dire... » Il peut émettre des hypothèses de sens puis il vérifie leur pertinence en cours.



Les composantes d'autorégulation

Le lecteur possède la capacité d'ajuster son activité cognitive de telle sorte qu'elle permette une meilleure compréhension » (Gavelek et Raphaël, 1985). Il ajuste son activité cognitive pour construire le sens du texte, il possède des connaissances métacognitives qu'il sait mobiliser pour contrôler sa compréhension, il a des connaissances sur lui-même ; il connaît ses limites et ses possibilités. Il a des connaissances sur les stratégies qu'il maîtrise et qu'il ne maîtrise pas et celles qu'il doit mobiliser pour comprendre un texte. Il a des connaissances sur la tâche, il sait ce que signifie la compréhension et l'incompréhension, et que cette dernière peut lui arriver, il sait que la connaissance de tous les mots du texte n'est pas suffisante pour saisir le sens (Baker, 1985 : 87) et que l'incompréhension peut être due à plusieurs facteurs. Il utilise toutes ses connaissances métacognitives pour contrôler sa compréhension. En lisant un texte, il fixe un objectif et le maintient jusqu'à la fin, il adapte sa stratégie selon le but de lecture qu'il a fixé (Fayol et

al., 1992 : 95), il vise la compréhension de l'explicite et l'implicite, il détecte sa perte de compréhension et mobilise les stratégies appropriées pour rétablir l'incompréhension, il peut ralentir, arrêter sa lecture, revenir en arrière pour reconstruire une signification.

Ainsi, Fayol, 1992 souligne que « *Les faibles lecteurs sont passifs devant l'approche du texte* », « *ils n'adaptent pas leur prise d'informations à la difficulté de la tâche* », ils n'évaluent pas leur compréhension, ils sont incapable de déceler ou de réguler leur incompréhension comme le font les compreneurs experts (Fyol , Ibid : 95).

Fayol note que « *En fait ces lecteurs se conduisent face à un écrit comme ils procéderaient face à un monologue oral impossible à maîtriser ou à réguler. (...) Il reste que cette passivité (que l'on retrouvera comme une caractéristique générale des élèves en échec scolaire) dans la compréhension paraît susceptible d'être corrigée* » (Fayol, Ibid : 95).

A l'instar de Fayol, Ehrlich et Cahour (1990-91) après avoir réalisé des expériences sur la nature du contrôle métacognitif sur la compréhension conclurent que

« *Les déficiences du contrôle métacognitif qu'exercent (ou devraient exercer) les sujets apparaissent être l'une des raisons d'une réalisation non achevée des opérations mises en jeu dans la construction d'une représentation mentale cohérente* » (Fayol, Ibid : 96).

Le contrôle métacognitif du texte lu est indispensable à l'activité de compréhension.

Le compreneur expert est donc celui qui sait accommoder sa lecture selon le but poursuivi :

« *Les bons lecteurs coordonnent leurs efforts de lecture **consciemment** et délibérément. Les habiletés qu'ils ont déployées pour coordonner et réguler leurs efforts de lecture sont de nature métacognitive* » (Doly, op.c : 20).

Ehrlich et (1990) notent que comprendre un texte signifie le reformuler pour lui trouver une cohérence, en effectuant les inférences essentielles pour dégager l'implicite, c'est aussi l'encoder pour s'en faire une représentation mentale. Cette reconstruction est le résultat d'une coordination entre deux types d'éléments, qui sont les connaissances et les métaconnaissances antérieures. Ces deux éléments sont structurées dans la mémoire à long terme du lecteur par la prise d'unités linguistiques pertinentes du texte de nature locale (éléments grammaticaux, marques anaphoriques, connecteurs, etc) et de nature globale (sur

la macro-structure et la planification du texte). Ces deux types d'éléments exigent un contrôle métacognitif facilité par la connaissance du thème et une habitude apprise de vigilance, de contrôle sur la compréhension.

Pour effectuer le contrôle de la compréhension par lequel il peut construire une représentation mentale du texte, le lecteur produit une activité de nature métacognitive en opérant un contrôle de l'activité de lecture pour assurer la compréhension du texte. Cette activité de contrôle vise la reconstruction du sens du texte qui se réalise en répondant à des questions que le sujet se pose implicitement sur le texte pour le comprendre. C'est pour cette raison que le meilleur compreneur est celui qui questionne le texte qu'il lit. Ce lecteur expert ne procède pas à une lecture linéaire et continue, il fait des pauses, il s'arrête, revient en arrière pour opérer une révision d'un passage ambigu et se pose des questions pour saisir le sens tandis que le lecteur moins habile effectue une lecture rapide, il passe vite, ne s'interroge pas sur ce qu'il lit.

Pour élaborer une représentation mentale du texte, le lecteur procède par le contrôle de sa compréhension. C'est une activité de nature métacognitive car il n'effectue pas une simple lecture mais il en mesure d'assurer la construction d'une compréhension cohérente en opérant un contrôle continu de ce qu'il est entrain de lire. Il n'élabore pas le sens du texte aléatoirement mais il oriente cette élaboration en posant des questions implicitement ou explicitement sur le contenu du texte pour construire une représentation cohérente et non contradictoire du texte. Ceci dit, le lecteur expert est un meilleur questionneur du texte qu'il lit, il est conscient de sa démarche, il prend des décisions, revenir en arrière pour réviser un passage. **Et cette compétence à la métacompréhension s'apprend par l'enseignement** d'une stratégie d'auto-questionnement, et les modalités d'apprentissage sont essentielles au transfert de la stratégie intériorisée :

« Nous affirmons que la médiation sociale par laquelle un maître aide l'élève à comprendre un texte en lui posant des questions, en suggérant des ressources pour répondre ou en formulant lui-même une réponse, en évaluant la réponse, etc. consiste le premier mécanisme- par lequel le contrôle des processus de compréhension sont transférés des adultes aux enfants. » (Doly, Ibid: 85).

C'est un apprentissage qui consiste à faire apprendre à l'élève ce que peut être comprendre un texte par questionnement. Il s'agit de demander à un expert de poser des questions

pertinentes qui dirigent l'attention des autres élèves sur ce qui est essentiel dans le texte. Les élèves sont invités et encouragés à poser eux-mêmes des questions à partir de ce que l'expert a signalé comme étant important. Dès lors, l'élève s'habitue à diriger son attention sur les informations importantes du texte par un autoquestionnement. Il devient alors capable de gérer, de contrôler et d'évaluer sa propre construction du sens et par conséquent ses habiletés évoluent progressivement.

Doly (1998) souligne « *quand on pose des questions à un élève quelconque, il se contente de relire le passage sur lequel on l'interroge. Quand on lui enseigne comment poser des questions, il saura comment faire pour comprendre le reste de sa vie* » (Doly, Ibid : 85).

Cette modalité illustre bien la conception du socioconstructivisme de Vygotsky qui conçoit l'apprentissage comme un processus d'intériorisation des compétences de l'expert. Cette manière de procéder aide les apprenants novices à développer leurs habiletés métacognitives en contrôlant leur compréhension.

Dans cette même ordre d'idée, Wong (1985) postule qu' « *une conscience insuffisante de leur mode de compréhension est l'une des causes des difficultés de compréhension à la lecture des élèves. L'entraînement de ces élèves à contrôler systématiquement leur compréhension apparaît comme une solution réelle à leur problème. On les entraîne à faire des résumer, à détecter des anomalies textuelles et à se poser deux types de questions : les unes consistant à s'interroger sur ce dont l'auteur va parler dans le passage suivant (anticiper), les autres devant représenter les questions que le lecteur peut poser pour tester leur connaissances sur le texte* » (Doly, Ibid : 86).

Les chercheurs concluent que la pratique d'enseignement qui aide les apprenants à « apprendre à comprendre » développe nettement leurs habiletés métacognitives et améliore d'une manière significative leur niveau de compréhension des textes écrits.

Les travaux de Gaonac'h, 1989 sur l'apprentissage des langues étrangères vont dans le même sens lorsqu'il dit : « *apprendre à parler une autre langue consiste d'abord à retrouver dans ce nouveau code des mécanismes d'autorégulation dont on dispose déjà par ailleurs (dans sa propre langue) et le recours à la réflexion sur sa propre langue aux métaconnaissances que l'on peut avoir est indispensable* » (Doly, Ibid : 86).

La principale idée sur la métacognition est que les apprenants peuvent progresser dans leurs apprentissages en devenant conscient de leur propre manière de penser quand ils lisent, écrivent ou résolvent des problèmes à l'école (Doly, Ibid : 86).

Dans les comportements de contrôle mis en jeu dans ces les activités métalinguistiques, Baker (1985) mentionne que le contrôle est le résultat de deux processus principaux, que sont l'évaluation et la régulation. L'évaluation consiste à répondre à des questions qu'on se pose : est ce que je fais bien ce que qui était prévu ? Est- ce que je comprends ? Est ce qu'il n'y a pas de contradiction ? Pourquoi tel personnage, présenté de telle manière se trouve maintenant faire cette action : est ce que moi qui n'a pas les connaissances suffisantes sur le thème pour comprendre ou c'est le texte qui est incohérent ? « Ça n'a pas de sens ». Notons aussi que le sujet sélectionne des informations du texte qui lui permettent d'évaluer sa compréhension par rapport au but et repérer ses erreurs.

Le deuxième processus est la régulation qui consiste à prendre des décisions qui répondent à l'évaluation et qui s'effectue au moment de la gestion de la tâche. La régulation exerce donc l'évaluation, la correction, le recentrage sur le but, la modification du dispositif, etc. Elle se réalise pendant la gestion de la tâche, c'est une évaluation-régulation qui est très efficace car elle mobilise les métaconnaissances utiles à la réalisation de l'objectif poursuivi.

8. L'autorégulation et l'efficacité de la construction du sens

Un lecteur qui mobilise intelligemment ses stratégies cognitives pour une élaboration significative du texte possède nécessairement des connaissances métacognitives, en revanche celui qui ne les mobilise pas au moment où il lit le texte ne possède pas des ressources cognitives. Selon les chercheurs dans ce domaine, il existe une corrélation étroite entre les connaissances métacognitives et la mise en œuvre des ressources cognitives. Il faut certainement disposer des connaissances métacognitives pour pouvoir les mobiliser d'une façon réfléchie. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que des liens forts soient effectués entre les connaissances métacognitives, le comportement stratégique dans une tâche de compréhension de l'écrit et la remémoration des informations lues (Baker et Brown, 1984 ; Borkowski et Turner, 1990 ; Körkel et Schneider, 1992). La relation entre les habiletés métacognitives et la compréhension de l'écrit dans une situation

de lecture subit toutefois l'influence de la motivation réelle de l'élève à l'idée de lire ou de faire des efforts.

Plusieurs chercheurs dans le domaine de la lecture (Chauveau, 1990, 1993 Goigoux, 1992, Fayol et al. 1992b, Gomber, 1990, Mason, 1985) ont démontré l'importance des compétences métalinguistiques et affirment que ses habiletés peuvent être acquises grâce à un enseignement-apprentissage spécifique. Dans sa recherche, Mason (1985) constate que l'échec en compréhension de l'écrit est dû aux enseignants qui négligent la mobilisation des connaissances et des habiletés métacognitives chez les apprenants. Ils ne partent pas du connu de l'apprenant, c'est-à-dire de ses connaissances métacognitives pour y adapter la démarche d'apprentissage. Les chercheurs soulignent que les apprenants, même très jeunes, possèdent des connaissances sur ce qu'est lire, écrire, comprendre et que le rôle des enseignants est le développement de ses métaconnaissances et de ses habiletés métacognitives (Pinard, Bideau, Lefèbre-Pinard, cité par Doly, 1998). Comme le notes ces chercheurs, il est nécessaire de faire émerger et de faire apparaître les connaissances et les habiletés métacognitives pendant les activités de compréhension de l'écrit. Il est intéressant d'interroger les apprenants sur les métaconnaissances, quelles sont les stratégies mises en œuvre, quel est le rôle du contexte, quels buts poursuivent-ils lorsqu'ils lisent. Ces auteurs préconisent des questions qui portent sur la tâche, sur leur rapport à la lecture, sur les stratégies, permettant de définir leurs connaissances métacognitives parce qu'ils considèrent que « le savoir métacognitif dont dispose l'individu sert de fondement à l'autorégulation à laquelle il se livre et représente à ce titre une composante de toute activité cognitive adaptée ».

A ce titre Mason précise que : « *dans le domaine de la communication orale, de la mémoire ou de la lecture, on s'aperçoit que le rendement d'un individu est fonction du savoir dont il dispose sur la nature de la tâche, sur ses possibilités et ses limites, sur l'efficacité respective de certains stratégies, etc* Il ajoute que : « *l'acquisition de compétences de type métacognitif est beaucoup moins liée à la maturation qu'à une expérience de l'écrit proposée par les éducateurs.* » (Mason, 1985).

Des apprenants en difficulté scolaire ont reçu une intervention qui prend en compte les connaissances métacognitives sur la lecture, cette expérience montre qu'il ya un

développement significatif au niveau de la compétence ciblée. Pour cela, les chercheurs soutiennent l'idée qu'il est nécessaire de travailler préalablement sur ses connaissances.

A ce titre, Mason note : « *Si on lui en donne l'opportunité, l'enfant peut acquérir avant l'école élémentaire, des premières compétences relatives aux fonctions et aux conventions de l'écrit. Celles-ci le placent dans une situation privilégiée pour développer les compétences métacognitives nécessaires à l'apprentissage de la lecture. (...) L'expérience précoce de l'écrit favorise l'émergence de comportements métacognitifs qui permettent de mieux réguler l'activité de lecture* » (Mason, 1985).

Mason précise que les situations qui visent l'intériorisation de ces connaissances doivent être conçues, proposées et conduites par l'enseignant.

Comme la majorité des compétences associées à la lecture sont d'ordre métalinguistique (Gombert, 1991), il est déterminant que les apprenants intériorisent, dans une interaction avec l'enseignant, des compétences métacognitives comme :

Savoir ce qu'il sait sur la lecture, se focaliser sur l'objectif qui vise l'élaboration significative du texte et la prise de conscience de ce but, faire la démonstration des habiletés mises en œuvre et les indices sur lesquels il s'appuie, contrôler sa compréhension en procédant par une planification et une évaluation-régulation (avec les feedbacks de l'enseignant) à l'aide des métaconnaissances qu'il détient et qu'il s'approprie progressivement à l'aide de cet apprentissage.

Dans cette même perspective, Chauveau propose l'activation des métaconnaissances de l'apprenant pour développer sa prise de conscience stratégique sur les exigences de la tâche de lecture ainsi que son but. De la même manière, Gombert définit les compétences métacognitives nécessaires à l'apprentissage de la lecture.

Les études montrent que les lecteurs experts mobilisent leurs connaissances métacognitives alors que les novices ne savent pas les mettre en œuvre. Les chercheurs notent également que les lecteurs habiles activent leurs métaconnaissances grâce à la prise de conscience qui se développe par l'apprentissage et la réflexion métacognitive permanente sur les textes écrits. Cette prise de conscience guide le lecteur à autoréguler sa compréhension.

Les chercheurs s'accordent aujourd'hui sur une conception interactive de l'apprentissage de la lecture. De ce fait, la compréhension de l'écrit devient le résultat de l'interaction

entre deux processus complémentaires, les premiers sont ascendants, ils représentent les micro-unités linguistiques et les macro-unités, alors que les deuxièmes correspondent à la mobilisation des connaissances de hauts niveaux et des capacités de réflexion et d'inférence pour construire le sens. De ce point de vue, le lecteur habile est celui qui cherche en même temps le code et le sens (Chauveau, 1990).

9. Les modèles d'apprentissage de la construction du sens

Plusieurs théories ont défini les processus mise en œuvre dans l'apprentissage de la compréhension de l'écrit. Les théoriciens ont proposé plusieurs modèles qui reflètent des conceptions variées. Nous présentons dans les lignes qui suivent le modèle de la transmission des connaissances, le modèle de traitement de l'information, le modèle constructiviste et le modèle socioconstructiviste.

9.1. Le modèle de la transmission des connaissances

Ce modèle accorde peu de place à l'activité de l'apprenant. La conception sur laquelle s'appuie ce modèle considère la connaissance comme une entité statique qui se situe en dehors de l'élève et que ce dernier doit la faire pénétrer dans sa tête. Selon cette conception, l'enseignant est chargé de transmettre à l'élève des connaissances qu'il doit emmagasiner par répétition. Les informations ainsi mémorisées sans traitement cognitif restent superficielles et que l'élève trouve de la difficulté à les réinvestir dans d'autres situations. Ce modèle instaure une relation directe entre la mémorisation des connaissances et l'apprentissage. Ce qui signifie que l'enseignant enseigne des connaissances et le rôle de l'élève est de les apprendre. L'enseignant qui se réfère à cette conception croit que c'est lui la seule cause de l'apprentissage. Cette approche a persisté jusqu'aux années 1980, et elle n'a pas disparu complètement des classes parce que plusieurs enseignants continuent à la pratiquer encore (Giasson, op.c : 21).

9.2. Le modèle de traitement de l'information

Ce modèle qui fait partie de la famille des modèles cognitifs accorde plus d'importance au rôle de l'apprenant. Ce modèle met l'accent sur la façon dont l'élève recueille, emmagasine, modifie et interprète l'information venue de l'extérieure. Le modèle de traitement de l'information met en évidence l'existence de deux processus cognitifs : le transfert des acquis et la métacognition (le contrôle des processus d'apprentissage). Ce

modèle qui est associé à l'enseignement stratégique (Tardif 1992) se caractérise par les principes suivant : a-l'apprenant traite activement l'information-b- l'apprenant établie des liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures-c- l'apprenant organise ses connaissances (Giasson, op.c : 22).

La philosophie de ce modèle vise essentiellement l'acquisition d'outils cognitifs et métacognitifs qui conduit l'apprenant progressivement vers l'autonomie. C'est le passage graduel de la responsabilité de l'enseignant à celle de l'élève. La démarche est représentée en trois grandes étapes : dans la première étape, la responsabilité de l'enseignant est totale car il se charge de rendre le processus transparent, dans la deuxième étape la responsabilité est partagée entre les deux, l'enseignant guide l'apprenant, en dernier lieu, c'est la prise en charge de la responsabilité par l'élève (Giasson, op.c : 22).

9.3. Le modèle constructiviste

Cette approche est axée entièrement sur les découvertes personnelles. Ce modèle est désigné souvent par « apprentissage par la découverte ». Ce modèle s'inspire essentiellement des travaux de Piaget sur le développement cognitif de l'apprenant. Dans ces travaux Piaget met l'accent sur la transformation des structures cognitives par l'interaction entre l'apprenant et l'environnement. Le modèle constructiviste se caractérise par les principes suivants : -a- L'apprenant est actif ; c'est lui qui construit ses connaissances -b- le développement cognitif dépend de l'action de l'apprenant sur le monde -c- le développement cognitif se produit par stades ; les conflits cognitifs permettent de passer d'un stade à un autre. La mise en pratique de ce modèle consiste à mettre l'élève dans un conflit cognitif afin de susciter chez lui la prise de conscience des limites de sa compréhension et de le motiver à poursuivre ses apprentissages. Les connaissances que l'élève construit seront plus solides et peuvent être durable et transférables (Giasson, op.c : 23).

9.4. Le modèle socioconstructiviste

Cette théorie qui s'inspire des travaux de Vygotsky met l'accent sur l'apprenant et sur les relations qu'il entretient avec les membres les plus compétents que lui. Cette approche insiste sur l'importance et l'utilité du travail coopératif. Ce modèle se caractérise par les principes suivants : -a- l'apprenant construit ses connaissances à travers son interaction

avec les membres les plus connaissant de sa communauté -b- l'apprentissage est de nature sociale -c- l'apprenant le plus compétent peut aider le moins connaissant. Le modèle socioconstructiviste s'appuie sur deux concepts importants. Le premier concept est appelé la « zone de développement prochain » ; il s'agit de la zone dans laquelle l'apprenant peut résoudre un problème soutenu par un pair plus compétent que lui. Le deuxième concept est désigné par le terme « étayage » qui consiste au soutien temporaire que l'adulte peut fournir à l'apprenant. Cette assistance diminue progressivement au fur et à mesure que l'apprenant consolide ses compétences. Le principe de cette théorie repose sur l'aide que peut fournir un apprenant plus habile à un autre moins habile. Grâce à cet étayage le moins habile peut intérioriser progressivement des compétences et devenir lui aussi autonome. Cet étayage n'est pas constant, il se modifie au fur et à mesure que l'apprenant progresse jusqu'à son effacement total (Giasson, op.c : 23).

Sur le plan théorique, les chercheurs ont remarqué que l'enseignement actuel à abandonner les modèles de transmission des connaissances pour privilégier les modèles qui accordent une place importante à l'activité de l'apprenant. En effet, les modèles de type cognitif allouent un rôle primordial à l'apprenant car c'est lui qui contribue à l'élaboration de son savoir (Giasson, op.c : 24).

10. L'intervention dans la construction du sens

Jusqu'à la fin des années 1970, personne ne concevait la possibilité d'un enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit. La pratique dominante dans les classes était celle de la lecture silencieuse d'un texte suivi de questions posées par l'enseignant. C'est la technique mise au point par Thorndike (1917). Thorndike considérait que le seul moyen d'améliorer la compréhension de l'écrit était de soumettre les apprenants à des questions. Des générations entières d'apprenants ont ainsi passé de longues heures de leur vie à répondre à des questions. Thorndike lui-même avait souligné les limites de cet exercice. Souvent les élèves pensent qu'ils avaient compris ce qu'ils ont lu, mais les résultats qu'ils obtiennent montrent le contraire ? En réalité ils ne se rendent pas bien compte s'ils comprennent ou pas (Lafontaine, 2003 : 1).

Dans sa recherche sur l'enseignement de la compréhension de l'écrit, Durkin (1978 : 76) s'attendait à observer dans les classes une démarche de type enseignement –application-exercice. Cependant, elle a trouvé une démarche du type poser des questions puis vérifier

les réponses. En conséquence, elle souligne que les enseignants n'enseignent pas la compréhension de l'écrit, ils ne font que « mentionner » (Giasson, op.c : 26). Durkin (1986) cerne bien le problème de la compréhension de l'écrit lorsqu'elle dit : « Il serait difficile de trouver quelqu'un qui ne soit pas d'accord avec l'affirmation que lire et comprendre sont synonymes, cependant, ce n'est que depuis peu que les chercheurs et les praticiens ont dirigé leurs efforts vers l'enseignement de la compréhension en lecture. Auparavant, on semblait croire que le fait de poser des questions sur le contenu du texte amenait les élèves à mieux comprendre le texte. Cette position a eu comme conséquence pédagogique d'inciter les enseignants à évaluer constamment en classe ce qui n'avait été enseigné. Un autre résultat de cette conception a été de laisser de croire que le meilleur moyen de régler les problèmes de compréhension était de poser des questions additionnelles ». s(Giasson, Ibid : 26).

Irwin (1986) approuve pleinement ce que dit Durkin (1986), elle souligne que l'enseignement de la construction du sens des textes est limité aux questions et que le seule « feed-back » donné à l'apprenant est l'exactitude ou non de sa réponse. Irwin constate aussi que l'ensemble des interventions pédagogiques consiste à donner plusieurs exercices brièvement expliqués. On semble ainsi croire que ces exercices garantiront le développement de la compétence de compréhension de l'écrit de l'apprenant (Giasson, op.c : 26). Pour sa part, Pressley (2002) considère que les enseignants évaluent les apprenants et ne les mènent pas à élaborer des stratégies de compréhension de textes (Giasson, Ibid : 26).

Aujourd'hui, les chercheurs sont de plus en plus conscients que l'enseignement de la compréhension de l'écrit ne doit pas se limiter à la simple manière de poser des questions ou de faire répéter les tâches de lecture par les apprenants. Le rôle de l'enseignant ne s'articule pas seulement sur l'interrogation des apprenants sur le contenu du texte pour vérifier s'ils ont saisi le sens du texte mais sa mission principale est de leurs expliquer pourquoi une réponse n'est pas adéquate et comment ils peuvent mobiliser des techniques pour parvenir à une meilleure réponse (Giasson, Ibid : 27).

De plus, on est conscient maintenant que l'apprenant est actif, il crée le sens du texte et le construit en se servant à la fois du texte, de ses connaissances antérieures et de son intention de lecture et que l'enseignant est un modèle qui guide l'élève dans son activité

intellectuelle. Cette nouvelle conception, inspirée de Vygotsky, soutient que le développement des habiletés de l'apprenant se réalise à travers ses interactions avec les membres habiles et compétents. Selon cette vision, l'enseignant est amené à expliquer aux apprenants quelles sont les stratégies mobilisées par un compreneur habile pour parvenir à élaborer la signification du texte (Giasson, Ibid : 27).

Plusieurs recherches récentes mentionnent l'importance du développement de la compétence de la construction du sens des textes écrits mais les études d'observation montrent qu'il se fait peu d'enseignement de la compréhension de l'écrit en classe (Giasson, 2012 : 37). Les études des 30 dernières années ont pourtant prouvé que l'enseignement peut développer la compétence de la construction du sens des textes de tous les apprenants, même ceux qui éprouvent de la difficulté à construire du sens (National Reading Panel, 2000). L'enseignement de la compréhension aide les apprenants à devenir des compreneurs habiles autonomes capables de comprendre ce qu'ils lisent. Néanmoins, enseigner aux apprenants à élaborer le sens du texte est une mission très difficile car elle comporte plusieurs défis. D'une part, Il faut un enseignement d'une longue haleine pour qu'il ait un développement de la compétence de compréhension. D'autre part, il faut mettre en pratique un enseignant adéquat dès le début de l'apprentissage de la lecture. Les chercheurs ont remarqué que les apprenants qui souffrent de problèmes de compréhension restent encore faible au moyen et au secondaire. La plupart des enseignants cherchent à aider leurs élèves à devenir des compreneur habiles et autonomes mais ils ne savent pas encore comment y parvenir (Giasson, Ibid :233).

11. Les approches pédagogiques dans la construction du sens

Giasson souligne que les chercheurs distinguent deux approches de l'enseignement de la construction du sens des textes. La première approche s'intéresse aux stratégies de compréhension en lecture, elle suggère un enseignement explicite de différentes stratégies et de leur mise en œuvre dans une situation de lecture compréhension. Ces recherches confirment l'efficacité de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension et soulignent leur rôle dans le développement de la compétence de la compréhension des apprenants (National Reading Panel, 2000). La seconde approche se focalise sur le contenu du texte et vise la co-construction de la signification grâce à des discussions ouvertes. Selon cette approche, l'apprenant apprend à se faire une représentation mentale du texte au

moyen de discussions avec l'enseignant et les pairs. Plusieurs recherches confirment également l'efficacité de cette approche pour l'enseignement de la compréhension de l'écrit (Giasson, Ibid : 234).

Ces deux approches considèrent que le lecteur doit être activement engagé dans la tâche de compréhension de l'écrit. La première approche mène progressivement l'apprenant par un entraînement guidé à penser à ses processus mentaux et à mobiliser les stratégies appropriées pour élaborer la signification du texte et lui faire également comprendre que la stratégie n'est une fin mais qu'elle est un moyen qui mène vers la compréhension du texte. La deuxième approche est orientée sur le contenu du texte et pousse l'apprenant à se focaliser sur les idées et les liens qui existent entre elles pour se faire une représentation mentale du texte (Giasson, Ibid : 234).

Les recherches ont démontré que les deux approches peuvent contribuer au développement des habiletés de compréhension de l'écrit des apprenants. Les chercheurs soutiennent que les deux approches ne sont pas opposées mais qu'elles sont complémentaires (Giasson, Ibid : 234). Ils proposent aux enseignants de trouver un équilibre entre le travail sur les processus mise en œuvre au moment de la lecture et le contenu du texte (Giasson, Ibid : 234).

11.1. La discussion collaborative

La discussion collaborative est une approche puissante et efficace que les enseignants disposent pour enseigner la construction du sens des textes écrits. Cette approche se caractérise par des questions ouvertes et une place plus importante laissée aux apprenants au moment des échanges. Cet outil pertinent crée une atmosphère adéquate qui favorise l'interaction entre les apprenants et l'enseignant et qui aide les élèves à élaborer une représentation cohérente du contenu du texte.

Le modèle d'interaction le plus courant et le plus pratiqué en classe de langue est celui de « question – réponse – évaluation » (Q-R-E). ». C'est la technique de questionnement de Thorndike(1917), il s'agit d'un texte suivi de questions. L'enseignant pose une question, l'apprenant répond, ensuite l'enseignant évalue la réponse en disant « bien ».

La discussion collaborative va au-delà de cette technique habituelle. Il s'agit d'une discussion menée conjointement entre l'enseignant et les apprenants. L'enseignant interagit

avec ses apprenants en approuvant leurs apports, plutôt que d'évaluer leurs réponses aux questions. Les contributions des apprenants sont prises en considération. Les apprenants contribuent à la discussion sur le contenu du texte qu'ils viennent de lire et au fur et à mesure ils élaborent une représentation cohérente du texte. Cette discussion n'est pas une fin en soi mais un moyen mis au service de la construction de la signification du texte (Giasson ; Ibid : 244). Il s'agit d'une co-construction du sens du texte par les apprenants avec l'aide de l'enseignant. (Giasson, Ibid : 244). Elle permet aux apprenants de devenir conscient et de se rendre compte des processus mis en œuvre par l'enseignant et par les pairs pour l'élaboration de la signification du texte (Giasson, Ibid :245°. Pendant la discussion, l'enseignant peut déceler les difficultés qui peuvent se manifester en cours de lecture ainsi que les différences individuelles (Giasson, Ibid : 245).

11.2. Le développement des habiletés de construction du sens

Dans les années 1970, l'enseignement de la construction du sens des textes écrits consistait surtout à poser des questions aux apprenants pour contrôler s'ils ont compris le texte ou non ; il s'agit de la vérification de la compréhension. Au tournant des années 1980, les recherches en compréhension ont permis de mettre en évidence les processus mis en œuvre au moment de la compréhension du texte. Ces données ont eu une influence sur les pratiques d'enseignements. En effet, il a eu un engouement pour l'enseignement des stratégies de compréhension dans le but de doter les apprenants de stratégies qui leurs permettent de devenir des compreneurs habiles. L'intérêt pour les stratégies a provoqué un changement important dans l'enseignement de la construction du sens des textes écrits. La conception de stratégie de compréhension a connu trois modifications au fur et à mesure des recherches et des applications en classe (Giasson, Ibid : 254). La première conception a mis en évidence les stratégies mobilisées par un lecteur habile. On a pu comprendre que le lecteur est actif du point de vue cognitif et qu'il mobilise de diverses stratégies pour parvenir à construire le sens du texte. En d'autres termes, le lecteur habile mis en œuvre des stratégies avant, pendant et après la lecture (Giasson, Ibid : 254). La mise en lumière des différentes stratégies ont permis de transférer la responsabilité de l'enseignement de ces stratégies à l'enseignant (Giasson, Ibid : 254).

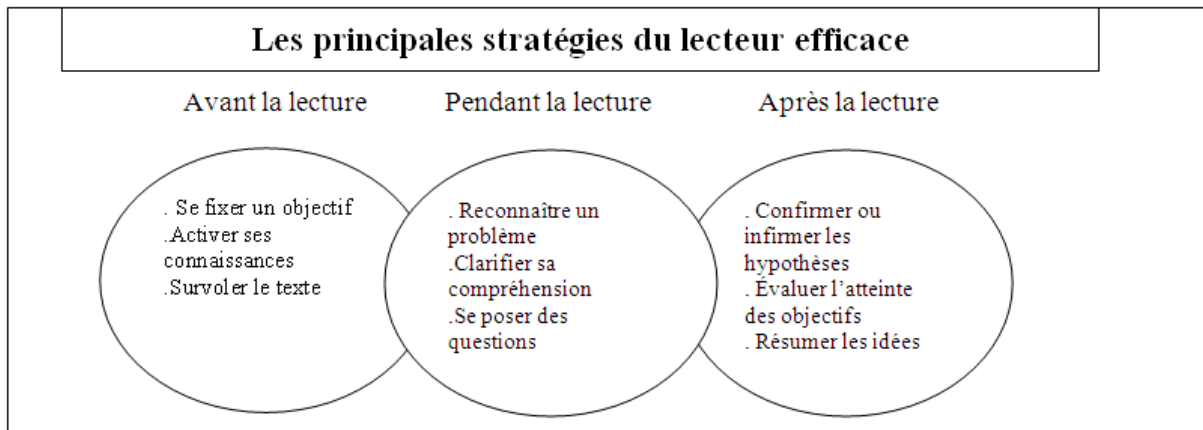
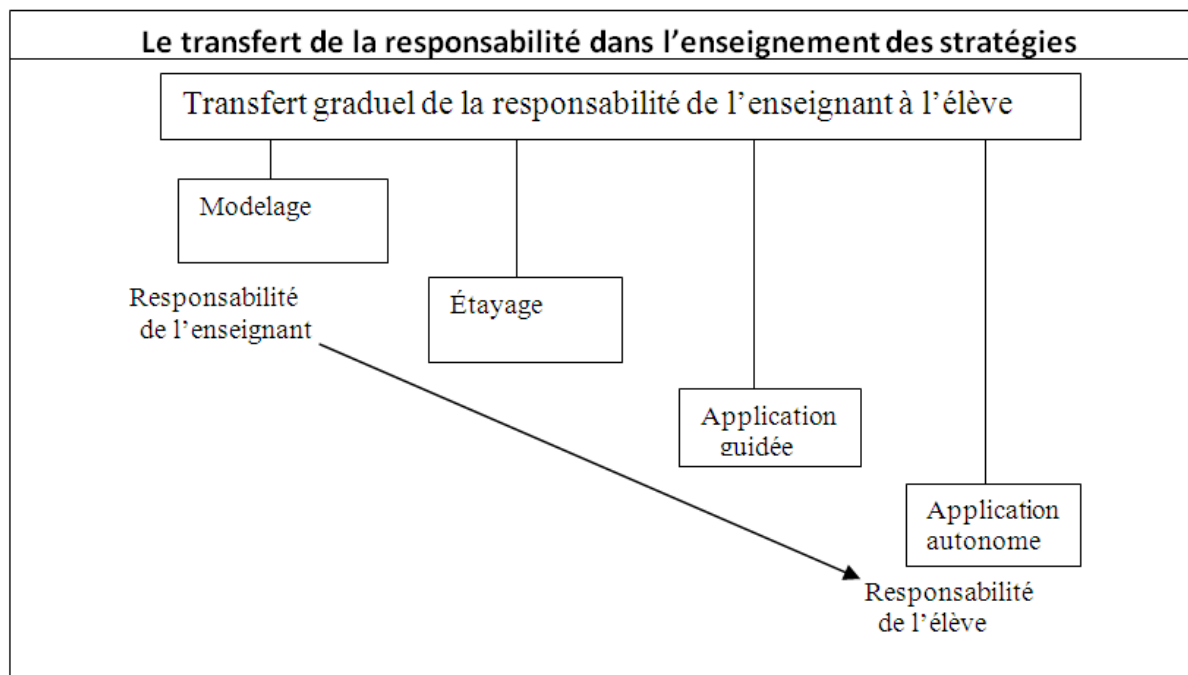


Illustration de Tierney et Cunningham, 1983, dans Giasson, 2012, p254

Dans ce modèle, l'enseignant définit la stratégie aux apprenants et leur présente une brève explication sur l'importance de son emploi. Il leur montre les conditions de sa mobilisation ainsi que la manière de sa mise en œuvre dans une situation de compréhension de l'écrit en se servant lui-même de modèle. Enfin, l'enseignant interagit avec les élève et les guide dans l'application de la stratégie et leur donnant plusieurs occasion de l'appliquer d'une façon autonome en diminuant graduellement l'aide apportée.



Le transfert de la responsabilité dans l'enseignement des stratégies (Duffy et autres, 1987 dans Giasson, 2012.p. 255)

La deuxième conception a mis en évidence les stratégies intégrées. Il s'agit de la mise en œuvre de plusieurs stratégies en même temps pour devenir un lecteur habile (Giasson, Ibid : 255). L'enseignement réciproque est le modèle le plus représentatif de cette deuxième conception (Giasson, Ibid : 255) ; ce modèle préconise la mise en pratique de quatre stratégies pertinentes prédire, clarifier, questionner et résumer. La mise en œuvre de la stratégie sur un passage du texte est dirigée par tour de rôle entre l'élève et l'enseignant. Grâce à la communication interactive, le sens du texte se construit en collaboration entre les différents membres du groupe, par l'intégration flexible des quatre stratégies de compréhension (Giasson, Ibid : 255).

La troisième conception consiste à la réflexion sur l'enseignement des stratégies dans l'activité de la construction des textes écrits. Malgré leur apport positif, la mise en pratique des stratégies est une tâche qui n'est pas facile. (Giasson, Ibid : 256). Enseigner les stratégies de compréhension est une intervention qui ne semble pas se faire de façon aisée en classe. Les enseignants qui la réussissent, disposent d'une bonne capacité à prendre des décisions pertinentes tout le long de la démarche d'enseignement. Cependant, l'enseignement doit les présenter comme des outils et non pas comme une fin en soi, les enseigner dans des situations authentiques et le faire de façon intégrée (Giasson, Ibid : 257).

Les chercheurs des dernières décennies nous ont montrés les conditions nécessaires qui sont susceptibles d'améliorer l'enseignement des habiletés de construction du sens des textes écrits pour que cet enseignement soit efficace aux apprenants (Giasson, Ibid : 257). Plusieurs recherches dans ce domaine montrent que l'enseignement des habiletés de compréhension est une intervention très efficace qui peut aider l'élève à devenir un compreneur actif capable de gérer et de contrôler sa propre compréhension en lecture (Giasson, Ibid : 257). Si les compreneurs habiles mobilisent des stratégies pertinentes pour parvenir à élaborer le sens du texte, la majorité des apprenants en difficulté de compréhension ignorent ces techniques. Si on ne met pas en œuvre des pratiques d'enseignement qui aident ces élèves à surmonter leur difficulté, l'écart qui existe entre les lecteurs habiles et les moins habiles s'agrandit (Giasson, Ibid : 257).

La construction du sens des textes est une activité complexe qui va bien au-delà d'une simple activité de déchiffrage. Elle constitue un processus d'élaboration du sens du texte

nécessitant des habiletés métacognitives. Le rôle des enseignants consiste donc à développer cette compétence selon une perspective réflexive-interactive en aidant les apprenants à élaborer le sens dans un processus interactif de co-construction de la signification du texte mettant en œuvre un très grand nombre de ressources cognitives. Les approches méthodologiques vont donc encourager l'apprenant à adopter des stratégies de compréhension diverses. Il est donc nécessaire de mettre en œuvre une modalité d'intervention qui consiste à aider le lecteur à développer des habiletés métacognitives pour devenir un compreneur habile et autonome (Marin, 2008 :82). Ainsi pour permettre à l'apprenant d'intérioriser ses ressources métacognitives, il est convenable préalablement de lui enseigner explicitement et l'entraîner à acquérir certaines ressources cognitives lui permettant de prendre conscience et de prendre de la distance à sa compréhension en lecture. Il convient également de lui fournir des procédures qui consistent, notamment à dégager l'intention de l'auteur, à identifier la structure du texte pour organiser les informations, à construire la signification locale (microstructure sémantique), à évaluer la cohérence du texte et activer la base de connaissances nécessaire à l'élaboration des inférences lui permettant de compléter les informations manquantes dans la structure de surface du texte (Marin, Ibid : 82). Cette modalité qui porte sur le lecteur et qui sollicite ses habiletés de métacompréhension (Marin, Ibid : 83), veut amener l'apprenant à l'autorégulation dans la conduite de son activité de compréhension du texte (Marin, Ibid : 83). En conséquence, le lecteur doit mettre en pratiques les procédures de contrôle de sa propre compréhension (Marin, Ibid : 83) pour être capable de sélectionner et mobiliser celles qui sont les plus adéquates et les plus pertinentes compte tenu de l'objectif d'apprentissage et du contexte (Marin, Ibid : 83).

Comme nous l'explique Fayol « *lorsqu'on envisage d'améliorer la compréhension lors de la lecture de textes. Il s'agit toujours d'inciter le lecteur à contrôler et réguler ses prises d'informations et ses activités d'intégration* ». (Fayol, op.c : 97).

En effet, plusieurs chercheurs soulignent qu'il faut aider les apprenants à comprendre les textes écrits en leurs enseignant certaines procédures efficaces tel que la planification, le contrôle et la régulation pour les amener : à clarifier leur but de lecture, à activer leurs connaissances antérieures, à sélectionner les informations essentielles, à évaluer la cohérence, à évaluer leur compréhension, à établir et tester les inférences élaborées, à recourir à l'autocontrôle et à l'autorégulation de sa démarche cognitive (Fayol, Ibid : 97).

Ceci dit, il est indispensable d'entraîner l'apprenant à planifier sa lecture, à effectuer des retours en arrière pour faire des relectures, à être conscient de la conduite de sa démarche et à avoir une attention sélective. Exprimer autrement, c'est assurer la gestion des ressources cognitives en prenant en compte l'objectif de la tâche par l'interrelation entre deux processus spécialisés : le contrôle dont l'objet est le bon déroulement de l'activité, et la régulation, qui, sur la base des informations provenant du contrôle, mobilise les ressources cognitives appropriées aux différentes composantes de l'activité (Coirier, 1996 : 169). Il s'agit d'articuler des connaissances métacognitives relatives aux conditions (quand ? où ? pourquoi ?) et la mise en œuvre des habiletés métacognitives compte tenu de l'objectif (Fayol, op.c : 97).

DEUXIÈME PARTIE
ANALYSE ET INTERPRÉTATION

DEUXIÈME PARTIE

ANALYSE ET INTERPRÉTATION

INTRODUCTION

Nous rappelons que notre étude s'intéresse à l'analyse du dispositif didactique favorisant la construction du sens des textes au moyen afin de comprendre et d'expliquer la mise en évidence de l'autorégulation. Nous voulons savoir comment l'autorégulation est prise en compte dans ce dispositif didactique. Pour se faire, nous suivons les étapes suivantes, nous cherchons d'abord, comment l'autorégulation est préconisée dans le nouveau programme de français du moyen, comment se manifeste l'autorégulation dans le manuel scolaire, comment l'autorégulation est appréhendée par les enseignants de français du cycle moyen, comment l'autorégulation est visée dans les intentions d'enseignement orientant les interventions des enseignants et enfin comment l'autorégulation est mise en application dans les pratiques d'enseignement de la construction du sens des textes écrits. Dans cette deuxième partie, nous répondons aux questions suivantes : Comment l'autorégulation est prise en compte dans le dispositif d'enseignement du français langue étrangère au moyen ? Pour pouvoir répondre à cette question nous avons posé les questions suivantes : comment l'autorégulation est préconisée dans le programme de français ? Comment se manifeste l'autorégulation dans le manuel scolaire ? Comment l'autorégulation est appréhendée par les enseignants de français du cycle moyen ? Comment l'autorégulation est visée dans les intentions d'enseignement orientant les interventions des enseignants ? Comment l'autorégulation est mise en application dans les pratiques d'enseignement de la construction du sens des textes écrits ?

Nous rappelons également que notre étude s'inscrit dans une recherche qualitative de terrain impliquant le contact personnel avec les enseignants afin de mettre du sens, comprendre et interpréter le dispositif didactique en le confrontant aux théories qui expliquent comment se passent les choses.

Les techniques et les outils d'investigation

Selon la problématique définie et le contexte de cette recherche, nous utilisons trois techniques d'investigation : l'analyse du contenu, enquête par questionnaire écrit et l'observation de classe.

Nous analysons d'abord, le programme de français de la quatrième année moyenne afin de comprendre comment l'autorégulation est préconisée dans les instructions officielles. Nous analysons également le manuel scolaire afin de chercher comment se manifeste l'autorégulation dans ce support officiel. Nous analysons ensuite, le premier volet du questionnaire afin de chercher comment les enseignants de français appréhendent le concept de l'autorégulation. Nous analysons également le deuxième volet du questionnaire afin de connaître comment l'autorégulation est visée dans les intentions d'enseignement orientant les interventions des enseignants. Enfin, nous analysons les séances observées afin de connaître comment l'autorégulation est mise en application dans les pratiques d'enseignement de la construction du sens des textes écrits.

La diversité des techniques de collecte des données permet de recourir à des formes variées de données, assure la méthodologie d'investigation et contribue ainsi à la validation des résultats obtenus.

CHAPITRE 1

ANALYSE DES DOCUMENTS OFFICIELS

L'analyse des contenus comporte deux parties : la première consiste d'abord à chercher comment l'autorégulation est préconisée dans le programme de français au moyen. Il s'agit de déterminer la place de la perspective d'autorégulation dans les instructions officielles. La deuxième partie concerne l'analyse du manuel scolaire de la quatrième année afin de chercher comment se manifeste l'autorégulation dans ce document officiel (Annexe A).

1. L'analyse du programme

Cette phase consiste à explorer le programme de français de la quatrième année moyenne afin de chercher comment l'autorégulation est préconisée dans ce document officiel. Ainsi, nous répondons à la question suivante : Comment l'autorégulation est préconisée dans le programme de français au moyen ? Pour se faire nous avons élaboré une grille d'analyse en se référant aux travaux de ((Flavell, 1976, Brown, 1972 ; Lafortune, 1998 ; Richer, 1998 ; Efklides, 2008). Notre grille comporte les différentes composantes de l'autorégulation : les connaissances métacognitives, les habiletés métacognitives, les expériences métacognitives et la prise de conscience du processus mental mis en œuvre dans l'exécution d'une tâche. Les connaissances métacognitives comportent également les sous composantes suivantes : Les connaissances sur les stratégies, les connaissances sur la tâche, les croyances de la personne sur ses capacités. Les habiletés métacognitives comportent les stratégies d'anticipation de la démarche, les stratégies de planification, les stratégies de contrôle et les stratégies de régulation et de vérification. Les expériences métacognitives comportent : les jugements de confiance, les jugements de compréhension, et les jugements d'apprentissage. Enfin, la prise de conscience des processus mentaux qui accompagnent l'activité mentale et influence la gestion des processus mis en œuvre. Il s'agit de la métacognition conscientisable, de la réflexion consciente de chaque geste mental. Notre analyse consiste à confronter les différents éléments qui compose le programme (les principes fondamentaux, les finalités de l'enseignement des langues étrangères, les objectifs généraux, les objectifs de l'enseignement du français au cycle moyen, profil de sortie de l'enseignement moyen, les compétences transversales, les

compétences disciplinaires, les objectifs d'apprentissage) afin de mettre en évidence les différentes composantes et sous composantes de la métacognition.

Grille d'analyse du programme (Annexe B)

Composantes de la métacognition	Les sous-dimensions	Indications
Les connaissances métacognitives	<p>Sur la personne</p> <p>Les connaissances métacognitives sur soi</p>	<p>Sur soi : tout segment qui dénote une croyance sur soi-même, sur ses capacités, sur ses réactions à propos de ses apprentissages, de sa façon d'apprendre.</p>
	<p>Sur la tâche</p> <p>Les connaissances métacognitives sur les caractéristiques et les exigences de la tâche</p>	<p>Tout segment qui réfère à la tâche elle-même. Cette tâche peut avoir été réalisée ou être à réaliser, que ce soit par l'individu lui-même ou par un autre.</p> <p>Le segment peut-il concerner la perception sur la difficulté ou la facilité d'une tâche avant de l'exécuter ?</p>
	<p>Sur les stratégies</p> <p>Les connaissances métacognitives sur les stratégies qu'il mobilise lors de l'exécution d'une tâche</p>	<p>Tout segment qui réfère aux stratégies ou aux moyens exploités lors de l'exécution d'une tâche. Ces segments peuvent être reliés aux connaissances sur l'efficacité d'une stratégie, sur le meilleur moment pour l'utiliser, sur son utilité ou encore sur la façon de</p>

		l'appliquer. Le segment concerne des éléments extérieurs à la personne, plus proches de l'action que de l'intériorité.
	Sur les stratégies des autres Les connaissances métacognitives sur les stratégies des autres	Tout segment qui réfère aux stratégies ou aux moyens exploités par les autres apprenants lors de l'exécution d'une tâche. Ces segments peuvent être reliés aux connaissances des collègues ou de l'apprenants lui-même sur l'efficacité d'une stratégie, sur les meilleurs moments pour l'utiliser, sur son utilité ou encore sur la façon de l'appliquer.
	Sur les stratégies pédagogiques Les connaissances métacognitives sur les stratégies pédagogiques	Tout segment qui réfère aux stratégies ou aux moyens exploités par des professeurs au cours de leur enseignement.
	Anticipation :	Prévision d'étapes dans la résolution d'une tâche
	La gestion de l'activité de planification Elle renvoie à la capacité de l'individu à produire un objectif clair et à déterminer	Tout segment se rapportant aux décisions de l'apprenant en ce qui concerne la fixation d'un but, l'organisation de ses actions

La gestion de l'activité mentale	l'enchaînement des activités permettant l'atteinte de cet objectif. Elle consiste également en la capacité à établir des critères d'évaluation qui lui permettront d'évaluer l'atteinte de l'objectif visé.	et de ses stratégies, l'identification des moyens pour évaluer l'atteinte de son objectif. Ce segment se rapportant à une situation précédant une tâche, ou du moins à un moment d'arrêt où l'apprenant organise ses actions.
	La gestion de l'activité de contrôle (monitoring) Il réfère à la capacité de l'individu à prendre conscience de ses actions et à en évaluer l'efficacité avant de poursuivre. Il vise à examiner, à suivre ce que l'on est en train de faire : s'assurer qu'on est en direction du but poursuivi, vérifier ses progrès, évaluer la pertinence des étapes de la démarche au regard du but visé. Il s'agit de porter constamment un regard évaluatif, pour savoir si l'on garde le cap ou si on s'en éloigne.	Tout segment qui consiste à surveiller le but à atteindre, à repérer ses erreurs. Tout segment se rapportant à l'examen que fait l'apprenant de sa démarche d'apprentissage, à l'évaluation qu'il fait de ses actions en vue d'atteindre l'objectif ou à l'examen critique qui lui permet d'évaluer la pertinence de sa démarche. Ces segments se rapportent à des situations en cours de tâches ou à la fin d'une étape de la tâche ; ils réfèrent à un aspect évaluation permettant de baliser les actions en vue d'atteindre l'objectif.

	<p>La gestion de l'activité de régulation</p> <p>Elle correspond à la capacité de l'individu à ajuster ses actions en cours de processus. Elle consiste à modifier sa démarche, à la suite de la surveillance que l'on a exercée. Ainsi, on peut apporter des correctifs, changer ou modifier sa stratégie et ajuster son rythme de travail.</p>	<p>Tout segment se rapportant aux corrections apportées à sa stratégie, aux décisions prises pour ce qui est des ajustements à apporter. Ces points se réfèrent à la rétroaction que se donne l'apprenant en cours de réalisation d'une tâche et aux correctifs qu'il apporte suite à son évaluation</p>
<p>La prise de conscience de l'activité mentale</p>	<p>Métacognition conscientisable Réflexion métacognitive Réfléchir à chaque geste</p>	<p>Faire un retour sur sa démarche et verbaliser les stratégies utilisées et les raisons pour lesquelles elles ont été choisies, leur déroulement et leurs efficacités</p>
<p>Les expériences métacognitives</p>	<p>Jugements</p>	<p>Evaluations de type cognitif réalisées en lien avec la tâche, jugement de confiance ; jugement de compréhension ; Jugement d'apprentissage ;</p>

	Sentiments	Evaluations de type affectif réalisées en lien avec la tâche : Sentiment de difficulté ; sentiment de familiarité, sentiment de connaître, sentiment de satisfaction
--	------------	--

Le programme de français de quatrième année moyenne souligne :

« Le ministère de l'éducation nationale algérien précise que le programme s'inspire des travaux du socioconstructiviste (Vygotsky) et s'inscrit dans la théorie de l'approche par les compétences. ». Il donne une définition de la nouvelle perspective « le socioconstructivisme : l'apprentissage est le passage d'une situation de non savoir à une situation d'intégration de connaissances nouvelles. L'apprenant est appelé non à recevoir passivement des connaissances mais à les construire seul et avec les autres. La construction d'un savoir, bien personnelle, s'effectue dans le cadre social car les informations sont en lien étroit avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce l'on pense et ce que les autres apportent comme interactions. » (Programme, 2013/2014, p. 7).

Nous remarquons que ce passage véhicule les concepts essentiels de la nouvelle tendance : celui de compétence, de constructivisme et de socioconstructivisme. L'un des enjeux majeurs de la réforme est l'amélioration des apprentissages afin de doter les élèves de compétences, pertinents, solides et durables. La dimension métacognitive consiste, pour l'apprenant, à construire ses connaissances par une opération mentale réflexive pour parvenir graduellement à développer son niveau intellectuel et son intelligence. Ainsi, les concepteurs ont développé ce nouveau programme selon une logique de compétences tout en l'inscrivant dans un paradigme épistémologique socioconstructiviste à perspective métacognitive. C'est une véritable révolution paradigmatique puisque depuis des années (avant 2003) on adoptait des approches comportementalistes légitimées par une pédagogie par objectifs. Les concepteurs précisent le choix épistémologique de la construction de la

connaissance. Cela nous pousse à comprendre ces concepts fondamentaux afin de montrer leur étroite relation avec le concept de la métacognition.

1.1.1. L'autorégulation dans la compétence

Le nouveau programme « *s'inscrit dans la théorie de l'approche par les compétences* ». Il définit cette tendance comme suit « *l'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir* », (cf. Référentiel Général des Programmes).

À partir de cette définition, nous pouvons retirer des éléments qui constituent les termes essentiels : « *ses actions* » et « *ses réactions* », ce qui implique que la nouvelle perspective est basée sur l'action de l'apprenant sur l'« *agir* » de l'élève. Cela signifie que l'approche par les compétences favorise une logique d'apprentissage centrée sur l'apprenant actif sur le plan cognitif, affectif et métacognitif face à des situations problèmes. Nous retrouvons également que cette perspective emploie le concept de « *situations problème* » pour montrer que dans cette logique, la compétence ne peut se définir efficacement que dans l'action et donc à plus forte raison, en situation. Cela implique également que la notion de compétence est une « action » intellectuelle qui a une finalité, un résultat attendu. En ce sens, la compétence est définie comme une action visant un but, une tâche ou un ensemble de tâche qu'elle permet d'accomplir. Par cette idée d'« actions », la compétence devient indissociable de l'activité mentale, de la réflexion cognitive et métacognitive, du contexte dans lequel elle se manifeste et des situations qu'elle permet de traiter.

Le nouveau programme souligne que :

« *la situation problème est une situation d'apprentissage, conçu par l'enseignant dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre pour permettre aux apprenants de développer des compétences et construire un savoir en mobilisant les ressources dont ils disposent (des déclaratifs, des savoirs procéduraux, des savoirs conditionnels, des attitudes, des conduites et des comportements). C'est dans le traitement des situations-problème que sont élaborées les notions, éprouvées les connaissances opératoires et que sont extraites les propriétés pertinentes.* ». (Programme page. 8)

Dans cet extrait, nous trouvons les termes ; réflexion, mobilisant des ressources, analyse, résoudre, construire un savoir, traitement, connaissances opératoires, savoirs procéduraux. Tous ces termes sont relatifs à la métacognition. Ce passage montre qu'une compétence est donc toujours contextualisée dans une situation précise et est dépendante de la représentation que l'apprenant se fait de cette situation car elle met en œuvre des ressources cognitives et métacognitives pertinentes et efficaces pour exécuter une tâche avec succès. En ce sens, la compétence est définie comme une action visant un but, une tâche ou un ensemble de tâche qu'elle permet d'accomplir. De ce point de vue, une compétence met en acte des connaissances métacognitives (connaissances déclaratives), des habiletés métacognitives (connaissances procédurales), des raisonnements, des données retenues en mémoire de travail, des schèmes sensori-moteurs, des savoirs, des savoir-faire, des attitudes ou n'importe quel assemblage de ces éléments. Ainsi, à travers une compétence, l'apprenant mobilise, sélectionne et coordonne une série de ressources cognitives, métacognitives et affectives pour accomplir une tâche. Une compétence suppose donc un traitement réflexif efficace avant l'exécution une tâche (monitoring prospectif) (monitoring rétrospectif) et un regard critique sur les résultats de ce traitement.

Une compétence suppose donc l'existence de ressources diverses que le sujet mobilisent pour faire face à une situation complexes et inédites. L'ensemble des ressources mobilisées sont pertinentes car elles ont été sélectionnées et organisées entre elles en réseaux opératoires pour traiter une situation. Les notions des ressources et des situations se révèlent les pivots de l'approche suggérée par cette définition. Parmi les ressources mobilisées, on trouve les ressources métacognitives.

Le programme précise que *« l'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses **actions** et **réactions** face à des **situations- problèmes**, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir »*, cf. Référentiel Général des Programmes.

Nous trouvons que la nouvelle approche privilégie une logique d'apprentissage centrée sur l'action de l'apprenant face à des situations problèmes par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Cette approche axée sur le développement des compétences se distingue de l'approche structurée autour des objectifs. On passe donc d'un paradigme d'enseignement à un

paradigme d'apprentissage ; un passage d'une logique de fractionnement et de morcèlement à une logique d'intégration et de parcours.

Dans le même ordre d'idée, le programme mentionne que « *l'apprentissage est le passage d'une situation de non savoir à **une situation d'intégration de connaissances nouvelles*** ». Ainsi, l'apprentissage est conçu comme une situation d'intégration de nouvelles connaissances. Dans cette logique ce qui est important avant tout c'est qu'un élève doit pouvoir faire face à des tâches complexes. Cette nouvelle tendance encourage les enseignants à s'orienter vers les processus d'apprentissage de l'apprenant qui met en œuvre des processus cognitif, affectif et métacognitif. C'est la capacité de l'apprenant à mobiliser de manière efficace un ensemble de ressources en vue d'exécuter une situation problèmes. Il s'agit de la mobilisation et la combinaison des ressources comme éléments constitutifs de la compétence. Cette nouvelle approche s'oppose à la logique d'enseignement basée sur l'acquisition des savoirs et des connaissances qui ne garantit pas l'appropriation d'une compétence. Dans le sens, la compétence est un processus de mobilisation qui se rapporte à l'utilisation réflexive et délibérée des habiletés métacognitives.

La compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources. Un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. C'est une logique de compétences dans laquelle les connaissances sont essentiellement des outils de planification, de réflexion et d'action qui sont associés à la métacognition. Cette compétence requière énormément de connaissances importantes pour planifier la démarche à mettre en œuvre, la contrôler et la réguler out en exécutant lune tâche. C'est un ensemble de démarches que l'enseignant peut expliciter et rendre ainsi publiques et transmissibles à tous.

Le programme explique que « *les **compétences** sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent les buts de l'enseignement/ apprentissage à partir de **situations-problèmes** qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'élève est amené à **construire ses savoirs et organiser efficacement ses acquis** (soit un ensemble de **ressources**) pour **réaliser un certain nombre de tâches**. » (Programme p.10).*

Nous remarquons également que cette nouvelle approche par les compétences vient pour entraîner l'apprenant à mobiliser ses ressources dans des situations complexes et inédites grâce à une pédagogie par tâche qui accorde une place centrale aux apprentissage

coopératifs en compatibilité avec les théories sociocognitive. C'est un construit réflexif et temporairement viable servant à mobiliser et à coordonner une série de ressources qui sont des stratégies, des habiletés cognitives, affectives et métacognitives en vue de réaliser une tâche. La compétence se situe donc au niveau métacognitif et s'inscrit également dans une situation qui a des dimensions contextuelles importantes. Il s'agit d'une compétence située dans une situations qui a des dimensions affectives, sociales et contextuelles permettant à l'apprenant de mobiliser un maximum de ressources pertinentes et de gérer les contraintes pour être compétent en situations. Par conséquent, les ressources mobilisées par l'apprenant pour traiter un problème varient selon la conception que cet apprenant se fait du problème. Cette nouvelle approche se focalise sur les processus d'apprentissage, sur la démarche mentale et conduit l'élève à planifier, à contrôler, à évaluer et à réguler ses stratégies pour accomplir une tâche. La compétence est donc un ensemble de connaissances, d'habiletés métacognitives et d'attitudes nécessaires pour assurer l'exécution des tâches complexes dans une situation donnée.

L'élément le plus important est la situation car elle est à la fois le point de départ de la compétence et le principal critère qui servira à vérifier si la compétence fut efficace ou non dans sa mise en pratique. Ainsi, la compétence ne fonctionne pas hors de la situation et de son contexte. L'une des fonctions des enseignants est de mettre les élèves en situations pour qu'ils se construisent des connaissances à propos des savoirs codifiés dans le programme d'étude. Ils proposent aux apprenants des situations à partir desquelles ils peuvent construire du sens pour les apprentissages qu'ils développent.

Le programme a défini l'approche par les compétences comme suit « *L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses **actions** et réactions face à des **situations-problèmes**, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir* », cf. Référentiel Général des Programmes (Programme p 6)

Cette définition officielle offre une caractéristique de la compétence en la désignant par une action face à une situation problème. C'est une définition précise étant donné que les éléments essentiels (ressources, savoir agir, mobilisation) sont présents, elle va loin dans sa portée puis qu'elle ne se limite pas simplement à l'acquisition de connaissance. Cette définition se rapproche des approches actuelles qui conçoivent une compétence comme la capacité de l'apprenant à mobiliser sélectionner et coordonner une série de ressources

cognitives, affectives et métacognitives reliées à la situation et à ses contraintes pour traiter efficacement une situation. Une compétence suppose, au-delà du traitement efficace, que ce même apprenant pose un regard critique sur les habiletés cognitives qu'il a mis en action et sur les résultats de ce traitement qui doit être acceptable. Nous remarquons que cette nouvelle pédagogie montre qu'une compétence est un ensemble de ressources que l'apprenant mobilise pour traiter une tâche avec succès.

L'emploi de la notion de compétence par le programme conduit à lui attribuer une multitude de définitions. C'est aptitude de l'apprenant à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. C'est un savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. C'est la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation et le fait de savoir accomplir une tâche ce qui implique que la notion de compétence est une action qui est nécessairement intellectuelle. C'est une action qui a une finalité un résultat attendu. Nous trouvons que tous les termes employés par le programme se rapportent à la métacognition.

*« Ce programme, tout en tenant compte de l'interdisciplinarité, n'occulte pas les liens entre le domaine **cognitif** et le domaine socioculturel et considère les connaissances comme des **ressources** au service du développement des compétences. Il demeure entendu que ses **ressources** couvrent les différents domaines du savoir de la discipline. » (Programme p8).*

Cette définition employée par le programme montre que la compétence se caractérise par un caractère qui intègre une multitude de ressources de natures variées (cognitives, affective et métacognitives). La compétence fait appel à des connaissances procédurales (les habiletés métacognitives), des connaissances conditionnelles et des connaissances déclaratives (les connaissances métacognitives) ou des savoirs qui permettent à l'apprenant de planifier ses actions, d'anticiper la démarche à suivre, de la contrôler, de la réguler de l'ajuster, de l'évaluer et de réfléchir au déploiement de la compétence ou cours même de l'agir. C'est ce caractère qui situe la compétence dans la perspective métacognitive.

Ainsi, la compétence intègre de multiples ressources, un réseau intégré de composantes cognitives, affectives, et métacognitives. C'est un savoir-agir complexe qui mobilise et combine efficacement une grande variété de ressources interne et externe. En confrontant une situation l'apprenant interprète la tâche en identifiant ses caractéristiques, ses enjeux, ses exigences puis mobilise et combine ainsi les ressources appropriées pour l'accomplir.

Cette planification des ressources particulières et leur combinaison aboutissent au déploiement de la compétence. Dans ce sens, la compétence est de l'ordre du savoir mobiliser et mettre en jeu un répertoire de ressources cognitives, affectives et métacognitives. Le caractère particulier de cette mobilisation n'est pas de l'ordre de la simple application, mais de celui de la construction des connaissances. Il s'agit de l'interaction entre les différentes ressources particulières qui est au service d'un savoir agir efficace. Chaque compétence constitue une cible d'apprentissage qui se développe progressivement dans les années. Elle s'acquiert d'une manière progressive par des apprentissages qui s'étalent dans le temps. Cet étalement de l'acquisition de la compétence témoigne de son caractère développemental.

De plus, la mise en œuvre d'une compétence répond à une finalité. Ce trait de finalisation de la compétence dépend de la situation et du contexte qui représente le cadre du savoir-agir. Cela dit que chaque situation et chaque contexte impose une finalité singulière. Exprimé autrement, c'est le contexte qui entraîne la mobilisation et la combinaison des ressources. Ce caractère contextuel de la compétence est essentiel car c'est lui qui permet d'introduire le concept de situations qui sont multiples.

La compétence permet de donner lieu à des combinaisons inédites en associant de nouvelles ressources dans des situations nouvelles et complexes. C'est cette association infinie qui témoigne un caractère évolutif à la compétence. Etant donné que les situations sont de complexités multiples, une compétence est en mesure d'effectuer une multitude de combinaison (connaissances métacognitives et les expériences métacognitives) pour faire face à des situations complexes et inédites. En effet, une compétence se développe à chaque fois que se présente un nouveau contexte qui exige une action originale.

Toutefois, pour permettre aux apprenants de cheminer dans l'appropriation d'une compétence, il est indispensable d'effectuer des interventions précises à cet effet, il ne suffit pas de les placer dans des contextes propices au développement de compétence. Demander par exemple à des apprenants de verbaliser leur démarche en exécutant une tâche, place ces élèves en situation d'explication de leur action. On peut leur demander également de porter un regard critique sur leurs processus cognitifs et apporter des régulations. De ce point de vue, il est clair que l'autorégulation est une composante essentielle de la compétence.

1.1.2. L'autorégulation dans le socioconstructivisme

Le ministère de l'éducation nationale algérien précise que « *le programme s'inspire des travaux du socioconstructiviste et s'inscrit dans la théorie de l'approche par les compétences.* ». Puis il donne une définition du nouveau paradigme : « *le socioconstructivisme : l'apprentissage est le passage d'une situation de non savoir à une situation d'intégration de connaissances nouvelles. L'apprenant est appelé non à recevoir passivement des connaissances mais à les construire seul et avec les autres. La construction d'un savoir, bien personnelle, s'effectue dans le cadre social car les informations sont en lien étroit avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce l'on pense et ce que les autres apportent comme interactions.* » (Programme, 2013, p. 7).

Cette définition officielle offre une explication du paradigme socioconstructiviste dans lequel s'inscrit l'enseignement/l'apprentissage du français au cycle moyen et plus particulièrement en quatrième année moyenne.

L'analyse nous conduit à confronter les propos du programme avec la littérature scientifique associée à l'autorégulation afin de faire ressortir le lien du socioconstructiviste avec la dimension métacognitive.

Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique de la connaissance, issu des travaux de Vygotsky (1985), c'est une théorie basée sur le constructivisme (issu des travaux de Piaget, 1963) en introduisant le processus social de l'apprentissage. Cette théorie privilégie le rôle actif de l'apprenant dans le processus de construction des connaissances par l'intermédiaire des interactions sociales.

Le programme précise que « *L'apprenant est appelé non à recevoir passivement des connaissances mais à les construire seul* ». Ainsi, la nouvelle approche s'articule sur le constructivisme qui précise que c'est l'individu lui-même qui construit ses propres connaissances. La connaissance est donc construite, et implique un sujet connaissant. Dans cette optique, c'est l'élève lui-même qui construit ses propres connaissances. En ce sens, les concepteurs se réfèrent à la théorie de Piaget (1963) qui considère que l'apprenant construit une représentation du monde extérieur qu'à travers ses propres actions et opérations sur le monde physique et sur ses propres connaissances antérieures. Il s'agit d'un sujet connaissant qui peut construire du réel est nécessairement celle de sa propre expérience.

Le programme précise que « *l'apprenant est appelé non à recevoir passivement des connaissances* ». Du point de vue constructiviste, le savoir n'est pas transmissible car l'apprenant se construit lui-même des connaissances à propos de ces savoirs. Selon l'optique constructiviste de l'apprentissage, l'élève a un rôle actif dans son processus d'apprentissage, car il construit ses connaissances à travers ses expériences et ses connaissances antérieures. Les connaissances sont donc construites par l'apprenant lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement. Comme nous l'avons précisé antérieurement, cette construction des connaissances met en œuvre des processus cognitifs, affectifs et métacognitifs.

Le programme avance que « *la **construction** d'un savoir, **bien personnelle**, s'effectue dans le **cadre social** car les informations sont en lien étroit avec le **milieu social**, le contexte et proviennent à la fois de ce l'on pense et ce que **les autres** apportent comme **interactions*** ». ».

Nous remarquons que le programme insiste sur le cadre social dans l'enseignement/apprentissage du français en référant à la thèse de Vygotsky dans laquelle l'expérience sociale sculpterait la façon de penser et d'interpréter le monde. Ainsi, la nouvelle approche préconise que *par* l'intermédiaire du cadre social que l'apprenant s'engage dans ses activités car son comportement est fondu, enraciné dans le social. Il s'agit de la prise en compte de la dimension sociale dans la construction de connaissances tient compte du contexte dans lequel s'élaborent les savoirs. Ainsi, lorsque la tâche est en lien avec la langue écrite, le contexte est principalement de nature linguistique, pédagogique et didactique.

Nous remarquons que le programme montre que *l'apprentissage* est un processus interactif dans lequel les apprenants apprennent les uns des autres. Ainsi, les connaissances ne sont pas transmissibles, elles sont construites par le l'apprenant qui construit ses propres connaissances en mettant en œuvre de multiples ressources cognitives, affectives et métacognitives qui lui permettent de traiter une série de tâches. Dans cette perspective, les connaissances⁸ sont construites et non transmises, elles sont temporairement viables car ne sont pas stable et peuvent se transformées, elles nécessitent une pratique réflexive car elles

⁸ Les connaissances comprennent les éléments constitutifs du patrimoine cognitif du sujet, ses représentations et ces conceptions.

et ne sont pas admises comme telles sans remise en cause, elles sont situées dans des contextes et des situations car elles ne sont pas décontextualisées.

De ce point de vue, l'autorégulation est une partie prenante du paradigme socioconstructiviste dans le processus d'apprentissage parce que : a) la dimension constructiviste du processus d'appropriation et de construction des connaissances est le résultat de l'activité de l'apprenant qui construit ses propres connaissances ; b) les connaissances de l'apprenant y sont mises en interaction avec l'objet à apprendre et avec le milieu ; c) la dimension socio est présente dans l'apprentissages en contexte scolaire à propos des savoirs codifiées. Il s'agit des interactions avec l'enseignant et les pairs.

La nouvelle approche soutient que l'apprenant construit sa compréhension d'une réalité en comparant ses perceptions avec celles de ses pairs et celles de l'enseignant. De ce point de vue, la théorie du socioconstructiviste affirme l'utilité de la collaboration dans les apprentissages. En effet, lors des tâches complexes, les dialogues entre pairs ou avec un expert (enseignant) stimuleraient l'apprentissage et la pensée réflexive de l'apprenant qui s'engage et participe dans des activités interactives. Ainsi, la nouvelle tendance s'inscrit dans un cadre social qui guide la pensée et les interventions des enseignants concernés par la construction et le développement des connaissances. Il s'agit d'une théorie constructiviste soutenant l'opinion que c'est l'apprenant lui-même qui construit ses propres connaissances. L'argument principal de cette épistémologie constructiviste est celui du primat absolu de l'apprenant connaissant. Dans cette conception, la connaissance nécessite un apprenant connaissant capable de construire ses propres connaissances et que cette connaissance n'a pas de sens en dehors de lui, elle n'est pas indépendante de lui car elle est construite nécessairement de ses propres expériences.

La nouvelle approche reconnaît le rôle joué par l'apprenant qui construit ses connaissances. De ce point de vue, le savoir codifié dans le programme scolaire n'est pas transmissible car les connaissances sont construites par l'apprenant lui-même à partir de ses expériences qu'il vit dans son environnement, au départ de ce qu'il a vécu et à travers les interactions avec les autres élèves. Cette thèse s'oppose à la perspective ontologique postulant que la réalité est extérieure à l'apprenant et que celui-ci ne peut la construire car elle lui préexiste. Cette dernière considère que le savoir est transmissible et que l'apprenant accumule des connaissances qui sont des copies conformes de la réalité. Ainsi, l'apprenant

ne photocopie pas le monde, il le reconstruit sans cesse en se reconstruisant lui-même Dans ce sens les connaissances ne sont pas transmissibles mais au contraire elles sont construites par celui qui apprend. Elles sont aussi articulées à des ressources cognitives, affectives et métacognitives et nécessitant une pratique réflexive et elles sont situées dans des contextes et des situations.

Le programme souligne que la situation problème doit « *créer une ou des ruptures les amenant à déconstruire le ou les modèles initiaux inadaptés ou erronés* ». Nous trouvons que les concepteurs s'appuient sur la théorie de Piaget (1963) qui définit la dimension constructiviste du développement des connaissances à travers le double processus d'adaptation : l'assimilation et l'accommodation. Il s'agit de la *coordination* des actions et des opérations d'un apprenant qui construit en construisant, reconstruisant, structurant et restructurant logiquement ses connaissances. C'est l'apprenant lui-même qui construit ses connaissances en les structurant et les organisant selon sa logique.

En ce sens, le programme inclue donc l'objet d'apprentissage (le savoir codifié) au processus de construction et de développement des connaissances. C'est l'apprenant qui construit ses représentations à travers ses propres actions et opérations sur ses connaissances antérieures sur le monde extérieur. De ce point de vue, la nouvelle approche s'articule sur trois dimensions principales qui constituent des assises pour cette optique. La première assise concerne la dimension constructiviste postulant que la connaissance n'est pas le fruit d'une réception passive d'objet extérieur, mais elle est le résultat de l'activité réflexive (métacognitive) de l'apprenant qui construit ses connaissances par une réflexion sur ce qu'il sait déjà, puis il adapte ses connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et à son interprétation personnelle de l'objet d'apprentissage. Il s'agit d'une boucle réflexive qui met en interaction les connaissances de l'apprenant avec l'objet à apprendre et lui permettant également de porter un regard critique sur sa démarche. C'est une activité métacognitive d'analyse qui effectue des liens de causalité entre l'action, les résultats de son action et les caractéristiques des représentations ou des objets sur lesquels il agit. Cette dimension constructiviste évoque donc l'activité réflexive (métacognitive) de l'apprenant sur ses propres connaissances et sur les opérations qu'il effectue sur le savoir à apprendre. Cette dimension réflexive est relative à la dimension métacognitive.

La deuxième assise concerne la dimension interactive de ce même processus puisque les connaissances de l'apprenant y sont mises en interaction avec l'objet d'apprentissage. Il s'agit de l'interaction des connaissances antérieures avec les connaissances à construire heurter dans des situations conceptualisées. Dans cette optique, l'apprenant construit de nouvelles connaissances et transforme les anciennes par cette interaction avec le milieu physique et social. Ceci dit, l'apprenant apprend en situation et développe ses connaissances à travers ses interactions avec son milieu. C'est en situation et à travers des interactions donc qu'émanent les activités réflexives de l'apprenant.

Enfin, la troisième assise concerne la dimension socio puisque nous nous intéressons aux apprentissages en contexte scolaire où s'effectuent les interactions sociales qui constituent une composante principale du processus de la construction des connaissances. C'est grâce aux conflits sociocognitifs provoqués par les échanges avec les pairs et l'enseignant que l'apprenant construit de nouvelles connaissances en contexte. Il s'agit d'une interaction métacognitive qui incite les apprenants à interagir.

Le nouveau programme avance que « *dans une logique de construction de compétences, il s'agit de proposer aux élèves des situations qui leur permettent d'agir pour développer leur savoir-faire. Les situations proposées doivent être significatives pour que les élèves, suffisamment motivés, puissent trouver un sens à leur apprentissage et s'y impliquer pleinement. Dans cette logique l'enseignant doit agir comme un médiateur et non comme un dispensateur de savoir où l'apprenant devient un partenaire actif dans le processus d'apprentissage. Il apprend à apprendre par une recherche personnelle* » (programme p 11).

Le programme montre que « ***l'enseignant doit agir comme un médiateur*** » ; C'est-à-dire qu'il agit comme un accompagnateur car c'est lui qui propose des situations significatives qui ont du sens pour motiver l'apprenant et lui permettent d'agir et de réfléchir pour développer ses compétences. Il s'agit d'un accompagnement socioconstructiviste, une intervention de soutien axée sur la construction des connaissances et le développement des compétences des personnes accompagnées (les apprenants) en interactions avec les pairs. Ce type d'accompagnement suppose un suivi et une continuité selon une perspective réflexive, métacognitive. Il est généralement réalisé en dyade ou en petit groupe pour susciter des réflexions ou des remises en question. Dans cette optique réflexive, l'intervention de médiation suscite a) l'activation des connaissances antérieures pour

favoriser la construction de nouvelles connaissances ; b) des conflits sociocognitifs qui déclenche des discussions ; c) la co-construction dans l'action ; d) des prises de consciences de certaines constructions ; e) la mise en évidence des conceptions. Cette médiation préconise la mise en pratique d'une certaine culture qui se manifeste à travers, les connaissances métacognitives, les habiletés métacognitives, et les expériences métacognitives. Il s'agit d'un soutien axé sur la construction des connaissances et le développement des compétences à travers une perspective réflexive et interactive. Cette médiation nécessite un suivi du groupe des apprenants accompagnés et suscite des interactions, crée des conflits sociocognitifs qui stimulent leur réflexion. Cette médiation peut se concrétiser en dyade ou en petit groupe pour susciter des interactions, des réflexions et des remises en question. Elle assure donc le suivi des actions, l'interaction, la réflexion dans et sur l'action, pousse les apprenants à porter un regard réflexif et critique sur les démarches qu'ils mettent en œuvre afin d'apporter des ajustements et des régulations. Dans cette nouvelle tendance, les enseignants ont donc à repenser leur vision de l'apprentissage car ce qui est présenté à un groupe est structuré de façon différente par chaque individu. C'est donc dire qu'on ne peut transmettre des connaissances à l'individu en pensant que ce qu'on lui dit est intégré avec une représentation précise. Les concepteurs du programme expliquent que c'est l'apprenant qui construit ses connaissances par lui-même et avec ses pairs sous le regard de l'enseignant. Il apprend ainsi à planifier sa démarche, à surveiller son processus mental et comparer ses habiletés avec autrui à remettre en cause ses stratégies, à apporter un regard critique, à réguler et ajuster sa démarche en mobilisant des stratégies plus appropriées et plus efficaces.

Le nouveau programme souligne que la situation problème doit « *créer une ou des ruptures les amenant à déconstruire le ou les modèles initiaux inadaptés ou erronés* » (Programme p12). Nous trouvons que les concepteurs soulignent que l'apprenant construit ses connaissances à travers ses expériences et à travers les interactions avec les autres. C'est une perspective socioconstructiviste du point de vue de l'apprentissage, mais aussi au regard de l'enseignement qui prend la forme d'un accompagnement. Les enseignants doivent tenir compte des constructions individuelles qui sont parfois loin des explications données. Pour favoriser une prise de conscience des interprétations et des conceptions moins justes, l'interaction sociale suscite des conflits sociocognitifs et des confrontations qui contribuent à la déconstruction des conceptions erronées. Les apprentissages se construisent donc grâce aux échanges que le l'apprenant établit avec le milieu et les autres

Il s'agit d'une démarche comprenant des réflexions partagées, des interactions, des tâches analysées collectivement conduisant à des régulations métacognitives. Cette perspective suppose un processus de co-construction où l'apprenant structure ces connaissances de façon active en interaction avec les autres élèves. Il se rend compte des ressemblances et des différences entre diverses démarches et construit et améliore ses stratégies grâce aux idées des autres. Les concepteurs précisent donc les balises à l'intérieur desquelles peuvent se positionner l'Approche Par les Compétences car il s'efforce de montrer que la nouvelle conception se fonde sur l'interaction sociale et le développement des fonctions habiletés métacognitives. Cette approche attribue à la langue une conception sociale, la langue n'est pas conçue comme un simple outil, c'est « d'abord et avant tout une activité discursive, intimement liée à l'activité humaine dont elle constitue à la fois le reflet et le principal instrument. C'est aussi le véhicule privilégié de l'expression symbolique, ancrée dans une culture. Le langage occupe un rôle principal par ses fonctions de représentation, de communication, symbolique et sémiotique, dans l'interaction, il intervient dans la formation de mondes communs chargé de significations partagées et de références communes. De ce point de vue, il transmet et crée la culture, il intervient également dans l'approche des textes et des discours produits par une culture donnée qui est essentielle dans la démarche d'apprentissage d'une langue étrangère. Nous trouvons que cette nouvelle tendance propose une base théorique qui permet d'incorporer les travaux des disciplines connexes, il crée des passerelles entre les processus d'apprentissage, les acteurs sociaux impliqués, et les produits culturels sous toutes leurs formes. En proposant des démarches pédagogiques originales qui favorisent la prise de conscience par les apprenants des processus de l'élaboration du sens grâce au langage, dans un contexte donné. Il s'agit de la mise en évidence des capacités cognitives de l'apprenant dans le réseau complexe de ses relations sociales, de ses processus d'interprétation et dans ses représentations du monde. C'est une logique qui place l'apprentissage et le développement cognitif au cœur des interactions sociales. Ainsi, l'apprenant n'est pas une boîte noire qui traite les informations mais un acteur social, qui construit ses connaissances et établit des connexions signifiantes en fonction de ses représentations, de ses connaissances antérieures et du contexte dans lequel il se développe d'une manière dynamique et constante.

Le programme précise que « *L'apprenant est appelé non à recevoir passivement des connaissances mais à les **construire seul et avec les autres**. La **construction** d'un savoir, bien personnelle, s'effectue dans le **cadre social** car les informations sont en lien étroit*

*avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce l'on pense et ce que les autres apportent comme **interactions**.* » (Programme, 2013/2014, p. 7).

Nous remarquons que les concepteurs précisent le cadre social de la construction des connaissances et l'interaction. Cette nouvelle perspective s'articule sur deux concepts fondamentaux : la notion d'interaction et la notion de zone proximale de développement. L'interaction réfère au processus mettant en relation les personnes et se caractérise par la nature du système utilisé pour communiquer (interaction verbale, non verbale) et par l'ensemble des sujets qui interagissent (interaction dynamique, enseignant-apprenant est toujours inscrite dans un contexte social. C'est un processus dynamique qui se déroule dans un temps, un espace et un contexte définis. Ce sont les interactions verbales entre l'enseignant et les apprenants qui feront l'objet d'une attention particulière, et, ce, dans les activités de compréhension de l'écrit. Ces interactions verbales désignent les actions collectives accomplies sur le mode langagier. Dans ce sens, le langage constitue un élément primordial dans la construction des connaissances car c'est en voulant communiquer avec les autres dans un environnement que l'apprenant acquiert la lecture et l'écriture. Le langage devient un outil cognitif à part entière qui développe la pensée. Peu à peu, le langage acquiert un rôle primordial dans le processus par lequel les apprenants intègrent des habiletés cognitives et métacognitives qui représentent les processus de la pensée, de la réflexion et du raisonnement, et qui sont véhiculés par des activités partagées. Ce sont ces interactions verbales qui constituent les fondements sociaux de la cognition. Ces interactions avec l'enseignant ou avec les pairs permettent le développement des fonctions mentales supérieures telles que la cognition et la métacognition. Ainsi, ce que l'apprenant sait faire aujourd'hui en collaboration, il sera le faire tout seul demain. *Il s'agit du passage* des processus « *interpsychologiques* » à des processus « *intrapyschologiques* ». Ainsi, toutes les habiletés métacognitives trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains. Grâce à la médiation sociale, les échanges langagiers développent la prise de conscience de l'apprenant de son fonctionnement cognitif et métacognitif. Ainsi, le langage qui passe de l'inter à l'intra devient l'outil du développement de la compétence métacognitive qui est la capacité de réaliser la prise de conscience de ce langage intérieur. De ce point de vue, grâce au langage, les compétences métacognitives se construisent dans les interactions verbales et plus particulièrement entre l'expert et le novice, entre l'enseignant et l'apprenant. Ces interactions verbales constituent la source du développement des fonctions cognitives supérieures à condition qu'elles suscitent des

conflits sociocognitifs. Ces confrontations créent un déséquilibre interindividuel qui provoque l'émergence des points de vue divergents. L'apprenant prend alors conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres, ce qui génère un déséquilibre intra-individuel. L'élève construit donc un nouveau savoir en repensant ses représentations et celles des autres. Grâce au langage, l'étayage permet le passage d'un plan intermentale à un plan intra-mentale, à condition de prendre en considération la Zone Proximale de Développement de l'apprenant.

Le programme souligne que « **la situation problème proposée aux élèves doit être composée d'un support (texte, image, document sonore), une tâche ou une activité que l'élève doit réussir et une consigne qui englobe l'instruction de travail. Elle doit avoir un sens pour eux en les interpellant par son caractère concret, elle doit être liée à un obstacle que les élèves doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs conceptions et faire naître en eux un questionnement** » (cf. Guide Méthodologique d'Elaboration des programmes, juin 2009).

Dans ce passage, on trouve que les concepteurs du programme utilisent le terme de tâche que l'élève doit réussir et qu'elle doit être liée à un obstacle que l'élève doit prendre conscience et fait naître chez lui un questionnement. Le programme préconise que l'enseignant propose des tâche complexes qui font appel à la réflexion et qui stimulent les habiletés métacognitives des apprenants. Des tâches qui posent un défi et qui provoquent la mobilisation des processus de planification de contrôle et de régulation. Ainsi, la tâche ne doit pas être trop facile car il n'y provoque pas un apprentissage. Et elle ne doit pas être aussi trop difficile parce que l'apprenant se décourage et abandonne sa réalisation. Cette tâche doit être donc située dans la Zone proximale de développement de l'élève pour provoquer sa motivation et l'incite à mobiliser ses connaissances et ses habiletés métacognitives. Cette ZPD⁹ représente la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'apprenant réalise une tâche seule et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'apprenant réalise une tâche lorsqu'il est assisté par l'enseignant ou collabore avec d'autres pairs. Dans cette optique, l'enseignant doit faire deux types de choses : a) choisir une tâche située au-delà de ce que l'apprenant peut réaliser seul mais juste au-delà, c'est-à-

⁹ ZPD ; zone proximale de développement

dire en Zone proximale ; b) mettre en œuvre une aide systématique de type tutelle sociale langagière. Dans ce cas, l'apprenant peut résoudre des tâches proches de son niveau de développement avec l'aide de l'enseignant, ou en collaboration avec un pairs habile, en suivant ses instructions.

La ZPD fait donc référence à la zone d'apprentissage optimal pour l'apprenant, c'est-à-dire à la zone qui est parfaitement adéquate pour qu'il y ait apprentissage chez l'élève. Elle renvoie à ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et ce qu'il ne sait pas faire seul. La zone proximale de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage, comparativement au niveau présent de développement. C'est-à-dire, en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'apprenant peut toujours faire plus et résoudre des tâches plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul. En ce sens, l'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement à condition qu'il s'appuie sur les capacités actuelles de développement. Ainsi, il ne s'agit pas uniquement de tenir compte du processus de développement déjà réalisé chez l'apprenant, mais des processus qui sont en train de se développer. Cela signifie que l'apprenant peut s'élever à un niveau intellectuel supérieur, c'est-à-dire passer de ce qu'il sait faire à ce qu'il ne sait pas faire avec l'aide de l'expert qui joue le rôle d'étayeur. En fait, en collaboration l'apprenant est plus fort et plus intelligent que lorsqu'il se livre à un travail autonome, il résout des difficultés intellectuelles d'un niveau supérieur mais il y a toujours une marge déterminée, soumise à des règles strictes, qui définit l'écart entre le travail autonome et le travail en collaboration. Il se trouve que même en collaboration avec quelqu'un l'apprenant résout plus facilement les problèmes de son niveau de développement. En conséquence, le soutien apporté par l'enseignant tuteur doit s'effectuer dans la ZPD afin de permettre à l'apprenant de s'approprier graduellement des stratégies qu'il puisse les mobiliser d'une façon autonome dans des situations problèmes. L'enseignant doit adapter son étayage aux besoins de chaque apprenant, il doit ajuster ses interventions pour que le soutien soit efficace.

Le programme précise que « *l'enseignant doit agir comme un médiateur et non comme un dispensateur de savoir où l'apprenant devient un partenaire actif dans le processus d'apprentissage. Il apprend à apprendre par une recherche personnelle.* ». Dans une nouvelle conception, la médiation joue un rôle principal pour favoriser la construction des

connaissances. Il s'agit de la manière dont un individu plus expert qu'un autre, un enseignant par rapport à un apprenant, un expert par rapport à un novice, organise l'environnement du second, c'est-à-dire l'espace physique et mental, ce qu'il y a entre lui et le monde des choses et des autres, pour lui rendre intelligible de telle sorte qu'il puisse s'y adapter pour y penser, y agir et y construire ses connaissances. Cette médiation permet de mener l'apprenant de sa dépendance de l'enseignant à son indépendance. C'est le développement de l'intelligence basé sur la dynamique d'une relation sociale permettant, graduellement d'amener le novice d'un état de dépendance à l'autonomie par l'intermédiaire du langage comme outil de communication, d'interaction et de médiation de signification. Le médiateur conduit le novice vers sa culture à travers l'interaction sociale. Par cette interaction l'enseignant tente de rendre le novice expert, à son tour, de cette culture. Pour mettre en pratique cette interaction, l'enseignant instaure avec le novice des échanges ritualisés qui deviennent de la culture. De ce point de vue, le novice acquiert la culture et les moyens qui lui permettent de devenir un producteur qui participe au développement de cette culture. Dès lors, dans ce contexte, l'enseignant n'est plus un transmetteur de connaissances mais plutôt un guide, un modèle et un accompagnateur. Cette notion est particulièrement pertinente en didactique des langues étrangères étant donné que le fait central de notre psychique est le fait de la médiation. Les différents instruments qui se situent entre l'individu et le monde qui l'entoure sont appelées les systèmes de médiation. Ces instruments produits historiquement par la culture transforment les processus mentaux de l'apprenant, ce qui signifie que la forme du fonctionnement individuel est profondément influencée par ses origines sociales. C'est une sociogenèse des capacités cognitives, dans lesquelles les systèmes sémiotiques jouent un rôle principal en contribuant à la structuration et à l'organisation des habiletés. C'est une perspective interactionniste du développement dans laquelle les processus d'éducation jouent un rôle important. L'apprentissage/enseignement devient un moyen de renforcement du processus de développement des capacités cognitives supérieures de l'individu, en mettant à sa disposition des outils sémiotiques d'origine socio-historico-culturelle qui lui offre l'opportunité de structurer et d'organiser ses fonctions mentales. De ce point de vue, l'enseignant devient un catalyseur du développement des capacités cognitives supérieures de l'apprenant. L'éducation ne se réduit pas à l'acquisition d'un ensemble d'informations, elle est l'une des sources du développement de la compétence métacognitive. Ainsi, l'enseignement joue un rôle principal pour le développement des capacités de l'apprenant

et l'enseignant devient médiateur des apprentissages. La conception de l'enseignement accorde beaucoup d'importance aux activités de médiation de l'enseignant qui offre des aides à l'apprenant pour lui rendre plus accessible un savoir quelconque et en lui créant un environnement porteur de sens pour qu'il s'engage personnellement et construit ses connaissances.

Grâce aux activités de médiation et d'étayage de l'enseignant ou de pairs plus habiles, le développement de l'apprenant s'accélère par les interventions pédagogiques. C'est à travers l'évaluation de la compétence de l'apprenant avant l'aide qu'on peut l'engager dans des activités qui se situe juste au-delà de sa zone de compétence et qu'il pourra accomplir en collaboration et à travers les activités de médiation et de soutien. Cette vision place l'apprentissage au cœur des interactions sociales et en amont du développement. La conception de l'enseignement qui découle va privilégier l'approche réflexive à partir des connaissances antérieures de l'apprenant et favoriser ainsi le recours à la métacognition, grâce au guidage et au soutien de l'enseignant.

Le programme explique que « *Les situations proposées doivent être significatives pour que les élèves, suffisamment motivés, puissent trouver un sens à leur apprentissage et s'y impliquer pleinement. Dans cette logique l'enseignant doit agir comme un médiateur et non comme un dispensateur de savoir où l'apprenant devient un partenaire actif dans le processus d'apprentissage. Il apprend à apprendre par une recherche personnelle* ».

Nous remarquons que le programme préconise aux enseignants de français de proposer des tâches significatives pour motiver l'apprenant et l'impliquer pleinement dans le processus de son apprentissage tout en gardant le processus d'étayage qui qualifie le rôle essentiel du professeur. Il s'agit de mettre en pratique des processus d'étayage pour mobiliser et maintenir l'intérêt de l'apprenant et lui fournir les moyens qui lui permettent de réaliser le but qu'il veut atteindre. Ainsi, l'enseignant soutient les tentatives de l'apprenant dans la mobilisation et la mise en pratique des stratégies appropriées pour exécuter une tâche, en lui offrant plus d'explication et une modélisation dans le cas de besoin. Puis il adapte son étayage selon les besoins de l'apprenant, la nature de la tâche et retire son soutien progressivement au même rythme que l'apprenant acquiert des compétences. Cet étayage permet à l'apprenant d'intérioriser des habiletés supérieures et de mobiliser les stratégies appropriées pour réaliser les différentes tâches proposées. Ce qui lui permet d'organiser son apprentissage en mettant en pratique ses acquis pour

développer ses compétences. L'enseignant le soutient en recourant à des modalités d'évaluations diversifiées. Ces tâches sont exécutées en collaboration parce que les démarches de co-construction exigent plus d'explication et favorisent la métacognition. Ces processus d'étayage peuvent avoir lieu entre enseignant-apprenant mais aussi entre pairs grâce aux supports pédagogiques.

Cette perspective socioculturelle ne vise pas seulement la dimension cognitive mais la dépasse en apportant des éléments importants pour la réflexion sur les problématiques des niveaux intermédiaires et avancés et la question des textes. En considérant la langue comme un outil véhiculant une culture, ce courant propose une pédagogie des pratiques interprétatives en redonnant une place d'honneur aux textes en tant que productions ancrées dans une culture. Ainsi, il est essentiel de proposer des activités qui permettent de développer les capacités d'interprétation et de production de textes, d'encourager la réflexion sur la langue et les mécanismes de construction de sens.

Dans ce sens, les concepteurs insistent sur la médiation qui inclue la notion d'étayage (Scaffolding) qui est basée sur l'interaction particulière entre un tuteur « expert » et l'apprenant. Ainsi, le développement linguistique incite le développement cognitif intellectuel de l'apprenant. Ce développement cognitif s'acquiert par le langage dans le cadre d'interactions permanentes avec l'entourage, avec autrui et non pas par le seul déploiement autonome de capacités mentales. C'est un processus de collaboration entre l'apprenant et l'enseignant qui joue le rôle de médiateur. Il s'agit d'échanges sociaux avec d'autres membres de la communauté linguistique qui lui permettent d'intérioriser des habiletés métacognitives. Dans ce contexte culturel, l'apprenant s'approprie ces outils intellectuels en participant à des interactions au cours desquelles des représentations culturelles sont reconstruites. Ce développement cognitif se réalise dans le milieu classe puis qu'il est le lieu qui met l'apprenant en contact avec les connaissances et compétences de la culture qui se construit à travers la maîtrise du langage. Cette conception de l'enseignement d'une langue étrangère vise le développement de la compétence communicative tout en prenant en considération l'activité cognitive de l'apprenant. Dans une classe de langue, le but de l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant est la mise en pratique des moyens pragmatiques et linguistiques. Dans ce contexte éducatif, l'apprenant acquiert un savoir qui lui a été transmis en le rendant accessible, par la médiation d'un tuteur. Par cette médiation spécifique, l'élève passe d'une dépendance de la régulation par

l'adulte de ce qu'il fait à une co-régulation puis à une autorégulation. Ainsi, par l'auto-langage l'apprenant se disant peu à peu à lui-même ce que l'enseignant disait pour l'aider ; c'est ce qu'on appelle le contrôle métacognitif. L'aide langagière de l'enseignant permet cette prise de conscience en même temps que l'appropriation progressive des modalités et donc le désétayage. Il s'agit d'une médiation pédagogique et scolaire qui permet à l'apprenant de d'accéder dans le même temps à une culture et une pensée réflexive caractéristique de l'apprenant métacognitif expert en apprentissage.

La classe de langue est donc le lieu favorable de la mise en œuvre d'un étayage qui recouvre toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des apprenants. Il s'agit généralement de l'étayage d'un expert qui apporte un soutien temporaire à l'élève pour soutenir les activités métacognitives, les activités cognitives, sociales ou même la dimension affective.

1.1.3. Les expressions relatives à l'autorégulation

Le nouveau programme souligne que « *La situation problème est une situation d'apprentissage signifiante et concrète. Elle a un lien avec la réalité de l'élève, l'interpellent et faisant naître chez lui un questionnement.* (cf. Guide Méthodologique d'Elaboration des programmes, juin 2009).

On trouve que le programme s'inscrit dans un profil de familles de situations étant donné qu'il suggère la notion de « *situation problème* ». Selon cette logique, ce qui est important, ce n'est pas seulement l'acquisition des savoirs et des savoirs faire, mais c'est qu'un élève doit pouvoir faire face à un certain nombre de situations complexes. Les contenus du programme vont plus loin que les savoirs et les savoirs faire parce que c'est le savoir agir en situation qui est privilégié.

La situation problème « *a un lien avec la réalité de l'élève, l'interpellent et faisant naître chez lui un questionnement interne* ». Les concepteurs préconisent de mettre l'apprenant dans une situation réelle de la vie quotidienne. Et c'est cette situation qui fait naître chez lui un questionnement interne. Dans cette optique l'apprenant n'attend pas les questions de l'enseignant mais c'est lui qui devrait s'approprier le processus de questionnement interne sans attendre qu'il vienne de l'extérieur. C'est une façon d'apprendre une plus grande autonomie d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant incite l'apprenant à se poser des questions pertinentes qui font appel à son processus cognitif

développant ainsi une stratégie nécessaire au développement du contrôle où il s'évalue en cours de la réalisation de la tâche. Cette notion de questionnement interne est relative donc à la métacognition.

Le document officiel ajoute que « *Sa pratique, fondée sur l'activité, donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicitier sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre.* » (Programme p11).

Nous remarquons que programme préconise que l'apprenant pratique l'exécution de la tâche qui représente une situation problème et une occasion qui lui de décrire les stratégies qu'il a mis en œuvre et de verbaliser son activité cognitive. Ainsi, cette instruction officielle s'inscrit dans une perspective métacognitive où l'enseignant sollicite l'apprenant à expliciter sa démarche mentale en montrant comment il est parvenu à effectuer cette tâche complexe. Il suscite chez l'élève la prise de conscience des stratégies cognitives qu'il a mobilisées, c'est ce qui développe chez l'apprenant la compétence métacognitive et l'aide à améliorer son processus d'apprentissage. Cette nouvelle réforme préconise la mise en œuvre d'interventions qui sollicitent l'apprenant à expliquer les habiletés métacognitives qu'il a mis en pratique. Ainsi, l'enseignant pousse l'apprenant à démontrer comment il a procédé pour exécuter une tâche complexe et inédite. De ce fait, les interventions enseignantes développent chez la prise de conscience et la compétence à décrire sa démarche mentale en l'incitant à justifier ses productions, ses réponses et sa pensée explicitement.

Le document officiel mentionne que « *La situation problème est une situation d'apprentissage, conçue par l'enseignant dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre pour permettre aux apprenants de développer des compétences et construire un savoir en mobilisant les ressources dont ils disposent.* » (in Guide Méthodologique, juin, 2009)(programme p12).

Nous remarquons que le programme recommande aux enseignant de mettre l'apprenant dans une situation problème afin crée chez lui la réflexion. Cette réflexion est relative à la perspective métacognitive car elle sert non seulement a activé les connaissances et les expériences antérieures mais aussi à s'interroger sur la façon d'apprendre et à prendre conscience des processus d'apprentissage mis en œuvre. Dans cette expression l'autorégulation est préconisée d'une façon claire parce qu'elle se réalise à travers une situation problème qui provoque chez l'apprenant une réflexion qui fait naître chez lui un

questionnement interne qui le pousse réaliser cette tâche complexe. De ce point de vue l'apprenant va donc analyser la tâche pour dégager ses caractéristiques, prédire sa démarche et mobilise ainsi les habiletés appropriées pour l'accomplir. L'apprenant construit donc son savoir en mettant en œuvre ses connaissances et ses habiletés métacognitives dont il dispose pour exécuter une tâche complexe.

Les nouvelles instructions soulignent que « *la situation problème proposée aux élèves doit être composée d'un support (texte, image, document sonore), une tâche ou une activité que l'élève doit **réussir** et une consigne qui englobe l'instruction de travail. Elle doit avoir un sens pour eux en les interpellant par son caractère concret, elle doit être liée à un **obstacle** que les élèves doivent **prendre conscience** à travers l'émergence de leurs conceptions et **faire naître en eux un questionnement** (les apprenants ne répondent plus aux seules questions du maître), créer une ou des ruptures les amenant à **déconstruire le ou les modèles initiaux inadaptés ou erronés**. (cf. Guide Méthodologique d'Elaboration des programmes, juin 2009) (programme p13). .*

Nous remarquons que le programme emploie le concept de prise de conscience qui est une composante principale de la métacognition. Cette prise de conscience du processus cognitif enrichit les connaissances métacognitives, et contribue également au développement des habiletés métacognitives dans le contexte d'apprentissage. Il s'agit de la capacité de l'apprenant à prendre son fonctionnement cognitif comme objet de pensée et d'analyse et d'être capable de décrire la démarche mentale qu'il met en pratique. Cette prise de conscience joue un rôle important dans la construction et la transformation des stratégies d'apprentissage de l'élève. C'est grâce aux prises de conscience que l'apprenant pourra contrôler, évaluer et réguler sa démarche cognitive. Cette prise de conscience peut porter sur le déroulement de l'action, de la façon de procéder du raisonnement pour exécuter une tâche complexe. Ce travail de réflexion peut amener l'apprenant à réguler sa planification, à réajuster sa procédure en mobilisant d'autres stratégies plus appropriées pour accomplir efficacement cette tâche complexe. Cette prise de conscience peut porter également sur la démarche d'un autre élève, de la manière dont un camarade procède pour comprendre un texte. Dans ce cas, il peut repérer les stratégies de compréhension utilisées par son camarade. Cette prise de conscience peut porter sur la démarche de l'enseignant en l'observant entrain de modéliser la mise en œuvre d'une stratégie de compréhension ou de production de texte. Cette prise de conscience peut porter également sur les

caractéristiques des interactions entre lui et ses pairs ou son enseignant, l'un des apprenants peut prendre conscience qu'il arrive plus facilement à réaliser une tâche dans le contexte interactif que seul. Il peut se rendre compte que les stratégies auxquelles il a l'habitude de recourir lorsqu'il exécute une tâche ne sont pas les mêmes que celles utilisées par son camarade. Cette prise de conscience peut déclencher un processus de remise en question, d'ajustement et de régulation dans le but de mobiliser des stratégies plus efficaces.

Le nouveau programme précise que « *dans une logique de construction de compétences, il s'agit de proposer aux élèves **des situations** qui leur permettent **d'agir** pour développer leur savoir-faire. **Les situations** proposées doivent être **significatives** pour que les élèves, suffisamment **motivés**, puissent trouver un **sens** à leur apprentissage et s'y impliquer pleinement. Dans cette logique **l'enseignant doit agir** comme un médiateur et non comme un dispensateur de savoir où l'apprenant devient un **partenaire actif** dans le processus d'apprentissage. Il **apprend à apprendre par une recherche personnelle** ».*

Nous remarquons que le programme emploie l'expression « **apprend à apprendre par une recherche personnelle** » qui renvoie à l'autorégulation parce qu'apprendre à apprendre signifie enseigner comment apprendre à comprendre, comment apprendre à écrire, comment apprendre à résoudre des problèmes, comment apprendre à prendre des notes et comment apprendre à exécuter une tâche. Ainsi, le programme préconise aux enseignants de conduire l'apprenant à élaborer des connaissances et des habiletés métacognitives pour qu'il puisse prendre en charge son propre apprentissage. Il s'agit d'enseigner à l'élève comment apprendre à comprendre, comment apprendre à déterminer régulièrement s'il comprend ou non quand il lit un texte qu'il vient de lire et comment réagir face aux passages difficiles qu'il rencontre. Ce pilotage de la compréhension implique une composante de régulation qui consiste à prendre conscience que l'information qu'on est en train de lire n'est pas comprise, et une composante de régulation qui consiste à mettre en œuvre des stratégies pour pallier ces ruptures incompréhensibles. Dans cette perspective l'enseignant intervient donc en sollicitant l'apprenant à planifier, à contrôler, à réguler et à évaluer sa démarche mentale. Ainsi, le rôle de l'enseignant consiste à apprendre à l'apprenant l'usage de l'autorégulation pour apprendre à comprendre des textes écrits, à apprendre à mettre des stratégies efficaces de planification de contrôle et de régulation pour exécuter cette tâche complexe. Il s'agit d'apprendre à l'apprenant une pensée qui fonctionne de façon critique et réflexive pour favoriser à la fois la réussite et la motivation.

C'est apprendre à l'élève un traitement contrôlé conscientisable quand il confronte une tâche de compréhension. C'est à être à la fois celui qui lit pour comprendre et celui qui surveille cette activité de compréhension de lecture pour assurer la réussite de cette tâche complexe. C'est l'emphase sur l'organisation mentale des connaissances dans l'apprentissage qui s'effectue grâce à des pauses métacognitives en cours d'activités pour permettre aux apprenants de prendre conscience de leurs expériences métacognitives et des mécanismes mentaux qu'ils mettent en œuvre.

Le programme postule que « *Les situations proposées doivent être significatives pour que les élèves, suffisamment **motivés**, puissent trouver un **sens** à leur apprentissage et **s'y impliquer pleinement**. (programme p14).*

Nous remarquons l'emploi des termes « motivé » et « s'y impliquer pleinement » qui sont relatifs à l'autorégulation qui influe le maintien et l'augmentation de la motivation. Ainsi, l'autorégulation ne peut pas être dissociée de l'affectivité et de la motivation à apprendre. Ces deux éléments sont donc en étroites relation et on ne peut pas les départager. Dans cette perspective l'enseignant adapte son enseignement à la capacité d'apprendre de l'apprenant pour le motiver et inciter son processus métacognitif. L'autorégulation est en étroite relation avec la motivation qui représente l'un des facteurs de son développement. Le développement du sens de soi en tant qu'agent cognitif actif et comme cause centrale de sa propre activité cognitive. Ces facteurs seraient promoteurs des jugements et sentiments métacognitifs ainsi que du contrôle métacognitif de ses entreprises cognitives. C'est la réflexion de l'individu sur ses connaissances et ses capacités et d'autre part sur son état affectif concernant ses connaissances, ses capacités, sa motivation et ses caractéristiques en tant qu'apprenant. Il s'agit des croyances motivationnelles en étroite relation avec l'autorégulation.

Le nouveau programme postule qu'« *elle doit correspondre à une **situation complexe et inédite liée au réel**, pouvant ouvrir sur différentes réponses acceptables et différentes **stratégies utilisables**. Elle doit être **concrète** car elle a un **but** (un produit) ; qu'elle sollicite une **action réelle** et qu'elle requiert l'utilisation de **connaissances**, de **techniques**, de **stratégies** ; qu'elle fait appel à des connaissances de type déclaratif, procédural et conditionnel ; qu'elle débouche sur un savoir d'ordre général (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir-faire, savoir être, savoir devenir ; qu'elle fait l'objet d'un ou plusieurs moments de **métacognition** (analyse **à posteriori** de la manière dont les activités ont été*

vécues et du savoir qui a pu être intégré) ; qu'elle contient les éléments d'évaluabilité des produits attendus. » (programme p 12).

Nous remarquons que le programme préconise la situation problème qui doit répondre à deux caractéristiques : elle doit être à la fois complexe parce qu'elle doit stimuler la mobilisation et la combinaison de plusieurs stratégies et elle doit être aussi concrète car elle doit avoir un sens et une finalité pour l'apprenant. Dans ce sens, les concepteurs insistent sur le développement des compétences dans une perspective métacognitive en plaçant l'apprenant dans une situation de réflexion et en lui donnant l'occasion de prendre conscience de son processus mental. Cette prise de conscience enrichit les connaissances métacognitives et influence la régulation métacognitive du contrôle des processus mentaux. Ce caractère conscient de l'autorégulation est très important dans la situation d'apprentissage car il permet la verbalisation de la démarche cognitive, ce qui incite l'apprenant à de meilleurs échanges avec les autres dans un but d'amélioration. Ainsi, l'enseignant doit avoir une intention explicite qui permet de développer une volonté réelle, d'exposer ce qui vient de se faire pour le rendre métacognitif, de mener l'apprenant à verbaliser sa démarche mentale, à prendre conscience de ses connaissances métacognitives et de sa manière de contrôler et de réguler ses processus pour apprendre. De ce point de vue, le programme axé sur le développement habiletés pour planifier l'action, pour mettre en place l'action et pour réfléchir sur l'action. Dans ce sens, apprendre devient apprendre à se servir de ces outils métacognitifs par la médiation de l'enseignant expérimentée qui peut accompagner l'apprenant dans une activité pour apprendre à se servir réellement.

Le programme souligne « *qu'elle fait l'objet d'un ou plusieurs moment de **métacognition** (analyse à **posteriori** de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu être intégré), qu'elle contient les éléments d'**évaluabilité** des produits attendus. » (Programme p 30).*

Nous remarquons que les concepteurs emploient le concept de métacognition d'une manière explicite. Ils préconisent des activités d'analyse après la réalisation de la tâche pour amener l'apprenant à développer sa réflexion métacognitive (monitoring rétrospectif). C'est le rôle de l'enseignant qui organise ses moments de jugement sur l'adéquation des habiletés mises en œuvre dans l'exécution de la situation problème. Dans ce sens, 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, des données pertinentes pour l'apprentissage. L'autorégulation 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 et des objets cognitifs sur lesquels ils portent.

Nous trouvons que cette définition permet de préciser le type de connaissance par rapport aux autres parce que cette approche fait la distinction entre le métacognitif et le cognitif. Elle précise que l'autorégulation est une connaissance qui porte sur elle-même et qu'elle renvoie à une prise de conscience intérieure à une activité réflexive interne de contrôle actif et de régulation du déroulement de l'action

Le programme préconise des moments d'autorégulation et de réflexion métacognitive postérieure à la réalisation de la tâche (monitoring rétrospectif) mais l'autorégulation ou la métacognition dans sa dimension prospective ou prédictive (avant l'exécution de la tâche) n'est mise en évidence. Il ne mentionne pas ses différentes composantes (connaissances déclaratives sur la personne, sur la tâche sur les stratégies et les habiletés cognitives supérieures de la gestion et de l'autorégulation de la démarche mentale.

Ainsi, le programme ne présente pas explicitement les composantes de l'autorégulation qui se rapporte aux connaissances introspectives et conscientes que l'apprenant a de ses processus d'apprentissage et de sa capacité à les réguler en cours de la réalisation des tâches complexes proposées. Des métaconnaissances liées à la personne, à la tâche et aux stratégies sur l'acte d'apprendre que l'apprenant mobilise dans l'action de façon à réguler ses conduites d'apprentissage et qu'il serait davantage en mesure de planifier ses stratégies cognitives, de les exécuter, de les contrôler et de les adapter aux contraintes d'une nouvelle situation. En analysant le programme, nous n'avons trouvé les différentes composantes de la métacognition. Les concepteurs n'ont pas indiqué les connaissances métacognitives, les habiletés métacognitives et les expériences métacognitives. Ils n'ont pas mentionné également sous composantes des habiletés métacognitives de planification, de contrôle et de régulation qui réfèrent au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans le but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster et vérifier ces processus mis en œuvre.

Le programme suggère une « *analyse à posteriori de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu être intégré*), qu'elle contient les éléments d'évaluabilité des produits attendus ».

Nous trouvons que cette analyse à posteriori relève de l'autorégulation dans sa dimension rétrospective afin d'amener l'apprenant à réguler ses apprentissages. Ce passage évoque le

rôle de l'enseignant à développer chez l'apprenant une prise de conscience après l'exécution d'une tâche et l'aider à devenir un participant actif de sa propre performance plutôt qu'un récepteur passif. Par une autoévaluation de l'apprentissage, il l'oriente à dégager des différences dans le développement cognitif. Cependant, l'enrichissement des connaissances métacognitives, des expériences métacognitives, des habiletés de planification au début de la tâche ne sont pas mentionnées.

1.2. L'autorégulation dans les finalités de l'enseignement du français

La loi d'orientation sur l'Éducation Nationale (n°= 8-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : « L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, **capable** de comprendre le monde qui l'entour, de s'y adapter et d'**agir** sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle » Chapitre I, art.2. Dans le cadre scolaire, cette loi représente les finalités de l'éducation et fournit les intentions les plus élevées et les plus lointaines, elle présente le type d'homme et de citoyen que l'école est chargée de former. Cette loi précise que l'école algérienne doit former des citoyens capables de s'ouvrir sur la civilisation universelle et de comprendre le monde qui les entoure. L'emploi du terme « capable » signifie que le programme est développé selon une logique de compétence. On remarque également l'utilisation du terme « agir » qui constitue la base de l'approche par les compétences.

Cette loi précise que l'école « assure les fonctions d'instruction, de civilisation et de qualification » doit notamment « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen **d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères** »-Chapitre II, art.4. Cette loi accorde une importance considérable à l'enseignement apprentissage des langues étrangères comme moyens d'accès à la documentation et aux échanges avec les autres cultures. Conséquemment, l'apprenant ne peut accéder à la documentation en langue étrangère qu'à travers une compétence réelle.

1.3. L'autorégulation dans les objectifs généraux

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes : « L'enseignement/ apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens

d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures(...)
Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique. »
cf. Référentiel Général des Programmes. Cet énoncé d'intention large, est appelé objectif général, il décrit l'ensemble des compétences visées en langues étrangères. Il suggère la préparation de l'élève à une société plus complexe en développant ses compétences à communiquer à interagir et à se documenter en langues étrangères et être capable de consulter des ouvrages écrits en langue étrangère.

2.1.3. Les objectifs de l'enseignement du français

La quatrième année moyenne constitue l'étape de l'approfondissement et d'orientation. Cette phase sert à « *consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif, puis de mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaire ou extrascolaire.* » programme, 2013, p. 7. Nous constatons que cet objectif emploie le terme « *compétence* » qui indique que le programme est inscrit dans une logique de compétence. Il indique également que la compétence est mise en œuvre dans des « situations problèmes ». Ainsi, la situation prend une dimension importante par sa nature et sa complexité. Par cette idée, la compétence devient indissociable du contexte dans lequel elle se manifeste et des situations qu'elle permet de traiter.

1.4. L'autorégulation dans le profil de sortie du cycle moyen

Le nouveau programme ajoute que « *Les valeurs, les compétences transversales et les compétences disciplinaires sélectionnées contribuent à la construction du profil de sortie de l'élève du cycle moyen.* » Programme, 2013, p.7.

Les valeurs

Le nouveau programme postule que « *toute éducation a pour vocation de transmettre les valeurs qu'une société s'est choisies - des valeurs communes à tous ses membres : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale ; - des valeurs plus spécifiquement individuelles : valeurs affectives et morales,*

valeurs *esthétiques*, valeurs *intellectuelles*, valeurs *humaines* ouvrant sur l'universel. Le choix de ces valeurs constitue une source première pour l'orientation du système éducatif et pour ses finalités. Leur mise en œuvre détermine la nature du curriculum, le choix des contenus et des méthodes d'apprentissage. L'enseignement du français, à l'instar de celui des autres disciplines, se doit de prendre en charge ces valeurs en vue de contribuer à la formation saine et équilibrée de l'élève, futur citoyen. » Programme, 2013, p.8. On remarque que le développement des compétences incluse les valeurs affectives et intellectuelles qui sont des composantes de la compétence d'autorégulation. Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles.

1.5. L'autorégulation dans les compétences transversales

Le nouveau programme avance que dans le cadre des finalités de l'éducation définies dans le chapitre I, article 2 de la loi d'orientation sur l'éducation nationale (N° 08-04 du 23 janvier 2008), l'école algérienne a pour missions : d' « *assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des **outils intellectuels et méthodologiques** de la connaissances facilitant les apprentissages et préparent à la vie active* », de « *doter les élèves de **compétences pertinentes, solides et durables** susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolutions de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, et culturelle et économique et s'adapter aux changements.* » Chapitre II, article 4.

Nous remarquons que le nouveau programme est basé sur la notion de compétence transversale. Cette notion constitue l'entrée principale de l'approche par les compétences que Xavier la qualifie d'approche interdisciplinarité. Cette approche considère que les compétences transversales sont indispensables au développement des compétences disciplinaires.

Le nouveau programme stipule que le développement des compétences disciplinaires (en compréhension de l'oral, en compréhension de l'écrit, en production de l'oral, en production de l'écrit) s'effectue à travers le développement de compétences transversales qui sont des compétences relatives à l'autorégulation.

Ces propos officiels préconisent l'acquisition non seulement des connaissances mais également des compétences transversales qui sont des compétences pertinentes, solides et durables que l'apprenant peut les mobiliser dans les différentes tâches complexes et inédites. Cette perspective s'inscrit réellement dans le nouveau courant pédagogique que nous avons perçu à travers les nombreuses définitions théoriques. L'élève apprend à raisonner non pas d'une manière disciplinaire mais en termes d'interdisciplinarité.

Ainsi, l'élève acquiert des compétences disciplinaires dans l'ensemble des disciplines à travers le développement des compétences transversales durant toute la scolarité, dans le cadre du réinvestissement et du transfert, à travers les différentes activités en relation avec les projets. Ainsi, une compétence est dite transversale lorsqu'elle permet d'agir efficacement dans une large variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématiques diverses.

Le nouveau programme présente quatre types de compétences transversales.

Les compétences transversales d'ordre intellectuel

- *L'élève est capable de résoudre des **situations problèmes** ;*
- *L'élève est capable de **rechercher seul** l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté ;*
- *L'élève est capable de **jugement critique** de donner son point de vue, émettre un jugement argumenté ;*
- *L'élève est capable de **s'auto évaluer** pour améliorer son travail.*

Les compétences transversales d'ordre méthodologique

- *L'élève est capable de prendre des notes et les organiser ;*
- *L'élève est capable de concevoir, de réaliser et de présenter un projet individuel ;*
- *L'élève est capable d'utiliser des usuels : encyclopédies, dictionnaires, grammaire, ;*
- *L'élève est capable d'**analyser** et **synthétiser** de l'information et en rendre compte sous une forme résumée oralement ou par écrit ;*
- *L'élève est capable de **développer des démarches** de résolution de problèmes ;*
- *L'élève est capable d'exploiter les TICE dans son travail scolaire et extra scolaire.*

Les compétences transversales d'ordre de communication

- *L'élève est capable de communiquer de façon **intelligente**, claire, précise et appropriée ;*
- *L'élève est capable d'utiliser **les ressources** de la communication verbale et non verbale ;*

- *L'élève est capable de **reformuler** pour lever les obstacles à la communication ;
Les compétences transversales d'ordre personnel et social*
- *L'élève est capable d'**interagir** positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres ;*
- *L'élève est capable de s'intégrer à un travail d'**équipe**, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose ;*
- *L'élève est capable de manifester de l'intérêt pour les lieux culturels : bibliothèque, salon du livre, médiathèques, etc. ;*
- *L'élève est capable de manifester un effort soutenu et de la persévérance dans les **tâches** dans lesquelles il s'engage ;*
- *L'élève est capable de **s'auto-évaluer** et accepter l'évaluation du groupe ;*
- *L'élève est capable de manifester sa créativité et d'**expliquer** cette dernière par des moyens linguistiques et non linguistiques.*

Nous trouvons que cette classification présente les différents types de compétences transversales. Dans les compétences d'ordre intellectuel nous trouvons les termes « exploiter l'information », « résoudre des problèmes », « exercer sa pensée critique » et « s'auto évaluer ». Ces termes renvoient aux habiletés d'autorégulation de contrôle de la démarche mental en portant un regard critique sur les processus mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche complexe. Ainsi, les compétences disciplinaires sont développées à travers l'opérationnalisation des compétences transversales d'ordre intellectuelles. Ces compétences englobent les dimensions cognitive, affective, sociale et métacognitive que les enseignants doivent développer chez les apprenants.

Le nouveau programme est basé donc sur les compétences transversales que l'apprenant peut les mobiliser efficacement dans les différentes situations. Les concepteurs expliquent que les compétences transversales constituent des ressources pertinentes que l'apprenant peut les mobiliser, les combiner et les mettre en réseaux opératoires pour interpréter une situation, planifier sa démarche, contrôler, et évaluer l'efficacité de ses stratégies. Il peut apporter des régulations nécessaires en cas d'échec pour ajuster sa démarche et mettre en action d'autres techniques plus appropriées.

1.6. L'autorégulation dans les compétences disciplinaires

Le nouveau programme mentionne qu' « au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de **compétences transversales**, l'élève est **capable** de

comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication. »

Il ajoute qu' « *au terme du 3^e palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de **compétences transversales**, l'élève est **capable** de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.* ». Le nouveau programme vise le développement des compétences fondamentales de réception et de production à travers la mobilisation des compétences transversales. Les objectifs sont définis en termes de développement de compétences visant précisément le l'appropriation de la compétence de la compréhension de l'écrite, de la compréhension de l'oral, de la production écrite et de production orale par la mise en œuvre de compétences transversales. La nouvelle tendance accorde une importance primordiale aux compétences transversales. Il s'agit de fournir à l'élève les outils méthodologiques et intellectuels qui lui facilitent l'acquisition des compétences pertinentes solides et durables. C'est donc la centration sur l'apprenant qui est au cœur de ce nouveau regard porté sur l'enseignement mais en termes de compétences fondamentales qui fait appel à une multitude de processus cognitifs et fait intervenir la perception, la reconnaissance des formes, la mémoire, l'inférence, les capacités de prise de décision et de planification. Ainsi, le développement de ces différentes compétences se réalise grâce à l'appropriation des compétences transversales sous-jacentes.

Le document officiel évoque que l'école doit doter l'élève de compétences transversales qui sont des outils intellectuels et méthodologiques pertinentes et durables qui rendent l'apprenant aptes à apprendre toute sa vie. Il s'agit des compétences transversales relevant de l'autorégulation que l'élève mobilise en situations complexes. Ces compétences transversales constituent des facultés de la pensée et de la réflexion permettant à l'apprenant de confronter seul des tâches complexes et d'exercer un contrôle sur sa démarche. Elles lui permettent également de réguler ses procédures en mobilisant d'autres stratégies plus adéquates et plus appropriées. Il s'agit des processus d'auto-développement, d'autoévaluation et d'autorégulation des apprentissages. Pour cette raison, les enseignants préparent des situations d'apprentissages qui contraignent les élèves à réfléchir sur l'action et dans l'action car ils sont les acteurs de leur apprentissage. Dans ce cas les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoirs faire. Dans cette optique, les interventions d'enseignement s'inscrivent dans une logique nouvelle incitant l'élève à

réfléchir dans l'action et sur l'action et en discutant avec autrui les procédures et les démarches mentales choisies.

1.7. L'autorégulation dans les objectifs d'enseignement/ apprentissage

Le nouveau programme évoque qu' « À la fin de la 4^e AM, l'élève est capable de *comprendre* et de produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs. ».

L'accent est mis donc sur le développement des compétences et plus particulièrement sur la compétence de compréhension de l'écrit. Cette compétence de *comprendre* les textes écrits nécessite effectivement l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies métacognitives plus au moins conscientes qui jouent un rôle central dans la régulation de l'activité même de compréhension. Ces processus de compréhension d'un texte écrit incluent certain nombre de capacités qui sont d'ordre métacognitif, dans la mesure où elles reposent sur la connaissance et sur le contrôle des stratégies à adopter pour atteindre le but recherché.

Interprétation et discussion

Dans cette partie, nous avons voulu comprendre comment l'autorégulation est préconisée dans le nouveau programme de français de la quatrième année moyenne (2013/2014). Nous avons répondu à la question suivante : Comment l'autorégulation est préconisée dans le programme de français de la quatrième année moyenne ? Pour se faire, nous avons élaboré une grille qui comporte les différentes composantes de l'autorégulation. L'analyse montre que ce document est élaboré selon une logique de compétence s'inscrivant dans un paradigme socioconstructiviste à perspective métacognitive. Ce document officiel illustre parfaitement cette tendance et préconise le développement des compétences orale et écrite selon une perspective réflexive-interactive. Les instructions recommandent aux praticiens de mettre en pratique un enseignement/apprentissage selon une logique de compétence par la mise en œuvre des compétences transversales. L'un des enjeux majeurs de cette nouvelle réforme est l'amélioration des apprentissages afin de doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables. Dans ce sens, le programme s'appuie sur trois grands courants théoriques celui du cognitivisme (métacognition), du constructivisme et du socioconstructivisme. Ces courants ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant

de l'apprenant dans la construction de ses compétences et connaissances. Ces concepts sont au cœur de l'enseignement/apprentissage du français au collège.

Ce nouveau programme met en évidence des passerelles théoriques entre ces différents courants en articulant entre les notions de tâches, de stratégies, de médiation et les interventions didactiques proposant des dispositifs visant la rénovation des apprentissages. Ainsi, les instructions officielles sont en accord avec les théories associées à l'autorégulation. En effet, nous avons trouvé plusieurs expressions qui reflètent l'autorégulation et qui recommandent la préparation des situations problèmes qui comportent un déficit cognitif pour inciter la réflexion de l'apprenant et l'amener à développer ses compétences disciplinaires. Dans cette optique, le programme attribue une importance aux interventions enseignantes qui correspondent à aider l'apprenant à construire de nouvelles connaissances en l'incitant à s'engager dans des activités de réflexion sur sa démarche cognitive et en lui facilitant les activités d'autorégulation ou de régulation métacognitive de son propre apprentissage. Il s'agit d'inciter l'élève à adopter une autorégulation conscientisable en lui proposant des activités de construction de connaissances, en soutenant ses tentatives en fonction de ses besoins et en lui apportant une modélisation selon les exigences de la situation d'apprentissage. Selon cette optique, l'enseignant diminue son soutien progressivement au fur et à mesure que l'apprenant acquiert des compétences qui lui permettent de devenir autonome.

Nous avons trouvé que les recommandations qui préconisent des activités de prise de conscience et qui conduisent l'apprenant à enrichir ses connaissances et ses habiletés d'autorégulation qui seront mises en branle lors d'une activité mentale. Ces processus de distanciation et d'autoévaluation permettent à l'apprenant d'enrichir ses connaissances d'autorégulation et d'améliorer ses capacités à exécuter les tâches complexes.

Les concepteurs recommandent la stimulation du processus de prise de distance qui renforce la prise en charge accrue de l'apprentissage et favoriserait l'autorégulation. Cette démarche de conscientisation des séances de pratique de la tâche s'effectue d'une manière collective. Il s'agit de développer cette compétence d'autorégulation conscientisable qui favorise la verbalisation des interactions entre les pairs, sur l'aspect explicite et coopératif de l'apprentissage et sur l'ancrage de cette démarche réflexive dans l'exécution de la tâche. Les concepteurs insistent sur la mise en évidence de la dimension sociale des apprentissages et les réflexions collectives qui enrichissent les connaissances et les

expériences d'autorégulation chez les apprenants. Les processus de médiation proposés par les documents officiels sont pluriels, co-construits et émergent des activités. De ce fait, le développement des habiletés d'autorégulation représente les bases de cette nouvelle tendance.

Le programme recommande un dispositif d'enseignement qui provoque des interactions entre pairs dans une démarche d'autorégulation, réflexive partagée constituant le déclencheur des apprentissages. Il s'agit de mettre en pratique des interventions didactiques d'hétéro-régulation qui conduisent au développement des compétences d'autorégulation transférables.

Les documents officiels préconisent également la mise en œuvre d'une démarche de conscientisation et d'autorégulation exigeant une analyse et un traitement didactique de la tâche favorisant l'émergence des processus de gestion de la démarche cognitive qui permet à l'apprenant de construire ses connaissances. Les interventions didactiques ne se limitent pas à un simple échange linguistique entre apprenants mais à proposer une tâche constituant un plan d'action modulable et un outil pour déclencher les apprentissages. La mise en pratique d'une démarche à perspective d'autorégulation permet d'articuler les notions de tâche, de connaissances métacognitives, des stratégies de contrôle, de régulation et de conception des dispositifs divers et modulables selon les besoins des apprenants.

Le programme met l'accent sur les réflexions collectives destinées à enrichir les connaissances et les expériences d'autorégulation chez les apprenants, grâce à la création d'un champ de tension potentiellement transformateur. Par l'importance accordée à l'encrage social des apprentissages et au langage comme instrument de médiation, au moyen duquel la pensée se réorganise et se modifie.

Le programme préconise la médiation qui représente un facteur primordial influençant le développement de l'autorégulation qui constitue un ensemble de connaissances et de compétences particulièrement intéressantes pour favoriser les apprentissages à l'école. Les apprenants qui sont en difficultés d'apprentissage souffrent d'une déficience au niveau de cette compétence d'autorégulation et ils ont besoin d'un étayage qui les soutienne pour l'acquérir.

Les directives officielles préconisent une pratique d'enseignement qui consiste à aider ses apprenants à opérer des prises de conscience sur ce qu'ils font, à avoir une démarche réflexive sur leur conduite dans l'activité. Ce dispositif d'enseignement mis en place vise la construction progressive de l'autorégulation en proposant des tâches adéquates à

l'objectif ciblé en favorisant la prise de conscience. Cet étayage désigné par la notion de médiation est primordial dans l'apprentissage métacognitif, il consiste à aider l'apprenant en difficulté scolaire.

De ce point de vue, la compétence d'autorégulation s'apprend peu à peu dans l'interaction sociale dans laquelle se gère le contrôle de l'activité pour être ensuite intériorisé par le novice qui acquerra cette compétence métacognitive. Il importe en effet que l'enseignant offre à l'apprenant la possibilité d'agir seul sous un regard bienveillant et de lui offrir un étayage sous forme d'un langage explicite qui conduit l'élève à se créer une représentation de la tâche et à construire des relations entre une succession de questions, d'actions, d'observations et la poursuite du but. L'enseignant devient tuteur, médiateur de l'acquisition de l'autonomie dans les apprentissages. Il vise l'acquisition des connaissances et aussi de compétences d'autorégulation. Il se centre moins sur les produits et accorde plus d'importance à la démarche cognitive de l'apprenant. Il le conduit à prendre conscience à se détacher de la forme pour construire une représentation de ce qu'il est en train de faire et de s'interroger sur ce qu'il est en train d'apprendre.

Ce document officiel précise que l'enseignant est un médiateur réflexif qui organise l'environnement, propose des situations pour faciliter l'apprentissage et aide l'apprenant à prendre de la distance au-delà de ce qu'il fait. Il l'entraîne à analyser les exigences de la tâche, à se représenter un but, à définir les critères de la réussite et il évite également que l'apprenant se décourage. Cette médiation n'est possible que si l'enseignant possède une théorie de la tâche et une théorie de l'élève. Ajoutons qu'il doit également posséder des compétences métacognitives, savoir où il veut aller et piloter le guidage exercé sur l'apprenant. Il doit aussi posséder une capacité recul réflexif pour arriver à construire une distanciation entre l'apprenant et sa démarche mentale.

Dans ce nouveau programme, le développement des connaissances et des habiletés d'autorégulation relève d'un projet qui vise l'autonomie réflexive de l'apprenant par l'observation de la démarche de l'élève et un retour sur ses propres démarches d'enseignant.

La mise en pratique d'un dispositif d'enseignement qui favorise le développement des habiletés d'autorégulation est souhaité par les concepteurs du programme. Si les habiletés d'autorégulation sont si utiles aux apprentissages scolaires et si certaines font défaut aux élèves, peut-être devraient-elles être enseignées aux enfants comme partie intégrante du programme scolaire. Les enseignants ne devraient pas se contenter de choisir les tâches en

fonction des contenus, mais aussi en fonction des habiletés d'autorégulation qu'elles peuvent mettre en œuvre.

Le nouveau programme préconise le développement de la compétence d'autorégulation par la mise en place d'un dispositif didactique spécifique qui favorise l'étayage du novice par un expert qui l'aide à apprendre à conduire son activité d'une façon autonome. En effet, le médiateur devient un tuteur qui aide le novice à s'aider tout seul. L'enseignant doit agir comme un tuteur qui guide l'apprenti dans ses efforts pour comprendre son propre fonctionnement intellectuel. Ce rôle de l'enseignant requiert la capacité de se centrer sur le processus d'apprentissage lui-même et pas seulement sur la capacité de donner des réponses. Certes, le tuteur apprend au novice ce qui est nécessaire pour apprendre seul et devenir autonome. Il semble donc que la métacognition s'apprend dans la médiation qui permet le passage des compétences de l'expert au novice.

Cette nouveauté recommande le développement de la compétence d'autorégulation dans des situations adaptées aux compétences des apprenants et qui favorisent l'interaction langagière entre eux. L'enseignant dirige par son discours et ses actions les activités des élèves de manière à les pousser à établir des relations entre signes (du langage) moyens et buts pour les amener à intervenir activement dans les tâches complexes. Il les guide pour qu'ils puissent prendre conscience des habiletés mobilisées dans un apprentissage coopératif dans lequel se déclenche les discussions d'autorégulation.

Cette nouvelle orientation consiste à mettre en œuvre une approche pédagogique à perspective métacognitive-socioconstructiviste. En d'autres termes, cette nouvelle tendance préconise des interventions enseignantes visant le développement des compétences disciplinaires de réception et de production selon une perspective d'autorégulation partagée. En ce sens, l'activité pédagogique débute par l'activation des connaissances antérieures, se poursuit par la production des idées apportées par le groupe. Elle se concrétise par le questionnement, l'interaction, la réflexion et la rétroaction en favorisant les discussions, et les confrontations des idées émergées. Cette atmosphère d'échange réflexive-interactive stimule les prises de consciences et les prises de distances des processus d'apprentissages.

L'analyse des instructions officielles, nous a conduit à prononcer que ce programme qui constitue l'outil de travail pour les enseignants préconisent la mise en application de la perspective d'autorégulation métacognitive partagée afin que les élèves développent leurs compétences disciplinaires et s'approprient l'agir métacognitif. Cependant, le concept

d'autorégulation métacognitive n'est pas développé d'une manière détaillée. Ces différentes facettes telles que les connaissances d'autorégulation (sur la personne sur la tâche et sur les stratégies), les habiletés d'autorégulation (de planification, de contrôle, de régulation et d'évaluation), les expériences d'autorégulation (jugement de confiance et sentiment de difficulté ou de familiarité de la tâche) et la prise de conscience du processus mental ne sont pas exprimées explicitement dans les documents officiels. Cette dimension se présente seulement dans sa dimension rétrospective (monitoring rétrospectif) et ne se manifeste pas dans sa dimension prédictive (monitoring prospectif) avant l'exécution de la tâche ou dans sa dimension en cours de la tâche (monitoring). En d'autres termes, les instructions officielles recommandent aux enseignants d'entraîner l'apprenant à réviser sa démarche à la fin de la tâche pour la réguler mais elles oublient de préconiser aux praticiens d'engager l'élève dans une activité de planification avant son exécution ou de contrôle en cours de sa réalisation. Les concepteurs ont ignoré les activités de planification qui incitent l'apprenant à prédire sa démarche et à mobiliser des stratégies appropriées avant d'exécuter une tâche. Ils n'ont pas attiré l'attention des praticiens sur l'importance des activités de régulation métacognitive de la démarche mise en œuvre permettant aux élèves de modifier leurs croyances et leurs représentations erronées. De même, ce document officiel ne propose pas des modèles opérationnels pour la mise en application de cette perspective d'autorégulation dans les activités pédagogiques. Il ne fournit pas l'opérationnalisation de cette compétence qui guide les enseignants dans la mise en application de cette dimension dans leurs pratiques d'enseignement. Nous avons remarqué également que les instructions ne préconisent pas aux praticiens de proposer des situations qui tiennent compte de la zone proximale de développement (ZPD) de l'apprenant pour l'amener à élaborer un plan d'action visant l'organisation et la structuration de nouvelles connaissances à travers l'analyse de ses prérequis et l'objectif visé.

2. L'analyse du manuel scolaire

Cette deuxième phase porte donc sur l'analyse du manuel scolaire (Annexe C). Elle consiste donc à répondre à la question suivante : Comment se manifeste l'autorégulation dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne ? Nous traiterons la question des textes sous différents angles, en partant des aspects les plus généraux pour aller vers les plus particuliers. Il s'agit de vérifier si les textes proposés pour les activités de construction du sens des textes se prêtent à l'autorégulation. Pour se faire, nous avons élaboré une grille qui compote les éléments suivants : le type, le titre, le thème, le genre, la visée, la structure et les questions.

En évoquant les objectifs de l'enseignement du français dans le cycle moyen et plus particulièrement le troisième palier qui représente la quatrième année moyenne, le programme suggère de « *consolider les compétences durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif* » Programme 4^e année moyenne, 2013/2014, p.7).

En rappelant les compétences disciplinaires de la 4^e AM, le document officiel préconise qu' « *à la fin de la quatrième année moyenne, l'élève est capable de comprendre/produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs* » Programme 4^e année moyenne, 2013/2014, p.9).

Désormais, le développement de la compétence à comprendre et à produire des textes qui relèvent essentiellement de l'argumentatif est l'objectif de l'enseignement du français en quatrième année moyenne. Il s'agit d'enseigner aux élèves la réception et la production des textes argumentatifs. De ce point de vue, l'enjeu est l'apprentissage du raisonnement et l'appropriation de certains outils logiques.

Les documents officiels clarifient la conception de la construction du sens des textes comme un processus actif d'élaboration de la signification, selon une démarche qui combine l'observation méthodique du texte, la formulation des hypothèses la vérification de ces hypothèses dans un travail d'interprétation du texte. Ils proposent des outils qui aident l'apprenant à repérer la typologie du texte. L'enseignant contribue alors à la formation de l'esprit critique chez les adolescents en leur apprenant à analyser des textes. Il les guide à identifier les paramètres de la situation de communication, à dégager le point de vue de l'auteur (thèse), à différencier les arguments des exemples, à repérer l'ordre de la

présentation des arguments, à identifier les indices linguistiques, à repérer les marques de modalisation, à identifier l'intention de l'auteur pour pouvoir ensuite formuler une opinion et l'appuyer par des arguments organisés selon un ordre logique puis les illustrés par des exemples.

Le documents officiel préconise d'encourager les apprenants à se poser des questions sur la façon dont les textes sont produits, de les sensibiliser aux différents dimensions de communication, de faire émerger une réflexion critique sur les mécanismes d'élaboration et d'interprétation du sens, d'articuler les apprentissages linguistiques concernant les formes avec ceux concernant les significations, de les aider à prendre conscience des liens entre les caractéristiques textuelles et les pratiques discursives.

Dans cette perspective, les activités de construction du sens des textes et de production écrite seront des séances collectives de réflexion d'autorégulation métacognitive.

En abordant les supports, le programme souligne que « *l'étude du texte argumentatif s'appuiera sur des supports tels que des extraits de textes littéraires (roman, biographies, nouvelles, fables, pièces de théâtre,...), des articles de journaux, des messages...* » Programme 4^e année moyenne, 2013/2014, p.19).

Le manuel scolaire de quatrième année moyenne précise le contrat didactique du troisième palier. Le tableau ci-dessous montre le contrat de chaque projet.

Contrat d'apprentissage	
À la fin de cette année, tu seras capable de comprendre et de produire des textes argumentatifs.	
Projet 1	À la fin de ce projet, tu seras capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur l'explication.
Projet 2	À la fin de ce projet, tu seras capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la narration.
Projet 3	À la fin de ce projet, tu seras capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la description.

On trouve que le manuel scolaire de quatrième année moyenne est en relation étroite avec les suggestions des documents officiels étant donné qu'il précise que les textes proposés

pour les activités de compréhension de l'écrit relève essentiellement de l'argumentatif. Cela témoigne de la prise en compte explicite d'entraîner les apprenants à comprendre et à produire des textes argumentatifs.

Le tableau ci-dessous affiche les textes du manuel scolaire, proposés pour les activités de compréhension de l'écrit.

Projet	Séquence	Les textes proposés pour les activités de compréhension de l'écrit
Projet 1	Séquence 1	La nature et l'homme
	Séquence 2	La Méditerranée est malade
	Séquence 3	Est si les oiseaux venaient à disparaître ?
Projet 2	Séquence 1	Pourquoi faire des études ?
	Séquence 2	Quand je serai grand...
Projet 3	Séquence 1	Le littoral Algérien
	Séquence 2	Cher ami,

2.1. L'autorégulation et le type de texte

Les textes du manuel scolaire proposés pour les activités de la construction du sens des textes écrits sont relatifs à l'argumentation. Cela nous pousse à voir la relation entre l'argumentation et l'autorégulation. Pour ce faire, nous avons posé la question suivante : L'argumentation a-t-elle une relation avec l'autorégulation ? Quelle est l'articulation entre l'argumentation et l'autorégulation ? L'argumentation contribue-t-elle au développement de l'autorégulation ?

Pour commencer nous répondons à la question suivante : Qu'est-ce qu'argumenter ? Argumenter est une conduite langagière qui suppose l'ajustement de bonnes formes linguistiques en surface à des opérations ou mécanismes cognitifs sous-jacents (Espéret, Coirier, Coquin et Passerault, 1987 ; Coirier, Coquin-Viennot, Golder et Passerault, 1990 ; Espéret, 1990, cité par Auriac-Peyronnet, 2004). Comme l'écrit Golder (1992b, p.3, cité par Auriac-Peyronnet, 2004) « si le langage représente une composante centrale des conduites langagières, ces dernières font intervenir d'autres composantes, plus particulièrement cognitives ». En d'autres termes, « Mettre en œuvre un dialogue argumentatif élaboré » suppose l'agencement d'un discours qui permet au locuteur

d'amener son interlocuteur à penser quelque chose... » Golder, 1992a, p.3 cité par Auriac-Peyronnet, 2004). Ainsi, argumenter et penser sont en étroite corrélation. Si toute conduite langagière suppose des opérations cognitives adaptées au genre, argumenter sert à produire de la pensée chez autrui (Auriac-Peyronnet, 2004). Dans cette optique, l'argumentation s'articule avec l'autorégulation. Conséquemment, les situations d'enseignement/apprentissage portant sur l'argumentation favorisent l'émergence d'une pensée métacognitive (Auriac-Peyronnet, 2004).

Le texte argumentatif est le type de texte qui défend une opinion, un point de vue, une thèse sur une question relative à un des différents domaines d'expérience. L'argumentation suppose une situation de communication, d'échange où l'émetteur essaie de convaincre le récepteur : l'argumentaire.

Pour convaincre le destinataire (auditeur, lecteur, spectateur,..) et l'amener à partager son point de vue, l'argumentateur utilise des arguments développés dans un argumentaire. Chaque argument est souvent soutenu ou illustré par un ou plusieurs exemples d'ordre narratif, descriptif ou explicatif.

Généralement, l'argumentateur, pour mieux défendre son point de vue, choisit ses arguments, les organise et les présente selon le degré d'importance qu'il leur accorde.

Les situations d'apprentissage et les différents types d'activités proposées aux élèves permettent l'acquisition des ressources nécessaires à la compréhension et la production de textes argumentatifs. Ces ressources relèvent de deux niveaux :

- Le niveau textuel qui permet d'aborder les caractéristiques du texte argumentatif et son organisation ;
- Le niveau phrastique qui présente les outils linguistiques à acquérir pour les mobiliser en fonction du texte à comprendre ou produire.

Un texte argumentatif vise à défendre une thèse, c'est-à-dire une affirmation qu'il ne se contente pas d'énoncer, mais qu'il s'efforce de démontrer à l'aide d'arguments ; l'argument est l'idée ou le raisonnement que l'on fournit à l'appui de ce que l'on dit, pour convaincre le lecteur.

On définit l'argumentation comme la construction, par un énonciateur, d'une représentation discursive visant à modifier la représentation d'un interlocuteur à propos d'un objet de discours donné. Quand on parle en cherchant à faire partager à un

interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à provoquer ou accroître l'adhésion d'un auditeur ou d'un auditoire plus vaste aux thèses qu'on présente à son assentiment (Adam, 2001).

Le discours argumentatif vise à convaincre ses destinataires du bien fondé d'un jugement, à les conduire éventuellement à modifier leur propre jugement sur un problème déterminé. Pour atteindre son objectif, le discours argumentatif doit fournir à ses destinataires des raisons d'adhérer au jugement proposé ; ces raisons constituent les arguments. Il implique donc une prise de position de la part du locuteur. Le texte argumentatif serait celui qui sert à convaincre le récepteur.

Les textes sont authentiques intéressant provoquant la motivation des apprenants. Ils abordent des thèmes d'actualité, suscitant les centres d'intérêt des adolescents. Ils sont des sujets relatifs à leurs préoccupations et porteurs de valeurs contribuant à la construction des compétences visées. Ils présentent des sujets familiers aux jeunes qui provoquent leur intérêt ce qui influence directement la compréhension et la mémorisation.

Les textes comportent plusieurs mots difficiles qui n'appartiennent pas aux lexiques des apprenants. Cela représente un facteur de difficultés de compréhension qui pousse l'élève à utiliser plusieurs techniques cognitives pour surmonter les obstacles rencontrés.

Les phrases des textes sont longues et complexes comportant des tournures qui les rendent assez difficiles.

Les textes sont coiffés de titres et souvent accompagné d'images qui suscitent la réflexion de l'apprenant qui mobilise ses ressources pour prédire le contenu. Les textes ne possèdent pas des structurant introductif car ils ne sont pas long.

Nous avons vu dans la partie théorique, lorsque nous avons abordé la question de la compréhension écrite, que contrairement aux idées traditionnelles, la lecture était une activité mentale complexe, qui impliquait la mise en œuvre de plusieurs processus. Pour comprendre un texte, le lecteur établit des relations entre les différentes unités pour tenter d'en dégager le sens.

La structure textuelle

Les textes proposés sont bien organisés présentant une structure régulière qui favorise la compréhension et permet à l'apprenant de renforcer ses connaissances métacognitives. Les

textes sont organisés par des articulateurs logiques qui jouent un rôle de première importance dans l'enchaînement des idées en assurant la cohérence du texte.

2.2. L'autorégulation et le genre de texte

Les textes du manuel scolaire de quatrième année moyenne sont des supports tels que des extraits de textes littéraires (romans, biographies, nouvelles, fables, pièces de théâtre, lettre, dépliant touristique, dialogue, récit...), des articles de journaux, des messages et des affiches publicitaires.

Les textes écrits d'une longueur d'environ 180 mots, sont des textes authentiques en relation avec les thèmes proposés et qui relèvent de l'argumentation.

Séquence 1 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement.

Le premier texte : La nature et l'homme

Analyse du titre du texte : Le texte proposé pour la première activité de compréhension de l'écrit intitulé : La nature et l'homme : la nature est placée avant l'homme cette position suscite la réflexion de l'apprenant puis elle le stimule à inférer la relation entre la nature et l'homme. L'apprenant peut produire des hypothèses de sens, il peut également se poser des questions. Ce texte à une structure bien définie : il commence par une introduction dans laquelle l'auteur expose sa thèse puis nous trouvons le développement dans lequel l'auteur expose ses arguments et essaie de convaincre son destinataire, chaque argument est introduit à l'aide d'un connecteur, l'auteur renforce ses arguments en les expliquant et en donnant des exemples et des illustrations, dans la dernière partie l'auteur récapitule les idées exposées dans le développement et confirme sa thèse.

La structure du texte : le texte se présente selon un plan analytique. Le développement consiste à décrire un phénomène, analyse ses causes et donne les conséquences « *la biodiversité est menacée et, sans elle, l'homme ne pourrait pas survivre* ».

Le texte fait passer d'un stade de pensée initial à un stade de pensée final au moyen d'un processus d'argumentation. La thèse de l'auteur est explicite « *la biodiversité est menacée et, sans elle, l'homme ne pourrait pas survivre* ». L'auteur énonce d'abord sa thèse puis présente quatre arguments pour convaincre les lecteurs. Le texte apparaît comme un déroulement dynamique et d'un développement qui organise en une sorte de circuit argumentatif un certain nombre d'argument.

Séquence 2 : Argumenter en utilisant l'explication pour faire agir en faveur de la protection du littoral.

Le deuxième texte : La Méditerranée est malade

Le texte proposé pour la deuxième activité de compréhension de l'écrit intitulé : La Méditerranée est malade : Ce titre stimule la réflexion de l'apprenant car il se demande comment une mer peut tomber malade, cette personnification de la mer Méditerranée incitent l'élève à réfléchir à produire des inférences. L'apprenant peut produire des hypothèses de sens, il peut également se poser des questions. Pourquoi la Méditerranée est malade ? Quelle est sa maladie ? De quoi souffre la Méditerranée ? Quelles sont les causes de sa maladie ? Quelles sont les conséquences ? Qui en est le responsable ? Ce texte à une structure bien définit. Il commence par une introduction dans laquelle l'auteur expose sa thèse en s'appuyant sur les témoignages des scientifiques, les riverains, les touristes, l'association pour la protection de l'environnement, puis nous trouvons le développement dans lequel l'auteur expose ses arguments, chaque argument est introduit à l'aide d'un articulateur, il essaie de convaincre son destinataire en lui présentant des preuves concrètes, et en renforçant ses arguments par des explication et en donnant des exemples, dans la dernière partie l'auteur récapitule les idées exposées dans le développement et confirme sa thèse en exposant d'autres causes naturelles.

La structure du texte : le texte se présente selon un plan analytique. Le développement consiste à décrire un phénomène, analyse ses causes et donne les conséquences « *la Méditerranée est malade. Sa maladie c'est l'homme* ».

Le texte fait passer d'un stade de pensée initial à un stade de pensée final au moyen d'un processus d'argumentation. La thèse de l'auteur est explicite « *la Méditerranée est malade. Sa maladie c'est l'homme* ». L'auteur énonce d'abord sa thèse puis présente quatre arguments pour convaincre les lecteurs que l'homme est la cause de sa maladie. Le texte apparaît comme un déroulement dynamique et d'un développement qui organise en une sorte de circuit argumentatif un certain nombre d'argument. Il présente les causes de sa maladie.

Séquence 3 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux.

Le troisième texte : Et si les oiseaux venaient à disparaître ?

Le texte proposé pour la troisième activité de compréhension de l'écrit intitulé : Et si les oiseaux venaient à disparaître ? Ce titre stimule la réflexion de l'apprenant car il est sous forme d'une phrase interrogative. Il s'agit d'une question qui incite l'apprenant à inférer les conséquences et se demander quelles sont les causes de la disparition des animaux ? Ce titre stimule la réflexion de l'apprenant et l'incite à produire des hypothèses de sens, il peut également se poser d'autres questions secondaires. Pourquoi les animaux disparaissent ? Quelle en sont les causes ? Quelles en sont les conséquences ? Qui en est le responsable ? Ce texte a une structure bien définie. Il commence par une introduction dans laquelle l'auteur expose sa thèse en s'appuyant sur le recensement d'une organisation non gouvernementale ONG Bird international, puis nous trouvons le développement dans lequel l'auteur expose ses arguments, chaque argument est introduit à l'aide d'un articulateur, il essaie de convaincre son destinataire en lui présentant des preuves concrètes, et en renforçant ses arguments par des explications et en donnant des exemples et un argument d'autorité celui d'un savant, dans la dernière partie l'auteur confirme sa thèse et conclut que l'homme est le responsable de l'extinction des espèces animales. Il sensibilise les lecteurs de la nécessité de protéger les animaux.

La structure : le texte se présente selon un plan analytique. Le développement consiste à décrire un phénomène, analyser en donnant les conséquences de la diminution du nombre des oiseaux.

Le texte fait passer d'un stade de pensée initial à un stade de pensée final au moyen d'un processus d'argumentation. La thèse de l'auteur est explicite « *la diminution du nombre d'oiseaux pourrait avoir des conséquences négatives sur tout le reste du monde vivant* ». L'auteur énonce d'abord sa thèse puis présente trois arguments pour convaincre les lecteurs des conséquences négatives de leur disparition. Le texte apparaît comme un déroulement dynamique et d'un développement qui organise en une sorte de circuit argumentatif un certain nombre d'arguments. Il présente les conséquences négatives de la disparition des oiseaux.

Les trois supports sont des textes où les éléments qui les caractérisent comme argumentatifs sont explicites et clairement délimités. Ils sont des textes argumentatifs à tendance expositive étant donné qu'ils présentent des thèses clairement constituées, explicitement affirmées, choisissent une stratégie nette et tendent à s'organiser selon un modèle proche de celui des textes expositifs. La présence des connecteurs logiques assure la progression

de l'information. Ces textes tendent à être monogérée, ils relèvent du modèle pseudo-expositifs qui demande une étude de la progression de l'information. On cherchera alors la thèse et l'agencement des arguments.

Les textes présentent des valeurs universelles permettant de placer l'élève sur un plan philosophique pour développer un recul critique par rapport aux valeurs au nom desquelles on argumente qui sont implicite.

Projet 2 : Afin de lutter contre les fléaux sociaux, tes camarades et toi allez écrire un dialogue argumenté ayant pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir ». Ce dialogue sera mis en scène pour être joué devant tes camarades.

Séquence 1 : Argumenter dans le récit

Le titre du texte : Pourquoi faire des études ?

Le texte proposé pour la quatrième activité de compréhension de l'écrit intitulé : Pourquoi faire des études ? Ce titre stimule la réflexion de l'apprenant car il est sous forme d'une question. Il s'agit d'une interrogation qui incite l'apprenant à inférer le but de faire des études. Ce titre stimule la réflexion de l'apprenant et l'incite à produire des hypothèses de sens, il peut également se poser d'autres questions secondaires. Le texte est un récit, c'est un extrait de la nouvelle « Le notaire du Havre » Duhamel. Ce récit commence par une situation initiale dans laquelle le narrateur expose un problème puis on trouve un dialogue entre les personnages sous forme de répliques. Le texte comporte deux thèses et chaque personnage défend sa thèse en présentant des arguments pour convaincre l'autre. Le texte n'est pas clôturé, il est ouvert, il incite l'apprenant à imaginer la fin.

La structure : le texte se présente selon un caractère dialogique qui est essentiellement le lieu d'un discours contradictoire sur les études. Le développement consiste à présenter un fléau social « *l'abandon des études* ». Deux points de vue s'y croisent et s'y expriment de façon explicite : celui de l'enfant qui veut abandonner ses études pour travailler et celui parents qui refusent ce point de vue. Cet affrontement verbal est géré de façon symétrique et égalitaire.

Séquence 2 : Argumenter par le dialogue

Le titre du texte : Quand je serai grand...

Le texte proposé pour activité de compréhension de l'écrit intitulé : Quand je serai grand... Ce titre stimule la réflexion de l'apprenant car il se termine par trois points de suspension.

Il s'agit phrase complexe incomplète qui incite l'apprenant à inférer la suite. Ce titre stimule la réflexion de l'apprenant et l'incite à produire des inférences en s'appuyant sur les indices du titre. Il s'agit d'une autobiographie de Fouillade et Moulin qui commence par une situation initiale dans laquelle le narrateur expose qu'il veut mettre son père au courant de sa décision. Cette manière incite la réflexion de l'apprenant sur la décision qu'il a pris et dont il veut parler à son père. Puis on trouve un dialogue entre les personnages sous forme de répliques. Le texte comporte deux thèses et chaque personnage défend sa thèse en présentant des arguments pour convaincre l'autre. Le texte n'est pas clôturé, il est ouvert, il incite l'apprenant à imaginer la fin.

La structure : le texte se présente selon un caractère dialogique qui est essentiellement le lieu d'un discours contradictoire sur « le métier du clown ». Le développement présente deux points de vue qui s'y croisent et qui s'y expriment de façon explicite : celui de l'enfant qui a choisi le métier de clown et celui du père qui refusent ce choix. Cet affrontement verbal est géré de façon symétrique et égalitaire.

Les deux textes sont à tendance dialogique qui fait passer au premier plan dialogique de l'argumentation qui tend à être polygérée. Il est essentiel que le lecteur repère et suit le développement des différentes voix et d'analyser soigneusement tous les procédés énonciatifs. Ce modèle dialogique exige une démarche attentive plus particulièrement au système d'énonciation.

Projet 3 : Tes camarades et toi allez réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de votre choix pour inciter les gens à la visite.

Séquence 1 : Argumenter pour inciter à la découverte

Le titre du texte : Le littoral algérien

C'est un texte descriptif qui décrit un lieu. Ce texte consiste à inventorier les éléments d'un réel distribué dans l'espace. Il se développe en énumérant les éléments à partir d'un hyper-thème initial dans le but de persuader. Il s'agit d'une topographie, d'une construction descriptive qui dresse l'inventaire d'un lieu dans un ordre. Un mode d'organisation qui se compose de trois types de composantes, lesquelles sont à la fois autonome et indissociables : nommer, localiser-situer et qualifier. Le développement descriptif du texte s'inscrit dans une finalité discursive qui sert à argumenter. L'extension de la description est limitée par les exigences de l'enjeu argumentatif.

Le texte se compose de quatre parties qui se présentent en deux colonnes. La première partie s'ouvre par un sous titre métaphorique « *Un balcon nord-africain sur la mer Méditerranée* ». L'emploi du mot balcon stimule la réflexion de l'apprenant. Cette partie commence par trois phrases interrogatives qui incitent la pensée de l'élève puis une phrase exclamative qui attire son attention.

De quoi peut-on avoir envie en périodes printanière et estivale ?

De vacances paisibles, de détente, de dépaysement ?

Certes, mais on peut aussi avoir besoin de mouvement, de découverte, d'évasion...

Alors, pourquoi ne pas se laisser charmer par les 1200 kilomètres de littoral algérien ?

Entre mer diaphane et montagnes boisées de pins, il y a bien davantage à offrir !

C'est la mise en évidence d'un tout et de son découpage ; une exposition des divers aspects, et la présentation de plusieurs qualités et de multiples propriétés du littoral algérien. Au moyen d'un vocabulaire mélioratif, l'auteur essaie de persuader les lecteurs par la beauté du lieu. Par le choix des parties sélectionnées et les propriétés vantées, il cherche un effet sur le lecteur. Lorsqu'il évoque « *paisibles, détente, dépaysement, mouvement, découverte évasion, se laisser charmer, mer diaphane, montagne boisées, avantage* », il veut attirer les lecteurs.

« Le littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs, des baigneurs, des amateurs de pêche, de sports nautiques...La faune et la flore marines y sont encore parfaitement préservées. »

L'utilisation des modalisateurs indique la subjectivité de l'auteur et montre l'orientation argumentative du texte étant donné que le descripteur s'appuie sur des mots qui valorisent le lieu en s'impliquant par un jugement de valeur.

La deuxième partie commence par un sous titre attractif « *Des centres côtiers accueillants* » la valeur de l'adjectif « *accueillants* » fait penser le lecteur aux habitants du lieu qui sont hospitalisés.

« Entre baignades aux senteurs iodées et découverte de fonds marins fascinants, chacun pourra camper sur des plages blanches ou ocre, ou sur des criques désertes.

Ici pas de bords de mer bétonnés à outrance. Hôtels, stations balnéaires et centre côtiers s'intègrent au paysage naturel d'un charme particulièrement prenant.

De plus le soleil et la mer confèrent à ce littoral un style de vie empreint de convivialité. Ainsi, vous vous trouverez tout naturellement associé (e) à la vie quotidienne des habitants. N'est-ce pas là la meilleure façon de faire des amis ? »

Dans cette partie l'auteur emploie plusieurs mots qui valorisent l'endroit et influent sur le lecteur. L'auteur insiste sur ce qui est beau et qui attire les lecteurs. Décrire et argumenter sont inséparables, ils sont deux activités étroitement liées dans la mesure où d'une part la

première emprunte à la seconde un certain d'opérations logiques pour classer les éléments et d'autre part la seconde ne peut s'exercer qu'à propos d'éléments qui ont une certaine qualification. La persuasion est déguisée en description. Par l'emploi du pronom personnel « vous » l'auteur interpelle directement le lecteur. Cette partie se clôture par une phrase interrogative qui à une valeur affirmative.

La troisième partie commence par un sous titre attrayant « *Une extraordinaire richesse archéologique* »

« Le littoral algérien convient à tous ceux qui aiment autant la mer que les découvertes touristiques et culturelles.

Les passionnés d'aventures pourront ainsi profiter de l'extraordinaire richesse archéologique, historique et culturelle de ce littoral. Quand, par exemple, vous irez à la découverte de cette nature généreuse, baignée de mer cristalline, de soleil complice, vous verrez qu'elle est jalonnée d'innombrables vestiges archéologiques qui vous feront remonter le temps jusqu'au berceau des civilisations de notre monde ! »

Un véritable livre d'histoire

Vous vous demanderez pourquoi sur cette terre, en un espace si vaste et si étroit en même temps, sont réunis tant de monuments, tant d témoignages sur la longue marche de l'humanité.

Alors, vous saurez que, par sa situation géographique et son destin historique et culturel, le littoral de l'Algérie est loin d'être banal. C'est un véritable livre d'Histoire où règnent sans partage le soleil et la mer. C'est, somme toute, un immense musée à ciel ouvert, unique au monde. A visiter bien sûr, à sauvegarder surtout.

Séquence 2 : Argumenter dans la lettre

Le titre du texte : Cher ami

Ce texte est présenté sous forme d'une lettre. Rachid qui habite à Beni-Allal a écrit une lettre à son ami qui revient d'Europe où il a passé ses vacances. Il essaie de le persuader de la beauté des sites qui existent dans notre pays en évoquant les meilleurs paysages. Il veut le convaincre que le voyage en Europe est un gaspillage d'argent puisque notre pays est riche des endroits paradisiaques. Dans sa lettre, Rachid évoque les meilleurs sites et l'extension de la description est limitée par les exigences de l'enjeu argumentatif.

Dans sa lettre, Rachid emploie plusieurs mots qui valorisent les paysages de son pays en insistant sur ce qui est beau et qui attire. Décrire et argumenter sont inséparables, ils sont deux activités étroitement liées dans la mesure où d'une part la première emprunte à la seconde un certain d'opérations logiques pour classer les éléments et d'autre part la seconde ne peut s'exercer qu'à propos d'éléments qui ont une certaine qualification. L'emploi des phrases interrogatives comporte une valeur affirmative. La persuasion est déguisée en description.

2.3. L'autorégulation et le thème du texte

Les textes abordent des thèmes d'actualité, suscitant les centres d'intérêt des adolescents, ils sont des sujets relatifs à leurs préoccupations. Les thèmes sont porteurs de valeurs et contribue à la construction des compétences visées. Nous trouvons des thèmes relatifs à :

- la citoyenneté, le civisme et le sens de la responsabilité tels que : la préservation de la santé, de l'environnement, des bonnes relations sociales...
- La lutte contre les fléaux sociaux : la lutte contre le décrochage scolaire, la délinquance, le tabagisme ; Les métiers et le monde professionnel ;
- La société de consommation : la publicité, genre, visée, structure)
- argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement, argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral, argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux ;

4. L'autorégulation et les questions proposées

Les questions qui accompagnent les textes ciblent-elles l'autorégulation ? Ces questions visent-elles la perspective d'autorégulation ?

Les textes du manuel scolaire sont accompagnés de questions qui sont classées en trois catégories : j'observe et j'anticipe, je lis pour mieux comprendre et je relie pour mieux comprendre. Dans les lignes qui suivent nous présentons un exemple.

J'observe et j'anticipe

De quel ouvrage est tiré ce texte ?

Qui en est l'auteur ?

De combien de partie se compose-t-il ? Combien de paragraphes comporte la deuxième partie ?

En te servant du titre et de l'illustration, dis en une phrase quel est, selon toi, le thème abordé dans ce texte ?

Je lis pour mieux comprendre

Dans quelle phrase du premier paragraphe, l'auteur expose-t-il sa thèse ?

Combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse ?

Par quels connecteurs sont-ils introduits ?

Quel est le champ lexical développé dans ce texte ?

Je relie pour mieux comprendre

Sur combien d'arguments l'auteur s'appuie-t-il pour souligner cette importance ? Quels sont-ils ?

Relève les exemples qui illustrent les trois premiers arguments. Par quels mots sont introduits ces exemples ?

La citation d'un personnage célèbre renforce le dernier argument. Quel est ce personnage ?

Les questions sont posées avant, pendant et après la lecture du texte. Ces questions portent sur les informations du texte, et servent beaucoup plus à vérifier si les élèves ont lu le texte. Ces questions demandent aux élèves de reconnaître des informations exprimées explicitement dans le texte. Dans ces exemples, nous constatons que les élèves se servent de l'information explicite du texte pour répondre à ces questions. Il n'existe pas des questions fondées sur les schémas du lecteur. Ces questions portent sur le thème, la thèse et les arguments employés par l'auteur.

Interprétation et discussion

Nous trouvons que les questions du manuel scolaire servent à l'acquisition de connaissances parce qu'elles portent seulement sur le produit et négligent les processus sous-jacents pour produire des réponses. Ces questions ne poussent pas l'élève à réfléchir sur la façon dont il est arrivé à telle réponse car elles l'habituent à identifier les mots-clés de la question, à localiser un segment textuel en rapport avec ces mots et à répondre en donnant l'information repérée. Ces questions font plus appel à l'évaluation qu'à d'enseignement qui favorise le développement de la compétence métacognitive des apprenants.

Dans quelle phrase du premier paragraphe, l'auteur expose-t-il sa thèse ?

Combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse ?

Par quels connecteurs sont-ils introduits ?

Ce type de questions ne développe pas la réflexion de l'apprenant, elles n'aident pas l'élève à prendre conscience de ses connaissances et des stratégies métacognitives

mobilisées. Elles ne mènent pas l'apprenant ni à planifier son activité ni à s'interroger sur ses buts ni à évaluer sa propre compréhension ni à autoréguler sa façon de comprendre ni à sélectionner les stratégies appropriées ni à contrôler, ni à évaluer l'efficacité des stratégies mises en œuvre ni à les modifier en cas de problème rencontré. Ces questions ne favorisent pas le développement de la prise de conscience des connaissances et des habiletés métacognitives de l'apprenant. Ces questions accompagnant les textes du manuel scolaire se limitent uniquement à évaluer le produit.

Sur combien d'arguments l'auteur s'appuie-t-il pour souligner cette importance ? Quels sont-ils ?

Relève les exemples qui illustrent les trois premiers arguments. Par quels mots sont introduits ces exemples ?

La citation d'un personnage célèbre renforce le dernier argument. Quel est ce personnage ?

Nous trouvons que l'autorégulation ne se présente pas explicitement dans le manuel scolaire. Bien que les textes proposés pour les activités de construction de sens des textes écrits relèvent de l'argumentation, les questions qui les accompagnent ne visent pas le développement de compétence d'autorégulation métacognitives.

CHAPITRE 2

ENQUÊTE PAR ÉCRIT

Notre enquête par écrit comporte deux volets : dans le premier volet, nous nous attachons à connaître les conceptions et les savoirs théoriques des enseignants concernant les concepts de l'autorégulation et la construction du sens ainsi que l'autorégulation dans le dispositif didactique favorisant la compétence de la construction du sens des textes écrits. Dans le deuxième volet, nous cherchons à connaître l'intention d'enseignement orientant les interventions des enseignants. Nous voudrions connaître les conceptions et les intentions d'enseignement parce qu'ils sont en étroites relations avec les pratiques pédagogiques. Les savoirs des enseignants sont intégrés aux pratiques enseignantes effectives en classe et ce sont les intentions d'enseignement qui guident et orientent les interventions enseignantes. Les enseignants parlent, agissent et interviennent en fonction des raisons. Les interventions enseignantes sont donc guidées par des raisons et qu'elles ont une relation étroite avec le savoir. Il importe donc de connaître les savoirs et les raisons qui servent d'assise aux pratiques pédagogiques.

Notre questionnaire comporte donc deux volets. Le premier volet intitulé « conception et savoirs » sert à chercher comment l'autorégulation est appréhendée par les praticiens. Ce volet sert à répondre à la question suivante : Comment l'autorégulation est appréhendée par les enseignants de français du cycle moyen ? Pour répondre à cette question, nous avons élaboré un questionnaire qui comporte quinze questions. À titre d'exemple : Pouvez-vous résumer votre conception sur le concept d'autorégulation ? Pouvez-vous résumer votre conception sur l'enseignement favorisant le développement de l'autorégulation chez les apprenants ? Nous confrontons les propos des enseignants avec la littérature relative à l'autorégulation afin vérifier comment les enseignants conçoivent ce concept. Le deuxième volet de notre questionnaire intitulé « les intentions orientant les interventions d'enseignement », il sert à répondre à la question suivante : Comment l'autorégulation est visée dans les intentions d'enseignement orientant les interventions des enseignants ? Ce deuxième volet comporte onze paramètres, chaque paramètre a été bien explicité pour permettre aux enseignants de comprendre et de répondre aisément. Les enseignants sont sollicités à indiquer avec précision leurs intentions d'enseignement et le degré de

concrétisation de chaque intervention enseignante. Quatre degrés de concrétisations ont été proposé (beaucoup, modérément, un peu et pas du tout). Ce choix leur permet de répondre précisément et sincèrement.

Premier volet du questionnaire par écrit

Conception et savoirs (Annexe D)

1. Pouvez-vous résumer votre conception sur le concept de l'autorégulation ?
2. Pouvez-vous résumer votre conception sur l'enseignement favorisant l'autorégulation ?
3. Quel est l'objectif de l'enseignement favorisant l'autorégulation ?
4. Quelle importance accordez-vous à l'enseignement favorisant l'autorégulation ?
5. Pensez-vous avoir mis en œuvre l'enseignement favorisant l'autorégulation en classe ?
6. Pensez-vous l'avoir mis en œuvre avant ou après la réforme ?
7. Pouvez-vous résumer votre conception sur la construction du sens des textes écrits ?
8. Quel est l'objectif de l'activité de la construction du sens des textes écrits ?
9. Pensez-vous avoir mis en œuvre l'enseignement favorisant l'autorégulation dans les activités de construction du sens des textes écrits ?
10. Quels sont les stimulants de la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation dans ces activités ?
11. Quels sont les obstacles de la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation dans ces activités ?
12. Quels sont les dispositifs mis en place pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation dans ces activités ?
13. Quelles propositions pouvez-vous donner pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation dans ces activités ?
14. Vos connaissances sur le concept de l'autorégulation et sur l'enseignement favorisant cette compétence émanent de votre formation à l'université, la formation pédagogique, de votre recherche personnelle ?
15. Quelle est l'influence de la formation sur vos pratiques pédagogique en classe ?

1. Conception de l'autorégulation

Pour savoir comment les enseignants de français conçoivent le concept de l'autorégulation, les propos sont analysés selon la grille (Annexe F). Nous utilisons des lettres alphabétiques écrites en majuscule pour être honnête concernant l'anonymat. Ainsi, nous analysons les questionnaires (Annexe K) selon l'ordre suivant : (A, B, C, D, E, ...).

1.1. Conception de l'autorégulation de l'enseignant A

Conception sur l'autorégulation

Selon les propos de l'enseignant, l'autorégulation « *c'est adapté des stratégies et des démarches lors de la réalisation d'une activité pour inciter l'élève à réfléchir et agir* ».

Nous remarquons que l'enseignant emploie des termes essentiels de l'autorégulation « *stratégie, démarche, réalisation, activité, inciter, réfléchir et agir* ». Nous trouvons qu'il emploie également le terme « *adapté* » pour montrer qu'il se préoccupe par l'adaptation de ses stratégies et de ses démarches dans le but de faire réfléchir l'élève dans l'activité. Dans cette optique, il montre qu'il ajuste son enseignement au potentiel stratégique des apprenants. Sa préoccupation principale consiste à ajuster ses stratégies et ses démarches pendant l'exécution d'une activité en proposant aux apprenants des activités pour les amener à réfléchir et agir.

Bien que l'enseignant emploie des termes essentiels, nous y trouvons que sa conception sur l'autorégulation est superficielle. Nous remarquons qu'il n'a pas évoqué les connaissances métacognitives, les expériences métacognitives, la prise de conscience de la démarche mentale et les habiletés métacognitive (la planification, le contrôle, l'évaluation et la régulation de la démarche mentale).

Conception sur l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet de la conception sur l'enseignement visant le développement de l'autorégulation, l'enseignant mentionne que « *l'enseignement métacognitif amène l'élève à réfléchir, discuter, et s'auto-évaluer, c'est une méthode qui facilite les tâches* ».

Dans ses propos, l'enseignant évoque des caractéristiques de l'enseignement favorisant l'autorégulation. Nous y trouvons qu'il emploie des éléments essentiels comme « *réfléchir, discuter, auto-évaluer* » pour montrer que les caractéristiques de cet enseignement qui consiste à amener l'élève à réfléchir, à discuter et à s'auto-évaluer mais il indique que c'est

une méthode qui facilite la tâche. Ces éléments indiquent que l'enseignant a la volonté de développer chez l'apprenant la compétence de discuter à réfléchir et à s'auto-évaluer pour lui faciliter la tâche.

Bien que l'enseignant emploie des termes relatifs à la perspective d'autorégulation, nous y trouvons que sa conception sur cette compétence de régulation autonome est superficielle. Nous remarquons que sa conception est restreinte étant donné qu'il n'a pas indiqué que les interventions enseignantes qui consistent à stimuler la prise de conscience de l'apprenant pour l'amener à prendre conscience de la gestion de sa démarche cognitive. Il n'a pas indiqué que cet enseignement consiste à amener l'apprenant à planifier, à contrôler et à réguler sa démarche. Il n'a pas mentionné que le rôle de l'enseignant est primordial car il joue le rôle de modélisateur et le rôle de médiateur. Le rôle de modélisateur consiste à dévoiler son processus métacognitif. Dans cette optique l'enseignant démontre et modélise devant les apprenants la mise en pratique de ses connaissances et de ses habiletés métacognitives. Le rôle de médiateur consiste à inciter l'apprenant à prendre conscience de son processus cognitif et le solliciter à contrôler et à verbaliser sa démarche mentale. Ce rôle inclut toutes les interventions par lesquelles l'enseignant aide l'apprenant à intérioriser les connaissances et les habiletés métacognitives en l'incitant explicitement à s'engager activement dans la réalisation de la tâche.

Conception sur l'objectif de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet de l'objectif de l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant déclare que *« l'objectif de cet enseignement est d'inciter l'élève à réfléchir et à s'exprimer. »*

L'enseignant déclare que l'objectif de l'enseignement favorisant l'autorégulation vise la stimulation de la réflexion et l'expression de l'apprenant sans avoir précisé l'objet sur lequel porte cette activité cognitive. Cette conception est restreinte et très superficielle car l'objectif de cet enseignement métacognitif consiste à rendre l'apprenant conscient de la gestion de son processus cognitif et l'amener progressivement à contrôler, à évaluer et à réguler sa démarche mentale en le sollicitant à sélectionner et à combiner les stratégies les plus appropriées pour exécuter une tâche complexe.

Conception sur l'importance de l'enseignement favorisant l'autorégulation

L'enseignant déclare *« j'accorde une très grande importance à cet objectif dans mon enseignement. »*

L'enseignant affirme qu'il accorde une très grande importance à l'autorégulation dans ses pratiques pédagogiques alors qu'il a déclaré auparavant qu'il ne l'a pas mis en pratique dans sa classe en déclarant qu'il pense à sa mise en œuvre.

Conception sur la mise en pratique de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet de la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation dans les pratiques pédagogiques, l'enseignant affirme « oui je *pense à la mise en œuvre de l'enseignement métacognitif.* »

L'enseignant affirme qu'il va le mettre en pratique dans sa classe ce qui signifie qu'il ne l'a pas encore pratiqué.

Conjoncture de la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation

L'enseignant affirme « je *pense l'avoir mis en œuvre après la réforme.* »

L'enseignant précise qu'il l'a mis en pratique l'enseignement favorisant l'autorégulation après la réforme alors qu'il a déclaré auparavant qu'il ne l'a pas mis en pratique dans sa classe.

Conception sur la construction du sens des textes écrits

Au sujet de la conception sur de la construction des textes écrits, l'enseignant avance « *c'est une activité dans laquelle l'enseignant vise un objectif : comprendre, analyser, synthétiser.* »

Selon ses propos, l'enseignant considère que la construction du sens des textes écrits est une activité qui vise la compréhension, la l'analyse du texte et la synthèse. La conception de l'enseignant sur la construction du sens des textes est restreinte et très superficielle car l'enseignant la considère seulement comme un produit. Il n'a pas mentionné que la construction du sens des textes est une activité complexe et qu'elle est à la fois un produit et un processus et qu'elle nécessite une prise de conscience de la démarche mentale et une mise en œuvre des habiletés de contrôle, et d'autorégulation.

Conception sur les objectifs de l'activité de la construction du sens des textes

À propos des objectifs de la construction du sens des textes, l'enseignant mentionne « *je cherche que l'élève à partir de la compréhension de l'écrit arrive à comprendre et à rédiger.* »

L'enseignant souligne que les objectifs qu'elle cherche à concrétiser dans l'enseignement de la construction du sens sont la compréhension et la production. Il a évoqué deux objectifs essentiels et qui ont une relation étroite ; la compréhension et la production. Nous trouvons que la perception de l'enseignant concernant les objectifs de la compréhension de l'écrit est limitée dans la mesure où il n'a pas mentionné le développement des habiletés d'autorégulation de l'élève qui sont des compétences transversales, pertinentes, solides et durables susceptibles d'être mobilisées dans des situations authentiques et qui le rend aptes à comprendre toute sa vie. Le praticien ne postule que l'objectif de la construction du sens et avoir des méthodes pour comprendre un texte. Nous trouvons que c'est un objectif essentiel mais qui est très général. Il n'a pas précisé que l'objectif dominant est d'apprendre à l'élève des outils intellectuels et méthodologiques pour approprier des habiletés de haut niveau transférable à n'importe quelle situation.

Conception sur la mise en pratique de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet, de la mise en pratique de l'enseignement favorisant l'autorégulation dans l'activité de construction du sens des textes écrit, l'enseignant annonce « *oui bien sûr car l'enseignement métacognitif facilite la tâche à l'enseignant, c'est l'élève lui-même qui fait le travail et l'enseignant c'est le guide.* »

L'enseignant affirme qu'il a mis en pratique la perspective métacognitive dans l'enseignement de la construction du sens des textes alors qu'il a déclaré auparavant qu'il ne l'a pas mis en pratique dans sa classe. Il soutient que l'enseignement métacognitif facilite la tâche à l'enseignant car c'est l'élève qui travaille et l'enseignant le guide. Dans cette optique, l'enseignant évoque le constructivisme centré sur l'apprenant qui exécute la tâche mais il n'a pas précisé que l'enseignement métacognitif développe la compétence réflexive de l'élève.

Stimulants de la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet des facteurs incitant à la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant déclare « *ce qui m'incite c'est mon envie personnel de développer chez l'élève l'esprit réflexionnel.* »

Selon ses propos, l'enseignant indique que son désir personnel de développer la réflexion de l'apprenant exerce une influence sur son enseignement et la motive. Nous trouvons que l'emploi de l'expression « *développer chez l'élève l'esprit réflexionnel* » est très

important comme un facteur qui a agit positivement sur l'enseignant pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation. Cependant, nous croyons qu'il a du l'utilisé aussi en répondant à la question quel est l'objectif de l'enseignement favorisant l'autorégulation.

Obstacles à la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Concernant les obstacles empêchant la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant mentionne « *les obstacles c'est surtout la langue elle-même car l'élève n'arrive pas à comprendre.* »

L'enseignant précise que la langue est un obstacle qui empêche la concrétisation de cet enseignement. Il affirme que les élèves ont des difficultés à comprendre les textes écrits à cause du déficit au niveau de la langue française qui est une langue étrangère pour eux.

Dispositifs mis en place pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation

Concernant la question comment adaptez-vous votre pratique à ces obstacles pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant affirme « *la simplification, la réécriture du texte et l'emploi des TICE.* »

L'enseignant affirme qu'il adapte sa pratique pour surmonter les obstacles et concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation en simplifiant ses expressions, en réécrivant le texte et en utilisant les TICE (Technologie de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement). Nous trouvons que ses procédés sont faiblement socioconstructivistes dans la mesure où l'enseignant simplifie ses expressions et réécrit le texte. Dans ce sens, la tâche ne se situe pas dans la zone proximale de développement parce qu'elle est simple et n'incite pas l'apprenant à fournir des efforts pour l'exécuter. En plus, l'enseignant n'a pas précisé que les TICE doivent être employés d'une manière efficace pour développer la réflexion de l'élève.

Propositions pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation

C'est avoir de l'aide pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation, affirme l'enseignant « *oui de la part des parents, de l'établissement et de l'inspecteur.* »

Pour concrétiser la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant souhaite avoir de l'aide de la part des parents de l'établissement et de l'inspecteur. L'enseignant pense avoir de l'aide de l'inspecteur en lui donnant plus

d'explication concernant cette perspective d'autorégulation. Cependant avoir de l'aide des parents ou de l'établissement n'est pas logique.

Provenance des savoirs théoriques relatifs à l'autorégulation

L'enseignant mentionne, que « *ma conception sur la métacognition et ma conception sur l'enseignement métacognitif émanent de ma recherche personnelle.* »

Selon les propos de l'enseignant ses savoirs théoriques relatifs à l'autorégulation émanent de sa recherche personnelle. Ce qui indique que l'enseignant n'a pas eu l'occasion de subir une formation concernant cette nouvelle perspective.

Influence de la formation sur la pratique de classe

Concernant l'influence de la formation sur les pratiques de classe, l'enseignant affirme « *non, je n'ai pas eu une formation concernant le travail sur le terrain.* »

L'enseignant affirme que les savoirs qui lui ont été présentés lors de sa formation n'ont pas apporté de modification sur ses pratiques pédagogiques. Il assure qu'il n'a pas eu une formation pratique. Autrement exprimé, l'enseignant n'a pas fait un stage pratique pendant son parcours universitaire.

1.2. Conception de l'autorégulation de l'enseignant B

Conception sur l'autorégulation

Selon les propos de l'enseignant, l'autorégulation « *un processus de réflexion sur notre façon de penser. Il s'agit d'être conscient des processus cognitifs sollicités lors d'une activité d'apprentissage.* »

L'enseignant emploie des termes essentiels de l'autorégulation « *processus, réflexion sur notre façon de penser, conscient, processus, cognitif* ». Il donne une conception plus au moins claire de l'autorégulation dans la mesure où il évoque la prise de conscience sur le processus cognitif qui représente l'une des composantes de l'autorégulation. La confrontation de cette définition aux théories associées à l'autorégulation montre qu'il a négligé trois composantes essentielles : les connaissances métacognitives, les expériences métacognitives et les habiletés métacognitives. Nous trouvons que sa conception sur l'autorégulation est restreinte étant donné qu'on ne trouve pas les processus de planification de contrôle d'évaluation et de régulation du processus cognitif.

Conception sur l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet de la conception sur l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant mentionne qu'« *il s'agit d'enseigner des règles générales de pensée, des procédures intellectuelles, des processus d'acquisition et d'utilisation des connaissances* ».

Dans ses propos, l'enseignant postule que l'enseignement favorisant l'autorégulation consiste à enseigner des règles générales de la pensée, des procédures intellectuelles et des processus d'acquisition. L'emploi de ces concepts montre que l'enseignant possède une terminologie relative à l'autorégulation mais qui est trop générale. Cela indique que l'enseignant dispose des connaissances qui ne sont pas profondes sur l'enseignement favorisant l'autorégulation.

Nous trouvons que sa conception sur l'enseignement favorisant l'autorégulation est réduite parce qu'il n'a pas mentionné dans ses propos que de connaissances qui consistent à solliciter la prise de conscience de l'élève sur sa façon d'apprendre sur sa manière de planifier, d'évaluer de contrôler et de réguler sa démarche en cas de problème. Il n'a pas mentionné que les interventions consistent à démontrer devant les apprenants la mise en pratique de sa démarche mentale et des habiletés d'autorégulation.

Conception sur l'objectif de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet de l'objectif de l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant déclare que « *permettre à l'élève de réfléchir sur sa propre action et de prendre conscience du cheminement l'ayant conduit aux résultats obtenus, de constater de lui-même ses erreurs.* »

L'enseignant précise que l'objectif de l'enseignement favorisant l'autorégulation permet à l'élève de réfléchir sur sa propre action et de prendre conscience de la démarche l'ayant conduit aux résultats obtenus, et de détecter lui-même ses erreurs. Nous trouvons que l'enseignant emploie des termes spécifiques aux objectifs de l'enseignement favorisant l'autorégulation mais il n'a pas souligné la l'habileté à réguler sa démarches dans le cas de la détection d'une erreur et de l'ajuster en mobilisant des stratégies plus adéquates. Nous disons que la conception de l'enseignant reste incomplète étant donné qu'il n'a pas mentionné qu'il s'agit de rendre l'apprenant conscient de la gestion de son processus cognitif et l'amener progressivement à contrôler, à évaluer et à réguler sa démarche mentale.

Conception sur l'importance de l'enseignement favorisant l'autorégulation

L'enseignant déclare « *l'enseignement métacognitif est important car il permet à l'élève d'évaluer et de contrôler son apprentissage.* »

L'enseignant postule que l'enseignement favorisant l'autorégulation est important car il permet à l'apprenant d'évaluer et de contrôler son apprentissage. Nous trouvons que le praticien prouve qu'il possède certaines connaissances sur l'enseignement favorisant l'autorégulation sauf qu'il n'a pas évoqué deux habiletés très importantes celle de la planification de sa démarche mentale et celle de la régulation de son processus cognitif en cas de problème en mobilisant d'autres stratégies plus appropriées. Nous trouvons que la conception reste encore restreinte.

Conception sur la mise en pratique de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet de la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation dans les pratiques pédagogiques, l'enseignant affirme « *l'enseignement métacognitif n'est pas mis en œuvre dans toutes les activités pédagogiques.* »

L'enseignant affirme que l'enseignement favorisant l'autorégulation n'est pas mis en œuvre dans toutes les activités. Ce qui signifie qu'il le met en pratique dans certaines activités pédagogiques. Nous trouvons que sa conception est restreinte car cet enseignement qui visent le développement de la compétence d'autorégulation chez les apprenants est une compétence transversale qui peut être intégrer dans n'importe quelle activité.

Conjoncture de la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation

L'enseignant affirme « *après la réforme.* »

L'enseignant précise qu'il a mis en pratique l'enseignement favorisant l'autorégulation après la réforme. Cela confirme qu'il a pris connaissances de cette perspective des documents officiels.

Conception sur la construction du sens des textes écrits

L'enseignant avance que la construction du sens des textes écrits est un « *processus d'élaboration des significations par le biais de l'apprentissage des idées essentielles d'un texte et de la relation établie avec d'autres idées préalables.* »

Selon ses propos, l'enseignant considère que la construction du sens des textes écrits est un processus d'élaboration de la signification à travers les idées du texte et les

connaissances antérieures du lecteur. Cette conception est importante, cependant l'expression « par le biais de l'apprentissage des idées essentielles d'un texte » est incorrecte. L'enseignant prend en compte les idées essentielles du texte et les connaissances antérieures du lecteur. Cela signifie que sa conception reste superficielle parce il n'a pas mentionné les processus mises en œuvre dans l'élaboration de la signification du texte et plus particulièrement les habiletés de planification de contrôle et d'autorégulation.

Conception sur les objectifs de la construction du sens des textes écrits

L'enseignant mentionne que les objectifs de la construction du sens des textes écrits consistent à « *analyser un texte argumentatif, dégager la fonction du texte, lire de façon expressive un texte argumentatif.* »

À propos des objectifs de la construction des textes écrits, l'enseignant confirme qu'ils consistent à analyser le texte argumentatif, dégager sa fonction et lire d'une manière expressive. Dans ses propos, le praticien emploie des termes génériques « analyser » « fonction » sans donner des précisions. Nous trouvons que la perception de l'enseignant concernant les objectifs de la construction du sens est limitée dans la mesure où il n'a pas visé les processus sous-jacents et le développement des habiletés métacognitives de l'élève. Il n'a pas évoqué dans ses propos les compétences transversales qui sont pertinentes, solides et durables et transférables susceptibles d'être mobilisées dans n'importe quelle situation de lecture.

Il ajoute que l'objectif essentiel est d'« *amener l'apprenant vers le sens d'un écrit.* » L'enseignant postule que l'objectif dominant de la construction du sens des textes et d'amener l'apprenant vers le sens de l'écrit. Nous trouvons que l'objectif mentionné par l'enseignant est très important mais n'est pas essentiel car l'objectif essentiel des activités de compréhension de l'écrit est de développer chez l'élève des compétences transversales intellectuelles et méthodologiques susceptibles d'être mobilisées dans des situations de compréhension des différents textes écrits. L'enseignant avance que « *l'élève doit avoir des représentations qui correspondent à celles qui ont été décodées dans le message.* » D'après la réponse nous supposons que l'enseignant n'a pas compris la question.

Conception sur la mise en pratique de l'enseignement d'autorégulation

Au sujet, de la mise en pratique de l'enseignement favorisant l'autorégulation dans les activités de construction du sens des textes écrits, l'enseignant annonce « *l'enseignement métacognitif est omniprésent dans mes pratiques pédagogiques concernant la compréhension de l'écrit.* »

L'enseignant affirme que l'enseignement favorisant l'autorégulation est omniprésent dans ses pratiques pédagogiques concernant les activités de compréhension de l'écrit. Nous trouvons que l'enseignant affirme qu'il a mis en pratique cet enseignement métacognitif étant donné qu'il souligne qu'il est omniprésent dans ses pratiques pédagogiques.

Stimulants de la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet des facteurs incitant à la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant déclare « *amener l'élève à comprendre une langue étrangère.* » « *Ces incitations sont d'ordre personnel.* »

Selon ses propos, l'enseignant indique que son désir consiste à amener l'élève à comprendre une langue étrangère et des facteurs d'ordre personnel l'incite à concrétiser la mise en pratique de l'enseignement favorisant l'autorégulation dans ses pratiques pédagogiques. Nous trouvons que l'enseignant emploie des expressions qui ne sont pas précises car il n'a pas mentionné les incitations d'ordre personnel.

Obstacles à la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Concernant les obstacles qui l'empêchent à concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation dans sa classe, l'enseignant cite plusieurs facteurs « *difficultés d'ordre lexicale, difficultés d'ordre morphosyntaxique, difficultés liées à la cohésion textuelle.* »

L'enseignant précise que les difficultés des apprenants qui sont d'ordre lexicale, morphosyntaxique et des difficultés de cohérence textuelle empêchent la concrétisation de cet enseignement qui favorise le développement de la compétence d'autorégulation chez l'apprenant.

Dispositifs mis en place pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation

Concernant la question comment adaptez-vous votre pratique à ces obstacles, l'enseignant souligne qu'il adapte ses pratiques de la manière suivante

« demander aux élèves d'attribuer au mot une signification approximative et provisoire à l'aide d'indices contextuels. Mettre à la disposition des élèves divers stratégies de mémorisation, de compréhension et de résolutions de problèmes. »

L'enseignant affirme qu'il adapte sa pratique aux obstacles rencontrés en précisant qu'il demande aux élèves d'attribuer au mot difficiles une signification approximative en utilisant les indices textuels. Il ajoute qu'il met à la disposition de ses apprenants des stratégies de mémorisation et de compréhension et de résolution de problèmes. Pour adapter sa pratique aux obstacles qui l'empêchent de concrétiser la mise en œuvre de l'enseignement métacognitif, le praticien mentionne : *« Mettre en place des activités permettant d'améliorer le traitement des mots. Utiliser les dictionnaires. Mettre en œuvre des stratégies permettant de faciliter le décodage du texte. »*. L'enseignant a employé un concept très important celui de « stratégie ». Il affirme qu'il apprend à ses élèves des stratégies de compréhension pour surmonter la difficulté des mots difficiles en utilisant en donnant du sens au mot et vérifier sa signification en contexte ou bien apprendre à chercher le sens dans le dictionnaire. Le praticien a évoqué également les stratégies permettant le décodage, les stratégies de mémorisation et de compréhension. Nous trouvons que l'enseignant emploie des concepts importants cependant il n'a pas nommé les stratégies métacognitives susceptibles de rendre plus efficaces les apprentissages des élèves en difficultés notamment l'autorégulation (Grangeat, 1999).

Propositions pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation

Concernant la question souhaitez-vous avoir de l'aide pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant affirme *« de la part des inspecteurs. »*

Pour concrétiser la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant souhaite avoir de l'aide de la part des inspecteurs. Nous trouvons qu'il pense avoir de l'aide des formateurs qui peuvent lui proposer des démarches opérationnelles pour mettre en pratique un enseignement qui favorise le développement de la compétence d'autorégulation chez les élèves.

Provenance des savoirs théoriques relatifs à l'autorégulation

L'enseignant mentionne, que *« mon savoir sur la métacognition émane de ma formation et de ma recherche personnelle. »*

Selon les propos de l'enseignant ses savoirs théoriques relatifs à l'autorégulation émanent de sa formation et de sa recherche personnelle.

Influence de la formation sur la pratique de classe

Concernant l'influence de la formation sur les pratiques de classe, l'enseignant affirme « *oui.* »

L'enseignant affirme que les savoirs qui lui ont été présentés lors de sa formation ont influencé sa pratique pédagogique.

1.3. Conception de l'autorégulation de l'enseignant C

Conception sur l'autorégulation

Selon les propos de l'enseignant, l'autorégulation « *la métacognition est cette connaissance personnelle d'un individu sur ses capacités et ses fonctionnements cognitifs* ».

L'enseignant emploie des expressions relatives à l'autorégulation « *connaissance personnelle d'un individu sur ses capacités et ses fonctionnements cognitifs* ». Il évoque les connaissances métacognitives qui représentent la première facette de l'autorégulation. Nous trouvons que le praticien possède un savoir limité sur le concept d'autorégulation étant donné qu'il n'a pas mentionné les connaissances sur la tâche, les connaissances sur les stratégies et il n'est pas précisé la deuxième facette qui s'intéresse au contrôle de ses processus cognitifs. La confrontation de ces propos aux théories associées à l'autorégulation montre que l'enseignant a négligé deux composantes essentielles de la métacognition : les expériences métacognitives et les habiletés métacognitives. Sa conception sur l'autorégulation est restreinte car il n'a pas cité les processus de planification de contrôle d'évaluation et d'autorégulation de la démarche mentale.

Conception sur l'enseignement favorisant l'autorégulation

L'enseignant mentionne que l'enseignement favorisant l'autorégulation « *c'est cet enseignement qui a pour objectif et pour moyen la connaissance* ».

Dans ses propos, l'enseignant mentionne que l'enseignement favorisant l'autorégulation a pour objectif et pour moyen la connaissance. Nous y trouvons que l'enseignant se focalise essentiellement sur les connaissances qui sont très importantes. Cependant, il n'a pas précisé que ses connaissances sont d'abord réfléchies et qui servent à planifier, à évaluer à

contrôler et à réguler l'action en situations complexes. Cela indique que l'enseignant possède des connaissances restreintes sur le concept d'autorégulation car il n'a pas précisé que l'enseignement axé sur l'autorégulation consiste à stimuler la prise de conscience de l'élève à développer ses habiletés de contrôle et de régulation de ses propres démarches cognitives. Nous trouvons que le praticien n'a pas mentionné le rôle de l'enseignant modélisateur consistant à exposer d'une manière explicite sa démarche mentale devant ses apprenants. En confrontant les propos de l'enseignant aux théories associées à l'autorégulation, nous trouvons que sa conception sur l'enseignement favorisant l'autorégulation reste superficielle.

Conception sur l'objectif de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Concernant l'objectif de l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant déclare qu'il vise un objectif précis celui d'« *apprendre à apprendre.* »

L'enseignant précise que l'enseignement favorisant l'autorégulation vise un objectif précis celui d'apprendre à apprendre. Le praticien emploie une expression générique relative à la métacognition mais il n'explique pas que l'objectif de cet enseignement consiste à amener l'apprenant à prendre en charge sa manière d'apprendre, le conduire à réguler ses apprentissages de manière réfléchie, de mettre en œuvre ses processus métacognitives, de piloter raisonnablement sa démarche mentale, de prendre conscience de ses processus de planification de contrôle et de régulation. En confrontant les propos de l'enseignant aux théories associées à la métacognition, nous disons que sa conception sur l'objectif de l'enseignement favorisant l'autorégulation est superficielle.

Conception sur l'importance de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Concernant la question : quelle importance accordez-vous à cet objectif dans votre enseignement ? L'enseignant n'a pas transcrit de réponse cela montre que l'enseignant n'a pas compris la question ou qu'il ne possède le savoir théorique relatif à l'autorégulation qui lui permet de répondre à cette question.

Conception sur la mise en pratique de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet de la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation dans les pratiques pédagogiques, l'enseignant affirme « *en ce qui concerne quelques activités, je pense que oui ex : activités de langue.* »

L'enseignant affirme qu'il a mis en pratique l'enseignement favorisant l'autorégulation dans certaines activités puis il précise qu'il l'a mis en pratique dans les activités de langue.

Conjoncture de la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation

L'enseignant affirme « *après la réforme, mais cela ne veut pas dire qu'il n'avait pas d'importance avant.* »

L'enseignant précise qu'il l'a mis en pratique l'enseignement favorisant l'autorégulation après la réforme mais il revient pour dire qu'il avait de l'importance avant la réforme.

Conception sur la construction du sens des textes écrits

L'enseignant précise que la construction du sens des textes écrits « *c'est l'action de comprendre (parfois approcher) le sens, le fonctionnement, la nature, le thème, la thématique...d'un texte.* »

Selon ses propos, l'enseignant considère que la construction du sens des textes écrits est une action de comprendre le sens, le fonctionnement, la nature, le thème, la thématique... d'un texte. L'enseignant se focalise plus particulièrement sur le texte, autrement dit sur le produit de la compréhension et néglige les autres variables. Sa conception sur la construction du sens des textes écrits est restreinte étant donné qu'il n'a pas mentionné les processus sous-jacents à la compréhension et qui conduisent à l'élaboration de la signification du texte écrit. À ce sujet, Giasson (2003) soutient que les processus métacognitifs sont une composante essentielle de la compréhension des textes écrits. En confrontant ses propos aux théories, nous disons que l'enseignant a négligé la mise en œuvre des habiletés de planification, de contrôle, d'évaluation et l'autorégulation dans la construction du sens des textes écrits.

Conception sur les objectifs de la construction du sens des textes écrits

À propos des objectifs de la construction du sens des textes écrits, l'enseignant n'a pas donné de réponse.

Concernant l'objectif dominant, l'enseignant n'a pas donné de réponse

Concernant la question : Dans quelle mesure croyez-vous concrétiser vos objectifs ? L'enseignant n'a pas donné de réponse.

Nous supposons que l'enseignant n'a pas donné de réponse parce que le questionnaire est long et il n'a pas trouvé du temps pour le compléter.

Conception sur la mise en pratique de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet, de la mise en pratique de l'enseignement favorisant l'autorégulation dans l'activité de construction du sens des textes écrits, l'enseignant annonce «*oui, quand il s'agit de comprendre le thème*»

L'enseignant affirme qu'il a intégré l'autorégulation dans le dispositif mis en œuvre dans les activités de construction du sens des textes écrits en incitant les apprenants à dégager le thème du texte. Nous trouvons que l'enseignant possède une conception superficielle sur la mise en pratique de cet enseignement car cette perspective ne concerne pas seulement la compréhension du thème. En confrontant ses propos aux théories, nous disons que l'enseignant ne possède pas des connaissances profondes sur l'enseignement favorisant le développement de la compétence d'autorégulation et est omniprésent durant toute l'activité.

Stimulants de la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet des facteurs incitant à la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant n'a pas donné de réponse.

Obstacles à la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation

L'enseignant déclarent que les obstacles qui l'empêchent à concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation sont multiples il cite à titre d'exemples :

« volume horaire, administration, manque de moyens, parents d'élèves qui se détachent de leurs responsabilités (préparations). »

L'enseignant précise que le volume horaire, l'administration, le manque de moyens les parents qui n'aident pas leurs enfants à préparer leurs leçons sont les obstacles qui l'empêchent de concrétiser l'enseignement métacognitif dans sa classe. Les propos de l'enseignant sont imprécis puisqu'il n'a pas mentionné si le volume horaire destiné pour les activités de compréhension est insuffisant. Il cité également l'administration et le manque de moyens. Autrement dit, il responsabilise l'administration qui ne fournit pas les moyens pour mettre en œuvre un enseignement favorisant l'autorégulation. Pour les parents d'élèves, le praticien souligne que les parents représentent pour lui un obstacle car ils n'accompagnent pas leurs enfants dans la préparation des leçons à la maison. Nous trouvons que les obstacles que l'enseignant présente ne l'empêchent pas à mettre en pratique un enseignement métacognitif dans les activités de construction du sens des textes. Nous

pouvons dire que ses connaissances superficielles sur l'enseignement favorisant l'autorégulation sont l'origine de cette posture de la part de l'enseignant.

Dispositifs mis en place pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation

Concernant la question comment adaptez-vous votre pratique à ces obstacles, l'enseignant affirme « *compter sur ses propres moyens, préparer bien.* »

L'enseignant affirme qu'il adapte sa pratique aux obstacles rencontrés en comptant sur ses propres moyens et par une bonne préparation.

Pour surmonter les obstacles rencontrés l'enseignant affirme qu'il met en place des dispositifs différents : « *simplifier, revoir son travail déjà préparé. Adapter son travail avec le niveau des élèves. Adapter d'autres techniques et méthodes.* »

L'enseignant évoque plusieurs procédures qu'il prend en mesure pour surmonter les obstacles et pouvoir concrétiser cet enseignement. Il déclare qu'il simplifie mais il n'a pas mentionné qu'est ce qu'il faut simplifier. Il ajoute qu'il porte un regard critique sur son travail préparé et qu'il adapte son travail avec le niveau des apprenants et utilise d'autres techniques et méthodes. L'enseignant évoque toutes ses procédures sans donner la manière d'ajuster son enseignement sans citer les techniques et les méthodes qu'il met en œuvre dans sa classe.

Propositions pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation

Concernant la question souhaitez-vous avoir de l'aide pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant affirme « *oui, des spécialistes, des plus expérimentés.* »

Pour concrétiser la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant souhaite avoir de l'aide de la part des spécialistes et des plus expérimentés. Nous trouvons qu'il pense avoir de l'aide des spécialistes qui vont lui donner plus d'explication concernant cette perspective métacognitive. Il pense également avoir de l'aide des plus expérimentés. Pense-t-il que les enseignants les plus expérimentés possèdent des savoirs théoriques et pratiques relatifs à l'autorégulation et sa mise en œuvre ?

Provenance des savoirs théoriques relatifs à l'autorégulation

L'enseignant mentionne, que son savoir relatif à l'autorégulation émane de sa « *recherche personnel.* »

Selon les propos de l'enseignant ses savoirs théoriques relatifs à l'autorégulation émanent de sa recherche personnelle. Ce qui indique que l'enseignant n'a pas eu l'occasion de subir une formation concernant cette nouvelle perspective.

Influence de la formation sur la pratique de classe

Concernant l'influence de la formation sur les pratiques de classe, l'enseignant affirme « *oui.* »

L'enseignant affirme que les savoirs qui lui ont été présentés lors de sa formation ont apporté une modification sur ses pratiques pédagogiques. Il assure la formation qu'il a subie a une influence positive sur ses pratiques pédagogiques alors qu'il a mentionné auparavant que son savoir émane de sa recherche personnelle. Nous trouvons qu'il existe une contradiction dans les déclarations de l'enseignant.

1.4. Conception de l'autorégulation de l'enseignant D

Conception sur l'autorégulation

L'enseignant postule que « *la métacognition consiste à avoir une activité mentale sur les processus mentaux, c'est-à-dire pensée sur ses pensées* ».

L'enseignant définit l'autorégulation comme une activité mentale sur les processus mentaux et il ajoute que c'est une pensée sur ses pensées. Bien que cette définition explique le concept de l'autorégulation, elle n'évoque pas les différentes facettes du concept : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale, les prises de conscience de cette activité mentale et les expériences métacognitives. La confrontation de cette définition aux théories montre qu'il a évoqué certains aspects de l'autorégulation. Nous trouvons que sa conception sur l'autorégulation est restreinte parce qu'il n'a pas mentionné les habiletés de planification de contrôle d'évaluation et d'autorégulation de la démarche cognitive.

Conception sur l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet de la conception sur l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant mentionne que « *l'enseignement métacognitif concerne l'acquisition, la mémoire, la perception et la modification.* »

Dans ses propos, l'enseignant explique que l'enseignement favorisant l'autorégulation concerne l'acquisition, la mémorisation, la perception et la modification. Il utilise plusieurs termes relatifs à la métacognition sans qu'il donne une précision. Dans ses propos, il ne précise pas l'acquisition, la mémorisation, la perception et la modification de quoi ? Nous trouvons qu'il emploie des éléments importants mais ne donne aucune clarification sur l'enseignement métacognitif qui consiste à amener prendre conscience de son processus mentale, de prendre de la distance critique par rapport à cette activité mentale, d'apporter les régulations nécessaires en cas de problème et d'évaluer l'efficacité des habiletés mobilisées. En confrontant, ses propos aux théories associées à l'autorégulation, nous trouvons que sa conception sur l'enseignement favorisant l'autorégulation est superficielle. Sa conception est restreinte étant donné qu'il n'a pas mentionné que l'enseignement favorisant l'autorégulation consiste à amener l'apprenant à planifier, à contrôler et à réguler sa démarche cognitive.

Conception sur l'objectif de l'enseignement favorisant l'autorégulation

L'enseignant déclare que l'enseignement favorisant l'autorégulation consiste à « *ajuster son enseignement au potentiel stratégique des apprenants et enseigner les stratégies de façon explicite.* »

L'enseignant précise que l'objectif de l'enseignement favorisant l'autorégulation consiste à ajuster son enseignement au potentiel stratégique des apprenants et enseigner les stratégies de façon explicite. Le praticien emploie des objectifs précis de cet enseignement métacognitif. Cependant, il n'a pas mentionné que cet enseignement vise également la mobilisation des habiletés métacognitives de l'enseignant et celles de l'apprenant, de favoriser l'interaction métacognitive entre les apprenants en déclenchant des discussions métacognitives qui suscitent leurs réflexions, de consolider la co-construction des stratégies métacognitives et de favoriser le transfert des habiletés dans d'autres activités complexes. En confrontant ses propos aux théories, nous trouvons que sa conception sur l'enseignement favorisant l'autorégulation est superficielle. L'enseignant ne sait pas que l'objectif essentiel de cet enseignement consiste à rendre l'apprenant conscient de la gestion de son processus cognitif et l'amener progressivement à contrôler, à évaluer et à réguler sa démarche mentale en l'incitant à piloter raisonnablement sa démarche mentale et en le suscitant à réguler son apprentissage.

Conception concernant l'importance de l'enseignement favorisant l'autorégulation

L'enseignant déclare « *c'est très important d'ajuster et d'expliquer les stratégies à nos apprenants.* »

L'enseignant affirme qu'il est important d'ajuster et d'expliquer les stratégies à nos apprenants. Il est clair qu'il accorde une importance considérable à ses objectifs cependant et comme nous l'avons indiqué auparavant, l'enseignant accorde une grande importance à ses objectifs et néglige les autres objectifs qui sont plus importants. Il oublie que l'enseignement favorisant l'autorégulation vise l'autonomie de l'apprenant en l'amenant progressivement à prendre conscience de son activité mentale, à être un élève réflexif qui contrôle sa démarche, régule ses habiletés et évalue l'efficacité des stratégies mobilisées.

Conception sur la mise en pratique de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet de la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation dans les pratiques pédagogiques, l'enseignant affirme qu' « *il faut adopter une pratique métacognitive dans nos classes.* »

L'enseignant ne donne pas une réponse précise, nous supposons qu'il n'a pas compris la question. Dans ses propos il affirme qu'il faut adopter une pratique métacognitive dans nos classes. On ne comprend pas s'il a mis en œuvre cet enseignement dans sa classe ou non.

Conjoncture de la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation

L'enseignant affirme « *je pense l'avoir mis œuvre avant la réforme.* »

L'enseignant précise qu'il a mis en pratique l'enseignement favorisant l'autorégulation avant la réforme. Nous constatons qu'il existe une contradiction dans ses propos car auparavant il n'a pas précisé s'il a mis en œuvre cet enseignement dans sa pratique de classe puis en répondant à cette question il souligne qu'il l'a mis en pratique avant la réforme. Nous trouvons qu'il ne donne pas la source de la mise en pratique de cet enseignement.

Conception sur la construction du sens des textes écrits

Au sujet de la conception sur de la construction du sens des textes écrits, l'enseignant ne donne pas de réponse.

Parce que l'enseignant ne donne pas de réponse à cette question, nous supposons qu'il ignore ce que signifie la construction du sens des textes. Nous trouvons que sa conception

concernant ce concept n'est pas claire pour lui c'est pour cette raison qu'il ne donne pas de réponse.

L'enseignant ne possède pas de savoirs sur le concept de la construction du sens des textes. Il ne donne ni une conception sur le produit ni sur les processus et les habiletés. Il ignore que la construction du sens des textes écrits est à la fois un produit et un processus qui nécessite une prise de conscience de la démarche mentale et une mise en œuvre des habiletés de contrôle, de régulation métacognitive.

Conception sur les objectifs de la construction du sens des textes écrits

L'enseignant mentionne que les objectifs de la construction du sens des textes consistent à *«inciter l'apprenant à identifier et analyser ses incompréhension, saisir la portée du message écrit.»*

L'enseignant souligne que les objectifs de la construction du sens des textes écrits visent la l'élaboration du sens en premier lieu et prendre en compte également les incompréhensions des apprenants en sollicitant l'apprenant à détecter les raisons de ses difficultés et en l'aidant à trouver des solutions pour surmonter les problèmes rencontrés. Bien que l'enseignant cite des objectifs importants, il a négligé d'autres qui sont essentiels. Nous trouvons que sa conception sur les objectifs de la construction du sens des textes écrits reste restreinte car il oublie d'évoquer des objectifs plus importants tels qu'amener l'apprenant à anticiper la démarche à suivre, les stratégies appropriées qu'il faut mobiliser, les évaluer et les réadapter en fonction de leur effets constatés. Nous trouvons que la perception de l'enseignant concernant les objectifs de la construction du sens des textes écrits est limitée dans la mesure où il n'a pas mentionné le développement des habiletés métacognitives de l'élève qui sont des compétences transversales, pertinentes, solides et durables susceptibles d'être mobilisées dans des situations authentiques et qui le rend aptes à comprendre toute sa vie.

Concernant l'objectif dominant, l'enseignant déclare *« l'enseignant doit user le sens de la lecture. »*

À propos de l'objectif dominant de la construction du sens des textes, il avance que l'enseignant doit travailler le sens de la lecture. Dans ce sens, il donne l'importance seulement au produit de la compréhension. Nous trouvons que c'est un objectif essentiel mais qui néglige les processus sous-jacents à la compréhension et qui ont un rôle

déterminant dans l'élaboration de la signification du texte. Nous dirons que la conception de l'enseignant est restreinte étant donné qu'il ne prend pas en compte les habiletés métacognitives qui sont des compétences transférables le rendant capables de confronter toutes les situations complexes de la vie quotidienne.

Concernant la question : Dans quelle mesure croyez-vous concrétiser vos objectifs ? L'enseignant n'a pas donné de réponse. Nous supposons que l'enseignant esquivait cette question car il a annoncé auparavant qu'il met en œuvre l'enseignement métacognitif dans ses pratiques pédagogiques.

Conception sur la mise en pratique de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet, de la mise en pratique de l'enseignement favorisant l'autorégulation dans l'activité de compréhension de l'écrit, l'enseignant annonce «oui, bien sûr»

L'enseignant affirme qu'il a mis en pratique l'enseignement favorisant l'autorégulation dans ses pratiques pédagogiques et plus particulièrement dans les activités de construction du sens des textes écrits cependant il ne donne aucune manière de la mise en œuvre de cet enseignement dans sa classe. Nous trouvons qu'il affirme sa mise en pratique alors qu'il ignore ce que signifie le concept de la construction du sens des textes.

Stimulants de la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet des facteurs incitant à la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant n'a pas donné de réponse.

Nous supposons que l'enseignant n'a pas donné de réponse car il ignore les facteurs qui l'incitent à mettre en œuvre cet enseignement dans sa classe.

Concernant la question : ces incitations sont-elles liées à votre personne, aux élèves, à votre personne, aux élèves, à l'établissement ? L'enseignant n'a pas donné de réponse.

Obstacles à la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation

L'enseignant postule que plusieurs obstacles l'empêchent de concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation dans sa classe, il cite à titre d'exemple « le niveau des élèves, la perception, l'acquisition »

L'enseignant précise que le niveau des élèves constitue un obstacle qui l'empêche de concrétiser cet enseignement. Nous trouvons que la conception de l'enseignant concernant la métacognition est superficielle car l'enseignement favorisant l'autorégulation est

susceptible de rendre plus efficaces les apprentissages des élèves en difficultés et conforter leur autonomisation (Grangeat, 1999). Un obstacle empêche la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation et celui de la perception et l'acquisition. Nous constatons que ses propos ne précisent pas la perception et l'acquisition de quoi. Nous dirons que la conception de l'enseignant concernant l'autorégulation est très limitée dans la mesure où il ignore que cette perspective représente une aide pour les élèves en difficultés leur permettant une régulation métacognitive de leur apprentissage.

Dispositifs mis en place pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation

Concernant la question comment adaptez-vous votre pratique à ces obstacles, l'enseignant affirme « *l'enseignant doit modifier et ajuster la démarche de la leçon.* »

L'enseignant affirme qu'il adapte sa pratique aux obstacles rencontrés en modifiant et ajustant sa démarche. Ainsi, le praticien modifie et ajuste son enseignement pour concrétiser la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation dans ses pratiques pédagogiques.

Il ajoute que « *la diversité des activités, le travail en groupe* » peuvent aussi concrétiser la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation. L'enseignant déclare qu'il met en place un dispositif efficace axé sur l'autorégulation. Cependant, nous trouvons que sa conception sur l'autorégulation est superficielle car il néglige plusieurs composantes essentielles telles qu'adopter une pratique métacognitive, favoriser les interactions métacognitives entre les apprenants,

Propositions pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation

Concernant la question souhaitez-vous avoir de l'aide pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant affirme « *bien sûr, je souhaite avoir de l'aide de la part de mes collègues.* »

Pour concrétiser la mise en œuvre de l'enseignement favorisant, l'enseignant souhaite avoir de l'aide de la part de ses collègues qui peuvent lui fournir plus d'explication concernant la mise en œuvre de l'autorégulation. Nous trouvons que l'enseignant pense avoir de l'aide de la part de ses collègues car il sait que ses savoirs théoriques et pratiques relatifs à l'autorégulation sont insuffisants et ne lui permettent pas une mise en pratique d'un enseignement favorisant l'autorégulation.

Provenance des savoirs théoriques relatifs à l'autorégulation

L'enseignant mentionne, que « *la métacognition et l'enseignement métacognitif émanent de notre recherche personnelle.* »

Selon les propos de l'enseignant ses savoirs théoriques relatifs à l'autorégulation émanent de sa recherche personnelle. Ce qui indique que l'enseignant n'a pas eu l'occasion de subir une formation concernant l'autorégulation et l'enseignement qui favorise l'intégration de cette composante essentielle de l'apprentissage autorégulé.

Influence de la formation sur la pratique de classe

Concernant l'influence de la formation sur les pratiques de classe, l'enseignant affirme qu'« *il y avait beaucoup de modifications.* »

L'enseignant affirme que la formation qu'il a reçue a beaucoup influencé sa pratique de classe, il souligne qu'elle a modifié ses pratiques pédagogiques. Selon ses propos, le praticien déclare qu'il a bénéficié de sa formation bien qu'il son savoir sur le concept de construction du sens des textes écrits n'est pas claire pour lui.

1.5. Conception de l'autorégulation de l'enseignant E

Conception sur l'autorégulation

Cet enseignant définit l'autorégulation comme suit : « *ce que contient le savoir d'un individu concernant les processus mêmes du savoir* ».

L'enseignant mentionne que l'autorégulation représente la connaissance d'un sujet sur les processus de son savoir. Ces propos se rapprochent de la définition du concept d'autorégulation ou connaissances métacognitives qui recouvrent tout ce que le sujet sait sur sa manière d'apprendre. Nous trouvons que sa conception est superficielle car il considère l'autorégulation comme un savoir d'un individu sur les processus du savoir. En confrontant ses propos aux théories, nous remarquons qu'il n'a pris en considération les connaissances sur la façon d'effectuer au mieux une tâche cognitive, et les habiletés cognitives efficaces pour l'exécuter. Il n'a pas évoqué les autres composantes de l'autorégulation telles que la prise de conscience de la démarche cognitive, la gestion, le contrôle et la régulation de l'activité mentale. Les expériences métacognitives et les habiletés métacognitives ne sont pas évoquées également dans ses propos. Pour toutes ses raisons, nous considérons que l'enseignant possède un savoir restreint sur le concept d'autorégulation et que sa conception sur ce concept est limitée étant donné qu'il néglige

les processus de planification de contrôle d'évaluation et de régulation du processus cognitif.

Conception sur l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet de la conception sur l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant mentionne que « *l'enseignement métacognitif se résume dans le triangle du savoir avec ses trois pôles (savoir, enseignant, élève)* ».

Dans ses propos, l'enseignant résume l'enseignement favorisant l'autorégulation dans le triangle didactique avec ses trois pôles savoir, enseignant et élève. L'enseignant emploie un terme générique de l'enseignement apprentissage et ne donne aucune signification sur l'enseignement qui prend en compte le développement de l'autorégulation. Nous trouvons que sa conception sur l'enseignement de la dimension d'autorégulation est insuffisante. En confrontant ses propos aux théories, nous dirons que le praticien ignore complètement ce modèle d'enseignement.

L'enseignant n'emploie aucuns termes relatifs à la perspective d'autorégulation, nous trouvons que sa conception s'éloigne et ne rapproche pas de la nouvelle tendance. Il méconnaît que l'enseignement favorisant le développement de l'autorégulation consiste à stimuler les processus de haut niveau de l'élève afin qu'il prenne conscience de la gestion de sa démarche cognitive, de développer progressivement ses habiletés métacognitives pour lui permettre d'être autonome capable de planifier, contrôler et réguler sa propre démarche mentale.

Conception sur l'objectif de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet de l'objectif de l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant déclare qu'il consiste à « *rendre les élèves conscients.* »

L'enseignant mentionne que l'objectif de cet enseignement métacognitif consiste à rendre les élèves conscients. Il emploie un terme relatif à l'autorégulation cependant il ne précise pas l'objet sur lequel porte cette prise de conscience. Sa conception reste restreinte et très superficielle car il ignore que l'objectif de cet enseignement qui prend en charge l'intégration de l'autorégulation consiste à rendre l'apprenant conscient de la gestion de ses processus cognitifs et à l'amener progressivement à contrôler, à évaluer et à réguler sa démarche mentale en le sollicitant à sélectionner et à combiner les stratégies les plus appropriées pour exécuter une tâche complexe.

Conception concernant l'importance de l'enseignement favorisant l'autorégulation

L'enseignant déclare *«faire le plus possible pour le réaliser.»*

L'enseignant déclare qu'il fait tout son possible pour rendre ses élèves conscients alors qu'il a mentionné auparavant qu'il a employé l'expression en quelques sortes pour désigner la mise en pratique de cet enseignement.

Conception sur la mise en pratique de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet de la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation dans les pratiques pédagogiques, l'enseignant affirme *« en quelques sortes. »*

L'enseignant emploie l'expression en quelques sortes car il n'est pas sûr de la mise en pratique de cet enseignement métacognitif dans sa classe.

Conjoncture de la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Concernant la conjoncture de la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant affirme qu'il l'a mis en pratique *« après la réforme. »*

L'enseignant précise qu'il l'a mis en pratique la perspective d'autorégulation après la réforme. Cela signifie que la nouvelle réforme suggère la mise en œuvre de cet enseignement en classe.

Conception sur la construction du sens des textes écrits

Au sujet de la conception sur de la construction des textes écrits, l'enseignant avance *«c'est une activité de lecture qui vise à comprendre le texte, en répondant à un questionnaire proposé.»*

L'enseignant ne considère que la construction du sens des textes écrits comme une activité qui vise la compréhension du texte en répondant aux questions proposées. Nous remarquons que le praticien prend en compte seulement le produit de la compétence et néglige les processus sous-jacents à cette compréhension. Ce qui indique que la conception de l'enseignant est superficielle. Il mentionne également que l'activité de compréhension de l'écrit consiste à répondre à des questions proposées. Cela signifie que le praticien possède une représentation erronée sur cette activité car il la considère comme une séance d'évaluation et non pas une activité d'enseignement apprentissage d'une compétence qui est la compréhension des textes écrits. Nous trouvons que sa conception sur la compréhension de l'écrit est très superficielle et on peut dire qu'elle est erronée dans car

l'enseignant ignore que la construction du sens des textes écrits est une activité complexe qui nécessite la mise en œuvre des habiletés d'autorégulation permettant à l'apprenant de planifier sa démarche mentale, de la contrôler et d'évaluer l'efficacité des stratégies mobilisées et de réguler ses habiletés en cas de problème.

Conception sur les objectifs de la construction du sens des textes écrits

L'enseignant mentionne que les objectifs de la construction du sens des textes consistent à « *comprendre les textes, leurs types et leurs visées.* »

L'enseignant souligne que les objectifs de la construction du sens des textes consistent à comprendre les textes, déterminer les types et dégager leurs visées. Nous remarquons que le praticien évoque seulement les produits et néglige les processus sous-jacents de la compétence à comprendre les textes écrits. En confrontant les propos de l'enseignant aux théories, nous trouvons que sa conception sur la l'élaboration de la signification du texte l'écrit est superficielle dans la mesure où il ignore que les objectifs de la compréhension de l'écrit qui sont d'abord apprendre à l'élève à comprendre les textes écrits en développant ses habiletés cognitives et ses habiletés d'autorégulation qui le rendent autonome, apte à comprendre différents textes dans des situations complexes et inédites. Comme nous l'avons déjà expliqué précédemment, le fait que l'enseignant ne donne pas de réponse, cela renforce l'idée que ses savoirs théoriques et ses savoirs pratiques sont superficiels.

Conception sur la mise en pratique de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Au sujet, de la mise en pratique de l'enseignement favorisant l'autorégulation dans l'activité de compréhension de l'écrit, l'enseignant annonce «*non*»

L'enseignant affirme qu'il n'a pas mis en pratique l'enseignement favorisant le développement de compétence d'autorégulation dans ses les activités de construction du sens des textes écrits. Ce qui signifie qu'il ne possède pas des savoirs théoriques et pratiques lui permettant de le mettre en œuvre dans ses pratiques pédagogiques.

Stimulants de la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation

En ce qui concerne les stimulants qui l'incitent à concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation dans ses pratiques pédagogiques, l'enseignant cite « *l'interaction des élèves* »

L'enseignant indique que l'interaction des élèves l'incite à concrétiser l'enseignement favorisant le développement de la compétence d'autorégulation dans ses pratiques pédagogiques. Selon ses propos, il confond entre les conditions et les stimulants. Nous trouvons que l'emploi de l'expression « *interaction des élèves* » est très importante comme un facteur qui favorise le développement de l'autorégulation mais il n'a pas mentionné que l'interaction sociale doit être favorisée vis-à-vis de la situation problème. Nous croyons que ses savoirs théoriques et ses savoirs pratiques relatifs à l'autorégulation restent superficiels puis qu'il ignore que l'interaction sociale est l'une des conditions qui favorisent le développement de l'autorégulation. L'enseignant ajoute qu'« *elles sont liées et à ma personne et à mes élèves.* ». Il affirme que l'interaction des élèves l'incite à concrétiser l'enseignement métacognitif, ensuite il ajoute que cette incitation est liée à sa personne et à ses élèves.

Obstacles à la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation

Concernant les obstacles empêchant la concrétisation de l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant mentionne « *les obstacles sont : le niveau social et culturel de la majorité des élèves* »

L'enseignant précise que le niveau social et culturel de la majorité des élèves représente des obstacles qui l'empêchent de mettre en œuvre l'enseignement métacognitif dans ses pratiques pédagogiques. Il affirme que la majorité des apprenants ont des difficultés au niveau de la culture et de la langue.

Selon ses propos, nous constatons que l'enseignant ignore que l'enseignement favorisant l'autorégulation est un dispositif pédagogique susceptible de rendre plus efficaces les apprentissages scolaires des élèves en difficultés (Grangeat, 1999). En confrontant ses propos aux théories, nous trouvons que ses savoirs relatifs à l'autorégulation ne sont pas assez profonds étant donné qu'il ignore l'efficacité de l'enseignement intégrant l'autorégulation qui améliore la prise de conscience de la conduite réfléchie des démarches d'apprentissage mises en œuvre ce qui construit activement l'autonomie de l'apprenant (Grangeat, 1999).

Dispositifs mis en place pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation

Concernant la question comment adaptez-vous votre pratique à ces obstacles, l'enseignant affirme qu'il « *l'adapter avec ces obstacles et faisant de mon meilleur de les changer, les faciliter.* »

L'enseignant affirme qu'il adapte sa pratique aux obstacles rencontrés en changeant ses pratiques. Cette disposition de la part du praticien se rapproche de la perspective métacognitive dans la mesure où il ajuste ses pratiques pédagogiques au niveau des apprenants. Cependant, sa procédure s'éloigne de la perspective constructiviste et réflexive car les didacticiens et les pédagogues soutiennent que lorsque les tâches proposées sont faciles, il n'y a pas d'apprentissage. Autrement dit, quand propose des situations faciles, l'élève n'apprend rien car il ne fait que restituer ce qu'il sait déjà. De ce point de vue, les situations problèmes conçues par l'enseignant doivent comporter un obstacle suffisamment réactif pour créer un déséquilibre chez l'apprenant et l'inciter à surmonter la difficulté.

En ce qui concerne la question : que pourriez-vous faire pour que vos pratiques concrétisent vos objectifs, l'enseignant qu'il fait « *toute chose qui facilite mes pratiques et m'aidera à atteindre mes buts.* ». Là encore, nous trouvons que le praticien emploie l'expression « *qui facilite mes pratiques* ». Comme nous l'avons déjà expliqué les pratiques faciles s'éloignent de la perspective d'autorégulation.

Propositions pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation

Concernant la question souhaitez-vous avoir de l'aide pour concrétiser l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant affirme « *oui de la part des anciens.* »

Pour concrétiser la mise en œuvre de l'enseignement favorisant l'autorégulation, l'enseignant souhaite avoir de l'aide de la part des anciens. Le praticien pense avoir de l'aide des enseignants anciens car ils croient qu'ils ont de l'expérience et peuvent lui donner plus d'explication concernant la compétence d'autorégulation. .

Provenance des savoirs théoriques

Concernant la provenance de ses savoirs théoriques et pratiques relatifs à l'autorégulation l'enseignant déclare qu'« *il émane de ma formation du nouveau programme.* »

L'enseignant affirme que ses savoirs théoriques et pratiques relatifs à l'autorégulation proviennent de sa formation et du nouveau programme. Selon ses propos, nous trouvons que sa formation est insuffisante car sa conception sur l'autorégulation est très concise.

Influence de la formation sur la pratique de classe

Concernant l'influence de la formation sur les pratiques de classe, l'enseignant affirme « *oui.* »

L'enseignant affirme que les savoirs qui lui ont été présentés lors de sa formation ont apporté de modifications sur ses pratiques pédagogiques. Nous trouvons que la formation qu'il a reçue n'est pas suffisante dans la mesure où il possède un savoir superficiel relatif à l'autorégulation et qu'il n'arrive pas aussi à mettre un enseignement favorisant l'autorégulation dans les activités de construction du sens des textes écrits.

Discussion et interprétation

Dans ce premier volet de notre enquête par écrit, nous avons cherché comment l'autorégulation métacognitive est appréhendée par les enseignants de français du cycle moyen. L'analyse consistait à mettre en évidence les conceptions et les connaissances des professeurs de français langue étrangère sur cette dimension. Les résultats de cette phase montrent que les enseignants de français qui ont participé à cette enquête possèdent des savoirs théoriques superficiels concernant le concept de l'autorégulation. Dans leurs réponses, nous avons repéré quelques expressions relatives à cette perspective mais plusieurs composantes de l'autorégulation n'ont pas été évoquées dans leurs propos. En d'autres termes, les différentes facettes de l'autorégulation telles que les connaissances métacognitives (sur la personne sur la tâche et sur les stratégies), les habiletés métacognitives (de planification, de contrôle, de régulation et d'évaluation), les expériences métacognitives (jugement de confiance et sentiment de difficulté ou de familiarité de la tâche) et la prise de conscience et la prise de distance sur la démarche mentale ne sont pas exprimées explicitement dans les propos des enseignants. De ce fait, il faut noter que rien ou peu de choses sont dites, en tous cas dans les propos des enseignants de français sur ce que l'on entend par le concept d'autorégulation et ses composantes ainsi que sur les principes d'un enseignement favorisant le développement de cette compétence dans les activités pédagogiques. Dès lors, leurs conceptions relatives à la compétence d'autorégulation métacognitive se sont pas approfondies et restent limitées.

Dans cette phase de notre recherche, les participants déclarent que leurs savoirs théoriques relatifs à l'autorégulation métacognitive émanent de leur recherche personnelle. Cela signifie que la formation pédagogique continue qu'ils ont reçue ne prend pas en compte le

développement de la compétence d'autorégulation comme élément essentielle de l'enseignement apprentissage du français.

2. L'autorégulation dans l'intention d'enseignement

L'analyse du deuxième volet du questionnaire (Annexe L) consiste à reconnaître les raisons d'agir des enseignants, la force orientant leurs actions. Il importe donc de savoir les raisons d'agir sous-jacente à leurs actions servant d'assise et guidant leurs interventions enseignantes en classe. Ces motifs d'agir reflètent les effets que les enseignants désirent produire chez leurs élèves et ce qu'ils veulent concrétiser par leurs interventions enseignantes. Dans ce volet nous répondons à la question suivante : Comment l'autorégulation est visée dans les intentions d'enseignement orientant les interventions des enseignants ?

Ce deuxième volet comprend onze paramètres représentant les intentions d'enseignement visant la dimension d'autorégulation. Ces intentions d'enseignement constituent les mobiles d'agir des enseignants qui guident leurs actions interventions enseignantes. Chaque paramètre contient des pratiques pédagogiques susceptibles de solliciter la l'autorégulation.

Pour faciliter la tâche, nous avons proposé quatre niveaux : a. beaucoup ; b. modérément ; c. un peu ; d. pas du tout. L'enseignant répond en encerclant le niveau qu'il lui correspond. Pour se faire, nous utilisons la grille (Annexe G).

Le deuxième volet du questionnaire sur les intentions d'enseignements (Annexe E)

1. Organise le travail en petits groupe

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2. Adapte son enseignement au niveau stratégique des apprenants

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

a) Ancre son enseignement dans les connaissances initiales des élèves

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

b) Active leurs connaissances antérieures sur le thème

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

c) Part des acquis des apprenants pour présenter le nouveau

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

d) Structure des liens entre le savoir ancien et le nouveau

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. Mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation

a) Modélise la mise en pratique de ses stratégies cognitives

b) Modélise la mise en pratique de sa métacognition

1. Verbalise ses connaissances métacognitives

2. Mets en œuvre ses habiletés métacognitives

. Mets en œuvre ses stratégies de planification

. Mets en œuvre ses stratégies de contrôle

. Mets en œuvre ses stratégies de régulation

. Évalue l'efficacité des stratégies mobilisées

. Discute avec ses élèves sur ce qu'il vient de faire

4. Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants

a) Sollicite les élèves à produire des hypothèses de sens

b) Sollicite les élèves à produire des inférences

c) Sollicite les élèves à établir des liens entre les s éléments du texte

d) Sollicite les élèves à se poser des questions

e) Sollicite les élèves à clarifier des mots difficiles

f) Sollicite les élèves à sélectionner les informations pertinentes

g) Sollicite les élèves à reformuler ce qu'ils ont compris

h) Sollicite les élèves à déterminer l'organisation du texte

i) Sollicite les élèves à synthétiser et à organiser le contenu du texte

5. Mobilise explicitement l'autorégulation des apprenants

a) Active les connaissances métacognitives des apprenants

b) Provoque l'émergence des expériences métacognitives

c) Provoque des prises de consciences de la conduite métacognitive

d) Stimule les habiletés métacognitives des apprenants

1. Pousse l'apprenant à planifier la tâche

2. Pousse l'apprenant à contrôler sa démarche

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

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

e) Pousse l'apprenant à verbaliser sa démarche mentale

6. Favorise les interactions d'autorégulation entre les apprenants

7. Favorise l'analyse des incompréhensions

8. Accompagne la co-construction de l'autorégulation

9. Propose des tâches sollicitant la réflexion métacognitive

10. Favorise le transfert de l'autorégulation

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

a) Crée un climat de confiance pour ses élèves

b) Modifie les croyances relatives à l'attribution

--	--	--	--

c) Motive ses apprenants et encourage leur engagement

--	--	--	--

d) Favorise le développement du sentiment d'efficacité personnelle

--	--	--	--

2.1. Intention visant l'autorégulation de l'enseignant A

1. Organise le travail en petits groupes

En ce qui concerne le paramètre, organise le travail en petits groupes, l'enseignant affirme qu'il vise à concrétiser cette intention explicitement et qu'il cherche à engager tous les élèves dans la réalisation de la tâche et les aider à l'élaborer le sens du texte d'une manière collaborative. Le praticien déclare qu'il cherche à concrétiser cette intention dans sa classe d'une façon minime.

2. Adapte son enseignement au niveau stratégique des apprenants

En ce qui concerne le paramètre, adapter son enseignement au niveau stratégique des apprenants, l'enseignant indique que la majorité de ses interventions enseignantes sont guidées par cette intention parce qu'il cherche à la concrétiser d'une façon explicite en ajustant son enseignement au niveau de complexité qui convient mieux à ses élèves et qu'il tente d'accommoder son langage aux connaissances de ses apprenants. Il affirme que les situations problèmes proposées aux élèves comportent des obstacles qui se situent dans la zone proximale de développement pour leur permettre d'apprendre.

3. Mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation

Pour le paramètre, mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation, l'enseignant affirme qu'il est conscient de ses propres stratégies et qu'il réfléchit sur sa façon de procéder et qu'il sait gérer sa démarche lorsqu'il réalise une activité devant ses élèves. Le praticien postule qu'il vise un peu cette intention et qu'il ne donne pas beaucoup d'importance à cet objectif. Il avance qu'il cherche à concrétiser cette intention dans sa classe d'une façon minime. Il souligne qu'il est conscient de son processus mental et de sa façon de procéder et affirme qu'il verbalise ses habiletés cognitives et ses habiletés d'autorégulation devant ses apprenants en procédant par de planification, de contrôle, d'évaluation et de régulation réfléchie de sa propre démarche cognitive.

4. Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants

En ce qui concerne le paramètre, mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants, l'enseignant déclare qu'il mobilise explicitement les habiletés cognitives de ses élèves. Il affirme qu'il sollicite explicitement ses apprenants à verbaliser leur démarche cognitive. Autrement dit, il les suscite à produire des hypothèses de sens, à poser des questions, à produire des inférences, à combiner plusieurs stratégies pour clarifier un mot ou une expression, à sélectionner les informations essentielles, à déterminer la structure du texte, à représenter le texte sous forme de schéma, à reformuler et à synthétiser le contenu du texte. Le praticien postule qu'il vise un peu cette intention et qu'il ne donne pas beaucoup d'importance à cet objectif. Il avance qu'il cherche à concrétiser cette intention dans sa classe d'une façon minime.

5. Mobilise explicitement l'autorégulation des apprenants

En ce qui concerne le paramètre, mobilise explicitement les habiletés d'autorégulation des apprenants, l'enseignant déclare qu'il mobilise explicitement les habiletés métacognitives de ses élèves. Il affirme qu'il sollicite explicitement ses apprenants à verbaliser leur démarche cognitive. Il avance qu'il les incite explicitement à prendre conscience de leurs propres stratégies et qu'ils réfléchissent sur leurs façons de procéder lorsqu'ils réalisent une situation problème. Il souligne qu'il incite ses élèves à verbaliser leurs habiletés d'autorégulation explicitement en les sollicitant à planifier leur démarche, à avoir connaissance du but fixé, à anticiper des procédures, à contrôler leurs propres démarches de manière réfléchie, à réguler cette démarche en mobilisant des stratégies plus appropriées, à évaluer l'efficacité des ressources cognitives mobilisées. Le praticien postule qu'il vise un peu cette intention et qu'il ne donne pas beaucoup d'importance à cet objectif. Il souligne qu'il cherche à concrétiser cette intention dans sa classe d'une façon minime.

6. Favorise les interactions d'autorégulation entre les apprenants

À propos du paramètre, favorise explicitement les interactions d'autorégulation entre les apprenants, l'enseignant déclare qu'il favorise explicitement les interactions métacognitives entre les élèves vis-à-vis d'un problème. Il affirme qu'il déclenche des discussions réfléchies entre les petits groupes en les incitant explicitement à interagir entre eux dans le but de stimuler leur autorégulation. Il mentionne qu'il favorise la coopération

aux seins des petits groupes afin de prendre conscience de différentes démarches cognitives et qu'ils réfléchissent sur les multiples façons de procéder et l'efficacité des stratégies mobilisées. Cette interaction les incite à élargir la palette de la régulation métacognitive des apprentissages en procédant par une comparaison des démarches d'autrui d'une manière réfléchie, et à réguler sa propre démarche en mobilisant des stratégies plus appropriées, à évaluer l'efficacité des ressources cognitives mobilisées. Le praticien postule qu'il vise un peu cette intention et qu'il ne donne pas beaucoup d'importance à cet objectif. Il déclare qu'il cherche à concrétiser cette intention dans sa classe d'une façon minime.

7. Favorise l'analyse des incompréhensions des apprenants

Concernant le paramètre favorise l'analyse les incompréhensions des apprenants, l'enseignant déclare qu'il guide ses apprenants à mobilisées à bon escient leurs ressources cognitives et métacognitives pour élaborer le sens du texte sans leurs montrer comment faire. Il effectue la tâche avec l'élève sans intervenir sur la manière dont celui-ci pilote sa démarche cognitive. Le praticien déclare qu'il vise le développement de la compétence de la construction du sens de ses apprenants selon la logique constructiviste, en focalisant ses interventions sur les processus et les produit, en les sollicitant à expliquer le produit de leurs réponses, de donner les raisons de leurs incompréhensions en cas de perte de compréhension. Il affirme qu'il se préoccupe des difficultés rencontrées face aux textes proposées en leur demandant d'expliquer pourquoi ils n'ont pas compris au lieu de se limiter de prononcer jute ou faux pour les réponses produites par les apprenants.

8. Accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants

Au sujet du paramètre, accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants, l'enseignant déclare qu'il accompagne et soutient la démarche de la co-construction des stratégies cognitives et métacognitives des élèves. Il avance qu'il fournit à l'élève suffisamment d'occasions de mettre en œuvre les stratégies pour une meilleure gestion de sa démarche et une meilleure réalisation de la tâche et qu'il appuie l'apprenant à interioriser les stratégies en l'aidant à découvrir les éléments pertinents et établir des liens entre eux selon l'objectif fixé et varie l'étayage selon le besoin de chaque élève. Le praticien souligne qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une manière modérée.

9. Propose des tâches sollicitant la réflexion l'autorégulation

Concernant le paramètre propose des tâches sollicitant la métacognition des apprenants, l'enseignant déclare qu'il donne une importance particulière à la gestion de la tâche soumise aux élèves en choisissant des tâches qui ont un sens pour eux et représentent des défis raisonnables à relever. Le praticien précise qu'il favorise beaucoup la concrétisation de cette intention.

10. Favorise le transfert de l'autorégulation

À propos du paramètre, favorise le transfert de l'autorégulation, l'enseignant déclare qu'il cède progressivement à l'apprenant responsabilité à prendre en charge sa façon d'apprendre et à gérer ses propres apprentissages. L'enseignant affirme qu'il vise l'autonomie de l'élève en le rendant plus conscient de ses activités mentales, en l'amenant à mieux planifier, contrôler et réguler ses démarches cognitives, à autoréguler ses démarches d'apprentissages de manière réfléchie, à auto-évaluer sa compréhension, ses forces et ses faiblesses personnelles, à analyser la tâche, à mobiliser les stratégies les plus appropriées, à prendre des décisions, à gérer son stress et son anxiété. Le praticien mentionne qu'il accorde un peu d'importance à cette intention.

11. Tient compte de la dimension affective des apprenants

Quant au paramètre, tient compte de l'affectivité de l'apprenant, l'enseignant déclare qu'il tient compte de l'affectivité de l'apprenant pour développer sa confiance en soi, en créant un climat de confiance, en choisissant des tâches riches qui le motive et l'encourageant à s'engager dans les activités proposées, en valorisant l'efficacité de ses interventions qui favorise le développement du sentiment de son auto-efficacité, en le faisant penser positivement. Le praticien affirme qu'il cette intention modérément.

Synthèse

Selon ses propos, l'enseignant déclare qu'il favorise un peu le développement de la compétence d'autorégulation dans ses pratiques pédagogiques.

2.2. Intention visant l'autorégulation de l'enseignant B

1. Organise le travail en petits groupes

Concernant le paramètre, organise le travail en petits groupes, l'enseignant déclare qu'il organise le travail en classe en petits groupes. Il affirme qu'il intervient dans ce sens d'une façon minime.

2. Adapte son enseignement au niveau stratégique des apprenants

En ce qui concerne le paramètre, adapter son enseignement au niveau stratégique des apprenants, l'enseignant déclare qu'il intervient dans ce sens en ajustant ses interventions enseignantes au niveau de complexité qui convient le mieux aux élèves en adaptant son langage à leurs connaissances afin que ceux-ci soient en mesure de l'interpréter. Il affirme qu'il ancre son enseignement dans les connaissances initiales des apprenants en activant leurs connaissances sur le thème, en partant des acquis pour présenter ensuite le nouveau et en les sollicitant à établir des liens entre ces différents éléments. Pour ce paramètre, le praticien mentionne qu'il intervient beaucoup dans ce sens.

3. Mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation

Pour le paramètre, mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation, l'enseignant déclare qu'il est conscient des habiletés cognitives et métacognitives mises en œuvre dans les processus d'apprentissage. Il affirme qu'il s'implique personnellement la réalisation de la tâche en modélisant devant ses apprenants ses propres stratégies cognitives et métacognitives. Étant conscient de son fonctionnement cognitif, il décrit sa façon de procéder et sa démarche mentale en réalisant une activité. Il leur montre comment il met en œuvre ses habiletés cognitives et métacognitives, comment il réagit avant d'exécuter en procédant par une planification qui exige l'analyse de la tâche, la fixation d'un objectif et l'organisation des étapes d'exécution en fonction de l'objectif visé. Il leur explique comment il sélectionne, mobilise, combine les stratégies appropriées pendant la réalisation de la tâche et comment il contrôle, évalue, régule, ajuste et réadapte ses stratégies en fonction de leurs efficacités constatées. Le praticien postule qu'il vise modérément cette intention.

4. Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants

En ce qui concerne le paramètre, mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants, l'enseignant déclare qu'il mobilise explicitement les habiletés cognitives de ses élèves. Il affirme qu'il sollicite explicitement ses apprenants à prendre conscience des stratégies mobilisées. Il assure qu'il les suscite à produire des hypothèses de sens, à poser des questions, à repérer les éléments de la communication, à produire des inférences, à combiner plusieurs stratégies pour clarifier un mot ou une expression, à sélectionner les informations essentielles, à déterminer la structure du texte et l'organisation des idées et l'architecture textuelle pour mieux comprendre le sens, à représenter le texte sous forme de

schéma, à reformuler et à synthétiser le contenu du texte. Le praticien avance qu'il cherche à concrétiser cette intention dans sa classe d'une façon modérée.

5. Mobilise explicitement l'autorégulation des apprenants

En ce qui concerne le paramètre, mobilise explicitement les habiletés d'autorégulation des apprenants, l'enseignant déclare qu'il mobilise explicitement les habiletés métacognitives de ses élèves. Il affirme qu'il sollicite explicitement ses apprenants prendre conscience de leurs habiletés métacognitive et de réfléchir sur leurs façons de procéder quand ils réalisent une tâche en les incitant à mettre en œuvre les habiletés de planification, de contrôle, de régulation et d'évaluation métacognitives. Il affirme qu'il les suscite à verbaliser leurs démarches cognitives et leurs habiletés métacognitives. Il assure qu'il les sollicite à planifier leur démarche, à avoir connaissance du but fixé, à anticiper des procédures, à prendre de la distance par rapport à ce qu'ils font pour pouvoir contrôler leurs propres démarches de manière réfléchie, la réguler en mobilisant d'autres stratégies plus appropriées, évaluer l'efficacité des ressources cognitives mobilisées en résumer il vise le développement de leur autorégulation prédictive et rétroactive en les encourageant à s'autoévaluer et à s'autoréguler. Le praticien postule qu'il vise la concrétisation de cette intention d'une façon modérée.

6. Favorise les interactions d'autorégulation entre les apprenants

À propos du paramètre, favorise explicitement les interactions d'autorégulation entre les apprenants, l'enseignant déclare qu'il favorise explicitement les interactions métacognitives entre les pairs vis-à-vis de la situation complexe proposée. Il affirme qu'il déclenche des discussions réfléchies entre les petits groupes en les incitant explicitement à interagir entre eux dans le but de stimuler leur autorégulation. Il mentionne qu'il favorise la coopération aux seins des petits groupes afin de prendre conscience de différentes démarches cognitives et qu'ils réfléchissent sur les multiples façons de procéder et l'efficacité des stratégies mobilisées. Cette interaction favorise les échanges, le partage, la discussion et la confrontation des idées des apprenants et les incite à élargir la palette de la régulation métacognitive de leurs apprentissages en procédant par une comparaison des démarches d'autrui d'une manière réfléchie, et à réguler sa propre démarche en mobilisant des stratégies plus appropriées, à évaluer l'efficacité des ressources cognitives mobilisées. Le praticien postule qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une façon modérée.

7. Favorise l'analyse des incompréhensions des apprenants

Concernant le paramètre, favorise l'analyse des incompréhensions, l'enseignant déclare qu'il guide ses apprenants à mobilisées à bon escient leurs ressources cognitives et métacognitives pour élaborer le sens du texte sans leurs montrer comment faire. Il effectue la tâche avec l'élève sans intervenir sur la manière dont celui-ci pilote sa démarche cognitive. Le praticien déclare qu'il vise le développement de la compétence de la construction du sens de ses apprenants selon la logique constructiviste, en focalisant ses interventions sur les processus et les produit, en les sollicitant à expliquer le produit de leurs réponses, de donner les raisons de leurs incompréhensions en cas de perte de compréhension. Il affirme qu'il se préoccupe des difficultés rencontrées face aux textes proposées en leur demandant d'expliquer pourquoi ils n'ont pas compris au lieu de se limiter de prononcer juste ou faux pour les réponses produites par les apprenants.

8. Accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants

Au sujet du paramètre, accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants (phase d'étayage), l'enseignant déclare qu'il accompagne et soutient la démarche de la co-construction des stratégies cognitives et métacognitives de l'élève. Il assure qu'il intervient dans sa zone proximale de développement de l'apprenant, qu'il prévoit des activités qui lui permettent de guider son attention vers l'éléments qu'il doit acquérir ou repérer, qu'il soutient ses tentatives en lui apportant des données supplémentaires, en l'aidant à mettre en œuvre des habiletés de planification, de contrôle et de régulations métacognitives. Il ajoute qu'il lui fournit suffisamment d'occasions de mise en œuvre des stratégies pour une meilleure gestion de sa démarche et une meilleure réalisation de la tâche. Il affirme qu'il l'aide à découvrir les éléments pertinents et établir des liens entre eux selon l'objectif fixé. Il postule qu'il varie son étayage selon le besoin l'élève et le soutien à intérioriser les stratégies les plus efficaces en favorisant sa prise de conscience, sa réflexion, sa prise de distance, à porter un regard critique par rapport à sa démarche et à la réguler et la réadapter en fonction de l'effet constaté. Le praticien soutient qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une manière modérée.

9. Propose des tâches sollicitant la réflexion d'autorégulation

À propos du paramètre, propose des tâches sollicitant l'autorégulation des apprenants, l'enseignant déclare qu'il accorde une attention particulière aux tâches soumises aux élèves, il affirme qu'il leur propose des tâches qui comportent des défis cognitifs et qui

sollicitent la réflexion. Le praticien précise qu'il favorise beaucoup la concrétisation de cette intention.

10. Favorise le transfert de l'autorégulation

À propos du paramètre, favorise le transfert de l'autorégulation, l'enseignant déclare qu'il cède progressivement à l'apprenant responsabilité à prendre en charge sa façon d'apprendre et à gérer ses propres apprentissages. L'enseignant affirme qu'il retire progressivement son soutien pour favoriser l'autonomie de l'élève (phase de désétayage). En le rendant apte à prendre en charge sa façon d'apprendre, à être plus conscient de ses activités mentales, à mieux planifier sa démarche, à contrôler et réguler ses démarches cognitives, à autoréguler et autoévaluer ses démarches d'apprentissages de manière réfléchie, à analyser la tâche pour dégager ses exigences, à sélectionner, mobiliser et combiner les stratégies les plus appropriées pour réaliser une tâche. Le praticien mentionne qu'il propose à ses apprenants d'autres tâches complexes et inédites pour favoriser le transfert de leurs habiletés cognitives et métacognitives, les sollicite à proposer des démarches, à évoquer leurs expériences métacognitives, à révéler les difficultés rencontrées et l'efficacité des stratégies mobilisées dans des tâches similaires. L'enseignant déclare qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une façon modérée.

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

Quant au paramètre, tient compte de l'affectivité de l'apprenant, l'enseignant déclare qu'il tient compte de l'affectivité de l'apprenant pour développer sa confiance en soi. Il affirme qu'il crée un climat de confiance, en choisissant des tâches riches qui le motive et l'encourage à s'engager dans les activités proposées. Il assure qu'il valorise l'efficacité de ses interventions pour favoriser le développement du sentiment de son autoefficacité et le rend conscient de ses forces et de ses lacunes. Il ajoute qu'il l'encourage à savoir gérer son stress et son anxiété en le faisant penser positivement. Concernant paramètre, le praticien affirme qu'il cherche à concrétiser cette intention modérément.

Synthèse

Selon ses propos, l'enseignant déclare qu'il se rapproche modérément de la mise en œuvre de la métacognition dans ses pratiques pédagogiques concernant l'activité de compréhension de l'écrit.

2.3. Intention visant de l'autorégulation de l'enseignant C

1. Organise le travail en petits groupes

Concernant le paramètre, favorise le travail collaboratif, l'enseignant déclare qu'il organise le travail en classe en petits groupes. Selon ses propos, il intervient dans ce sens d'une façon modérée.

2. Adapte son enseignement au niveau stratégique des apprenants

En ce qui concerne le paramètre, adapter son enseignement au niveau stratégique des apprenants, l'enseignant déclare qu'il ajuste son langage au niveau de connaissances de ses élèves pour qu'ils arrivent à le comprendre et l'interpréter. Autrement dit, il ancre son enseignement dans leurs expériences cognitives en stimulant leurs connaissances antérieures, en activant leurs connaissances sur le thème, en partant de leurs acquis pour présenter ensuite le nouveau, en les sollicitant à établir des liens entre ces différents éléments. Pour ce paramètre, le praticien mentionne qu'il intervient modérément dans ce sens.

3. Mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation

Pour le paramètre, mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation, l'enseignant déclare qu'il divulgue son savoir personnel sur les stratégies cognitives et métacognitives. En d'autres termes, il s'engage personnellement dans la tâche et expose la mise en œuvre de ses propres stratégies de planification, de contrôle et de régulation en donnant l'occasion à ses apprenants de voir la mise en pratique des différentes stratégies. Il leur montre comment, quand et pourquoi mettre en œuvre ses habiletés de niveau supérieures. Dans ce sens, le praticien décrit avec précision l'opérationnalisation de chaque stratégie en leur expliquant son but, son efficacité et en démontrant sa mise en pratique. Étant conscient des habiletés cognitives et métacognitives mises en œuvre dans les processus d'apprentissage, il s'implique personnellement dans la réalisation de la tâche en rendant visibles aux élèves ses processus mentaux invisibles impliqués dans la stratégie mobilisée. Il décrit sa propre démarche mentale en modélisant devant ses apprenants ses propres stratégies cognitives et métacognitives. Étant conscient de son fonctionnement cognitif, il décrit sa façon de procéder et sa démarche mentale en réalisant une activité. Il leur explique les différentes phases de l'exécution d'une tâche en leur montrant qu'avant de s'engager dans la résolution, il faut commencer d'abord par la planification qui exige une analyse pour dégager sa nature, ses caractéristiques, ses exigences, les ressources disponibles et les stratégies appropriées. C'est une phase qui consiste à fixer un but, à

choisir la démarche adéquate, et à organiser les étapes d'exécution en fonction de l'objectif visé. Il leur explique que la deuxième étape représente la phase de contrôle (monitoring) qui consiste à sélectionner, à mobiliser, à combiner les stratégies appropriées dans le but de réaliser la tâche. Il leur montrant comment il contrôle, évalue, régule, ajuste et réadapte ses stratégies en fonctions de l'efficacité constaté. Le praticien postule qu'il vise modérément cette intention.

4. Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants

En ce qui concerne le paramètre, mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants, l'enseignant déclare qu'il mobilise explicitement les habiletés cognitives de ses élèves. Il affirme qu'il sollicite explicitement ses apprenants à prendre conscience des stratégies mobilisées. Il déclare qu'il les guide à prédire le contenu, à questionner le texte, à dégager le non dit, à clarifier les mots et les expressions difficiles en utilisant le contexte, à retrouver les idées pertinentes, à dégager la structure du texte et l'organisation des idées, à représenter le texte sous forme de schéma, à récapituler le contenu du texte. Le praticien avance qu'il cherche à concrétiser cette intention dans sa classe d'une façon minime.

5. Mobilise explicitement l'autorégulation des apprenants

En ce qui concerne le paramètre, mobilise explicitement les habiletés d'autorégulation des apprenants, l'enseignant déclare qu'il mobilise explicitement les habiletés métacognitives de ses élèves. En d'autres termes, il sollicite ses apprenants à adopter une posture réflexive, il les suscite à s'engager dans des activités de réflexion et d'analyse de leurs propres cognitions pour modifier leurs croyances, leurs représentations sur la tâche, sur les stratégies à utilisées et sur leurs forces et leurs faiblesses. Il organise la construction de leurs habiletés et guide leurs attentions vers l'élément à apprendre en les incitant au recours aux stratégies efficaces. Il les sollicite explicitement à prendre conscience de leurs habiletés métacognitive et de réfléchir sur leurs façons de procéder quand ils réalisent une tâche en les incitant à mettre en œuvre les habiletés de planification, de contrôle, de régulation et d'évaluation métacognitives. L'enseignant affirme dans ses propos qu'il pousse ses apprenant à verbaliser leurs démarches, à fixer un but, à anticiper des procédures, à prendre de la distance, à porter un regard critique par rapport à ce qu'ils font, à vérifier l'efficacité des stratégies mobilisées, à réguler leurs manières de faire en cas de problème et à évaluer enfin l'efficacité des ressources cognitives mises en pratique. En résumer, l'enseignant déclare qu'il vise le développement de leur métacognition prédictive

et rétroactive en les encourageant à s'autoévaluer et à s'autoréguler. Le praticien postule qu'il vise la concrétisation de cette intention d'une façon modérée.

6. Favorise les interactions d'autorégulation entre les apprenants

À propos du paramètre, favorise explicitement les interactions d'autorégulation entre les apprenants, l'enseignant déclare qu'il favorise explicitement les interactions métacognitives entre les pairs vis-à-vis de la situation complexe proposée. En d'autres termes, il déclenche des discussions réfléchies entre les petits groupes en les incitant à interagir entre eux dans le but de stimuler leur compétence d'autorégulation. Il favorise la coopération aux seins des petits groupes afin que les élèves prennent conscience des différentes démarches cognitives et qu'ils réfléchissent sur les multiples façons de procéder et l'efficacité des stratégies mobilisées. Cette interaction favorise les échanges, le partage, la discussion et la confrontation des idées des apprenants et les incite à élargir la palette de leur régulation métacognitive, de leurs apprentissages. Chacun d'eux va procéder par une comparaison des démarches d'autrui d'une manière réfléchie, en remettant en cause ses propres stratégies et réagit ensuite en procédant par une régulation sa propre démarche en mobilisant d'autres stratégies plus appropriées, et enfin à évaluer l'efficacité des ressources cognitives mobilisées. Le praticien postule qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une façon modérée.

7. Favorise l'analyse des incompréhensions des apprenants

Concernant le paramètre, favorise l'analyse des incompréhensions des apprenants, l'enseignant déclare qu'il guide l'attention de ses apprenants vers les éléments pertinents et les incitant à mobiliser à bon escient leurs ressources cognitives et métacognitives pour élaborer le sens du texte sans leurs montrer comment faire. Il effectue la tâche avec l'élève sans intervenir sur la manière dont celui-ci pilote sa démarche cognitive. Le praticien déclare qu'il vise le développement de la compétence de la construction du sens de ses apprenants selon la logique constructiviste, en focalisant ses interventions sur les processus et les produit, en les sollicitant à expliquer le produit de leurs réponses, de donner les raisons de leurs incompréhensions en cas de perte de compréhension. Il affirme qu'il se préoccupe des difficultés rencontrées face aux textes proposées en leur demandant d'expliquer pourquoi ils n'ont pas compris au lieu de se limiter de prononcer juste ou faux pour les réponses produites par les apprenants. Pour ce paramètre, l'enseignant affirme qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une façon modérée.

8. Accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants

Au sujet du paramètre, accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants (phase d'étayage), l'enseignant déclare qu'il étaye l'apprenant à construire ses stratégies cognitives et métacognitives en prenant en considération son niveau. Il affirme qu'il propose des activités qui présentent un conflit cognitif et entraîne l'apprenant à mettre en œuvre les habiletés de planification, de contrôle et de régulations métacognitives. Il annonce qu'il lui fournit suffisamment d'occasions de mise en œuvre des stratégies pour une meilleure gestion de sa démarche et une meilleure réalisation de la tâche. Il postule qu'il l'aide à découvrir les éléments pertinents, à établir des liens entre eux selon l'objectif fixé. Il ajoute qu'il varie son étayage selon le besoin de l'élève pour renforcer sa prise de conscience et sa prise de distance par rapport à sa démarche. Le praticien souligne qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une manière modérée.

9. Propose des tâches sollicitant la réflexion d'autorégulation

Concernant le paramètre, propose des tâches sollicitant l'autorégulation des apprenants, l'enseignant déclare qu'il accorde une précaution particulière aux tâches soumises aux élèves, il affirme qu'il leur propose des tâches qui comportent des défis cognitifs et qui sollicitent la réflexion. Le praticien précise qu'il favorise beaucoup la concrétisation de cette intention.

10. Favorise le transfert de l'autorégulation

À propos du paramètre, favorise le transfert de l'autorégulation, l'enseignant déclare qu'il cède progressivement à l'apprenant responsabilité à prendre en charge sa façon d'apprendre et à gérer ses propres apprentissages. L'enseignant affirme qu'il retire progressivement son soutien pour favoriser l'autonomie de l'élève (phase de désétayage). en le rendant apte à prendre en charge sa façon d'apprendre, à être plus conscient de ses activités mentales, à mieux planifier sa démarche, à contrôler et réguler ses démarches cognitives, à autoréguler et autoévaluer ses démarches d'apprentissages de manière réfléchie, à analyser la tâche pour dégager ses exigences, à sélectionner, mobiliser et combiner les stratégies les plus appropriées pour réaliser une tâche. Le praticien mentionne qu'il propose à ses apprenants d'autres tâches complexes et inédites pour favoriser le transfert de leurs habiletés cognitives et métacognitives, les sollicite à proposer des démarches, à évoquer leurs expériences métacognitives, à révéler les difficultés

rencontrées et l'efficacité des stratégies mobilisées dans des tâches similaires. L'enseignant déclare qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une façon modérée.

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

Quant au paramètre, tient compte de l'affectivité de l'apprenant, l'enseignant déclare qu'il tient compte de la dimension affective de l'apprenant pour développer sa confiance en soi. Il affirme qu'il propose des tâches qui motivent l'élève à s'engager, crée un climat de confiance, valorise ses tentatives pour favoriser le développement du sentiment de son autoefficacité. Il ajoute qu'il cherche à rendre l'apprenant conscient de ses points forts et de ses points faibles forces en exécutant une tâche et courage à savoir gérer son stress et son anxiété en pensant d'une manière positive. Concernant ce paramètre, le praticien affirme qu'il vise beaucoup la concrétisation de cette intention.

Synthèse

Selon ses propos, l'enseignant déclare qu'il se rapproche modérément de la mise en œuvre de la métacognition dans ses pratiques pédagogiques.

2.4. Intention visant l'autorégulation de l'enseignant D

1. Organise le travail en petits groupes

Concernant le paramètre, organise le travail en petits groupes, l'enseignant déclare qu'il organise le travail en classe en petits groupes, il affirme qu'il intervient dans ce sens d'une façon modérée.

2. Adapte son enseignement au niveau stratégique des apprenants

En ce qui concerne le paramètre, adapter son enseignement au niveau stratégique des apprenants, l'enseignant déclare qu'il ajuste ses interventions enseignantes au niveau de complexité qui convient le mieux aux élèves. En d'autres termes, il ancre son enseignement dans les expériences cognitives des élèves et adapte son langage à leurs connaissances afin que ceux-ci puissent l'interpréter. Il active leurs connaissances antérieures et favorise émergence de leurs représentations sur le thème. Il part des acquis pour présenter ensuite le nouveau savoir et les sollicite à établir des liens entre ces différents éléments. Pour ce paramètre, le praticien mentionne qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une façon modérée.

3. Mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation

Pour le paramètre, mobilise explicitement ses habiletés cognitives et ses habiletés d'autorégulation métacognitive, l'enseignant déclare qu'il rend visible son dialogue

intérieur et les questions qu'il se pose et tous les mouvements aller-retour qu'il effectue pour planifier, surveiller et évaluer sa démarche dans la réalisation de la tâche. Autrement dit, il cherche à verbaliser toutes ses pensées dans le but de faire mieux voir les différentes étapes de son processus mental. En d'autres termes, il verbalise sa démarche et les séquences d'actions qu'il mène au moment d'exécuter la tâche. Il décrit sa démarche avec précision, explique ses buts et les stratégies qu'il met en œuvre et démontre l'efficacité des habiletés mobilisées. Il s'implique personnellement dans la réalisation de la tâche en rendant visible ses processus mentaux invisibles et décrit sa façon de procéder en réalisant une activité. Il montre à ses apprenants comment il agit avant d'exécuter la tâche, comment il procède par une planification qui exige l'analyse de la tâche, la fixation d'un objectif et l'organisation des étapes d'exécution en fonction de l'objectif visé. Il leur explique comment il sélectionne, mobilise, combine les stratégies appropriées pendant la réalisation de la tâche et comment il contrôle, évalue, régule, ajuste et réadapte ses stratégies en fonction de leurs efficacités constatées. Le praticien postule qu'il vise un peu la concrétisation de cette intention.

4. Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants

En ce qui concerne le paramètre, mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants, l'enseignant déclare qu'il intervient dans le sens de mobiliser explicitement les habiletés cognitives des élèves. Il postule qu'il les pousse à être conscients des stratégies qu'ils mettent en œuvre. Il ajoute qu'il les suscite à prédire le contenu du texte, à questionner le texte, à repérer les éléments de la communication, à produire des inférences, à combiner plusieurs stratégies pour clarifier un mot ou une expression, à sélectionner les informations essentielles, à déterminer la structure du texte et l'organisation des idées et l'architecture textuelle pour mieux comprendre le sens, à représenter le texte sous forme de schéma, à reformuler et à synthétiser le contenu du texte. Le praticien avance qu'il cherche à concrétiser cette intention dans sa classe d'une façon modérée.

5. Mobilise explicitement l'autorégulation des apprenants

En ce qui concerne le paramètre, mobilise explicitement les habiletés d'autorégulation métacognitives des apprenants, l'enseignant déclare qu'il sollicite leurs connaissances métacognitives en leur demandant d'expliquer leur démarche mentale, il les sollicite également à prendre conscience des processus mis en œuvre pour générer leurs expériences métacognitives, il les pousse à porter un regard critique sur leur démarche mentale pour

développer leurs habiletés de contrôle métacognitif. Il les invite à réfléchir sur leurs façons de procéder quand ils réalisent une tâche en les incitant à mettre en œuvre les habiletés de contrôle. Autrement dit, il invite les élèves à verbaliser leur propre façon de faire en les guidant à approprier la démarche de planification, de contrôle, de régulation et d'évaluation métacognitives. Le professeur affirme qu'il intervient dans le sens de pousser les apprenants à verbaliser leurs démarches cognitives et les habiletés métacognitives qu'ils mettent en œuvre. Il ajoute qu'il les entraîne à planifier leur démarche avant la réalisation de la tâche, à fixer un but, à anticiper des procédures. Le praticien annonce qu'il développe chez les apprenants la prise de distance par rapport à ce qu'ils font, à contrôler leurs propres manières de faire, et à apporter des régulations en cas de problème. Il ajoute qu'il les entraîne à évaluer l'efficacité de leurs ressources. Le praticien postule qu'il vise la concrétisation de cette intention d'une façon minime.

6. Favorise les interactions d'autorégulation entre les apprenants

À propos du paramètre, favorise explicitement les interactions d'autorégulation entre les apprenants, l'enseignant déclare qu'il favorise explicitement les interactions métacognitives entre les pairs vis-à-vis de la situation complexe proposée. Il affirme qu'il déclenche des discussions réfléchies entre les petits groupes en les incitant explicitement à interagir entre eux dans le but de stimuler leur métacognition. Il les invite à comparer leurs démarches pour qu'ils prennent conscience des différents procédés et voir s'ils procèdent de la même façon, que chacun sente le besoin de valider sa démarche ou de l'ajuster et de se poser la question, suis-je sur la bonne voie ? Pourrais-je tirer profit de leurs démarches ? Il mentionne qu'il favorise la coopération aux seins des petits groupes afin qu'ils prennent conscience des différentes démarches cognitives et qu'ils réfléchissent sur les multiples façons de procéder et l'efficacité des stratégies mobilisées. Cette interaction favorise les échanges, le partage, la discussion et la confrontation des idées des apprenants et les incite à élargir la palette de la régulation métacognitive de leurs apprentissages en procédant par une comparaison des démarches d'autrui d'une manière réfléchie, et à réguler sa propre démarche en mobilisant des stratégies plus appropriées, à évaluer l'efficacité des ressources cognitives mobilisées. Il les invite à effectuer un retour évaluatif sur leurs démarches pour l'amener à se regarder en train de faire et d'agir, à porter un jugement critique sur sa façon de faire, à justifier ses choix, à comprendre le lien entre la planification et les ajustements qu'ils puissent effectuer en cours de route en fonction des résultats obtenus. Il s'agit donc de faire progresser l'élève dans sa capacité à

évaluer ses processus cognitifs. Le praticien postule qu'il vise beaucoup la concrétisation de cette intention.

7. Favorise l'analyse des incompréhensions des apprenants

Concernant le paramètre, favoriser l'analyse des problèmes rencontrés, l'enseignant déclare qu'il guide le processus d'élaboration du sens et se préoccupe des difficultés rencontrées face aux textes proposées en favorisant l'analyse des incompréhensions des apprenants. Autrement dit, il les sollicite à s'appuyer sur leurs ressources cognitives et métacognitives pour élaborer le sens et à donner les raisons de leurs pertes de compréhension. Il leur demande d'expliquer pourquoi ils n'ont pas compris au lieu de se limiter de prononcer juste ou faux pour les réponses qu'ils produisent. L'analyse des incompréhensions consiste à interroger les élèves sur ce qui n'a pas été compris pour les pousser à réfléchir sur les démarches mentales à mettre en œuvre pour surmonter les difficultés rencontrées. Pour ce paramètre, l'enseignant affirme qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une façon minimale.

8. Accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants

Au sujet du paramètre, accompagne la co-construction de l'autorégulation métacognitive des apprenants (phase d'étayage), l'enseignant déclare qu'il soutient construction des stratégies cognitives et métacognitives des élèves. Il affirme qu'il soutient leurs tentatives et leurs apporte l'aide nécessaire. Il annonce qu'il les entraîne à planifier avant de réaliser une tâche, à contrôler leur manière de faire, à apporter des régulations quand ils rencontrent des problèmes. Il ajoute qu'il favorise le développement de leurs habiletés métacognitive en les poussant à être conscient des stratégies qu'ils mettent en œuvre et à porter un regard critique sur leur manière de faire et à réajuster leur démarche pour être plus efficace. Il dit qu'il guide ses apprenants à mobilisées à bon escient leurs ressources cognitives et métacognitives pour élaborer le sens du texte sans leurs montrer comment faire. Il effectue la tâche avec l'élève sans intervenir sur la manière dont celui-ci pilote sa démarche cognitive. Le praticien déclare qu'il vise le développement de la compétence de la construction du sens de ses apprenants selon la logique socioconstructiviste, en focalisant ses interventions sur les processus et les produits, en les sollicitant à expliquer comment ils sont arrivés à produire une réponse. Le praticien souligne qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une manière modérée.

9. Propose des tâches sollicitant la réflexion d'autorégulation

À propos du paramètre, propose des tâches sollicitant la réflexion métacognitive des apprenants, l'enseignant déclare qu'il accorde un soin particulier aux tâches soumises aux élèves, il affirme qu'il leur propose des tâches qui comportent des défis cognitifs et qui sollicitent leur réflexion. Le praticien précise qu'il favorise beaucoup la concrétisation de cette intention.

10. Favorise le transfert de l'autorégulation

À propos du paramètre, favorise le transfert de la métacognition, l'enseignant déclare qu'il cède progressivement à l'apprenant la responsabilité à prendre en charge sa façon d'apprendre et à gérer ses propres apprentissages. L'enseignant affirme qu'il retire progressivement son soutien pour favoriser l'autonomie de l'élève (phase de désétayage). En d'autres termes, il vise à rendre l'élève apte à prendre en charge sa façon d'apprendre, à être plus conscient de ses activités mentales, à mieux planifier sa démarche, à analyser la tâche pour dégager ses exigences, à sélectionner, à mobiliser et à combiner les stratégies les plus appropriées pour la réaliser, à contrôler et réguler ses démarches cognitives, à autoréguler et autoévaluer ses démarches d'apprentissages de manière réfléchie. Le praticien mentionne qu'il propose à ses apprenants d'autres tâches complexes et inédites pour favoriser le transfert de leurs habiletés cognitives et métacognitives. Il les sollicite à proposer des démarches, à évoquer leurs expériences métacognitives, à révéler les difficultés rencontrées et l'efficacité des stratégies mobilisées dans des tâches similaires. L'enseignant déclare qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une façon modérée.

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

Quant au paramètre, tient compte de l'affectivité de l'apprenant, l'enseignant déclare qu'il tient compte de l'affectivité de l'apprenant pour développer sa confiance en soi. En d'autres termes, le praticien cherche à concrétiser cette intention en créant un climat de confiance, en choisissant des tâches riches qui motive l'apprenant et l'encourage à s'engager dans les activités proposées, en valorisant l'efficacité de ses interventions pour favoriser le développement du sentiment de son autoefficacité, en le rendant conscient de ses forces et de ses lacunes et en l'encourageant à savoir gérer son stress et son anxiété en le faisant penser positivement. Concernant ce paramètre, le praticien affirme qu'il cherche à concrétiser cette intention modérément.

Synthèse

Selon ses propos, l'enseignant déclare qu'il se rapproche modérément de la mise en œuvre de la métacognition dans ses pratiques pédagogiques.

2.5. Intention visant l'autorégulation de l'enseignant E

1. Organise le travail en petits groupes

Concernant le paramètre, organise le travail en petits groupes, l'enseignant déclare qu'il organise le travail en classe en petits groupes. Selon ses propos, il intervient dans ce sens d'une façon modérée.

2. Adapte son enseignement au niveau stratégique des apprenants

En ce qui concerne le paramètre, adapter son enseignement au niveau stratégique des apprenants, l'enseignant déclare qu'il ajuste son langage au niveau de connaissances de ses élèves pour qu'ils arrivent à le comprendre et l'interpréter. Autrement dit, il ancre son enseignement dans leurs expériences cognitives en stimulant leurs connaissances antérieures, en activant leurs connaissances sur le thème, en partant de leurs acquis pour présenter ensuite le nouveau, en les sollicitant à établir des liens entre ces différents éléments. Pour ce paramètre, le praticien mentionne qu'il intervient modérément dans ce sens.

3. Mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation

Pour le paramètre, mobilise explicitement ses habiletés cognitives et ses habiletés d'autorégulation métacognitives, l'enseignant déclare qu'il divulgue son savoir personnel sur les stratégies cognitives et métacognitives. En d'autres termes, il s'engage personnellement dans la tâche et expose la mise en œuvre de ses propres stratégies de planification, de contrôle et de régulation en donnant l'occasion à ses apprenants de voir la mise en pratique des différentes stratégies. Il leur montre comment, quand et pourquoi mettre en œuvre ses habiletés de niveau supérieures. Dans ce sens, le praticien décrit avec précision l'opérationnalisation de chaque stratégie en leur expliquant son but, son efficacité et en démontrant sa mise en pratique. Étant conscient des habiletés cognitives et métacognitives mises en œuvre dans les processus d'apprentissage, il s'implique personnellement dans la réalisation de la tâche en rendant visibles aux élèves ses processus mentaux invisibles impliqués dans la stratégie mobilisée. Il décrit sa propre démarche mentale en modélisant devant ses apprenants ses propres stratégies cognitives et métacognitives. Étant conscient de son fonctionnement cognitif, il décrit sa façon de procéder et sa démarche mentale en réalisant une activité. Il leur explique les différentes

phases de l'exécution d'une tâche en leur montrant qu'avant de s'engager dans la résolution, il faut commencer d'abord par la planification qui exige une analyse pour dégager sa nature, ses caractéristiques, ses exigences, les ressources disponibles et les stratégies appropriées. C'est une phase qui consiste à fixer un but, à choisir la démarche adéquate, et à organiser les étapes d'exécution en fonction de l'objectif visé. Il leur explique que la deuxième étape représente la phase de contrôle (monitoring) qui consiste à sélectionner, à mobiliser, à combiner les stratégies appropriées dans le but de réaliser la tâche. Il leur montrant comment il contrôle, évalue, régule, ajuste et réadapte ses stratégies en fonction de l'efficacité constatée. Le praticien postule qu'il vise modérément cette intention.

4. Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants

En ce qui concerne le paramètre, mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants, l'enseignant déclare qu'il mobilise explicitement les habiletés cognitives de ses élèves. Le professeur affirme qu'il a l'intention de développer chez ses élèves une prise de conscience et prise de distance des stratégies mises en œuvre. Il ajoute qu'il les incite à prédire le thème du texte, à se poser des questions, à repérer, à produire des inférences, à clarifier un mot ou une expression difficile, à sélectionner les informations essentielles, à déterminer la structure du texte, à résumer le contenu du texte. Le praticien avance qu'il cherche à concrétiser cette intention dans sa classe d'une façon minime.

5. Mobilise explicitement l'autorégulation des apprenants

En ce qui concerne le paramètre, mobilise explicitement les habiletés d'autorégulation des apprenants, l'enseignant déclare qu'il mobilise explicitement les habiletés métacognitives de ses élèves. En d'autres termes, il sollicite ses apprenants à adopter une posture réflexive, il les suscite à s'engager dans des activités de réflexion et d'analyse de leurs propres cognitions pour modifier leurs croyances, leurs représentations sur la tâche, sur les stratégies à utilisées et sur leurs forces et leurs faiblesses. Il organise la construction de leurs habiletés et guide leurs attentions vers l'élément à apprendre en les incitant au recours aux stratégies efficaces. Il les sollicite explicitement à prendre conscience de leurs habiletés métacognitive et de réfléchir sur leurs façons de procéder quand ils réalisent une tâche en les incitant à mettre en œuvre les habiletés de planification, de contrôle, de régulation et d'évaluation métacognitives. Il affirme qu'il les suscite à planifier leur démarche, à contrôler leur manière de faire, à réajuster leur démarche pour être plus

efficace. En résumé, Le praticien postule qu'il vise la concrétisation de cette intention d'une façon modérée.

6. Favorise les interactions d'autorégulation entre les apprenants

À propos du paramètre, favorise explicitement les interactions d'autorégulation entre les apprenants, l'enseignant déclare qu'il favorise explicitement les interactions métacognitives entre les pairs vis-à-vis de la situation complexe proposée. En d'autres termes, il déclenche des discussions réfléchies entre les petits groupes en les incitant à interagir entre eux dans le but de stimuler leur métacognition. Il favorise la coopération aux seins des petits groupes afin que les élèves prennent conscience des différentes démarches cognitives et qu'ils réfléchissent sur les multiples façons de procéder et l'efficacité des stratégies mobilisées. Cette interaction favorise les échanges, le partage, la discussion et la confrontation des idées des apprenants et les incite à élargir la palette de leur régulation métacognitive, de leurs apprentissages. Chacun d'eux va procéder par une comparaison des démarches d'autrui d'une manière réfléchie, en remettant en cause ses propres stratégies et réagit ensuite en procédant par une régulation sa propre démarche en mobilisant d'autres stratégies plus appropriées, et enfin à évaluer l'efficacité des ressources cognitives mobilisées. Le praticien postule qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une façon modérée.

7. Favorise l'analyse des incompréhensions des apprenants

Concernant le paramètre, guide les processus de compréhension et analyse les incompréhensions, l'enseignant déclare qu'il guide l'attention de ses apprenants vers les éléments pertinents et les incitant à mobiliser à bon escient leurs ressources cognitives et métacognitives pour élaborer le sens du texte sans leurs montrer comment faire. Il effectue la tâche avec l'élève sans intervenir sur la manière dont celui-ci pilote sa démarche cognitive. Le praticien déclare qu'il vise le développement de la compétence de la construction du sens de ses apprenants selon la logique constructiviste, en focalisant ses interventions sur les processus et les produit, en les sollicitant à expliquer le produit de leurs réponses, de donner les raisons de leurs incompréhensions en cas de perte de compréhension. Il affirme qu'il se préoccupe des difficultés rencontrées face aux textes proposées en leur demandant d'expliquer pourquoi ils n'ont pas compris au lieu de se limiter de prononcer juste ou faux pour les réponses produites par les apprenants. Pour ce

paramètre, l'enseignant affirme qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une façon modérée.

8. Accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants

Au sujet du paramètre, accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants (phase d'étayage), l'enseignant déclare qu'il accompagne ses élèves à construire des stratégies cognitives et métacognitives. Le professeur affirme qu'il propose des activités d'apprentissage en prenant en considération leur niveau et en soutenant leurs tentatives. Il ajoute qu'il les aide à mettre en œuvre des habiletés de planification, de contrôle et de régulations métacognitives. Le praticien postule qu'il les entraîne à fixer un objectif avant la réalisation de la tâche et varie son étayage selon le besoin de chaque élève pour l'aider à construire des stratégies efficaces. Il annonce qu'il lui fournit l'aide nécessaire pour développer sa prise de conscience et sa prise de distance de la démarche mise en œuvre et à apporter la régulation en fonction de l'effet constaté. Le praticien souligne qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une manière modérée.

9. Propose des tâches sollicitant la réflexion d'autorégulation

À propos du paramètre, propose des tâches sollicitant l'autorégulation des apprenants, l'enseignant déclare qu'il accorde une attention particulière aux tâches soumises aux élèves, il affirme qu'il leur propose des tâches qui comportent des défis cognitifs et qui sollicitent la réflexion. Le praticien précise qu'il favorise beaucoup la concrétisation de cette intention.

10. Favorise le transfert de l'autorégulation

À propos du paramètre, favorise le transfert de l'autorégulation, l'enseignant déclare qu'il cède progressivement à l'apprenant responsabilité à prendre en charge sa façon d'apprendre et à gérer ses propres apprentissages. L'enseignant affirme qu'il retire progressivement son soutien pour favoriser l'autonomie de l'élève (phase de désétayage). en le rendant apte à prendre en charge sa façon d'apprendre, à être plus conscient de ses activités mentales, à mieux planifier sa démarche, à contrôler et réguler ses démarches cognitives, à autoréguler et autoévaluer ses démarches d'apprentissages de manière réfléchie, à analyser la tâche pour dégager ses exigences, à sélectionner, mobiliser et combiner les stratégies les plus appropriées pour réaliser une tâche. Le praticien mentionne qu'il propose à ses apprenants d'autres tâches complexes et inédites pour favoriser le transfert de leurs habiletés cognitives et métacognitives, les sollicite à proposer des

démarches, à évoquer leurs expériences métacognitives, à révéler les difficultés rencontrées et l'efficacité des stratégies mobilisées dans des tâches similaires. L'enseignant déclare qu'il cherche à concrétiser cette intention d'une façon modérée.

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

Quant au paramètre, tenir compte de l'affectivité de l'apprenant, l'enseignant déclare qu'il tient compte de l'affectivité de l'apprenant pour développer sa confiance en soi. Il affirme qu'il crée un climat de confiance et choisit des tâches qui le motivent, et l'encourage à s'engager. Il ajoute qu'il valorise ses tentatives pour favoriser le développement sa confiance en soi et le guide à penser d'une manière positive pour qu'il puisse surmonter son stress et son anxiété. Concernant ce paramètre, le praticien affirme qu'il vise beaucoup la concrétisation de cette intention.

Synthèse

Selon ses propos, l'enseignant déclare qu'il se rapproche modérément de la mise en œuvre de la métacognition dans ses pratiques pédagogiques.

Discussion et interprétation

Cette phase de notre étude consistait à chercher comment la compétence d'autorégulation est visée dans les intentions d'enseignement. Nous avons répondu à la question : comment l'autorégulation est visée dans les intentions d'enseignement orientant les interventions des enseignants ? Notre analyse consistait à confronter les réponses des enseignants à notre grille qui comporte onze paramètres comportant chacune les intentions d'enseignement susceptibles de développer la compétence d'autorégulation de l'apprenant. L'analyse du deuxième volet de notre questionnaire montre que les enseignants déclarent qu'ils ont l'intention explicite de stimuler l'autorégulation des apprenants dans leurs pratiques d'enseignement. Dans ce volet, les professeurs assurent qu'ils visent explicitement le développement de la compétence d'autorégulation métacognitive des élèves dans leur enseignement de cette discipline. Ils affirment que dans leurs pratiques d'enseignement ils ont presque toujours l'intention de stimuler toutes les facettes de la métacognition telles les connaissances métacognitives (sur la personne sur la tâche et sur les stratégies), les habiletés métacognitives (de planification, de contrôle, de régulation et d'évaluation), les expériences métacognitives (jugement de confiance et sentiment de difficulté ou de

familiarité de la tâche) et la prise de conscience et la prise de distance sur la démarche mentale.

Les enseignants affirment qu'ils sont habitués à adopter des pratiques métacognitives, qu'ils modélisent leurs habiletés cognitives et leurs habiletés d'autorégulation métacognitives explicitement devant les apprenants. Ils déclarent qu'ils ajustent leur enseignement au potentiel stratégique des apprenants, qu'ils enseignent explicitement les stratégies cognitives. Ces praticiens précisent qu'ils appliquent des pratiques pédagogiques interactives, qu'ils soutiennent la démarche de construction des stratégies des apprenants, qu'ils font accomplir des tâches qui incitent au déploiement de stratégies, qu'ils transfèrent progressivement la responsabilité de l'apprentissage aux apprenants. Ils postulent qu'ils diffusent des valeurs aptes à susciter l'apprentissage intentionnel et amenant les élèves à modifier leurs croyances motivationnelles. Ils assurent qu'ils proposent des activités métacognitives d'explication, d'analyse, d'anticipation et de décentration, d'auto-évaluation, et de régulation incitant les élèves à se poser des questions. Les enseignants affirment qu'ils cherchent à développer chez les apprenants des habiletés d'autorégulation métacognitives et à transposer le questionnement externe en questionnement interne. Ils stipulent qu'ils utilisent des moyens incitant les élèves à structurer leurs connaissances de façon active et les amenant à développer leurs stratégies réflexives. Dans ce volet, les participants à cette enquête par écrit déclarent qu'ils interviennent dans le sens de provoquer chez les apprenants des prises de conscience des processus mentaux et des déclics métacognitifs qui les incitent à discuter leurs incompréhensions et les habiletés d'autorégulation qu'ils mobilisent.

CHAPITRE 3

OBSERVATION DE CLASSES

Cette phase consiste à déterminer comment l'autorégulation est mise en application dans les pratiques d'enseignement effectives. Nous cherchons à comprendre de quelle manière les enseignants de français prennent en compte le développement de la compétence d'autorégulation dans leurs pratiques pédagogiques. Dans cette phase, nous répondons à la question suivante : Comment l'autorégulation est mise en application dans les pratiques d'enseignement de la construction du sens des textes écrits au cycle moyen ? Nous cherchons à repérer les interventions d'enseignement qui seraient susceptibles de solliciter explicitement les habiletés d'autorégulation chez les apprenants. Nous voulons connaître comment interviennent les enseignants de français pour mettre en œuvre la dimension d'autorégulation dans leurs pratiques de classe effectives. Pour répondre à notre question, nous avons élaboré d'abord un instrument d'observation qui pouvait être représentatif des paramètres de l'autorégulation. Dans un deuxième moment, nous avons procédé à la collecte des données à partir d'une observation directe accompagnée d'un enregistrement sonore à l'aide d'un dictaphone. Il est important de noter que cette observation est non participante étant donné que nous observons seulement les pratiques mais nous n'intervenons pas aux activités de classes observées. Enfin, nous procédons à l'analyse du corpus après la transcription des enregistrements en se servant d'une grille d'analyse.

Il s'agit de confronter les observations de classe effective aux théories associées à l'autorégulation afin de comprendre comment la dimension d'autorégulation métacognitive est mise en œuvre dans les pratiques d'enseignement. Pour ce faire, nous avons élaboré une grille qui comporte onze paramètres en se référant aux travaux de plusieurs chercheurs pionniers dans ce domaine (Flavell, 1985 ; Brown, 1987 ; Hensler, 1992 ; Noël, Romainville et Wolfs, 1995 ; Lafortune et St-Pierre, 1996). Notre analyse procède de la manière suivante : Par exemple, le fait qu'un enseignant interroge ces élèves sur leurs représentations sur un thème, il ancre son enseignement dans leurs connaissances antérieures. Cette intervention sera associée à un paramètre adapter son enseignement au niveau stratégique des apprenants. Un autre exemple, si l'enseignant incite l'élève à se questionner en exécutant une tâche, cette intervention sera associée au paramètre favorisant

le transfert des habiletés d'autorégulation métacognitives. Notre analyse consiste à repérer toutes les recommandations qui stimulent les différentes facettes de cette compétence.

1. Déroulement de la recherche

La démarche de recherche s'est déroulée en plusieurs étapes principales.

1.1. L'autorisation de la part de la direction de l'éducation de la wilaya

Pour accéder aux établissements scolaires du cycle moyen, nous avons déposé la demande d'autorisation que nous avons reçue de la part du chef de département de français de la faculté lettres et des langues de l'université de Constantine 1. Au début, le directeur de la direction de l'éducation de la wilaya de Souk Ahras a refusé notre demande. Dans un deuxième temps, nous avons déposé notre demande mais cette fois ci par l'intermédiaire d'une personne qui travaille au sein de cette direction. De ce fait, le directeur nous a demandé de préciser l'intitulé et l'objectif de la recherche. Nous avons eu l'accord après deux mois de tentatives successives.

1.2. Pourquoi des classes de quatrième année moyenne

Nous nous intéressons à l'exploration du dispositif didactique mis en œuvre dans le cycle moyen et nous analysons plus particulièrement les pratiques pédagogiques effectives dans les séances de classes dans les classes de quatrième année moyenne. Nous avons opté pour ce choix parce qu'elles sont composées d'élèves adolescents qui ont atteint un niveau intellectuel leur permettant d'exercer des habiletés de pensée de haut niveau. Pour les cognitivistes et les chercheurs développementalistes, l'adolescence est une période propice au développement de la compétence métacognitive (Piaget, Flavell, 1978 ; Brown, 1978 ; Pressley, 1990). Ils ajoutent que l'adolescent a besoin du support de ses enseignants pour parvenir à développer sa compétence métacognitive. Ainsi, les enseignants ont certes un rôle crucial à jouer dans le développement de cette compétence chez ces jeunes élèves qui devraient incontestablement bénéficier de leur l'étayage actif.

1.3. La méthode de recherche

Pour mener cette phase de recherche, nous optons pour la méthodologie d'investigation d'observation de classes. Il s'agit d'une méthodologie d'investigation de nature qualitative. Les données recueillies seront analysées afin de mettre en évidence la dimension d'autorégulation métacognitive dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Nous cherchons à comprendre comment interviennent les enseignants pour

stimuler cette dimension intellectuelle chez les apprenants. Pour se faire, nous analysons plusieurs séances observées de construction du sens des textes écrits. La démarche consiste à confronter les pratiques pédagogiques du terrain à la théorie scientifique afin de repérer les interventions susceptibles de stimuler l'autorégulation chez les apprenants.

1.4. Les enseignants participants à cette recherche

Pour réaliser cette recherche, nous avons d'abord contacté plusieurs enseignants de français du cycle moyen de différents établissements scolaire de la commune de Souk Ahras. Un nombre considérable de personnes a été contacté dans le but de solliciter ces professionnels d'accepter de collaborer à cette étude. Nous avons malgré tout eu l'accord de quinze participants, prévoyant la possibilité que des sujets abandonnent en cours d'investigation ou que des imprévus empêchent la conduite complète de la démarche avec chacun d'entre eux. Les personnes qui ont accepté de nous accueillir dans leur classe, ont été rencontrées individuellement pour recueillir des informations concernant leur formation et leur expérience. Ces personnes ont pris connaissance de l'étude et que l'auteur du projet est un enseignant de français du cycle moyen et que conséquemment, il connaît bien le terrain.

Les collaborateurs sont des enseignants de français de quatrième année moyenne. Ils sont de sexe, d'âge, de formation et d'expérience variés. Les uns ont reçu une formation universitaire débouchant sur une licence ou un Master en didactique du français langue étrangère. D'autres ont suivi un cursus de formation à l'I.T.E (institut technologique de l'éducation) et ont été formés dans le cadre de la formation continue des enseignants du cycle moyen. Parmi ces enseignants, on trouve des enseignants qui ont reçu le grade de formateur et accompagnent des enseignants stagiaires sur le terrain avec la collaboration de l'inspecteur. Les enseignants ont entre 10 et 26 ans d'expériences. Ce groupe comprend quinze enseignants de français.

Dans cette recherche, nous envisageons la réalisation d'une étude de cas afin que l'exploration soit approfondie et ne risque pas d'éloigner l'orientation de notre recherche.

1.5. L'observation et l'enregistrement

Les observations des séances de construction du sens des textes écrits sont accompagnées d'enregistrements sonores effectués à l'aide d'un dictaphone. Nous avons effectué sept heures d'observation pour chaque enseignant. Les observations et les enregistrements ont été réalisés sur une période de sept mois selon la progression des projets. Le tableau ci-

dessous montre la répartition des textes proposés pour les activités de construction du sens des textes selon la répartition des séquences.

Projet	Séquence	Les textes proposés pour les activités de compréhension de l'écrit
Projet 1	Séquence 1	La nature et l'homme
	Séquence 2	La Méditerranée est malade
	Séquence 3	Est si les oiseaux venaient à disparaître ?
Projet 2	Séquence 1	Pourquoi faire des études ?
	Séquence 2	Quand je serai grand...
Projet 3	Séquence 1	Le littoral Algérien
	Séquence 2	Cher ami,

Les enregistrements ont commencé le début du mois d'octobre 2014 et ont pris fin le mois d'avril 2015. Ces enregistrements ont pour but de recueillir les pratiques pédagogiques constituant les données de bases de notre recherche. Le corpus recueilli a été transcrit et préparé pour la phase d'analyse.

Les observations et les enregistrements ont été effectués avec quinze enseignants de français. Sept enregistrements ont été effectués avec chaque enseignant. Ces professionnels qui ont accepté de collaborer à cette recherche appartiennent aux différents établissements scolaires de la commune de Souk Ahras. Pendant notre observation, nous nous sommes placés en arrière de la classe afin de ne pas déranger les apprenants et les enseignants.

Les enregistrements sonores des différentes séances effectuées en classe constituent les données essentielles de notre recherche. Un nombre considérable d'interventions est recueillies pour chaque séance de cours. Ces données sont codées et condensées sous forme de synthèse avant leur traitement (Annexe I).

1.6. La transcription et codification des enregistrements sonores

Les enregistrements sonores sont transcrits selon le code de la transcription orthographique parce que notre recherche ne s'intéresse pas des phénomènes phonologiques et phonétiques. Ce corpus nous a facilité la tâche car il nous permet d'écouter plusieurs fois chaque enregistrement et effectuer des pauses et des retours en arrière.

Tableau : Code de transcription orthographique (Cherrad, 2008)

Marques	Significations
E	Enseignant
A	Apprenant
Ax	Indique que plusieurs apprenants parlent en même temps
Xxx	Suite de paroles incompréhensibles
/./	Pause très courte
/../	Pause moyenne
/.../	Pause longue
<u>Ok, d'accord</u>	Le soulignement indique les chevauchements
>	Indique une intonation montante
<	Indique une intonation descendante
()	Les remarques du transcripteur
/	La succession rapide de toutes les paroles
[]	Les énoncés produits en une autre langue que la langue cible
Trad. , « énoncé »	La traduction des énoncés est annoncée par l'ouverture de parenthèses et par tar. , elle est notée entre guillemets et en italique

La deuxième étape consiste à codifier les données transcrites sous forme de verbe d'action pour préciser la nature de l'intervention enseignante (demande, indique, oriente, interroge, questionne, rappelle, reformule, montre, explique, corrige, récapitule ou synthétise... Etc). Ces interventions enseignantes sont ensuite numérotées dans l'ordre chronologique de la séance sous forme d'une liste. L'usage de la numérotation nous permet d'inscrire toutes les interventions enseignantes qui nous apparaissent susceptibles de stimuler la métacognition dans la grille d'analyse composée de onze paramètres qui les sous-tendent sous forme de numéro pour faciliter la tâche.

1.7. La grille d'observation

Deux grilles d'observation : le COLT (Communicative Orientation of Language Teaching observation scheme)¹⁰ et le MOLT (Multidimensionnel Orientation of Language Teaching observation scheme)¹¹ constituent la base de l'élaboration de notre grille. Ces deux grilles ont été élaborées afin d'examiner les pratiques d'enseignements dans les classes de langue seconde. Il faut noter que c'est le MOLT qui a été l'inspiration directe lors de l'élaboration de notre grille d'observation. En effet, nous avons suivi son modèle de présentation et nous avons retenu la catégorie intitulée la métacognition. Dans un souci de nous conformer à l'esprit de cette étude, notre grille dénombre onze paramètres qui visent l'observation des pratiques d'enseignement qui stimulent explicitement les différentes facettes de la métacognition des apprenants. Ces paramètres sont issues des différents travaux suivants sur la métacognition : a) les principes orientant les pratiques d'enseignement susceptibles de développer la compétence métacognitive (Hensler, 1992) ; b) les principes de fonctionnement de la métacognition (Doly, 1997) ; c) les intentions d'enseignement relatives au développement de la compétence métacognitive (Portelance, 1998) ; d) les principes d'enseignement favorisant la métacognition (Martin, Doudin et Albanese, 1999) ; e) les interventions enseignantes pour développer la métacognition (Lafortune, 1998) ; f) les pratiques enseignantes à perspective métacognitive (Martin, 2013) ; g) les interventions enseignantes inscrites dans une perspective métacognitive (Lafortune, Martin, Doudin, 2004) ; h) les activités métacognitives (Noël, Romainville et Wolf, 1999) ; i) les attitudes adoptées dans les interventions facilitant le développement de la métacognition (Lafortune, Deaudelin, 2001) ; j) les composantes de la métacognition (Flavell, 1985 ; Brown, 1987 ; Lafortune, 1998 ; Efklides, 2008) ; k) les conditions pour intervenir selon une perspective métacognitive (Lafortune, Jacob et Hebert, 2000) ; l) les démarches à proposer aux élèves pour développer leur métacognition. Toutes ces ressources nous ont permis d'élaborer notre grille qui comporte onze paramètres qui inclut chacun des indices d'observation tels que les types de stratégies (interactives, socioconstructivistes, cognitives, affectives, métacognitives). Cette grille est progressivement construite et finalisée pour répondre à notre objectif de recherche qui consiste à mettre en évidence les interventions enseignantes

¹⁰ Grille d'observation du caractère communicatif de l'enseignement des langues a été élaborée (Allen et al 1983, 1985) afin de valider l'orientation communicative de l'enseignement d'une langue.

¹¹ Grille d'observation d'une approche multidimensionnelle dans l'enseignement des langues a été élaborée à partir du COLT en 1999 afin de pouvoir rendre compte d'un enseignement à caractère multidimensionnelle.

susceptible de solliciter la métacognition des apprenants. Au cours de cette phase de construction, cette grille a été soumise à la critique de la directrice de thèse. Ce regard critique venant de l'extérieur a permis d'améliorer et d'affiner notre grille. Nous présentons à présent les onze paramètres de notre grille (Annexe H).

1. Organise le travail en petits groupes

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

L'apprentissage individuel passe par le travail du groupe ; on apprend par et avec les autres, et par ce modèle de travail, l'apprenant devient un membre actif du groupe où il assure certaines responsabilités, il participe et exprime ses interprétations, il contribue à l'élaboration du sens par ses idée (Barth, 2013, p.29). Ainsi, le travail en petits groupe favorise l'engagement de tous les élèves dans la résolution de la tâche et les aide à élaborer le sens du texte d'une manière collaborative et développe ainsi leur métacognition. Cette méthode de travail incite les pairs à s'expliquer mutuellement leurs démarches mentales, apporter leur contribution à la réflexion, à révéler leurs processus sous-jacents et à dire comment ils ont fait pour construire signification du texte.

2. Adapte son enseignement au niveau stratégique des apprenants

Hensler (1992) souligne que les élèves doivent profiter d'un enseignement métacognitif à condition que celui-ci soit adapté à leur rythme de développement cognitif et à leur niveau de pensée. Il est donc essentiel que l'enseignant adapte son savoir relatif à la métacognition à sa pratique, à des situations concrètes, au niveau qui convient mieux aux apprenants et d'ajuster ses interventions enseignantes à leur niveau de développement cognitif, à leur niveau de connaissances et de compréhension selon leur besoin et le

contexte de la classe. En d'autres termes, le praticien adapte son enseignement au potentiel stratégique des élèves relativement à la métacognition en prenant en compte leurs conceptions et les représentations pour se rapprocher de leur réalité et de ce qu'ils connaissent.

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

3. Mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation

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

l'élève comment lui-même s'implique dans la réalisation d'une tâche qui ne lui est pas familière. Cette manière de faire place l'élève en contrôle conscient de ses habiletés et l'amène à reconnaître comment les utiliser de la même façon.

Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, l'approche métacognitive suggère que l'enseignant devient un modèle pour ses apprenants, il modélise devant eux ses stratégies cognitives concernant la construction du sens des textes. Il devient un modélisateur exerçant la démonstration de la mise en pratique des habiletés de niveau supérieures devant ses élèves, il rend visible son processus cognitif en leur expliquant ce qui se passe dans sa tête au moment de la lecture et en verbalisant sa démarche mentale et ses processus sous-jacents pour les inciter à faire de même (Gassion, 2003 ; Boyer, 1993). Dans cette optique, il verbalise ses connaissances métacognitives sur lui-même, sur la tâche et sur ses stratégies, il met en œuvre ses habiletés d'autorégulation métacognitives en planifiant la tâche, en exerçant le contrôle de la démarche mentale, en réajustant la procédure et en évaluant l'efficacité des stratégies mobilisées.

4. Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants

Dans une perspective métacognitive, l'enseignant pousse l'apprenant à verbaliser ses stratégies cognitives de compréhension. Plusieurs chercheurs (Gaonac'h et Fayol, 2003 ; Palinscar et Brown, 1984) soulignent que les bons compreneurs mettent en pratique plusieurs stratégies cognitives de compréhension en lecture. Ils formulent des hypothèses de sens, se posent des questions, produisent des inférences, établissent des liens entre les différents éléments du texte, clarifient les mots et les passages difficiles, sélectionnent les informations pertinentes du texte, reformulent ce qu'ils ont compris en utilisant leurs propres mots, déterminent la structure du texte et ils synthétisent et organisent le contenu du texte sous forme d'un schéma. Dans le même sens, les chercheurs avancent que ce questionnement du texte favorise la compréhension du texte et contribue au développement de leur compétence métacognitive (Lafortune, 1998 ; Martin, 1991). Dans le même ordre d'idées, plusieurs auteurs (Dillon, 1990 ; Lafortune, 1988 ; Martin, 1991) soulignent que lorsque les élèves questionnent eux-mêmes ce qui est à comprendre, cela développe leur compétence métacognitive et favorise ainsi leur processus de compréhension. Pour sa part, Giasson (2003) souligne que le lecteur habile se questionne sur ce qu'il lit, et met en œuvre un processus mental qui l'aide à l'élaborer de la signification du texte. Le rôle de

l'enseignant consiste donc à développer chez les apprenants différentes stratégies de compréhension (Boyer, 1993 ; Cartier, 2007 ; Giasson, 1990 ; Lafontaine, 2003).

5. Mobilise explicitement l'autorégulation des apprenants

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

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

6. Favorise les interactions d'autorégulation entre les apprenants

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

demandant à l'apprenant d'expliquer son raisonnement, on l'oblige à réfléchir à la façon dont il procède et à prendre conscience de sa démarche mentale. Cela permet de confronter et de comparer ses processus métacognitifs avec autrui et pousse chacun d'eux à réajuster et réguler sa démarche mentale. Brown et Palincsar (1988) soutiennent que les interactions entre pairs permettent de développer leur compétence d'autorégulation métacognitive.

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

Les interactions d'autorégulation métacognitives sont donc nécessaires pour développer chez les élèves des habiletés efficaces dans la construction du sens des textes écrits comme celles de verbaliser leur démarche mentale, de décrire leurs stratégies, de repérer des pertes de compréhensions et de justifier leur façon de faire. À cet égard, Giasson (2000) souligne qu'

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

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

7. Favorise l'analyse des incompréhensions

Lafortune et Deaudelin (2000) soulignent qu'il est essentiel d'accorder aux élèves plus de temps pour s'interroger et réfléchir sur ce qu'ils ne comprennent pas et qu'il faut éviter de

poser des questions telle que comprenez-vous ? Est-ce que cela va ? Il est donc pertinent de s'intéresser aux incompréhensions des apprenants. L'enseignant doit pousser l'apprenant à donner les raisons de son incompréhension car le fonctionnement cognitif est d'autant plus visible qu'à l'occasion des erreurs que leur exploration fournit des indices indispensables. Il est essentiel d'analyser les incompréhensions en demandant aux élèves d'expliquer en quoi et pourquoi ils n'arrivent pas à comprendre certains passages et donner ainsi les raisons de leurs difficultés et il ne faut pas se limiter à s'exprimer jutes ou faux. L'enseignant doit donc interroger ses apprenants sur les difficultés rencontrées : Qu'est ce que tu n'as pas compris ? Est-ce que tu arrives à m'expliquer ce que tu n'as pas compris ? Pourquoi est-ce que tu ne comprends pas ce passage ? Il ne s'agit pas de corriger les erreurs des apprenants en donnant la bonne réponse mais de les inciter à les repérer et à les expliquer. Les élèves doivent non seulement détecter leurs pertes de compréhension mais aussi de pouvoir donner les raisons de leurs difficultés. Cette manière de procéder contribue au développement de l'autorégulation métacognitive des apprenants. L'analyse des incompréhensions est un moyen qui pousse les apprenants à réfléchir sur la démarche mentale à mettre en œuvre pour les surmonter. C'est un processus d'apprentissage au cours duquel les élèves apprennent progressivement.

8. Accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants

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

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

9. Propose des tâches sollicitant la réflexion d'autorégulation

Dans un enseignement à perspective d'autorégulation métacognitive, l'enseignant calibre le degré des tâches proposées aux élèves en les situant dans leur zone proximale de développement. Dans ce sens, Hensler (1992) soutient l'importance particulière de proposer aux apprenants des tâches plus exigeantes et plus stimulantes au plan intellectuel, des tâches authentiques et complexes qui créent un environnement les incitant à construire eux-mêmes leurs stratégies de pensées et à découvrir leur mode de réfléchir, des tâches d'apprentissages qui activent les différents processus mentaux et suscitent le déploiement des habiletés cognitive supérieures. Dans cette optique les apprenants apprennent à leur propre rythme en réalisant des tâches qui représentent des défis cognitifs à leur mesure, suscitant des conflits cognitifs et sollicitant la réflexion. Le principal mérite est d'accorder de l'importance à des tâches ancrées dans un environnement significatif pour les élèves et qui font appel à leur métacognition.

10. Favorise le transfert de l'autorégulation

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

« La prise de conscience, lorsqu'elle accompagne l'activité mentale, vient enrichir les connaissances métacognitives lesquelles, à leur tour, viennent influencer la gestion d'une activité mentale ultérieure [...] Il apparaît nécessaire lors du processus apprentissage-enseignement de

faire surgir au niveau de la conscience les réflexions de nature métacognitive accompagnant la tâche. C'est une condition essentielle pour qu'il soit possible d'interagir et de faire interagir afin de développer de nouvelles habiletés métacognitives lors d'une prochaine activité semblable. »

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

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

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

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

	Les paramètres
1	Organise le travail en petits groupes
2	Adapte son enseignement au niveau stratégique des apprenants
3	Mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation
4	Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants
5	Mobilise explicitement l'autorégulation des apprenants
6	Favorise les interactions l'autorégulation entre les apprenants
7	Favorise l'analyse des incompréhensions
8	Accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants
9	Propose des tâches sollicitant la réflexion d'autorégulation
10	Favorise le transfert de l'autorégulation
11	Tient compte de la dimension affective de l'apprenant

Pour chaque paramètre, il existe des indicateurs

1. Organise le travail en petits groupe

- a) travaille avec l'ensemble de la classe
- b) travaille en binôme
- c) travaille en petits groupes

2. Adapte son enseignement au niveau stratégique des apprenants

- a) Ancre son enseignement dans les connaissances initiales des élèves
- b) Active leurs connaissances antérieures sur le thème
- c) Part des acquis des apprenants pour présenter le nouveau
- d) Structure des liens entre le savoir ancien et le nouveau

3. Mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation

a) Modélise la mise en pratique de ses stratégies cognitives

b) Modélise la mise en pratique de sa métacognition

1. Verbalise ses connaissances métacognitives

2. Mets en œuvre ses habiletés métacognitives

.Mets en œuvre ses stratégies de planification

.Mets en œuvre ses stratégies de contrôle

. Mets en œuvre ses stratégies de régulation

.Évalue l'efficacité des stratégies mobilisées

. Discute avec ses élèves sur ce qu'il vient de faire

4. Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants

a) Sollicite les élèves à produire des hypothèses de sens

b) Sollicite les élèves à produire des inférences

c)Sollicite les élèves à établir des liens entre les s éléments du texte

d) Sollicite les élèves à se poser des questions

e) Sollicite les élèves à clarifier des mots difficiles

f) Sollicite les élèves à sélectionner les informations pertinentes

g) Sollicite les élèves à reformuler ce qu'ils ont compris

h) Sollicite les élèves à déterminer l'organisation du texte

i) Sollicite les élèves à synthétiser et à organiser le contenu du texte

5. Mobilise explicitement l'autorégulation des apprenants

a) Active les connaissances métacognitives des apprenants

- b) Provoque l'émergence des expériences métacognitives
- c) Provoque des prises de consciences de la conduite métacognitive
- d) Stimule les habiletés métacognitives des apprenants

1. Pousse l'apprenant à planifier la tâche
 2. Pousse l'apprenant à contrôler sa démarche
 3. Pousse l'apprenant à réadapter sa démarche en cas de problème
 4. Pousse l'apprenant à évaluer l'efficacité des stratégies mobilisées
- e) Pousse l'apprenant à verbaliser sa démarche mentale

6. Favorise les interactions d'autorégulation entre les apprenants

7. Favorise l'analyse des incompréhensions

8. Accompagne la co-construction de l'autorégulation

9. Propose des tâches sollicitant la réflexion d'autorégulation

10. Favorise le transfert de l'autorégulation

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

- a) Crée un climat de confiance pour ses élèves
- b) Modifie les croyances relatives à l'attribution
- c) Motive ses apprenants et encourage leur engagement
- d) Favorise le développement du sentiment d'efficacité personnelle

8. Analyse d'observation de classes

À présent, nous analysons les séances observées de construction du sens des textes afin de comprendre comment l'autorégulation est mise en application dans les pratiques d'enseignement. Notre travail consiste à repérer les interventions enseignantes susceptibles de stimuler l'autorégulation des apprenants. Nous analysons des extraits de corpus provenant des différentes séances transcrites afin de chercher mes marques linguistiques

qui signalent qu'une facette de la métacognition est incitée. Nous cherchons quels éléments du discours de l'enseignant permettent de reconnaître la stimulation des prises de consciences du fonctionnement mental, des connaissances métacognitives (sur la personne, sur la tâche et sur les stratégies), des expériences métacognitives (jugement de confiance et sentiment de difficulté et de familiarité) ou des habiletés métacognitives (de planification, de contrôle et de régulation). L'organisation et la présentation des données s'effectuent en fonction des paramètres de notre. Il s'agit d'un travail de reconstruction de ces données dans lequel les extraits de corpus sont confrontés aux théories associées à la métacognition où chaque paramètre constitue une clé qui sert à interpréter les interventions enseignantes et à la transmission la plus fidèle des recommandations. La codification et la condensation des données a été effectuée afin d'en faire une analyse qualitative sous la forme d'une étude par enseignant. Ceci permet de faire ressortir et d'illustrer comment les enseignants tiennent compte de l'autorégulation dans leurs pratiques pédagogiques.

Notre corpus comprend les pratiques de quinze enseignants participants à cette recherche. Nous avançons selon l'analyse des transcriptions, si les résultats sont différents, nous continuons l'analyse, mais si les résultats se répètent toujours de la même façon, nous nous arrêtons au cinquième enseignant. La présentation de l'analyse s'effectue par enseignant (A, B, C, D, E, ...) afin d'avoir une étude fiable. Nous avons opté pour ce nombre restreint dans la mesure parce que nous voulons travailler en profondeur dans une perspective qualitative. La variété des niveaux des enseignants représente un critère principal de cette sélection.

La présentation des enseignants s'effectue selon l'ordre du tableau suivant (Annexe J) :

Tableau :

N°=	Enseignant	Expérience	Niveau	Sexe	Établissement
1	A	7 années	Licence LMD	Féminin	Souk Ahras
2	B	7 années	Master 2 en didactique du FLE	Masculin	Souk Ahras
3	C	20 années	ITE + Licence en FLE en formation	Masculin	Souk Ahras

			continue		
4	D	24 années	ITE Licence en FLE en formation continue	Féminin	Souk Ahras
5	E	5 années	Licence classique en FLE (ENS)	Masculin	Souk Ahras

Dans la section ci-dessous, nous présentons l'analyse du corpus (Annexe I).

8.1. Pratique d'enseignement de l'enseignant A

1. Organise le travail en petits groupes

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant adopte toujours la même organisation celle qui consiste à travailler avec le groupe classe. En effet, l'examen des séances auxquelles nous avons assistées, l'organisation du travail au sein de la classe est toujours la même. Ainsi, nous n'avons pas vu une diversité dans le travail effectif tel que la répartition en petits groupes où en binôme. Autrement exprimé, nous n'avons pas assisté à des séances où l'enseignant demande à ses élèves de se mettre en petits groupes pour travailler ou en binôme. En conséquence, l'enseignant ne varie pas le travail au sein de ses classes, et le travail en petits groupes est délaissé dans le contexte d'apprentissage car l'enseignant privilégie le travail de l'ensemble de la classe. Cependant, seulement un nombre restreint d'apprenants qui participent et plusieurs d'entre eux ne s'engagent pas puis qu'il n'existe pas des moments propices au travail collaboratif.

En confrontant les données recueillies à notre grille, nous trouvons que l'enseignant ne favorise pas le travail collaboratif, il privilégie une seule organisation et néglige totalement les autres formes. En conséquence, nous trouvons que la forme adoptée par l'enseignant ne sollicite pas l'autorégulation métacognitive des apprenants. Nous trouvons qu'elle n'est pas fondée sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, elle n'est pas

conforme aux instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire

2. Adapte son enseignement au niveau stratégique des apprenants

L'analyse des données indique que l'enseignant n'ancre pas son enseignement dans les connaissances antérieures des apprenants. En effet, le praticien ne mobilise pas différents moyens pour les aider à structurer leurs connaissances métacognitives de façon active. Ainsi, le professeur se préoccupe uniquement d'adapter son discours linguistique au niveau de ses apprenants. Il utilise un langage que les élèves peuvent interpréter et emploie différents moyens pour les aider à comprendre. Il reformule les questions du manuel scolaire en des mots plus simple pour adapter son enseignement au niveau qui leur convient mieux. Il donne des exemples et explique pour les faire comprendre en tenant compte de ce que ses élèves connaissent et de ce qu'ils sont en mesure de saisir. Il les guide vers l'exploitation de l'image du texte en leur demandant d'exploiter l'illustration qui l'accompagne. Par cette procédure, il essaie de les rapprocher de leur réalité vécue et les imprégner dans le thème pour leur faciliter la construction du sens des textes écrits.

3 E : attendez un peu./vite s'il vous plait allez en se dépêche tu passes avec ton camarade ici./ vite vite vite s'il vous plait vite./vite s'il vous plait vite vite, vite les élèves qui ont fini ./on ferme le cahier on prend le livre page dix-huit./ça y est, ça y est ./on commence bien avant de lire le texte suivez avec moi avant de lire le texte nous allons prendre cette première partie de questions ici j'observe et j'anticipe ensuite vous avez je lis j'observe et j'anticipe c'est-à-dire on va voir ces questions ici avant de lire le texte donc avant de lire le texte nous allons parler de ça

4 A : l'image du texte

5 E : les élèves qui ont été avec moi en troisième l'année passée on parlait toujours /.../ je parle ici de l'image du texte on écoute bien l'image du texte on dit aussi le paratexte bien lorsque je parle maintenant de l'image du texte ou le paratexte c'est-à-dire je vais voir ou bien je vais observer tout le texte les éléments qui composent le texte donc lorsqu'on dit maintenant tout le texte que nous avons ici sur la page dix-huit tout le texte se compose de quoi le texte se compose de quoi

6 A : titre

7 E : titre très bien

8 A : des paragraphes

9 E : paragraphes

10 A : source

11 E : la source

12 A : photo

13 E : photo ou bien
14 A : illustration
15 E : illustration très bien illustration ou bien la photo regardez maintenant entre la source et l'illustration qu'est-ce que vous avez
16 A : les mots
17 E : les mots qui sont
18 A : difficiles
19 E : très bien qu'est qu'on a fait
20 A : on explique
21 E : on explique les mots difficiles c'est-à-dire si je regarde cette partie ici de un jusqu'à cinq vous avez les explications de mots difficiles les mots difficiles du texte voilà leur explication c'est bon à peu près donc qui peut nous répéter maintenant le texte se compose de quoi vas-y
22 A : titre
23 E : donc toute la phrase le texte se compose de
24 A : le texte se compose d'un titre des paragraphes source
25 E : la source et
26 A : la source et l'illustration
27 E : l'illustration encore
28 A : le texte se compose du titre des paragraphes source et illustration
29 E : source et l'illustration oui
30 A : le texte se compose du titre et paragraphes
31 E : laisse-le et à la fin laisse le et ici
32 A : titre paragraphes source et illustration
33 E : très bien comment on appelle tout ça on dit l'image du texte ou bien le paratexte combien de paragraphes nous avons
34 A : trois
35 E : attention on n'a pas dit parties paragraphes oui
36 A : sept paragraphes
37 E : sept on dit que dans ce texte il y a sept paragraphes comment je reconnais le paragraphe
38 A : le vide
39 A : la distance l'espace
40 E : très bien l'espace le vide qu'on a appelé ././ comment on a appelé ce vide cet espace ././ tu n'as pas le dictionnaire l'alinéa donc je reconnais les paragraphes par l'alinéa c'est-à-dire le vide que je vais trouver au début de chaque paragraphe donc on dit ce texte est formé de titre sept paragraphes source et illustration avant de faire les questions de la page dix-neuf on peut dire maintenant le titre de ce texte
41 A : la nature et l'homme
42 E : la nature et l'homme lorsqu'on parle ././ bien en parlant de la nature on dit la nature ou bien
43 A : l'environnement
44 E : l'environnement vous avez la nature et l'homme c'est-à-dire ce texte maintenant va parler de quoi il va parler de deux choses à la fois c'est-à-dire ne parle pas de l'environnement tout seul il va parler de

l'environnement et l'homme regardez maintenant l'illustration ou bien la photo que représente la photo

45 A : les animaux

46 E : les animaux

47 A : la planète terre

48 E : la planète terre

49 A : la forêt

50 E : la forêt

51 A : la mer

52 E : la mer vous avez le

53 A : l'air

54 E : le ciel on peut parler aussi même de l'air quoiqu'on ne voit pas l'air donc regardez bien les animaux la planète terre le ciel la mer donc c'est

55 A : la nature

56 E : c'est la nature ? c'est l'environnement c'est-à-dire regardez bien maintenant le titre regardez la photo si je prends la source maintenant d'après Nicolas Hulot pour la nature et l'Homme donc on dit maintenant ce texte va parler de quoi (Annexe I : A1 S1)

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant commence toujours par cette consigne suscitant les apprenants à repérer l'image du texte pour les imprégner dans la thématique et les faire pénétrer dans un nouveau univers en leurs demandant de dégager le thème principal et les mots significatifs. Il les aide à établir la relation entre le titre, la source et l'illustration pour faciliter la compréhension. Cependant, le professeur n'active pas leurs connaissances métacognitives et en quoi leurs connaissances antérieures sur le plan stratégique peuvent contribuer à l'élaboration du sens. De ce fait, nous n'avons pas repéré des recommandations qui s'ajustent au potentiel stratégique des élèves. En conséquence, ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de l'autorégulation métacognitive, elles ne sont pas conformes aux instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

3. Mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation

a) Modélise la mise en pratique de ses habiletés cognitives

Les résultats montrent que l'enseignant ne modélise pas la mise en pratique de ses habiletés cognitives. En effet, l'examen des séances observées indique que le praticien ne modélise pas devant ses apprenants les différentes stratégies cognitives qu'il mobilise pour construire du sens. Le professeur n'intervient pas dans le sens de verbaliser ses habiletés

mentales, il ne décrit pas explicitement la mobilisation de son processus mental qu'il met en œuvre pour élaborer la signification du texte écrit.

316 E : regardez bien vous avez

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

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

319 A : par quels connecteurs sont-ils introduits

320 E : c'est-à-dire les quatre arguments sont introduits par quels connecteurs ou bien par quels articulateurs c'est la même chose

321 A : le premier argument est introduit par d'une part

322 E : très bien très bien on dit maintenant nous avons quatre argument chaque argument commence par un connecteur le premier argument commence par d'une part d'autre part pour l'argument deux de plus l'argument trois et enfin c'est l'argument quatre donc qui peut nous répéter les quatre connecteurs vas-y

323 A : d'une part

324 E : donc les quatre connecteurs sont

325 A : les qua/ les quatre connecteurs

326 E : sont

327 A : sont d'une part d'autre part et euh

328 E : de plus

329 A : de plus enfin

330 E : enfin oui Ines

331 A : les quatre connecteurs sont d'une part d'autre part de plus et enfin (Annexe I : A1 S1)

Comme nous le remarquons dans cette séquence, l'enseignant exploite toujours les questions du manuel scolaire. Il suit à la lettre la procédure proposée. Ainsi, nous n'avons pas observé le professeur décrire son savoir cognitif en explicitant à ses élèves les techniques qu'il utilise face à un texte. Bien que le professeur mentionne dans le questionnaire qu'il modélise un peu la mise en œuvre de ses habiletés cognitives, sa pratique pédagogique effective montre qu'il n'intervient pas dans le sens de démontrer explicitement aux apprenants la mise en pratiques des stratégies de compréhension. En effet, la réalité montre qu'il ne leur montre pas comment, pourquoi et quand il utilise ses stratégies cognitives de compréhension. Il ne leur décrit pas comment prédire, questionner, clarifier, inférer en s'appuyant sur des indices textuels. En conséquence nous trouvons que

ses interventions enseignantes ne se rapprochent pas de la perspective d'autorégulation métacognitive, elles s'éloignent des suggestions préconisées dans les instructions officielles et elles se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

b) Modélise la mise en pratique de sa métacognition

La synthèse des résultats indique que l'enseignant ne modélise pas explicitement la mise en pratique de sa métacognition. En effet, l'analyse des données recueillies montre que le praticien ne décrit pas ses connaissances métacognitives et ses habiletés métacognitives devant ses apprenants. Ainsi, nous n'avons pas repéré des interventions dans lesquelles l'enseignant démontre à ses apprenants comment il met ses connaissances de niveau supérieures pour exécuter la tâche de compréhension. Comment il planifie avant de commencer la lecture en dégagant les exigences de la tâche, en sélectionnant les stratégies appropriées et en fixant le but à atteindre. Comment il contrôle l'élaboration du sens et comment il réajuste sa démarche en cas de problème en mobilisant d'autres stratégies plus pertinentes. Et comment il évalue l'efficacité des habiletés mobilisées.

*705 E : c'est ça sans elle va s'y continue c'est-à-dire sans elle on a dit elle remplace la biodiversité on vous dit sans la biodiversité l'homme ne pourrait pas survivre c'est-à-dire impossible que la vie continue sans la biodiversité on passe troisième question sur combien d'arguments l'auteur s'appuie-t-il pour souligner cette importance ?
oui*

706 A : la diversité des

707 E : sur quatre arguments très bien l'auteur maintenant pour montrer l'importance de la biodiversité il a donné quatre arguments quatre preuves on vous dit maintenant quels sont-ils qui peut nous donner le premier argument oui

708 A : d'une part la diversité des espèces est indispensable à la santé

709 E : juste une petite information lorsque je dis la diversité des espèces c'est-à-dire c'est la

710 A : biodiversité

711 E : biodiversité donc voilà le premier argument, la biodiversité est indispensable à la santé ça c'est le premier argument je répète le premier argument patienté on vous dit la biodiversité est très importante pour notre santé et on va voir pourquoi la biodiversité est importante pour la santé l'argument deux maintenant

712 A : d'autre part la biodiversité renferme de nombreuses espèces comestibles

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

biodiversité renferme de nombreuses espèces comestibles il a parlé de la pêche dans ce paragraphe c'est-à-dire la pêche on pêche des

714 A : des poissons

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

716 A : manger

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

718 A : de plus la biodiversité assure d'innombrables services écologiques

719 E : le dernier argument

720 A : enfin les insectes comme les abeilles les bourdons ou les papillons sont indispensables pour la pollinisation des plantes à fleurs (Annexe I : A1 S1)

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant suit à la lettre la démarche proposée par le manuel scolaire et n'intervient pas dans le sens de modéliser ses habiletés de planification, de contrôle, de régulation et d'évaluation métacognitives. En effet, le praticien ne verbalise pas ses habiletés métacognitives en montrant à ses élèves comment il prend conscience de la démarche qu'il met en œuvre, comment il porte un regard critique par rapport à ce qu'il fait et comment il évalue l'efficacité des habiletés mobilisées. En conséquence, nous trouvons que l'enseignant n'adopte pas une pratique métacognitive, il n'intervient pas dans le sens de réfléchir sur sa façon de procéder. La confrontation de ses pratiques pédagogiques aux théories relatives à la métacognition montre que ses interventions ne sont pas axées sur l'approche métacognitive, elles ne sont pas en adéquation avec les instructions officielles. Bien qu'il affirme dans le questionnaire qu'il met en œuvre devant ses apprenants, ses connaissances métacognitives et ses habiletés métacognitives, il existe un grand écart entre sa pratique et ses déclarations.

4. Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants

La synthèse des données illustre que l'enseignant ne mobilise pas explicitement les habiletés cognitives de ses apprenants. En effet, l'analyse des séances observées indique qu'il n'intervient pas d'une manière explicite pour rendre ses élèves actifs sur le plan cognitif. Ainsi, nous n'avons pas repéré des recommandations dans lesquelles le praticien apprendre à ses élèves comment mettre en œuvre des stratégies cognitives de compréhension.

a) Sollicite les élèves à produire des hypothèses de sens

L'analyse des données montre que l'enseignant n'enseigne pas explicitement à ses apprenants comment, quand et pourquoi produire des prédictions. En effet, l'examen des séances observées indique que le praticien n'intervient pas d'une manière explicite pour apprendre à ses élèves la mise en œuvre de cette stratégie. Ainsi, nous n'avons repéré des recommandations concernant l'enseignement explicite de la stratégie de prédiction.

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

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

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

59 A : *l'ouvrage est tiré*

60 E : *reprend ce texte est tiré*

61 A : *ce texte est tiré*

62 E : *de l'ouvrage*

63 A : *de la nature*

64 E : *pour la nature*

65 A : *pour la nature*

66 E : *pour la nature*

67 A : *pour la nature et l'Homme*

68 E : *reprend*

69 A : *l'ouvrage*

70 E : *ce texte*

71 A : *ce texte est tiré*

72 E : *de l'ouvrage*

73 A : *de l'ouvrage pour la nature et l'Homme*

74 E : *oui*

75 A : *le texte est tiré de l'ouvrage pour la nature et l'Homme*

76 E : *encore*

77 A : *ce texte est tiré euh*

78 E : *de l'ouvrage*

79 A : *de l'ouvrage pour la nature*

80 E : *pour la nature regarde la source*

81 A : *pour la nature et l'Homme*

82 E : *merci le texte est tiré de l'ouvrage pour la nature et l'Homme l'ouvrage le titre de l'ouvrage ou bien le titre du livre c'est donc la source qui en est l'auteur c'est-à-dire l'auteur de l'ouvrage ou bien l'auteur du livre c'est la même chose l'auteur de ce texte aussi oui*

83 A : *Nicolas Hulot*

84 E : *donc l'auteur Nicolas Hulot pour ne pas dire Nicolas c'est Nicolas Hulot je ne sais pas s'il y a des élèves qui ont vu cet homme c'est un homme qu'on montre toujours dans la chaîne télévisée Nationale Géographie c'est un homme qui fait toujours des documentaires pour la nature essayez de voir quelques films documentaires dans la chaîne Nationale Géographie parfois on écrit film de Nicolas Hulot et on montre cet homme un homme avec les cheveux châtain maigre, etc. qui s'appelle Nicolas Hulot c'est l'auteur de ce texte trois et faites attention maintenant à cette question de combien de parties se compose ce texte combien de partie oui*

85 A : *cinq*

86 E : *non*

87 A : *trois parties*

88 E : *trois parties attention on a dit maintenant et je le répète toujours le texte se compose de trois parties pour ne pas dire situation initiale comment on l'a appelé intro*

89 A : *introduction développement conclusion*

90 E : *la conclusion très bien introduction développement conclusion on continue donc le texte se compose de trois parties attention maintenant voilà les trois parties ça voilà la deuxième et la troisième on vous dit maintenant combien de paragraphe se compte la deuxième partie avant de faire cette question on écoute on écoute la première partie qui peut nous donner le premier mot et le dernier mot oui*

91 A : *jusqu'au*

92 E : *dix-neuvième siècle*

93 A : *pour plusieurs raisons*

94 E : *le premier mot et le dernier mot*

95 A : *d'une part*

96 E : *d'une part*

97 A : *jusqu'à à vivre*

98 E : *jusqu'à vivre*

99 A : *finalement*

100 E : *il y a des élèves qui ont trouvé doucement d'une part jusqu'à à vivre tout ça c'est la deuxième partie la dernière partie*

101 A : *finalement*

102 E : *finalement*

103 A : *jusqu'à trop tard*

104 E : *jusqu'à trop tard ou bien trop tard voilà les trois parties de ce texte on vous dit maintenant la deuxième partie combien de paragraphes compte-t-elle le deuxième oui*

105 A : *cinq paragraphes*

106 E : *il y a cinq paragraphes très bien vous avez d'une part d'autre part de plus de même enfin vous avez ça c'est ça de plus de même et vous avez le dernier c'est enfin on dit maintenant dans la deuxième partie nous avons cinq paragraphes d'après l'espace d'après le vide c'est clair je passe à la question quatre qui peut lire la quatrième question en te servant*

107 A : on te servant du titre et de euh
 108 E : l'illustration
 109 A : l'illustration dit en une phrase quel est selon toi le thème abordé dans ce texte
 110 E : on vous dit maintenant d'après le titre et l'illustration quel est le thème de ce texte
 111 A : la nature et l'homme
 112 E : la nature et l'homme mieux encore c'est-à-dire regarder bien maintenant est ce qu'on va parler de la nature toute seule
 113 A : non
 114 E : est-ce qu'on va parler de l'homme tout seul
 115 A : non
 116 E : c'est-à-dire qu'est-ce qu'on va faire
 117 A : relier
 118 E : donnez-moi le mot votre camarade qui a donné le verbe relier on dit c'est la relat
 119 A : relation
 120 E : très bien on dit maintenant c'est la relation entre
 121 A : la nature et l'homme
 122 E : qui peut nous répéter donc le thème de ce texte oui
 123 A : le thème de ce texte
 124 E : c'est la
 125 A : la relation entre la nature et l'homme
 126 E : et l'homme reprend Roumaïssa
 127 A : le thème de ce texte c'est le
 128 E : la relation
 129 A : la relation la nature et l'homme entre la nature et l'homme
 130 E : entre la nature et l'homme Mohamed
 131 A : le thème de ce texte est la rela
 132 E : la relation
 133 A : la relation
 134 E : entre
 135 A : l'homme et la nature
 136 E : et la nature
 137 A : le thème de texte la rela
 138 E : la relation
 139A : la relation il
 140 E : entre
 141 A : entre
 142 E : l'homme et la
 143 A : nature
 144 E : ou bien l'environnement et l'homme c'est la même chose bien on va prendre maintenant la deuxième partie je lis pour comprendre et on a donné ces quatre questions à faire à la maison on l'a fait faites voir les feuilles faites voir le travail je vais passer voir/./{/l'enseignante contrôle le travail des élèves}tu as fait bien /./je ne parle pas de ça il y a deux exercices j'ai donné cet exercice et j'ai donné ces questions /./ Yacine bien /./ on a demandé de lire le texte à la maison on a demandé de lire le texte je ne parle pas de ça /./ bien,

bien, bien pour quelques élèves et on continue bien on va lire le texte tu commences Ines (Annexe I : A1 S1)

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant essaie d'amener ses élèves à dégager des hypothèses de sens en leur précisant que prédire s'effectue avant la lecture et il les guide progressivement en leur demandant de s'appuyer sur les éléments périphériques. Cependant, il n'y a pas eu un enseignement explicite de cette stratégie en leur indiquant quoi, pourquoi, comment et quand ils l'utilisent. Ainsi, nous n'avons pas vu le professeur intervenir d'une manière explicite pour leur apprendre à mettre en application la prédiction. De plus, il n'a pas eu une véritable production d'hypothèses pour que les apprenants entament la lecture avec l'objectif de vérifier laquelle correspond mieux au contenu du texte

L'enseignant a déclaré dans le questionnaire qu'il sollicite ses apprenants à produire des hypothèses de sens en s'appuyant sur des indices textuels. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas axées sur les principes de la dimension d'autorégulation métacognitive et qu'elles s'éloignent également de la perspective suggérée par le programme de français.

b) Sollicite les élèves à produire des inférences

L'analyse des données montre que l'enseignant ne sollicite pas explicitement ses apprenants à produire des inférences. En effet, l'examen des séances observées indique que l'enseignant n'apprend pas à ses élèves d'une manière explicite quoi, pourquoi, comment et quand mettre en pratique cette stratégie de compréhension. Ainsi, nous n'avons repéré aucune recommandation incitant explicitement les lecteurs à dégager des inférences logique ou pragmatique en s'appuyant sur des indices textuels.

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

113 A : non

114 E : est-ce qu'on va parler de l'homme tout seul

115 A : non

116 E : c'est-à-dire qu'est-ce qu'on va faire

117 A : relier

118 E : donnez-moi le mot votre camarade qui a donné le verbe relier on dit c'est la relat

119 A : relation

120 E : très bien on dit maintenant c'est la relation entre

121 A : la nature et l'homme

122 E : qui peut nous répéter donc le thème de ce texte oui (Annexe I : AI S1)

Nous remarquons dans la séquence ci-dessus que le praticien essaie d'amener ses élèves à produire une inférence en s'appuyant sur les éléments du titre mais c'est l'enseignant lui-même qui produit l'inférence. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas axées sur les théories associées à l'autorégulation, qu'elles s'éloignent également de la perspective réflexive prônée dans les nouvelles suggestions officielles et que sa pratique se contredise avec ses déclarations.

c) Solliciter les élèves à établir des liens entre les différents éléments du texte

L'analyse des données montre que l'enseignant sollicite ses apprenants à établir des liens entre les différents éléments du texte. En effet, l'examen des séances observées indique que le praticien recommande à ses élèves d'effectuer des liens entre le titre, l'illustration et la source pour dégager des informations qui les aide à comprendre le texte. Ainsi, nous avons repéré que le professeur les sollicite seulement au début de la séance car tout le long de l'activité nous n'avons pas vu les élèves établir d'autres liens entre les éléments textuels.

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

57 A : de la nature et l'homme

58 E : ou bien de l'environnement et l'homme bien nous allons prendre maintenant ces quatre questions ici page dix-neuf avant de lire regarde bien qu'est-ce qu'on a écrit j'observe et j'anticipe c'est-à-dire on ne va pas lire tout d'abord j'observe tout le texte et je vais essayer de comprendre bien de quel ouvrage est tiré ce texte voilà la question de quel ouvrage c'est-à-dire de quel livre donnez-moi toute la réponse à partir de la question de quel ouvrage est tiré ce texte oui (Annexe I : AI S1)

Nous remarquons dans la séquence ci-dessus que le praticien essaie d'amener ses élèves à établir des liens entre les éléments textuels, cependant, c'est lui-même qui dégage l'information. De ce fait les apprenants n'ont rien produit car ils répètent seulement ce que les propos de leur enseignant. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de l'autorégulation qu'elles ne se rapprochent pas des nouvelles suggestions officielles et qu'il existe un grand écart entre ses pratiques pédagogiques et ses déclarations dans le questionnaire.

d) Solliciter les élèves à se poser des questions

L'analyse des données montre que l'enseignant ne sollicite pas ses apprenants à questionner eux-mêmes le texte. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur n'apprend pas à ses élèves quoi, pourquoi, comment et quand ils mettent en application cette stratégie de compréhension. Ainsi, nous n'avons pas repéré des recommandations incitant les apprenants à se poser des questions en s'appuyant sur des indices textuels car il adopte la posture unidirectionnelle qui consiste seulement à poser des questions du manuel scolaire. De ce fait, les élèves sont exceptés de cette tâche importante étant donné que leur professeur est l'unique source des questions. Autrement exprimé, le praticien pose lui-même des questions et les sollicite seulement à répondre, il ne leur enseigne pas comment ils questionnent le texte. De plus, les questions qu'il pose sont d'autant plus évaluatives que réflexives dans la mesure où l'enseignant vérifie et évalue constamment les réponses des apprenants en prononçant les expressions « *très bien* » « *c'est ça* » « *attention* » ...

144 E : ou bien l'environnement et l'homme c'est la même chose bien on va prendre maintenant la deuxième partie je lis pour comprendre et on a donné ces quatre questions à faire à la maison on l'a fait faites voir les feuilles faites voir le travail je vais passer voir./../{l'enseignante contrôle le travail des élèves}tu as fait bien ./../je ne parle pas de ça il y a deux exercices j'ai donné cet exercice et j'ai donné ces questions ./../ bien ./../ on a demandé de lire le texte à la maison on a demandé de lire le texte je ne parle pas de ça ./../ bien, bien, bien pour quelques élèves et on continue bien on va lire le texte tu commences

145 A : la nature et l'homme

146 E : on suit sur le livre s'il vous plaît on suit tu commence

147 A : jusqu'au dix-neuvième siècle on pensait que la nature avec toutes ses espèces vivantes était inépuisable

148 E : inépuisable

149 A : inépuisable mais depuis la révolution industrielle

150 E : industrielle

151 A : industrielle les activités de l'homme se sont accrues

152 E : accrues

153 A accrues

154 E : et vous avez qu'est ce ça veut dire accrues c'est-à-dire augmenter continue

155 A : et elles ont un impact

156 E : impact

157 A : impact de plus en plus négatif sur l'environnement la biodiversité est menacée

158 E : menacée

159 A : *est menacée et sans-t-elle*
160 E : *et sans elle*
161 A : *et sans elle l'homme ne pourrait pas sur survivre*
162 E : *survivre*
163 A : *pour plusieurs raisons*
164 E : *qui continue*
165 A : *d'une part la diversité des espèces est indispensable à la santé en effet plus de la moitié des médic*
166 E : *médicaments*
167 A : *médicaments provi*
168 E : *proviennent*
169 A : *proviennent des subs subs*
170 E : *substances*
171 A : *substances naturelles et notamment des plantes d'autres part la biodiversité renferme*
172 E : *renferme*
173 A : *renferme de nombreux nombreuses espèces comest comestibles*
174 E : *comestible c'est à dire que nous mangeons*
175 A : *elle est la elle est la source principale de l'amen l'amentation*
176 E : *l'alimentation*
177 A : *l'alimentation des hommes par exemple la pêche représente*
178 E : *représente*
179 A : *environ cents millions de, de t*
180 E : *de tonnes*
181 A : *de tonnes de nourriture au niveau mondial*
182 E : *Mourad*
183 A : *de plus la biodiversité assure d'innombrables services, services écologiques ainsi les al*
184 E : *les algues*
185 A : *constit/constituant*
186 E : *constituent*
187 A : *constituent la plus grande machine à produire de euh*
188 E : *l'oxygène*
189 A : *l'oxygène pour la planète*
190 E : *continue, de même continue*
191 A : *de même les forêts ont un roule*
192 E : *rôle*
193 A : *rôle important pour la préservation de notre envron/environe*
194 E : *environnement*
195 A : *environnement elles temp*
196 E : *tempèrent*
197 A : *tempèrent le climat et en période, période de croi*
198 E : *croissance*
199 A : *croissance elles sto*
200 E : *stockent*
201 A : *stockent du carbo du carbone qui autrement contri*
202 E : *contribuerait*
203 A : *contribuerait à augmenter l'effet de serre*

204 E : continue
 205 A : les insectes comme les abeilles les bour
 206 E : les bourdons
 207 A : les bourdons ou les papillons sont indispensables pour la
 pollin polli
 208 E : pollinisation
 209 A : pollinisation des plantes des plantes à fleurs Albert Albert
 Eins
 210 E : Einstein
 211 A : Einstein disait que si l'ab/l'abei
 212 E : l'abeille
 213 A : si l'abeille dispar/disparssait
 214 E : disparaissait
 215 A : disparaissait de la surf/surface du globe l'espèce humaine
 n'aurait, n'aurait plus que cinq années à vivre
 216 E : qui continue vas-y Romaiassa
 217 A : finale/ finalement l'on/l'avenir, l'avenir de l'hum/l'humanité
 218 E : l'humanité
 219 A : dépend dépend du respecte de la
 220 E : du respect
 221 A : du respect de la biodiversité cette dernière est très menacée,
 menacée aujourd'hui et l'homme doit en prendre conscience, doit en
 prendre conscience si certaines espèces ont té
 222 E : ont été
 223 A : ont été détruit pour toujours d'autres qui sont en voie de
 disparition peuvent
 224 E : peuvent
 225 A : encore être sauv/sauvées avant qu'il ne soit trop tard
 226 E : très bien on va s'arrêter avec cette première lecture ensuite
 on va relire encore le texte on va prendre ces quatre questions je lis
 pour comprendre qui peut nous lire la première question vas-y
 Zinedine
 227 A : dans la première phrase du premier paragraphe l'auteur
 expose-t-il sa thèse reformule cette thèse avec tes propres mots
 228 E : très bien on vous dit maintenant dans le premier paragraphe
 l'auteur expose ou bien l'auteur présente sa thèse qui peut nous
 rappeler {une surveillante interrompe le cours} les élèves qui peut
 nous rappeler qu'est-ce que ça veut dire la thèse
 229 A : le thème
 230 E : attention non pas le thème c'est
 231 A : point de vue
 232 E : c'est le point de vue très bien c'est le point de vue de
 233 A : l'auteur
 234 E : c'est ça à peu près on dit la thèse de l'auteur ou bien le point
 de vue de l'auteur quand je dis la thèse c'est la phrase de l'auteur
 dans laquelle il donne son point de vue on vous dit maintenant dans le
 premier paragraphe le premier paragraphe qui peut nous donner la
 phrase qui montre la thèse de l'auteur et attention de mélanger la
 phrase une phrase oui

235 A : *l'homme ne pourrait pas survivre pour*
 236 E : *avant ça avant ça tu as donné la moitié de la phrase*
 237 A : *la biodiversité est menacée et sans elle l'homme ne pourrait pas survivre pour plusieurs raisons*
 238 E : *très bien qui peut nous répéter la thèse de l'auteur donc oui Aines*
 239 A : *la thèse de l'auteur c'est la biodive/la biodiversité est menacée et sans elle l'homme ne pourrait pas survivre pour plusieurs raisons*
 240 E : *qui peu répéter encore la thèse de l'auteur donc la thèse de l'auteur*
 241 A : *la thèse de l'autor/l'auteur la biodiversité si bien que l'homme*
 242 E : *attention pour ne pas sauter où est ce qu'elle est la biodiversité est menacée et sans elle*
 243 A : *et sans elle l'homme ne pourrait pas survivre pour plusieurs raisons*
 244 E : *suivez avec moi maintenant pour cette phrase on écoute si je prends maintenant toute cette phrase on appelle cette phrase on dit la thèse ou bien le point de vue de l'auteur c'est-à-dire dans cette phrase l'auteur présente ou expose son point de vue sa thèse la biodiversité est menacée et sans elle l'homme ne pourrait pas survivre pour plusieurs raisons on vous dit maintenant reformule avec tes propres mots cette phrase ou bien cette thèse c'est-à-dire qui peut nous donner la thèse d'une autre façon vas-y*
 245 A : *la biodiversité ne peut pas rester avec le développement de l'homme*
 246 E : *la biodiversité ne peut pas rester ou vivre avec l'act/à cause de l'action de l'homme encore*
 247A : *avec le développement*
 248 E : *avec le développement ou bien à cause de ce développement mieux encore*
 249 A : *la biodiversité était indispensable à la santé de l'homme pour*
 250 E : *bien encore je vais venir à ça tu as dit la biodiversité est et je vais expliquer ça indispensable oui (Annexe I : A1 S1)*

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant s'appuie seulement sur les questions du manuel scolaire qui accompagnent le texte. Son rôle consiste uniquement à demander chaque fois à un élève de lire la question puis à donner une réponse. De ce fait, le professeur s'intéresse constamment à l'évaluation de la compréhension en posant souvent des questions et attend des réponses. Nous trouvons que cette posture incarne des représentations erronées chez les apprenants car ils la considèrent comme une activité d'évaluation dans laquelle ils sont habituellement évalués (Giasson, 2003, p. 157).

Comme nous l'avons vu dans notre cadre référentiel, les « compreneurs habiles » questionnent eux-mêmes le texte ce qui favorise le développement de leur compétence

d'autorégulation métacognitive (Gaonac'h et Fayol, 2003 ; Palinscar et Brown, 1984 ; Lafortune, 1998 ; Martin, 1991 ; Dillon, 1990 ; Lafortune, 1988 ; Martin, 1991). Ainsi, le rôle de l'enseignant consiste à aider ses apprenants à se poser des questions avant, pendant et après la lecture du texte (Giasson, 2013). Or l'enseignant ne sollicite guère ses élèves à questionner le texte.

Bien que la déclaration de l'enseignant dans le questionnaire mentionne qu'il entraîne ses apprenants à se poser des questions, la réalité effective du terrain indique qu'il ne les incite pas à se poser des questions sur ce qu'ils lisent. Nous trouvons que sa pratique pédagogique n'est pas axée sur les principes de l'autorégulation métacognitive et s'éloigne des suggestions des instructions officielles.

e) Sollicite les élèves à clarifier des mots difficiles

Les résultats montrent que l'enseignant ne sollicite pas explicitement ses apprenants à clarifier des mots difficiles. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur n'apprend pas d'une manière explicite à ses élèves quoi, pourquoi, comment et quand ils appliquent cette stratégie. Ainsi, nous n'avons pas vu le praticien enseigner explicitement à ses apprenants comment ils utilisent plusieurs stratégies pour dégager la signification d'un mot inconnu.

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

43A : en danger,

272E : important, important c'est juste ou bien encore nécessaire d'accord on dit que la biodiversité est indispensable ou bien utile ou bien nécessaire à notre vie ou bien à la vie de l'homme qui peut nous donner maintenant la thèse d'une autre façon les deux phrases

258E : qu'est-ce que ça veut dire menacée on parle par exemple des jeunes d'aujourd'hui les jeunes qui ne travaillent pas pour avoir de l'argent on va attaquer par exemple des femmes et on va les menacer par une arme.

713E : donc la biodiversité renferme de nombreuses espèces comestibles on va expliquer qu'est ce que ça veut dire comestibles que veut dire comestibles s'il y a des élèves qui ont cherché peut-être à la maison l'auteur dans ce paragraphe ici lorsqu'il a dit d'autre part la biodiversité renferme de nombreuses espèces comestibles il a parlé de la pêche dans ce paragraphe c'est-à-dire la pêche on pêche des

714A : des poissons

715E : des poissons c'est-à-dire les poissons ce sont des espèces que nous pouvons

716A : manger

717E : manger très bien on dit des espèces comestibles c'est-à-dire des espèces que je peux manger c'est bon à peu près c'est-à-dire dans l'environnement il y a des espèces que je peux manger d'accord des espèces comestibles ça c'est l'argument deux l'argument trois maintenant de plus (Annexe I : A1 S1)

Comme nous l'observons dans cet extrait du corpus, lorsque l'enseignant remarque que les apprenants ne parviennent à comprendre un mot difficile, il essaie de leur donner un exemple concret et quand il constate qu'ils sont incapables de le comprendre, il donne directement un synonyme. De ce fait, cette manière n'aide pas les élèves à développer leur compétence de compréhension pour devenir des lecteurs habiles et autonome étant donné que c'est l'enseignant qui clarifie les mots inconnus et ne les enseigne pas les différentes stratégies de clarification. En conséquence, nous trouvons que ses interventions ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, qu'elles ne se rapprochent pas des suggestions prônées par les instructions officielles et que sa pratique n'est pas conforme avec ses déclarations.

f) Sollicite les élèves à sélectionner les informations pertinentes

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne sollicite pas explicitement ses apprenants à sélectionner les informations pertinentes. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur n'apprend pas à ses élèves comment ils sélectionnent les idées essentielles du texte. Ainsi, nous n'avons pas repéré des recommandations les incitant à dégager explicitement les passages importants.

228E : très bien on vous dit maintenant dans le premier paragraphe l'auteur expose ou bien l'auteur présente sa thèse qui peut nous rappeler les élèves qui peut nous rappeler qu'est ce que ça veut dire la thèse

229A : le thème

230E : attention non pas le thème c'est

231A : point de vue

232E : c'est le point de vue très bien c'est le point de vue de

233A : l'auteur

234E : c'est ça à peu près on dit la thèse de l'auteur ou bien le point de vue de l'auteur quand je dis la thèse c'est la phrase de l'auteur dans laquelle il donne son point de vue on vous dit maintenant dans le premier paragraphe le premier paragraphe qui peut nous donner la phrase qui montre la thèse de l'auteur et attention de mélanger la phrase une phrase oui

235A : l'homme ne pourrait pas survivre pour

236E : avant ça avant ça tu as donné la moitié de la phrase

237A : la biodiversité est menacée et sans elle l'homme ne pourrait pas survivre pour plusieurs raisons

238E : très bien qui peut nous répéter la thèse de l'auteur donc oui

239E : voilà biodiversité c'est

240A : [différentes formes de la vie]

241E : c'est-à-dire différente vie ou bien différentes formes de la vie c'est-à-dire dans la planète terre il n'y a pas que l'homme qui peut vivre il y a d'autres espèces animales et végétales qui vont vivre sur la planète terre c'est bon jusque là voilà qu'est ce que ça veut dire biodiversité est ce qu'il y a des questions y a-t-il des questions on passe on passe donc voilà pour la première question je répète donc la thèse c'est ça la biodiversité est menacée et sans elle l'homme ne pourrait pas vivre ou bien survivre si je veux donner la thèse d'une autre façon la biodiversité est en danger elle est indispensable ou bien elle est la source de la vie de l'homme indispensable à la vie de l'homme nécessaire utile importante c'est bon question deux combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse et patienter un peu maintenant attendez la question deux bien

242A : paragraphe [le premier] madame

243E : je répète on écoute un moment on a dit dans le texte il y a trois parties c'est ça on écoute on écoute on a dit dans le texte il y a trois parties on a dit dans la première partie l'auteur a donné

244A : la thèse

245E : la thèse très bien maintenant qu'est ce qu'il va faire dans la deuxième partie il va donner les arguments

246A : pour justifier

247E : très bien pour justifier son point de vue ou bien défendre sa thèse on vous dit maintenant combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse

248A : quatre

249E : on a dit quatre et on va dire pourquoi en principe tout à l'heure qu'est ce qu'on a dit dans la deuxième partie on dit il y a cinq paragraphes je répète je répète on écoute on a dit tout à l'heure dans la deuxième partie il y a cinq paragraphes, cinq paragraphes on principe il y a cinq paragraphes donc on dit qu'il y a cinq arguments on principe maintenant on va dire c'est vrai il y a cinq paragraphes mais il y a quatre arguments regarder bien maintenant le premier argument il commence par

250A : la thèse

251A : la diversité

252A : d'une part

253E : regardez bien vous avez

254A : d'une part jusqu'à des plantes d'autre part de plus de même et enfin

255E : je vais écrire de même ce n'est pas grave je vais venir à ça c'est-à-dire voilà les cinq paragraphes c'est-à-dire maintenant de plus et de même c'est un seul argument dans les deux paragraphes l'auteur parle d'un argument est ce que c'est clair on dit maintenant dans ce texte dans la deuxième partie l'auteur a employé quatre arguments

c'est clair jusque là quatre arguments pour justifier sa thèse on continue troisième question qui veut lire vas-y (Annexe I : AI S1)

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant oriente ses élèves à retrouver la thèse de l'auteur en les indiquant le paragraphe où ils doivent chercher pour la retrouver. Il les aide chaque fois à dégager les informations essentielles en les dirigeant vers les paragraphes où se trouvent les multiples arguments. Cependant, cette procédure ne développe pas la compétence d'autorégulation métacognitive des apprenants étant donné qu'il leur montre chaque fois où ils doivent retrouver les réponses. De plus, nous n'avons pas vu le professeur leur enseigner d'une manière explicite comment ils relèvent les informations essentielles. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, qu'elles ne sont pas en adéquation avec les instructions officielles et que la pratique du praticien s'écarte de ses déclarations dans le questionnaire.

g) Sollicite les élèves à reformuler ce qu'ils ont compris

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne sollicite pas explicitement ses élèves à reformuler les informations essentielles du texte. En effet, l'examen des séances observées indique que l'enseignant n'apprend pas à ses élèves d'une manière explicite quoi, pourquoi, comment et quand ils mettent en pratique cette stratégie. Ainsi, nous n'avons pas repéré des recommandations les incitant explicitement à pratiquer la stratégie de reformulation.

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

245 A : la biodiversité ne peut pas rester avec le développement de l'homme

246 E : la biodiversité ne peut pas rester ou vivre avec l'act/à cause de l'action de l'homme encore

247A : avec le développement

248 E : avec le développement ou bien à cause de ce développement mieux encore

249 A : la biodiversité était indispensable à la santé de l'homme pour

250 E : bien encore je vais venir à ça tu as dit la biodiversité est et je vais expliquer ça indispensable oui

251 A : la nature avec ces différentes espèces était protégée mais après
252 E : la révolution
255 A : et la révolution
256 E : c'est ça
257 A : oui
258 E : c'est-à-dire avant la biodiversité on a l'impression qu'avant la biodiversité était, était bien protéger maintenant avec l'industrie et le développement la biodiversité l'auteur a dit la biodiversité est menacée qu'est-ce que ça veut dire menacée on parle par exemple des jeunes d'aujourd'hui les jeunes qui ne travaillent pas pour avoir de l'argent on va attaquer par exemple des femmes et on va les menacer par une arme
259 A : [menace]
260 E : la biodiversité est menacée d'abord ça c'est-à-dire la biodiversité est en on a parlé la dernière fois de la couleur rouge on a dit qu'il symbolise le
261 A : le danger
262 E : très bien donc je peux dire maintenant la biodiversité est menacée ou bien la biodiversité est en
263 A : danger
264 P : très bien la biodiversité est en danger et on va expliquer tout à l'heure qu'est ce ça veut dire la biodiversité on va expliquer la biodiversité est en danger maintenant l'auteur a dit sans elle, elle qui remplace
265 A : la nature
266 E : non pas la nature
267 A : les hommes
268 E : la biodiversité sans la biodiversité sans elle l'homme ne pourrait pas survivre c'est-à-dire sans la biodiversité on ne peut pas vivre comme je dis sans oxygène on ne peut pas vivre et on va dire l'oxygène est indispensable à notre vie c'est ça on arabe on dit
269 A : [nécessaire]
270 E : qui peut nous donner le synonyme en français maintenant indispensable ou bien
271 A : important
272 E : important important c'est juste ou bien encore nécessaire d'accord on dit que la biodiversité est indispensable ou bien utile ou bien nécessaire à notre vie ou bien à la vie de l'homme qui peut nous donner maintenant la thèse d'une autre façon les deux phrases
273 A : la biodiversité indispensable
274 E : est indispensable à la vie
275 A : de l'homme
276 E : elle est
277 A : en danger
278 E : qui peut nous répéter les deux phrases vas-y
279 A : la biodiversité est en danger
280 E : elle est
281A : elle est indispensable pour l'homme

282 E : elle est indispensable à la vie
283 A : de l'homme
284 E : qui peut répéter encore vas-y
285A : la biodiversité est utile en danger
286 E : elle est en danger
287 A : elle est en danger pour la vie de l'homme
288 E : ah non pas on dit elle est utile pour la vie de l'homme on dit maintenant d'après la thèse si je veux donner la thèse d'une autre façon la biodiversité est en danger elle est utile elle est indispensable à la vie de l'homme c'est-à-dire on dit que la biodiversité c'est la
289 A : la source
290 E : c'est la source de la vie de l'homme, c'est la source de la vie de l'homme on va expliquer ensuite qu'est-ce que ça veut dire biodiversité donc suivez avec moi si je prends ici biodiversité suivez avec moi et vous avez l'explication vous avez biodiversité c'est la troisième explication sur votre livre l'explication numéro trois biodiversité c'est-à-dire diversité des formes de vie c'est-à-dire regarder cette question maintenant ici la troisième partie regarder la troisième partie je relis pour mieux comprendre regarder la première question comment est composé le mot biodiversité que signifie chaque élément de ce mot c'est-à-dire si je prends ce mot maintenant combien de partie
291 A : bio diversité
292 E : nous avons bio et diversité en troisième année vous avez vu biographie ou bien autobiographie, biographie c'est-à-dire écrire qu'est ce ça veut dire /../
293 A : la vie
294 E : très bien
295 A : biologie
296 E : si je reviens à biologie c'est votre camarade qui a parlé de biologie bien bio c'est toujours la vie logie c'est science, science de la vie c'est ce qu'on dit en arabe
297 A : [science naturelle]
298 E : biologie maintenant biodiversité bio c'est la vie diversité maintenant
297 A : la différence
298 E : c'est-à-dire différente diverse c'est-à-dire différentes, différentes formes de vie c'est-à-dire si je prends la planète terre toute la planète terre est ce qu'il y a la vie de l'homme c'est tout
299 A : non madame les animaux
300 E : très bien la vie de l'homme la vie des animaux
301A : plantes
302 E : la vie des arbres des plantes la vie des animaux qui vivent dans la mer c'est-à-dire regarder bien maintenant on dit que dans la planète terre nous avons plusieurs formes de vie c'est ce qu'on appelle on arabe
303 A : [la diversité biologique]
304 E : c'est ça ou bien
305 A : [la diversité des types de vies]

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

307 A : paragraphe une madame

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

309 A : la thèse

310 E : la thèse très bien maintenant qu'est-ce qu'il va faire dans la deuxième partie il va donner les arguments

311 A : pour justifier

312 E : très bien pour justifier son point de vue ou bien défendre sa thèse on vous dit maintenant combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse (Annexe I : A1 S1)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant recommande à ses apprenants de reformuler la thèse de l'auteur. Cependant, c'est l'enseignant lui-même qui exécute la tâche à la place de ses élèves, c'est lui qui reformule la thèse. Et comme nous le constatons, l'apprenant est entraîné de répéter ce que son professeur produit. En conséquence, nous trouvons que ses interventions ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive qu'elles ne sont pas conformes aux suggestions officielles et que sa pratique pédagogique s'écarte de ses déclarations.

h) Sollicite les élèves à déterminer l'organisation du texte

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant sollicite ses élèves à déterminer l'organisation du texte. En effet, l'examen des séances observées indique que le praticien recommande à ses apprenants de dégager la structure du texte. Ainsi, nous avons repéré qu'il les aide pour les amener à reconnaître les caractéristiques du texte argumentatif.

290 E : c'est la source de la vie de l'homme, c'est la source de la vie de l'homme on va expliquer ensuite qu'est-ce que ça veut dire

biodiversité donc suivez avec moi si je prends ici biodiversité suivez avec moi et vous avez l'explication vous avez biodiversité c'est la troisième explication sur votre livre l'explication numéro trois biodiversité c'est-à-dire diversité des formes de vie c'est-à-dire regarder cette question maintenant ici la troisième partie regarder la troisième partie je relis pour mieux comprendre regarder la première question comment est composé le mot biodiversité que signifie chaque élément de ce mot c'est-à-dire si je prends ce mot maintenant combien de partie

291 A : *bio diversité*

292 E : *nous avons bio et diversité en troisième année vous avez vu biographie ou bien autobiographie, biographie c'est-à-dire écrire qu'est ce ça veut dire /../*

293 A : *la vie*

294 E : *très bien*

295 A : *biologie*

296 E : *si je reviens à biologie c'est votre camarade qui a parlé de biologie bien bio c'est toujours la vie logie c'est science, science de la vie c'est ce qu'on dit en arabe*

297 A : *[science naturelle]*

298 E : *biologie maintenant biodiversité bio c'est la vie diversité maintenant*

297 A : *la différence*

298 E : *c'est-à-dire différente diverse c'est-à-dire différente, différentes formes de vie c'est-à-dire si je prends la planète terre toute la planète terre est ce qu'il y a la vie de l'homme c'est tout*

299 A : *non madame les animaux*

300 E : *très bien la vie de l'homme la vie des animaux*

301A : *plantes*

302 E : *la vie des arbres des plantes la vie des animaux qui vivent dans la mer c'est-à-dire regarder bien maintenant on dit que dans la planète terre nous avons plusieurs formes de vie c'est ce qu'on appelle on arabe*

303 A : *[la diversité biologique]*

304 E : *c'est ça ou bien*

305 A : *[la diversité des types de vies]*

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

justifier sa thèse et patienter un peu maintenant attendez la question deux bien

307 A : paragraphe un madame

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

309 A : la thèse

310 E : la thèse très bien maintenant qu'est-ce qu'il va faire dans la deuxième partie il va donner les arguments

311 A : pour justifier

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

313 A : quatre

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

315 A : la thèse la diversité d'une part

316 E : regardez bien vous avez

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

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

319 A : par quels connecteurs sont-ils introduits

320 E : c'est-à-dire les quatre arguments sont introduits par quels connecteurs ou bien par quels articulateurs c'est la même chose

321 A : le premier argument est introduit par d'une part

322 E : très bien très bien on dit maintenant nous avons quatre argument chaque argument commence par un connecteur le premier argument commence par d'une part d'autre part pour l'argument deux de plus l'argument trois et enfin c'est l'argument quatre donc qui peut nous répéter les quatre connecteurs vas-y

323 A : d'une part

324 E : donc les quatre connecteurs sont

325 A : les qua/ les quatre connecteurs

326 E : sont

327 A : sont d'une part d'autre part et euh

328 E : de plus

329 A : de plus enfin

330 E : *enfin oui Ines*
 331 A : *les quatre connecteurs sont d'une part d'autre part de plus et enfin*
 332 E : *oui*
 333 A : *les quatre connecteurs sont d'une part d'autre part de plus et enfin*
 334 E : *vas-y*
 335 A : *les quatre connecteurs sont d'une part d'autre part de plus et enfin*
 336 E : *et on dit maintenant les quatre arguments, les quatre arguments sont introduits, sont introduits par quatre connecteurs très bien qui peut nous répéter toute la phrase les quatre arguments sont introduits par quatre connecteurs vas-y*
 337 A : *les quatre or/or*
 338 E : *arguments*
 339 A : *arguments sont con/ con*
 340 E : *introduits*
 341 A : *introduire par quatre*
 342 E : *connecteurs*
 343 A : *connecteurs et d'une part d'autre part de plus et enfin*
 344 E : *oui*
 345 A : *les quatre argu*
 346 E : *arguments*
 347 A : *arguments sont introduits, introduits par quatre*
 348 E : *connecteurs*
 349 A : *connecteurs d'une part d'autre part de plus et enfin*
 350 E : *oui*
 351 A : *les quatre arguments sont in/int*
 352 E : *introduits*
 353 A : *introduits par quatre connecteurs d'une part d'autre part de plus et enfin*
 354 E : *enfin on dit maintenant il y a quatre arguments qui sont introduits par quatre connecteurs ou bien articulateurs d'une part d'autre part de plus et enfin c'est bon jusque-là je passe la quatrième question quel est le champ lexical développer dans ce texte c'est-à-dire dans ce texte on parle d'un champ lexical de quel champ lexical s'agit-il oui (Annexe I : A1 S1)*

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant aide ses élèves à retrouver la structure du texte en leur proposant la question du manuel scolaire « *de combien de parties se compose le texte* ». Cependant, l'aide fournie par le praticien est au-dessous de leur zone de développement étant donné qu'il les dirige exagérément pour qu'ils parviennent à exécuter cette tâche. De ce fait, le professeur n'a pas donné l'occasion à ses apprenants de découvrir eux même l'organisation du texte pour qu'ils deviennent autonomes. Il leur recommande de retrouver le nombre d'arguments utilisés ainsi que les connecteurs qui les introduisent alors que les élèves ont déjà réalisé cette tâche auparavant

en analysant d'autres textes. En conséquence, nous trouvons que ses interventions ne sont fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive qu'elles ne sont pas conformes également aux nouvelles suggestions et qu'il existe un grand fossé entre sa pratique et ses déclarations dans le questionnaire.

i) Sollicite les élèves à synthétiser et organiser le contenu du texte

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant sollicite ses élèves à synthétiser le contenu du texte. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur recommande à ses apprenants d'effectuer la synthèse des informations dégagées sous forme d'un schéma proposé dans le manuel scolaire.

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

674 A : la biodiversité est menacée

675 : très bien

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

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

678 A : la relation entre la biodiversité est en danger

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

680 A : la bio/la biodiversité était danger

681 E : est en danger très bien

682 A : est en danger parce qu'utile

683 E : elle est très utile pour notre

684 A : pour notre homme

685 E : pour notre existence ou bien pour notre vie elle est très utile pour la vie de l'homme qui va nous donner encore une autre reformulation oui

686 A : la biodiversité est euh est euh

687 E : à toi est en danger est en danger

688 A : est en danger

689 E : est en danger

690 A : est en danger pour la vie de l'homme et importante

691 E : elle est importante pour la vie de l'homme

692 A : pour la vie de l'homme

693 E : *il ne faut pas mélanger les phrases, donc hier on a dit que la biodiversité est menacé c'est-à-dire elle est en danger il faut la préserver elle est très importante elle est utile nécessaire pour la vie de l'homme on a dit la biodiversité c'est la source c'est la source de la vie de l'homme c'est la source de la vie de l'homme on a parlé hier on a dit dans la deuxième partie du texte on a dit qu'il y a quatre arguments on a parlé hier de quatre arguments et on a dit les quatre arguments commencent par quatre articulateurs qui peut nous rappeler les quatre articulateurs*

694 A : *d'une part d'autre part de plus enfin*

695 E : *très bien on a parlé de ça hier d'une part d'autre part de plus et enfin très bien on a dit ce sont les quatre articulateurs ou bien les quatre connecteurs qui introduisent les quatre arguments bien on va passer maintenant à ses sept questions ou bien à ses huit questions très bien première question comment est composé le mot biodiversité qui peut nous rappeler comment est composé le mot biodiversité oui Ines*

696 A : *bio et diversité*

697 E : *donc il y a bio et diversité on a dit bio c'est la*

698 A : *la vie*

699 E : *c'est la vie très bien et diversité enlève le doigt enlève le doigt s'il vous plait*

700 A : *différente*

701 E : *différentes formes de la vie donc biodiversité sont les différentes formes de vie on a parlé de la vie humaine la vie animale et la vie végétale donc il y a plusieurs vies dans notre environnement deuxième question tu lis la question*

702 A : *relève la phrase du premier paragraphe qui montre l'importance de la biodiversité pour l'homme*

703 E : *dans le premier paragraphe la phrase qui montre l'importance de la biodiversité pour l'homme*

704 A : *la biodiversité est menacée et sans elle, l'homme ne pourrait pas survivre*

705 E : *c'est ça sans elle va s'y continue c'est-à-dire sans elle on a dit elle remplace la biodiversité on vous dit sans la biodiversité l'homme ne pourrait pas survivre c'est-à-dire impossible que la vie continue sans la biodiversité on passe troisième question sur combien d'arguments l'auteur s'appuie-t-il pour souligner cette importance ? oui*

706 A : *la diversité des*

707 E : *sur quatre arguments très bien l'auteur maintenant pour montrer l'importance de la biodiversité il a donné quatre arguments quatre preuves on vous dit maintenant quels sont-ils qui peut nous donner le premier argument oui*

708 A : *d'une part la diversité des espèces est indispensable à la santé*

709 E : *juste une petite information lorsque je dis la diversité des espèces c'est-à-dire c'est la*

710 A : *biodiversité*

711 E : biodiversité donc voilà le premier argument, la biodiversité est indispensable à la santé ça c'est le premier argument je répète le premier argument patienté on vous dit la biodiversité est très importante pour notre santé et on va voir pourquoi la biodiversité est importante pour la santé l'argument deux maintenant

712 A : d'autre part la biodiversité renferme de nombreuses espèces comestibles

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

714 A : des poissons

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

716 A : manger

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

718 A : de plus la biodiversité assure d'innombrables services écologiques

719 E : le dernier argument

720 A : enfin les insectes comme les abeilles les bourdons ou les papillons sont indispensables pour la pollinisation des plantes à fleurs (Annexe I : A1 S1)

Comme nous le remarquons dans cette séquence, l'enseignant recommande à ses apprenant d'effectuer la synthèse du contenu et il les guide à traduire le contenu du texte sous forme d'un tableau préalablement établi dans le manuel scolaire. Cependant, c'est le praticien lui-même qui réalise cette tâche sur le tableau. De ce fait, le professeur ne leur donne pas l'occasion d'apprendre à délinéariser le texte et à proposer une organisation personnelle de l'essentiel qui schématise et résume le contenu du texte. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de l'autorégulation qu'elles ne sont pas conformes à la nouvelle perspective et que sa pratique n'est conforme avec ses déclarations dans le questionnaire.

5. Mobilise explicitement l'autorégulation des apprenants

a) Active les connaissances métacognitives des apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant n'active pas les connaissances métacognitives des apprenants. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur ne suscite pas ses élèves à reconnaître les points forts qu'ils possèdent, les exigences de la tâche et les stratégies qui les aident à mieux comprendre. Ainsi, le praticien ne les incite pas à reconnaître le type de la tâche, le degré de sa complexité ainsi que les techniques qu'ils peuvent mobilisées pour mieux élaborer la signification du texte.

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

59 A : *l'ouvrage est tiré*

60 E : *reprend ce texte est tiré*

61 A : *ce texte est tiré*

62 E : *de l'ouvrage*

63 A : *de la nature*

64 E : *pour la nature*

65 A : *pour la nature*

66 E : *pour la nature*

67 A : *pour la nature et l'Homme*

68 E : *reprend*

69 A : *l'ouvrage*

70 E : *ce texte*

71 A : *ce texte est tiré*

72 E : *de l'ouvrage*

73 A : *de l'ouvrage pour la nature et l'Homme*

74 E : *oui*

75 A : *le texte est tiré de l'ouvrage pour la nature et l'Homme*

76 E : *encore*

77 A : *ce texte est tiré euh*

78 E : *de l'ouvrage*

79 A : *de l'ouvrage pour la nature*

80 E : *pour la nature regarde la source*

81 A : *pour la nature et l'Homme*

82 E : *merci le texte est tiré de l'ouvrage pour la nature et l'Homme l'ouvrage le titre de l'ouvrage ou bien le titre du livre c'est donc la source qui en est l'auteur c'est-à-dire l'auteur de l'ouvrage ou bien l'auteur du livre c'est la même chose l'auteur de ce texte aussi oui*

83 A : *Nicolas Hulot (Annexe I : A1 S1)*

Comme nous l'avons remarqué préalablement, dans les séances de compréhension de l'écrit auxquelles nous avons assistées, l'enseignant adopte toujours la même démarche celle qui consiste à poser des questions et recevoir des réponses de la part des apprenants. De ce fait, nous n'avons pas repéré des consignes sollicitant leurs connaissances métacognitives sur la tâche, sur les stratégies qu'ils possèdent. En conséquence, nous dirons que les pratiques pédagogiques du praticien ne sont ne se rapprochent pas des fondements de la perspective d'autorégulation métacognitive, elles ne sont pas en adéquation avec les nouvelles suggestions et se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

b) Provoque l'émergence des expériences métacognitives des apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne provoque pas l'émergence des expériences métacognitives des apprenants. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur ne pousse pas les apprenants à se rappeler les habiletés métacognitives qu'ils ont mises en œuvre pour élaborer la signification des textes préalablement rencontrés dans les activités de compréhension de l'écrit. Ainsi, nous n'avons pas repéré des consignes les incitent à se rappeler les stratégies qu'ils ont mobilisées pour comprendre ces textes ou les habiletés qu'ils ont utilisées dans les séances antérieures pour surmonter les difficultés rencontrées.

58E : ou bien l'environnement et l'homme c'est la même chose bien on va prendre maintenant la deuxième partie je lis pour comprendre et on a donné ces quatre questions à faire à la maison on l'a fait faites voir les feuilles faites voir le travail je vais passer voir {l'enseignante contrôle le travail des élèves} tu as fait bien ../je ne parle pas de ça il y a deux exercices j'ai donné cet exercice et j'ai donné ces questions../ bien../ on a demandé de lire le texte à la maison on a demandé de lire le texte je ne parle pas de ça../ bien, bien, bien pour quelques élèves et on continue bien on va lire le texte tu commence

59A : {l'élève lit une partie du texte}

226E : très bien on va s'arrêter avec cette première lecture ensuite on va relire encore le texte on va prendre ces quatre questions je lis pour comprendre qui peut nous lire la première question vas-y

227A : dans la première phrase du premier paragraphe l'auteur expose-t-il sa thèse reformule cette thèse avec tes propres mots

228E : très bien on vous dit maintenant dans le premier paragraphe l'auteur expose ou bien l'auteur présente sa thèse qui peut nous rappeler {une surveillante interrompe le cours} les élèves qui peut nous rappeler qu'est ce que ça veut dire la thèse (Annexe I : A1 S1)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant pose des questions, attend des réponses sans avoir sollicité les apprenants à générer les expériences métacognitives qu'ils ont mises en pratique préalablement. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la métacognition et les suggestions des instructions officielles, elles ne correspondent pas également avec ses déclarations dans le questionnaire.

c) Provoque des prises de consciences de la conduite métacognitive

En analysons le corpus recueilli, rien n'indique que l'enseignant incite les apprenant à prendre conscience de leur conduite métacognitive. En effet, l'analyse des données montre que le praticien ne pousse pas ses élèves à être conscient de la démarche mentale qu'ils mettent en pratique pour élaborer la signification du texte. Ainsi, son discours ne favorise pas la démarche de conscientisation qui provoque des prises de consciences sur les habiletés métacognitives mises en œuvre pour construire du sens. De ce point de vu, le professeur n'attire pas leur attention sur les procédées qu'ils mettent en œuvre pour dans les activités de compréhension de l'écrit.

306E : voilà biodiversité c'est

307A : [différentes formes de vie]

308E : c'est-à-dire différente vie ou bien différentes formes de la vie c'est-à-dire dans la planète terre il n'y a pas que l'homme qui peut vivre il y a d'autres espèces animales et végétales qui vont vivre sur la planète terre c'est bon jusque là voilà qu'est ce que ça veut dire biodiversité est ce qu'il y a des questions y a-t-il des questions on passe on passe donc voilà pour la première question je répète donc la thèse c'est ça la biodiversité est menacée et sans elle l'homme ne pourrait pas vivre ou bien survivre si je veux donner la thèse d'une autre façon la biodiversité est en danger elle est indispensable ou bien elle est la source de la vie de l'homme indispensable à la vie de l'homme nécessaire utile importante c'est bon question deux combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse et patienter un peu maintenant attendez la question deux bien

309A : paragraphe [le premier] madame

310E : je répète on écoute un moment on a dit dans le texte il y a trois parties c'est ça on écoute on écoute on a dit dans le texte il y a trois parties on a dit dans la première partie l'auteur a donné

311A : la thèse

312E : la thèse très bien maintenant qu'est ce qu'il va faire dans la deuxième partie il va donner les arguments

313A : pour justifier

314E : très bien pour justifier son point de vue ou bien défendre sa thèse on vous dit maintenant combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse

315A : quatre

316E : on a dit quatre et on va dire pourquoi en principe tout à l'heure qu'est ce qu'on a dit dans la deuxième partie on dit il y a cinq paragraphes je répète je répète on écoute on a dit tout à l'heure dans la deuxième partie il y a cinq paragraphes, cinq paragraphes on principe il y a cinq paragraphes donc on dit qu'il y a cinq arguments on principe maintenant on va dire c'est vrai il y a cinq paragraphes mais il y a quatre arguments regarder bien maintenant le premier argument il commence par (Annexe I : A1 S1)

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant exploite toujours les questions du manuel scolaire et suit à la lettre la démarche proposée par les concepteurs. De ce fait, nous n'avons pas repéré des recommandations dans lesquelles le professeur les sollicite à prendre conscience de leurs habiletés métacognitives de planification de contrôle de régulation ou d'évaluation. En d'autres termes, la démarche qu'il adopte ne les engage pas à être conscients des techniques qu'ils utilisent pour comprendre un texte. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne favorisent pas la métacognition conscientisable car elles ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive, elles s'éloignent également des suggestions des instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

d) Stimule les habiletés métacognitives des apprenants

1) Pousse l'apprenant à planifier la tâche

L'analyse des données montre que les interventions pédagogiques du praticien n'incitent pas les apprenants à mettre en œuvre leurs habiletés métacognitives de planification. En effet, l'examen des séances observées indique que l'enseignant n'apprend pas à ses élèves à planifier la tâche de compréhension du texte avant commencer la lecture. Ainsi, nous n'avons pas repéré le professeur pousser ses élèves à analyser la tâche pour qu'ils puissent dégager toutes les informations pertinentes qui leurs permettent de déterminer ses exigences, fixer un objectif, prédire la démarche à suivre et prédéterminer les stratégies à mettre en pratique avant d'exécuter cette tâche. De ce point de vu, le praticien n'intervient pas dans le sens d'inciter ses élèves à utiliser cette stratégie métacognitive qui leur permettent de dégager les caractéristiques de la tâche, les stratégies appropriées pour l'exécuter et la démarche à suivre pour atteindre l'objectif préalablement fixé. De ce fait, nous n'avons pas repéré des pratiques pédagogiques qui vont dans ce sens.

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

2) Pousse l'apprenant à contrôler sa démarche

L'analyse des données montre que les interventions pédagogiques de l'enseignant ne favorisent pas la mobilisation des habiletés métacognitives de contrôle des apprenants. En effet, l'examen des séances observées indique que le praticien ne sollicite pas ses élèves à prendre de la distance pour contrôler la démarche qu'ils mettent en œuvre dans l'élaboration de la signification du texte. Ainsi, nous n'avons pas repéré des consignes les incitant à surveiller la qualité du sens élaboré, de s'assurer qu'ils comprennent ce qu'ils lisent et qu'ils sont toujours sur la bonne voie. De ce fait, sa pratique pédagogique ne favorise pas les processus de distanciation qui sollicitent les apprenants à porter un regard critique sur leur conduite cognitive et contrôler la démarche mentale qu'ils mettent en œuvre « *monitoring* ». Autrement dit, dans son discours, rien n'indique que le professeur incite ses apprenants à effectuer des prises de distance critique et réflexive sur les stratégies qu'ils mobilisent. Aucun indice montrant qu'il intervient dans le sens de développer des habiletés de contrôle menant les élèves à détecter leurs incompréhensions. Malgré son affirmation dans le questionnaire, sa pratique pédagogique effective en classe montre que ses interventions ne sont pas fondées sur les principes de l'enseignement métacognitif, elles ne sont pas en adéquation avec les instructions officielles.

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

L'analyse des données montre que l'enseignant ne pousse pas ses élèves à réguler leurs démarches mentales en cas de problème. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur ne stimule pas les habiletés métacognitives de régulation des apprenants. Ainsi, nous n'avons repéré aucune recommandation les incitant à réajuster les stratégies mobilisées en activant d'autres techniques plus appropriées. En d'autres termes, le praticien ne les incite pas à réadapter leur procédure quand ils se rendent compte qu'ils ne parviennent pas à comprendre ce qu'ils lisent. De ce fait, ses pratiques pédagogiques ne sollicitent pas les apprenants à autoréguler les processus qu'ils mettent en œuvre pour mieux comprendre. Ses consignes et son discours ne les incitent pas à réajuster leurs fonctionnements cognitifs en cas de difficulté, être en mesure d'effectuer une régulation consciente et avoir la capacité de réadapter efficacement leurs habiletés cognitives. Nous

n'avons repéré aucunes manières d'intégration de l'autorégulation métacognitive dans les pratiques pédagogiques de l'enseignant conduisant l'apprenant à réguler ses stratégies d'une manière réfléchie pour surmonter les difficultés rencontrées. En conséquence, nous trouvons que ses interventions ne sont pas axées sur la perspective métacognitive qu'elles ne sont pas en accord avec les instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

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

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne pousse pas ses apprenants à évaluer l'efficacité des stratégies mobilisées. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur n'invite pas ses élèves à auto-évaluer la pertinence des habiletés mobilisées en fonction de l'effet constaté lorsqu'ils réajustent la démarche qu'ils mettent en œuvre. Ainsi, nous n'avons repéré aucunes recommandations les incitant à évaluer l'efficacité des stratégies réadaptées pour mieux comprendre et rétablir les incompréhensions. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive qu'elles ne sont pas conformes avec les instructions officielles et qu'elles ne se sont pas conformes également avec ses déclarations dans le questionnaire.

e) Pousse l'apprenant à verbaliser sa démarche mentale

L'analyse des données montre que l'enseignant ne pousse pas ses élèves à verbaliser la démarche mentale qu'ils mettent en œuvre. En effet, l'examen des séances observées indique le professeur ne les invite pas à expliquer leurs connaissances métacognitives concernant les types de tâches rencontrées et les habiletés métacognitives qu'ils mettent en pratique quand ils construisent la signification du texte. Ainsi, nous n'avons pas repéré des recommandations les incitant à décrire explicitement les stratégies de planification, de contrôle, de régulation et d'évaluation qu'ils ont mobilisées lorsqu'ils construisent le sens. Autrement dit, le praticien ne les sollicite pas à dévoiler les processus métacognitifs qu'ils utilisent pendant la lecture. Il ne les suscite pas à verbaliser comment ils avaient planifié, contrôlé, régulé et évalué leurs démarches cognitives dans les activités de compréhension de l'écrit. En conséquence, nous trouvons que sa pratique pédagogique n'est pas fondée sur les principes de la métacognition, elle n'est pas conforme aux instructions officielles et ses déclarations.

6. Favorise les interactions métacognitives entre les apprenants

L'analyse des données recueillies montre que les interventions enseignantes du praticien ne favorisent pas les interactions métacognitives entre les apprenants. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur n'intervient pas dans le sens de déclencher des discussions de type métacognitif entre les élèves. Ainsi, l'interaction existante dans les séances de construction du sens des textes est nature unidirectionnelle car nous n'avons pas vu les élèves interagir entre eux.

226E : très bien on va s'arrêter avec cette première lecture ensuite on va relire encore le texte on va prendre ces quatre questions je lis pour comprendre qui peut nous lire la première question vas-y

227A : dans la première phrase du premier paragraphe l'auteur expose-t-il sa thèse reformule cette thèse avec tes propres mots

228E : très bien on vous dit maintenant dans le premier paragraphe l'auteur expose ou bien l'auteur présente sa thèse qui peut nous rappeler les élèves qui peut nous rappeler qu'est ce que ça veut dire la thèse

229A : le thème

230E : attention non pas le thème c'est

231A : point de vue

232E : c'est le point de vue très bien c'est le point de vue de

233A : l'auteur

234E : c'est ça à peu près on dit la thèse de l'auteur ou bien le point de vue de l'auteur quand je dis la thèse c'est la phrase de l'auteur dans laquelle il donne son point de vue on vous dit maintenant dans le premier paragraphe le premier paragraphe qui peut nous donner la phrase qui montre la thèse de l'auteur et attention de mélanger la phrase une phrase oui

235A : l'homme ne pourrait pas survivre pour

236E : avant ça avant ça tu as donné la moitié de la phrase

237A : la biodiversité est menacée et sans elle l'homme ne pourrait pas survivre pour plusieurs raisons

*238E : très bien qui peut nous répéter la thèse de l'auteur donc oui
(Annexe I : A1 S1)*

Comme nous le remarquons dans cet extrait, la seule interaction que nous avons repérée est nature linguistique qui s'effectue entre l'enseignant et les apprenants. Autrement exprimé, il n'y a pas eu une véritable atmosphère d'interaction métacognitive entre les pairs favorisant leur réflexion car nous n'avons pas repéré un échange d'idée entre les élèves sur le plan réflexif ou un débat concernant leurs démarches mentales. De ce fait, le professeur ne déclenche pas discussions ou des échanges entre les élèves, il ne les sollicite pas à discuter et à échanger les habiletés métacognitives qu'ils ont mises en œuvre. Ainsi, nous n'avons pas vu des interactions réflexives entre les pairs les sollicitant à confronter leurs idées et à comparer leurs différentes démarches pour remettre en question la conduite

cognitive qu'ils ont suivie et les amenant effectuer des ajustements des stratégies mobilisées pour mieux comprendre.

Nous avons vu auparavant que le programme suggère que « *l'apprenant est appelé non à recevoir passivement des connaissances mais à les **construire seul et avec les autres**. La **construction** d'un savoir, bien personnelle, s'effectue dans le **cadre social** car les informations sont en lien étroit avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce l'on pense et ce que les autres apportent comme **interactions**.* » (Programme, 2013/2014, p. 7).

Nous avons vu également que le même document suggère que les activités de classes doivent « *faire l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition (analyse à posteriori de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu être intégré) programme* » (2013/2014, p.9)

Nous avons vu aussi dans notre cadre théorique que la compétence métacognitive des apprenants se développe par les interactions qui les sollicitent à fournir des explications de leur processus cognitif (Lafortune, 1998, p. 327). Dans ce même ordre d'idée, Lafortune ajoute qu'en demandant à l'apprenant d'expliquer son raisonnement, on l'oblige à réfléchir à la façon dont il procède et à prendre conscience de sa démarche mentale. Cela permet de confronter les processus métacognitifs et pousse chacun d'eux à réajuster et réguler sa démarche mentale. Or l'enseignant n'intervient pas dans le sens de déclencher des interactions entre les apprenants leur permettant de parler des raisons de leurs succès et de l'efficacité de certaines stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées. En conséquence nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive qu'elles ne sont pas conformes aux instructions officielles et qu'elles ne sont pas en adéquation également avec ses déclarations dans le questionnaire.

7. Favorise l'analyse des incompréhensions des apprenants

L'analyse des résultats montre que les interventions enseignantes du professeur ne favorisent pas l'analyse des incompréhensions des apprenants. En effet, l'examen des séances observées indique que l'enseignant n'applique pas des pratiques pédagogiques sollicitant les élèves à analyser leurs erreurs. Ainsi, ses recommandations ne les poussent pas à se rendre compte de leurs problèmes rencontrés en lisant le texte, à présenter les

passages difficiles et à analyser les incompréhensions afin de dégager les raisons. De ce fait, nous n'avons pas vu l'enseignant s'intéresser des difficultés des apprenants.

106E : il y a cinq paragraphes très bien vous avez d'une part d'autre part de plus de même enfin vous avez ça c'est ça de plus de même et vous avez le dernier c'est enfin on dit maintenant dans la deuxième partie nous avons cinq paragraphes d'après l'espace d'après le vide c'est clair je passe à la question quatre qui peu lire la quatrième question en te servant (Annexe I : A1 S1)

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant pose des questions et procède à l'explication des mots et des passages difficiles sans se préoccuper des incompréhensions des apprenants de manière réflexive. Il explique le contenu du texte et s'engage dans la procédure la plus facile. Il est conscient que ses élèves ont des difficultés et ne parviennent pas à saisir le sens de certains passages mais il ne s'intéresse pas de leurs problèmes car il se focalise seulement sur les questions du manuel scolaire et les sollicite uniquement à produire des réponses. Ainsi, nous n'avons pas vu le professeur les incitant à repérer leur perte de compréhension, à expliquer leurs problèmes et à détecter les raisons de leurs incompréhensions. Autrement exprimé, le praticien ne les pousse pas à expliquer pourquoi ils ne parviennent pas à comprendre en cherchant ainsi les obstacles qui les empêchent d'élaborer la signification du texte.

Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, les recours aux incompréhensions vécues par les élèves sont considérés comme des moments propices d'apprentissage qui favorisent le développement de la compétence d'autorégulation métacognitive de l'apprenant. Nous avons vu également que les incompréhensions ou les compréhensions erronées représentent des occasions qui permettent à l'enseignant d'intervenir pour aider les apprenant à développer leur compétence d'autorégulation métacognitive en leur demandant de prendre leur démarche comme objet de réflexion et expliquer ainsi les raisons qui les empêchent de comprendre. Or, nous n'avons pas vu le professeur s'engager dans de telle démarche car il vérifie constamment les réponses produites par les élèves en leurs demandant des fois « *qui n'ont pas compris* » sans poursuivre cette question par des procédures pour connaître les difficultés qu'ils rencontrent au cours de la lecture. De plus le praticien s'intéresse exclusivement des apprenants qui ont compris le texte sans véritablement s'intéresser des élèves qui se découragent et ne parviennent pas à comprendre ce qu'ils lisent. Ainsi, il se préoccupe seulement des élèves qui donnent des réponses justes et délaisse les autres qui se désengagent de participer. Rien n'indique donc

que le praticien prend en compte les incompréhensions de ses apprenants et les sollicitant à expliquer les raisons de leur problème. En conséquence, nous pouvons dire que ses interventions enseignantes ne sont pas axées sur les principes de la métacognition qu'elles ne sont pas conformes également aux instructions officielles et qu'elles se contredisent avec ses déclarations.

8. Accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants

L'analyse des résultats montre que l'enseignant n'accompagne pas la co-construction de l'autorégulation métacognitive des apprenants. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur n'offre pas à ses élèves un étayage qui développe leur compétence d'autorégulation métacognitive. Ainsi, nous n'avons pas vu le professeur leur offrir un étayage de type métacognitif qui renforce la pensée réflexive des jeunes lecteurs. De ce fait, le praticien n'offre pas à ces lecteurs novices un soutien qui consolide la mise en pratiques de leurs habiletés métacognitives de planification, de contrôle et de régulation. Du coup, il ne leur fournit pas un support qui renforce la mise en œuvre de leurs stratégies de haut niveau pour une meilleure compréhension.

695 E : très bien on a parlé de ça hier d'une part d'autre part de plus et enfin très bien on a dit ce sont les quatre articulateurs ou bien les quatre connecteurs qui introduisent les quatre arguments bien on va passer maintenant à ses sept questions ou bien à ses huit questions très bien première question comment est composé le mot biodiversité qui peut nous rappeler comment est composé le mot biodiversité oui Ines

696 A : bio et diversité

697 E : donc il y a bio et diversité on a dit bio c'est la

698 A : la vie

699 E : c'est la vie très bien et diversité enlève le doigt enlève le doigt s'il vous plait

700 A : différente

701 E : différentes formes de la vie donc biodiversité sont les différentes formes de vie on a parlé de la vie humaine la vie animale et la vie végétale donc il y a plusieurs vies dans notre environnement deuxième question tu lis la question

702 A : relève la phrase du premier paragraphe qui montre l'importance de la biodiversité pour l'homme

703 E : dans le premier paragraphe la phrase qui montre l'importance de la biodiversité pour l'homme

704 A : la biodiversité est menacée et sans elle, l'homme ne pourrait pas survivre

705 E : c'est ça sans elle va s'y continue c'est-à-dire sans elle on a dit elle remplace la biodiversité on vous dit sans la biodiversité l'homme

ne pourrait pas survivre c'est-à-dire impossible que la vie continue sans la biodiversité on passe troisième question sur combien d'arguments l'auteur s'appuie-t-il pour souligner cette importance ?

oui

706 A : la diversité des

707 E : sur quatre arguments très bien l'auteur maintenant pour montrer l'importance de la biodiversité il a donné quatre arguments quatre preuves on vous dit maintenant quels sont-ils qui peut nous donner le premier argument oui

708 A : d'une part la diversité des espèces est indispensable à la santé

709 E : juste une petite information lorsque je dis la diversité des espèces c'est-à-dire c'est la

710 A : biodiversité

711 E : biodiversité donc voilà le premier argument, la biodiversité est indispensable à la santé ça c'est le premier argument je répète le premier argument patienté on vous dit la biodiversité est très importante pour notre santé et on va voir pourquoi la biodiversité est importante pour la santé l'argument deux maintenant

712 A : d'autre part la biodiversité renferme de nombreuses espèces comestibles

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

714 A : des poissons

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

716 A : manger

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

718 A : de plus la biodiversité assure d'innombrables services écologiques

719 E : le dernier argument

720 A : enfin les insectes comme les abeilles les bourdons ou les papillons sont indispensables pour la pollinisation des plantes à fleurs (Annexe I : A1 S1)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant offre aux jeunes lecteurs un étayage qui n'est pas de type métacognitif étant donné qu'il prend à son compte une part très importante des processus métacognitifs à la place des apprenants et effectue lui-même la tâche à la place de ses élèves. Nous constatons aussi que le soutien qu'il présente ne les appuyer pas à intérioriser les stratégies les plus efficaces pour qu'ils puissent prendre

conscience de la démarche qu'ils mettent en œuvre, de prendre de la distance et porter un regard critique pour pouvoir réguler et réadapter leurs stratégies en fonction de l'effet constaté. De plus, en les aidant abusivement par les explications des mots et des passages difficiles, ses interventions ne peuvent pas être situées dans la zone proximale de développement des apprenants. Par ailleurs, nous avons remarqué également que l'enseignant privilège la logique de répétition car il demande chaque fois à ses apprenants de répéter les réponses correctes. Dans cette optique, ses interventions s'éloignent de la perspective socioconstructiviste, enferme les élèves dans un mode de fonctionnement mental limité et les empêche de prendre en charge leur façon d'apprendre pour améliorer leurs compétences réflexives. Ainsi, l'accompagnement fourni ne permet aux élèves d'apprendre comment comprendre et comment prendre leur processus cognitif comme objet de réflexion car l'enseignant s'intéresse seulement au produit et néglige les processus sous-jacents et les stratégies métacognitives mises en acte pour élaborer la signification du texte. Rien n'indique que l'enseignant aide ses apprenants à combiner les ressources cognitives et métacognitives pour élaborer le sens étant donné qu'il explique excessivement, produit la réponse à la place des élèves, et leur demande constamment de répéter les réponses justes. De ce point de vue, l'accompagnement ne s'articule pas sur les principes du socioconstructivisme et ne sollicite guère la dimension d'autorégulation métacognitive des élèves du moment que le praticien ne les soutient pas à intérioriser une compétence réflexive qui les mène à réaliser eux-mêmes la tâche et construire la signification d'une manière autonome. En conséquence, la confrontation des résultats aux théories montre que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, elles ne sont pas conformes aux instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

9. Propose des tâches sollicitant la réflexion l'autorégulation

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne propose pas des tâches qui sollicitent la réflexion d'autorégulation métacognitive des apprenants. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur ne présente pas des situations qui développent la compétence d'autorégulation métacognitive des élèves. Ainsi, nous n'avons pas repéré des tâches stimulant leur pensée réflexive étant donné que ses consignes se limitent seulement à exploiter les questions du manuel scolaire et à attendre des réponses de leur part. De ce point de vue, ses pratiques de classe ne stimulent pas leur plan

intellectuel et ne les incitent pas à construire des habiletés de niveau supérieur. En d'autres termes, les tâches qu'il propose ne représentent pas des défis cognitifs pour les élèves et ne suscitent pas le déploiement de leur compétence d'autorégulation métacognitive étant donné qu'il n'utilise pas un questionnement métacognitif qui les engage à découvrir leur mode de réflexion. En outre, les questions posées par l'enseignant n'ont aucun lien direct avec leur dimension métacognitive car elles ne sont pas de type métacognitif tel que : Comment vous allez faire pour exécuter cette tâche ? Comment vous allez organiser le travail ? Par quoi vous allez commencer ? Comment as-tu fait pour arriver à là ? Explique ta démarche ? Qu'est ce qui a mal fonctionné ? Quelle difficulté avez-vous affronté ? Que pourriez-vous améliorer la prochaine fois ?

104 E : jusqu'à trop tard ou bien trop tard voilà les trois parties de ce texte on vous dit maintenant la deuxième partie combien de paragraphes compote-t-elle la deuxième oui

105 A : cinq paragraphes

106 E : il y a cinq paragraphes très bien vous avez d'une part d'autre part de plus de même enfin vous avez ça c'est ça de plus de même et vous avez le dernier c'est enfin on dit maintenant dans la deuxième partie nous avons cinq paragraphes d'après l'espace d'après le vide c'est clair je passe à la question quatre qui peut lire la quatrième question en te servant

107 A : on te servant du titre et de euh

108 E : l'illustration

109 A : l'illustration dit en une phrase quel est selon toi le thème abordé dans ce texte

110 E : on vous dit maintenant d'après le titre et l'illustration quel est le thème de ce texte

111 A : la nature et l'homme

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

113 A : non

114 E : est-ce qu'on va parler de l'homme tout seul

115 A : non

116 E : c'est-à-dire qu'est-ce qu'on va faire

117 A : relier

118 E : donnez-moi le mot votre camarade qui a donné le verbe relier on dit c'est la relat

119 A : relation

120 E : très bien on dit maintenant c'est la relation entre

121 A : la nature et l'homme

122 E : qui peut nous répéter donc le thème de ce texte oui

123 A : le thème de ce texte

124 E : c'est la

125 A : la relation entre la nature et l'homme

126 E : et l'homme reprend

127 A : le thème de ce texte c'est le
 128 E : la relation
 129 A : la relation la nature et l'homme entre la nature et l'homme
 130 E : entre la nature et l'homme
 131 A : le thème de ce texte est la
 132 E : la relation
 133 A : la relation
 134 E : entre
 135 A : l'homme et la nature
 136 E : et la nature
 137 A : le thème de texte la
 138 E : la relation
 139A : la relation il
 140 E : entre
 141 A : entre
 142 E : l'homme et la
 143 A : nature
 144 E : ou bien l'environnement et l'homme c'est la même chose bien on va prendre maintenant la deuxième partie je lis pour comprendre et on a donné ces quatre questions à faire à la maison on l'a fait faites voir les feuilles faites voir le travail je vais passer voir/./{/l'enseignante contrôle le travail des élèves}tu as fait bien /./je ne parle pas de ça il y a deux exercices j'ai donné cet exercice et j'ai donné ces questions /./ bien /./ on a demandé de lire le texte à la maison on a demandé de lire le texte je ne parle pas de ça /./ bien, bien, bien pour quelques élèves et on continue bien on va lire le texte tu commences (Annexe I : A1 S1)

Comme nous le remarquons dans ce passage, l'enseignant utilise les questions du livre et ne cherche pas à proposer des tâches qui font réfléchir métacognitivement les apprenants sur leur manière de réaliser la tâche. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, qu'elles ne sont pas conformes également avec les suggestions officielles et que sa pratique s'oppose avec ses déclarations dans le questionnaire.

10. Favorise le transfert de la compétence d'autorégulation

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne favorise pas le transfert de la compétence d'autorégulation métacognitive des apprenants. Effectivement, l'examen des séances observées indique que le professeur ne vise pas la concrétisation de ce paramètre dans la mesure où il exécute la tâche à la place de ses élèves. Exprimé autrement, il ne donne pas l'occasion aux jeunes lecteurs de prendre en charge leur manière d'apprendre et d'assurer ainsi le transfert de la responsabilité de la mise en œuvre de leurs habiletés d'autorégulation métacognitives.

226E : très bien on va s'arrêter avec cette première lecture ensuite on va relire encore le texte on va prendre ces quatre questions je lis pour comprendre qui peut nous lire la première question vas-y

227A : dans la première phrase du premier paragraphe l'auteur expose-t-il sa thèse reformule cette thèse avec tes propres mots

228E : très bien on vous dit maintenant dans le premier paragraphe l'auteur expose ou bien l'auteur présente sa thèse qui peut nous rappeler les élèves qui peut nous rappeler qu'est ce que ça veut dire la thèse

230A : le thème (Annexe I : A1 S1)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, le praticien suit la démarche proposée dans le manuel scolaire, il recommande aux apprenants de répondre aux questions et ne cherche pas les mettre dans des situations pour leur permettre de transférer leurs habiletés d'autorégulation métacognitives.

Bien que les déclarations de l'enseignant dans le questionnaire soient positives, la réalité effective montre que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, elles ne se rapprochent pas des suggestions officielles.

11. Tient compte de la dimension affective des apprenants

a) Crée un climat de confiance pour ses élèves

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant crée un climat de confiance pour les apprenants. Effectivement, l'examen des séances observées indique l'attitude du praticien met les élèves à l'aise car le professeur emploie des expressions qui les sécurisent et les rassure.

5E : les élèves qui ont été avec moi en troisième l'année passé on parlait toujours {la surveillante entre en classe} /../ je parle ici de l'image du texte on écoute bien l'image du texte on dit aussi le paratexte bien lorsque je parle maintenant de l'image du texte ou le paratexte c'est-à-dire je vais voir ou bien je vais observer tout le texte les éléments qui composent le texte donc lorsqu'on dit maintenant tout le texte que nous avons ici sur la page dix huit tout le texte se compose de quoi le texte se compose de quoi

6A : titre

7E : titre **très bien**

8A : des paragraphes

9E : paragraphes

10A : source

11E : la source

12A : photo

13E : photo ou bien
 14A : illustration
 15E : illustration **très bien** illustration ou bien la photo regardez maintenant entre la source et l'illustration qu'est ce que vous avez
 16A : les mots
 17E : les mots qui sont
 18A : difficiles
 19E : **très bien** qu'est qu'on a fait
 20A : on explique
 21E : on explique les mots difficiles c'est-à-dire si je regarde cette partie ici d'un jusqu'à cinq vous avez les explications de mots difficiles les mots difficiles du texte voilà leur explication c'est bon à peu près donc qui peu nous répéter maintenant le texte se compose de quoi vas-y
 22A : titre
 23E : donc toute la phrase le texte se compose de
 24A : le texte se compose d'un titre des paragraphes source
 25E : la source et
 26A : la source et l'illustration
 27E : l'illustration encore Asmaa
 28A : le texte se compose du titre des paragraphes source et illustration
 29E : source et l'illustration oui
 30A : le texte se compose du titre et paragraphes
 31E : laisse-le et à la fin laisse le et ici
 32A : titre paragraphes source et illustration
 33P : **très bien** comment on appelle tout ça on dit l'image du texte ou bien le paratexte combien de paragraphes nous avons
 34A : trois
 35E : attention on n'a pas dit parties paragraphes oui
 36A : sept paragraphes
 37E : sept on dit que dans ce texte il y a sept paragraphes comment je reconnais le paragraphe
 38A : le vide
 39A : la distance l'espace
 40E : **très bien** l'espace le vide qu'on a appelé ./ comment on a appelé ce vide cet espace tu n'a pas le dictionnaire l'alinéa donc je reconnais les paragraphes par l'alinéa c'est-à-dire le vide que je vais trouver au début de chaque paragraphe donc on dit ce texte est formé de titre sept paragraphes source et illustration avant de faire les questions de la page dix neuf on peut dire maintenant le titre de ce texte
 41A : la nature et l'homme
 42E : la nature et l'homme lorsqu'on parle {la surveillante entre en classe} bien en parlant de la nature on dit la nature ou bien
 43A : l'environnement
 44E : l'environnement vous avez la nature et l'homme c'est-à-dire ce texte maintenant va parler de quoi il va parler de deux choses à la fois c'est-à-dire ne parle pas de l'environnement tout seul il va parler de

l'environnement et l'homme regardez maintenant l'illustration ou bien la photo que représente la photo

45A : les animaux

46E : les animaux

47A : la planète terre

48E : la planète terre

49A : la forêt

50E : la forêt

51A : la mer

52E : la mer vous avez le

53A : l'air

54E : le ciel on peut parler aussi même de l'air quoiqu'on ne voit pas l'air donc regardez bien les animaux la planète terre le ciel la mer donc c'est

55A : la nature

56E : c'est la nature c'est l'environnement c'est-à-dire regardez bien maintenant le titre regardez la photo si je prends la source maintenant d'après Nicolas Hulot pour la nature et l'Homme donc on dit maintenant ce texte va parler de quoi

57A : de la nature et l'homme

58E : ou bien de l'environnement et l'homme bien nous allons prendre maintenant ces quatre questions ici page dix neuf avant de lire regarde bien qu'est ce qu'on a écrit j'observe et j'anticipe c'est-à-dire on ne va pas lire tout d'abord j'observe tout le texte et je vais essayer de comprendre bien de quel ouvrage est tiré ce texte voilà la question de quel ouvrage c'est-à-dire de quel livre donnez moi toute la réponse à partir de la question de quel ouvrage est tiré ce texte oui

59A : l'ouvrage est tiré

60E : reprend ce texte est tiré

61A : ce texte est tiré

62E : de l'ouvrage

63A : de la nature

64E : pour la nature

65A : pour la nature

66E : pour la nature

67 : pour la nature et l'Homme

68E : reprend

69A : l'ouvrage

70E : ce texte

71A : ce texte est tiré

72E : de l'ouvrage

73A : de l'ouvrage pour la nature et l'Homme

74E : oui

75A : le texte est tiré de l'ouvrage pour la nature et l'Homme

76E : encore

77A : ce texte est tiré euh

78E : de l'ouvrage

79A : de l'ouvrage pour la nature

80E : pour la nature regarde la source

81A : *pour la nature et l'Homme*

82E : *merci le texte est tiré de l'ouvrage pour la nature et l'Homme l'ouvrage le titre de l'ouvrage ou bien le titre du livre c'est donc la source qui en est l'auteur c'est-à-dire l'auteur de l'ouvrage ou bien l'auteur du livre c'est la même chose l'auteur de ce texte aussi oui (Annexe I : A1 S1)*

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant utilise des propos pour créer un climat de confiance qui facilite l'apprentissage. C'est pourquoi, nous trouvons que ses interventions enseignantes se rapprochent des principes de la perspective d'autorégulation métacognitive et des instructions officielles. De plus, elles sont conformes également avec ses déclarations.

b) Modifie les croyances et les représentations relatives à l'attribution

Les résultats montrent que l'enseignant n'intervient pas dans le sens de modifier les croyances et les représentations des apprenants. Effectivement, l'examen des séances observées indique que le professeur ne vise pas la modification des croyances attributives des élèves étant donné que son discours ne mène pas les lecteurs à croire que les stratégies métacognitives sont indispensables pour mieux comprendre un texte. Ainsi, ses interventions ne sont pas destinées à changer les croyances relatives à l'attribution causales puis que nous n'avons vu le praticien prendre en compte la transformation des attributions dysfonctionnelles et ne met pas en évidence les liens entre l'entraînement aux habiletés d'autorégulation métacognitives et les performances en compréhension du texte. De plus, l'enseignant n'interroge pas ses apprenants sur les facteurs explicatifs de leur performance dans une tâche donnée, il n'essaie pas d'influencer leurs perceptions sur la réussite en leur montrant qu'elle est due aux entraînements aux habiletés d'autorégulation métacognitives. De ce fait, le professeur ne tient pas compte de la modification des croyances et des représentations des apprenants concernant leur capacité et leur performance à exécuter une tâche (les causes de son succès ou de son échec) et l'importance des habiletés supérieures pour la réussir. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive qu'elles ne sont pas conformes aux suggestions officielles et qu'elles ne sont pas en adéquation avec ses déclarations dans le questionnaire.

c) Motive ses apprenants et encourage leur engagement

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne motive pas tous les apprenants. Effectivement, l'examen des séances observées indique le professeur encourage seulement quelques élèves qui participent, il les sollicite à lire le texte à haute voix pour les encourager à s'engager dans cette activité importante.

234E : c'est ça à peu près on dit la thèse de l'auteur ou bien le point de vue de l'auteur, important, important c'est juste ou bien encore, très bien pour justifier son point de vue ou bien défendre sa thèse (Annexe I : A1 S1)

Comme nous le remarquons dans cette séquence, l'enseignant valorise et soutient les réponses en acceptant leurs propos qui ne sont pas tout à fait correcte, pour leur faire croire qu'ils ont contribué d'une façon juste. De plus, il cherche à maintenir le goût de l'engagement des apprenants en transcrivant leurs réponses au tableau et pour faire émerger des comportements motivés. Cependant, cette attitude est destinée aux apprenants qui participent car la majorité des élèves ne s'engagent pas dans le travail. En conséquence, nous trouvons que ses interventions ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive qu'elles ne sont pas conformes aux suggestions officielles et qu'elles se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

d) Favorise le développement du sentiment d'efficacité personnelle

L'analyse des données montre que l'enseignant ne favorise pas le développement du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. Effectivement, les résultats indiquent que le professeur ne fait pas penser ses élèves positivement pour développer leur confiance en soi. Ainsi, nous n'avons vu le praticien intervenir dans le sens de développer le sentiment d'efficacité personnel chez les apprenants. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes du développement de la compétence d'autorégulation qu'elles s'éloignent des suggestions officielles et qu'elles se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

8.2. Pratique d'enseignement de l'enseignant B

1. Organise le travail en petits groupes

Pour l'organisation du travail au sein de la classe, la démarche adoptée par l'enseignant consiste à faire travailler l'ensemble de la classe. Effectivement, l'analyse des séances observées indique que l'enseignant ne varie pas le travail car il opte toujours pour un seul modèle. Pendant, les séances auxquelles nous avons assistées, nous n'avons pas observé

une seule organisation. Autrement exprimé, nous n'avons pas assisté à des séances où l'enseignant demande à ses élèves de se mettre en petits groupes pour travailler. De ce fait, l'organisation du travail sous forme de petits groupes ou en binôme est délaissée dans le contexte d'apprentissage des élèves étant donné que le praticien privilégie le travail de l'ensemble de la classe. Cependant, le modèle qu'il adopte, favorise seulement la participation de quelques élèves car plusieurs d'entre eux ne s'engagent pas dans cette forme. De plus, ses recommandations consistent à poser des questions, à interroger les apprenants qui lèvent le doigt et s'engagent dans cette activité de compréhension de l'écrit. Notamment, nous n'avons pas vu des moments propices au travail collaboratif.

Bien que le programme suggère le travail collaboratif, la réalité du terrain montre que cette organisation n'est pas présente dans les pratiques pédagogiques du praticien. En confrontant les pratiques pédagogiques de l'enseignant aux théories associées à la métacognition, nous trouvons qu'il n'organise pas le travail en petits groupes qui favorise le travail de tous les apprenants car il privilégie le travail collectif de toute la classe et néglige totalement le travail en petits groupes. En conséquence, la forme de travail adoptée par l'enseignant ne sollicite pas la dimension d'autorégulation métacognitive des apprenants.

Même si l'enseignant a déclaré dans le questionnaire qu'il adopte cette forme de travail d'une manière minimale, les séances auxquelles nous avons assistées confirment qu'il ne procède pas de cette façon.

2. Adapte son enseignement au niveau stratégique des apprenants

L'analyse des données montre que l'enseignant n'adapte pas son enseignement dans les connaissances stratégiques des apprenants. En effet, les séances observées indiquent que le praticien n'ancre pas son discours dans leurs connaissances préalables concernant les habiletés qu'ils possèdent.

5A : la première partie la méditerranée c'est un sujet

6E : c'est un c'est un

7A : la première partie le sujet la méditerranée

8E : c'est un sujet

9A : la deuxième partie est malade groupe verbale

10E : groupe verbale donc c'est un est une

11Ax : phrase

12Ax : c'est une phrase verbale

13E : *c'est une phrase verbale la méditerranée est malade on va retrouver d'autres explications au mot malade que veut dire malade*
14A : *malade veut dire souffre*
15E : *souffre qui souffre adjectif*
16Ax : *souffrante*
17E : *oui*
18A : *la méditerranée souffrante*
19E : *souffrante ou bien ././ elle souffre*
20A : *la méditerranée est atteint de virus dangereux*
21E : *la méditerranée est atteint de virus dangereux des virus dangereux bien sûr (l'enseignant transcrit au tableau la phrase) la méditerranée est atteinte féminin de virus dangereux qui peut nous répondre un peu l'image du texte qu'est ce que tu peux voir (Annexe I : B2 S2)*

Comme nous le remarquons dans cette séquence, l'enseignant procède toujours de la même manière en sollicitant les apprenants à repérer l'image du texte. En utilisant un vocabulaire simple, il active leurs connaissances en grammaire pour qu'ils puissent dégager le thème du texte. Par ailleurs, il exploite les questions du manuel scolaire et dès qu'il remarque que les élèves ne parviennent pas à les interpréter, il les reformule en utilisant des mots usuels pour qu'elles deviennent significatives. Ainsi, il s'appuie sur des exemples concrets pour qu'ils parviennent à dégager la thématique textuelle et s'efforce d'élaborer un langage signifiant pour adapter son enseignement à leur niveau linguistique. Cependant, ses propos n'atteignent pas la dimension d'autorégulation métacognitive des jeunes lecteurs. Cependant, le discours qu'il utilise n'est pas enraciné dans leur dimension et son discours limité au niveau linguistique ne fait pas émerger leur compétence d'autorégulation. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne se rapprochent pas du niveau stratégique des apprenants car elles ne sont pas axées sur les principes de l'autorégulation et les suggestions officielles et elles se contredisent avec ses propos dans le questionnaire.

3. Mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation

a) Modélise la mise en pratique de ses habiletés cognitives

L'analyse des séances observées indique que l'enseignant ne modélise pas explicitement devant ses apprenants la mise en pratique de ses habiletés cognitives. Il ne leur décrit pas comment il opérationnalise lui-même ses propres techniques et il ne dévoile pas ses propres méthodes qu'il met en œuvre pour élaborer la signification du texte. Ses interventions enseignantes s'éloignent de cette dimension explicite étant donné que

l'enseignant ne verbalise pas ses habiletés mentales pendant toutes les séances auxquelles nous avons assistées et observées.

69E : six paragraphes on va le répartir en parties une deux trois les parties c'est pas les paragraphes regardez j'ai un texte explicatif je peux dire l'auteur explique la pollution de la méditerranée c'est ça comme idée générale pour expliquer dans un texte explicatif le monsieur l'auteur doit écrire trois parties la première partie s'appelle une introduction introduction je vais introduire mon texte deux un développement et la troisième partie c'est une petite conclusion ok qui veut essayer de trouver les trois parties même c'est faux même c'est faux ça y est essaie oui introduction

70A : le premier paragraphe il débute par selon et terminer par conteste

71E : contester très bien le premier paragraphe c'est une introduction ça y est le premier paragraphe c'est une introduction oui

72A : le premier paragraphe c'est une introduction

73E : introduction introduction qu'est ce que peux trouver dans une introduction regarde dans une introduction dans une introduction je trouve deux choses regardez ././ c'est pas du courant je peux trouver la thèse non un le thème l'auteur va développer le thème puis il va donner sa thèse thèse la thèse sa thèse ça y est et la thèse ici il doit exposer un problème ça y est dans la deuxième partie arguments ah il y a un problème voici pourquoi ce problème dans cette partie causes un problème est ce que c'est des causes ././ deuxième partie essayer de retrouver la deuxième partie c'est une partie développante où l'auteur développe sa thèse (Annexe I : B2 S2)

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant suit la démarche proposée dans le manuel scolaire et ne montre pas à ses élèves les stratégies qu'il utilise lui-même pour construire du sens. De ce fait, ses pratiques pédagogiques s'éloignent de la dimension d'autorégulation métacognitive car il ne met pas son propre savoir au service de ses apprenants et ne leur montre comment il procède dans cette tâche complexe. Ainsi, nous n'avons pas repéré des pratiques pédagogiques dans lesquelles le professeur décrit explicitement la mise en œuvre de ses stratégies cognitives de compréhension. En conséquence, la confrontation de la pratique de l'enseignant aux théories relatives à la métacognition indique que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes du développement de la compétence d'autorégulation et elles ne se rapprochent pas des instructions officielles. Bien que l'enseignant déclare qu'il adopte un enseignement explicite des habiletés cognitives dans le questionnaire, la réalité du terrain montre que sa pratique ne correspond pas à ses déclarations.

b) Modélise la mise en pratique de sa métacognition

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne modélise pas la mise en pratique de sa métacognition. Effectivement, l'examen des séances observées indique que le professeur ne décrit pas devant ses apprenants la mise en pratique de ses habiletés métacognitives. Ainsi, la synthèse des résultats indique que le praticien n'intervient pas dans le sens de mettre ses techniques de haut niveau au service de ses élèves. Autrement dit, il ne leur montre pas explicitement comment il mobilise ses propres connaissances, ses expériences et ses habiletés métacognitives. Il ne leur dévoile pas comment il planifie la tâche en identifiant d'abord ses caractéristiques, déterminer la démarche à suivre, fixer un objectif et sélectionner les stratégies utiles avant d'aborder le texte. Il ne leur parle pas comment il contrôle l'élaboration de la signification, effectue des pauses, s'arrête quand le texte n'a plus de sens, relit pour identifier la source du problème, utilise une stratégie appropriée pour régler l'incompréhension et évalue l'efficacité de la technique mobilisée. Toutes ses habiletés d'autorégulation métacognitives ne sont pas mises en pratiques dans les séances observées.

69E : six paragraphes on va le répartir en parties une deux trois les parties c'est pas les paragraphes regardez j'ai un texte explicatif je peux dire l'auteur explique la pollution de la méditerranée c'est ça comme idée générale pour expliquer dans un texte explicatif le monsieur l'auteur doit écrire trois parties la première partie s'appelle une introduction introduction je vais introduire mon texte deux un développement et la troisième partie c'est une petite conclusion ok qui veut essayer de trouver les trois parties même c'est faux même c'est faux ./ ça y est essaie oui introduction

70A : le premier paragraphe il débute par selon et terminer par conteste

71E : contester très bien le premier paragraphe c'est une introduction ça y est le premier paragraphe c'est une introduction oui

72A : le premier paragraphe c'est une introduction

73E : introduction introduction qu'est-ce que peux trouver dans une introduction regarde dans une introduction dans une introduction je trouve deux choses regardez ./ c'est pas du courant je peux trouver la thèse non un le thème l'auteur va développer le thème puis il va donner sa thèse thèse la thèse sa thèse ça y est et la thèse ici il doit exposer un problème ça y est dans la deuxième partie arguments ah il y a un problème voici pourquoi ce problème dans cette partie causes un problème est ce que c'est des causes ./ deuxième partie essayer de retrouver la deuxième partie c'est une partie développante où l'auteur développe sa thèse

74A : la deuxième partie les trois (Annexe I : B2 S2)

Comme nous le remarquons dans cette séquence, l'enseignant suit la démarche proposée dans le manuel scolaire, pose des questions et reçoit des réponses étant donné que nous n'avons pas vu le professeur mettre en pratiques ses stratégies de planification, de contrôle et de régulation explicitement devant ses élèves. Ainsi, nous n'avons pas repéré une médiation des habiletés d'autorégulation métacognitives car sa pratique pédagogique n'est pas axée sur les théories associées à la métacognition. L'enseignant ne montre pas à l'élève comment il planifie avant de s'engager dans la tâche en procédant par analyser ses exigences, fixer un objectif et prédire la démarche à suivre en fonction de l'objectif fixé. Puis, comment il contrôle ses processus d'élaboration du sens, prendre conscience qu'il comprenne ce qu'il est entrain de lire, réajuster sa procédure en cas de problème pour mieux comprendre et évaluer par la suite l'efficacité des techniques mobilisée. En d'autres termes, l'enseignant ne modélise pas la mise en œuvre de ses habiletés d'autorégulation métacognitives, il ne montre pas à ses apprenants la gestion de son activité mentale. Parce qu'il ne verbalise ni ses connaissances métacognitives sur lui-même, ni ses habiletés métacognitives, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive qu'elles ne sont pas conformes aux suggestions officielles et que ses pratiques pédagogiques effectives s'écartent de ses propos déclarées dans le questionnaire car il a déclaré qu'il modélise ses habiletés mentales supérieures alors que la réalité du terrain montre qu'il n'adopte pas cette démarche.

4. Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants

a) Sollicite les élèves à produire des hypothèses de sens

L'analyse des données recueillies indique que l'enseignant cherche à rendre ses apprenants actifs sur le plan cognitif. En effet, l'examen des séances observées illustrent le praticien sollicite effectuer des hypothèses de sens. Stratégies.

1 E : on va étudier le texte le texte titre

2 A : la méditerranée est malade

3 E : on a dit que ce titre est réparti en deux la première première partie

4 A : la première partie la méditerranée c'est un sujet

5 E : c'est un c'est un

6 A : la première partie le sujet la méditerranée

7 E : c'est un sujet

8 A : la deuxième partie est malade groupe verbale

9 E : groupe verbale donc c'est un est une

10 Ax : phrase
 12 Ax : c'est une phrase verbale
 13 E : c'est une phrase verbale la méditerranée est malade on va retrouver d'autres explications au mot malade que veut dire malade
 14 A : malade veut dire souffre
 15 E : souffre qui souffre adjectif
 16 Ax : souffrante
 17 E : oui
 18 A : la méditerranée souffrante
 19 E : souffrante ou bien ././ elle souffre
 20 A : la méditerranée est atteinte de virus dangereux
 21 E : la méditerranée est atteinte de virus dangereux des virus dangereux bien sûr (l'enseignant transcrit au tableau la phrase) la méditerranée est atteinte féminin de virus dangereux qui peut nous répondre un peu l'image du texte qu'est-ce que tu peux voir Belahcen
 22 A : je vois un titre
 23 E : oui
 24 A : je vois un titre six paragraphes vingt-sept lignes source avec une illustration
 25 E : comme si vous avez appris la réponse doucement je vois un titre six paragraphes oui
 26 A : je vois un titre six paragraphes vingt-sept lignes source avec une illustration
 27 E : qui peut nous répéter la source la source la source oui
 28 A : la source
 29 E : nous avons l'auteur
 30 A : l'auteur Paul Evan Rese
 31 E : oui Evan Rese l'œuvre le livre
 32 A : une Education
 33 E : in Education
 34 A : in Education
 35 E : numéro soixante-seize ça c'est un magazine une magazine numéro soixante-seize ça y est maintenant l'illustration on va exploiter peut l'illustration qu'est que je vois sur l'illustration
 36 A : je vois un écologiste
 37 E : un écologiste oui
 38 A : la marée noire
 39 A : une mer polluée
 40 E : une mer un lieu qui a la couleur la couleur
 41 Ax : noir
 42 E : noir donc comment on appelle-t-on cet fait oui
 43 A : on appelle ce fait la marée noire
 44 E : la marée noire c'est-à-dire le thème du texte la question une quel en ai le thème du texte de quoi parle le texte de quoi parle l'auteur le thème le thème je vais regarder à partir des éléments périphériques tel que le titre le texte l'illustration et la source je peux retrouver dégager un thème un thème c'est quoi un thème quel est le thème traité dans ce texte thème oui
 45 A : la méditerranée le thème c'est la méditerranée

46 E : la méditerranée le thème oui le thème le thème générale le thème en parle de quoi oui

47 A : le thème du texte c'est l'air

48 E : l'air le thème

49 A : le thème de ce texte c'est la pollution de la mer méditerranée

50 E : la mer la mer la pollution de la mer oui

51 A : le thème du texte c'est la pollution la pollution de la mer

52 E : la mer d'où j'ai tiré ce thème [d'où vous avez retiré ce thème]

53 A : [comment]

54 E : je regarde le texte je n'ai pas lu le texte j'ai lu le titre j'ai vu les paragraphes j'ai lu la source j'ai vu l'illustration après j'ai essayé dans ma tête de trouver une hypothèse de sens le thème le thème vous avez dit la pollution de la mer c'est ça comment vous avez su qu'il s'agit de la pollution de la mer à partir de quoi /../ mais exemple est ce que vous en lisant la source est ce que je peux retirer le thème comme ça

55 Ax : non

56 E : [d'où j'ai tiré] d'où j'ai tiré oui

57 A : à partir du titre

58 E : j'ai retiré ou bien j'ai retiré le thème

59 A : j'ai retiré le thème à partir du titre

60 E : [c'est bien] du titre

61 A : l'illustration

62 E : l'illustration c'est bon j'ai retiré le thème à partir de quoi

63 Ax : le titre l'illustration

64 E : le titre la mer la méditerranée est malade la méditerranée c'est quoi c'est une mer malade virus dangereuse souffrante

65 A : l'illustration

66 E : l'illustration une mer polluée un écologiste c'est ça

67 A : une marée noire

68 E : à partir de ces deux éléments ces deux éléments j'ai retiré ou bien j'ai trouvé le thème on va essayer de retrouver maintenant retrouver les parties constituantes les parties constituantes de quoi du texte le texte est écrit en combien de paragraphe (Annexe I : B2 S2)

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant sollicite ses apprenants à formuler des hypothèses de sens à partir des éléments para-textuels et les incite à dégager le thème en s'appuyant sur le titre, l'illustration et la source du texte. Ainsi, dans son discours, il leur recommande d'effectuer des hypothèses de sens et prédire le contenu de ce qu'ils vont lire et leur précise que cette procédure s'effectue avant de commencer la lecture. Cependant, nous n'avons pas vu le professeur enseigner explicitement cette stratégie de compréhension en insistant sur les paramètres essentiels de l'enseignement explicite de Giasson (2003) (quoi ? pourquoi ? quand ? et comment ?). De plus, nous n'avons repéré ni production d'hypothèses ni une étape de vérification des

prédictions. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes sur le terrain ne sont pas fondées sur les principes de l'autorégulation métacognitive qu'elles ne sont pas conformes aux suggestions officielles et qu'il existe un grand écart entre sa pratique ses déclarations nt dans le questionnaire.

b) Sollicite les élèves à produire des inférences

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant sollicite ses apprenants à dégager des inférences logiques en s'appuyant sur les éléments textuels. Effectivement, l'examen des séances observées indique que le professeur incite ses élèves à établir des liens entre les éléments périphériques du texte. Ainsi, nous avons repéré des recommandations les poussant à effectuer des liaisons pour dégager des informations pertinentes.

E : on va étudier le texte le texte titre

A : la méditerranée est malade

E : on a dit que ce titre est réparti en deux la première première partie

A : la première partie la méditerranée c'est un sujet

E : c'est un c'est un

A : la première partie le sujet la méditerranée

E : c'est un sujet

A : la deuxième partie est malade groupe verbale

E : groupe verbale donc c'est un est une

Ax : phrase

Ax : c'est une phrase verbale

E : c'est une phrase verbale la méditerranée est malade on va retrouver d'autres explications au mot malade que veut dire malade

A : malade veut dire souffre

E : souffre qui souffre adjectif

Ax : souffrante

E : oui

A : la méditerranée souffrante

E : souffrante ou bien ././ elle souffre

A : la méditerranée est atteint de virus dangereux

E : la méditerranée est atteint de virus dangereux des virus dangereux bien sûr (l'enseignant transcrit au tableau la phrase) la méditerranée est atteinte féminin de virus dangereux qui peut nous répondre un peu l'image du texte qu'est ce que tu peux voir

A : la source

E : nous avons l'auteur l'auteur

A : l'auteur Paul Evans Rese

E : oui Evans Rese l'œuvre le livre

A : une Education

E : in Education

A : in Education

E : numéro soixante seize ça c'est un magazine une magazine numéro soixante seize ça y est maintenant l'illustration on va exploiter peut l'illustration qu'est que je vois sur l'illustration

A : je vois un écologiste

E : un écologiste oui

A : la marée noire

A : une mer polluée

E : une mer un lieu qui a la couleur la couleur

Ax : noir

E : noir donc comment on appelle ce fait oui

A : on appelle ce fait la marée noire

E : la marée noire c'est-à-dire le thème du texte la question une quel en ai le thème du texte de quoi parle le texte de quoi parle l'auteur le thème le thème je vais regarde à partir des éléments périphériques tel que le titre le texte l'illustration et la source je peux retrouver dégager un thème un thème c'est quoi un thème quel est le thème traité dans ce texte thème oui

A : la méditerranée le thème c'est la méditerranée

E : la méditerranée le thème oui le thème le thème générale le thème en parle de quoi oui

A : le thème du texte c'est l'air

E : l'air l'air le thème

A : le thème de ce texte c'est la pollution de la mer méditerranée

E : la mer la mer la pollution de la mer oui

A : le thème du texte c'est la pollution la pollution de la mer (Annexe I : B2 S2)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant pousse ses élèves à produire des inférences logiques en s'appuyant sur les éléments textuels. Cependant, nous n'avons pas vu l'enseignant enseigner explicitement cette stratégie de compréhension selon les principes de l'enseignement explicite de Giasson (2000 : 24) qui consiste à poser les questions *quoi ? pourquoi ? comment ? et pourquoi ?* En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive qu'elles ne sont pas conformes aux suggestions officielles et qu'elles sont en accord avec ses déclarations.

c) Solliciter les élèves à établir des liens entre les éléments textuels

L'analyse des données montre que l'enseignant sollicite ses apprenants à établir des liens entre les éléments périphériques du texte pour dégager des informations pertinentes. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur pousse ses élèves à effectuer des liaisons entre le titre, l'illustration, la source et l'auteur pour préparer la compréhension du texte. Ainsi, nous avons repéré des recommandations les incitant à exploiter l'image du texte avant de commencer la lecture.

44E : la marée noire c'est-à-dire le thème du texte la question une quel en ai le thème du texte de quoi parle le texte de quoi parle l'auteur le thème le thème je vais regarder à partir des éléments périphériques tel que le titre le texte l'illustration et la source je peux retrouver dégager un thème un thème c'est quoi un thème quel est le thème traité dans ce texte thème oui

45A : la méditerranée le thème c'est la méditerranée

46E : la méditerranée le thème oui le thème le thème générale le thème en parle de quoi oui

47A : le thème du texte c'est l'air

48E : l'air le thème

49A : le thème de ce texte c'est la pollution de la mer méditerranée

50E : la mer la mer la pollution de la mer oui

A : le thème du texte c'est la pollution la pollution de la mer (Annexe I : B2 S2)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant pousse ses élèves à effectuer des relations entre les différents éléments du texte. Cependant, ces pratiques s'effectuent seulement au début de l'activité et disparaissent tout le long des séances observées. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes se rapprochent un peu des principes de la perspective d'autorégulation métacognitive et des suggestions officielles et qu'elles sont aussi en étroite relation avec ses déclarations.

d) Solliciter les élèves à se poser des questions

L'analyse des données recueillies indique que l'enseignant ne sollicite pas ses apprenants à questionner le texte. Effectivement, l'examen des séances observées indique que le professeur n'enseigne pas à ses élèves cette stratégie de compréhension. Ainsi, nous n'avons pas repéré des recommandations les incitant à produire des questions personnelles qui les aident à élaborer la signification du texte écrit.

70 E : six paragraphes on va le répartir en parties une deux trois les parties c'est pas les paragraphes regardez j'ai un texte explicatif je peux dire l'auteur explique la pollution de la méditerranée c'est ça comme idée générale pour expliquer dans un texte explicatif le monsieur l'auteur doit écrire trois parties la première partie s'appelle une introduction je vais introduire mon texte deux un développement [maintenant on comprend et la troisième partie c'est une petite conclusion ok [vas-y] qui veux essayer de trouver les trois parties [je te le dis] même c'est faux même c'est faux [regarde et essaie ./ si j'explique il me faut une introduction] ça y est [essaie lis] essaie oui introduction

71 A : le premier paragraphe il débute par selon et terminer par contexte

72 E : contester très bien le premier paragraphe c'est une introduction ça y est [qui veux répéter] le premier paragraphe c'est une introduction [on essaie et on apprend et on apprend comment on fait] oui

73 A : le premier paragraphe c'est une introduction

74 E : introduction [aya] qu'est-ce que peux trouver dans une introduction regarde [j'apprends quelques choses] dans une introduction dans une introduction je trouve deux choses regardez ./ c'est pas du courant [c'est pas du courant] je peux trouver la thèse non un le thème l'auteur va développer le thème puis il va donner sa thèse la thèse [l'idée de l'auteur] sa thèse ça y est et la thèse ici il doit exposer un problème ça y est dans la deuxième partie arguments ah il y a un problème voici pourquoi ce problème dans cette partie causes un problème [on va voir] est ce que c'est des causes ./ deuxième partie essayer de retrouver la deuxième partie c'est une partie développante où l'auteur développe sa thèse

75 A : la deuxième partie les trois

76 E : elle commence elle commence par

77A : elle commence par d'autre part et finir par à cet effet

78 E : mademoiselle commence par la ligne vous avez écrit les lignes

79A : elle commence par la huitième ligne et terminer la ligne vingt trois

80E : vingt-trois est-ce c'est juste elle commence par la ligne huit

81A : d'autre part

82E : d'autre part oui

83A : monsieur quatre ligne

84E : monsieur elle commence monsieur [on sait comment la prononcer] quatrième ligne la deuxième partie commence

85A : la deuxième partie commence par quatre la ligne la ligne quatre et vingt trois

86E : non et elle finit

87A : elle finit vingt-trois lignes

88E : les vingt troisièmes lignes à la vingt troisième ligne oui

89A : la deuxième partie du texte elle commence par la quatrième ligne

90E : elle se termine elle finit

91A : elle se termine par la vingt troisième ligne

92E : oui la dernière partie la dernière partie

93A : la dernière partie elle commence par la vingt quatrième ligne

94E : c'est-à-dire elle commence ici le mot

95Ax : la situation

96E : elle est en train de parler la oui

97A : elle commence par situation jusqu'à la fin du texte

98E : la fin du texte ça c'est une répartition après voir c'est juste ou pas après c'est bonne question une [on revient] je lis le texte ah la question ou bien la consigne oui

99A : quelle est la thèse soutenue dans ce texte

100E : oui

101A : consigne

102E : ce n'est pas une consigne mademoiselle
 103A : question quelle est la thèse soutenue dans ce texte
 104E : la consigne lis la consigne après
 105A : reformule-la en une phrase
 106E : en une phrase oui la thèse cherchez la thèse vous allez chercher la thèse où dans la première partie non ././ le thème c'est la pollution de la mer (l'enseignant transcrit au tableau la phrase) et la mer méditerranée ././ oui
 107A : la thèse c'est la méditerranée est malade
 108E : vous avez un petit tableau [c'est écrit] thèse [vas-y écris] vous avez un tableau récapitulatif sur votre livre le tableau le tableau [je vous ai donné ce que vous devez faire] ce n'est rien qui peut nous reprendre la thèse
 109A : la méditerranée est malade
 110E : c'est le titre
 111A : la thèse du texte c'est la méditerranée est malade
 112E : est malade c'est dans le texte la ligne combien
 113Ax : la deuxième ligne
 114E : la deuxième ligne ././ qui peut nous reprendre la thèse de l'auteur [ne prononce pas] la thèse de l'auteur [regarde la question] regardez quelle est écoute quelle est la thèse soutenue dans ce texte
 115A : la thèse soutenue dans ce texte c'est la méditerranée est malade
 116E : c'est bien [on apprend qui répète ././ on apprend comment prononcer vas-y]
 117A : la thèse soutenue dans ce texte c'est la méditerranée est malade
 118E : est malade ça y est deuxième question ././ [suivez avec nous]
 119A : de quelle maladie souffre la mer méditerranée
 120E : très bien c'est une question regarde vous avez trouvez la thèse ça y est l'auteur a dit la méditerranée est malade la mer méditerranéenne est malade ça y est
 121A : pourquoi
 122E : est ce qu'il y a pourquoi la question la question quelle est sa maladie quelqu'un est malade
 123A : souffre l'homme
 124E : c'est pas l'homme c'est quelqu'un qui est malade il va chez le médecin il va lui dire quoi vous êtes malade c'est ça il va lui dire qu'est-ce que j'ai comme maladie quelle est ma maladie par exemple je suis cancéreux vous êtes cancéreux vous avez du cancer le cancer c'est une maladie quelle est la maladie de la mer vous avez dit elle est malade ././ quelle est sa maladie
 125A : la mer méditerranée souffre de la pollution (Annexe I : B2 S2)

Comme nous le remarquons dans cette séquence, l'enseignant pose des questions et les élèves répondent. En effet, nous n'avons pas vu les apprenants produire leurs propres questions car leur professeur ne leur a pas appris à questionner eux-mêmes le texte. Ainsi, les apprenants sont conditionnés et dispensés de cette stratégie essentielle parce qu'ils

attendent toujours les questions de leur enseignant pour retourner au texte et commencer à chercher des réponses. De ce fait, nous n'avons pas repéré un enseignement explicite de cette stratégie qui mène les élèves à connaître le type, le but, la manière et le moment de mettre en pratique cette stratégie. Autrement dit, le praticien n'apprend pas à ses élèves à opérationnaliser cette technique. Par conséquent, cette posture instaure chez les apprenants des représentations négatives concernant les activités de construction du sens des textes écrits étant donné qu'ils sont constamment évalués par des questions (Giasson, 2003, p. 157). Ainsi, le rôle de l'enseignant est devenu restreint car il se limite uniquement à solliciter ses élèves à lui donner des réponses et ne les entraîne pas à se poser des questions. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive qu'elles ne sont pas en adéquation avec les suggestions officielles et qu'il existe un fossé énorme entre ses pratiques pédagogiques ses déclarations.

e) Sollicite les élèves à clarifier des mots difficiles

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne sollicite pas ses élèves à clarifier les mots difficiles. Effectivement, l'examen des séances observées indique que le professeur n'enseigne pas explicitement à ses élèves comment pourquoi et quand mettre en œuvre cette stratégie de compréhension. Ainsi, nous n'avons pas vu un enseignement explicite les incitant à utiliser des techniques pour comprendre la signification d'un mot difficiles.

167E : question suivante [rester au repos]

168A : question qui établi

169E : mademoiselle oui

170A : question numéro trois qui a établi le diagnostic

171E : diagnostic très bien [on apprend progressivement] qui a établi le diagnostic je reprends je vais vous expliquer qu'est-ce que ça veut dire diagnostic [n'est pas peur tu connais la réponse] je reprends [j'apprends une nouvelle chose] ça y est je reprends qui a établi

172A : qui a établi le diagnostic

173E : diagnostic mademoiselle regardez quelqu'un qui est malade moi je suis malade je vais vous expliquer avec un exemple je suis malade je vais où je vais chez qui

174A : je vais chez le médecin

175E : le médecin le médecin a un cabinet c'est ça il a un matériel à l'hôpital aussi il y a des médecins ça y est qu'est-ce qu'il va faire je vais trouver un médecin qu'est-ce qu'il va me faire il va me faire il va me consulter le médecin consulte le malade ça y est oui il va me

donner un résultat monsieur vous êtes malade voici votre maladie vous devez avoir ça qui a fait le diagnostic de ma maladie

176 Ax : le médecin

177E : le médecin c'est lui qui a fait mon diagnostic il s'appelle un médecin ça y est ça y est je suis malade je vais chez un médecin il me fait une consultation voici votre maladie et voici comment les remédier qui a fait ce diagnostic

178Ax : le médecin

179E : le médecin a fait un diagnostic général diagnostic général vous avez cette maladie à la fin il me donne un résultat maintenant qui a fait la mer est malade qui a fait ce diagnostic est ce que c'est un médecin c'est qui

180Ax : l'homme

181E : lis le texte qui a fait ce diagnostic maintenant qu'est que je cherche le médecin le médecin qui m'a dit ça qui m'a donné ce résultat le médecin qui a fait ce diagnostic oui je pose moi je pose une question [répète la question]

182A : qui a établi le diagnostic

183E : réponds à la question

184A : ah ah ah

185E : les scientifiques ont établi

186 A : les scientifiques ont établi le diagnostic

187E : les scientifiques ont établi ce diagnostic [vas-y] nous avons [il y a d'autres]

188A : les touristes

189E : les touristes les touristes les touristes ont fait quoi les touristes ont fait quoi (l'enseignant transcrit cette phrase au tableau) ce diagnostic oui ././ comme si la réponse ça n'existe pas dans le premier paragraphe ././ [elle se trouve dans le premier paragraphe] ././ si on veut c'est dans la première ligne même ././ la première ligne

190Ax : les termes les termes les termes

191E : qui peut nous lire la première phrase oui

192A : selon les termes d'une association de la protection de l'environnement

193E : ça c'est la première ligne [continue]

194A : la méditerranée est malade

195E : point ça c'est la phrase qui a fait le diagnostic ././ oui

196A : les termes d'une association pour la protection de l'environnement

197E : oui je médecin moi je cherche le médecin je cherche pas les termes les termes c'est-à-dire les mots termes c'est-à-dire les mots selon les mots de selon le dit de oui qui a fait ce diagnostic oui

198A : des scientifiques

199E : oui un autre

200A : les écologistes

201E : il n'y a pas des écologistes mademoiselle oui

202Ax : association

203E : c'est une association c'est une association qui a fait ce diagnostic ça commence [nase el khir] association qu'est-ce qu'ils

font c'est une association cette association elle s'appelle comment association

204A : pour la protection

205E : de la protection de l'environnement je reprends l'association de protection de l'environnement c'est pas c'est pas des scientifiques c'est pas des écologistes c'est une association c'est l'association bien sûr [on trouve] des scientifiques c'est sûr [on trouve] des scientifiques mais [j'apprends lorsque je lis] l'association de protection de l'environnement c'est celle qui a fait ce diagnostic c'est ça le médecin c'est ça le médecin tu as compris allez je reprends la phrase l'association de protection de l'environnement

206A : l'association de protection de l'environnement c'est celle qui fait qui a fait

207E : qui a établi

208A : qui a établi ce diagnostic

209E : ce diagnostic très bien elle nous a dit voici la mer la mer était comment malade qui a dit ça c'est une association de protection de l'environnement ça y est oui le médecin le médecin qui a prescrit il va prescrit quoi il va prescrit une ordonnance oui il va vous dire vous êtes malade tu es malade mademoiselle qui a fait ce diagnostic qui vous a dit que la pollution que la mer est polluée c'est l'association de la protection de l'environnement ça y est c'est bon [aya] quatrième question oui (Annexe I : B2 S2)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant fournit beaucoup d'effort pour amener ses apprenants à comprendre un mot difficile. Dès qu'il constate que ses élèves ne parviennent pas à dégager la signification d'un mot, il se charge de le leur expliquer en donnant des exemples concrets. De plus, il clarifie un mot amenant ses élèves à comprendre le sens de la question pour qu'ils puissent chercher la réponse dans le texte. Donc, les élèves sont dispensés de cette stratégie car c'est leur professeur qui se charge de la clarification des mots difficiles. Ainsi, nous n'avons pas vu le praticien leur apprendre à mettre en pratique à relire le passage dans lequel se trouve le mot, employer le contexte et les mots qui l'entourent pour lui attribuer une signification. Or, l'enseignant perd beaucoup de temps à expliquer des mots au lieu d'enseigner à ses apprenants comment ils peuvent employer des techniques pour surmonter ce genre de difficultés. En conséquence, nous nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la métacognition qu'elles ne correspondent pas aux suggestions officielles et qu'il existe un décalage entre sa pratique pédagogique et ses déclarations.

f) Sollicite les élèves à sélectionner les informations pertinentes

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant sollicite mène ses apprenants à sélectionner les informations pertinentes du texte. En effet, l'examen des séances observées indique que l'enseignant incite ses élèves à dégager l'essentiel du texte. Ainsi, nous avons repéré des recommandations les suscitant à retrouver la thèse et les arguments de l'auteur.

72 E : *contester très bien le premier paragraphe c'est une introduction ça y est [qui veux répéter] le premier paragraphe c'est une introduction [on essaie et on apprend et on apprend comment on fait] oui*

73 A : *le premier paragraphe c'est une introduction*

74 E : *introduction [vas-y] qu'est-ce que peux trouver dans une introduction regarde [j'apprends quelques choses] dans une introduction dans une introduction je trouve deux choses regardez ././ c'est pas du courant [c'est pas du courant] je peux trouver la thèse non un le thème l'auteur va développer le thème puis il va donner sa thèse la thèse [l'idée de l'auteur] sa thèse ça y est et la thèse ici il doit exposer un problème ça y est dans la deuxième partie arguments ah il y a un problème voici pourquoi ce problème dans cette partie causes un problème [on va voir] est ce que c'est des causes ././ deuxième partie essayer de retrouver la deuxième partie c'est une partie développante où l'auteur développe sa thèse*

75 A : *la deuxième partie les trois*

76 E : *elle commence elle commence par*

77A : *elle commence par d'autre part et finir par à cet effet*

78 E : *mademoiselle commence par la ligne vous avez écrit les lignes*

79A : *elle commence par la huitième ligne et terminer la ligne vingt trois*

80E : *vingt-trois est-ce c'est juste elle commence par la ligne huit*

81A : *d'autre part*

82E : *d'autre part oui*

83A : *monsieur quatre ligne*

84E : *monsieur elle commence monsieur [on sait comment la prononcer] quatrième ligne la deuxième partie commence*

85A : *la deuxième partie commence par par quatre la ligne_la ligne quatre et vingt trois*

86E : *non et elle finit*

87A : *elle finit vingt-trois lignes*

88E : *la vingt troisième ligne à la vingt troisième ligne oui*

89A : *la deuxième partie du texte elle commence par la quatrième ligne*

90E : *elle se termine elle finit*

91A : *elle se termine par les vingt troisièmes lignes*

92E : *oui la dernière partie la dernière partie*

93A : *la dernière partie elle commence par la vingt quatrième ligne*

94E : *c'est-à-dire elle commence ici le mot*

95Ax : *la situation*

96E : elle est en train de parler la oui
 97A : elle commence par situation jusqu'à la fin du texte
 98E : la fin du texte ça c'est une répartition après voir c'est juste ou pas après c'est bonne question une [on revient] je lis le texte ah la question ou bien la consigne oui
 99A : quelle est la thèse soutenue dans ce texte
 100E : oui
 101A : consigne
 102E : ce n'est pas une consigne mademoiselle
 103A : question quelle est la thèse soutenue dans ce texte
 104E : la consigne lis la consigne après
 105A : reformule-la en une phrase
 106E : en une phrase oui la thèse cherchez la thèse vous allez chercher la thèse où dans la première partie non ././ le thème c'est la pollution de la mer (l'enseignant transcrit au tableau la phrase) et la mer méditerranée ././ oui
 107A : la thèse c'est la méditerranée est malade
 108E : vous avez un petit tableau [c'est écrit] thèse [vas-y écris] vous avez un tableau récapitulatif sur votre livre le tableau le tableau [je vous ai donné ce que vous devez faire] ce n'est rien qui peut nous reprendre la thèse
 109A : la méditerranée est malade
 110E : c'est le titre
 111A : la thèse du texte c'est la méditerranée est malade
 112E : est malade c'est dans le texte la ligne combien
 113Ax : la deuxième ligne
 114E : la deuxième ligne ././ qui peut nous reprendre la thèse de l'auteur [ne prononce pas] la thèse de l'auteur [regarde la question] regardez quelle est écoute quelle est la thèse soutenue dans ce texte
 115A : la thèse soutenue dans ce texte c'est la méditerranée est malade
 116E : c'est bien [on apprend qui répète ././ on apprend comment prononcer vas-y]
 117A : la thèse soutenue dans ce texte c'est la méditerranée est malade
 118E : est malade ça y est deuxième question ././ [suivez avec nous]
 119A : de quelle maladie souffre la mer méditerranée
 120E : très bien c'est une question regarde vous avez trouvez la thèse ça y est l'auteur a dit la méditerranée est malade la mer méditerranéenne est malade ça y est
 121A : pourquoi
 122E : est ce qu'il y a pourquoi la question la question quelle est sa maladie quelqu'un est malade
 123A : souffre l'homme
 124E : c'est pas l'homme c'est quelqu'un qui est malade il va chez le médecin il va lui dire quoi vous êtes malade c'est ça il va lui dire qu'est-ce que j'ai comme maladie quelle est ma maladie par exemple je suis cancéreux vous êtes cancéreux vous avez du cancer le cancer

c'est une maladie quelle est la maladie de la mer vous avez dit elle est malade ././ quelle est sa maladie
 125A : *la mer méditerranée souffre de la pollution*
 126E : *[lève ta voix]*
 127A : *la mer méditerranée souffre de la pollution*
 128E : *[on ne va pas t'amener à la prison] le ton c'est ça la mer méditerranée souffre de la pollution oui*
 129A : *la mer méditerranée souffre de la pollution*
 130E : *de la pollution ça maladie c'est quoi la maladie [elle est polluée la pauvre] notre ami la mer [notre amie la mer où on se baigne et on mange des poissons] la mer est comment polluée la mer méditerranée est polluée donc sa maladie c'est*
 131 Ax : *la pollution*
 132E : *la pollution le virus de la maladie la méditerranée souffre d'un virus c'est quoi le virus*
 133Ax : *la pollution*
 134E : *[je peux dire] virus maladie souffrance elle est atteinte de virus [quel est le virus de la mer] je reprends ça c'est une métaphorique [c'est-à-dire virus quel est le nom du virus]*
 135Ax : *pollution*
 136A : *la méditerranée souffre d'un virus c'est la pollution*
 137E : *oui*
 138A : *la méditerranée souffre d'un virus c'est la pollution*
 139E : *la pollution quelqu'un qui est malade lorsque on lui donne lorsqu'on lui inscrit une maladie on va lui dire qui est le responsable le responsable de cette maladie d'où elle est venue l'origine ././ moi je suis atteint d'un virus atteint d'un virus d'où j'ai eu ce virus la [d'où est venu] oui le responsable*
 140A : *le responsable c'est l'homme*
 141E : *[c'est ça la thèse qui la répète] il va défendre une idée l'idée c'est pas la méditerranée est malade*
 142A : *la thèse*
 143E : *la thèse de l'auteur*
 144A : *la thèse de l'auteur c'est la méditerranée est malade sa maladie*
 145E : *non [elle est écrite là] elle est écrite sur le dans le texte oui*
 146A : *la méditerranée est malade sa maladie c'est l'homme*
 147E : *ça y est [qui la répète] l'homme c'est une maladie lui-même c'est une pollution c'est la pollution [on apprend] oui*
 148A : *la thèse de l'auteur c'est la méditerranée est malade sa maladie c'est l'homme*
 149E : *c'est l'homme l'homme l'homme moi moi je suis la maladie de la mer c'est-à-dire je suis responsable je suis responsable oui l'homme est comment est responsable ça c'est l'idée de l'auteur l'homme est responsable (l'enseignant transcrit au tableau cette phrase) maintenant quelle est le virus atteint qui atteint la mer oui*
 150Ax : *la pollution*
 151E : *ce n'est pas la pollution*
 152Ax : *l'homme*

153E : *je suis le virus de je reprends je suis le virus de la méditerranée*
 154A : *je suis le virus de la méditerranée*
 155E : *nous sommes nous désigne quoi*
 156A : *nous sommes*
 157E : *nous sommes le virus de la méditerranée*
 158A : *nous sommes le virus de la méditerranée*
 159E : *parce que je suis algérien et la méditerranée c'est une ville c'est une mer côtière de notre pays l'Algérie c'est ça oui monsieur [j'apprends qu'est-ce que je dis] l'homme c'est moi je suis le responsable [pour comprendre pourquoi] pourquoi je suis responsable oui*
 160A : *je suis le responsable*
 161E : *nous nous*
 162A : *nous sommes*
 163E : *nous sommes les responsables oui*
 164A : *nous sommes les responsables*
 165E : *oui mademoiselle*
 166A : *nous sommes les responsables*
 167E : *question suivante [rester au repos] (Annexe I : B2 S2)*

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant suit la démarche du manuel scolaire, il pose la question, l'explique, la reformule puis il indique aux apprenants où ils doivent chercher pour retrouver la thèse et les informations essentielles du texte. De ce fait, nous considérons que cette posture ne développe pas la pensée réflexive des apprenants. D'abord, le professeur consacre un temps considérable en expliquant les questions pour amener ses apprenants les interprétées. De plus, il les oriente et les dirige exagérément en leur recommandant de chercher la thèse dans la première partie du texte. Par ailleurs, il répète les mêmes consignes qu'il a déjà employées dans les activités de construction du sens des textes écrits précédentes. De ce point de vue, nous voyons qu'il n'est pas utile de répéter chaque fois les mêmes recommandations car les élèves ont déjà étudié trois textes de même type auparavant. Il serait donc mieux de laisser l'occasion aux apprenants de repérer eux-mêmes les informations essentielles au lieu de cette perte de temps qui ne favorise pas l'autonomie des apprentis-lecteurs. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive qu'elles ne sont en accord avec les instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

g) Sollicite les élèves à reformuler ce qu'ils ont compris

L'analyse des données montre que l'enseignant sollicite ses apprenants à reformuler ce qu'ils ont compris. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur suscite ses élèves à redire les informations essentielles qu'ils ont dégagées. Ainsi, nous avons repéré des consignes les incitant à trouver la thèse puis la reformuler.

98E : la fin du texte ça c'est une répartition après voir c'est juste ou pas après c'est bonne question une [on revient] je lis le texte ah la question ou bien la consigne oui

99A : quelle est la thèse soutenue dans ce texte

100E : oui

101A : consigne

102E : ce n'est pas une consigne mademoiselle

103A : question quelle est la thèse soutenue dans ce texte

104E : la consigne lis la consigne après

105A : reformule-la en une phrase

106E : en une phrase oui la thèse cherchez la thèse vous allez chercher la thèse où dans la première partie non ././ le thème c'est la pollution de la mer (l'enseignant transcrit au tableau la phrase) et la mer méditerranée ././ oui

107A : la thèse c'est la méditerranée est malade

108E : vous avez un petit tableau [c'est écrit] thèse [vas-y écris] vous avez un tableau récapitulatif sur votre livre le tableau le tableau [je vous ai donné ce que vous devez faire] c'est rien qui peut nous reprendre la thèse

109A : la méditerranée est malade

110E : c'est le titre

111A : la thèse du texte c'est la méditerranée est malade

112E : est malade c'est dans le texte la ligne combien

113Ax : la deuxième ligne

114E : la deuxième ligne ././ qui peut nous reprendre la thèse de l'auteur [ne prononce pas] la thèse de l'auteur [regarde la question] regardez quelle est écoute quelle est la thèse soutenue dans ce texte

115A : la thèse soutenue dans ce texte c'est la méditerranée est malade

116E : c'est bien [on apprend qui répète ././ on apprend comment prononcer vas-y]

117A : la thèse soutenue dans ce texte c'est la méditerranée est malade

118E : est malade ça y est deuxième question ././ [suivez avec nous]

119A : de quelle maladie souffre la mer méditerranée

120E : très bien c'est une question regarde vous avez trouvez la thèse ça y est l'auteur a dit la méditerranée est malade la mer méditerranéenne est malade ça y est

121A : pourquoi

122E : est ce qu'il y a pourquoi la question la question quelle est sa maladie quelqu'un est malade

123A : souffre l'homme

124E : *c'est pas l'homme c'est quelqu'un qui est malade il va chez le médecin il va lui dire quoi vous êtes malade c'est ça il va lui dire qu'est-ce que j'ai comme maladie quelle est ma maladie par exemple je suis cancéreux vous êtes cancéreux vous avez du cancer le cancer c'est une maladie quelle est la maladie de la mer vous avez dit elle est malade ././ quelle est sa maladie*

125A : *la mer méditerranée souffre de la pollution*

126E : *[lève ta voix]*

127A : *la mer méditerranée souffre de la pollution*

128E : *[on ne va pas t'amener à la prison] le ton c'est ça la mer méditerranée souffre de la pollution oui*

129A : *la mer méditerranée souffre de la pollution*

130E : *de la pollution ça maladie c'est quoi la maladie [elle est polluée la pauvre] notre ami la mer [notre amie la mer où on se baigne et on mange des poissons] la mer est comment polluée la mer méditerranée est polluée donc sa maladie c'est*

131 Ax : *la pollution*

132E : *la pollution le virus de la maladie la méditerranée souffre d'un virus c'est quoi le virus*

133Ax : *la pollution*

134E : *[je peux dire] virus maladie souffrance elle est atteinte de virus [quel est le virus de la mer] je reprends ça c'est une métaphorique [c'est-à-dire virus quel est le nom du virus]*

135Ax : *pollution*

136A : *la méditerranée souffre d'un virus c'est la pollution*

137E : *oui*

138A : *la méditerranée souffre d'un virus c'est la pollution*

139E : *la pollution quelqu'un qui est malade lorsque on lui donne lorsqu'on lui inscrit une maladie on va lui dire qui est le responsable le responsable de cette maladie d'où elle est venue l'origine ././ moi je suis atteint d'un virus atteint d'un virus d'où j'ai eu ce virus la [d'où est venu] oui le responsable*

140A : *le responsable c'est l'homme*

141E : *[c'est ça la thèse qui la répète] il va défendre une idée l'idée c'est pas la méditerranée est malade*

142A : *la thèse*

143E : *la thèse de l'auteur*

144A : *la thèse de l'auteur c'est la méditerranée est malade sa maladie*

145E : *non [elle est écrite là] elle est écrite sur le dans le texte oui*

146A : *la méditerranée est malade sa maladie c'est l'homme (Annexe I : B2 S2)*

Comme nous le remarquons dans cette séquence, l'enseignant demande à ses apprenants de reformuler la thèse de l'auteur. Cependant les élèves n'ont rien reformulé et il n'a pas eu une production de leur part. De plus, c'est la seule intervention qui sollicite les apprenants a effectué une reformulation car pendant toute la séance nous n'avons repéré

aucun acte de sa part les incitant à redire les propos de l'auteur en employant leurs propres mots. Nous trouvons que les interventions enseignantes du professeur ne sont pas fondées sur les principes de l'autorégulation métacognitive, sa posture n'est pas en accord avec le changement suggéré dans les instructions officielles, elles se ne sont pas en accord également avec ses déclarations.

h) Sollicite les élèves à déterminer l'organisation du texte

L'analyse des données recueillis montre que l'enseignant sollicite les apprenants à déterminer l'organisation du texte. Effectivement, l'examen des séances observées indique que le professeur incite ses élèves à dégager la structure du texte. Ainsi, nous avons repéré des recommandations dans lesquelles il les suscite à retrouver comment l'auteur organise ses idées.

68 E : à partir de ces deux éléments ces deux éléments j'ai retiré ou bien j'ai trouvé le thème on va essayer de retrouver maintenant retrouver les parties constituantes les parties constituantes de quoi du texte le texte est écrit en combien de paragraphe

69 Ax : six paragraphes

70 E : six paragraphes on va le répartir en parties une deux trois les parties c'est pas les paragraphes regardez j'ai un texte explicatif je peux dire l'auteur explique la pollution de la méditerranée c'est ça comme idée générale pour expliquer dans un texte explicatif le monsieur l'auteur doit écrire trois parties la première partie s'appelle une introduction je vais introduire mon texte deux un développement [maintenant on comprend et la troisième partie c'est une petite conclusion ok [vas- y] qui veux essayer de trouver les trois parties [je te le dis] même c'est faux même c'est faux [regarde et essaie ./ si j'explique il me faut une introduction] ça y est [essaie lis] essaie oui introduction

71 A : le premier paragraphe il débute par selon et terminer par contexte

72 E : contester très bien le premier paragraphe c'est une introduction ça y est [qui veux répéter] le premier paragraphe c'est une introduction [on essaie et on apprend et on apprend comment on fait] oui

73 A : le premier paragraphe c'est une introduction

74 E : introduction [vas-y] qu'est-ce que peux trouver dans une introduction regarde [j'apprends quelques choses] dans une introduction dans une introduction je trouve deux choses regardez ./ c'est pas du courant [c'est pas du courant] je peux trouver la thèse non un le thème l'auteur va développer le thème puis il va donner sa thèse la thèse [l'idée de l'auteur] sa thèse ça y est et la thèse ici il doit exposer un problème ça y est dans la deuxième partie arguments ah il y a un problème voici pourquoi ce problème dans cette partie causes un problème [on va voir] est ce que c'est des causes ./ deuxième

*partie essayer de retrouver la deuxième partie c'est une partie
développante où l'auteur développe sa thèse*
75 A : *la deuxième partie les trois*
76 E : *elle commence elle commence par*
77A : *elle commence par d'autre part et finir par à cet effet*
78 E : *mademoiselle commence par la ligne vous avez écrit les lignes*
79A : *elle commence par la huitième ligne et terminer la ligne vingt
trois*
80E : *vingt-trois est-ce c'est juste elle commence par la ligne huit*
81A : *d'autre part*
82E : *d'autre part oui*
83A : *monsieur quatre ligne*
84E : *monsieur elle commence monsieur [on sait comment la
prononcer] quatrième ligne la deuxième partie commence*
85A : *la deuxième partie commence par quatre la ligne la ligne quatre
et vingt trois*
86E : *non et elle finit*
87A : *elle finit vingt-trois lignes*
88E : *la vingt troisième ligne à la vingt troisième ligne oui*
89A : *la deuxième partie du texte elle commence par la quatrième
ligne*
90E : *elle se termine elle finit*
91A : *elle se termine par la vingt troisième ligne*
92E : *oui la dernière partie la dernière partie*
93A : *la dernière partie elle commence par la vingt quatrième ligne*
94E : *c'est-à-dire elle commence ici le mot*
95Ax : *la situation*
96E : *elle est en train de parler la oui*
97A : *elle commence par situation jusqu'à la fin du texte*
98E : *la fin du texte ça c'est une répartition après voir c'est juste ou
pas après c'est bonne question une [on revient] je lis le texte ah la
question ou bien la consigne oui (Annexe I : B2 S2)*

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant exploite les questions du manuel scolaire, il fournit des efforts pour amener ses apprenants à déterminer le schéma du texte. Nous constatons que le professeur insiste chaque fois à leur rappeler que le texte se compose de trois parties, puis il leur donne le nom de chaque partie (*la première partie s'appelle introduction, la deuxième développement et la troisième conclusion*), ensuite, il leur rappelle le contenu de chaque partie (*dans l'introduction je trouve la thèse, dans la deuxième les arguments*). De ce fait, cette posture ne développe pas l'autonomie des apprenants étant donné qu'ils ont déjà acquit des connaissances dans les séances précédentes en exploitant trois textes du même type et ils savent préalablement les noms des différentes parties et leurs contenus. De plus, les élèves sont considérablement assistés par étayage figé qui ne favorise pas leur autonomie et qui ne se déplace pas vers un

désétayage qui les libère et les rend autonome. Pour toutes ces raisons, nous considérons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive qu'elles ne sont pas en adéquation avec les suggestions officielles et qu'il existe un grand écart entre sa pratique et ses déclarations.

i) Sollicite les élèves à synthétiser et organiser le contenu du texte

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant pousse ses apprenants à synthétiser le contenu du texte. Effectivement, l'examen des séances observées indique que le professeur recommande à ses élèves de traduire le contenu du texte sous forme d'un schéma préalablement établie. Ainsi, nous avons repéré des consignes dans lesquelles il intervient en les orientant à récapituler les informations essentielles.

100E : oui

101A : consigne

102E : ce n'est pas une consigne mademoiselle

103A : question quelle est la thèse soutenue dans ce texte

104E : la consigne lis la consigne après

105A : reformule-la en une phrase

106E : en une phrase oui la thèse cherchez la thèse vous allez chercher la thèse où dans la première partie non ././ le thème c'est la pollution de la mer (l'enseignant transcrit au tableau la phrase) et la mer méditerranée ././ oui

107A : la thèse c'est la méditerranée est malade

108E : vous avez un petit tableau [c'est écrit] thèse [vas-y écris] vous avez un tableau récapitulatif sur votre livre le tableau le tableau [je vous ai donné ce que vous devez faire] ce n'est rien qui peut nous reprendre la thèse

109A : la méditerranée est malade

110E : c'est le titre

111A : la thèse du texte c'est la méditerranée est malade

112E : est malade c'est dans le texte la ligne combien

113Ax : la deuxième ligne

114E : la deuxième ligne ././ qui peut nous reprendre la thèse de l'auteur [ne prononce pas] la thèse de l'auteur [regarde la question] regardez quelle est écoute quelle est la thèse soutenue dans ce texte

115A : la thèse soutenue dans ce texte c'est la méditerranée est malade

116E : c'est bien [on apprend qui répète ././ on apprend comment prononcer vas- y]

117A : la thèse soutenue dans ce texte c'est la méditerranée est malade

118E : est malade ça y est deuxième question ././ [suivez avec nous]
(Annexe I : B2 S2)

Comme nous le remarquons dans cette séquence, l'enseignant invite ses apprenants à synthétiser le contenu du texte en exploitant le tableau récapitulatif du manuel scolaire. De ce fait, nous voyons cette posture ne développe pas la pensée réflexive des élèves car ils sont abondamment guidés par leur professeur. De plus, c'est lui qui transcrit au tableau la synthèse dégagée et ne donne pas l'occasion à adolescents d'exécuter eux-mêmes cette tâche. Par ailleurs, il ne les sollicite pas à proposer une organisation personnelle qui synthétise le contenu du texte selon leur représentation. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de l'autorégulation, elles ne sont pas conformes à la nouvelle perspective et ne sont pas en accord avec ses déclarations.

5. Mobilise explicitement l'autorégulation des apprenants

a) Active les connaissances métacognitives des apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant n'active pas les connaissances métacognitives des apprenants. En effet, durant les séances observées, nous n'avons pas repéré des interventions sollicitant les élèves à évoquer leurs connaissances supérieures concernant les composantes de la construction du sens des textes écrits. Ainsi, nous n'avons pas vu le professeur attirer leur attention sur les ressources qu'ils possèdent et qu'ils peuvent mettre en pratique pour exécuter ce genre de tâche complexe. Il ne les incite pas à nommer quelques stratégies appropriées qu'ils peuvent mettre en œuvre pour élaborer la signification du texte.

24A : je vois un titre six paragraphes vingt sept lignes source avec une illustration

25E : qui peut nous répéter la source la source la source oui

26A : la source

27E : nous avons l'auteur l'auteur

28A : l'auteur Paul Evan Rese

29E : oui Evan Rese l'œuvre le livre (Annexe I : B2 S2)

Comme nous le constatons dans cet extrait du corpus, l'enseignant suit la démarche proposée dans le manuel scolaire, il commence toujours par l'exploitation de l'image du texte. Nous remarquons également que le praticien invite constamment ses élèves à répéter les réponses justes de leurs camarades. A chaque fois qu'un élève donne une réponse correcte, il leur demande de la répéter. De ce fait, nous n'avons pas repéré un discours dans lequel le professeur active les connaissances métacognitives des apprenants en leur

rappelant le rôle de l'intention dans la construction du sens des textes, ce qu'il faut faire pour réussir cette tâche et les stratégies qu'ils doivent utiliser pour mieux comprendre. Pour toutes ses raisons, nous dirons que les pratiques pédagogiques du praticien ne se rapprochent pas des principes de la perspective de l'autorégulation métacognitive qu'elles ne sont pas en adéquation avec les nouvelles suggestions et qu'elles se contredisent avec ses déclarations.

b) Provoque l'émergence des expériences métacognitives des apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne provoque l'émergence des expériences métacognitives des apprenants concernant la tâche de compréhension de l'écrit. Effectivement, l'examen des séances observées indique que le professeur ne les incite pas à se rappeler de quoi ils se sont servis pour élaborer la signification des textes rencontrés antérieurement et les stratégies qu'ils ont mises en œuvre pour mieux comprendre.

236E : mademoiselle on va regarder tu as vu voici ma thèse la méditerranée est malade [complète la phrase] [complète la phrase] sa maladie c'est l'homme ./ il va défendre il va dire pourquoi l'homme c'est la maladie pourquoi vous êtes le responsable pourquoi vous êtes le virus ça y est arguments un regardez l'articulateur vous savez l'articulateur oui l'articulateur c'est quoi le connecteur

237Ax : d'une part

238E : d'une part

239Ax : d'autre part par ailleurs enfin

240E : attention l'argument c'est une phrase c'est une phrase [je l'écris il n'y a aucun problème] ça y est ça y est [aya] j'écris l'articulateur et la phrase [vas-y] qui peut nous écrire nous dire l'argument un oui [vas- y] oui

241A : des quantités substantielles de pesticides

242E : pesticide c'est ça l'argument

243A : quatre-vingt-dix pour cent des eaux usées de tous les bassins méditerranés sont déversées dans la mer

244E : dans la mer point c'est ça qui peut nous reprendre cette petite phrase quatre-vingt-dix pour cent c'est ça (l'enseignant transcrit cette phrase au tableau) quatre-vingt-dix pour cent des eaux usées sont déversées dans la mer oui

245A : l'argument numéro un quatre-vingt-dix pour cent des eaux usées de tout le bassin sont

246E : mademoiselle quatre-vingt-dix pour cent des eaux usées sont déversées dans la mer

247A : quatre-vingt-dix des eaux usées de tout de tout

248E : pourquoi j'ai dit ne pas lire ça oui

249A : vingt dix pour cent des eaux usées sont déversées dans la mer

250E : *la mer*
251A : *vingt dix pour cent des eaux usées sont déversées dans la mer*
252E : *oui eaux usées deux [on les comprend après] deux*
253A : *d'autre part*
254 E : *[écrit si tu veux] l'articulateur moi je cherche la phrase [tu as dit] d'autre part très bien [vas-y] la phrase [ça ne m'intéresse pas] d'autre part*
255A : *substantielle*
256E : *[tu parles toute seule] [je lis une phrase je suis un élève de quatrième année moyenne] je suis un élève de quatrième année ça y est oui (Annexe I : B2 S2)*

Comme nous le constatons dans cette séquence, l'enseignant suit la démarche proposée dans le manuel scolaire, il pose la question puis donne la réponse à la place des apprenants. Et tout le long des séances, c'est toujours la même démarche la même procédure. De ce fait, nous n'avons pas vu le professeur inciter ses apprenants à se rappeler les ressources qu'ils ont opérationnalisés dans les trois activités de la construction du sens des textes écrits antérieures et ce qu'ils ont fait durant les séances préalables pour réussir. Donc l'émergence des expériences métacognitives des apprenants n'est prise en considération par l'enseignant étant donné que ses recommandations n'animent pas leurs pratiques métacognitives préalables mises en œuvre pour exécuter les tâches rencontrées antérieurement. Ce ci dit que les interventions enseignantes du praticien ne sont pas convenables avec les théories associées à l'autorégulation métacognitive, elles ne sont pas conformes avec les suggestions officielles parce qu'ils ne sont pas fondés sur les principes de la métacognition et qu'elles ne concordent pas également avec ses déclarations dans le questionnaire.

c) Provoque des prises de consciences de la conduite métacognitive

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne provoque pas des prises de consciences de la conduite métacognitive des apprenants. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur n'attire pas leur attention sur les processus qu'ils ont mis en œuvre pour construire le sens du texte. Ainsi, ses prescriptions n'incitent pas les élèves à être conscient des habiletés et des ressources qu'ils ont mis en pratique pour élaborer la signification. Ses recommandations n'engagent pas les apprentis-lecteurs à se rendre compte de leurs démarches mentales et des procédés qu'ils ont utilisés pour exécuter la tâche complexe de compréhension. De ce fait, nous n'avons pas repéré un

discours qui favorise la démarche conscientisable qui mène l'apprenant à prendre conscience de sa conduite d'autorégulation métacognitive.

35 E : *numéro soixante-seize ça c'est un magazine une magazine numéro soixante-seize ça y est maintenant l'illustration on va exploiter peut l'illustration qu'est que je vois sur l'illustration*

36 A : *je vois un écologiste*

37 E : *un écologiste oui*

38 A : *la marée noire*

39 A : *une mer polluée*

40 E : *une mer un lieu qui a la couleur la couleur*

41 Ax : *noir*

42 E : *noir donc comment on appelle-t-on ce fait oui*

43 A : *on appelle ce fait la marée noire*

44 E : *la marée noire c'est-à-dire le thème du texte la question une quel en ai le thème du texte de quoi parle le texte de quoi parle l'auteur le thème le thème je vais regarder à partir des éléments périphériques tel que le titre le texte l'illustration et la source je peux retrouver dégager un thème un thème c'est quoi un thème quel est le thème traité dans ce texte thème oui*

45 A : *la méditerranée le thème c'est la méditerranée*

46 E : *la méditerranée le thème oui le thème le thème générale le thème en parle de quoi oui*

47 A : *le thème du texte c'est l'air*

48 E : *l'air le thème*

49 A : *le thème de ce texte c'est la pollution de la mer méditerranée*

50 E : *la mer la mer la pollution de la mer oui*

51 A : *le thème du texte c'est la pollution la pollution de la mer*

52 E : *la mer d'où j'ai tiré ce thème [d'où vous avez retiré ce thème]*

53 A : *[comment]*

54 E : *je regarde le texte je n'ai pas lu le texte j'ai lu le titre j'ai vu les paragraphes j'ai lu la source j'ai vu l'illustration après j'ai essayé dans ma tête de trouvé une hypothèse de sens le thème le thème vous avez dit la pollution de la mer c'est ça comment vous avez su qu'il s'agit de la pollution de la mer à partir de quoi /../ mais exemple est ce que vous en lisant la source est ce que je peux retirer le thème comme ça*

55 Ax : *non*

56 E : *[d'où j'ai tiré] d'où j'ai tiré oui*

57 A : *à partir du titre*

58 E : *j'ai retiré ou bien j'ai retiré le thème*

59 A : *j'ai retiré le thème à partir du titre*

60 E : *[très bien] du titre*

61 A : *l'illustration*

62 E : *l'illustration c'est bon j'ai retiré le thème à partir de quoi*

63 Ax : *le titre l'illustration*

64 E : *le titre la mer la méditerranée est malade la méditerranée c'est quoi c'est une mer malade virus dangereuse souffrante*

65 A : *l'illustration*

66 E : *l'illustration une mer polluée un écologiste c'est ça*

67 A : *une marée noire*

68 E : *à partir de ces deux éléments ces deux éléments j'ai retiré ou bien j'ai trouvé le thème on va essayer de retrouver maintenant retrouver les parties constituantes les parties constituantes de quoi du texte le texte est écrit en combien de paragraphe (Annexe I : B2 S2)*

Comme nous le remarquons dans ce passage, l'enseignant procède toujours de la même manière durant toutes les séances, il pose des questions et reçoit des réponses et la seule intervention qui a attiré notre attention c'est lorsque l'enseignant à demander à l'apprenant de lui dire comment tu as fait pour dégager le thème. Cependant c'est le professeur qui explique à l'apprenant que c'est à partir de la combinaison de plusieurs informations qu'il est parvenu à dégager le thème du texte. De plus, nous avons observé une minorité d'élèves qui répondent aux questions. Ainsi, nous n'avons pas vu l'enseignant attirer leur attention sur les techniques qu'ils ont mis en pratique pour donner les différentes réponses. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes s'éloignent des principes de la perspective d'autorégulation métacognitive et des instructions officielles et elles se contredisent avec ses déclarations.

d) Stimule les habiletés métacognitives des apprenants

1) Pousse l'apprenant à planifier la tâche

L'analyse des données montre que l'enseignant ne pousse pas ses apprenants à planifier la façon de faire avant de commencer la lecture du texte. Ainsi, ses interventions pédagogiques ne favorisent pas la mise en œuvre de l'habileté métacognitive de planification. En effet, pendant les séances observées, nous n'avons pas repéré des directives poussant les élèves à fixer un objectif de lecture, à déterminer la démarche à suivre, à définir la façon de l'aborder en fonction de l'intention préalablement fixée, à identifier les stratégies utiles pour réussir cette tâche avant de lire.

74 E : *introduction [vas-y] qu'est-ce que je peux trouver dans une introduction regarde [j'apprends quelques choses] dans une introduction dans une introduction je trouve deux choses regarde ./ c'est pas du courant [c'est pas du courant] je peux trouver la thèse non un le thème l'auteur va développer le thème puis il va donner sa thèse la thèse [l'idée de l'auteur] sa thèse ça y est et la thèse ici il doit exposer un problème ça y est dans la deuxième partie arguments ah il y a un problème voici pourquoi ce problème dans cette partie causes un problème [on va voir] est ce que c'est des causes ./ deuxième*

partie essayer de retrouver la deuxième partie c'est une partie développante où l'auteur développe sa thèse

75 A : la deuxième partie les trois

76 E : elle commence elle commence par

77A : elle commence par d'autre part et finir par à cet effet

78 E : mademoiselle commence par la ligne vous avez écrit les lignes

79A : elle commence par la huitième ligne et terminer la ligne vingt trois

80E : vingt- trois est-ce c'est juste elle commence par la ligne huit

81A : d'autre part

82E : d'autre part oui

83A : monsieur quatre ligne

84E : monsieur elle commence monsieur [on sait comment la prononcer] quatrième ligne la deuxième partie commence

85A : la deuxième partie commence par quatre la ligne la ligne quatre et vingt trois

86E : non et elle finit

87A : elle finit vingt-trois lignes

88E : la vingt troisième ligne à la vingt troisième ligne oui

89A : la deuxième partie du texte elle commence par la quatrième ligne

90E : elle se termine elle finit

91A : elle se termine par la vingt troisième ligne

92E : oui la dernière partie la dernière partie

93A : la dernière partie elle commence par la vingt quatrième ligne

94E : c'est-à-dire elle commence ici le mot

95Ax : la situation

96E : elle est en train de parler la oui

97A : elle commence par situation jusqu'à la fin du texte

98E : la fin du texte ça c'est une répartition après voir c'est juste ou pas après c'est bonne question une [on revient] je lis le texte ah la question ou bien la consigne oui

99A : quelle est la thèse soutenue dans ce texte (Annexe I : B2 S2)

Nous remarquons que l'enseignant donne des instructions, attend des réponses de la part de ses apprenants sans qu'ils les incitent à opérationnaliser des habiletés de planification. De ce fait, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne se sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, elles s'éloignent également des instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

2) Pousse l'apprenant à contrôler sa démarche

L'analyse des données montre que l'enseignant ne pousse pas ses apprenants à contrôler la démarche qu'ils mettent en pratique. Effectivement, l'examen des séances observées indique que le professeur ne favorise pas la mobilisation des habiletés de contrôle

métacognitif chez les apprenants. Ainsi, le praticien ne sollicite pas les apprenants à effectuer une prise de distance pour surveiller leur conduite cognitive pendant la lecture du texte. De ce fait, nous n'avons pas repéré un discours les incitant à contrôler l'élaboration de la signification pour s'assurer qu'ils comprennent et de s'arrêter quand le texte n'a plus de sens. Autrement exprimé, nous n'avons pas vu le praticien pousser ses apprenants à effectuer des prises de distance critique et réflexive sur leur démarche mentale pour se rendre compte de leur incompréhension.

221E : les articulateurs les articulateurs [vas-y] soulignez les articulateurs d'une part (l'enseignant transcrit les articulateurs au tableau)

222Ax : d'une part d'autre part par ailleurs enfin

223E : d'une part d'autre part par ailleurs enfin c'est ça à partir de ces quatre connecteurs quatre connecteurs quatre articulateurs logiques on peut dire que monsieur l'auteur a défini quatre arguments pour défendre sa thèse défendre justifier [vas-y] l'auteur [on apprend ce mot] justifier oui mademoiselle oui

224A : l'auteur justifie sa thèse avec quatre arguments

225E : très bien [je répète cette expression pour apprendre] justifier oui

226A : l'auteur justifie sa réponse

227E : sa réponse [ce n'est pas] sa réponse sa thèse

228A : la thèse avec quatre arguments

229E : aya l'auteur a défendu sa thèse avec quatre arguments a défendu [quatre arguments] quatre arguments oui

230A : l'auteur a défendu sa thèse avec quatre arguments

231E : c'est bon où je peux trouver ces quatre arguments dans quelle partie

232A : dans la deuxième partie

233E : deuxième partie la partie

233A : développement

234E : ça y est [haya] argument un

235A : des eaux usées des eaux usées quatre-vingt-dix pour cent

236E : mademoiselle on va regarder tu as vu voici ma thèse la méditerranée est malade [complète la phrase] [complète la phrase] sa maladie c'est l'homme ./ il va défendre il va dire pourquoi l'homme c'est la maladie pourquoi vous êtes le responsable pourquoi vous êtes le virus ça y est arguments un regardez l'articulateur vous savez l'articulateur oui l'articulateur c'est quoi le connecteur

237Ax : d'une part

238E : d'une part

239Ax : d'autre part par ailleurs enfin

240E : attention l'argument c'est une phrase c'est une phrase [je l'écrit il n'y a aucun problème] ça y est ça y est [aya] j'écris l'articulateur et la phrase [aya] qui peut nous écrire nous dire l'argument un oui [vas-y] oui (Annexe I : B2 S2)

Comme nous l'avons évoqué préalablement, l'enseignant suit la démarche du manuel scolaire, il pose des questions et reçoit des réponses. C'est ainsi qu'il ne se rend pas compte que son rôle qui consiste à entraîner les apprenants à se décentrer pour parvenir à porter un regard critique pour contrôler la démarche cognitive qu'ils mettent en œuvre pour construire du sens. Ainsi, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne favorisent pas la décentration qui mène l'apprenant à contrôler sa compréhension lorsqu'il lit un texte. Bien que le professeur affirme dans le questionnaire qu'il se préoccupe de cette habileté, sa pratique effective en classe confirme que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive qu'elles s'écartent des instructions officielles.

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

L'analyse des données montre que l'enseignant ne pousse pas ses élèves à réadapter leur démarche en cas de problème. Effectivement, l'examen des séances observées indique que le professeur ne pousse pas ses apprenants à réguler leurs démarches mentales lorsqu'ils se rendent compte qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ainsi, l'étude de ses pratiques pédagogiques de classe nous renseigne qu'il n'apprend pas à ses apprenants ce qu'ils doivent faire en cas d'incompréhension. De ce fait, nous n'avons pas repéré un discours les incitant à réajuster leur démarche en cas de difficulté en mobilisant d'autres stratégies plus appropriées pour mieux comprendre. La réalité du terrain affirme que l'enseignant néglige ses habiletés de régulation menant l'apprenant à réadapter ses stratégies cognitives pour les rendre plus efficaces.

244E : dans la mer point c'est ça qui peut nous reprendre cette petite phrase quatre-vingt-dix pour cent c'est ça (l'enseignant transcrit cette phrase au tableau) quatre-vingt-dix pour cent des eaux usées sont déversées dans la mer oui

245A : l'argument numéro un quatre-vingt-dix pour cent des eaux usées de tout le bassin sont

246E : mademoiselle quatre-vingt-dix pour cent des eaux usées sont déversées dans la mer

247A : quatre-vingt-dix des eaux usées de tout de tout

248E : pourquoi j'ai dit ne pas lire ça oui

249A : vingt dix pour cent des eaux usées sont déversées dans la mer

250E : la mer

251A : vingt dix pour cent des eaux usées sont déversées dans la mer

252E : oui eaux usées deux [on les comprend après] deux

253A : d'autre part

254 E : *[écrit si tu veux] l'articulateur moi je cherche la phrase [tu as dit] d'autre part très bien [vas-y] la phrase [ça ne m'intéresse pas] d'autre part*

255A : *substantielle*

256E : *[tu parles toute seule] [lis une phrase je suis un élève de quatrième année moyenne] je suis un élève de quatrième année ça y est oui*

257A : *des quantités subon*

258E : *substantielles*

259A : *substantielles de pesticides*

260E : *eh eh beaucoup de quantité une grande quantité efface substantielle une grande quantité*

261A : *une grande quantité de pesticides utilisés dans l'agriculture sont emportées par le vent et tombent en haute mer*

262E : *en haute mer deuxième voici la deuxième mademoiselle les pesticides comment j'écris pesticides les pesticides une grande quantité de pesticides [vas-y] pesticides comment j'écris pesticides*

263A : *p e*

264E : *mademoiselle pesticide s'écrit*

265A : *pesticides s'écrit p e s t i c i d e s*

266E : *très bien oui pesticides ça y est deuxième un eaux usées deux pesticides une grande quantité de pesticides après on va expliquer les pesticides malgré que le mot pesticide est expliqué dans le texte [haya] pesticides veut dire oui*

267A : *pesticides*

268E : *pesticides mademoiselle [si je te demande] comment s'écrit pesticides [pour apprendre comment l'écrire correctement] pesticides oui veut dire*

269A : *veut dire produit*

270E : *c'est des produits oui*

271A : *produits chimiques*

272E : *c'est des produits chimiques pesticides*

273A : *destinés à lutter contre les parasites animaux et végétaux de l'agriculture*

274E : *agriculture un falah utilise beaucoup les pesticides le falah utilise beaucoup les pesticides [on continue] merci bien (Annexe I : B2 S2)*

Nous remarquons que l'enseignant suit toujours la même démarche, il interroge ses apprenants et les sollicite à produire des réponses justes. C'est ce qui nous pousse à dire que ses pratiques pédagogiques s'écartent complètement des stratégies de l'autorégulation qui conduit les apprenants à réguler leurs procédures en cas d'incompréhension. C'est pour ces raisons que nous trouvons que ses interventions de l'enseignant ne sont pas axées sur la perspective d'autorégulation métacognitive qu'elles ne sont pas en accord avec les instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

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

L'analyse des données montre que l'enseignant ne pousse pas ses apprenants à évaluer l'efficacité des stratégies mobilisées quand ils régulent leur démarche. Ainsi, en analysant le corpus, nous n'avons pas vu le professeur inciter ses apprenants à vérifier l'efficacité des techniques qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils réadaptent leur conduite cognitive. Ses consignes n'invitent pas les élèves à évaluer l'effet des habiletés mobilisées pour rétablir les incompréhensions.

211E : la thèse voici la thèse écoute la thèse la thèse la mer méditerranée est malade sa maladie c'est l'homme ça y est ça c'est une thèse monsieur l'auteur va défendre va défendre sa thèse par quoi

212Ax : avec des arguments

213E : c'est bon regardez combien d'arguments y a-t-il oui

214A : quatre arguments

215E : quatre arguments pourquoi j'ai dit quatre regardez tu dis pourquoi il a dit quatre il dit je ne sais pas

216A : je vois

217E : je vois [c'est ça ce que je veux] voilà je vois

218A : je vois d'une part d'autre part

219E : c'est quoi [nous l'avons vu la dernière fois] les

220Ax : les articulateurs

221E : les articulateurs les articulateurs [haya] soulignez les articulateurs d'une part (l'enseignant transcrit les articulateurs au tableau)

222Ax : d'une part d'autre part par ailleurs enfin

223E : d'une part d'autre part par ailleurs enfin c'est ça à partir de ces quatre connecteurs quatre connecteurs quatre articulateurs logiques on peut dire que monsieur l'auteur a défini quatre arguments pour défendre sa thèse défendre justifier [vas-y] l'auteur [vas-y pour apprendre ce mot] justifier oui mademoiselle oui (Annexe I : B2 S2)

Comme nous l'avons évoqué auparavant, l'enseignant applique la démarche proposée dans le manuel scolaire et ne se préoccupe pas de la dimension métacognitive qui incite les apprenants à réajuster leur démarche en mettant en œuvre d'autres stratégies plus appropriées pour surmonter les difficultés et mieux comprendre le texte. C'est pourquoi, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas axées sur la perspective métacognitive, elles ne sont pas conformes avec les instructions officielles et les théories associées à la métacognition, elles ne se sont pas conformes également avec ses déclarations.

e) Pousse l'apprenant à verbaliser sa démarche mentale

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne pousse pas à ses élèves à verbaliser leur démarche mentale. En effet, l'examen des séances observées indique qu'il ne sollicite pas ses apprenants à décrire explicitement les stratégies qu'ils ont mises en œuvre pour élaborer la signification du texte. Ainsi, nous n'avons pas repéré des consignes les invitant à exprimer verbalement les connaissances et les habiletés métacognitives qu'ils ont mises en œuvre pour parvenir à construire le sens du texte.

70E : six paragraphes on va le répartir en parties une deux trois les parties c'est pas les paragraphes regardez j'ai un texte explicatif je peux dire l'auteur explique la pollution de la méditerranée c'est ça comme idée générale pour expliquer dans un texte explicatif le monsieur l'auteur doit écrire trois parties la première partie s'appelle une introduction je vais introduire mon texte deux un développement [on va comprendre] et la troisième partie c'est une petite conclusion ok [aya] qui veut essayer de trouver les trois parties [je te l'ai dit] même c'est faux même c'est faux [pourquoi essaie ./ [lorsque j'explique je fais une introduction] ça y est [essaie lis je n'ai pas dit de lire le texte essaie] essaie oui introduction

71A : le premier paragraphe il débute par selon et terminer par conteste

72E : contester très bien le premier paragraphe c'est une introduction ça y est [qui répète allez] le premier paragraphe c'est une introduction [c'est simple c'est quoi on essaie on apprend comment je fais c'est simple] oui

73A : le premier paragraphe c'est une introduction

74E : introduction [vas-y] qu'est-ce que peux trouver dans une introduction regarde dans une introduction dans une introduction je trouve deux choses regardez ./ c'est pas du courant je peux trouver la thèse non un le thème l'auteur va développer le thème puis il va donner sa thèse la thèse sa thèse ça y est et la thèse ici il doit exposer un problème ça y est dans la deuxième partie arguments ah il y a un problème voici pourquoi ce problème dans cette partie causes un problème est ce que c'est des causes ./ deuxième partie essayer de retrouver la deuxième partie c'est une partie développante où l'auteur développe sa thèse

75A : la deuxième partie les trois

76E : elle commence elle commence par (Annexe I : B2 S2)

Comme nous l'avons indiqué préalablement, l'enseignant adopte toujours la même démarche, celle qui est proposée dans le manuel scolaire. Ainsi, nous n'avons repéré aucune recommandation incitant les élèves à énoncer les procédures qu'ils ont utilisées quand ils lisent un texte écrit. Nous n'avons pas vu le professeur solliciter ses apprenants dire d'une manière explicite les stratégies qu'ils ont mobilisées pour réussir cette tâche. Ce ci dit que les interventions enseignantes du professeur ne concordent pas avec les théories

associées à l'autorégulation car elles ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive, elles ne sont pas également conformes aux instructions officielles et se contredisent avec ses propos sans le questionnaire.

6. Favorise les interactions d'autorégulation entre les apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne favorise pas les interactions réflexives entre les apprenants. L'étude des séances observées indique que le praticien n'incite pas ses élèves à interagir entre eux pour échanger leurs réflexions. Aucune recommandation de ce genre n'a été repérée durant les activités de compréhension de l'écrit auxquelles nous avons assistées.

98E : la fin du texte ça c'est une répartition après voir c'est juste ou pas après c'est bonne question une [on revient allez] je lis le texte ah la question ou bien la consigne oui

99A : quelle est la thèse soutenue dans ce texte

100E : oui

101A : consigne

102E : ce n'est pas une consigne mademoiselle

103A : question quelle est la thèse soutenue dans ce texte

104E : la consigne lis la consigne après

105A : reformule-la en une phrase

106E : en une phrase oui la thèse cherchez la thèse vous allez cherchez la thèse où dans la première partie non ././ le thème c'est la pollution de la mer (l'enseignant transcrit au tableau la phrase) et la mer méditerranée ././ oui

107A : la thèse c'est la méditerranée est malade

108E : vous avez un petit tableau thèse [allez] vous avez un tableau récapitulatif sur votre livre le tableau le tableau [je t'ai donné ce que tu dois faire] ce n'est rien qui peut nous reprendre la thèse

109A : la méditerranée est malade

110E : c'est le titre

111A : la thèse du texte c'est la méditerranée est malade

112E : est malade c'est dans le texte la ligne combien

113Ax : la deuxième ligne

114E : la deuxième ligne ././ qui peut nous reprendre la thèse de l'auteur [il ne dit pas] la thèse de l'auteur [regardez la question] regardez quelle est écoute quelle est la thèse soutenue dans ce texte (Annexe I : B2 S2)

Nous remarquons que la seule interaction qui se manifeste toujours pendant les séances de compréhension de l'écrit, est de nature enseignant/apprenant car nous n'avons pas vu l'enseignant inciter ses apprenants à interagir entre eux. De ce fait les interactions élève/élève n'existe pas et l'atmosphère dans laquelle les apprenants interagissent entre eux d'une manière réflexive est ne sont pas présente étant donné que le professeur ne

déclenche pas un débat réflexif amenant les apprenants à échanger et à partager leurs tentatives métacognitives. Ainsi, nous n'avons pas repéré des recommandations incitant les élèves à discuter pour confronter et comparer les habiletés métacognitives qu'ils utilisent pour comprendre mieux le texte. Ce ci dit que ses interventions enseignantes ne sont pas en accord avec les théories associées à l'autorégulation métacognitive, elles ne sont pas conformes aux instructions officielles suggérées dans le nouveau programme, elles ne sont pas en adéquation également avec ses déclarations dans le questionnaire.

7. Favorise l'analyse des incompréhensions des apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne favorise pas l'analyse des incompréhensions des apprenants et ne les recommande pas d'énoncer les passages difficiles qu'ils ne parviennent pas à comprendre. L'étude des séances observées indique que les difficultés des élèves ne sont pas prises en considération par le praticien parce qu'il ne les pousse pas à révéler les séquences dont ils n'arrivent pas à élaborer la signification. La réalité du terrain affirme que les problèmes des apprenants ne sont pas analysés afin de les amener à dégager les causes sous jacentes.

170A : question numéro trois qui a établi le diagnostic

171E : diagnostic très bien [on apprend progressivement] qui a établi le diagnostic je reprends je vais vous expliquer qu'est-ce que ça veut dire diagnostic [n'est pas peur tu connais la réponse] je reprends [j'apprends une nouvelle chose] ça y est je reprends qui a établi

172A : qui a établi le diagnostic

173E : diagnostic mademoiselle regardez quelqu'un qui est malade moi je suis malade je vais vous expliquer avec un exemple je suis malade je vais où je vais chez qui

174A : je vais chez le médecin

175E : le médecin le médecin a un cabinet c'est ça il a un matériel à l'hôpital aussi il y a des médecins ça y est qu'est-ce qu'il va faire je vais trouver un médecin qu'est-ce qu'il va me faire il va me faire il va me consulter le médecin consulte le malade ça y est oui il va me donner un résultat monsieur vous êtes malade voici votre maladie vous devez avoir ça ça ça ça qui a fait le diagnostic de ma maladie

176 Ax : le médecin

177E : le médecin c'est lui qui a fait mon diagnostic il s'appelle un médecin ça y est ça y est je suis malade je vais chez un médecin il me fait une consultation voici votre maladie et voici comment les remédier qui a fait ce diagnostic

178Ax : le médecin

179E : le médecin a fait un diagnostic général diagnostic général vous avez cette maladie à la fin il me donne un résultat maintenant qui

a fait la mer est malade qui a fait ce diagnostic est ce que c'est un médecin c'est qui

180Ax : l'homme

181E : lis le texte qui a fait ce diagnostic maintenant qu'est que je cherche le médecin le médecin qui m'a dit ça qui m'a donné ce résultat le médecin qui a fait ce diagnostic oui je pose moi je pose une question [répète la question]

182A : qui a établi le diagnostic

183E : réponds à la question

184A : ah ah ah

185E : les scientifiques ont établi

186 A : les scientifiques ont établi le diagnostic

187E : les scientifiques ont établi ce diagnostic [vas-y] nous avons [il y a d'autres]

188A : les touristes

189E : les touristes les touristes les touristes ont fait quoi les touristes ont fait quoi (l'enseignant transcrit cette phrase au tableau) ce diagnostic oui ././ comme si la réponse ça n'existe pas dans le premier paragraphe ././ [elle se trouve dans le premier paragraphe]/./ si on veut c'est dans la première ligne même ././ la première ligne

190Ax : les termes les termes les termes

191E : qui peut nous lire la première phrase oui

192A : selon les termes d'une association de la protection de l'environnement

193E : ça c'est la première ligne [continue]

194A : la méditerranée est malade

195E : point ça c'est la phrase qui a fait le diagnostic ././ oui

196A : les termes d'une association pour la protection de l'environnement

197E : oui je médecin moi je cherche le médecin je cherche pas les termes les termes c'est-à-dire les mots termes c'est-à-dire les mots selon les mots de selon le dit de oui qui a fait ce diagnostic oui

198A : des scientifiques

199E : oui un autre

200A : les écologistes

201E : il n'y a pas des écologistes mademoiselle oui

202Ax : association

203E : c'est une association c'est une association qui a fait ce diagnostic ça commence [nase el khir] association qu'est-ce qu'ils font c'est une association cette association elle s'appelle comment association

204A : pour la protection

205E : de la protection de l'environnement je reprends l'association de protection de l'environnement c'est pas c'est pas des scientifiques c'est pas des écologistes c'est une association c'est l'association bien sûr [on trouve] des scientifiques c'est sûr [on trouve] des scientifiques mais [j'apprends lorsque je lis] l'association de protection de l'environnement c'est celle qui a fait ce diagnostic c'est ça le médecin

*c'est ça le médecin tu as compris allez je reprends la phrase
l'association de protection de l'environnement
206A : l'association de protection de l'environnement c'est celle qui
fait qui a fait
207E : qui a établi
208A : qui a établi ce diagnostic
209E : ce diagnostic très bien elle nous a dit voici la mer la mer était
comment malade qui a dit ça c'est une association de protection de
l'environnement ça y est oui le médecin le médecin qui a prescrit il va
prescrit quoi il va prescrit une ordonnance oui il va vous dire vous
êtes malade tu es malade mademoiselle qui a fait ce diagnostic qui
vous a dit que la pollution que la mer est polluée c'est l'association de
la protection de l'environnement ça y est c'est bon [aya] quatrième
question oui (Annexe I : B2 S2)*

Comme nous le remarquons dans cet extrait, professeur poser des questions et attend des réponses de la part des élèves. Nous constatons également que la majorité du temps est consacrée à l'explication des mots évoqués dans ces questions et tout le long des séances, le praticien sacrifie ses efforts à faire comprendre aux élèves la signification de chaque interrogation. L'enseignant met beaucoup de temps à expliquer le mot diagnostic de la question trois car il est conscient que ses élèves n'arrivent pas à saisir sa signification. Cependant, au lieu d'expliquer le terme et donner des exemples, il aurait du laissé les élèves lire le paragraphe qui comporte le mot et d'intervenir en les poussant à retrouver les raisons de leur difficulté et les amener par la suite à mettre en œuvre certaines stratégies qui les aident à le comprendre. Ainsi, nous n'avons pas repéré des consignes les incitant à dégager les raisons de leurs incompréhensions et les suscitant de mobiliser des stratégies appropriées pour mieux comprendre. Pour ces raisons, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas axées sur les principes de l'autorégulation métacognitive, elles ne sont pas conformes également aux instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

8. Accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants

L'analyse des résultats montre que l'enseignant n'accompagne pas la démarche de la co-construction de l'autorégulation métacognitive des élèves. Effectivement, l'étude du corpus indique que le professeur ne leur offre pas un étayage qui les mène à développer leur compétence métacognitive. L'examen des séances observées renseigne que le praticien ne met pas en pratique une médiation de nature sociocognitive qui vise le

développement réflexif des apprenants. Ainsi, l'enseignant ne joue pas le rôle de médiateur qui étaye l'apprenant pour lui permettre de développer sa réflexion.

Comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique Vygotsky et Bruner (1987) soulignent qu'

«il n'y pas de progrès du sujet, sans l'action systématique et réfléchie du médiateur qui agit comme un tuteur guidant l'apprenti-lecteur dans ses efforts pour développer graduellement son propre fonctionnement intellectuel et aide le novice à s'aider tout seul et à devenir un expert à son tour. »

Cependant, le praticien apprend à l'élève les bonnes réponses et non pas les processus et les stratégies nécessaires pour parvenir à comprendre seul le texte car ses recommandations ne l'aident pas à construire une pensée réflexive qui lui permet de devenir autonome.

175E : le médecin le médecin a un cabinet c'est ça il a un matériel à l'hôpital aussi il y a des médecins ça y est qu'est-ce qu'il va faire je vais trouver un médecin qu'est-ce qu'il va me faire il va me faire il va me consulter le médecin consulte le malade ça y est oui il va me donner un résultat monsieur vous êtes malade voici votre maladie vous devez avoir ça ça ça ça qui a fait le diagnostic de ma maladie

176 Ax : le médecin

177E : le médecin c'est lui qui a fait mon diagnostic il s'appelle un médecin ça y est ça y est je suis malade je vais chez un médecin il me fait une consultation voici votre maladie et voici comment les remédier qui a fait ce diagnostic

178Ax : le médecin

179E : le médecin a fait un diagnostic général diagnostic général vous avez cette maladie à la fin il me donne un résultat maintenant qui a fait la mer est malade qui a fait ce diagnostic est ce que c'est un médecin c'est qui

180Ax : l'homme

181E : lis le texte qui a fait ce diagnostic maintenant qu'est que je cherche le médecin le médecin qui m'a dit ça qui m'a donné ce résultat le médecin qui a fait ce diagnostic oui je pose moi je pose une question [répète la question]

182A : qui établit le diagnostic

183E : réponds à la question

184A : ah ah ah

185E : les scientifiques ont établi

186 A : les scientifiques ont établi le diagnostic

187E : les scientifiques ont établi ce diagnostic [vas-y] nous avons [il y a d'autres]

188A : les touristes

189E : les touristes les touristes les touristes ont fait quoi les touristes ont fait quoi (l'enseignant transcrit cette phrase au tableau) ce diagnostic oui ./ comme si la réponse ça n'existe pas dans le premier

paragraphe ./ [elle se trouve dans le premier paragraphe] ./ si on veut c'est dans la première ligne même ./ la première ligne
 190Ax : les termes les termes les termes
 191E : qui peut nous lire la première phrase oui
 192A : selon les termes d'une association de la protection de l'environnement
 193E : ça c'est la première ligne [continue]
 94A : la méditerranée est malade
 195E : point ça c'est la phrase qui a fait le diagnostic ./ oui
 196A : les termes d'une association pour la protection de l'environnement
 197E : oui je médecin moi je cherche le médecin je cherche pas les termes les termes c'est-à-dire les mots termes c'est-à-dire les mots selon les mots de selon le dit de oui qui a fait ce diagnostic oui
 198A : des scientifiques
 199E : oui un autre
 200A : les écologistes
 201E : il n'y a pas des écologistes mademoiselle oui
 202Ax : association
 203E : c'est une association c'est une association qui a fait ce diagnostic ça commence [nase el khir] association qu'est-ce qu'ils font c'est une association cette association elle s'appelle comment association
 204A : pour la protection
 205E : de la protection de l'environnement je reprends l'association de protection de l'environnement c'est pas c'est pas des scientifiques c'est pas des écologistes c'est une association c'est l'association bien sûr [on trouve] des scientifiques c'est sûr [on trouve] des scientifiques mais [j'apprends lorsque je lis] l'association de protection de l'environnement c'est celle qui a fait ce diagnostic c'est ça le médecin c'est ça le médecin tu as compris allez je reprends la phrase l'association de protection de l'environnement
 206A : l'association de protection de l'environnement c'est celle qui fait qui a fait
 207E : qui établit
 208A : qui établit ce diagnostic
 209E : ce diagnostic très bien elle nous a dit voici la mer la mer était comment malade qui a dit ça c'est une association de protection de l'environnement ça y est oui le médecin le médecin qui a prescrit il va prescrit quoi il va prescrit une ordonnance oui il va vous dire vous êtes malade tu es malade mademoiselle qui a fait ce diagnostic qui vous a dit que la pollution que la mer est polluée c'est l'association de la protection de l'environnement ça y est c'est bon [aya] quatrième question oui (Annexe I : B2 S2)

Cet extrait du corpus indique que l'enseignant pose la question, informe les élèves que la réponse se trouve dans le premier paragraphe et précise encore qu'elle est située dans la première ligne puis il demande à l'élève de lire la première phrase qui représente la

réponse qu'il veut entendre. De ce fait, l'étayage qu'il fournit n'est pas de nature métacognitive qui mène les apprenants à apprendre à comprendre un texte. Or l'assistance qu'il offre à ses élèves ne les conduit pas à devenir autonomes car il ne leur apprend pas à prendre en charge leur manière d'apprendre. Ainsi, les apprenants attendent toujours l'aide du maître qui leur explique les mots difficiles des questions pour qu'il puisse donner des réponses. Dans cette optique, la pratique pédagogique du professeur conditionne les élèves et les empêche de développer leur compétence métacognitive. En conséquence, la confrontation des résultats aux théories associées à la métacognition montre que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, elles ne sont pas conformes aux instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

9. Propose des tâches sollicitant la réflexion d'autorégulation

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne propose pas des tâches qui sollicitent la réflexion d'autorégulation métacognitive des apprenants. En étudiant les séances observées, nous n'avons pas repéré des tâches visant le développement de la compétence métacognitive de l'apprenant. Ainsi, nous n'avons trouvé des tâches qui représentent un déficit cognitif pour l'apprenant et le pousse à mobiliser ses habiletés d'autorégulation métacognitives.

210A : la question combien d'arguments sont utilisés pour justifier la thèse

211E : la thèse voici la thèse écoute la thèse la thèse la mer méditerranée est malade sa maladie c'est l'homme ça y est ça c'est une thèse monsieur l'auteur va défendre va défendre sa thèse par quoi

212Ax : avec des arguments

213E : c'est bon regardez combien d'arguments y a-t-il oui

214A : quatre arguments

215E : quatre arguments pourquoi j'ai dit quatre regardez tu dis pourquoi il a dit quatre il dit je ne sais pas

216A : je vois

217E : je vois [j'aime cette expression] voilà je vois

218A : je vois d'une part d'autre part

219E : c'est quoi [on les a appris la séance précédente] les

220Ax : les articulateurs

221E : les articulateurs les articulateurs [haya] soulignez les articulateurs d'une part (l'enseignant transcrit les articulateurs au tableau)

222Ax : d'une part d'autre part par ailleurs enfin

223E : d'une part d'autre part par ailleurs enfin c'est ça à partir de ces quatre connecteurs quatre connecteurs quatre articulateurs

logiques on peut dire que monsieur l'auteur a défini quatre arguments pour défendre sa thèse défendre justifier [aya] l'auteur [on apprend ce mot] justifier oui mademoiselle oui
 224A : *l'auteur justifie sa thèse avec quatre arguments*
 225E : *très bien [je répète cette expression pour apprendre] justifier oui*
 226A : *l'auteur justifie sa réponse*
 227E : *sa réponse [ce n'est pas] sa réponse sa thèse*
 228A : *la thèse avec quatre arguments*
 229E : *aya l'auteur a défendu sa thèse avec quatre arguments a défendu [quatre arguments] quatre arguments oui*
 230A : *l'auteur a défendu sa thèse avec quatre arguments*
 231E : *c'est bon où je peux trouver ces quatre arguments dans quelle partie*
 232A : *dans la deuxième partie*
 233E : *deuxième partie la partie*
 233A : *développement*
 234E : *ça y est [vas-y] argument un*
 235A : *des eaux usées des eaux usées quatre-vingt-dix pour cent*
 236E : *mademoiselle on va regarder tu as vu voici ma thèse la méditerranée est malade [complète la phrase] [complète la phrase] sa maladie c'est l'homme ./ il va défendre il va dire pourquoi l'homme c'est la maladie pourquoi vous êtes le responsable pourquoi vous êtes le virus ça y est arguments un regardez l'articulateur vous savez l'articulateur oui l'articulateur c'est quoi le connecteur (Annexe I : B2 S2)*

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant exploite les questions du manuel scolaire et les élèves essayent de lui donner des réponses justes. Ainsi, durant toutes les séances, c'est toujours la même démarche car nous n'avons pas détecté des moments où le professeur utilise un questionnement métacognitif l'engageant à réfléchir sur la manière de réaliser la tâche et les processus qu'ils mettent en œuvre pour comprendre le texte et réussir cette tâche. De ce fait, nous n'avons pas repéré des questions de types métacognitifs telles que : Que croyez-vous avoir compris jusqu'à maintenant ? Qui est-ce qui vous fait dire cela ? Que croyez-vous que les autres ont compris ? Quels sont vos critères de comparaison ? Quelle question d'évaluation pourrait être posée sur ce qui vient d'être présenté ? Qu'est-ce qui vous incite à choisir cette question ? Quel est votre niveau actuel de concentration ? Expliquer votre réponse ? Que pourriez-vous faire pour augmenter votre concentration ? Qu'est-ce qui vous fait opter pour cette stratégie ? Donc nous n'avons pas repéré ce genre de questions dans les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Cela nous mène à prononcer que les interventions enseignantes du professeur

ne sont pas fondées sur les principes de la métacognition et ne sont pas conformes avec les instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

10. Favorise le transfert de la compétence d'autorégulation

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne favorise pas le transfert de la compétence d'autorégulation métacognitive. D'abord, nous n'avons pas vu le professeur expliquer ses propres habiletés métacognitives aux apprenants pour que celles-ci soient transférées du professeur vers les élèves. De plus, le praticien ne leur propose pas des situations inédites pour s'assurer qu'ils sont capables de transférer leurs habiletés métacognitives dans d'autres contextes. Par ailleurs, le praticien s'appuie seulement sur la démarche proposée dans le manuel scolaire et ne cherche pas à transférer la responsabilité de la mise en œuvre des habiletés d'autorégulation métacognitives aux apprenants.

240E : attention l'argument c'est une phrase c'est une phrase [je l'écris il n'y a aucun problème] ça y est ça y est [aya] j'écris l'articulateur et la phrase [vas-y] qui peut nous écrire nous dire l'argument un oui [vas-y] oui

241A : des quantités substantielles de pesticides

242E : pesticide c'est ça l'argument

243A : quatre-vingt-dix pour cent des eaux usées de tout le bassin méditerranéen sont déversées dans la mer

244E : dans la mer point c'est ça qui peut nous reprendre cette petite phrase quatre-vingt-dix pour cent c'est ça (l'enseignant transcrit cette phrase au tableau) quatre-vingt-dix pour cent des eaux usées sont déversées dans la mer oui

245A : l'argument numéro un quatre-vingt-dix pour cent des eaux usées de tout le bassin sont

246E : mademoiselle quatre-vingt-dix pour cent des eaux usées sont déversées dans la mer

247A : quatre-vingt-dix des eaux usées de tout de tout

248E : pourquoi j'ai dit ne pas lire ça oui

249A : vingt dix pour cent des eaux usées sont déversées dans la mer

250E : la mer

251A : vingt dix pour cent des eaux usées sont déversées dans la mer

252E : oui eaux usées deux [on les comprend après] deux

253A : d'autre part

254 E : [écrit si tu veux] l'articulateur moi je cherche la phrase [tu as dit] d'autre part très bien [vas-y] la phrase [ça ne m'intéresse pas] d'autre part

255A : substantielle

256E : [tu parles toute seule] [lis une phrase je suis un élève de quatrième année moyenne] je suis un élève de quatrième année ça y est oui

257A : des quantités subon subon

258E : substantielles

259A : *substantielles de pesticides*
 260E : *eh eh beaucoup de quantité une grande quantité efface substantielle une grande quantité*
 261A : *une grande quantité de pesticides utilisés dans l'agriculture sont emportées par le vent et tombent en haute mer*
 262E : *en haute mer deuxième voici la deuxième mademoiselle les pesticides comment j'écris pesticides les pesticides une grande quantité de pesticides [vas-y] pesticides comment j'écris pesticides*
 263A : *p e*
 264E : *mademoiselle pesticides s'écrit*
 265A : *pesticides s'écrit p e s t i c i d e s*
 266E : *très bien oui pesticides ça y est deuxième un eaux usées deux pesticides une grande quantité de pesticides après on va expliquer les pesticides malgré que le mot pesticides est expliqué dans le texte [vas-y] pesticides veut dire oui (Annexe I : B2 S2)*

Nous remarquons que l'enseignant adopte une posture qui ne développe pas la métacognition des apprenant et qui ne leurs permet pas de la transférer dans d'autres situations d'apprentissage. En analysons le corpus, nous n'avons pas vu l'enseignant proposer à ses élèves des situations complexes et inédites pour qu'ils puissent transposer leur compétence d'autorégulation métacognitive dans d'autres contextes. Pour cela nous prononçons que les recommandations du professeur ne mènent pas les apprenants à apprendre à comprendre en transférant les mêmes habiletés dans d'autres situations de compréhension des textes écrits. C'est pourquoi nous trouvons que ses interventions enseignantes ne se rapprochent pas de la perspective métacognitive car elles ne sont pas fondées sur les principes de l'enseignement favorisant le développement de la compétence d'autorégulation métacognitive, elles ne se rapprochent pas des suggestions du programme, elles ne sont pas conformes avec ses déclarations.

11. Tient compte de la dimension affective des apprenants

a) Crée un climat de confiance pour ses élèves

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne crée pas un climat de confiance pour les élèves. Effectivement, l'étude des séances auxquelles nous avons assisté, nous avons remarqué que l'attitude du professeur ne rassure pas les apprenants et ne les met en sécurité pour qu'ils puissent travailler. Ainsi, nous avons relevé des expressions dans lesquelles le praticien utilise des propos qui fait peur aux élèves et les empêche de parler.

70E : six paragraphes on va le répartir en parties une deux trois les parties c'est pas les paragraphes regardez j'ai un texte explicatif je peux dire l'auteur explique la pollution de la méditerranée c'est ça comme idée générale pour expliquer dans un texte explicatif le monsieur l'auteur doit écrire trois parties la première partie s'appelle une introduction introduction je vais introduire mon texte deux un développement [nous allons comprendre] et la troisième partie c'est une petite conclusion ok [vas-y] qui veut essayer de trouver les trois parties [je t'ai dit] même c'est faux même c'est faux [qu'est ce que tu regardes essaie ./] [lorsque j'explique j'ai besoin d'une introduction une introduction] ça y est [essaie lis je e t'ai pas dit de lire tous le texte essaie]essaie oui introduction

71A : le premier paragraphe il débute par selon et terminer par conteste

72E : contester très bien le premier paragraphe c'est une introduction ça y est [qui la répète vas-y] le premier paragraphe c'est une introduction [C'est tout qu'est ce que c'est nous essayons nous allons apprendre comment nous la produisons c'est facile] oui

73A : le premier paragraphe c'est une introduction

74E : introduction introduction [vas-y] qu'est ce que peux trouver dans une introduction regarde [j'apprends quelques choses j'apprends quelques choses] dans une introduction dans une introduction je trouve deux choses regardez ./ c'est pas du courant [ce n'est pas du coran ça] je peux trouver la thèse non un le thème l'auteur va développer le thème puis il va donner sa thèse thèse la thèse [son idée] sa thèse ça y est et la thèse ici il doit exposer un problème ça y est dans la deuxième partie arguments ah il y a un problème voici pourquoi ce problème dans cette partie causes un problème [nous allons les voir] est ce que c'est des causes ./ deuxième partie essayer de retrouver la deuxième partie c'est une partie développante où l'auteur développe sa thèse (Annexe I : B2 S2)

Nous remarquons dans cet extrait du corpus que l'enseignant utilise des propos en langue maternelle qui effrayent les apprenants et ne les mettent pas en sécurité. Pour ces raisons, nous trouvons que ses interventions enseignantes s'éloignent de la perspective métacognitive et des instructions officielles et que sa pratique se contredise avec ses déclarations.

b) Modifie les croyances et les représentations relatives à l'attribution

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant n'intervient pas dans le sens de modifier les croyances des apprenants. En effet, l'étude du corpus indique que le professeur ne vise pas la modification des représentations des élèves. Ainsi, l'examen des séances observées indique que la démarche adoptée par le praticien ne mène les apprenants à se débarrasser des leurs conceptions erronées qui constituent des obstacles énormes qui

les empêchent de développer leurs compétences. Donc, en analysant le corpus, nous n'avons pas repéré des propos menant les élèves à rejeter leurs représentations fausses sur l'activité de la compréhension de l'écrit étant donné que la posture qu'il adopte instaure toujours croyances négatives. De plus, durant toutes les séances auxquelles nous avons assistées, nous n'avons pas vu l'enseignant apprendre à ses apprenants à opérationnaliser des habiletés métacognitives pour élaborer la signification du texte. C'est la raison pour laquelle les élèves croient toujours que les séances de compréhension de l'écrit sont des moments d'évaluations et ne sont pas des situations d'apprentissages dans lesquelles ils apprennent à comprendre différents textes écrits. Ce ci dit que la pratique pédagogique du professeur n'installe pas des nouvelles croyances attributives sur l'utilité des habiletés métacognitives comme stratégies efficaces pour mieux comprendre et réussir cette tâche complexe. Autrement dit, le praticien ne mène pas ses apprenants à croire que la performance en lecture est assurée pas la mise en œuvre des habiletés cognitives supérieures et qu'ils peuvent acquérir ses stratégies de haut niveau par des entraînements. De ce fait, le professeur ancre toujours des représentations fausses chez les apprenants et ne cherche pas à les modifier pour instaurer d'autres croyances positives qui les engagent à apprendre. Pour toutes ses raisons, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive qu'elles ne sont pas en adéquation avec les instructions officielles et qu'il existe un énorme fossé entre sa pratique et ses déclarations dans le questionnaire.

c) Motive ses apprenants et encourage leur engagement

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant essaie de motiver ses apprenants pour qu'ils s'engagent dans les activités de compréhension de l'écrit. Cependant, l'attitude qu'il adopte n'encourage pas les élèves à s'engager car son comportement n'est pas positif et ne favorise l'émergence des comportements motivés. De ce fait, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas axées sur les conditions de la mise en œuvre de l'autorégulation métacognitive.

d) Favorise le développement du sentiment d'efficacité personnelle

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant n'intervient pas dans le sens de favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, nous n'avons pas relevé des propos dans lesquels le professeur sollicite les apprenants à penser d'une manière positive pour développer leur confiance en soi. De ce fait, nous n'avons repéré

aucun discours dans lequel le professeur évoqué le rôle des habiletés d'autorégulation métacognitives comme composante essentielle qui développe le sentiment d'efficacité personnelle chez les jeunes lecteurs. En conséquence, nous trouvons que le discours du praticien n'est pas fondé sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, il n'est pas conforme avec les instructions officielles et se contredise avec ses déclarations.

8.3. Pratique d'enseignement de l'enseignant C

1. Organise le travail en petits groupes

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant n'organise pas le travail en petits groupes au sein de sa classe. Effectivement, l'étude des séances auxquelles nous avons assistés indique que le professeur ne varie pas le travail sur le terrain car il adopte toujours la même organisation. Ainsi, dans les pratiques effectives, le travail en petits groupe ou en binôme est négligé et n'est pas favorisé par le praticien. En effet, cette répartition n'est pas adoptée dans par l'enseignant car il privilège travailler avec l'ensemble de la classe. Cependant, nous avons vu dans la partie théorique que cette position ne favorise pas le développement de la métacognition des apprenants. En conséquence, la confrontation des pratiques pédagogiques de l'enseignant avec les théories associées à l'autorégulation métacognitive, nous montre que sa démarche n'est pas fondée sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive et les suggestions officielles et que sa pratique réelle se contredise avec ses déclarations dans le deuxième volet du questionnaire.

2. Adapte son enseignement au niveau stratégique des apprenants

L'analyse des données montre que l'enseignant n'adapte pas son enseignement au niveau stratégique des apprenants. En effet, l'étude des séances observées indique que le professeur n'ancre pas ses recommandations dans les connaissances initiales des élèves. Ainsi, l'étude du corpus montre que le praticien entame toujours la séance par des consignes sollicitant les apprenants à dégager l'image du texte, à chercher la source, à retrouver l'auteur et à repérer les parties du texte.

1E : bon pour commencer quelle est la source de ce texte oui

2A : la source du texte science actualité

3E : oui la source

4A : la source du texte science actualité

5E : Quel en est l'auteur ./ l'auteur oui

6A : l'auteur du texte d'après Lise Berneoud

7E : combien avons-nous de paragraphe attention oui
 8A : il y a quatre paragraphes
 9E : il y a
 10Ax : cinq paragraphes cinq paragraphes
 11E : cinq paragraphes nous avons cinq paragraphes
 12E : qui peut nous lire le titre Rajaa
 13A : et si les oiseaux venaient à disparaître
 14E : on refaire encore
 15A : et si les oiseaux venaient à disparaître
 16E : bon d'après le titre d'après le titre quel est le problème posé on n'a pas vu un texte comme celui-ci
 17A : la disparition des oiseaux
 18E : la disparition des oiseaux (l'enseignant transcrit cette phrase au tableau) et si les oiseaux venaient à disparaître quelle est la question qui vient
 19Ax : où et si pourquoi est-ce que
 20E : s'il n'y a pas d'oiseaux dans la nature
 21A : est-ce que
 22E : s'il n'y a pas d'oiseaux dans la nature
 23A : est-ce que
 24E : imaginez s'il n'y a pas d'oiseaux complétez la phrase
 25A : quoi
 26A : venaient
 27E : que se passe-t-il que se passe-t-il c'est ça la logique s'il n'y a pas d'oiseaux que va se passer dans la nature c'est ça la question qui vient dans la tête c'est ça le problème donc je pose la question et s'il n'y a pas d'oiseaux qu'est ce qui se passe imaginez qu'il n'y a pas d'oiseaux qu'est ce qui se passe ce n'est pas dans le texte de votre imagination/./ imaginez un monde sans oiseaux/./ qu'est ce qui se passe/./ [il n'y a pas de réponse]
 28A : le monde est terminé
 29E : le monde est terminé c'est une réponse oui c'est possible [c'est possible] le monde
 30A : la terre serait inhabitable
 31E : la terre serait inhabitable oui encore allez mettez des hypothèses donnez imaginer la terre sans oiseaux
 32A : la fin de vie
 33E : il n'y a pas de vie
 34A : déséquilibre de la nature
 35E : un déséquilibre c'est très bien il aurait un déséquilibre dans la nature voilà ça c'est une réponse y a pas de vie il y a un déséquilibre dans l'écosystème (l'enseignant transcrit au tableau les phrases produites par les élèves) revenez maintenant au texte avec une bonne lecture des mots avec lesquelles vous allez former une phrases le problème soulevé ça y est de ce texte peut être résumé en une phrase le problème construit cette phrase en utilisant les mots et expressions suivants : conséquences diminution certaines espèces d'oiseaux négatives équilibre monde naturel résumé le problème par ces mots-là dans une seule phrase c'est presque la thèse c'est l'opinion je répète

les mots conséquences diminution certaines espèces d'oiseaux négatives équilibre et monde naturel reformulez la phrase la diminution de vous avez les mots allez construisez c'est un résumé c'est l'avis c'est la thèse ././ qui peut nous donner la phrase qui résume le problème du texte posé dans ce texte allez ././ la diminution allez la diminution des espèces

36A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux

37E : aurait des conséquences

38A : des conséquences négatives

39E : sur l'équilibre

40A : sur l'équilibre naturel

41E : c'est très bien qui peut nous répéter cette phrase c'est ça la thèse oui

42A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel

43E : c'est très bien c'est ça voilà l'important oui

44A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives dans l'équilibre de ce monde naturel

45E : oui

46A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel

47E : normalement je porte cette phrase au tableau c'est la thèse tu répètes doucement

48A : certaines

49E : la diminution

50A : la diminution

51E : la diminution de certaines (l'enseignant prononce et transcrit en même temps la phrase au tableau) espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel

52Ax : des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel

53E : c'est très bien vous savez ce que veut dire des conséquences c'est le synonyme de quoi

54A : résultats

55E : des résultats des résultats comment

56Ax : des résultats négatifs

57E : sur

58A : sur l'équilibre

59E : du monde

60Ax : du monde

61E : naturel

62Ax : naturel (Annexe I : C3 S3)

Cet extrait nous indique que l'enseignant commence directement par les questions du manuel scolaire sans avoir ancré son enseignement dans les connaissances stratégiques des élèves. En effet, durant toutes les séances auxquelles nous avons assistées, nous n'avons pas vu le praticien mobiliser leurs ressources stratégiques. Le professeur procède toujours

de la même manière en suivant à la lettre la démarche proposée dans le livre de l'élève sans avoir activé leurs connaissances antérieures sur le thème. Ainsi, nous n'avons pas repéré des moments où l'enseignant ancre ses consignes dans les ressources initiales des élèves. Autrement exprimé, ses recommandations ne véhiculent aucune connaissance stratégique pour que nous puissions prononcer qu'elles sont adaptées au niveau stratégique des apprenants. Nous trouvons que l'enseignant s'éloigne complètement de l'enseignement stratégique. Ce ci dit que ses interventions enseignantes ne sont pas axées sur les principes de la perspective d'autorégulation et les suggestions des instructions officielles, elles se contredisent également avec ses propos dans le questionnaire.

3. Mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation

a) Modélise la mise en pratique de ses habiletés cognitives

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne met pas en œuvre ses stratégies cognitives devant ses apprenants. Effectivement, l'étude des séances observées indique que le praticien n'adopte pas un enseignement explicite des habiletés étant donné que nous n'avons pas repéré le terme stratégie pendant les séances auxquelles nous avons assistés.

1E : bon pour commencer quelle est la source de ce texte oui

2A : la source du texte science actualité

3E : oui la source

4A : la source du texte science actualité

5E : Quel en est l'auteur ./ l'auteur oui

6A : l'auteur du texte d'après Lise Berneoud

7E : combien avons-nous de paragraphe attention oui

8A : il y a quatre paragraphes

9E : il y a

10Ax : cinq paragraphes cinq paragraphes

11E : cinq paragraphes nous avons cinq paragraphes

12E : qui peut nous lire le titre Rajaa

13A : et si les oiseaux venaient à disparaître

14E : on refaire encore

15A : et si les oiseaux venaient à disparaître

16E : bon d'après le titre d'après le titre quel est le problème posé on n'a pas vu un texte comme celui-ci

17A : la disparition des oiseaux

18E : la disparition des oiseaux (l'enseignant transcrit cette phrase au tableau) et si les oiseaux venaient à disparaître quelle est la question qui vient

19Ax : où et si pourquoi est-ce que

20E : s'il n'y a pas d'oiseaux dans la nature

21A : *est-ce que*

22E : *s'il n'y a pas d'oiseaux dans la nature*

23A : *est-ce que*

24E : *imaginez s'il n'y a pas d'oiseaux complétez la phrase*

25A : *quoi*

26A : *venaient*

27E : *que se passe-t-il que se passe-t-il c'est ça la logique s'il n'y a pas d'oiseaux que va se passer dans la nature c'est ça la question qui vient dans la tête c'est ça le problème donc je pose la question et s'il n'y a pas d'oiseaux qu'est ce qui se passe imaginez qu'il n'y a pas d'oiseaux qu'est ce qui se passe ce n'est pas dans le texte de votre imagination../ imaginez un monde sans oiseaux../ qu'est ce qui se passe../ [il n'y a pas de réponse] (Annexe I : C3 S3)*

Comme nous pouvons le constater dans cette séquence, l'enseignant s'enferme dans la démarche proposée dans le manuel scolaire car nous n'avons pas écouté le professeur évoquer le terme stratégie. De ce fait, nous n'avons pas vu le professeur modéliser ses stratégies cognitives devant ses apprenants étant donné que sa pratique pédagogique ne s'appuie pas sur un enseignement explicite des habiletés cognitives de construction du sens des textes écrits. Pour cette raison, nous confirmons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de l'autorégulation métacognitive, elles s'éloignent aussi des suggestions prônées par les instructions officielles et ne sont pas conformes avec ses propos dans le deuxième volet du questionnaire.

b) Modélise la mise en pratique de sa métacognition

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne modélise pas la mise en pratique de sa métacognition. En effet, l'étude du discours qu'il mit en œuvre dans les séances de compréhension de l'écrit indique qu'il n'adopte pas cette démarche dans sa pratique effective. De ce fait, son enseignement ne se rapproche pas de la perspective métacognitive parce qu'il n'intervient dans le sens de verbaliser ses habiletés de planification, de contrôle et de régulation.

35E : un déséquilibre c'est très bien il aurait un déséquilibre dans la nature voilà ça c'est une réponse y a pas de vie il y a un déséquilibre dans l'écosystème (l'enseignant transcrit au tableau les phrases produites par les élèves) revenez maintenant au texte avec une bonne lecture des mots avec lesquelles vous allez former une phrase le problème soulevé ça y est de ce texte peut être résumé en une phrase le problème construit cette phrase en utilisant les mots et expressions suivants : conséquences diminution certaines espèces d'oiseaux négatives équilibre monde naturel résumé le problème par ces mots là

*dans une seule phrase c'est presque la thèse c'est l'opinion je répète les mots conséquences diminution certaines espèces d'oiseaux négatives équilibre et monde naturel reformulez la phrase la diminution de vous avez les mots allez allez construisez c'est un résumé c'est l'avis c'est la thèse /../ qui peut nous donner la phrase qui résume le problème du texte posé dans ce texte allez allez allez allez/./ la diminution allez la diminution des espèces
 36A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux
 37E : aurait des conséquences
 38A : des conséquences négatives
 39E : sur l'équilibre
 40A : sur l'équilibre naturel
 41E : c'est très bien qui peut nous répéter cette phrase c'est ça la thèse oui
 42A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel
 43E : c'est très bien c'est ça voilà l'important oui
 44A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives dans l'équilibre de ce monde naturel
 45E : oui
 46A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel (Annexe I : C3 S3)*

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant consacre beaucoup de temps à expliquer des concepts évoqués dans le texte. De ce fait, nous n'avons pas repéré des pratiques dans laquelle le professeur révèle ses stratégies métacognitives. Ainsi, nous n'avons pas vu le professeur démontrer explicitement ses habiletés de planification, de contrôle ou régulation. En conséquence, nous trouvons que les interventions enseignantes du praticien ne sont pas fondées sur les principes de l'autorégulation métacognitive, ne se rapprochent pas des théories associées à la perspective métacognitive, elles s'éloignent des suggestions des instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

4. Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants

a) Sollicite les élèves à produire des hypothèses de sens

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant sollicite ses élèves à émettre des hypothèses de sens. Effectivement, l'étude du corpus indique que le professeur suscite ses élèves à prédire le contenu du texte en s'appuyant sur le titre.

12E : qui peut nous lire le titre

13A : *et si les oiseaux venaient à disparaître*
 14E : *on refaire encore*
 15A : *et si les oiseaux venaient à disparaître*
 16E : *bon d'après le titre d'après le titre quel est le problème posé on n'a pas vu un texte comme celui-ci*
 17A : *la disparition des oiseaux*
 18E : *la disparition des oiseaux (l'enseignant transcrit cette phrase au tableau) et si les oiseaux venaient à disparaître quelle est la question qui vient*
 19Ax : *où et si pourquoi est-ce que*
 20E : *s'il n'y a pas d'oiseaux dans la nature*
 21A : *est-ce que*
 22E : *s'il n'y a pas d'oiseaux dans la nature*
 23A : *est-ce que*
 24E : *imaginez s'il n'y a pas d'oiseaux complétez la phrase*
 25A : *quoi*
 26A : *venaient*
 27E : *que se passe-t-il que se passe-t-il c'est ça la logique s'il n'y a pas d'oiseaux que va se passer dans la nature c'est ça la question qui vient dans la tête c'est ça le problème donc je pose la question et s'il n'y a pas d'oiseaux qu'est ce qui se passe imaginez qu'il n'y a pas d'oiseaux qu'est ce qui se passe ce n'est pas dans le texte de votre imagination/./ imaginez un monde sans oiseaux/./ qu'est ce qui se passe/./ [il n'y a pas de réponse]*
 28A : *le monde est terminé*
 29E : *le monde est terminé c'est une réponse oui c'est possible [possible]le monde*
 30A : *la terre serait inhabitable*
 31E : *la terre serait inhabitable oui encore allez mettez des hypothèses donnez imaginez la terre sans oiseaux*
 32A : *la fin de vie*
 33E : *il n'y a pas de vie*
 34A : *déséquilibre de la nature*
 35E : *un déséquilibre c'est très bien il aurait un déséquilibre dans la nature voilà ça c'est une réponse y a pas de vie il y a un déséquilibre dans l'écosystème (l'enseignant transcrit au tableau les phrases produites par les élèves) revenez maintenant au texte avec une bonne lecture des mots avec lesquelles vous allez former une phrases le problème soulevé ça y est de ce texte peut être résumé en une phrase le problème construit cette phrase en utilisant les mots et expressions suivants : conséquences diminution certaines espèces d'oiseaux négatives équilibre monde naturel résumé le problème par ces mots-là dans une seule phrase c'est presque la thèse c'est l'opinion je répète les mots conséquences diminution certaines espèces d'oiseaux négatives équilibre et monde naturel reformulez la phrase la diminution de vous avez les mots allez allez construisez c'est un résumé c'est l'avis c'est la thèse /./ qui peut nous donnez la phrase qui résume le problème du texte posé dans ce texte allez allez allez/./ la diminution allez la diminution des espèces*

36A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux
 37E : aurait des conséquences
 38A : des conséquences négatives
 39E : sur l'équilibre
 40A : sur l'équilibre naturel
 41E : c'est très bien qui peut nous répéter cette phrase c'est ça la thèse oui
 42A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel
 43E : c'est très bien c'est ça voilà l'important oui
 44A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives dans l'équilibre de ce monde naturel
 45E : oui
 46A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel
 47E : normalement je porte cette phrase au tableau c'est la thèse tu répètes doucement
 48A : certaines
 49E : la diminution
 50A : la diminution
 51E : la diminution de certaines (l'enseignant prononce et transcrit en même temps la phrase au tableau) espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel
 52Ax : des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel
 53E : c'est très bien vous savez ce que veut dire des conséquences c'est le synonyme de quoi
 54A : résultats
 55E : des résultats des résultats comment
 56Ax : des résultats négatifs
 57E : sur
 58A : sur l'équilibre
 59E : du monde
 60Ax : du monde
 61E : naturel (Annexe I : C3 S3)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant recommande à ses élèves de produire des hypothèses de sens après la lecture silencieuse bien que cette stratégie s'effectue avant la lecture du texte. De ce fait, les apprenants appréhendent une opérationnalisation erronée de cette habileté. De plus, il leur recommande d'imaginer une réponse à la question posée dans le titre, après qu'ils ont effectué la lecture du texte. Par ailleurs, il ne leur enseigne pas explicitement les connaissances nécessaires à la réalisation de cette stratégie de compréhension. Il ne leur les connaissances déclaratives, procédurales et pragmatiques concernant cette technique. Autrement exprimé, il ne leur apprend pas que la mise en œuvre d'une stratégie consiste à connaître son type, l'utilité de son utilisation, le

moment de sa mise en pratique et la manière de la mettre en application. Précisons encore, que le professeur invite ses élèves à donner des hypothèses de sens cependant il ne leur explique pas les paramètres essentiels de sa mise en œuvre, c'est-à-dire le quoi ? le pourquoi ? le quand ? et le comment ? (Giasson, 2000, p.33). Enfin, nous avons remarqué qu'il n'a pas eu une étape de vérification des hypothèses de sens car en réalité les élèves ont lu le texte et ils ont donné des réponses. Pour toutes ces raisons, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive qu'elles s'éloignent des instructions officielles et que sa pratique s'écarte de ses déclarations.

b) Sollicite les élèves à produire des inférences

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant incite ses apprenants à produire des inférences logiques. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur sollicite ses élèves à dégager des informations inférentielles en s'appuyant sur des indices textuels. Ainsi, nous avons repéré des recommandations les suscitant à inférer de nouveaux renseignements en s'articulant sur des éléments du texte.

12E : qui peut nous lire le titre

13A : et si les oiseaux venaient à disparaître

14E : on refaire encore

15A : et si les oiseaux venaient à disparaître

16E : bon d'après le titre d'après le titre quel est le problème posé on n'a pas vu un texte comme celui-ci

17A : la disparition des oiseaux

18E : la disparition des oiseaux (l'enseignant transcrit cette phrase au tableau) et si les oiseaux venaient à disparaître quelle est la question qui vient

19Ax : où et si pourquoi est-ce que

20E : s'il n'y a pas d'oiseaux dans la nature

21A : est-ce que

22E : s'il n'y a pas d'oiseaux dans la nature

23A : est-ce que

24E : imaginez s'il n'y a pas d'oiseaux complétez la phrase

25A : quoi

26A : venaient

27E : que se passe-t-il que se passe-t-il c'est ça la logique s'il n'y a pas d'oiseaux que va se passer dans la nature c'est ça la question qui vient dans la tête c'est ça le problème donc je pose la question et s'il n'y a pas d'oiseaux qu'est ce qui se passe imaginez qu'il n'y a pas d'oiseaux qu'est ce qui se passe ce n'est pas dans le texte de votre imagination/./ imaginez un monde sans oiseaux/./ qu'est ce qui se passe/./ [il n'y a pas de réponse]

28A : le monde est terminé
 29E : le monde est terminé c'est une réponse oui c'est possible
 [possible]le monde>
 30A : la terre serait inhabitable
 31E : la terre serait inhabitable oui encore allez mettez des
 hypothèses donnez imaginez la terre sans oiseaux
 32A : la fin de vie
 33E : il n'y a pas de vie
 34A : déséquilibre de la nature
 35E : un déséquilibre c'est très bien il aurait un déséquilibre dans la
 nature voilà ça c'est une réponse il n'y a pas de vie il y a un
 déséquilibre dans l'écosystème (l'enseignant transcrit au tableau les
 phrases produites par les élèves) (Annexe I : C3 S3)

Comme nous le constatons dans cette partie du corpus, l'enseignant pousse ses apprenants à dégager des inférences à partir du titre. Cependant, nous n'avons pas vu le professeur apprendre à ses élèves explicitement les paramètres la mise en application de cette stratégie. Autrement exprimé, nous n'avons pas vu le praticien leur apprendre pourquoi ils doivent utiliser cette technique, quand ils peuvent l'employer, et comment ils la mettent en œuvre pour inférer des nouvelles informations. Donc, il n'y a pas eu un enseignement explicite de la mise en œuvre de cette technique. C'est la raison pour laquelle nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive qu'elles ne sont pas conformes aux instructions officielles et qu'il existe un écart entre sa pratique pédagogique et ses déclarations dans le questionnaire.

c) Solliciter les élèves à établir des liens entre les éléments textuels

L'analyse des données montre que l'enseignant ne sollicite pas ses apprenants à établir des liens entre les éléments textuels. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur ne les pousse pas à effectuer des relations entre ces éléments du texte. Ainsi, nous n'avons pas repéré des interventions enseignantes incitant les élèves à réaliser ce genre de tâche.

1E : bon pour commencer quelle est la source de ce texte oui
 2A : la source du texte science actualité
 3E : oui la source
 4A : la source du texte science actualité
 5E : Quel en est l'auteur ./ l'auteur oui
 6A : l'auteur du texte d'après Lise Berneoud
 7E : combien avons-nous de paragraphe attention oui
 8A : il y a quatre paragraphes

9E : *il n'y a pas*
 10Ax : *cinq paragraphes cinq paragraphes*
 11E : *cinq paragraphes nous avons cinq paragraphes*
 12E : *qui peut nous lire le titre Rajaa*
 13A : *et si les oiseaux venaient à disparaître*
 14E : *on refaire encore*
 15A : *et si les oiseaux venaient à disparaître*
 16E : *bon d'après le titre d'après le titre quel est le problème posé on n'a pas vu un texte comme celui-ci*
 17A : *la disparition des oiseaux*
 18E : *la disparition des oiseaux (l'enseignant transcrit cette phrase au tableau) et si les oiseaux venaient à disparaître quelle est la question qui vient (Annexe I : C3 S3)*

Comme nous le remarquons dans cet extrait, le professeur recommande à ses apprenants de retrouver la source, l'auteur et le titre mais il ne les sollicite pas à établir des liens entre les différents éléments. C'est la raison pour laquelle nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitives qu'elles ne sont pas conformes aux instructions officielles et qu'il existe un écart entre sa pratique pédagogique et ses déclarations dans le questionnaire.

d) Solliciter les élèves à se poser des questions

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne sollicite pas ses apprenants à se poser des questions. Effectivement, l'étude du corpus indique que le professeur n'apprend pas à ses élèves de questionner le texte. Ainsi, nous n'avons pas repéré des consignes les incitant à produire des questions personnelles. De ce fait la seule source des questions est le manuel scolaire étant donné que nous n'avons pas assisté à un enseignement explicite des habiletés d'autorégulation métacognitives de compréhension. Donc, l'enseignant ne leur a pas appris à questionner eux-mêmes le texte.

100E : *espèces d'oiseaux regardez dans le texte il y a cette expression la quasi-disparition des vautours des vautours c'est une espèce d'oiseau*
 101A : *quel paragraphe monsieur*
 102A : *troisième*
 103E : *troisième signifie normalement c'est vous signifie-t-elle la disparition complète des vautours ou la disparition presque totale des vautours cette phrase la quasi-disparition des vautours ça veut dire la disparition complète des vautours ou la disparition presque totale des vautours quelle est la phrase quelle est la signification correcte / : donnez-moi la phrase telle quelle est./ oui*
 104A : *cette phrase signifie la disparition presque totale des vautours*

105E : presque totale des vautours le quasi ça veut dire presque ça veut dire [à peu près] ça veut dire presque totale ce n'est pas totale il y a encore des vautours on va passer aux arguments arguments se rapportant aux conséquences de la diminution des espèces d'oiseaux sur le monde végétal [et ensuite] sur l'espèce humaine on va commencer sur le monde végétal [une par une] arguments se rapportant aux conséquences de la diminution des espèces d'oiseaux sur le monde végétal attention oui

105A : les processus

106E : les processus

107A : les processus de pollinisation et la dispersion des graines de fruits

108E : c'est très bien [une] une c'est très bien ensuite

109A : de nombreux oiseaux servent de lutte antiparasitaire naturelle

110E : c'est très bien ça c'est sur le monde végétal maintenant les arguments se rapportant aux conséquences de la diminution des espèces d'oiseaux sur l'espèce humaine [l'homme] soyez intelligent bon lecteur oui (Annexe I : C3 S3)

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant adopte toujours utilise toujours les questions du manuel scolaire. En d'autres termes, nous n'avons pas vu le professeur apprendre à ses élèves explicitement à questionner le texte en leur montrant la manière de sa mise en œuvre, son importance et les moments idéales de l'employer. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive qu'elles ne sont pas conformes aux instructions officielles et qu'il existe un écart entre sa pratique pédagogique et ses déclarations dans le questionnaire.

e) Sollicite les élèves à clarifier des mots difficiles

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne sollicite pas ses apprenants à clarifier les mots difficiles. Effectivement, l'examen des séances observées indique que le professeur n'apprend pas à ses élèves à mettre en application les stratégies de clarification. Ainsi, nous n'avons pas repéré des consignes les incitant à utiliser ces stratégies de compréhension pour dégager la signification des mots inconnus.

75E : ah c'est une organisation Non gouvernementale c'est-à-dire qui n'appartient pas à l'état au président non c'est une non gouvernementale le recensement oui Bird international c'est une organisation anglaise Bird international on va continuer avec notre texte nous allons essayer de relever le champ lexical d'oiseaux doucement vous avez le texte le champ lexical d'oiseaux/./ allez s'y le champ lexical oui

76A : d'avifaune

77E : avifaune c'est quoi avifaune
 78Ax : ensemble d'oiseaux
 79E : ensemble des oiseaux nous avons la faune c'est quoi la faune
 80Ax : c'est le monde animal
 81E : maintenant ce n'est pas la faune c'est avifaune avifaune c'est le monde animal
 82Ax : des oiseaux
 83E : des oiseaux des oiseaux c'est très bien continue champ lexical toujours../ vous avez le texte devant vous../ il y a même des noms d'oiseaux
 169 E : encore il y a un mot je parle et je donne un mot
 170A : comme
 171E : comme c'est très bien comme comme quoi
 172Ax : comme la rage ou la peste parmi la population humaine la rage et la peste
 173E : attention la rage et la peste ce sont de maladie
 174A : le rat
 175E : entre parenthèses [lorsque les oiseaux disparaissent la rage et la peste se dispersent de plus en plus] [les oiseaux sont bénéfiques car ils mangent les ras] les faucons [ils mangent les ras] lorsqu'il y a beaucoup de rat il y a la rage vous avez dit qu'il a un équilibre lorsqu'il y a disparition des oiseaux il y aurait un déséquilibre et vous avez dit tout à l'heure les maladies sur l'homme surtout la rage et la peste la rage et la peste oui (Annexe I : C3 S3)

Cet extrait montre que le professeur effectue le découpage du mot pour aider les élèves à dégager sa signification mais il ne les a pas montrés explicitement la mise en application d'autres stratégies de clarifications qui sont plus efficaces pour surmonter les difficultés rencontrées. En effet, nous n'avons repéré aucune consigne incitant les élèves à mettre en application des stratégies de clarification pour dégager la signification des mots difficiles. Nous remarquons également que le professeur explique les mots rage et peste et en utilisant la langue maternelle. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive qu'elles s'éloignent des instructions officielles et qu'elles se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

f) Sollicite les élèves à sélectionner les informations pertinentes

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant incite ses apprenants à retrouver les informations pertinentes. En effet, l'analyse des séances observées indique que le professeur recommande à ses élèves de trouver la thèse et les arguments. Ainsi, nous avons relevé des consignes dans lesquelles il leur demande de dégager les idées les plus importantes du texte.

63E : naturel d'après l'auteur qui en est le responsable de ce déséquilibre oui le principal oui
 64A : l'homme c'est le principal responsable de ce problème
 65E : de ce problème de cette situation de ce problème répétez moi oui d'après l'auteur
 66A : d'après l'auteur l'homme est le principal responsable de cette situation
 67E : de cette situation oui
 68A : d'après l'auteur l'homme est le principal responsable de ce problème
 69E : oui dans l'introduction par quoi l'auteur appuie-t-il son point de vue par quoi il appuie son point de vue /. / dans l'introduction /.../ par quoi il appuie son point de vue sur quelle base /. / selon quoi
 70A : le principal de cette situation
 71E : oui
 72A : l'homme selon un recensement de l'ONG
 73E : ah selon le recensement de l'ONG
 74A : organisation Non gouvernementale
 75E : ah c'est une organisation Non gouvernementale c'est-à-dire qui n'appartient pas à l'état au président non c'est une non gouvernementale [elle n'est pas étatique c'est elle qui a fait les statistiques] le recensement oui Bird international c'est une organisation anglaise Bird international on va continuer avec notre texte nous allons essayer de relever le champ lexical d'oiseaux doucement vous avez le texte le champ lexical d'oiseaux /.../ allez s'y le champ lexical oui (Annexe I : C3 S3)

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, le professeur pose la question, cependant il leur indique où ils doivent chercher pour retrouver la réponse. De ce fait, cette posture ne développe pas la compétence réflexive des apprenants étant donné qu'ils sont assistés par leur enseignant. Pour cette raison, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive qu'elles s'éloignent des instructions officielles et que sa pratique n'est pas conforme avec ses déclarations dans le questionnaire.

g) Sollicite les élèves à reformuler ce qu'ils ont compris

L'analyse des données montre que l'enseignant incite ses apprenants à reformuler les arguments de l'auteur. Effectivement, l'examen des séances observées indique que le professeur recommande à ses élèves de redire les propos du texte en utilisant leurs propres mots. Ainsi, nous avons repéré des consignes dans lesquelles il leur demande de redire les informations de l'écrivain.

119E : attention le monde d'oiseaux s'ils disparaissent de la nature il y aurait un grand

120Ax : difficulté déséquilibre

121E : un grand déséquilibre on va voir tout le long du texte vous allez voir lorsque on suit bien notre texte /... / qui peut me résumer ces arguments les deux dans deux phrases personnelles sur l'espèce végétal sur l'espèce humaine /. / essayez de reformuler un petit résumé ça y est [vous avez vu] c'est bien/. / sur le monde végétal et ensuite sur le monde humaine /... / allez reformuler les arguments en les résumant [ceux qui ont compris] /. / [il n'y a pas] vous avez dit que sur l'espèce végétal ont des effets sur les processus de pollinisation et dispersion des graines de fruits aussi lutte antiparasitaire naturelle et sur l'homme limite [limite] limite la dispersion de certaines maladies voilà tout simplement si les oiseaux venaient à disparaître que se passe dans la nature dans le monde naturel donc il y a une phrase dans la conclusion qui reprend la thèse de l'auteur quelle est cette phrase oui

122A : l'homme étant le responsable de cette situation

123E : oui

124A : nous devons réagir vite pour préserver ce patrimoine naturel élément indispensable à la biodiversité

125E : bien il y a une autre phrase il y a un autre mieux

126A : la disparition de certaines espèces d'oiseaux est une menace réelle sur l'équilibre des écosystèmes

127E : des écosystèmes répète moi cette phrase

128A : la disparition de certaines espèces d'oiseaux est une menace réelle sur l'équilibre des écosystèmes

129E : voilà c'est très bien c'est ça la même phrase regardez elle a été dite d'une autre façon d'une autre manière répétez moi la phrase

130A : la disparation

131E : disparition

132A : de certain

133E : de certaines

134A : certaines espèces d'oiseaux est une menace réelle sur l'équilibre des écosystèmes

135E : des écosystèmes regardez lorsque je dis la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre du monde naturel c'est la même chose

136Ax : chose

137E : c'est la même phrase c'est le synonyme

138Ax : synonyme

139E : c'est le synonyme toujours dès fois l'auteur donne la thèse au début et il donne et reformule la thèse à la fin dans un texte argumentatif (Annexe I : C3 S3)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, le professeur recommande à ses élèves de reformuler les arguments de l'auteur mais quand il constate qu'ils ne parviennent pas le

faire, il exécute cette tâche à la place de ses apprenants. Nous trouvons que cette posture de la part du praticien n'est pas conforme avec les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive et les suggestions des instructions officielles, elles se ne sont pas en accord également avec ses déclarations.

h) Sollicite les élèves à déterminer l'organisation du texte

L'analyse des données recueillis montre que l'enseignant incite ses élèves à dégager la structure du texte. Effectivement l'étude des séances observées indique que le professeur sollicite ses apprenants à retrouver comment l'auteur organise ses idées. Ainsi, nous avons repéré des consignes dans lesquelles ils leur demande de trouver le schéma du texte.

208E : réagir les lecteurs c'est-à-dire il les fait conscient faire réagir les lecteurs nous avons un petit tableau attention vous allez revenir bien au texte nous avons les arguments les oiseaux servent de lutte il y a des exemples les oiseaux charognards évitent la dispersion de certaines maladies revenez au texte remplissez le tableau avec le crayon [dis-moi qu'est-ce que tu fais] ah [il faut lire] ./ [vas-y]/... / de nombreux oiseaux servent de lutte antiparasitaire naturelle

209A : c'est le cas des oiseaux insectivores

210E : qu'est-ce que ça veut dire oiseaux insectivores

211A : nourrit d'insectes

212E : c'est très bien qui se nourrit d'insectes

213Ax : qui se nourrit d'insectes

214E : c'est très bien Achour ils diminuent le nombre d'insectes deuxième

215A : le cas de certains rapaces

216E : le cas de certains rapaces qui

217A : prélevez des proies plus grosses mais non moins dévastatrices les petits rongeurs

218E : c'est très bien on passe au deuxième maintenant pour les oiseaux charognards évitent la dispersion de certaines maladies trouvez-moi l'exemple

219Ax : comme la rage ou le peste parmi la population humaine

220E : la rage et la peste vous avez ça y est vous avez compris ces maladies attentions ce sont ces maladies qui touchent l'homme par la disparition des oiseaux donc on va lire un peu le texte qui commence le premier paragraphe (Annexe I : C3 S3)

Comme nous le constatons dans cet extrait du corpus, le professeur recommande à ses apprenants de remplir le tableau existant sur le manuel scolaire en se servant du crayon. De ce fait, nous pensons que cette action ne permet pas aux élèves de développer leur pensée réflexive car le tableau représente la structure du texte. De plus il ne leur a pas donné l'occasion à découvrir eux même l'organisation des idées. En conséquence, nous trouvons

que ses interventions enseignantes s'éloignent de la dimension d'autorégulation métacognitive et des suggestions officielles et qu'elles se contredisent avec ses déclarations.

i) Sollicite les élèves à synthétiser et organiser le contenu du texte

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne sollicite pas toujours à ses apprenants de synthétiser le contenu du texte. En effet, l'étude des séances observées indique que le professeur incite ses élèves à effectuer une récapitulation des idées dégager. Ainsi, nous avons repéré des consignes dans lesquelles il leur recommande de réaliser cette tâche.

121 E : un grand déséquilibre on va voir tout le long du texte vous allez voir lorsque on suit bien notre texte /... / qui peut me résumer ces arguments les deux dans deux phrases personnelles sur l'espèce végétal sur l'espèce humaine /. / essayez de reformuler un petit résumé ça y est c'est bien/. / sur le monde végétal et ensuite sur le monde humaine /... / allez reformuler les arguments en les résumant /. / vous avez dit que sur l'espèce végétal on des effets sur les processus de pollinisation et dispersion des graines de fruits aussi lutte antiparasitaire naturelle et sur l'homme limite limite la dispersion de certaines maladies voila tout simplement si les oiseaux venaient à disparaître que se passe dans la nature dans le monde naturel donc il y a une phrase dans la conclusion qui reprend la thèse de l'auteur quelle est cette phrase oui (Annexe I :C3 S3)

Comme nous le constatons dans ce fragment du corpus, l'enseignant réalise sollicite ses apprenants à synthétiser le contenu du texte mais et quand il remarque qu'ils n'arrivent pas à l'effectuer, c'est lui qui synthétise le contenu du texte le contenu du texte à la place de ses élèves. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de l'autorégulation métacognitive, elles ne sont pas conformes à la nouvelle perspective et ne sont pas en accord avec ses déclarations.

5. Mobilise explicitement l'autorégulation des apprenants

a) Active les connaissances métacognitives des apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant n'active pas les connaissances métacognitives des apprenants. Effectivement, l'étude des séances observées indique que le professeur n'active pas cette composante de la métacognition. En effet, nous n'avons pas repéré des interventions dans lesquelles le professeur incitant les apprenants à s'appuyer

sur leurs connaissances préalables pour entamer cette nouvelle tâche. Ainsi, nous avons constaté que le praticien procède toujours de la même manière. En d'autres termes, il recommande constamment à ses élèves de dégager l'image du texte avant de commencer la lecture sans les pousser à évoquer les ressources qu'ils possèdent déjà.

- 1E : bon pour commencer quelle est la source de ce texte oui*
- 2A : la source du texte science actualité*
- 3E : oui la source*
- 4A : la source du texte science actualité*
- 5E : Quel en est l'auteur ./ l'auteur oui*
- 6A : l'auteur du texte d'après Lise Berneoud*
- 7E : combien avons-nous de paragraphe attention oui*
- 8A : il y a quatre paragraphes*
- 9E : il y a*
- 10Ax : cinq paragraphes cinq paragraphes*
- 11E : cinq paragraphes nous avons cinq paragraphes*
- 12E : qui peut nous lire le titre Rajaa*
- 13A : et si les oiseaux venaient à disparaître*
- 14E : on refaire encore*
- 15A : et si les oiseaux venaient à disparaître*
- 16E : bon d'après le titre d'après le titre quel est le problème posé on n'a pas vu un texte comme celui-ci*
- 17A : la disparition des oiseaux*
- 18E : la disparition des oiseaux (l'enseignant transcrit cette phrase au tableau) et si les oiseaux venaient à disparaître quelle est la question qui vient*
- 19Ax : où et si pourquoi est-ce que*
- 20E : s'il n'y a pas d'oiseaux dans la nature (Annexe I : C3 S3)*

Comme nous le remarquons dans ce passage, le professeur commence la séance de compréhension de l'écrit en préconisant toujours à ses apprenants de retrouver les éléments périphériques avant de lire le texte. De ce fait, nous n'avons pas repéré un discours qui active leurs connaissances métacognitives. C'est la raison pour laquelle nous trouvons que les pratiques pédagogiques du praticien ne se rapprochent pas des principes de la perspective métacognitive, qu'elles ne sont pas en adéquation avec les nouvelles suggestions et qu'elles se contredisent avec ses déclarations.

b) Provoque l'émergence des expériences métacognitives des apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne pousse pas ses apprenants à évoquer leurs expériences métacognitives. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur ne les sollicite pas à se rappeler les démarches et les ressources qu'ils ont mobilisées dans les activités de compréhension de l'écrit préalables.

1E : bon pour commencer quelle est la source de ce texte oui
 2A : la source du texte science actualité
 3E : oui la source
 4A : la source du texte science actualité
 5E : Quel en est l'auteur ./ l'auteur oui
 6A : l'auteur du texte d'après Lise Berneoud
 7E : combien avons-nous de paragraphe attention oui
 8A : il y a quatre paragraphes
 9E : il y a
 10Ax : cinq paragraphes cinq paragraphes
 11E : cinq paragraphes nous avons cinq paragraphes
 12E : qui peut nous lire le titre Rajaa
 13A : et si les oiseaux venaient à disparaître
 14E : on refaire encore
 15A : et si les oiseaux venaient à disparaître
 16E : bon d'après le titre d'après le titre quel est le problème posé on n'a pas vu un texte comme celui-ci
 17A : la disparition des oiseaux
 18E : la disparition des oiseaux (l'enseignant transcrit cette phrase au tableau) et si les oiseaux venaient à disparaître quelle est la question qui vient
 19Ax : où et si pourquoi est-ce que
 20E : s'il n'y a pas d'oiseaux dans la nature (Annexe I : C3 S3)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, le praticien entame la séance sans recommander à ses élèves de se souvenir des stratégies qu'ils ont mises en œuvre dans les activités antérieures. C'est la raison pour laquelle, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas axées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive et les suggestions des instructions officielles et elles ne concordent pas également avec ses déclarations dans le questionnaire.

c) Provoque des prises de consciences de la conduite métacognitive

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne provoque pas des prises de consciences de la conduite métacognitive des apprenants. En effet, l'étude des séances observées indique que le professeur ne pousse pas ses apprenants à se rendre compte de la démarche et des stratégies qu'ils mettent en œuvre quand ils lisent un texte. Ainsi, nous n'avons pas repéré des consignes dans lesquelles il les pousse à être conscients des ressources qu'ils mettent en pratique pour élaborer la signification du texte.

226E : la rage et la peste vous avez ça y est vous avez compris ces maladies attentions ce sont ces maladies qui touchent l'homme par la

disparition des oiseaux donc on va lire un peu le texte qui commence le premier paragraphe

227A : la diminution du nombre d'oiseau constatée depuis plusieurs années pourrait bien avoir des conséquences négatives sur tout le reste du monde vivant les raisons en sont nombreuses et elles ont toutes un point commun : l'homme selon un recensement de l'ong bird international portant sur plus de 9000 espèces d'avifaune les conséquences de cette diminution sur le reste des écosystèmes apparaissent particulièrement préoccupantes

228E : un deuxième

229A : d'une part les processus de pollinisation et la dispersion des graines de fruits sont parfois le fait de quelques espèces d'oiseaux seulement leur disparition entraînerait donc de lourdes conséquences quant à la survie de ces plantes

230E : oui d'autre part

231A : d'autre part de nombreux oiseaux servent de lutte antiparasitaire naturelle c'est le cas des oiseaux insectivores qui débarrassent les plantes des insectes nuisibles ou des chenilles ravageuses mais c'est également le cas de certaines rapaces (faucons chouettes qui prélèvent des proies plus grosses mais non moins dévastatrices les petits rongeurs

232E : vous avez vu les deux points (Annexe I : C3 S3)

Nous remarquons que le professeur demande à ses élèves de lire le texte sans leur recommander d'être conscient des processus qu'ils mettent en œuvre pour construire le sens du texte. Ainsi, nous n'avons pas repéré des consignes favorisant la prise de conscience du fonctionnement mentale mise en pratique dans la compréhension d'un texte écrit. C'est la raison pour laquelle nous trouvons que ses interventions enseignantes s'éloignent des principes de la perspective métacognitive, qu'elles ne se rapprochent pas des instructions officielles et qu'elles contredisent avec ses déclarations.

d) Stimule les habiletés métacognitives des apprenants

1) Pousse l'apprenant à planifier la tâche

L'analyse des données montre que l'enseignant n'entraîne pas ses apprenants à planifier la tâche de compréhension de l'écrit. En effet, l'étude des séances observées indique que le professeur n'habitue pas ses élèves effectuer une planification de cette activité complexe avant de l'entamer.

1E : bon pour commencer quelle est la source de ce texte > oui

2A : la source du texte science actualité

3E : oui la source

4A : la source du texte science actualité

5E : *Quel en est l'auteur / / l'auteur oui*
6A : *l'auteur du texte d'après Lise Berneoud*
7E : *combien avons-nous de paragraphe attention oui*
8A : *il y a quatre paragraphes*
9E : *il y a*
10Ax : *cinq paragraphes cinq paragraphes*
11E : *cinq paragraphes nous avons cinq paragraphes*
12E : *qui peut nous lire le titre*
13A : *et si les oiseaux venaient à disparaître*
14E : *on refaire encore*
15A : *et si les oiseaux venaient à disparaître*
16E : *bon d'après le titre d'après le titre quel est le problème posé on n'a pas vu un texte comme celui-ci (Annexe I : C3 S3)*

Comme nous l'avons évoqué préalablement, le professeur commence par l'exploitation des éléments périphériques du texte, en revanche nous n'avons pas repéré des recommandations incitant les élèves à fixer un objectif de lecture, à anticiper la démarche à suivre et les stratégies appropriées pour exécuter cette tâche.

1E : *bon pour commencer quelle est la source de ce texte oui*
2A : *la source du texte science actualité*
3E : *oui la source*
4A : *la source du texte science actualité*
5E : *Quel en est l'auteur / / l'auteur oui*
6A : *l'auteur du texte d'après Lise Berneoud*
7E : *combien avons-nous de paragraphe attention oui*
8A : *il y a quatre paragraphes*
9E : *il y a*
10Ax : *cinq paragraphes cinq paragraphes*
11E : *cinq paragraphes nous avons cinq paragraphes*
12E : *qui peut nous lire le titre*
13A : *et si les oiseaux venaient à disparaître*
14E : *on refaire encore*
15A : *et si les oiseaux venaient à disparaître*
16E : *bon d'après le titre d'après le titre quel est le problème posé on n'a pas vu un texte comme celui-ci (Annexe I : C3 S3)*

Nous remarquons dans ce passage l'enseignant suit à la lettre la procédure proposée dans le manuel scolaire sans qu'il y ait un apport de sa part, c'est pourquoi nous n'avons repéré aucune consigne entraînant les apprenants à planifier leur tâche. C'est la raison pour laquelle, nous déclarons que ses interventions enseignantes s'éloignent de la perspective

métacognitive et des suggestions des instructions officielles et elles ne sont pas conforme avec ses déclarations.

2) Pousse l'apprenant à contrôler sa démarche

L'analyse des données montre que l'enseignant n'entraîne pas les apprenants à contrôler la démarche et les stratégies qu'ils mettent en application au moment de l'élaboration de la signification du texte. En effet, l'étude des séances observées indique que le professeur ne mène pas ses élèves à surveiller la qualité de la construction du sens élaboré en mobilisant des stratégies métacognitives de contrôle.

63E : naturel d'après l'auteur qui en est le responsable de ce déséquilibre oui le principal oui

64A : l'homme c'est le principal responsable de ce problème

65E : de ce problème de cette situation de ce problème répétez moi oui d'après l'auteur

66A : d'après l'auteur l'homme est le principal responsable de cette situation

67E : de cette situation oui

68A : d'après l'auteur l'homme est le principal responsable de ce problème

69E : oui dans l'introduction par quoi l'auteur appuie-t-il son point de vue par quoi il appuie son point de vue ./ / dans l'introduction ././ par quoi il appuie son point de vue sur quelle base././ selon quoi

70A : le principal de cette situation

71E : oui

72A : l'homme selon un recensement de l'ONG

73E : ah selon le recensement de l'ONG

74A : organisation Non gouvernementale (Annexe I : C3 S3)

Comme nous le constatons dans cet extrait, le professeur exploite les questions existant sur le manuel scolaire, c'est pour cette raison que nous n'avons repéré aucune consigne sollicitant les élèves à contrôler leur démarche mise en œuvre. C'est la raison pour laquelle, nous stipulons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la métacognition, s'écartent également des instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

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

L'analyse des données montre que l'enseignant ne pousse pas ses élèves à réadapter leurs démarches quand ils n'arrivent pas à comprendre un passage du texte. En effet, l'étude des séances observées montrent que le professeur n'incite pas ses apprenants à mobiliser

d'autres stratégies plus appropriées lorsqu'ils n'arrivent pas à comprendre ce qu'ils sont entrain de lire.

100E : espèces d'oiseaux regardez dans le texte il y a cette expression la quasi-disparition des vautours des vautours c'est une espèce d'oiseau

101A : quel paragraphe monsieur

102A : troisième

103E : troisième signifie normalement c'est vous signifie-t-elle la disparition complète des vautours ou la disparition presque totale des vautours cette phrase la quasi-disparition des vautours ça veut dire la disparition complète des vautours ou la disparition presque totale des vautours quelle est la phrase quelle est la signification correcte /. : donnez-moi la phrase telle quelle est ./ oui

104A : cette phrase signifie la disparition presque totale des vautours

105E : presque totale des vautours le quasi ça veut dire presque ça veut dire ça veut dire presque totale ce n'est pas totale il y a encore des vautours on va passer aux arguments arguments se rapportant aux conséquences de la diminution des espèces d'oiseaux sur le monde végétal sur l'espèce humaine on va commencer sur le monde végétal arguments se rapportant aux conséquences de la diminution des espèces d'oiseaux sur le monde végétal attention oui (Annexe I :C3 S3)

Comme nous l'avons évoqué auparavant, l'enseignant exploite toujours les questions du manuel. De ce fait, il abandonne l'apprentissage des stratégies de régulation de la compréhension des textes écrits. C'est pour cette raison que nous jugeons que ses interventions enseignantes ne sont pas axées sur la perspective d'autorégulation métacognitive et les suggestions des instructions officielles et elles se contredisent avec ses déclarations.

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

L'analyse des données montre que l'enseignant n'apprend pas à ses apprenants à évaluer l'efficacité des stratégies qu'ils mettent en application quand ils élaborent la signification du texte écrit. En effet, l'étude des séances observées montre que le professeur néglige ce genre d'apprentissage nécessaire dans la construction du sens.

100E : espèces d'oiseaux regardez dans le texte il y a cette expression la quasi-disparition des vautours des vautours c'est une espèce d'oiseau

101A : quel paragraphe monsieur

102A : troisième

103E : troisième signifie normalement c'est vous signifie-t-elle la disparition complète des vautours ou la disparition presque totale des

vautours cette phrase la quasi-disparition des vautours ça veut dire la disparition complète des vautours ou la disparition presque totale des vautours quelle est la phrase quelle est la signification correcte /. : donnez-moi la phrase telle quelle est ././ oui
104A : cette phrase signifie la disparition presque totale des vautours
105E : presque totale des vautours le quasi ça veut dire presque ça veut dire ça veut dire presque totale ce n'est pas totale il y a encore des vautours on va passer aux arguments arguments se rapportant aux conséquences de la diminution des espèces d'oiseaux sur le monde végétal sur l'espèce humaine on va commencer sur le monde végétal arguments se rapportant aux conséquences de la diminution des espèces d'oiseaux sur le monde végétal attention oui (Annexe I :C3 S3)

Nous remarquons que l'enseignant pose des questions du manuel scolaire, en conséquence, nous n'avons pas repéré des consignes invitant les élèves à évaluer l'efficacité des stratégies mobilisées. C'est la raison pour laquelle nous énonçons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, elles ne sont pas conformes avec les instructions officielles et elles ne se sont pas conformes également avec ses déclarations dans le questionnaire.

e) Pousse l'apprenant à verbaliser sa démarche mentale

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant n'apprend pas à ses élèves à prononcer la démarche et les stratégies qu'ils mettent en application quand ils élaborent la signification du texte écrit. En effet, en analysant le corpus, nous n'avons repéré aucune consigne incitant les élèves à exprimer explicitement les techniques qu'ils ont mis en œuvre pendant la lecture du texte.

141E : je n'ai pas parlé de qui quoi ça y est [nous avons vu ces choses je ne reviens plus] l'image du texte c'est simple /. / on va chercher encore je vais vous donner cinq minutes [lit bien cette fois] s'il vous plaît [on pénètre un peu dans les détails] les détails lisez bien le texte [vite] /... / allez on va commencer les exemples oui
142A : c'est le cas des oiseaux insectivores
143E : c'est le cas des oiseaux insectivores regarde on arrête ici ou on continue pour donner pour présenter les exemples on emploie qu'est-ce qu'il a employé le mot
144Ax : il explique
145E : le mot qu'il a employé
146A : c'est le cas
147E : c'est le cas très bien on passe les autres exemples
Abdelmoumen

148A : de lutte antiparasitaire naturelle exemple le cas de certains rapaces faucons chouettes
 149E : c'est très bien est ce qu'il a dit c'est le cas ou bien directement le cas
 150Ax : le cas
 151E : le cas [oui] le cas vous voyez le cas c'est pour donner un exemple [un autre jour] l'expression écrite vous employez ce vocabulaire encore
 152A : il n'y a pas
 153E : s'il y a d'autres mais c'est n'est pas comme ça /. / ce que vous avez étudié en troisième année moyenne comment on donne des exemples
 154A : pour preuve
 155E : pour preuve [encore]
 156Ax : comme sauvage signifie ponctuation
 157E : ah on donne des exemples avec des signe de ponctuation quels sont les signes de ponctuations qui introduisent des exemples
 158Ax : les deux points
 159E : les deux points très bien les deux points regardez-moi un exemple avec les deux points oui
 160A : les petits rongeurs
 161E : deux points comme les petits rongeurs [encore]
 162A : les parenthèses
 163E : très bien les parenthèses par exemple les parenthèses (Annexe I : C3 S3)

Comme nous l'avons évoqué auparavant, l'enseignant suit à la lettre les questions du manuel scolaire et ne recommande pas à ses apprenants d'exposer explicitement les ressources qu'ils ont appelées pour comprendre le texte. En conséquence, ses interventions enseignantes ne concordent pas avec les théories associées à la dimension d'autorégulation métacognitive et instructions officielles et elles se contredisent avec ses propos sans le questionnaire.

6. Favorise les interactions d'autorégulation entre les apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant n'incite pas les apprenants à interagir pendant les activités de construction du sens des textes écrits. En analysant le corpus, nous n'avons repéré aucune consigne favorisant interactions réflexives entre les élèves.

183E : maintenant les exemples vous avez dans le livre tournez la page quel est le rôle de ces exemples est ce qu'ils renforcent les arguments est ce qu'ils résument les arguments est ce qu'ils illustrent les arguments relèves les bonnes réponses pourquoi les exemples dans le texte

184Ax : renforcent les arguments
 185E : oui c'est très bien ils renforcent les arguments vous savez
 qu'est-ce que ça veut dire renforcent
 186Ax : [renforcent]
 187E : ensuite il y a une autre réponse juste
 188Ax : illustrent
 189E : illustrent éclaircissent
 190Ax : [clarifient]
 192E : voilà illustrent ça veut dire éclaircissent les arguments
 [clarifient] c'est très bien on va revenir à l'autre dans le texte quelle
 est l'intention qu'est-ce que ça veut dire l'intention (Annexe I : C3 S3)

Nous remarquons dans cet extrait que le professeur adopte une démarche question/réponse et néglige l'interaction entre les lecteurs. Ce ci dit que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, elles s'éloignent des suggestions des instructions officielles et elles ne sont pas conformes également avec ses déclarations dans le questionnaire.

7. Favorise l'analyse des incompréhensions des apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant adopte une démarche question/réponse et ne prend pas en considération les passages que les apprenants n'arrivent pas à comprendre. En effet, en analysant le corpus, nous avons remarqué que le professeur ne sollicite pas ses élèves à donner les raisons de leurs incompréhensions. Ainsi, les difficultés des élèves ne sont pas analysées pour retrouver les causes qui les empêchent à construire la signification des passages difficiles à comprendre.

169E : encore il y a un mot je parle et je donne un mot
 170A : comme
 171E : comme c'est très bien comme comme quoi
 172Ax : comme la rage ou la peste parmi la population humaine la
 rage et la peste
 173E : attention la rage et la peste ce sont de maladie
 174A : le rat
 175E : entre parenthèses [la rage et le peste lorsque ces oiseaux
 disparaissent la rage et la peste augmente chez les être humain] [ces
 oiseaux diminuent ces maladies parce qu'ils se nourrissent des rats]
 les faucons [mangent les rats] lorsqu'il y a beaucoup de rat il y a la
 rage vous avez dit qu'il a un équilibre lorsqu'il y a disparition des
 oiseaux il y aurait un déséquilibre et vous avez dit tout à l'heure les
 maladies sur l'homme surtout la rage et la peste la rage et la peste oui
 176A : ainsi

177E : ainsi on peut trouver des exemples par ainsi (l'enseignant transcrit au tableau l'expression ainsi)

178A : tel

179E : tel ah tel c'est très bien tel c'est comme comme tel comme tel que tel que (l'enseignant transcrit au tableau l'expression tel comme tel que)

A : par exemple (Annexe I : C3 S3)

Comme nous l'avons soulevé auparavant, lorsque l'enseignant constate que ses élèves n'arrivent pas à comprendre un passage, il l'explique directement. C'est la raison pour laquelle, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas axées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, elles ne sont pas conformes également aux instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

8. Accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants

L'analyse des résultats montre que l'enseignant n'accompagne pas la démarche de la co-construction de la compétence d'autorégulation métacognitive des apprenants. En effet, en analysant le corpus, nous avons constaté que le professeur aide ses des élèves non pas pour leur permettre de développer des habiletés d'autorégulation métacognitives mais leur offre un étayage qui ne les rend pas réflexifs.

35E : un déséquilibre c'est très bien il aurait un déséquilibre dans la nature voilà ça c'est une réponse y a pas de vie il y a un déséquilibre dans l'écosystème (l'enseignant transcrit au tableau les phrases produites par les élèves) revenez maintenant au texte avec une bonne lecture des mots avec lesquelles vous allez former une phrases le problème soulevé ça y est de ce texte peut être résumé en une phrase le problème construit cette phrase en utilisant les mots et expressions suivants : conséquences diminution certaines espèces d'oiseaux négatives équilibre monde naturel résumé le problème par ces mots-là dans une seule phrase c'est presque la thèse c'est l'opinion je répète les mots conséquences diminution certaines espèces d'oiseaux négatives équilibre et monde naturel reformulez la phrase la diminution de vous avez les mots allez allez construisez c'est un résumé c'est l'avis c'est la thèse /../ qui peut nous donnez la phrase qui résume le problème du texte posé dans ce texte allez allez allez allez/./ la diminution allez la diminution des espèces

36A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux

37E : aurait des conséquences

38A : des conséquences négatives

39E : sur l'équilibre

40A : sur l'équilibre naturel

41E : c'est très bien qui peut nous répéter cette phrase c'est ça la thèse oui

42A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel
 43E : c'est très bien c'est ça voilà l'important oui
 44A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives dans l'équilibre de ce monde naturel
 45E : oui
 46A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel
 47E : normalement je porte cette phrase au tableau c'est la thèse tu répètes doucement
 48A : certaines
 49E : la diminution
 50A : la diminution
 51E : la diminution de certaines (l'enseignant prononce et transcrit en même temps la phrase au tableau) espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel
 52Ax : des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel
 53E : c'est très bien vous savez ce que veut dire des conséquences c'est le synonyme de quoi
 54A : résultats
 55E : des résultats des résultats comment
 56Ax : des résultats négatifs
 57E : sur
 58A : sur l'équilibre
 59E : du monde
 60Ax : du monde
 61E : naturel
 62Ax : naturel (Annexe I : C3 S3)

Comme nous le remarquons dans ce passage, le professeur recommande à ses élèves de reformuler la thèse, cependant, c'est lui qui réalise cette tâche à la place d'eux. Nous constatons que les élèves ne fournissent pas des efforts pour réaliser cette tâche, ils sont en train de répéter ce que l'enseignant reformule. Cette démarche les renferme dans une logique de restitution et ne leur permettent pas de développer leur pensée réflexive. C'est la raison pour laquelle, nous déclarons ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, elles ne sont pas conformes aux instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

9. Propose des tâches sollicitant la réflexion d'autorégulation

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne propose pas des tâches qui sollicitent la réflexion d'autorégulation métacognitive de l'apprenant. En effet, l'étude des

séances observées indique que les tâches visant le développement de la compétence métacognitive de l'apprenant ne sont pas présentes.

35E : un déséquilibre c'est très bien il aurait un déséquilibre dans la nature voilà ça c'est une réponse y a pas de vie il y a un déséquilibre dans l'écosystème (l'enseignant transcrit au tableau les phrases produites par les élèves) revenez maintenant au texte avec une bonne lecture des mots avec lesquelles vous allez former une phrases le problème soulevé ça y est de ce texte peut être résumé en une phrase le problème construit cette phrase en utilisant les mots et expressions suivants : conséquences diminution certaines espèces d'oiseaux négatives équilibre monde naturel résumé le problème par ces mots-là dans une seule phrase c'est presque la thèse c'est l'opinion je répète les mots conséquences diminution certaines espèces d'oiseaux négatives équilibre et monde naturel reformulez la phrase la diminution de vous avez les mots allez allez construisez c'est un résumé c'est l'avis c'est la thèse ././ qui peut nous donnez la phrase qui résume le problème du texte posé dans ce texte allez allez allez allez ././ la diminution allez la diminution des espèces

36A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux

37E : aurait des conséquences

38A : des conséquences négatives

39E : sur l'équilibre

40A : sur l'équilibre naturel

41E : c'est très bien qui peut nous répéter cette phrase c'est ça la thèse oui

42A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel

43E : c'est très bien c'est ça voilà l'important oui

44A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives dans l'équilibre de ce monde naturel

45E : oui

46A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel

47E : normalement je porte cette phrase au tableau c'est la thèse tu répètes doucement

48A : certaines

49E : la diminution

50A : la diminution

51E : la diminution de certaines (l'enseignant prononce et transcrit en même temps la phrase au tableau) espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel

52Ax : des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel

53E : c'est très bien vous savez ce que veut dire des conséquences c'est le synonyme de quoi

54A : résultats

55E : des résultats des résultats comment

56Ax : des résultats négatifs

57E : sur
58A : sur l'équilibre
59E : du monde
60Ax : du monde
61E : naturel
62Ax : naturel (Annexe I : C3 S3)

Nous remarquons que l'enseignant adopte toujours la même démarche, il pose des questions auxquelles les élèves sont invités à donner des réponses. En conséquence, nous n'avons pas repéré des tâches sollicitant leur réflexion et les obligeant à réfléchir pour les exécuter. De ce fait il ne leur propose pas des tâches de genre réflexives. De plus, nous avons vu qu'il les interroge puis il répond à leur place. Ce ci dit que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, ne sont pas conforme également avec les instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

10. Favorise le transfert de la compétence d'autorégulation

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant n'apprend pas à ses apprenants le transfert de leurs habiletés d'autorégulation métacognitives en leur proposant d'autres situations problèmes. En effet, en analysant le corpus, nous n'avons pas repéré des tâches leurs permettant de transférer leur compétence d'autorégulation métacognitive. Ainsi, ses recommandations ne mènent pas les apprenants à réutiliser leur compétence métacognitive dans d'autres situations de compréhension.

E : un déséquilibre c'est très bien il aurait un déséquilibre dans la nature voila ça c'est une réponse y a pas de vie il y a un déséquilibre dans l'écosystème (l'enseignant transcrit au tableau les phrases produites pas les élèves) revenez maintenant au texte avec une bonne lecture des mots avec lesquelles vous allez former une phrases le problème soulevé ça y est de ce texte peut être résumé en une phrase le problème construit cette phrase en utilisant les mots et expressions suivants : conséquences diminution certaines espèces d'oiseaux négatives équilibre monde naturel résumé le problème par ces mots là dans une seule phrase c'est presque la thèse c'est l'opinion je répète les mots conséquences diminution certaines espèces d'oiseaux négatives équilibre et monde naturel reformulez la phrase la diminution de vous avez les mots allez allez construisez c'est un résumé c'est l'avis c'est la thèse ././ qui peut nous donnez la phrase qui résume le problème du texte posé dans ce texte allez allez allez ././ la diminution allez la diminution des espèces

A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux

E : aurait des conséquences

A : des conséquences négatives

E : sur l'équilibre
A : sur l'équilibre naturel
E : c'est très bien qui peut nous répéter cette phrase c'est ça la thèse oui
A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel
E : c'est très bien c'est ça voila l'important oui
A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives dans l'équilibre de ce monde naturel
E : oui
A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel
E : normalement je porte cette phrase au tableau c'est la thèse tu répète doucement
A : certaines
E : la diminution
A : la diminution
E : la diminution de certaines (l'enseignant prononce et transcrit en même temps la phrase au tableau) espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel
Ax : des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel
E : c'est très bien vous savez ce que veut dire des conséquences c'est le synonyme de quoi
A : résultats
E : des résultats des résultats comment
Ax : des résultats négatifs
E : sur
A : sur l'équilibre
E : du monde
Ax : du monde
E : naturel
Ax : naturel (Annexe I : C3 S3)

Comme nous l'avons soulevé préalablement, le praticien adopte une posture question/réponse qui n'assure pas le réemploi des habiletés de haut niveau. Ce ci nous mène à déclarer que ses interventions enseignantes ne se sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, elles ne sont pas conformes aux suggestions des instructions officielles et elles se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

11. Tient compte de la dimension affective des apprenants

a) Crée un climat de confiance pour ses élèves

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant crée un climat de confiance, il encourage ses apprenants à retrouver des réponses et à participer. En effet, l'étude des

séances observées indique que le professeur emploie un discours qui rassure les élèves et les motive à travailler.

E : un déséquilibre c'est très bien il aurait un déséquilibre dans la nature voila ça c'est une réponse y a pas de vie il y a un déséquilibre dans l'écosystème (l'enseignant transcrit au tableau les phrases produites pas les élèves) revenez maintenant au texte avec une bonne lecture des mots avec lesquelles vous allez former une phrases le problème soulevé ça y est de ce texte peut être résumé en une phrase le problème construit cette phrase en utilisant les mots et expressions suivants : conséquences diminution certaines espèces d'oiseaux négatives équilibre monde naturel résumé le problème par ces mots là dans une seule phrase c'est presque la thèse c'est l'opinion je répète les mots conséquences diminution certaines espèces d'oiseaux négatives équilibre et monde naturel reformulez la phrase la diminution de vous avez les mots allez allez construisez c'est un résumé c'est l'avis c'est la thèse ././ qui peut nous donnez la phrase qui résume le problème du texte posé dans ce texte allez allez allez ././ la diminution allez la diminution des espèces

A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux

E : aurait des conséquences

A : des conséquences négatives

E : sur l'équilibre

A : sur l'équilibre naturel

E : c'est très bien qui peut nous répéter cette phrase c'est ça la thèse oui

A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives sur l'équilibre de ce monde naturel

E : c'est très bien c'est ça voila l'important oui

A : la diminution de certaines espèces d'oiseaux aurait des conséquences négatives dans l'équilibre de ce monde naturel (Annexe

I : C3 S3)

Comme nous le remarquons dans cet extrait l'enseignant emploie des expressions de félicitation pour les rassurer. En conséquence, cette attitude se rapproche de la perspective d'autorégulation métacognitive et les suggestions des instructions officielles, elles sont conformes avec ses déclarations dans le questionnaire.

b) Modifie les croyances et les représentations relatives à l'attribution

L'analyse des données recueillies montre que la posture adoptée par l'enseignant ne permet pas la modification des représentations des apprenants sur l'activité de compréhension de l'écrit. Au contraire, nous trouvons que sa sa pratique pédagogique instaure des croyances négatives étant donné que ses consignes sont de type

questions/réponses. En conséquence, les élèves vont croire que la séance de compréhension et une activité d'évaluation.

En analysant le corpus, nous n'avons pas repéré des propos menant les élèves à rejeter leurs représentations erronées sur la compréhension des textes écrit car le discours du professeur ne va pas dans ce sens. Au contraire, les consignes qu'il met en pratique instaurent toujours les anciennes croyances parce que les apprenants n'ont pas appris durant toutes les séances à opérationnaliser des stratégies de différents types pour élaborer la signification du texte. Pour eux, les activités de construction du sens des textes sont des séances d'évaluation et non pas des moments dans lesquels ils apprennent à comprendre et à développer leur compétence. Ce ci dit que ses interventions enseignantes ne vont pas dans le sens de modifier les croyances attributives sur l'utilité des habiletés d'autorégulation métacognitives comme outil efficace pour mieux réussir cette tâche complexe. De ce fait, le praticien ne mène pas les apprenants à croire que la performance en lecture s'améliore par la mise en pratique des habiletés de haut niveau et qu'ils peuvent les acquérir par un entraînement. C'est la raison pour laquelle, nous trouvons que la posture de l'enseignant incarne des représentations erronées chez les apprenants parce qu'ils n'ont pas appris pendant toutes les séances des habiletés métacognitives qui les rendent autonome dans l'activité de compréhension de l'écrit. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de l'autorégulation qu'elles s'éloignent des instructions officielles et qu'il existe un grand écart entre sa pratique et ses propos dans le questionnaire.

c) Motive ses apprenants et encourage leur engagement

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant motive certains apprenants et les encourage à s'engager. Effectivement, l'examen des séances observées indique que le praticien sollicite quelques élèves seulement car la plupart d'entre-eux ne s'engagent pas dans le travail. Ainsi, nous avons vu qu'un nombre restreint d'apprenants qui participent dans cette activité et la majorité ne sont pas pris en charge par le professeur. De ce fait, nous n'avons repéré aucun discours qui les motive. C'est la raison pour laquelle, nous dirons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de l'autorégulation qu'elles s'éloignent des instructions officielles et qu'elles se contredisent avec ses déclarations.

d) Favorise le développement du sentiment d'efficacité personnelle

Les résultats montrent que l'enseignant ne fait pas penser ses élèves positivement pour développer leur confiance en soi. Ainsi, nous n'avons repéré aucun discours qui favorise le développement du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. En conséquence, nous trouvons que la posture de l'enseignant s'éloigne de la perspective d'autorégulation métacognitive car ses interventions enseignantes ne sont pas adéquates avec les théories associées à la métacognition, elles ne sont pas conformes également aux instructions officielles et elles se contredisent avec ses déclarations.

8.4. Pratique d'enseignement de l'enseignant D

1. Organise le travail en petits groupes

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne demande pas à ses apprenants de se mettre en petits groupes. En effet, les séances auxquelles nous avons assistés, nous n'avons pas observé un travail en petits groupes ou en binôme. Notre observation indique qu'il y a une seule organisation du travail sur le terrain car nous n'avons pas vu les élèves qui se mettent en petits groupes. De ce fait, cette posture est délaissée étant donné que le praticien ne varie pas le travail en classe et il adopte une seule disposition, celle qui consiste à travailler avec l'ensemble de la classe. En conséquence, nous trouvons que ses pratiques pédagogiques ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation et les suggestions des instructions officielles, elle se contredit également avec ses déclarations dans le deuxième volet du questionnaire.

2. Adapte son enseignement au niveau stratégique des apprenants

L'analyse des données montre que l'enseignant n'adapte pas son enseignement au niveau stratégique des apprenants. En effet, l'examen des pratiques pédagogiques indique que le discours du professeur ne véhicule pas un savoir stratégique que les élèves sont en mesure de l'acquérir car il adopte la démarche proposée dans le manuel scolaire. De ce fait, ses propos n'atteignent pas la dimension des habiletés de haut niveau étant donné que le praticien pose des questions et reçoit seulement des réponses.

1E : vous prenez votre livre à la page quarante-quatre oui observez ce document de quoi est-il formé /que voyez-vous dans cette page nous allons voir l'image de ce document alors qu'est-ce que vous voyez allez qu'est-ce que vous voyez

2A : un titre

3E : arrête-toi est-ce qu'on dit un titre ?

4A : un titre

5E : un titre donc nous avons un titre encore je lève le doigt
 6A : paragraphe
 7E : encore
 8A : un texte
 9E : nous avons un texte oui
 10A : une source
 11E : nous avons une source
 12A : une illustration
 13E : une illustration encore
 14A : des mots expliqués
 15E : des mots expliqués encore
 16A : le nom de l'auteur
 17E : le nom de l'auteur le nom de l'auteur en revient au titre qui veut
 me lire le titre allez vas y
 18A : la méditerrané est malade
 19E : Bien en s'arrête ici ne lisez pas le texte / la méditerrané est
 malade vous connaissez la méditerrané/ la méditerrané est une mer
 /est-ce que pour la mer en dit « est malade » est-ce que cette adjectif
 attribut on peut le mettre pour on peut le mettre pour les animaux
 pour les hommes on dit un animal malade un homme malade est-ce
 que on le met pour la mer (Annexe I : D4 S2)

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant adopte toujours la même démarche en recommandant aux apprenants de retrouver l'image du texte. Ainsi, son discours n'est pas ancré dans le savoir stratégique des apprenants. De ce fait, nous pouvons dire que ses interventions enseignantes ne sont pas axées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive et les suggestions des instructions officielles, elles se contredisent également avec ses propos dans le questionnaire.

3. Mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation

a) Modélise la mise en pratique de ses habiletés cognitives

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne modélise pas ses habiletés cognitives. En effet, en analysant les pratiques pédagogiques du praticien, nous n'avons pas repéré des actes dans lesquels le professeur expose explicitement la mise en œuvre de ses propres stratégies cognitives. Son discours n'atteint pas la dimension stratégique car ses consignes sollicitent seulement les élèves à répondre aux questions proposées dans le manuel scolaire.

21E : Bien nous allons voir après ce que veut dire l'auteur par la
 méditerrané est malade /../ nous allons compter le nombre de
 paragraphes le nombre de paragraphe il y a combien de paragraphes
 dans ce texte je lève le doigt

22A : six paragraphes
23E : il y a six paragraphes comment je compte les paragraphes./.
Comment je compte les paragraphes
24 A : Les animaux
25E : Les alinéas nous avons six paragraphes vous suivez avec moi
vous allez lire le premier paragraphe / en silence vous allez lire le
premier paragraphe et vous allez me dire quelles sont les informations
présentent dans ce paragraphe /.. / bien dans ce premier paragraphe
quelles sont les informations qu'on trouve aller oui
26A : pour la maladie de la méditerrané c'est la
27E : oui quelles sont les informations qu'on trouve dans la première
partie de l'introduction
28A : le thème
29E : très bien en trouve le thème quel est le thème de ce texte quel est
le thème de ce texte ?
30A : La méditerrané
31E : La méditerrané encore quel est le thème de ce texte ?
32A : la pollution de la méditerrané
33E : la pollution de la méditerrané la pollution de la méditerrané où
est la thèse ici où est la thèse donc le thème la méditerrané est malade
la méditerrané est malade voilà un problème l'auteur annonce le
problème la méditerrané est malade qui a fait ce constat qui a fait ce
constat que la méditerrané est malade qui a fait ce constat
34A : l'homme
35E : encore regardez bien le premier paragraphe qui a fait ce
constat /
36A : les associations pour la protection de l'environnement
37E : très bien c'est une association pour la protection de
l'environnement cette association elle déclare elle nous annonce elle
fait un constat c'est comme un médecin lorsque vous allez voir un
médecin il vous consulte il va faire un constat donc les membres de
l'association pour la protection de l'environnement on fait un constat
quel est ce constat la méditerrané est malade quel est le mot dans le
premier paragraphe qui montre que les membres un seul mot qui
montre que les membres de cette association en fait un constat ils ont
fait un constat voilà la méditerrané est malade quel est ce mot
38A : scientifique
39E : non
40A : les termes
41E : chercher dans le premier paragraphe
42A : le contester
43E : non
44A : diagnostic
45E : diagnostic très bien lorsqu'on va chez le médecin il nous donne
le diagnostic voilà ce que vous avez vous avez une grippe vous avez
une angine très bien le diagnostic qui a mis ce diagnostic ce sont les
membres de l'association pour la protection de l'environnement bien
que pense les membres de cette association quel est leur point de vue
qu'est-ce qu'ils pensent de ce problème que pensent les membres de

*l'association de ce problème la maladie de la méditerranée ../ oui
(Annexe I : D4 S2)*

Comme nous le constatons dans cet extrait du corpus, l'enseignant pose des questions du manuel scolaire et reçoit des réponses. C'est la raison pour laquelle, nous affirmons que ses interventions enseignantes s'éloignent des principes de l'enseignement explicite des stratégies, elles ne sont pas fondées sur les principes de l'autorégulation métacognitive, et les suggestions prônées par les instructions officielles et elles se contredisent avec ses déclarations.

b) Modélise la mise en pratique de sa métacognition

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne modélise pas ses habiletés d'autorégulation métacognitives. En effet, l'analyse de ses pratiques pédagogiques indique qu'il n'expose pas ses habiletés d'autorégulation métacognitives devant ses apprenants. Ainsi, nous n'avons pas repéré des actes dans lesquelles le professeur montre à ses élèves la mise en œuvre de ses habiletés métacognitives. De ce fait, la démarche adoptée par le professeur ne se rapproche pas de la perspective d'autorégulation métacognitive étant donné qu'il ne leur dévoile pas ce qui se passe dans sa tête en leur exposant sa manière de planifier, de contrôler et de réguler sa démarche pour parvenir à élaborer la signification de ce qu'il lit.

21E : Bien nous allons voir après ce que veut dire l'auteur par la méditerrané est malade ../ nous allons compter le nombre de paragraphes le nombre de paragraphe il y a combien de paragraphes dans ce texte je lève le doigt

22A : six paragraphes

*23E : il y a six paragraphes comment je compte les paragraphes../
Comment je compte les paragraphes*

24 A : les animaux

25E : les alinéas nous avons six paragraphes vous suivez avec moi vous allez lire le premier paragraphe / en silence vous allez lire le premier paragraphe et vous allez me dire quelles sont les informations présentent dans ce paragraphe ../ / bien dans ce premier paragraphe quelles sont les informations qu'on trouve aller oui

26A : pour la maladie de la méditerrané c'est la

27E : oui quelles sont les informations qu'on trouve dans la première partie de l'introduction

28A : le thème

29E : très bien en trouve le thème quel est le thème de ce texte quel est le thème de ce texte ?

30A : la méditerrané

31E : la méditerrané encore quel est le thème de ce texte ?
 32A : la pollution de la méditerrané
 33E : la pollution de la méditerrané la pollution de la méditerrané où est la thèse ici où est la thèse donc le thème la méditerrané est malade la méditerrané est malade voilà un problème l'auteur annonce le problème la méditerrané est malade qui a fait ce constat qui a fait ce constat que la méditerrané est malade qui a fait ce constat
 34A : l'homme
 35E : encore regardez bien le premier paragraphe qui a fait ce constat
 36A : les associations pour la protection de l'environnement
 37E : très bien c'est une association pour la protection de l'environnement cette association elle déclare elle nous annonce elle fait un constat c'est comme un médecin lorsque vous allez voir un médecin il vous consulte il va faire un constat donc les membres de l'association pour la protection de l'environnement on fait un constat quel est ce constat la méditerrané est malade quel est le mot dans le premier paragraphe qui montre que les membres un seul mot qui montre que les membres de cette association en fait un constat ils ont fait un constat voilà la méditerrané est malade quel est ce mot
 38A : scientifique
 39E : non
 40A : les termes
 41E : chercher dans le premier paragraphe
 42A : le contester
 43E : non
 44A : diagnostic
 45E : diagnostic très bien lorsqu'on va chez le médecin il nous donne le diagnostic voilà ce que vous avez vous avez une grippe vous avez une angine très bien le diagnostic qui a mis ce diagnostic ce sont les membres de l'association pour la protection de l'environnement bien que pense les membres de cette association quel est leur point de vue qu'est-ce qu'ils pensent de ce problème que pensent les membres de l'association de ce problème la maladie de la méditerranée /../ oui
 (Annexe I : D4 S2)

Comme nous le constatons dans cette séquence, l'enseignant pose des questions, reçoit des réponses si bien que la modélisation des stratégies métacognitives n'existe pas dans sa pratique pédagogique. C'est la raison pour laquelle, nous trouvons que les interventions enseignantes du praticien ne sont pas fondées sur la métacognition, qu'elles ne se rapprochent pas des théories associées à la perspective de l'autorégulation métacognitive, qu'elles s'éloignent des suggestions officielles et qu'elles se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

4. Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants

a) Sollicite les élèves à produire des hypothèses de sens

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne sollicite pas ses apprenants à formuler des hypothèses de sens. En effet, l'analyse des séances observées indique que le professeur n'entraîne pas ses élèves à prédire le contenu du texte avant sa lecture. Ainsi, il procède toujours de la même manière en leur recommandant de relever l'image du texte en s'appuyant sur le titre. De ce fait, nous n'avons pas vu les élèves produire des prédictions avant de lire le texte.

1E : vous prenez votre livre à la page quarante-quatre oui observez ce document de quoi est-il formé /que voyez-vous dans cette page nous allons voir l'image de ce document alors qu'est-ce que vous voyez allez qu'est-ce que vous voyez

2A : un titre

3E : arrête-toi est-ce qu'on dit un titre ?

4A : un titre

5E : un titre donc nous avons un titre encore je lève le doigt

6A : paragraphe

7E : encore

8A : un texte

9E : nous avons un texte oui

10A : une source

11E : nous avons une source

12A : une illustration

13E : une illustration encore

14A : des mots expliqués

15E : des mots expliqués encore

16A : le nom de l'auteur

17E : le nom de l'auteur le nom de l'auteur en revient au titre qui veut me lire le titre allez vas y

18A : la méditerrané est malade

19E : Bien en s'arrête ici ne lisez pas le texte / la méditerrané est malade vous connaissez la méditerrané/ la méditerrané est une mer /est-ce que pour la mer en dit « est malade » est-ce que cette adjectif attribut on peut le mettre pour on peut le mettre pour les animaux pour les hommes on dit un animal malade un homme malade est-ce que on le met pour la mer

20Ax : Non

21E : Bien nous allons voir après ce que veut dire l'auteur par « La méditerrané est malade » / nous allons compter le nombre de paragraphes le nombre de paragraphe il y a combien de paragraphes dans ce texte je lève le doigt

22A : six paragraphes

23E : il y a six paragraphes comment je compte les paragraphes./ Comment je compte les paragraphes

24 A : Les animaux

25E : Les alinéas nous avons six paragraphes vous suivez avec moi vous allez lire le premier paragraphe / en silence vous allez lire le premier paragraphe et vous allez me dire quelles sont les informations présentes dans ce paragraphe ./ bien dans ce premier paragraphe quelles sont les informations qu'on trouve aller oui
26A : pour la maladie de la méditerrané c'est la (Annexe I : D4 S2)

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant procède toujours de la même manière en sollicitant les apprenants à dégager l'image du texte. Autrement dit, nous n'avons pas vu le professeur apprendre à ses élèves à prédire le contenu du texte. Nous constatons qu'il essaye d'attirer leur attention sur le mot malade en leur expliquant que cet adjectif s'emploie généralement pour qualifier une personne ou un animal et non pas une mer. Cependant, il ne leur donne pas l'occasion de répondre car c'est lui qui est entrain de donner des explications. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, qu'elles ne se rapprochent pas des instructions officielles et qu'il existe un fossé entre sa pratique et ses déclarations dans le questionnaire.

b) Sollicite les élèves à produire des inférences

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne sollicite pas ses apprenants à produire des inférences. En analysant les séances observées, nous n'avons repéré aucune recommandation qui incite les élèves à déduire des inférences logiques ou pragmatiques.

27E : oui quelles sont les informations qu'on trouve dans la première partie de l'introduction
28A : le thème
29E : très bien en trouve le thème quel est le thème de ce texte quel est le thème de ce texte
30A : la méditerrané
31E : la méditerrané encore quel est le thème de ce texte
32A : la pollution de la méditerrané
33E : la pollution de la méditerrané la pollution de la méditerrané où est la thèse ici où est la thèse donc le thème la méditerrané est malade la méditerrané est malade voilà un problème l'auteur annonce le problème la méditerrané est malade qui a fait ce constat qui a fait ce constat que la méditerrané est malade qui a fait ce constat
34A : l'homme
35E : encore regardez bien le premier paragraphe qui a fait ce constat
36A : les associations pour la protection de l'environnement
37E : très bien c'est une association pour la protection de l'environnement cette association elle déclare elle nous annonce elle fait un constat c'est comme un médecin lorsque vous allez voir un

médecin il vous consulte il va faire un constat donc les membres de l'association pour la protection de l'environnement on fait un constat quel est ce constat la méditerrané est malade quel est le mot dans le premier paragraphe qui montre que les membres un seul mot qui montre que les membres de cette association en fait un constat ils ont fait un constat voilà la méditerrané est malade quel est ce mot

38A : scientifique

39E : non

40A : les termes

41E : chercher dans le premier paragraphe

42A : le contester

43E : non

44A : diagnostic

45E : diagnostic très bien lorsqu'on va chez le médecin il nous donne le diagnostic voilà ce que vous avez vous avez une grippe vous avez une angine très bien le diagnostic qui a mis ce diagnostic ce sont les membres de l'association pour la protection de l'environnement bien que pense les membres de cette association quel est leur point de vue qu'est-ce qu'ils pensent de ce problème que pensent les membres de l'association de ce problème la maladie de la méditerranée ././ oui

46A : sa maladie c'est l'homme (Annexe I : D4 S2)

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, le professeur pose des questions auxquelles les élèves répondent. Et c'est toujours la même procédure et la même démarche qui règnent dans toutes les séances car nous n'avons pas relevé des consignes incitant les lecteurs à produire des inférences. En conséquence, la posture du praticien ne se rapproche pas de la perspective d'autorégulation métacognitive, elles s'éloignent des instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

c) Solliciter les élèves à établir des liens entre les différents éléments du texte

L'analyse des données montre que l'enseignant n'incite pas ses élèves à effectuer des relations entre les éléments textuels pour déduire des informations. Ainsi, l'étude des séances observées indique que le praticien n'intervient pas dans ce sens. En d'autres termes, nous n'avons retrouvé aucune consigne sollicitant les élèves à établir des liens entre les éléments périphériques du texte.

1E : vous prenez votre livre à la page quarante-quatre oui observez ce document de quoi est-il formé ././que voyez-vous dans cette page nous allons voire l'image de ce document alors qu'est-ce que vous voyez allez qu'est-ce que vous voyez

2A : un titre

3E : arrête-toi est-ce qu'on dit un titre

4A : un titre

5E : un titre donc nous avons un titre encore je lève le doigt
 6A : paragraphe
 7E : encore
 8A : un texte
 9E : nous avons un texte oui
 10A : une source
 11E : nous avons une source
 12A : une illustration
 13E : une illustration encore
 14A : des mots expliqués
 15E : des mots expliqués encore
 16A : le nom de l'auteur
 17E : le nom de l'auteur le nom de l'auteur en revient au titre qui veut
 me lire le titre allez vas y
 18A : la méditerrané est malade
 19E : Bien en s'arrête ici ne lisez pas le texte / la méditerrané est
 malade vous connaissez la méditerrané/ la méditerrané est une mer
 /est-ce que pour la mer en dit « est malade » est-ce que cette adjectif
 attribut on peut le mettre pour on peut le mettre pour les animaux
 pour les hommes on dit un animal malade un homme malade est-ce
 qu'on le met pour la mer (Annexe I : D4 S2)

Comme nous l'avons énoncé auparavant, l'enseignant adopte une seule et unique démarche celle qui consiste à poser des questions du manuel scolaire. C'est la raison pour laquelle nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspectives métacognitives, qu'elles s'éloignent des instructions officielles et qu'elles ne sont pas conformes avec ses déclarations dans le questionnaire.

d) Solliciter les élèves à se poser des questions

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne sollicite pas ses apprenants à questionner le texte ou à poser eux même des questions pour comprendre le texte. En effet, les seules interrogations que nous avons retrouvées, sont celles du professeur car nous n'avons pas repéré un discours recommandant aux élèves de formuler des questions. Ainsi, les apprenants ne sont pas entraînés à questionner le texte, ils sont habitués à attendre les questions du professeur pour commencer à lire et à chercher ce que l'enseignant leur demande.

96E : elle est implicite pourquoi nous n'avons pas un verbe d'opinion
 ils auraient pu dire nous pensons que l'homme cause la pollution de
 la méditerranée nous sommes convaincus que l'homme est le premier
 responsable de la maladie de la méditerranée ou bien de la pollution
 de la méditerranée donc ici ils n'ont pas utilisé un verbe d'opinion
 donc la thèse elle est implicite dans la deuxième partie que va faire

l'auteur sans regarder le texte que va faire l'auteur dans la deuxième partie

97A : dans la deuxième partie l'auteur est argumenté

98E : Est argumenté ?

99A : est défendu de

100E : défends le dans la deuxième partie l'auteur va défendre sa thèse est comment il va défendre sa thèse Il va argumenter il va donner des arguments bien qui peut me donner relever toujours en crayon à la main relever le premier argument avancé par l'auteur allez relever le premier argument avancé par l'auteur

102A : des quantités substantielles de pesticides dans l'agriculture sont emportées par le vent et tombent en haut mer

103E : alors observer par quoi commence cet argument observer le connecteur avec le quel est introduire cet argument

104A : d'autre part

105E : d'autre part est ce que le connecteur d'autre part on le trouve dans le premier argument donc est ce qu'est le premier argument

106Ax : non

107E : alors je relève le premier argument je relève le premier argument (Annexe I : D4 S2)

Comme nous le remarquons dans ce passage, c'est toujours l'enseignant qui formule des questions et le rôle des apprenants consiste seulement à retrouver les réponses que le professeur a déjà dans sa tête. Cela veut dire que le professeur n'apprend pas à ses élèves d'une manière explicite la mise en œuvre de cette stratégie de compréhension. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, qu'elles ne se rapprochent pas des nouvelles suggestions et qu'elles se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

e) Sollicite les élèves à clarifier des mots difficiles

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne sollicite pas ses apprenants à clarifier les mots difficiles. En effet, l'exploration du corpus indique que le professeur n'entraîne pas ses élèves à dégager la signification des mots inconnus. Ainsi, nous n'avons repéré aucune consigne qui recommande aux lecteurs de mettre en œuvre des stratégies de clarifications les aidant à retrouver la signification des mots difficiles qu'ils rencontrent.

37E : très bien c'est une association pour la protection de l'environnement cette association elle déclare elle nous annonce elle fait un constat c'est comme un médecin lorsque vous allez voir un

médecin il vous consulte il va faire un constat donc les membres de l'association pour la protection de l'environnement on fait un constat quel est ce constat la méditerrané est malade quel est le mot dans le premier paragraphe qui montre que les membres un seul mot qui montre que les membres de cette association en fait un constat ils ont fait un constat voilà la méditerrané est malade quel est ce mot

38A : scientifique

39E : non

40A : les termes

41E : chercher dans le premier paragraphe

42A : le contester

43E : non

44A : diagnostic

45E : diagnostic très bien lorsqu'on va chez le médecin il nous donne le diagnostic voilà ce que vous avez vous avez une grippe vous avez une angine très bien le diagnostic qui a mis ce diagnostic ce sont les membres de l'association pour la protection de l'environnement bien que pense les membres de cette association quel est leur point de vue qu'est ce qu'ils pensent de ce problème que pensent les membres de l'association de ce problème la maladie de la méditerranée /../ oui (Annexe I : D4 S2)

Comme nous le remarquons dans cette séquence, l'enseignant explique le mot diagnostic, c'est lui qui se charge de l'explication des mots difficiles. Cependant, les apprenants sont dispensés de cette tâche car leur professeur ne leur enseigne pas les stratégies de clarifications qui les aident à dégager la signification des mots difficiles. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, qu'elles ne se rapprochent pas des nouvelles suggestions et qu'elles se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

f) Sollicite les élèves à sélectionner les informations pertinentes

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant demande à ses apprenants de relever les informations importantes du texte. En effet, il leur recommande de chercher le thème et la thèse. Cependant, il leur indique où ils doivent chercher pour trouver ses informations.

27E : oui quelles sont les informations qu'on trouve dans la première partie de l'introduction

28A : le thème

29E : très bien on trouve le thème quel est le thème de ce texte quel est le thème de ce texte ?

30A : La méditerrané

31E : La méditerrané encore quel est le thème de ce texte ?

32A : la pollution de la méditerrané
 33E : la pollution de la méditerrané la pollution de la méditerrané où est la thèse ici où est la thèse donc le thème la méditerrané est malade la méditerrané est malade voilà un problème l'auteur annonce le problème la méditerrané est malade qui a fait ce constat qui a fait ce constat que la méditerrané est malade qui a fait ce constat
 34A : l'homme
 35E : encore regardez bien le premier paragraphe qui a fait ce constat
 36A : les associations pour la protection de l'environnement (Annexe I : D4 S2)

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, le professeur recommande à ses élèves de retrouver une information, cependant, il leur indique le paragraphe. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive, qu'elles ne se rapprochent pas des nouvelles suggestions et qu'elles se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

g) Sollicite les élèves à reformuler ce qu'ils ont compris

L'analyse des données montre que l'enseignant incite ses apprenants à reformuler les idées de l'auteur. En effet, l'étude des pratiques pédagogique de cet enseignant indique qu'il sollicite ses apprenants à reformuler les idées exprimées dans le texte en utilisons leurs propres mots. Ainsi, nous avons repéré plusieurs consignes dans lesquelles le professeur demande à ses élèves d'exprimer certaines idées d'une manière personnelle.

47E : sa maladie c'est l'homme si je veux reformuler la thèse qu'est-ce que je peux dire les membres de l'association pense que
 48Ax : l'association
 49E : un seul qu'est-ce qu'il pense les membres de l'association de la protection de l'environnement
 50A : l'association de la protection de l'environnement pense que la maladie de la méditerranée est l'homme
 51E : si je veux reformuler encore cette thèse l'homme est le je lève le doigt
 52A : responsable de
 53E : l'homme est le
 54A : l'homme est le responsable
 55E : est le premier responsable
 56A : est le premier responsable de la maladie de la méditerranée
 57E : quelle est cette maladie est ce que la méditerranée a une grippe est-ce qu'elle a une angine quel est cette maladie /. /oui
 58A : la pollution
 59E : la pollution donc la méditerranée est pollué est voilà sa maladie donc que pense les membres les membres de l'association pense il

s'accuse il s'accuse l'homme d'être le responsable de cette maladie ou bien de cette pollution en recommence je lève le doigt quel est le thème de ce texte je réponds dans une phrase

60A : le thème de ce texte la méditerranée

61E : est

62A : est la méditerranée

63A : le thème de ce texte c'est la pollution de la méditerranée

64E : c'est la pollution de la méditerranée en ne parle pas de la méditerranée on est entraîné de parler de la maladie de la méditerranée de la pollution de la méditerranée répète quel est le thème de ce texte

65A : le thème de ce texte est la pollution de la méditerranée

66E : répète encore qui veut encore répéter quel est le thème de ce texte

67A : le thème de ce texte la maladie

68E : est

69A : est la maladie de

70E : la maladie de la méditerranée ou bien la pollution de la méditerranée alors que pense qu'elle est la thèse le point de vue des membres de l'association de la protection de l'environnement qu'est ce qu'ils pensent de ce problème que pensent-ils de cette situation

71A : ils pensent que l'homme est le responsable de la pollution de la méditerranée

72E : très bien très bien qu'est-ce que je peux dire aussi ils pensent que l'homme cause synonyme de cause

73Ax : provoque

74E : encore entraîne a vous oui donc une phrase allez une phrase une phrase une phrase ils pensent que l'homme cause la pollution de la méditerranée allez remplacer le verbe causer allez ils pensent

75A : ils pensent que c'est l'homme qui provoque la pollution de la méditerranée

76E : c'est l'homme qui provoque la maladie de la méditerranée bien comment appel t'on cette première partie du texte argumentatif je lève le doigt comment appel t'on cette première partie du texte argumentatif (Annexe I : D4 S2)

Comme il est clair dans cet extrait, le professeur sollicite ses élèves à reformuler la thèse de l'auteur, cependant c'est lui qui exécute cette tâche à la place des apprenants et nous constatons que les élèves sont entraînés de répéter ce que l'enseignant a produit. De ce fait, la réalité du terrain montre que les élèves ne réalisent pas cette tâche importante étant donné que le praticien se charge de reformuler les propos de l'auteur. C'est la raison pour laquelle, nous énonçons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive, qu'elles s'éloignent des suggestions officielles, et qu'elles ne sont pas en accord également avec ses déclarations.

h) Sollicite les élèves à déterminer l'organisation du texte

L'analyse des données recueillis montre que l'enseignant sollicite ses apprenants à retrouver l'organisation du texte. En effet, l'étude des pratiques pédagogiques indique qu'il les incite à déterminer la structure du texte.

21E : Bien nous allons voir après ce que veut dire l'auteur par la méditerrané est malade ././ nous allons compter le nombre de paragraphes le nombre de paragraphe il y a combien de paragraphes dans ce texte je lève le doigt

22A : six paragraphes

23E : il y a six paragraphes comment je compte les paragraphes ././ comment je compte les paragraphes

24 A : les animaux

25E : les alinéas nous avons six paragraphes vous suivez avec moi vous allez lire le premier paragraphe / en silence vous allez lire le premier paragraphe et vous allez me dire quelles sont les informations présentent dans ce paragraphe ././ bien dans ce premier paragraphe quelles sont les informations qu'on trouve aller oui

26A : pour la maladie de la méditerrané c'est la

27E : oui quelles sont les informations qu'on trouve dans la première partie de l'introduction

28A : le thème

29E : très bien en trouve le thème quel est le thème de ce texte quel est le thème de ce texte ?

30A : la méditerrané

31E : la méditerrané encore quel est le thème de ce texte ?

32A : la pollution de la méditerrané

33E : la pollution de la méditerrané la pollution de la méditerrané où est la thèse ici où est la thèse donc le thème la méditerrané est malade la méditerrané est malade voilà un problème l'auteur annonce le problème la méditerrané est malade qui a fait ce constat qui a fait ce constat que la méditerrané est malade qui a fait ce constat (Annexe I : D4 S2)

Nous constatons dans ce passage que le professeur pousse ses élèves à retrouver le nombre de paragraphes pour qu'ils puissent dégager la structure du texte. En conséquence, cette intervention se rapproche de la perspective métacognitive.

i) Sollicite les élèves à synthétiser et organiser le contenu du texte

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant sollicite ses apprenants à synthétiser et organiser le contenu du texte. En effet, l'étude de ses pratiques pédagogiques effectives indique que le professeur recommande à chaque fois à ses élèves à la fin de la séance d'effectuer une récapitulation des idées essentielles qu'ils ont dégagées.

284E : le présentatif c'est l'homme pourquoi c'est pour mettre en relief c'est pour mettre en valeur c'est l'homme qui cause la pollution de la méditerranée bien alors argument 1 articulateur argument 1 articulateur

285A : d'une part

286E : d'une part l'argument attention nous allons formuler l'argument avec nos propres mots quelle est la première cause de la pollution de la méditerranée je lève le doigt la première cause

287A : les eaux usées

288E : les eaux usées allez en va construire une petite phrase on construire en petite phrase allez une petite phrase nous sommes obligés de reprendre encore l'argument la phrase du texte essayons de reformuler l'argument avec nos propres mots

289A : les eaux usées sont déversées dans la mer

290E : les eaux usées sont déversées dans la mer tout simplement ou bien les eaux usées

291A : les eaux usées déversées par l'homme causent la pollution de la méditerranée

293A : très bien encore comment je pourrai donner cet argument comment je pourrai donner cet argument et si je veux utiliser une phrase nominale / dériver le nom déversement donc déversement des eaux usées sans avoir été traitées sans les avoir traitées sans traitement donc déversement des eaux usées sans traitement bien 2^{ème} argument connecteur 2^{ème} argument

294A : d'autre part

295E : d'autre part aller l'argument

296A : les pesticides utilisés dans l'agriculture polluent la méditerranée

297E : très bien ou bien

298A : les pesticides utilisés dans l'argentine

299E : les pesticides utilisés en agriculture encore

300A : les pesticides sont emportés par le vent

301E : très bien les pesticides sont emportés par le vent 3^{ème} argument 3^{ème} argument oui

302A : par ailleurs

303E : nous avons le connecteur chronologique par ailleurs quel est l'argument quel est l'argument oui

304A : lourds et de produits chimiques fort dangereux

305E : donc métaux lourds et produits chimiques déverser par

306A : les usines

307E : et les complexes industriels /dernier argument oui

308A : enfin

309E : enfin nous avons ici par ailleurs nous avons enfin le l'argument ici

310Ax : le pétrole

311E : naufrage c'est accident de bateau le Titanic a eu un naufrage ./ alors enfin la dernière cause la pollution par

312Ax : le pétrole

314E : tous simplement la pollution par le pétrole bien si je veux compléter la situation de communication alors qui ./ / bien qui on lève le doigt alors qui veut me donner le nom de l'auteur ici le nom de l'auteur oui (Annexe I : D4 S2)

Nous remarquons dans cette séquence que l'enseignant incite ses élèves à synthétiser le contenu du texte. En conséquence, cette intervention se rapproche de la perspective métacognitive. C'est pour cette raison que nous pouvons énoncer qu'elle est fondée sur les principes de la métacognition, conforme à la nouvelle perspective et elle est en accord avec ses déclarations.

5. Mobilise explicitement l'autorégulation des apprenants

a) Active les connaissances métacognitives des apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant n'active pas les connaissances métacognitives des apprenants. En effet, l'étude des séances observées indique que le professeur ne stimule pas leur savoir métacognitif antérieur. Ainsi, nous n'avons repéré aucun discours les incitant à activer leurs habiletés de niveaux supérieurs. De ce fait, l'enseignant procède toujours de la même manière en suivant la démarche proposée dans le manuel scolaire. Autrement dit, ses consignes au début de la séance se focalisent seulement sur la détermination de l'image du texte sans qu'il active les ressources qu'ils possèdent déjà.

1E : vous prenez votre livre à la page quarante-quatre oui observez ce document de quoi est-il formé ./que voyez-vous dans cette page nous allons voire l'image de ce document alors qu'est-ce que vous voyez allez qu'est-ce que vous voyez

2A : un titre

3E : arrête-toi est-ce qu'on dit un titre ?

4A : un titre

5E : un titre donc nous avons un titre encore je lève le doigt

6A : paragraphe

7E : encore

8A : un texte

9E : nous avons un texte oui

10A : une source

11E : nous avons une source

12A : une illustration

13E : une illustration encore

14A : des mots expliqués

15E : des mots expliqués encore

16A : le nom de l'auteur

17E : le nom de l'auteur le nom de l'auteur on revient au titre qui veut me lire le titre allez vas y

18A : la méditerrané est malade

19E : Bien on s'arrête ici ne lisez pas le texte ./ la méditerrané est malade vous connaissez la méditerrané/ la méditerrané est une mer ./ /est-ce que pour la mer en dit « est malade » est-ce que cette adjectif attribut on peut le mettre pour on peut le mettre pour les animaux pour les hommes on dit un animal malade un homme malade est-ce que on le met pour la mer (Annexe I : D4 S2)

Comme nous le remarquons dans ce passage, le professeur commence la séance de compréhension de l'écrit en préconisant toujours à ses apprenants de retrouver les éléments périphériques avant de lire le texte. Ainsi, nous n'avons pas repéré un discours qui active leurs connaissances métacognitives. C'est la raison pour laquelle nous trouvons que les pratiques pédagogiques du praticien ne se rapprochent pas des principes de la perspective métacognitive, elles ne sont pas en adéquation avec les nouvelles suggestions et se contredisent avec ses déclarations.

b) Provoque l'émergence des expériences métacognitives des apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne provoque pas l'émergence des expériences métacognitives des apprenants. En effet, l'étude des pratiques pédagogiques de cet enseignant indique qu'il commence la séance sans recommander à ses élèves de se rappeler les habiletés qu'ils ont mises en œuvre dans les activités similaires.

1E : vous prenez votre livre à la page quarante-quatre oui observez ce document de quoi est-il formé ./que voyez-vous dans cette page nous allons voire l'image de ce document alors qu'est-ce que vous voyez allez qu'est-ce que vous voyez

2A : un titre

3E : arrête-toi est-ce qu'on dit un titre ?

4A : un titre

5E : un titre donc nous avons un titre encore je lève le doigt

6A : paragraphe

7E : encore

8A : un texte

9E : nous avons un texte oui

10A : une source

11E : nous avons une source

12A : une illustration

13E : une illustration encore

14A : des mots expliqués

15E : des mots expliqués encore

16A : le nom de l'auteur

17E : le nom de l'auteur le nom de l'auteur on revient au titre qui veut me lire le titre allez vas y

18A : la méditerrané est malade

19E : Bien on s'arrête ici ne lisez pas le texte ./ la méditerrané est malade vous connaissez la méditerrané/ la méditerrané est une mer ./ /est-ce que pour la mer en dit « est malade » est-ce que cette adjectif attribut on peut le mettre pour on peut le mettre pour les animaux pour les hommes on dit un animal malade un homme malade est-ce que on le met pour la mer (Annexe I : D4 S2)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, le praticien entame la séance sans demander à ses élèves de se rappeler les stratégies métacognitives qu'ils ont opérationnalisées antérieurement. C'est la raison pour laquelle, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas axées sur les principes de la perspective métacognitive et les suggestions des instructions officielles et elles ne concordent pas également avec ses déclarations dans le questionnaire.

c) Provoque des prises de consciences de la conduite métacognitive

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne sollicite pas ses apprenants à effectuer des prises de consciences de leur conduite métacognitive. En effet, l'étude de ses pratiques pédagogiques indique qu'il n'attire pas leur attention sur les habiletés qu'ils mettent en œuvre pour élaborer le sens du texte. Ainsi, nous n'avons pas repéré des consignes dans lesquelles il les recommande d'être conscients des processus qu'ils mobilisent dans les différentes tâches de compréhension de l'écrit.

156E : bien donc quelle est la troisième cause qui pollue la méditerranée qui cause la pollution de la méditerranée donc d'abord qu'est-ce que nous avons dit nous avons dit les eaux usées après nous avons dit les pesticides emportés par le vent et la troisième

157A : la troisième cause de la pollution de la méditerranée usines et complexes

158E : ah bon ce sont les usines qui causent la pollution lisez bien l'argument lisez bien l'argument oui

159A : le produit chimique

160E : alors métaux lourds et produits chimiques très dangereux fort dangereux est ce que les métaux lourds et les produits chimiques vient seul

161Ax : Non

162E : eh ben ce sont les usines et les complexes industriels qui déversent dans la méditerranée des métaux lourds et des produits chimiques fort dangereux en reprend encore la première cause qu'est ce que nous avons dit je lève le doigt la première cause les eaux usées répète

Nous remarquons que le professeur procède toujours de la même manière car il pose des questions et reçoit les réponses de ses apprenants. De ce fait, l'enseignant ne leur demande pas de se rendre compte de des habiletés mentales qu'ils mettent en pratiques. Ainsi, nous n'avons pas repéré des consignes favorisant la prise de conscience des stratégies mises en œuvre dans la construction de la signification du texte écrit. C'est la raison pour laquelle nous énonçons que ses interventions enseignantes s'éloignent des principes de la perspective métacognitive et des instructions officielles et elles se contredisent avec ses déclarations.

d) Stimule les habiletés métacognitives des apprenants

1) Pousse l'apprenant à planifier la tâche

L'analyse des données montre que l'enseignant ne pousse pas ses apprenants à planifier la tâche avant de lire le texte. En effet, l'étude des pratiques pédagogiques indique qu'il ne sollicite pas ses élèves à déterminer les exigences de cette tâche avant qu'ils entament la lecture. Ainsi, pendant les séances observées, nous avons remarqué que le professeur commence toujours ses séances par la même démarche sans qu'il entraîne ses élèves à effectuer la phase de planification.

1E : vous prenez votre livre à la page quarante-quatre oui observez ce document de quoi est-il formé ././que voyez-vous dans cette page nous allons voire l'image de ce document alors qu'est-ce que vous voyez allez qu'est-ce que vous voyez

2A : un titre

3E : arrête-toi est-ce qu'on dit un titre ?

4A : un titre

5E : un titre donc nous avons un titre encore je lève le doigt

6A : paragraphe

7E : encore

8A : un texte

9E : nous avons un texte oui

10A : une source

11E : nous avons une source

12A : une illustration

13E : une illustration encore

14A : des mots expliqués

15E : des mots expliqués encore

16A : le nom de l'auteur

17E : le nom de l'auteur le nom de l'auteur on revient au titre qui veut me lire le titre allez vas y

18A : la méditerrané est malade (Annexe I : D4 S2)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant commence toujours la séance de compréhension de l'écrit en demandant à ses apprenants de dégager l'image du texte. Autrement dit, il procède de la même manière dans toutes les séances car nous ne l'avons pas vu enseigner aux apprenti-lecteurs à mettre en application la stratégie de planification avant de commencer la lecture. En conséquence, nous n'avons repéré aucune consigne recommandant aux apprenants de fixer un but de lecture, de prédire la démarche à suivre et les stratégies susceptibles d'être mobiliser dans cette tâche. C'est la raison pour laquelle nous affirmons que les interventions enseignantes du praticien ne se rapprochent pas des principes de la perspective métacognitive et des instructions officielles.

2) Pousse l'apprenant à contrôler sa démarche

L'analyse des données montre que l'enseignant n'incite pas ses apprenants à contrôler leur procédure mises en œuvre dans l'élaboration de la signification des textes écrits. En effet, l'analyse des séances observées indique que le professeur n'enseigne pas à ses élèves la stratégie qui leur permettent d'effectuer un contrôle du sens en construction. Ainsi, nous n'avons repéré aucune consigne incitant les élèves à vérifier la mise en œuvre des stratégies mobilisées pour élaborer le sens de ce qu'ils sont en train de lire.

21E : Bien nous allons voir après ce que veut dire l'auteur par la méditerrané est malade ././ nous allons compter le nombre de paragraphes le nombre de paragraphe il y a combien de paragraphes dans ce texte je lève le doigt

22A : six paragraphes

23E : il y a six paragraphes comment je compte les paragraphes ././ comment je compte les paragraphes

24 A : les animaux

25E : les alinéas nous avons six paragraphes vous suivez avec moi vous allez lire le premier paragraphe / en silence vous allez lire le premier paragraphe et vous allez me dire quelles sont les informations présentent dans ce paragraphe ././ bien dans ce premier paragraphe quelles sont les informations qu'on trouve aller oui

26A : pour la maladie de la méditerrané c'est la

27E : oui quelles sont les informations qu'on trouve dans la première partie de l'introduction

28A : le thème

29E : très bien en trouve le thème quel est le thème de ce texte quel est le thème de ce texte ?

30A : La méditerrané

31E : La méditerrané encore quel est le thème de ce texte ?

Comme nous le constatons dans cet extrait, le rôle de l'enseignant est restreint car il consiste seulement à poser des questions et recevoir des réponses. Autrement exprimé, nous n'avons pas vu le professeur enseigner explicitement à ces jeunes lecteurs les stratégies métacognitives de contrôle. C'est la raison pour laquelle nous énonçons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la métacognition, s'écartent également des instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

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

L'analyse des données montre que l'enseignant n'enseigne pas ses élèves comment réajuster leurs démarches en activant d'autres stratégies plus appropriées pour surmonter les difficultés. En effet, l'examen des séances observées indique qu'il ne recommande jamais à ses élèves de réguler leur procédure quand qu'ils n'arrivent pas à élaborer la signification d'un passage. Ainsi, nous n'avons repéré aucune consigne incitant les lecteurs-apprentis à réadapter leur démarche lorsqu'ils ne parviennent pas à construire le sens ce qu'ils sont entrain de lire.

E : Bien nous allons voire après ce que veux dire l'auteur par « La méditerrané est malade » / nous allons compter le nombre de paragraphes le nombre de paragraphes il y a combien de paragraphes dans ce texte je lève le doigt

A : six paragraphes

E : il y a six paragraphes comment je compte les paragraphes

E : Comment je compte les paragraphes

A : Les animaux

E : Les alinéas nous avons six paragraphes vous suivez avec moi vous allez lire le premier paragraphe / en silence vous allez lire le premier paragraphe et vous allez me dire quelles sont les informations présentent dans ce paragraphe ../ bien dans ce premier paragraphe quelles sont les informations qu'on trouve aller oui

A : pour la maladie de la méditerrané c'est la

E : oui quelles sont les informations qu'on trouve dans la première partie de l'introduction

A : le thème

E : très bien en trouve le thème quel est le thème de ce texte quel est le thème de ce texte ?

A : La méditerrané

E : La méditerrané encore quel est le thème de ce texte ?

A : la pollution de la méditerrané (Annexe I : D4 S2)

Comme nous l'avons soulevé préalablement, la procédure du professeur consiste seulement à poser des questions et attendre des réponses. De ce fait, nous n'avons pas vu le professeur enseigner à ses apprenants des stratégies métacognitives de régulation qui leur permettent de réajuster leur manière de faire pour mieux comprendre. Ce ci dit que ses interventions enseignantes ne sont pas axées sur la perspective métacognitive et les suggestions des instructions officielles et elles se contredisent avec ses déclarations.

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

L'analyse des données montre que l'enseignant n'enseigne pas à ses apprentis-lecteurs comment ils peuvent évaluer l'efficacité des stratégies qu'ils mobilisent lorsqu'ils réajustent leur démarche. En effet, l'exploration des séances observées indiquent que le professeur ne recommande jamais à ses élèves d'évaluer l'efficacité des habiletés métacognitives mobilisées dans les cas de perte de compréhension. Ainsi, nous n'avons repéré aucune intervention qui sollicite les élèves à mettre en application cette dimension métacognitive.

E : Bien nous allons voir après ce que veut dire l'auteur par « La méditerrané est malade » / nous allons compter le nombre de paragraphes le nombre de paragraphes il y a combien de paragraphes dans ce texte je lève le doigt

A : six paragraphes

E : il y a six paragraphes comment je compte les paragraphes

E : Comment je compte les paragraphes

A : Les animaux

E : Les alinéas nous avons six paragraphes vous suivez avec moi vous allez lire le premier paragraphe / en silence vous allez lire le premier paragraphe et vous allez me dire quelles sont les informations présentes dans ce paragraphe /// bien dans ce premier paragraphe quelles sont les informations qu'on trouve aller oui

A : pour la maladie de la méditerrané c'est la

E : oui quelles sont les informations qu'on trouve dans la première partie de l'introduction

A : le thème

E : très bien en trouve le thème quel est le thème de ce texte quel est le thème de ce texte ?

A : La méditerrané

E : La méditerrané encore quel est le thème de ce texte ?

A : la pollution de la méditerrané (Annexe I : D4 S2)

Comme nous l'avons soulevé auparavant, la démarche de l'enseignant consistent uniquement à poser des questions et à recevoir des réponses. En d'autres termes, nous

n'avons pas vu le professeur apprendre à ses élèves à évaluer l'efficacité des habiletés métacognitives qu'ils mobilisent au moment des incompréhensions. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive, elles ne sont pas conformes avec les instructions officielles et elles ne se sont pas conformes également avec ses déclarations dans le questionnaire.

e) Pousse l'apprenant à verbaliser sa démarche mentale

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant n'apprend pas à ses élèves à verbaliser leur démarche mentale et il ne les pousse pas à exprimer les stratégies qu'ils ont mises en œuvre pour élaborer la signification du texte. En effet, en analysant le corpus, nous n'avons repéré aucune consigne incitant les élèves à dévoiler explicitement les techniques qu'ils ont mis en pratique quand ils construisent le sens de ce qu'ils lisent.

E : Bien nous allons voir après ce que veut dire l'auteur par « La méditerranée est malade » / nous allons compter le nombre de paragraphes le nombre de paragraphes il y a combien de paragraphes dans ce texte je lève le doigt

A : six paragraphes

E : il y a six paragraphes comment je compte les paragraphes

E : comment je compte les paragraphes

A : les animaux

E : les alinéas nous avons six paragraphes vous suivez avec moi vous allez lire le premier paragraphe / en silence vous allez lire le premier paragraphe et vous allez me dire quelles sont les informations présentes dans ce paragraphe ./ bien dans ce premier paragraphe quelles sont les informations qu'on trouve aller oui

A : pour la maladie de la méditerranée c'est la

E : oui quelles sont les informations qu'on trouve dans la première partie de l'introduction

A : le thème

E : très bien en trouve le thème quel est le thème de ce texte quel est le thème de ce texte ?

A : la méditerranée

E : la méditerranée encore quel est le thème de ce texte

A : la pollution de la méditerranée (Annexe I : D4 S2)

Comme nous l'avons évoqué auparavant, l'enseignant procède toujours de la même manière. Ses consignes consistent seulement à poser des questions et recevoir des réponses. Ainsi, nous n'avons pas vu le professeur recommander aux lecteurs d'explicitement à haute voix devant leurs camarades les stratégies qu'ils ont mises en œuvre pour effectuer l'élaboration du sens du texte. Cela indique que ses interventions enseignantes ne

concordent pas avec les théories associées à la métacognition et instructions officielles et elles se contredisent avec ses propos sans le questionnaire.

6. Favorise les interactions d'autorégulation entre les apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne favorise pas les interactions entre les apprenants. En effet, l'exploration du corpus de indique qu'il n'incite ses élèves à interagir pendant les activités de construction du sens des textes écrits. Ainsi, la seule interaction existante dans les séances observées et celle de l'enseignant/apprenant car nous n'avons jamais vu le professeur inciter les apprenants à interagir entre eux. De ce fait, les interactions réflexives entre les élèves ne sont pas présentées dans les séances auxquelles nous avons assistés.

E : Bien nous allons voire après ce que veux dire l'auteur par « La méditerrané est malade » / nous allons compter le nombre de paragraphes le nombre de paragraphes il y a combien de paragraphes dans ce texte je lève le doigt

A : six paragraphes

E : il y a six paragraphes comment je compte les paragraphes

E : Comment je compte les paragraphes

A : Les animaux

E : Les alinéas nous avons six paragraphes vous suivez avec moi vous allez lire le premier paragraphe / en silence vous allez lire le premier paragraphe et vous allez me dire quelles sont les informations présentent dans ce paragraphe /// bien dans ce premier paragraphe quelles sont les informations qu'on trouve aller oui

A : pour la maladie de la méditerrané c'est la

E : oui quelles sont les informations qu'on trouve dans la première partie de l'introduction

A : le thème

E : très bien en trouve le thème quel est le thème de ce texte quel est le thème de ce texte ?

A : la méditerrané

E : la méditerrané encore quel est le thème de ce texte ?

A : la pollution de la méditerrané (Annexe I : D4 S2)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'unique interaction adoptée en classe est celle enseignant/apprenant car les interactions de nature élève/élève n'existent pas. Ce ci dit que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive, elles s'éloignent des suggestions des instructions officielles et elles ne sont pas conformes également avec ses déclarations dans le questionnaire.

7. Favorise l'analyse des incompréhensions des apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne se préoccupe pas des incompréhensions de la plupart des apprenants qui n'arrivent pas à comprendre le texte. En effet, l'analyse du corpus indique que l'enseignant travaille seulement avec les élèves qui participent car la majorité des apprenants ne s'engagent pas dans cette activité. Ainsi, les passages dont les élèves sont incapables de construire la signification ne sont pas pris en considération par le professeur. De ce fait, nous n'avons repéré aucune séquence dans laquelle le praticien s'intéresse à ses incompréhensions. Ce ci indique que les difficultés des élèves ne sont pas analysées et que les apprenants n'ont pas l'occasion de donner les raisons de leurs incompréhensions et d'expliquer leurs problèmes qu'ils rencontrent pour construire la signification.

113E : bien on va expliquer cette première preuve est ce que cet argument nous prouve que l'homme est responsable de la pollution de la méditerranée

114A : oui

115E : Oui alors qui veut m'expliquer qui veut me reformuler l'argument avec ses propres mots allez 90% des eaux usées de tout le bassin méditerranéen sont déversées dans la mer sans avoir été traitées allez si je veux reformuler cet argument avec mes propres mots je dirai quoi allez / quel est la première cause de la pollution de la méditerranée dans ce premier argument la cause c'est quoi la première cause c'est quoi

116A : les eaux usées

117E : les eaux usées les eaux usées la première cause ce sont les eaux usées pour quoi les eaux usées plautéenne la méditerranée pourquoi on reste dans le premier argument en va expliquer pourquoi pour quoi les eaux usées plautéenne la méditerranée

118A : Elles ne sont pas traitées

119E : elles ne sont pas traitées elles ne sont pas traitées et automatiquement lorsqu'elles sont déversées dans la mer elles la polluent elles causent la pollution regarde le connecteur avec lequel nous avons introduit le premier argument je lève le doigt le connecteur avec lequel nous avons introduit le premier argument (Annexe I : D4 S2)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant procède directement à l'explication des passages difficiles sans donner l'occasion aux apprenants d'évoquer les raisons qui ne leurs permettent pas de construire le sens. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive, elles ne sont pas conformes également aux instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

8. Accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants

L'analyse des résultats montre que l'enseignant n'accompagne pas la co-construction de l'autorégulation métacognitive des apprenants. En effet, l'analyse du corpus indique qu'il n'adopte pas un étayage qui développe la pensée réflexive des élèves. De ce fait, nous ne pouvons pas considérer qu'il fournit un aide qui renforce leur habileté de niveau supérieure. Ainsi, nous n'avons pas repéré un étayage de type métacognitif qui offre aux jeunes lecteurs un soutien qui stimule leur réflexion et consolide leur compétence d'autorégulation.

47E : sa maladie c'est l'homme si je veux reformuler la thèse qu'est-ce que je peux dire les membres de l'association pense que

48Ax : l'association

49E : un seul qu'est-ce qu'il pense les membres de l'association de la protection de l'environnement

50A : l'association de la protection de l'environnement pense que la maladie de la méditerranée est l'homme

51E : si je veux reformuler encore cette thèse l'homme est le je lève le doigt

52A : responsable de

53E : l'homme est le

54A : l'homme est le responsable

55E : est le premier responsable

56A : est le premier responsable de la maladie de la méditerranée

57E : quel est cette maladie est ce que la méditerranée a une grippe est-ce qu'elle a une angine quelle est cette maladie /. /oui

58A : la pollution

59E : la pollution donc la méditerranée est pollué est voilà sa maladie donc que pense les membres les membres de l'association pense il s'accuse il s'accuse l'homme d'être le responsable de cette maladie ou bien de cette pollution en recommence je lève le doigt quel est le thème de ce texte je réponds dans une phrase

60A : le thème de ce texte la méditerranée

61E : est

62A : est la méditerranée

63A : le thème de ce texte c'est la pollution de la méditerranée

64E : c'est la pollution de la méditerranée en ne parle pas de la méditerranée on est entraîné de parler de la maladie de la méditerranée de la pollution de la méditerranée répète quel est le thème de ce texte

65A : le thème de ce texte est la pollution de la méditerranée

66E : répète encore qui veut encore répéter quel est le thème de ce texte

67A : le thème de ce texte la maladie

68E : est

69A : est la maladie de

70E : la maladie de la méditerranée ou bien la pollution de la méditerranée alors que pense qu'elle est la thèse le point de vue des

membres de l'association de la protection de l'environnement qu'est-ce qu'ils pensent de ce problème que pensent-ils de cette situation
71A : *ils pensent que l'homme est le responsable de la pollution de la méditerranée*
72E : *très bien très bien qu'est-ce que je peux dire aussi ils pensent que l'homme cause synonyme de cause (Annexe I : D4 S2)*

Comme nous le remarquons dans ce passage, le professeur demande à ses élèves de reformuler la thèse mais c'est lui qui la reformule les propos de l'auteur et le rôle des apprenants consiste seulement à répéter ce que leur professeur a produit. En conséquence, les élèves n'ont fourni aucune réflexion cognitive pour réaliser cette tâche dans la mesure où le praticien prend à son compte une part très importante des processus métacognitifs à la place de ses apprenants. C'est pour cette raison que nous énonçons que les interventions enseignantes de cet enseignant ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, elles ne sont pas conformes aux instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

9. Propose des tâches sollicitant la réflexion d'autorégulation

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne propose pas à ses apprenants des tâches qui sollicitent leur réflexion d'autorégulation métacognitive. En effet, l'analyse du corpus indique que les tâches proposées par le praticien ne stimulent pas la pensée réflexive des élèves.

47E : sa maladie c'est l'homme si je veux reformuler la thèse qu'est-ce que je peux dire les membres de l'association pense que
48Ax : *l'association*
49E : *un seul qu'est-ce qu'il pense les membres de l'association de la protection de l'environnement*
50A : *l'association de la protection de l'environnement pense que la maladie de la méditerranée est l'homme*
51E : *si je veux reformuler encore cette thèse l'homme est le je lève le doigt*
52A : *responsable de*
53E : *l'homme est le*
54A : *l'homme est le responsable*
55E : *est le premier responsable*
56A : *est le premier responsable de la maladie de la méditerranée*
57E : *quel est cette maladie est ce que la méditerranée a une grippe est-ce qu'elle a une angine quelle est cette maladie / .oui*
58A : *la pollution*
59E : *la pollution donc la méditerranée est pollué est voilà sa maladie donc que pense les membres les membres de l'association pense il*

s'accuse il s'accuse l'homme d'être le responsable de cette maladie ou bien de cette pollution en recommence je lève le doigt quel est le thème de ce texte je réponds dans une phrase

60A : le thème de ce texte la méditerranée

61E : est

62A : est la méditerranée

63A : le thème de ce texte c'est la pollution de la méditerranée

64E : c'est la pollution de la méditerranée en ne parle pas de la méditerranée on est entraîné de parler de la maladie de la méditerranée de la pollution de la méditerranée répète quel est le thème de ce texte

65A : le thème de ce texte est la pollution de la méditerranée

66E : répète encore qui veut encore répéter quel est le thème de ce texte

67A : le thème de ce texte la maladie

68E : est

69A : est la maladie de

70E : la maladie de la méditerranée ou bien la pollution de la méditerranée alors que pense qu'elle est la thèse le point de vue des membres de l'association de la protection de l'environnement qu'est-ce qu'ils pensent de ce problème que pensent-ils de cette situation

71A : ils pensent que l'homme est le responsable de la pollution de la méditerranée

72E : très bien très bien qu'est-ce que je peux dire aussi ils pensent que l'homme cause synonyme de cause (Annexe I : D4 S2)

Comme nous l'avons évoqué auparavant, cet enseignant adopte toujours la même démarche en posant des questions auxquelles les élèves doivent lui donner les réponses qu'il a déjà dans sa possession. Ainsi, nous trouvons que les apprenants relèvent les arguments du texte d'une manière machinale sans saisir leur sens ensuite le professeur se charge de les expliquer. En conséquence, nous n'avons repéré aucune tâche ou un questionnement de type réflexif qui les mène à réfléchir sur leur manière de faire. Ce ci dit que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, ne sont pas conforme également avec les instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

10. Favorise le transfert de la compétence d'autorégulation

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne favorise pas le transfert de la compétence d'autorégulation métacognitive des apprenants puis qu'il n'adopte pas effectivement un enseignement à perspective métacognitive. En effet, l'analyse du corpus concernant cet enseignant indique que le transfert de cette compétence ne se manifeste pas

dans ses pratiques pédagogiques. Aucune procédure assurant le transfert de leurs habiletés d'autorégulation métacognitives n'a été détectée dans les séances observées. Ainsi, les consignes recommandées par le praticien ne mènent pas l'apprenant à réinvestir ses habiletés d'autorégulation métacognitives dans d'autres situations inédites et complexes face à d'autres textes écrits.

125E : Premièrement encore

126A : premier lieu

127E : en premier lieu encore

128A : premièrement

129E : premièrement donc tout c'est conteurs introduise le premier argument bien quel la 2ème preuve maintenant quel est le 2ème argument que l'auteur avance pour nous prouver que c'est l'homme qui provoque la pollution de la méditerranée

130A : des quantités substantielles de pesticide

131E : pesticides

132A : pesticides utilisés dans l'agriculture, sont emportés par le vent et tombent en haute mer

133E : qui veut répéter le 2ème argument

134A : des quantités substantielles de pesticides utilisées dans l'agriculture, sont emportées par le vent et tombent en haute mer

135E : encore qui veux qui veux encore relire le 2ème argument

136A : des quantités substantielles de pesticides utilisées dans l'agriculture, sont emportées par le vent et tombent en haute mer

137E : donc en a dit que la première cause de la pollution ce sont les eaux usées et la 2ème cause de la pollution de la mer et la deuxième cause

138A : l'agriculture

139E : l'agriculture ? A : les pesticides

140E : les pesticides les pesticides employer par les agriculteurs ou bien en agriculture ./ alors la deuxième cause de la pollution de la méditerranée ce sont les pesticides qui sont utilisé en agriculture bien donc les agriculteurs les fellahs utilise les pesticides / dans cette argument on nous explique est ce que l'agriculteur prend c'est pesticides est ils les déversent et les jette dans la mer / oui non si oui vous me dite pourquoi si non relever du texte la preuve alors est ce que le fellah est ce que l'agriculteur prend c'est pesticides est les jette dans la mer relisez bien le deuxième paragraphe relisez bien le deuxième argument / relisez bien le deuxième argument (Annexe I : D4 S2)

Comme nous l'avons soulevé préalablement, le praticien adopte une démarche question/réponse qui n'assure ni le transfert des habiletés métacognitive de l'enseignant vers l'apprenant ni leurs transferts dans d'autres situations problèmes. Ce ci nous mène à affirmer que ses interventions enseignantes ne se sont pas fondées sur les principes de la

perspective métacognitive, elles ne sont pas conformes aux suggestions des instructions officielles et elles se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

11. Tient compte de la dimension affective des apprenants

a) Crée un climat de confiance pour ses élèves

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne crée pas un climat de confiance qui rassure les apprenants et les incite à participer. En effet, l'analyse des pratiques pédagogiques indique que les propos du professeur ne consolent pas les élèves. Ainsi, nous n'avons pas repéré un discours qui les sécurise et les mène à travailler. En conséquence, cette attitude ne se rapproche de la perspective métacognitive et les suggestions officielles, elle n'est pas conforme avec ses déclarations dans le questionnaire.

b) Modifie les croyances et les représentations relatives à l'attribution

L'analyse des données recueillies montre que la posture adoptée par l'enseignant ne permet pas la modification des représentations des apprenants sur l'activité de compréhension de l'écrit. Effectivement, nous trouvons que sa pratique pédagogique instaure des croyances négatives étant donné que ses consignes sont de type questions/réponses. En conséquence, cette posture instaure croyances fausses sur l'activité de compréhension car les apprenants sont évalués et ils n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre des habiletés d'autorégulation métacognitives qui leur permettent d'élaborer la signification du texte. Ce ci dit que les croyances attributives sur l'utilité des stratégies métacognitives comme outil efficace pour mieux comprendre ne sont pas renforcées. En conséquence, Ce ci dit que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive qu'elles ne sont pas conformes également aux instructions officielles et qu'elles se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

c) Motive ses apprenants et encourage leur engagement

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne motive pas tous les apprenants. Effectivement, l'étude des séances observées indique que le professeur travaille seulement avec quelques élèves, il les encourage à s'engager mais les autres ne font aucune tentative. Ainsi, nous n'avons pas repéré des propos favorisant l'émergence des comportements motivés. De ce fait, nous trouvons que ses interventions s'éloignent de la perspective métacognitive et les instructions officielles.

d) Favorise le développement du sentiment d'efficacité personnelle

L'analyse des données montre que l'enseignant ne favorise pas le développement du sentiment d'efficacité personnelle. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur ne fait pas penser ses élèves positivement pour développer leur confiance en soi. Ainsi, nous n'avons pas repéré des propos sollicitant les élèves à se rappeler qu'ils sont bien outillés de stratégies de niveaux supérieures qui leurs permettent de confronter toutes les situations complexes et inédites. En conséquence, nous trouvons que la posture de l'enseignant s'éloigne de la perspective métacognitive, ses interventions pédagogiques ne sont pas adéquates avec les théories associées à la métacognition, elles ne sont pas conformes également aux instructions officielles et à ses déclarations

8.5. Pratique d'enseignement de l'enseignant E

1. Organise le travail en petits groupes

L'observation directe de plusieurs séances de compréhension de l'écrit montre que l'enseignant adopte une seule organisation celle qui consiste à travailler avec le groupe classe. En d'autres termes, le professeur ne varie pas le travail au sein de sa classe, il préfère travailler avec un seul modèle. En effet, nous n'avons pas vu les élèves travailler en petits groupes ou en binôme. Et comme nous l'avons évoqué préalablement la démarche adoptée par l'enseignant favorise seulement le développement de la compétence de quelques apprenants qui participent, alors que la majorité des élèves sont dispensés de cette activité essentielle. En conséquence, l'organisation de travail en petits groupes est délaissée par cet enseignant parce qu'il ne connaît pas son importance ou qu'il trouve de la difficulté à maîtriser sa classe. C'est la raison pour laquelle nous prononçons que la démarche adoptée par le professeur n'est pas fondée sur les principes de la perspective d'autorégulation métacognitive, elle n'est pas également conforme aux instructions officielles et se contredise avec sa déclaration dans le questionnaire.

2. Adapte son enseignement au niveau stratégique des apprenants

L'analyse des données montre que l'enseignant n'adapte pas son enseignement au niveau stratégique des apprenants. Autrement dit, il n'ancre pas son enseignement dans les connaissances antérieures des apprenants concernant les habiletés de la construction du sens des textes écrits. En effet, l'étude des séances observées indique que l'enseignant commence toujours par l'exploitation de l'image du texte sans activer leurs connaissances

sur le thème. C'est-à-dire qu'il ne part de leurs acquis pour structurer des liens entre leurs anciens savoirs et nouveau texte qu'ils vont contacter. Ainsi, nous n'avons pas repéré dans son discours le terme de stratégie ou de technique.

*1E : donc on va commencer observez le texte et décrivez son image
premièrement décrivez l'image du texte observez le texte et décrivez
son image allez-y*

2A : le titre

3E : il y a donc le titre le texte ça première deuxième

4A : les paragraphes

5E : le nombre de paragraphes oui le nombre de paragraphe encore

6A : la source

7 E : il y a la source très bien

8A : le nom de l'auteur

*9E : dans la source il y a le nom de l'auteur et le nom d'où on a extrait
ce texte très bien donc premièrement*

10A : le titre

11E : vous lisez le titre s'il vous plaît

12Ax : pour quoi faire des études

*13E : pour quoi faire des études donc avant d'aller au titre observez
donc la source lisez moi la source s'il vous plaît*

14A : oui

15E : tu lis la source

16A : la source George Duhamel ./.

*17E : oui George Duhamel donc le nom de l'auteur c'est George
Duhamel et le nom du livre ou bien le l'ouvrage d'où on a extrait ce
texte c'est le notaire du havre maintenant observez bien le titre
observez bien le titre on va l'écrire ici*

18A : pour quoi faire des études

19E : pour quoi faire des études ./.

20A : c'est une question monsieur

21E : A quoi euh d'abord c'est quoi

22A : c'est une question

*23E : c'est une question très bien donc la première remarque qu'on va
faire euh au titre du texte que c'est une question donc le texte euh le
titre du texte est sous forme d'une phrase interrogative pour quoi faire
des études à quoi cela vous fait-il penser qu'est-ce que vous
comprenez à partir du titre attention ./ qu'est-ce que vous comprenez
à partir du titre ./ oui pour quoi faire des études*

24A : c'est quoi les études

25E : les études [les études les études] pour quoi

26A : la cause de ./ de faire les études

*27E : la cause pour quoi la cause pour laquelle on étudie c'est ça oui
encore ./ qu'est-ce que vous comprenez encore à partir du titre du
texte ouvre ton livre ./ qu'est-ce que vous comprenez à partir du titre
du texte pour quoi faire des études donc le titre du texte est sous forme
d'une phrase*

28Ax : interrogative

29E : interrogative d'après donc l'image du texte en générale et d'après le titre du texte d'après le titre qu'est-ce que vous comprenez c'est à dire de quoi le texte va t'il parler de quoi parle le texte oui

30A : le texte parle des études

31E : des études premièrement

32A : la cause des études

33E : les études c'est à dire pour quoi on étudie alors les études encore encore qu'est-ce que on peut comprendre à partir du titre ./ allez-y le texte parle des études c'est à dire les causes pour lesquelles on étudie vous savez c'est quoi les études

34Ax : [les études]

35E : [les études] voila [ici] l'auteur il pose une question [ici] c'est à dire pourquoi on étudie [pour quoi on étudie] c'est ça donc après lorsque on lit le texte on va euh

36A : comprenez

37E : comprendre de quoi il s'agit-il et quelles sont ou bien quelle est l'opinion ou bien quelles sont les opinions qui se trouvent dans le texte donc s'il vous plaît ./ maintenant lisez silencieusement le texte et relevez l'opinion de l'auteur et au moins deux arguments qu'il utilise lisez silencieusement le texte et relevez l'opinion de l'auteur et au moins deux arguments qu'il utilise /.../ allez-y donnez-moi donc premièrement on va commencer par l'opinion de l'auteur (Annexe I : E5 S3)

Nous remarquons dans cet extrait que l'enseignant transcrit le titre sur le tableau et recommande à ses apprenants de décrire l'image du texte pour attirer leur attention sur le type de la phrase interrogative et le thème. Il les oriente à retrouver tous les éléments périphériques et à établir des liens entre ses éléments para-textuels pour dégager des idées, cependant, il les informe directement de relever l'opinion de l'auteur et aux moins deux arguments. En d'autres termes, il n'a pas donné l'occasion aux apprenants de découvrir eux-mêmes que ce récit comporte plusieurs opinions et des arguments. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne se rapprochent pas du niveau stratégique des apprenants, elles ne sont pas axées sur les principes de la perspective métacognitive et les suggestions des instructions officielles et elles se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

3. Mobilise explicitement ses habiletés cognitives et son autorégulation

a) Modélise la mise en pratique de ses habiletés cognitives

L'analyse des données montre que l'enseignant ne modélise pas ses habiletés cognitives devant ses apprenants. En effet, nous n'avons vu l'enseignant montrer à ses élèves

comment il met en œuvre certaines stratégies de compréhension et quand et pourquoi il est nécessaire de les mobiliser au moment de la lecture du texte.

37E : *comprendre de quoi il s'agit-il et quelles sont ou bien quelle est l'opinion ou bien quelles sont les opinions qui se trouvent dans le texte donc s'il vous plaît /../ maintenant lisez silencieusement le texte et relevez l'opinion de l'auteur et au moins deux arguments qu'il utilise lisez silencieusement le texte et relevez l'opinion de l'auteur et au moins deux arguments qu'il utilise /.../ allez-y donnez-moi donc premièrement on va commencer par l'opinion de l'auteur et*

38A : *monsieur ici il y a le narrateur*

39E : *très bien il n'y a pas une seule opinion tu veux dire très bien il y a plusieurs*

40A : *raisons*

41E : *non il y a plusieurs*

42A : *personnes*

43E : *personnages très bien il y a*

44A : *il y a le père la mère*

45E : *donc il y a le père*

46A : *le père [et] Joseph*

47E : *Joseph et*

48Ax : *xxx*

49E : *la mère très bien donc il y a le personnage ce qui concerne les personnages de ce texte il y a Joseph et ses parents son père*

50A : *et son mère*

51E : *et sa mère donc à partir de cela on peut comprendre qu'il n'y a pas une seule opinion*

52Ax : *oui*

53E : *très bien combien d'opinion il y a dans le texte*

54A : *trois*

55E : *trois*

56A : *non deux*

57E : *il y a*

58A : *il y a la mère et le père et Joseph /../ [il on] l'opinion*

59A : *la même opinion*

60A : *et Joseph il y a d'autre*

61E : *il a une autre*

62Ax : *opinion*

63E : *très bien c'est exactement euh ce qu'il y a dans le texte c'est on a deux opinions différentes est ce que les deux opinions sont différentes ou bien les mêmes*

64A : *différentes*

65E : *différente on a deux opinions dans ce texte*

66A : *antonyme*

67E : *puisque'il y a une sorte de dialogue dans ce texte il y a trois personnages il y a donc Joseph son père (Annexe I : E5 S3)*

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant donne toujours des recommandations et les apprenants essaient de donner des réponses pour le satisfaire. De ce fait, c'est la même procédure qui domine dans les séances de compréhension de l'écrit observées car nous n'avons repéré aucune trace de stratégies ou de technique mobilisée par le professeur. Nous trouvons que la démarche adoptée s'effectue d'une manière mécanique sans verbalisation ou la mise en œuvre de stratégies. En conséquence, ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de l'autorégulation métacognitive, ne se rapprochent pas des instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

b) Modélise la mise en pratique de sa métacognition

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne modélise pas ses habiletés métacognitives devant ses apprenants. En effet, nous n'avons pas repéré des interventions dans lesquelles l'enseignant met en œuvre des stratégies métacognitives. Autrement dit, le praticien ne montre pas à ses apprenants que lui-même utilise des stratégies de planification de contrôle et de régulation lorsqu'il lit un texte et qu'ils sont des composantes essentielles dans la construction du sens.

95E : merci maintenant les personnages de texte on les a déjà vues donc c'est Joseph et

96Ax : ses parents

97E : on lève le doigt toujours ses parents ça veut dire quoi on lève le doigt

98A : la mère et le père

99E : la mère et le père très bien quel est le sujet de leur discussion quel est le sujet traité donc Joseph et ses parents sont en train de discuter sont en train de parler d'un sujet quel est ce sujet le sujet de cette discussion c'est quoi on lève le doigt allez-y

100A : c'est l'importance des études

101E : l'importance des études très bien et donc Joseph et ses parents ont tous les deux des opinions différentes c'est à dire que l'opinion de Joseph il refuse de continuer ces études il voit il pense que les études ne sont pas importantes alors que ses parents pensent le contraire ces parents pensent que les études sont très utiles et très importantes et bien sûr lorsqu'on trouve dans un texte deux opinions différentes c'est quoi ça s'appelle quoi

102A : la thèse et l'antithèse

103E : tu nous répètes à haute voix

104A : la thèse et l'antithèse

105E : la thèse et l'antithèse très bien donc on a la thèse et l'antithèse ça lorsque on a donc une opinion et la deuxième opinion qui est contre la premier et nous avons les arguments et contre argument

c'est clair nous avons donc la première opinion nous avons des arguments et pour la deuxième des contre arguments donnez maintenant lorsqu' on compris l'opinion de Joseph et l'opinion de ses parents donnez-moi les arguments que chacun a utilisé pour appuyer son opinion ./

106A : du texte

107E : bien sûr les arguments vous les relevez du texte les arguments de chaque opinion

108A : Joseph refusa de continuer ses études

109E : Joseph refusa de continuer ses études ça c'est on quelques sorts c'est l'explication de l'opinion de Joseph il refuse de continuer ses études d'accords mais quelles sont les arguments que Joseph a utilisés quelles sont les arguments que Joseph a utilisés

110A : Joseph disait-elle tu parles d'arrêter les études au moment plus jeune mais comprends moi Joseph je suis convaincu

111E : non ce ne sont pas les arguments de Joseph encore (Annexe I : E5 S3)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant leurs recommande de relever les arguments, les élèves recherchent et prononcent des phrases du texte et leur professeur leur signale qu'ils ne sont pas les arguments du Joseph et ils doivent poursuivre encore le tâtonnement de nouveau et toujours l'enseignant se comporte de la même manière. Nous n'avons repéré aucunes traces de modélisation des stratégies métacognitives. Nous trouvons que les interventions enseignantes du praticien ne sont pas fondées sur la métacognition, elles s'éloignent des théories associées à la perspective métacognitive et qu'il existe également un grand écart entre sa pratique pédagogique et les instructions officielles et que ses propos dans le questionnaire se contredisent avec sa pratique effective.

4. Mobilise explicitement les habiletés cognitives des apprenants

L'analyse des données recueillies indique que l'enseignant ne mobilise pas explicitement les habiletés cognitives des apprenants. En effet, l'analyse des différentes séances observées montre qu'il n'incite pas ses élèves à mettre en œuvre des stratégies cognitives de compréhension. Ainsi, nous n'avons repéré aucunes recommandations sollicitant les apprentis-lecteurs à employer des techniques pour parvenir à élaborer la signification du texte.

a) Sollicite les élèves à produire des hypothèses de sens

L'analyse des séances observées montre que l'enseignant exploite les questions du manuel scolaire et il suit à la lettre la démarche proposée. En effet, nous n'avons pas relevé discours dans lequel le professeur sollicite ses apprenants à produire des hypothèses de sens à partir du titre ou à partir d'indices textuels.

11E : vous lisez le titre s'il vous plaît

12Ax : pour quoi faire des études

13E : pour quoi faire des études donc avant d'aller au titre observez donc la source lisez moi la source s'il vous plaît

14A : oui

15E : tu lis la source

16A : la source George Duhamel ./.

17E : oui George Duhamel donc le nom de l'auteur c'est George Duhamel et le nom du livre ou bien le l'ouvrage d'où on a extrait ce texte c'est le notaire du havre maintenant observez bien le titre observez bien le titre en va l'écrire ici

18A : pour quoi faire des études

19E : pour quoi faire des études ./.

20A : c'est une question monsieur

21E : A quoi euh d'abord c'est quoi Asma

22A : c'est une question

23E : c'est une question très bien donc la première remarque qu'on va faire euh au titre du texte que c'est une question donc le texte euh le titre du texte est sous forme d'une phrase interrogative pour quoi faire des études à quoi cela vous fait-il penser qu'est-ce que vous comprenez à partir du titre attention ./ qu'est-ce que vous comprenez à partir du titre ./ oui pour quoi faire des études

24A : c'est quoi les études

25E : les études [les études les études] pour quoi

26A : la cause de ./ de faire les études

27E : la cause pour quoi la cause pour laquelle on étudie c'est ça oui encore /.../ qu'est-ce que vous comprenez encore à partir du titre du texte ouvre ton livre ./ qu'est-ce que vous comprenez à partir du titre du texte pour quoi faire des études donc le titre du texte est sous forme d'une phrase

28Ax : interrogative

29E : interrogative d'après donc l'image du texte en générale et d'après le titre du texte d'après le titre qu'est-ce que vous comprenez c'est à dire de quoi le texte va t'il parler de quoi parle le texte oui

30A : le texte parle des études

31E : des études premièrement

32A : la cause des études

33E : les études c'est à dire pour quoi on étudie alors les études encore qu'est-ce que on peut comprendre à partir du titre ./ allez-y le texte parle des études c'est à dire les causes pour lesquelles on étudie vous savez c'est quoi les études

34Ax : [les études]

35E : [les études] voila [ici] l'auteur il pose une question [ici] c'est à dire pourquoi on étudie [pour quoi on étudie] c'est ça donc après lorsque on lit le texte on va euh

36A : comprenez

37E : comprendre de quoi il s'agit-il et quelles sont ou bien quelle est l'opinion ou bien quelles sont les opinions qui se trouvent dans le texte donc s'il vous plaît /../ maintenant lisez silencieusement le texte et relevez l'opinion de l'auteur et au moins deux arguments qu'il utilise lisez silencieusement le texte et relevez l'opinion de l'auteur et au moins deux arguments qu'il utilise /.../ allez-y donnez-moi donc premièrement on va commencer par l'opinion de l'auteur (Annexe I : E5 S3)

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant essaie d'orienter ses apprenants à dégager des informations à partir du titre, cependant nous comprenons facilement que les apprenants ne sont pas habitués et entraînés pendant toutes les séances précédentes à formuler des prédictions avant de lire le texte et c'est pour cela qu'ils ne parviennent pas à produire dans leurs tentatives étant donné qu'ils répètent le mot « études » du titre. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive, elles ne sont pas conformes aux instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations dans le questionnaire.

b) Sollicite les élèves à produire des inférences

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne sollicite pas ses apprenants à produire des inférences. En effet, l'analyse des séances observées indique que le professeur n'intervient pas dans ce sens et que ses recommandations ne les incitent pas à déduire des informations en s'appuyant sur des indices textuels.

63E : très bien c'est exactement euh ce qu'il y a dans le texte c'est on a deux opinions différentes est ce que les deux opinions sont différentes ou bien les mêmes

64A : différentes

65E : différente on a deux opinions dans ce texte

66A : antonyme

67E : puisqu'il y a une sorte de dialogue on texte il y a trois personnages il y a donc Joseph son père et

68Ax : sa mère

69E : sa mère donc Joseph et ses parents où est le texte /.../ quelle est l'opinion de Joseph /../

70A : les études n'est pas des importances

71E : les études n'ont pas d'importance est ce que vous êtes d'accord avec votre camarade

72A : oui monsieur

73E : oui

74A : Joseph refusa de compléter ses études

75E : excellent il y a dans le texte la phrase Joseph refusa de continuer ses études c'est à dire qu'il voit que les études ne sont pas importantes très bien ça c'est la première opinion reformulez s'il vous plait cette opinion de votre manière dite moi cette opinion de votre manière dite moi reformulez répétez l'opinion de Joseph c'est quoi donc il refusa de continuer ses études ça veut dire quoi Joseph pense utiliser les verbes d'opinion s'il vous plaît Joseph pense que

76Ax : xxx

77A : les études n'est pas importante

78E : les études ne sont pas importantes très bien Joseph pense que les études ne sont pas importantes ça c'est l'opinion de Joseph après on va venir aux arguments et l'opinion de ces parents c'est quoi

78A : le contraire

79E : le contraire ça veut dire quoi

80A: xxx

81E : attend une minute l'opinion par fois on la trouve pas dans le texte il n'est pas sous forme d'une phrase dans le texte on le comprend à partir du sens lorsque on a dit le contraire cela veut dire quoi

82A : monsieur l'opinion de ton père et ./

83E : ce n'est pas une phrase c'est pas une phrase quand va trouver dans le texte

84A : non la mère et le père

85E : quelle est leur opinion

86A : pense que les études est important (Annexe I : E5 S3)

Comme nous le remarquons dans cet extrait l'enseignant informe ses apprenants que le texte comprend deux opinions sans les pousser à ressortir eux même ses déductions. Dès lors, nous trouvons que ces interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitives, elles ne sont pas conformes également avec les instructions officielles et ne sont pas en accord avec ses déclarations dans le questionnaire.

c) Solliciter les élèves à établir des liens entre les différents éléments du texte

L'analyse des données montre que l'enseignant sollicite ses apprenants à établir des liens entre les éléments périphériques du texte (titre, illustration, source, auteur) avant la lecture du texte.

Nous remarquons que l'enseignant pousse ses élèves à effectuer des relations logiques entre les différents éléments du texte. Cependant, ces pratiques s'effectuent seulement au début de l'activité et disparaissent tout le long des séances observées. Nous trouvons que les interventions enseignantes du praticien sont fondées sur les théories relatives à la

métacognition et les nouvelles suggestions. Elles sont aussi en étroite relation avec ses déclarations.

d) Solliciter les élèves à se poser des questions

L'analyse des données recueillies indique que l'enseignant pose beaucoup de questions auxquelles les élèves répondent. En effet, les apprenants sont guidés, ils attendent les questions de leur enseignant pour retourner au texte et commencer à chercher des réponses. Par conséquent, le professeur est le meneur du jeu étant donné qu'il représente la seule source des questions posées. De cette manière, les élèves sont conditionnés parce qu'ils sont dispensés de cette tâche importante. Nous n'avons pas repéré des interventions de la part du praticien qui incitent les apprenants à questionner eux-mêmes le texte, à se poser des questions avant, pendant ou après la lecture du texte. Autrement dit, le praticien ne donne pas l'occasion à ses élèves de questionner le texte et ne les n'entraîne pas à formuler des questions.

Nous remarquons que l'enseignant exploite les questions du manuel scolaire amenant ses apprenants à analyser le contenu du texte et les sollicitant chaque fois à lui donner des réponses. Cette posture instaure chez les apprenants des représentations négatives concernant les activités de compréhension de l'écrit étant donné qu'elles sont évaluatives et se consacrent seulement à répondre aux questions du maître (Giasson, 2003, p. 157). Ainsi, le rôle de l'enseignant est devenu restreint car il se limite uniquement à guider ses élèves à lui donner des réponses et ne les aide pas et ne les entraîne pas à se poser des questions avant, pendant et après la lecture du texte, il ne les sollicite jamais à questionner le texte.

Nous trouvons qu'il existe un fossé entre les pratiques pédagogiques du praticien et ses déclarations. Nous trouvons également que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive et ne sont pas aussi conformes aux instructions officielles.

e) Sollicite les élèves à clarifier des mots difficiles

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne fournit aucun effort pour amener ses apprenants à saisir la signification d'un mot qu'ils ne parviennent pas à comprendre. En effet, l'examen de séances observées indique que le praticien se charge de

l'explication des mots difficiles et qu'il ne leur enseigne pas comment ils peuvent utiliser différentes stratégies pour dégager le sens d'un terme inconnu.

221A : monsieur que veut dire décision

212E : décision [décision] encore est ce qu'il y a d'autres caractéristiques du texte (Annexe I : E5 S3)

Comme nous le remarquons dans ce passage, l'élève demande à l'enseignant que veut dire décision et le professeur lui donne le mot en arabe. Ainsi, l'enseignement de la stratégie de clarification n'est pas présent dans les séances de compréhension de l'écrit auxquelles nous avons assistées car nous n'avons pas repéré des interventions sollicitant les apprenants à mettre en pratique des techniques de clarification. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la métacognition et les suggestions des instructions officielles, elles sont également en décalage avec ses déclarations.

f) Sollicite les élèves à sélectionner les informations pertinentes

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant sollicite ses apprenants à sélectionner les informations pertinentes. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur recommande à ses élèves de relever la thèse et l'antithèse et aussi les arguments et contre arguments.

37E : comprendre de quoi il s'agit-il et quelles sont ou bien quelle est l'opinion ou bien quelles sont les opinions qui se trouvent dans le texte donc s'il vous plaît ././ maintenant lisez silencieusement le texte et relevez l'opinion de l'auteur et au moins deux arguments qu'il utilise lisez silencieusement le texte et relevez l'opinion de l'auteur et au moins deux arguments qu'il utilise /.../ allez-y donnez-moi donc premièrement on va commencer par l'opinion de l'auteur et

38A : monsieur ici il y a le narrateur

39E : très bien il n'y a pas une seule opinion tu veux dire très bien il y a plusieurs

40A : raisons

41E : non il y a plusieurs

42A : personnes

43E : personnages très bien il y a

44A : il y a le père la mère

45E : donc il y a le père

46A : le père [et] Joseph

47E : Joseph et

48Ax : xxx

49E : la mère très bien donc il y a le personnage ce qui concerne les personnages de ce texte il y a Joseph et ses parents son père

50A : et son mère
 51E : et sa mère donc à partir de cela on peut comprendre qu'il n'y a pas une seule opinion
 52Ax : oui
 53E : très bien combien d'opinion il y a dans le texte
 54A : trois
 55E : trois
 56A : non deux
 57E : il y a
 58A : il y a la mère et le père et Joseph /../ [il on] l'opinion
 59A : le même opinion
 60A : et Joseph il y a d'autre
 61E : il a une autre
 62Ax : opinion
 63E : très bien c'est exactement euh ce qu'il y a dans le texte c'est on a deux opinions différentes est ce que les deux opinions sont différentes ou bien les mêmes
 64A : différentes
 65E : différente on a deux opinions dans ce texte
 66A : antonyme
 67E : puisqu'il y a une sorte de dialogue on texte il y a trois personnages il y a donc Joseph son père et
 68Ax : son mère
 69E : sa mère donc Joseph et ses parents où est le texte /../ quelle est l'opinion de Joseph /../
 70A : les études n'est pas des importances
 71E : les études n'ont pas d'importance est ce que vous êtes d'accord avec votre camarade
 72A : oui monsieur
 73E : oui
 74A : Joseph refusa de compléter ses études
 75E : excellent il y a dans le texte la phrase Joseph refusa de continuer ses études c'est à dire qu'il voit que les études ne sont pas importantes très bien ça c'est la première opinion reformulez s'il vous plaît cette opinion de votre manière dite moi cette opinion de votre manière dite moi reformulez répétez l'opinion de Joseph c'est quoi donc il refusa de continuer ses études ça veut dire quoi Joseph pense utiliser les verbes d'opinion s'il vous plaît Joseph pense que
 76Ax : xxx
 77A : les études n'est pas importante
 78E : les études ne sont pas importantes très bien Joseph pense que les études ne sont pas importantes ça c'est l'opinion de Joseph après on va venir aux arguments et l'opinion de ces parents c'est quoi
 78A : le contraire
 79E : le contraire ça veut dire quoi
 80A : xxx
 81E : attend une minute l'opinion par fois on la trouve pas dans le texte il n'est pas sous forme d'une phrase dans le texte on le comprend à partir du sens lorsque on a dit le contraire cela veut dire quoi

82A : *monsieur l'opinion de ton père et ./.*
83E : *ce n'est pas une phrase c'est pas une phrase quand va trouver dans le texte*
84A : *non la mère et le père*
85E : *quelle est leur opinion*
86A : *pense que les études est important*
87E : *les études c'est un nom pluriel ./.*
88Ax : *xxx*
89E : *lorsque on dit les études sont importantes ou bien pense que les études ont une importance c'est clair très bien ././ donc on a compris que dans ce texte il y a deux opinions différentes et ça dépend des personnages qu'il y a dans le texte il y a trois personnages donc Joseph et ses parents il y a l'opinion de Joseph il refusa de continuer ses études donc pour lui les études ne sont pas importantes deuxième opinion c'est l'opinion de ses parents son père et sa mère et cette opinion c'est que les études sont très importantes très bien maintenant on va lire le texte suivez avec moi (Annexe I : E5 S3)*

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant informe ses élèves que le texte comporte plusieurs opinions différentes puis leur recommande de les repérer. Nous trouvons que cette posture de la part du praticien ne développe pas la compétence de compréhension des apprenants étant donné qu'il ne les entraîne pas à dégager eux-mêmes la thèse et l'antithèse.

105E : *la thèse et l'antithèse très bien donc on a la thèse et l'antithèse ça lorsque on a donc une opinion et la deuxième opinion qui est contre la première et nous avons les arguments et contre argument c'est clair nous avons donc la première opinion nous avons des arguments et pour la deuxième des contre arguments donnez maintenant lorsqu' on compris l'opinion de Joseph et l'opinion de ses parents donnez-moi les arguments que chacun a utilisé pour appuyer son opinion ./.*
106A : *du texte*
107E : *bien sûr les arguments vous les relevez du texte les arguments de chaque opinion*
108A : *Joseph refusa de continuer ses études*
109E : *Joseph refusa de continuer ses études ça c'est on quelques sorts c'est l'explication de l'opinion de Joseph il refuse de continuer ses études d'accords mais quelles sont les arguments que Joseph a utilisés quelles sont les arguments que Joseph a utilisés*
110A : *Joseph disait-elle tu parles d'arrêter les études au moment plus jeune mais comprends moi Joseph je suis convaincu*
111E : *non ce ne sont pas les arguments de Joseph encore*
112A : *cette décision jeta notre père en fureur et maman dans une grande*

*113E : pas encore pas encore ce ne sont pas les arguments de Joseph
(Annexe I : E5 S3)*

De plus, comme nous le voyons dans ce passage, les apprenants tâtonnent dans leurs réponses et ils n'arrivent pas à distinguer les arguments et les contre arguments et à chaque fois l'enseignant leur informe que la phrase qu'ils prononcent n'est pas l'argument de Joseph et qu'ils doivent tenter encore leur recherche. Nous trouvons que les interventions enseignantes du praticien ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive, elles ne sont en accord avec les instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

g) Sollicite les élèves à reformuler ce qu'ils ont compris

L'analyse des données montre que l'enseignant sollicite ses élèves à reformuler le contenu du texte. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur recommande à ses apprenants de reformuler la thèse.

75E : excellent il y a dans le texte la phrase Joseph refusa de continuer ses études c'est à dire qu'il voit que les études ne sont pas importantes très bien ça c'est la première opinion reformulez s'il vous plaît cette opinion de votre manière dite moi cette opinion de votre manière dite moi reformulez répétez l'opinion de Joseph c'est quoi donc il refusa de continuer ses études ça veut dire quoi Joseph pense utiliser les verbes d'opinion s'il vous plaît Joseph pense que

76Ax : xxx

77A : les études n'est pas importante

*78E : les études ne sont pas importantes très bien Joseph pense que les études ne sont pas importantes ça c'est l'opinion de Joseph après on va venir aux arguments et l'opinion de ces parents c'est quoi
(Annexe I : E5 S3)*

Comme nous le remarquons dans ce passage, l'enseignant incite ses apprenants à reformuler la thèse de Joseph. Cependant, c'est la seule consigne incitant les élèves à reformuler un contenu du texte car nous n'avons pas retrouvé d'autres recommandations les sollicitant à reformuler par exemples les arguments et les contre arguments. Nous trouvons que les interventions enseignantes du professeur ne sont pas fondées sur les principes de la métacognition, sa posture n'est pas en accord avec le changement suggérer dans les instructions officielles, elles se ne sont pas en accord également avec ses déclarations.

h) Sollicite les élèves à déterminer l'organisation du texte

L'analyse des données recueillis montre que l'enseignant sollicite ses apprenants à déterminer l'organisation du texte. En effet, examen des séances observées indique que l'enseignant incite ses élèves à dégager la structure du texte pour attirer leur attention à comprendre comment l'auteur organise ses idées.

152E : les études sont très importantes c'est la même chose l'importance des études encore encore ././ comment comment l'auteur est-il son texte

153A : narratif

154E : narratif

155A : par un type narratif

156E : par un type narratif c'est à dire l'auteur il il raconte en utilisant la narration il raconte et aussi est ce qu'il raconte seulement

157A : non il raconte et argument

158E : très bien il raconte et il argumente très bien donc en racontant et en argumentant l'argumentation on la trouve surtout dans les passages dialogués et la narration dans les autres passages lorsque l'auteur raconte pour quoi maintenant pour quoi l'auteur écrit-il son texte dans quel but ou bien quel est l'objectif de l'auteur oui (Annexe I : E5 S3)

Nous remarquons dans cet extrait du corpus que l'enseignant aide ses élèves à retrouver l'organisation du texte, cependant c'est lui qui donne comment l'auteur organise ses idées. Nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive et les suggestions des instructions officielles, elles ne sont pas également conformes avec ses déclarations.

i) Sollicite les élèves à synthétiser et organiser le contenu du texte

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant sollicite ses apprenants à synthétiser le contenu du texte. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur recommande à ses élèves d'effectuer une récapitulation des nouvelles informations.

162E : non ça c'est un extrait donc ça c'est un extrait d'un texte c'est pas donc l'auteur a écrit tout un ouvrage on a un extrait seulement un texte d'accord c'est pour dire aux lecteurs que les études sont importantes pour les convaincre de l'importance des études encore encore d'accord bien maintenant nous allons passer a un autre élément c'est le genre et le type du texte et c'est très important de savoir identifier le genre et le type du texte on va commencer par le le genre du texte quel est le genre de ce texte

163A : récit

164A : d'œuvre

165E : c'est un extrait d'œuvre ou bien c'est un récit c'est un récit d'accord

166A : type narratif

167E : très bien

168Ax : xxx

169A : argumentatif

170E : très bien c'est un texte a dominant narratif a visé argumentatif ou bien c'est un texte de type narratif et a visé l'argumentatif pour quoi on a dit type narratif et a visé argumentatif on lève le doigt les autres

171A : parce que l'auteur dans ce texte il raconte et dans le texte il y a des arguments et des opinions

172E : oui d'accord encore parce qu'il raconte et en même temps il argumente il raconte donc il utilise la narration au service de l'argumentation donc l'objectif de l'auteur c'est l'argumentation c'est convaincre les lecteurs par cette opinion c'est clair et donc pour arriver à cette objectif pour atteindre cette objectif l'auteur utilise la narration c'est clair donc il raconte il utilise donc le type narratif il raconte pour arriver à son objectif c'est l'argumentation donc c'est un texte narratif et a visé argumentatif on passe maintenant aux caractéristiques du texte quelles sont les caractéristiques de ce texte on lève le doigt (Annexe I : E5 S3)

Nous remarquons dans cette séquence que l'enseignant récapitule les informations dégagées. Autrement dit, c'est lui qui fait la synthèse du texte. Nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la métacognition, elles ne sont pas conformes à la nouvelle perspective et ne sont pas en accord avec ses déclarations.

5. Mobilise explicitement l'autorégulation des apprenants

a) Active les connaissances métacognitives des apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant n'active pas les connaissances métacognitives des apprenants. En effet, l'examen des séances observées nous indique que le professeur ne pousse pas ses élèves à dégager les exigences de la tâche et les stratégies appropriées pour l'exécuter.

1E : donc on va commencer observez le texte et décrivez son image premièrement décrivez l'image du texte observez le texte et décrivez son image allez-y

2A : le titre

3E : il y a donc le titre le texte ça premier deuxième

4A : les paragraphes

5E : le nombre de paragraphes oui le nombre de paragraphe encore

6A : la source
7 E : il y a la source très bien
8A : le nom de l'auteur
9E : dans la source il y a le nom de l'auteur et le nom d'où on a extrait ce texte très bien donc premièrement
10A : le titre
11E : vous lisez le titre s'il vous plaît
12Ax : pour quoi faire des études
13E : pour quoi faire des études donc avant d'aller au titre observez donc la source lisez moi la source s'il vous plaît
14A : oui
15E : tu lis la source
16A : la source George Duhamel ./.
17E : oui George Duhamel donc le nom de l'auteur c'est George Duhamel et le nom du livre ou bien le l'ouvrage d'où on a extrait ce texte c'est le le notaire du havre maintenant observez bien le titre observez bien le titre en va l'écrire ici
18A : pour quoi faire des études
19E : pour quoi faire des des études ./.
20A : c'est une question monsieur (Annexe I : E5 S3)

Comme nous le remarquons dans ce passage, l'enseignant recommande à ses apprenants de dégager l'image du texte avant sa lecture. Durant les séances observées, le praticien procède toujours de la même manière. Au début de chaque séance de compréhension de l'écrit, il leur préconise de repérer les éléments périphériques sans stimuler leurs connaissances métacognitives concernant les exigences de la tâche. Ainsi, nous n'avons repéré aucune consignes activant cette dimension chez les élèves. Nous trouvons que ses interventions enseignantes se rapprochent pas des principes de la perspective métacognitive, elles ne sont pas en adéquation avec les nouvelles suggestions et se contredisent avec ses déclarations.

b) Provoque l'émergence des expériences métacognitives des apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne convoque pas les expériences métacognitives des apprenants. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur ne leur recommande pas de se rappeler les différentes stratégies métacognitives qu'ils ont mobilisées durant activités de compréhension de l'écrit précédentes. En conséquence, nous n'avons repéré aucune consigne les incitant à évoquer les stratégies qu'ils ont mises en œuvre dans les tâches préalablement exécutées.

1E : donc on va commencer observez le texte et décrivez son image
 premièrement décrivez l'image du texte observez le texte et décrivez
 son image allez-y
 2A : le titre
 3E : il y a donc le titre le texte ça premier deuxième
 4A : les paragraphes
 5E : le nombre de paragraphes oui le nombre de paragraphe encore
 6A : la source
 7 E : il y a la source très bien
 8A : le nom de l'auteur
 9E : dans la source il y a le nom de l'auteur et le nom d'où on a extrait
 ce texte très bien donc premièrement
 10A : le titre
 11E : vous lisez le titre s'il vous plaît
 12Ax : pour quoi faire des études
 13E : pour quoi faire des études donc avant d'aller au titre observez
 donc la source lisez moi la source s'il vous plaît
 14A : oui
 15E : tu lis la source
 16A : la source George Duhamel ./.
 17E : oui George Duhamel donc le nom de l'auteur c'est George
 Duhamel et le nom du livre ou bien le l'ouvrage d'où on a extrait ce
 texte c'est le le notaire du havre maintenant observez bien le titre
 observez bien le titre en va l'écrire ici
 18A : pour quoi faire des études
 19E : pour quoi faire des des études ./.
 20A : c'est une question monsieur (Annexe I : E5 S3)

Comme nous l'avons évoqué préalablement, l'enseignant procède toujours de la même manière sans amener ses apprenants à se rappeler leurs expériences métacognitives. Ce ci dit, que les interventions enseignantes du praticien ne sont pas convenables avec les théories associées à l'autorégulation et les suggestions des instructions officielles parce qu'ils ne sont pas fondés sur les principes de la métacognition, elles ne concordent pas également avec ses déclarations dans le questionnaire.

c) Provoque des prises de consciences de la conduite métacognitive

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne provoque pas des prises de consciences de la conduite métacognitive des apprenants. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur ne les sollicite pas à prendre conscience des stratégies mobilisées pendant l'élaboration du sens. Ainsi, nous n'avons repéré aucune consigne leur préconisant d'effectuer des prises de conscience de ce qu'ils font pendant la construction de la signification du texte.

140E : *c'est un dialogue oui très bien il contient un dialogue bien sûr que ce dialogue-là donc à dominant un argumentatif dans le dialogue on argumente par ce que chacun donne son opinion et ses arguments maintenant on va passer ./ la situation de communication du texte ./ parler moi de la situation de communication du texte qui parle dans ce texte*

141A : *à qui de quoi*

142E : *à qui de quoi comment et pour quoi*

143A : *qui parle c'est 'auteur Georges Duhamel*

144E : *Georges Duhamel c'est l'auteur à qui s'adresse t'il les autres a qui s'adresse l'auteur dans ce texte a qui s'adresse t'il les autres*

145A : *aux lecteurs*

146E : *aux lecteurs*

147A : *aux étudiants*

148E : *aux lecteurs on générale de quoi parle ce texte de quoi parle ce texte*

149A : *l'importance des études*

150E : *l'importance des études oui qui encore*

151A : *les études est très importante*

152E : *les études sont très importantes c'est la même chose l'importance des études encore encore ./ comment comment l'auteur est -il son texte*

153A : *narratif*

154E : *narratif (Annexe I : E5 S4)*

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant recommande à ses apprenants de dégager les éléments de la situation de communication et ses toujours les mêmes élèves qui prennent la parole car la majorité d'entre eux sont dispensés de cette activité. Ainsi, nous trouvons que l'enseignant ne s'intéresse pas à la prise de conscience de la démarche mentale. En conséquence, ses interventions enseignantes s'éloignent des principes de la perspective métacognitive et des instructions officielles et elles se contredisent avec ses déclarations.

d) Stimule les habiletés métacognitives des apprenants

1) Pousse l'apprenant à planifier la tâche

L'analyse des données montre que l'enseignant ne pousse pas ses apprenants à planifier la tâche de compréhension de l'écrit. En effet, l'examen des séances observées montre que le professeur n'entraîne pas ses élèves à effectuer une planification avant de commencer la lecture. Ainsi, nous n'avons pas repéré des recommandations les incitant à mettre un plan avant de commencer la lecture en fixant un objectif et en déterminant la démarche à suivre pour réussir cette tâche.

140E : *c'est un dialogue oui très bien il contient un dialogue bien sûr que ce dialogue-là donc à dominant un argumentatif dans le dialogue on argumente par ce que chacun donne son opinion et ses arguments maintenant on va passer ./ la situation de communication du texte ./ parler moi de la situation de communication du texte qui parle dans ce texte*

141A : *à qui de quoi*

142E : *à qui de quoi comment et pour quoi*

143A : *qui parle c'est 'auteur Georges Duhamel*

144E : *Georges Duhamel c'est l'auteur à qui s'adresse t'il les autres a qui s'adresse l'auteur dans ce texte a qui s'adresse t'il les autres*

145A : *aux lecteurs*

146E : *aux lecteurs*

147A : *aux étudiants*

148E : *aux lecteurs on générale de quoi parle ce texte de quoi parle ce texte*

149A : *l'importance des études*

150E : *l'importance des études oui qui encore*

151A : *les études est très importante*

152E : *les études sont très importantes c'est la même chose l'importance des études encore encore ./ comment comment l'auteur est -il son texte*

153A : *narratif*

154E : *narratif (Annexe I : E5 S4)*

Comme nous l'avons soulevé antérieurement, l'enseignant pose des questions auxquelles les apprenants doivent répondre sans qu'il ait un enseignement explicite qui leur apprend à apprendre à planifier une tâche de compréhension de l'écrit. En conséquence, nous trouvons que les interventions enseignantes ne se sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive, elles s'éloignent également des instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

2) Pousse l'apprenant à contrôler sa démarche

L'analyse des données montre que l'enseignant ne pousse pas ses apprenants à contrôler la démarche qu'ils mettent en œuvre pour élaborer la signification du texte. En effet, l'examen des séances observées indique le professeur n'enseigne pas à ses élèves à surveiller la construction du sens pour se rendre compte de leurs incompréhensions et des passages qu'ils ne parviennent pas à comprendre. Ainsi, le praticien ne les sollicite pas à prendre de la distance pour se rendre compte de l'efficacité de l'élaboration du sens du texte.

140E : c'est un dialogue oui très bien il contient un dialogue bien sûr que ce dialogue-là donc à dominant un argumentatif dans le dialogue on argumente par ce que chacun donne son opinion et ses arguments maintenant on va passer ./ la situation de communication du texte ./ parler moi de la situation de communication du texte qui parle dans ce texte

141A : à qui de quoi

142E : à qui de quoi comment et pour quoi

143A : qui parle c'est 'auteur Georges Duhamel

144E : Georges Duhamel c'est l'auteur à qui s'adresse t'il les autres a qui s'adresse l'auteur dans ce texte a qui s'adresse t'il les autres

145A : aux lecteurs

146E : aux lecteurs

147A : aux étudiants

148E : aux lecteurs on générale de quoi parle ce texte de quoi parle ce texte

149A : l'importance des études

150E : l'importance des études oui qui encore

151A : les études est très importante

152E : les études sont très importantes c'est la même chose l'importance des études encore encore ./ comment comment l'auteur est -il son texte

153A : narratif

154E : narratif (Annexe I : E5 S4)

Comme nous l'avons soulevé antérieurement, l'enseignant ne s'intéresse pas de la dimension métacognitive chez les apprenants car toutes ses interventions sont de type questions/réponses. De ce fait, le praticien ne préconise pas à ses élèves de contrôler l'élaboration du sens et de se rendre compte quand ils comprennent et lorsqu'ils ne parviennent pas à comprendre ce qu'ils lisent. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive, qu'elles s'écartent des instructions officielles et qu'elles se contredisent avec ses déclarations.

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

L'analyse des données montre que l'enseignant n'invite pas ses élèves à réadapter leurs démarches en cas de problème. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur n'apprend pas à ses élèves apprendre comment faire quand ils ne parviennent pas à comprendre un passage du texte. Ainsi, nous n'avons repéré aucune consigne leur préconisant de mobiliser d'autres stratégies plus appropriées pour résoudre le problème et rétablir l'incompréhension.

140E : c'est un dialogue oui très bien il contient un dialogue bien sûr que ce dialogue-là donc à dominant un argumentatif dans le dialogue on argumente par ce que chacun donne son opinion et ses arguments maintenant on va passer ./ la situation de communication du texte ./ parler moi de la situation de communication du texte qui parle dans ce texte

141A : à qui de quoi

142E : à qui de quoi comment et pour quoi

143A : qui parle c'est 'auteur Georges Duhamel

144E : Georges Duhamel c'est l'auteur à qui s'adresse t'il les autres a qui s'adresse l'auteur dans ce texte a qui s'adresse t'il les autres

145A : aux lecteurs

146E : aux lecteurs

147A : aux étudiants

148E : aux lecteurs on générale de quoi parle ce texte de quoi parle ce texte

149A : l'importance des études

150E : l'importance des études oui qui encore

151A : les études est très importante

152E : les études sont très importantes c'est la même chose l'importance des études encore encore ./ comment comment l'auteur est -il son texte

153A : narratif

154E : narratif (Annexe I : E5 S4)

Nous remarquons que l'enseignant adopte toujours la même démarche question/réponse, sans apprendre à ses apprenants à réajuster leur démarche pour arriver à comprendre les passages difficiles et en convoquant d'autres habiletés plus appropriées. En conséquence, nous trouvons que ses interventions de l'enseignant ne sont pas axées sur la perspective métacognitive, qu'elles ne sont pas en accord avec les instructions officielles et qu'elles se contredisent avec ses déclarations.

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

L'analyse des données montre que l'enseignant ne pousse pas ses apprenants à évaluer l'efficacité des stratégies mobilisées. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur n'apprend pas à ses élèves à vérifier l'appropriation des habiletés mises en œuvre pour réguler les incompréhensions rencontrées. Ainsi, nous n'avons repéré aucune consigne incitant les élèves à évaluer l'efficacité des techniques convoquées pour rétablir la perte de compréhension.

140E : c'est un dialogue oui très bien il contient un dialogue bien sûr que ce dialogue-là donc à dominant un argumentatif dans le dialogue on argumente par ce que chacun donne son opinion et ses arguments maintenant on va passer ./ la situation de communication du texte ./

parler moi de la situation de communication du texte qui parle dans ce texte

141A : à qui de quoi

142E : à qui de quoi comment et pour quoi

143A : qui parle c'est l'auteur Georges Duhamel

144E : Georges Duhamel c'est l'auteur à qui s'adresse t'il les autres a qui s'adresse l'auteur dans ce texte a qui s'adresse t'il les autres

145A : aux lecteurs

146E : aux lecteurs

147A : aux étudiants

148E : aux lecteurs on générale de quoi parle ce texte de quoi parle ce texte

149A : l'importance des études

150E : l'importance des études oui qui encore

151A : les études est très importante

152E : les études sont très importantes c'est la même chose l'importance des études encore encore ././ comment comment l'auteur est -il son texte

153A : narratif

154E : narratif (Annexe I : E5 S4)

Comme nous l'avons soulevé préalablement, l'enseignant n'intervient pas dans le sens de stimuler la dimension métacognitive des apprenants, il se préoccupe seulement de poser des questions, accepte les réponses justes et ne s'intéresse pas des réponses erronées. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas axées sur la perspective métacognitive, elles ne sont pas conformes avec les instructions officielles et les théories associées à la métacognition, elles ne se sont pas conforme également avec ses déclarations.

e) Pousse l'apprenant à verbaliser sa démarche mentale

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne pousse pas à ses élèves à verbaliser leur démarche mentale. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur n'apprend pas à ses élèves à expliciter verbalement les habiletés qu'ils ont mobilisées quand ils élaborent la signification du contenu textuel. Ainsi, nous n'avons repéré aucune recommandation sollicitant les élèves à décrire explicitement ce qu'ils ont mises en œuvre pour réussir la tâche.

140E : c'est un dialogue oui très bien il contient un dialogue bien sûr que ce dialogue-là donc à dominant un argumentatif dans le dialogue on argumente par ce que chacun donne son opinion et ses arguments maintenant on va passer ././ la situation de communication du texte ././

parler moi de la situation de communication du texte qui parle dans ce texte

141A : à qui de quoi

142E : à qui de quoi comment et pour quoi

143A : qui parle c'est 'auteur Georges Duhamel

144E : Georges Duhamel c'est l'auteur à qui s'adresse t'il les autres a qui s'adresse l'auteur dans ce texte a qui s'adresse t'il les autres

145A : aux lecteurs

146E : aux lecteurs

147A : aux étudiants

148E : aux lecteurs on générale de quoi parle ce texte de quoi parle ce texte

149A : l'importance des études

150E : l'importance des études oui qui encore

151A : les études est très importante

152E : les études sont très importantes c'est la même chose l'importance des études encore encore ././ comment comment l'auteur est -il son texte

153A : narratif

154E : narratif (Annexe I : E5 S4)

Comme nous l'avons évoqué antérieurement, l'enseignant ne stimule pas la dimension métacognitive des apprenants car nous n'avons repéré aucune recommandation les sollicitant à verbaliser les stratégies qu'ils ont mises en œuvre pour construire le sens du texte. Ce ci dit que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive, qu'elles ne sont pas conformes également avec les instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

6. Favorise les interactions d'autorégulation entre les apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne favorise pas les interactions d'autorégulation métacognitives entre les apprenants. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur ne pousse pas les élèves à interagir en déclenchant des discussions métacognitives. Ainsi, nous n'avons pas repéré des consignes les incitant à échanger leurs réflexions.

140E : c'est un dialogue oui très bien il contient un dialogue bien sûr que ce dialogue-là donc à dominant un argumentatif dans le dialogue on argumente par ce que chacun donne son opinion et ses arguments maintenant on va passer ././ la situation de communication du texte ././ parler moi de la situation de communication du texte qui parle dans ce texte

141A : à qui de quoi

142E : à qui de quoi comment et pour quoi

143A : qui parle c'est 'auteur Georges Duhamel

144E : Georges Duhamel c'est l'auteur à qui s'adresse t'il les autres a qui s'adresse l'auteur dans ce texte a qui s'adresse t'il les autres
145A : aux lecteurs
146E : aux lecteurs
147A : aux étudiants
148E : aux lecteurs on générale de quoi parle ce texte de quoi parle ce texte
149A : l'importance des études
150E : l'importance des études oui qui encore
151A : les études est très importante
152E : les études sont très importantes c'est la même chose l'importance des études encore encore ././ comment comment l'auteur est -il son texte
153A : narratif
154E : narratif (Annexe I : E5 S4)

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, toutes les interactions que nous avons pu relever sont unidirectionnelles car nous n'avons pas retrouvé des interactions élève/élève. En d'autres termes, nous n'avons pas repéré des recommandations incitant les élèves à discuter pour échanger leurs habiletés métacognitives. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas en accord avec les théories associées à la métacognition, elles ne sont pas conformes aux instructions officielles suggérées dans le nouveau programme, elles ne sont pas conformes également avec ses déclarations dans le questionnaire.

7. Favorise l'analyse des incompréhensions des apprenants

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne favorise pas l'analyse des incompréhensions des apprenants. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur n'apprend pas à ses élèves apprendre à dégager les raisons de leurs incompréhensions et se rendre compte de leurs difficultés. En d'autres termes, nous n'avons repéré aucune consigne incitant les élèves à expliquer les causes qui les empêchent de comprendre certains passages du texte.

140E : c'est un dialogue oui très bien il contient un dialogue bien sûr que ce dialogue-là donc à dominant un argumentatif dans le dialogue on argumente par ce que chacun donne son opinion et ses arguments maintenant on va passer ././ la situation de communication du texte ././ parler moi de la situation de communication du texte qui parle dans ce texte
141A : à qui de quoi
142E : à qui de quoi comment et pour quoi
143A : qui parle c'est 'auteur Georges Duhamel

144E : *Georges Duhamel c'est l'auteur à qui s'adresse t'il les autres a qui s'adresse l'auteur dans ce texte a qui s'adresse t'il les autres*
 145A : *aux lecteurs*
 146E : *aux lecteurs*
 147A : *aux étudiants*
 148E : *aux lecteurs on générale de quoi parle ce texte de quoi parle ce texte*
 149A : *l'importance des études*
 150E : *l'importance des études oui qui encore*
 151A : *les études est très importante*
 152E : *les études sont très importantes c'est la même chose l'importance des études encore encore ././ comment comment l'auteur est -il son texte*
 153A : *narratif*
 154E : *narratif (Annexe I : E5 S4)*

Comme nous le remarquons dans cette partie du corpus, le professeur intervient toujours de la même manière et ne mène pas ses apprenants à expliquer pourquoi ils ne parviennent pas à élaborer certaines séquences du texte. Nous n'avons pas repéré des interventions enseignantes dans lesquelles le praticien pousse les apprenants à retrouver les raisons de leurs pertes de compréhension. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas axées sur les principes de la métacognition, elles ne sont pas conformes également aux instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

8. Accompagne la co-construction de l'autorégulation des apprenants

L'analyse des résultats montre que l'enseignant n'accompagne pas la démarche de la co-construction de l'autorégulation des élèves étant donné qu'il ne sollicite cette perspective. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur n'offre pas à ses élèves un étayage de type métacognitif visant le développement de la compétence réflexive des apprenants. Ainsi, nous n'avons repéré aucune médiation les soutenant à améliorer leur réflexion car le praticien se préoccupe seulement de recevoir des réponses justes.

140E : *c'est un dialogue oui très bien il contient un dialogue bien sûr que ce dialogue-là donc à dominant un argumentatif dans le dialogue on argumente par ce que chacun donne son opinion et ses arguments maintenant on va passer ././ la situation de communication du texte ././ parler moi de la situation de communication du texte qui parle dans ce texte*
 141A : *à qui de quoi*
 142E : *à qui de quoi comment et pour quoi*
 143A : *qui parle c'est 'auteur Georges Duhamel*

144E : *Georges Duhamel c'est l'auteur à qui s'adresse t'il les autres a qui s'adresse l'auteur dans ce texte a qui s'adresse t'il les autres*
145A : *aux lecteurs*
146E : *aux lecteurs*
147A : *aux étudiants*
148E : *aux lecteurs on générale de quoi parle ce texte de quoi parle ce texte*
149A : *l'importance des études*
150E : *l'importance des études oui qui encore*
151A : *les études est très importante*
152E : *les études sont très importantes c'est la même chose l'importance des études encore encore ././ comment comment l'auteur est -il son texte*
153A : *narratif*
154E : *narratif (Annexe I : E5 S4)*

Comme nous l'avons évoqué préalablement, l'enseignant adopte une seule démarche, celle qui consiste à poser des questions et recevoir des réponses. De ce fait, nous voyons qu'il ne fournit un étayage amenant les apprenants à apprendre à mieux comprendre et à devenir autonome. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes s'éloignent du paradigme socioconstructiviste et de la perspective métacognitive, elles ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive, elles ne sont pas conformes aux instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

9. Propose des tâches sollicitant la réflexion d'autorégulation

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne propose pas des tâches sollicitant la réflexion d'autorégulation métacognitive des apprenants. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur n'offre pas à ses apprenants des exercices développant leur compétence métacognitive. Ainsi, nous n'avons repéré aucune tâche qui représente un déficit cognitif pour les apprenants et les pousse à mobiliser leurs habiletés métacognitives.

140E : *c'est un dialogue oui très bien il contient un dialogue bien sûr que ce dialogue-là donc à dominant un argumentatif dans le dialogue on argumente par ce que chacun donne son opinion et ses arguments maintenant on va passer ././ la situation de communication du texte ././ parler moi de la situation de communication du texte qui parle dans ce texte*
141A : *à qui de quoi*
142E : *à qui de quoi comment et pour quoi*
143A : *qui parle c'est 'auteur Georges Duhamel*

144E : *Georges Duhamel c'est l'auteur à qui s'adresse t'il les autres a qui s'adresse l'auteur dans ce texte a qui s'adresse t'il les autres*
 145A : *aux lecteurs*
 146E : *aux lecteurs*
 147A : *aux étudiants*
 148E : *aux lecteurs on générale de quoi parle ce texte de quoi parle ce texte*
 149A : *l'importance des études*
 150E : *l'importance des études oui qui encore*
 151A : *les études est très importante*
 152E : *les études sont très importantes c'est la même chose l'importance des études encore encore ././ comment comment l'auteur est -il son texte*
 153A : *narratif*
 154E : *narratif (Annexe I : E5 S4)*

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant adopte toujours la même démarche et durant toutes les séances auxquelles nous avons assistées, il suit la même procédure. De ce fait, nous n'avons pas détecté des moments où le professeur stimule chez l'apprenant un questionnement métacognitif l'amenant à apprendre à comprendre un texte. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de l'autorégulation métacognitive, qu'elles ne sont pas conformes avec les instructions officielles et se contredisent avec ses déclarations.

10. Favorise le transfert de la compétence d'autorégulation

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne favorise pas le transfert de la compétence d'autorégulation métacognitive. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur n'encourage pas ses élèves à transférer leurs habiletés métacognitives dans d'autres situations inédites. Ainsi, nous n'avons repéré aucune intervention les amenant à prendre en charge tout seule leur façon de comprendre un texte étant donné qu'il ne perm

140E : *c'est un dialogue oui très bien il contient un dialogue bien sûr que ce dialogue-là donc à dominant un argumentatif dans le dialogue on argumente par ce que chacun donne son opinion et ses arguments maintenant on va passer ././ la situation de communication du texte ././ parler moi de la situation de communication du texte qui parle dans ce texte*
 141A : *à qui de quoi*
 142E : *à qui de quoi comment et pour quoi*
 143A : *qui parle c'est 'auteur Georges Duhamel*
 144E : *Georges Duhamel c'est l'auteur à qui s'adresse t'il les autres a qui s'adresse l'auteur dans ce texte a qui s'adresse t'il les autres*

145A : aux lecteurs
146E : aux lecteurs
147A : aux étudiants
148E : aux lecteurs on générale de quoi parle ce texte de quoi parle ce texte
149A : l'importance des études
150E : l'importance des études oui qui encore
151A : les études est très importante
152E : les études sont très importantes c'est la même chose l'importance des études encore encore /../ comment comment l'auteur est -il son texte
153A : narratif
154E : narratif (Annexe I : E5 S4)

Comme nous l'avons soulevé préalablement, l'enseignant adopte toujours la même posture et le transfert des techniques de niveaux supérieurs ne le concerne pas. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne se rapprochent pas de la perspective métacognitive car elles ne sont pas fondées sur les principes de l'enseignement favorisant le développement de la compétence d'autorégulation métacognitive, elles ne se rapprochent pas des suggestions du programme et elles ne sont pas conformes avec ses déclarations.

11. Tient compte de la dimension affective des apprenants

a) Crée un climat de confiance pour ses élèves

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant crée un climat de confiance pour les élèves. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur par sa simplicité et son ouverture met les met en sécurité pour travailler. Ainsi, nous n'avons pas repéré des propos dans lesquels le praticien méprise les interventions des apprenants.

9E : dans la source il y a le nom de l'auteur et le nom d'où on a extrait ce texte très bien donc premièrement
10A : le titre
11E : vous lisez le titre s'il vous plaît
12Ax : pour quoi faire des études
13E : pour quoi faire des études donc avant d'allez au titre observez donc la source lisez moi la source s'il vous plaît

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant prononce des propos qui créent un climat de confiance. Cependant, les propos qu'il emploie concerne seulement les élèves qui lèvent le doigt et participent car la majorité des apprenants

s'abstiennent de participer. En conséquence, nous trouvons que ses interventions se rapprochent légèrement des principes de la perspective d'autorégulation métacognitive et des instructions officielles et elles sont conformes avec ses déclarations dans le questionnaire.

b) Modifie les croyances et les représentations relatives à l'attribution

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant n'intervient pas dans le sens de modifier les croyances et les représentations des apprenants. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur ne vise pas la modification des représentations négatives concernant l'activité de construction du sens des textes écrits. Ainsi, nous n'avons pas remarqué que le praticien cherche à changer ses obstacles énormes qui empêchent plusieurs apprenants d'apprendre. De ce fait, ses recommandations qui consistent à poser des questions et recevoir des réponses instaurent des représentations erronées sur cette activité étant donné que les apprenants n'ont pas eu l'occasion d'apprendre comment comprendre un texte. Et comme nous l'avons soulevé préalablement, l'enseignant ne leur a pas appris à employer des habiletés d'autorégulation métacognitives réussir cette tâche complexe. Nous trouvons que ses interventions enseignantes s'éloignent de la dimension métacognitive.

c) Motive ses apprenants et encourage leur engagement

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne motive pas tous les apprenants à s'engager dans l'activité de compréhension. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur sollicite seulement les élèves qui participent et ne s'intéresse pas à la majorité qui s'abstient de travailler.

115E : très bien dans tous ce paragraphe c'est des arguments de Joseph sa mère lui dit tu veux arrêter les études tu veux pas continuer tes études alors donne des arguments c'est clair c'est ça si ce n'est pas la paresse pure et simple donne tes raisons cette expression donne tes raisons ça veut dire elle lui demande de lui donner ces arguments pourquoi il ne veut pas continuer ses études c'est clair Joseph ne refusait pas de s'expliquer ça veut dire il a donné plusieurs arguments il reste maintenant est ce que ses parents est ce que il on était convaincu par ces arguments est ce que Joseph a réussi à convaincre ses parents par son opinion dite moi pour quoi

116A : parce que le père dit c'est une mauvaise raison

117E : très bien dit le père avec amertume donc son père lui réponds c'est une mauvaise raison ça veut dire quoi c'est une mauvaise raison ça veut dire quoi

118A : *il est refuse ces arguments*
119E : *très bien il n'accepte pas ces arguments ou bien il n'est pas convaincu par ces arguments donc*
120A : *donc l'opinion de le père*
121E : *l'opinion du père*
122A : *du père c'est xxx*
123E : *donnez-moi maintenant les arguments de ses parents les arguments utilisés par les parents de Joseph pour lui convaincre que les études sont importantes et qu'il ne faut pas arrêter les études (Annexe I : E5 D4)*

Comme nous le remarquons dans cet extrait du corpus, l'enseignant travaille seulement avec quelques apprenants et de plus c'est lui qui explique et qui relève les indices textuels qui indiquent l'opinion du personnage. Ainsi, nous n'avons repéré aucun propos encourageant tous les élèves à participer. En conséquence, nous trouvons que ses interventions enseignantes ne se rapprochent pas de la perspective métacognitive.

d) Favorise le développement du sentiment d'efficacité personnelle

L'analyse des données recueillies montre que l'enseignant ne favorise pas le sentiment d'efficacité personnelle. En effet, l'examen des séances observées indique que le professeur ne mène pas ses élèves à penser ses positivement pour développer leur confiance en soi.

125E : *merci très bien excellent excellent ça c'est l'un des arguments que les parents ont utilisés et c'est en particulier c'est le père donnez-moi des autres arguments que les parents ont utilisés ou plutôt les contres arguments ce ne sont pas les arguments donc les arguments de Joseph on les appelle les arguments mais les arguments de ces parents on les appelle*

Comme nous le remarquons dans cet extrait, l'enseignant utilise des propos pour féliciter l'apprenant qui a donné une réponse juste. Cependant, son rôle consiste à développer ce sentiment d'efficacité personnelle des élèves en leur montrant qu'ils possèdent des stratégies métacognitives qui leur permettent de d'adapter avec toutes les situations complexes et inédites. En conséquence, nous trouvons que la posture de l'enseignant s'éloigne de la perspective d'autorégulation métacognitive.

CHAPITRE 4

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, notre travail consistait à analyser les observations de classes afin de chercher comment l'autorégulation métacognitive est mise en application dans les pratiques d'enseignement de la construction du sens des textes écrits en quatrième année moyenne. Nous avons voulu comprendre comment cette dimension est prise en compte et de quelle manière elle est stimulée dans les activités pédagogiques. Il s'agissait de répondre à la question suivante : comment l'autorégulation métacognitive est mise en application dans les pratiques d'enseignement de la construction du sens des textes écrits ? Pour répondre à cette question, notre analyse consistait à repérer les interventions enseignantes qui seraient susceptibles de stimuler cette dimension et favoriser son émergence. Cette procédure nous a permis de comprendre de quelle façon interviennent les enseignants pour favoriser le développement de cette compétence. Notre travail consistait à confronter les pratiques d'enseignement aux théories associées à l'autorégulation métacognitive. Au cours de notre analyse, nous avons constaté que les résultats se répètent de la même manière, c'est la raison pour laquelle nous nous sommes arrêtés à cinq enseignants. L'ensemble des résultats montre que les pratiques d'enseignement effectives ne favorisent pas le développement de la compétence d'autorégulation métacognitive chez les apprenants d'une manière explicite. Nous n'avons pas repéré des marques linguistiques stimulant directement les différentes facettes de l'autorégulation. Ceci dit, les interventions pédagogiques ne se rapprochent pas de la perspective d'autorégulation étant donné que le discours d'enseignement ne la stimule pas explicitement les habiletés réflexives des apprenants. Ainsi, la réalité du terrain indique que les enseignants n'interviennent pas dans le sens de susciter des habiletés de niveaux supérieurs des élèves. Les interventions qu'ils utilisent en classe ne favorisent pas d'une manière explicite la dimension d'autorégulation métacognitive des jeunes adolescents car elles se renferment dans la démarche questions/réponses du manuel scolaire. Le discours mis en œuvre en classe n'atteint pas le niveau métacognitif des élèves et ne favorise pas explicitement le développement de leur compétence réflexive. Les démarches d'enseignement observées consistaient seulement à expliquer le contenu du texte et à vérifier si les apprenants ont compris le contenu en posant des questions facilement accessibles sans qu'il y ait effectivement un enseignement

explicite qui prenne en compte les connaissances et les habiletés d'autorégulation métacognitives. Ainsi, les questions posées sollicitent peu la réflexion des apprenants parce qu'elles se focalisent essentiellement sur le produit et négligent les processus mis en œuvre dans l'élaboration du sens. La posture adoptée est de nature questions/réponses qui s'inscrivent dans une logique évaluative et qui ne cherche pas à apprendre aux jeunes lecteurs comment mettre en acte des habiletés métacognitives pour construire le sens du texte écrit.

De ce fait, nous avons trouvé que le travail collaboratif qui consiste à diversifier le travail en binôme ou en petits groupes n'est pas adopté dans les séances observées. D'autres parts, les propos des professeurs s'inscrivent seulement sur le plan linguistique, s'éloignent du potentiel stratégique des apprenants et ne se rapprochent pas de leur plan métacognitif. Ainsi, les consignes qu'ils mettent en pratiques activent essentiellement les connaissances lexicales des élèves et ne font pas appel à la prise de conscience et aux habiletés d'autorégulation. De plus, nous n'avons pas repéré des pratiques dans lesquelles les enseignants modélisent explicitement leurs propres stratégies cognitives ou métacognitives ainsi que leurs manières de gérer une tâche complexe devant leurs apprenants.

Nous ajoutons que les professeurs n'apprennent pas à leurs apprenants des stratégies cognitives pour qu'ils puissent élaborer la signification du texte. Ainsi, les professeurs n'interviennent pas dans le sens de développer la compétence d'autorégulation métacognitive de leurs apprenants puisqu'ils n'ont pas utilisé des consignes poussant les élèves à planifier, à contrôler, à réguler et à évaluer leurs démarches selon l'effet constaté. De ce fait, ils ne leur apprennent pas à sélectionner les stratégies adéquates pour construire du sens, à contrôler l'élaboration de la signification en portant un regard critique sur leurs manières de faire pour détecter les défaillances de leurs conduites cognitives, et à réajuster leurs façons de procéder en mobilisant d'autres habiletés pour mieux comprendre. Autrement exprimé, les interventions enseignantes sollicitant explicitement les apprenants à prendre conscience de leurs connaissances métacognitives et de leurs habiletés d'autorégulation métacognitives n'ont pas été repérées. Les recommandations utilisées n'incitant pas également les apprenants à verbaliser leur fonctionnement cognitif et leurs manières de générer leurs habiletés métacognitives. Elles ne leur apprennent pas à mettre en pratiques des habiletés métacognitives de planification, de contrôle et de régulation pour mieux comprendre les textes écrits.

Par ailleurs, les interactions existant en classe sont unidirectionnelles étant donné que les praticiens ne favorisent pas les interactions métacognitives entre les apprenants et ne les incitent pas à interagir entre eux. Autrement exprimé, les enseignants ne déclenchent pas des discussions de type métacognitif entre les groupes pour les amener à échanger leurs connaissances et leurs expériences métacognitives.

De plus, les praticiens ne cherchent pas à apprendre aux adolescents comment devenir des lecteurs habiles car ils ne les incitent pas à analyser leurs incompréhensions pour dégager les causes qui les empêchent de comprendre ces passages difficiles. En d'autres termes, les interventions enseignantes qui consistent à analyser les erreurs des apprenants sont absentes des pratiques d'enseignement. En outre, nous avons vu que les professeurs expliquent des passages difficiles, donnent des réponses à la place des élèves, imposent leurs conceptions et ne donnent pas l'occasion aux apprenants de proposer eux-mêmes leurs propres représentations du texte.

Ainsi, les enseignants ne soutiennent pas la construction de cette compétence chez les apprenants parce qu'ils ne leur présentent pas des situations qui représentent des défis cognitifs ni les accompagnent à intérioriser la gestion de leurs démarches mentales.

Par ailleurs, le questionnement métacognitif est tout à fait absent étant donné que les questions mises en œuvre se focalisent essentiellement sur le produit et négligent les processus sous-jacents aux réponses produites.

Il n'y a pas eu également des interventions favorisant le transfert progressif de la responsabilité de l'apprentissage aux apprenants pour leur réserver un espace suffisant d'autonomie et pour qu'ils puissent prendre des initiatives.

Les enseignants n'interviennent pas dans le sens de modifier les croyances motivationnelles des apprenants et ils ne tiennent pas compte de leur dimension affective car ils ne les font pas penser positivement pour favoriser le développement de leur efficacité personnelle et contribuer ainsi à la modification de leurs représentations à travers la prise en charge de leur manière d'apprendre et de leur réussite scolaire.

Ceci nous mène à dire que le développement de la compétence d'autorégulation métacognitive des élèves n'est pas au cœur des pratiques pédagogiques et que les interventions enseignantes susceptibles de solliciter la métacognition des apprenants ne sont pas présentes dans la réalité effective des classes. Nous pouvons ajouter aussi que

leurs pratiques ne sont pas fondées sur les principes de l'enseignement favorisant le développement de l'autorégulation métacognitive et s'éloignent également du paradigme socioconstructiviste.

Nous avons voulu mettre en évidence les liens entre les gestes professionnels et la manifestation de la compétence d'autorégulation métacognitive par les apprenants. Nous avons remarqué des gestes de pilotage trop étroits qui conduisent à un désengagement car ils ne vont pas dans le sens attendu d'amener les élèves à s'investir dans des échanges et à préparer une autorégulation à venir. Les consignes employées s'inscrivent dans une exploration guidée du texte suivant un schéma prévu. Cette posture programmatique est incompatible avec une construction collective du sens du texte qui obéit aux principes d'autorégulation du contrôle de la compréhension. Ces séries de questions trop fermées renvoyant systématiquement aux phrases du texte ne conduisent pas à la construction de la compétence d'autorégulation. Les enseignants gèrent les séances à l'aide d'un ensemble de questions qui portent sur ce qui vient d'être lu impliquant les élèves en termes de réponses à fournir suivant un système d'évaluation fermé codant fortement les réponses produites. Pour chaque question, il n'y a qu'une réponse possible car elle est centrée sur une partie du texte et ne prend pas en considération l'enchaînement des idées. Les discours des enseignants portent principalement sur le contenu en orientant les apprenants donc à poser le doigt sur le passage où c'est écrit la réponse qui fait systématiquement référence à une ou deux phrases que les praticiens ont préalablement déterminées. Ses gestes professionnels reposent sur une vision de la lecture dans laquelle comprendre consiste à répondre à une série de questions précises et organisées. Cette prise en charge systématique de l'exploration du texte par les enseignants ne permet pas le développement de la compétence d'autorégulation métacognitive des apprenants. Cette démarche de question réponse ne s'inscrit pas dans une logique réflexive qui offre aux apprenants le développement de leurs habiletés métacognitives. L'attention des enseignants se concentre souvent sur ce qui est observable de manière directe la performance de l'élève mais ce qui est sous-jacents à cette performance n'est pas prises en considération. Nous n'avons pas repéré des consignes de types : Quelle démarche l'apprenant a-t-il suivi pour produire la réponse qu'il nous propose ? Quelles habiletés métacognitives a-t-il mobilisé ? Comment a-t-il fait face à ses incompréhensions ?

Bien que les enseignants déclarent dans le deuxième volet du questionnaire intitulé « intentions d'enseignement orientant les pratiques d'enseignement » qu'ils mettent souvent

en pratiques des interventions susceptibles de stimuler cette dimension, leurs pratiques d'enseignement observées restent loin de susciter cette compétence chez les apprenants. L'analyse du premier volet de notre questionnaire par écrit intitulé « savoir et conception » montre que ces enseignants possèdent un répertoire restreint concernant la dimension d'autorégulation métacognitive c'est ce qui explique leur difficulté à mettre en application cette perspective dans leurs pratiques pédagogiques. Ceci dit, les enseignants n'ont pas été formé à développer cette compétence chez les apprenants. Ils n'ont pas été initiés à mettre en œuvre cette perspective, ils n'ont pas eu l'occasion de s'appropriier des connaissances associées à la perspective métacognitive durant leur formation.

Par ailleurs, l'analyse du contenu des instructions officielles montre que le programme ne propose pas un modèle applicable aidant les enseignants à développer cette compétence chez les apprenants. En outre, leurs formateurs ne leurs ont pas précisé comment ils doivent intervenir auprès des élèves pour les aider à construire cette composante efficace de l'apprentissage qui fait appel aux habiletés de réflexion supérieure. Il s'agit d'une absence de formation pratique d'utilisation de la théorie.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Comme nous l'avons précisé au début de notre recherche, nous nous sommes intéressé à la compétence d'autorégulation métacognitive et à sa prise en compte dans le dispositif didactique du français langue étrangère au cycle moyen dans notre contexte plurilingue. Nous avons souligné que notre étude se situe dans la lignée des recherches sur l'enseignement favorisant l'apprentissage autorégulé. Nous avons voulu comprendre comment cette dimension est préconisée, comment elle se manifeste, comment elle est appréhendée, comment elle est visée et comment elle est mise en application. Le fil conducteur de notre recherche était la question suivante : Comment l'autorégulation est prise en compte dans le dispositif didactique favorisant la compétence de construction du sens des textes écrits au moyen ? Pour répondre à notre question, nous avons posé les questions suivantes : Comment l'autorégulation est préconisée dans le programme de français ? Comment elle se manifeste l'autorégulation dans le manuel scolaire ? Comment elle est appréhendée par les enseignants de français du cycle moyen ? Comment elle est visée dans les intentions d'enseignement orientant les interventions des enseignants ? Et comment elle est mise en application dans les pratiques d'enseignement effectives de la construction du sens des textes écrits ?

L'analyse montre que le programme s'appuie sur des grands courants théoriques celui du cognitivisme, du sociocognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme. Ces courants ont en commun le développement de la compétence d'autorégulation de l'apprenant. Ainsi, nous avons trouvé plusieurs expressions qui renvoient au développement de la compétence d'autorégulation. Les recommandations préconisent les situations problèmes qui incitent la réflexion de l'apprenant et représente un conflit cognitif pour lui. Dans ce même ordre d'idées, nous avons trouvé que les instructions officielles recommandent une prise de distance conscientisable par rapport à sa manière d'exécuter la tâche. Il s'agit d'une prise de conscience et prise de distance qui enrichissent les habiletés d'autorégulation métacognitives de l'apprenant. Cette démarche de conscientisation s'effectue d'une manière réflexive interactive grâce à la verbalisation des procédures mises en œuvre dans la réalisation de la tâche. Les concepteurs insistent sur la mise en application d'une médiation métacognitive qui favorise l'émergence des habiletés d'autorégulation chez les apprenants. C'est à travers ces interventions didactiques

d'hétéro-régulation que se développement des compétences d'autorégulation transférables. Ce sont ces réflexions collectives qui enrichissent la compétence d'autorégulation chez les élèves. Cette compétence s'apprend peu à peu dans l'interaction en se focalisant beaucoup plus sur les ressources cognitives mobilisées dans l'exécution de la tâche. De ce fait, l'enseignant devient un médiateur qui favorise la réflexion et l'interaction ce qui permet le passage des compétences d'autorégulation de l'expert au novice.

Cette nouvelle orientation consiste à mettre en œuvre une approche pédagogique qui développe la compétence d'autorégulation métacognitive chez les apprenants. Il s'agit donc d'accroître les compétences disciplinaires de réception et de production selon une perspective d'autorégulation partagée. Cette approche pédagogique se concrétise par le questionnement, l'interaction, la réflexion et la rétroaction en favorisant les discussions, et les confrontations des idées. Cette atmosphère d'échange réflexive-interactive stimule les prises de consciences et de distances des processus d'apprentissages.

Les résultats de cette première étape montrent donc que les instructions officielles préconisent la mise en application de la perspective d'autorégulation métacognitive partagée afin que les élèves développent leurs compétences disciplinaires et s'approprient l'agir métacognitif. Cependant, les différentes facettes de l'autorégulation telles que les connaissances d'autorégulation (sur la personne sur la tâche et sur les stratégies), les habiletés d'autorégulation (de planification, de contrôle, de régulation et d'évaluation), les expériences d'autorégulation (jugement de confiance et sentiment de difficulté ou de familiarité de la tâche) ne sont pas exprimées explicitement dans les documents officiels. De plus, l'autorégulation se présente seulement dans sa dimension rétrospective. La dimension prédictive et le monitoring ne sont pas mentionnés. En d'autres termes, les instructions recommandent d'habituer l'apprenant à réviser sa démarche à la fin de la tâche pour la réguler mais elles négligent de l'entraînement à planifier ou à contrôler les habiletés mises en œuvre en cours de la réalisation de celle-ci. Nous avons remarqué également que le programme préconise les situations problèmes néanmoins il ne sollicite pas les enseignants à tenir compte de la zone proximale de développement (ZPD) de l'apprenant pour l'amener à élaborer un plan d'action visant l'organisation et la structuration des connaissances à travers l'analyse de ses prérequis et en fonction de l'objectif fixé. Les concepteurs n'ont pas insisté sur les activités de planification qui incitent l'apprenant à prédire sa démarche et à mobiliser des stratégies appropriées avant

d'exécuter une tâche. De même, ce document officiel ne propose pas des modèles opérationnels pour aider les enseignants à mettre en application cette perspective dans leurs pratiques d'enseignement.

Les résultats de l'analyse montrent que les textes du manuel scolaire relèvent de l'argumentation et se prêtent à l'intégration de l'autorégulation. Cependant, les questions qui accompagnent les textes se focalisent essentiellement sur le produit et négligent les processus cognitifs mobilisés. Elles ne sollicitent pas la réflexion de l'élève sur les habiletés d'autorégulation qu'il met en œuvre pour produire une réponse. Elles ne l'incitent pas à être conscient des stratégies qu'il mobilise.

Les résultats de l'analyse du premier volet de notre questionnaire (savoirs et conceptions) montrent que les enseignants (qui ont participé à cette enquête) possèdent des savoirs théoriques superficiels concernant le concept d'autorégulation ainsi que son intégration dans les pratiques pédagogiques. Nous avons trouvé quelques expressions qui relèvent de l'autorégulation métacognitives dans leurs propos mais plusieurs composantes de cette compétence n'ont pas été citées. Les praticiens possèdent certaines connaissances sur le concept, cependant, elles ne sont pas très approfondies parce que les différentes facettes de l'autorégulation telles que les connaissances métacognitives (sur la personne sur la tâche et sur les stratégies), les habiletés métacognitives (de planification, de contrôle, de régulation et d'évaluation), les expériences métacognitives (jugement de confiance et sentiment de difficulté ou de familiarité de la tâche) et les croyances motivationnelles ne sont pas exprimées explicitement dans leurs propos. De ce fait, il faut noter que peu de choses sont dites, en tous cas dans les réponses des enseignants sur ce que l'on entend par le concept d'autorégulation ainsi que sur les principes d'un enseignement favoriser la compétence d'autorégulation.

Dans cette phase de notre recherche, les participants déclarent que leurs savoirs théoriques relatifs à l'autorégulation métacognitive émanent de leur recherche personnelle. Cela signifie que la formation qu'ils ont reçue ne prend pas en compte le développement de la compétence d'autorégulation comme composante essentielle de l'enseignement apprentissage du français.

Dans le deuxième volet de notre questionnaire (intention d'enseignement) les enseignants déclarent qu'ils ont toujours l'intention explicite de stimuler l'autorégulation des apprenants dans leurs pratiques d'enseignement. Ils affirment que cette compétence est

visée d'une manière explicite dans leurs pratiques pédagogiques. La majorité des enseignants précisent qu'ils ont toujours l'intention de développer cette composante essentielle de l'apprentissage et qu'ils visent toutes les facettes de la compétence d'autorégulation métacognitive (de planification, de contrôle, de régulation et d'évaluation). Ils assurent dans leurs propos qu'ils visent les expériences métacognitives (jugement de confiance et sentiment de difficulté ou de familiarité de la tâche) et les croyances motivationnelles.

Les enseignants affirment qu'ils modélisent leurs habiletés d'autorégulation métacognitives explicitement devant les apprenants, qu'ils ajustent leurs enseignement au niveau cognitif des apprenants, qu'ils enseignent explicitement les stratégies cognitives, qu'ils favorisent l'interaction réflexive entre les apprenants, qu'ils soutiennent la démarche de construction des stratégies des apprenants, qu'ils proposent des tâches qui incitent le déploiement des stratégies métacognitives, qu'ils transfèrent progressivement la responsabilité de l'apprentissage aux apprenants, qu'ils visent la modification des croyances motivationnelles, et qu'ils favorisent le développement du traitement contrôlé.

L'analyse des séances observées montre que l'autorégulation métacognitive n'est pas mise en application d'une manière explicite dans les pratiques d'enseignement favorisant la construction du sens des textes écrits. Les interventions enseignantes et le discours employé par les enseignants ne mobilisent pas la compétence d'autorégulation métacognitive. Autrement exprimé, les enseignants n'interviennent pas dans le sens de stimuler un pilotage réfléchi des démarches cognitives car leurs interventions n'incitent pas les apprenants à conduire leurs apprentissages de manière réflexive. Ceci dit, la compétence d'autorégulation n'est pas prise en compte dans les activités effectives de classe car nous n'avons pas repéré des interventions qui conduisent le jeune lecteur à analyser la tâche pour dégager ses exigences, à anticiper la démarche à suivre, à sélectionner les stratégies qu'il doit mettre en œuvre, à contrôler son activité cognitive pendant la lecture pour se rendre compte de ses incompréhensions, à réguler sa démarche en fonction de l'effet constaté, à développer cette conduite réfléchie, à développer le pilotage distancié de sa démarche d'apprentissage, à expliquer et verbaliser ses processus mentaux, à interagir, à discuter, ou à échanger ses expériences cognitives et métacognitives.

Les résultats de notre recherche montrent que les enseignants adoptent une démarche évaluative en posant des questions qui ne sollicitent guère les habiletés d'autorégulation métacognitives et leurs mises en œuvre dans l'élaboration de la signification des textes écrits. L'enseignement est centré essentiellement sur la restitution étant donné que les enseignants recommandent aux apprenants de répéter plusieurs fois les réponses produites par leurs camarades. Les élèves sont habitués à identifier les mots employés dans la question puis à repérer le segment textuel en rapport avec ces mots et donnent des réponses. La démarche adoptée par ces enseignants consiste le plus souvent à poser des questions et attendre des réponses de la part des élèves sans se préoccuper des processus d'autorégulation métacognitives nécessaires pour comprendre. Leurs pratiques pédagogiques s'inscrivent plus dans la logique de restitution et s'éloignent de l'approche réflexive. Nous n'avons pas observé des actes qui s'intéressent à l'analyse des incompréhensions pour amener les apprenants à dégager les raisons afin de surmonter les difficultés rencontrées en mobilisant d'autres stratégies plus efficaces. Leurs interventions enseignantes se centrent essentiellement sur le produit et ne se focalisent pas sur les processus sous-jacents aux réponses produites.

Nous n'avons pas trouvé des marques linguistiques stimulant cette dimension car le discours employé consiste seulement à expliquer le contenu du texte et à vérifier si les apprenants ont compris. Cela se fait à travers des questions d'évaluations sans qu'il y ait effectivement un enseignement explicite qui prend en compte les connaissances et les habiletés d'autorégulation métacognitives. La posture adoptée est de nature questions/réponses qui s'inscrivent dans une logique évaluative et qui ne cherche pas à apprendre aux jeunes lecteurs comment apprendre à mobiliser des habiletés pour construire du sens. Ainsi, les consignes que les enseignants mettent en pratiques activent essentiellement les connaissances lexicales des élèves et ne font pas appel aux habiletés d'autorégulation métacognitives.

Nous n'avons pas repéré des consignes qui stimulent les différentes facettes de la métacognition telles que les connaissances métacognitives, les habiletés métacognitives, les expériences métacognitives et la prise de conscience de la démarche mentale mise en œuvre dans la compréhension des textes écrits. Autrement exprimé, les recommandations correspondent seulement à poser des questions sans qu'il y ait une préoccupation des processus mobilisés. Le travail en petit groupe est délaissé et les discussions

d'autorégulation métacognitive entre les apprenants ne se manifestent pas dans les séances observées. Ainsi, les interactions effectives en classe sont unidirectionnelles, elles ont eu lieu uniquement entre les enseignants et les apprenants étant donné que les apprenants n'interagissent pas entre eux. Les interventions enseignantes mises en pratiques restent traditionnelles et peu innovantes car elles ne se rapprochent pas de la perspective d'autorégulation métacognitive. Ces interventions consistent le plus souvent à vérifier ce qui a été compris. Elles sont de type évaluatif plus qu'un enseignement réflexif métacognitif car elles se focalisent essentiellement sur les produits et négligent les processus sous-jacents à l'élaboration de la signification. Nous n'avons pas vu des enseignants qui créent des conflits métacognitifs entraînant les élèves à discuter et à remettre en question leur compréhension erronée. Les consignes utilisées par les enseignants ne stimulent pas les processus d'autorégulations métacognitives de planification, de contrôle, d'évaluation et de régulation de la conduite mentale.

De même, nous n'avons pas observé une médiation métacognitive de la part des enseignants qui modélise les habiletés d'autorégulation devant les apprenants. Nous n'avons pas vu un enseignant qui présente explicitement la mise en pratique de ses propres stratégies métacognitives afin de rendre visibles ses comportements métacognitifs. Ainsi, l'enseignant ne fait pas voir à ses élèves comment lui-même s'implique personnellement dans l'exécution d'une tâche en verbalisant sa manière de gérer sa démarche cognitive. Il ne révèle pas sa façon de planifier, de contrôler et de réguler ces procédures. De ce fait, le discours des praticiens se situe au niveau d'une médiation facilitatrice qui reformule les questions et qui s'écarte de la stimulation de la pensée réflexive des apprenants parce que nous n'avons pas repéré des pratiques pédagogiques stimulant les composantes de planification, de contrôle, d'évaluation et de régulation des apprenants.

Nous ajoutons que les professeurs n'apprennent pas à leurs apprenants des stratégies cognitives pour que ces derniers puissent élaborer la signification du texte. Les consignes utilisées ne poussent pas les élèves à planifier, à contrôler, à réguler et à évaluer leurs démarches selon l'effet constaté. De ce fait, ils ne leur apprennent pas à sélectionner les stratégies adéquates pour construire du sens, à contrôler l'élaboration de la signification en portant un regard critique sur leurs manières de faire pour détecter les défaillances de leurs conduites cognitives, et à réguler leurs façons de procéder en mobilisant d'autres habiletés pour mieux comprendre. Les recommandations utilisées n'incitent pas également les

apprenants à verbaliser leur fonctionnement cognitif et leurs manières de générer leurs habilités métacognitives.

De plus, les praticiens ne cherchent pas à apprendre aux adolescents comment devenir des lecteurs habiles en les incitant à analyser leurs incompréhensions pour dégager les causes qui les empêchent de comprendre ces passages difficiles puis les surmonter en mobilisant des stratégies plus appropriées. En d'autres termes, les interventions enseignantes qui poussent l'apprenant à analyser ses pertes de compréhension sont exclues des pratiques d'enseignement. En revanche, les professeurs expliquent des passages, donnent des réponses à la place des élèves en cas de blocage, imposent leurs conceptions et ne donnent pas l'occasion aux apprenants de proposer eux-mêmes leurs propres représentations du texte.

Nous pouvons ajouter aussi que nous n'avons pas repéré un questionnement de type métacognitif favorisant le transfert progressif de la responsabilité de l'apprentissage aux apprenants pour leur réserver un espace suffisant d'autonomie pour qu'ils puissent prendre des initiatives.

De plus, les enseignants ne tiennent pas compte de la dimension affective des apprenants en les faisant réfléchir positivement pour favoriser le développement de leur efficacité personnelle. Ils ne contribuent pas ainsi à la modification de leurs représentations par rapport à leur prise en charge de leur apprentissage et leur réussite scolaire.

Néanmoins, nous avons repéré quelques habiletés cognitives mises en œuvre par quelques enseignants mais ces stratégies ne sont pas enseignées d'une manière explicite et n'atteignent pas le développement des habiletés de niveaux supérieurs.

Ceci nous mène à dire que le développement de la compétence d'autorégulation métacognitive des élèves n'est pas au cœur des pratiques pédagogiques et que les interventions enseignantes susceptibles de solliciter la métacognition des apprenants ne sont pas présentes dans la réalité effective des classes. Nous pouvons ajouter aussi que leurs pratiques ne sont pas fondées sur les principes de l'enseignement qui favorise le développement de l'autorégulation métacognitive et s'éloignent également du paradigme socioconstructiviste.

De ce fait, les adolescents des classes de quatrième année moyenne ne reçoivent pas un étayage suffisant qui leur permettrait de développer leur compétence d'autorégulation métacognitive car la médiation mise en œuvre dans les activités pédagogiques n'est pas de

type métacognitif. Dans ce cas, nous pouvons prononcer que la compétence d'autorégulation métacognitive est loin d'être visée explicitement étant donné que les enseignants ne prennent pas en considération cette dimension d'une manière explicite et leurs interventions sont loin de pointer cette optique.

Cette absence au niveau des interventions enseignantes favorisant le développement de la compétence d'autorégulation métacognitive des apprenants s'explique par le déficit au niveau des savoirs relatifs à l'autorégulation. Dans le premier volet du questionnaire (conception et savoirs) nous avons trouvé que leurs savoirs relatifs à cette compétence sont superficiels et ne leur permettent pas d'opérationnaliser cette dimension dans leurs pratiques d'enseignement. Ces enseignants ne sont pas bien outillés de connaissances approfondies car ils n'ont pas reçu une formation aux méthodes réflexives ni à la mise en pratique d'un enseignement qui intègre cette perspective dans leurs pratiques de classe. Ils n'ont pas été sensibilisés à la mise en pratique de cette dimension réflexive. Ces praticiens ignorent la mise en acte de cette posture et ne savent pas apprendre à leurs élèves comment planifier, autocontrôler et autoréguler leurs apprentissages. Les enseignants n'ont pas été formés à expliciter leur démarche cognitive, ils n'ont pas été formés à verbaliser leur réflexion sur leurs activités cognitives.

Les enseignants ne possèdent pas une conception approfondie sur le concept d'autorégulation, c'est la raison pour laquelle ils ne parviennent pas à mettre en œuvre des pratiques enseignantes visant le développement de cette compétence. Cela est le résultat du manque d'information et de formation à cette dimension. Ils n'ont pas été informés et formés à développer cette compétence. Nous pouvons dire que le dispositif de formation des enseignants n'a pas pris en considération cette dimension, c'est pour cela qu'ils ne parviennent pas à didactiser cette perspective. Cela signifie également que durant leur formation initiale ou continue, ils n'ont pas acquis des informations concernant l'apprentissage autorégulé. Ils n'ont pas été formés à enseigner selon les principes de cette approche car leurs formateurs ne les ont pas initiés à mettre en œuvre un enseignement qui prend en compte cette compétence de contrôle et de réajustement métacognitif. Les praticiens n'ont pas été préparés à déclencher des discussions métacognitives, à proposer des tâches qui favorisent le transfert de cette compétence ou à modifier les croyances motivationnelles des apprenants. Nous pouvons considérer également que les contenus des

programmes de formation de la personne enseignante qui serait à l'origine de cette absence de prise en compte de la dimension d'autorégulation.

Ces enseignants n'ont pas reçu une formation leur permettant d'intervenir dans le but de favoriser le développement la pensée réflexive des apprenants. Ils n'ont pas été sensibilisés à l'efficacité de l'intégration de la compétence d'autorégulation dans les activités de la construction des textes écrits car ils n'ont pas mis en action des questions métacognitives sollicitant la réflexion des élèves et les incitant à se poser eux-mêmes des questions de compréhension avant, pendant et après leur lecture. Ils ne leur ont pas appris à planifier à contrôler et à réguler la démarche mentale pour être plus efficace dans la résolution de cette tâche complexe. Ils n'ont pas provoqué des interactions d'autorégulation métacognitives entre les élèves pour les aider à s'engager dans des activités de réflexion, à analyser leurs propres démarches mentales et pour les rendre plus actifs sur le plan métacognitif. Ils ne les ont pas incités à être conscients des stratégies que les élèves mettent en œuvre pour élaborer la signification du texte.

Nous pouvons ajouter que l'absence d'interventions favorisant le développement de la compétence d'autorégulation métacognitive des élèves s'explique également par la difficulté de l'organisme éducatif à s'adapter et à mettre en application la perspective métacognitive préconisée par les instructions officielles.

En conséquence, il existe un grand écart entre les pratiques des enseignants et leurs déclarations dans le deuxième volet du questionnaire (les intentions d'enseignement) car leurs interventions enseignantes ne sont pas fondées sur les principes de la perspective métacognitive. Cela est corroboré par les réponses du premier volet du questionnaire (conception et savoirs) qui montrent que leurs savoirs relatifs à l'autorégulation métacognitive ne sont pas profonds, c'est pour cette raison qu'ils n'arrivent pas à mettre en œuvre la métacognition dans leurs pratiques d'enseignement.

Ainsi, les enseignants et les formateurs ne parviennent pas à opérationnaliser la dimension d'autorégulation dans les pratiques pédagogiques de classe et dans les journées de formation continues parce que les documents officiels ne proposent pas explicitement des modèles de la mise en pratique de cette perspective.

Nous pouvons dire encore que la littérature scientifique est très riche en ce qui concerne les savoirs théoriques relatifs à la métacognition, à l'autorégulation et à l'apprentissage autorégulé, cependant la réalité du domaine montre qu'il n'existe pas beaucoup d'études qui ont traité la mise en acte de cette dimension. Autrement exprimé, les spécialistes de

cette compétence ont proposé peu de modèles d'enseignement favorisant l'autorégulation métacognitive que nous pouvons exploiter. Ainsi, nous pensons que pour former des apprenants autorégulés sur le plan métacognitif, il est essentiel et nécessaire de former des enseignants autorégulés.

Nous soulignons que la compétence d'autorégulation a un rôle très important dans la réalisation des apprentissages, elle est une composante primordiale de la réussite scolaire, elle se caractérise également par son aspect développemental et qu'elle permet à l'apprenant d'améliorer continuellement sa façon de gérer ses activités cognitives à condition que l'enseignant lui explique les processus qu'il doit mobiliser. Nous devons connaître que la plupart des apprenants ne sont pas en mesure de développer leur compétence d'autorégulation métacognitive si personne ne les y invite. Ainsi, les apprenants ont besoin d'un appui pour susciter cette compétence qui ne se développe pas d'une manière spontanée. Ceci implique que l'étayage de l'enseignant est essentiel pour le développement cette dimension. Il est donc essentiel d'agir grâce à des interventions didactiques appropriées pour construire cette compétence.

Nous avons choisi d'explorer la dimension d'autorégulation métacognitive dans le dispositif didactique mis en œuvre dans les classes du cycle moyen parce qu'elles sont composées d'adolescents qui ont besoin de bénéficier d'un apprentissage visant le développement cette compétence. Ces adolescents ont atteint un niveau intellectuel leur permettant de prendre en charge leur façon d'apprendre. Ces jeunes lecteurs ont donc besoin du support de leurs enseignants pour parvenir à l'exercice d'un agir métacognitif. Ils construisent peu à peu cette compétence avec l'aide de l'enseignant qui leur propose des modalités d'étayages. Cette notion de médiation est indispensable à un apprentissage de type métacognitif. De ce fait, les pratiques d'enseignement jouent un rôle considérable dans le développement de la compétence d'autorégulation métacognitive de l'apprenant à travers des modalités de tutorat en créant les conditions facilitant l'autoréflexion relative aux caractéristiques intellectuelles et à l'interaction sociale qui constitue une autre condition à la réussite des apprentissages. Cette conception vise à rendre les apprenants cognitivement actifs en provoquant des conflits cognitifs suscitant des prises de consciences et des constructions des connaissances par les échanges. Dans ce contexte, les apprenants peuvent se rendre compte des ressemblances et des différences entre diverses façons de faire. Conséquemment, les compétences d'autorégulation métacognitives s'apprennent et se construisent progressivement dans les interactions sociales langagières.

La progression de l'apprenant vers une activité métacognitive consciente est le fruit des pratiques d'enseignement à perspective réflexive-interactive. Ainsi, les élèves qui apprennent progressivement des habiletés d'autorégulation métacognitives deviennent autonomes capables de planifier, de contrôler et de réguler leurs procédures car ils ont automatisé les processus de haut niveau.

La compétence d'autorégulation métacognitive du contrôle de la construction du sens des textes écrits est une composante qui est rattachée à une excellente qualité d'apprentissage, elle permet à l'apprenant de prendre conscience de sa démarche cognitive pour l'analyser et prendre de la distance pour la contrôler et la réguler en fonction du résultat constaté. Elle est considérée comme un facteur favorable de la construction de la connaissance et du développement des compétences disciplinaires, c'est un outil qui sert à apprendre comment comprendre et comment apprendre. Cette dimension n'est pas une compétence mentale innée, elle se construit par une médiation métacognitive. Sa mise en application par les enseignants dans le dispositif d'enseignement du français langue étrangère au collège nécessite l'appropriation en profondeur de savoirs théoriques et de savoirs pratiques relatifs à la métacognition et la possession de démarches d'enseignement portant sur les plans cognitif et métacognitif. Dans ce sens, la formation des enseignants est essentielle pour qu'ils puissent guider l'apprenant vers la prise de conscience de la démarche qu'il met en œuvre et de l'exercice d'un traitement contrôlé de ses processus mentaux dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Cette compétence se développe progressivement au fur et à mesure que l'apprenant construit des connaissances et des habiletés est à la fois objet et outil d'apprentissage. Elle est un objet d'apprentissage pour l'élève lorsqu'il apprend à construire son savoir métacognitif et elle est un outil quand l'apprenant utilise des habiletés métacognitives pour exécuter des tâches. C'est une dimension qui représente une composante principale du processus d'apprentissage et son intégration dans les pratiques d'enseignement constitue une condition essentielle du développement des compétences disciplinaires et de son propre développement. Dans cette optique, il est primordial que l'enseignant s'attarde sur les processus d'apprentissage plutôt que sur les produits. Ainsi, l'apprenant avec l'étayage de l'enseignant pourra analyser sa démarche mentale, détecter les failles et y réguler sa procédure en mobilisant d'autres stratégies plus efficaces. Cette analyse lui permettra également de prendre conscience de son mode de raisonnement et de pouvoir transférer ces habiletés dans d'autres situations complexes et inédites. Ainsi, l'élève qui construit cette compétence sera conscient des habiletés qu'il

mobilise dans des situations complexes variées et il deviendra un apprenant autonome. En outre, il est essentiel que les documents officiels, constituant les outils de travail pour l'enseignant, doivent fournir un modèle pour aider les enseignants à l'opérationnalisation de l'autorégulation métacognitive qui constitue une compétence fondamentale de l'apprentissage, du développement intellectuel de l'apprenant, une condition essentielle de son autonomie et de sa réussite scolaire.

Il est essentiel d'amener l'apprenant à découvrir le plaisir d'apprendre et l'aider à construire les fondements de ses apprentissages afin d'éveiller sa responsabilité d'un élève actif engagé dans sa réussite en le guidant vers la prise de conscience et l'exercice d'un contrôle délibéré de ses actes mentaux. Ainsi le rôle de l'enseignant consiste à le sensibiliser, l'encourager à découvrir son pouvoir intérieur en tant qu'élément clé dans son rôle actif d'apprenant en l'amenant également à assimiler les consignes, déterminer les éléments de la tâche, choisir une démarche et prévoir la séquence des actions afin qu'il soit autonome face à la tâche. C'est la raison pour laquelle la médiation de l'enseignant est une nécessité afin que l'apprenant apprenne comment penser dans des situations variées et se sente davantage responsable de ses apprentissages. C'est pourquoi l'apprenant a besoin d'être soutenu, encouragé et stimulé pour accéder à ses processus mentaux. Avec l'étayage du professeur, l'apprenant peut diriger son attention vers son univers mental « regarder ce qui se passe dans sa tête », et être conscient de ses ressources mentales. Avec des échanges verbaux, l'enseignant l'aide à exécuter consciemment la tâche, à analyser sa démarche, à la contrôler, à découvrir sa faille et à la réajuster. Prévoir le temps de faire des pauses métacognitives en cours d'activité est nécessaire, afin que l'élève prenne conscience des habiletés de contrôle et de régulation utiles dans l'exécution de nombreuses tâches complexes. Dans cette optique, la psychologie cognitive met de l'emphase sur l'organisation mentale des connaissances dans l'apprentissage.

Nous nous sommes attachés fortement à explorer la compétence d'autorégulation dans le dispositif didactique mise en œuvre dans l'enseignement du français langue étrangère au cycle moyen dans notre contexte plurilingue afin d'améliorer l'apprentissage de cette discipline et plus particulièrement celui de la construction du sens des textes écrits. Ainsi, nous voulons contribuer à l'avancement des recherches scientifiques de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie et l'amélioration du dispositif mis en place. Nous voulons également attirer l'attention des enseignants sur l'importance de cette

compétence principale qui se construit progressivement par un étayage métacognitif de la part de l'enseignant. La grille que nous avons élaborée constitue un modèle de l'opérationnalisation de cette compétence qui peut être mise en pratique dans toutes les activités et même dans les autres champs disciplinaires. Elle peut être mise en œuvre également au niveau primaire pour mieux habituer les élèves à conceptualiser, au cycle secondaire et même universitaire. Elle pourrait servir aussi comme un indicateur pour déterminer comment les pratiques d'enseignement se rapprochent de la dimension d'autorégulation métacognitive.

Dans cette optique, il est essentiel de comprendre que cette compétence constituant un facteur de réussite, d'autonomie et de motivation n'est pas une capacité mentale innée et acquise d'une manière spontanée. Elle se construit progressivement avec l'aide des enseignants lorsque ces derniers agissent comme des guides dans le développement des habiletés de pensée de niveau supérieur et manifestent des attentes élevées à cet égard. Elle est transférable dans d'autres matières et permet une meilleure compréhension des apprentissages. Il est nécessaire donc d'enseigner cette compétence afin que les apprenants l'intériorisent et puissent mobiliser des habiletés d'apprentissage créatives et flexibles. Dès lors, la place accordée à l'autorégulation métacognitive dans les modèles d'enseignement est essentielle.

Ainsi, notre recherche se poursuivra sur l'autorégulation métacognitive dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère. Elle s'élargira sur les activités de compréhension orale, de production orale, de production de l'écrit et de grammaire en ciblant d'autres axes de recherches. Nous projetons d'élaborer en collaboration avec des enseignants universitaires un programme orienté vers la formation des enseignants stagiaires du cycle moyen. Un programme similaire sera construit pour la formation continue et un soutien par la mise en application en classe de cette compétence. Cela pourrait se concrétiser au niveau d'un groupe d'inspecteurs et des enseignants formateurs. Cette mise en application sera suivie d'une observation directe afin de comprendre l'effet de cet accompagnement sur la performance des enseignants et des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIES

Ouvrages

Alain, B. (1999). *Les textes argumentatifs*. CRDP.

Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992). *La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire*. *Archives de Psychologie*.

Allal, L. (1993). Régulation métacognitive : quelle place pour l'élève dans l'évaluation, Dans, Allal, L ; Bain, D et Perrenoud (dir). *Evaluation formative et didactique du français*. Nuechâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). Belgique : De Boeck.

Allal, L. (2001). La métacognition en perspective. Dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (p. 142-145). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Allal, L. et Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Be Boeck.

Allal, L. et Lafortune, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Alaoui, A. (1998). Métacognition et construction de la connaissance chez les élèves en difficulté d'apprentissage. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.

Astolfi, J.P., Peterfalvi, B. et Vérin, A. (1991). *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales*. Paris : INRP.

Baker, L., (1985). How Do we Know when we Don't Understand ? Standards For Evaluating Text Comprehension. *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, Vol. 1, edit Forrest-Presley D.L. & co, (Academie Press).

Balas, A.C. (1998). La prise de conscience de sa manière d'apprendre. De la métacognition implicite à la métacognition explicite. Thèse de doctorat inédite, Université de Grenoble II-Pierre-Mendès-France, France.

Barth, B.M (2002). *Le savoir en construction*. RETZ.

Barth, B.M. (2006). *Apprendre à comprendre : Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. RETZ. 2006.

Barth, B.M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur*. RETZ. 2013.

- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective*. De Boeck.
- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat : Richesses d'une méthode pédagogique*. De Boeck.
- Beltrami, D ; Quet, F ; Rémonr, M et Ruffier, J (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Hatier.
- Bélaire, L ; Lebel, C (2010). *Régulation et évaluation des compétences en enseignement : Vers la professionnalisation*. Presse de l'Université di Québec.
- Beckers, J. Crinon, J. (2012). *Approche par compétence et réduction des intégralités d'apprentissage entre élèves*. De Boeck.
- Berger, J. L. (2015). *Apprendre : la rencontre entre motivation et métacognition*, Peter Lang.
- Beaumier, F. (2007). Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants dans leur utilisation des stratégies cognitives, des stratégies métacognitives et du jugement métacognitif, dans leur apprentissage et dans leur enseignement auprès d'un élève en difficulté, au cours d'un programme d'apprentissage expérientiel, Thèse de doctorat de l'Université Laval Québec.
- Blanc, N., & Brouillet, D (2013). *Mémoire et compréhension : Lire pour comprendre*. Paris : Edition In Press.
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*, Paris, Edition In Press.
- Boisvert. (1999). Dix conditions d'une pédagogie de la pensée critique, Dans Guilbert, L., Boisvert, J. et Ferguson, N. (dir.) *Enseigner et comprendre* (99 113). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Modèles d'activités d'enseignement « savoir faire pédagogique » Graficor, Chenelière Education.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where and how to remember : A problem of metacognition. Dans. Glaser, R (dir), *Advencs in instructional psychology* (Vol.1). Hillasdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, self regulation and other more mysterious mechanisms*. Dans F. E. Weinert et R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding* (p. 65 -116). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Broyon, M.A (2006). « Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants », Dans *Formation et pratiques d'enseignement en question*, N°4, p. 105-119. <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-4/2006-2-Broyon.pdf> [Consulté le 25 octobre 2016].

- Basque, J. (1996). Effets d'un apprentissage à la programmation Logo en dyade et en Solo sur le développement de certaines habiletés métacognitives chez les enfants de 10-12 ans, Thèse de doctorat Université du Québec à Montréal.
- Cartier, R. (2008). Étude de la métacognition dans une démarche d'apprentissage expérientiel à l'école nationale de police du Québec, Thèse de doctorat de l'Université du Québec à Montréal.
- Chabanne, J-C et Dezutter, O (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français : Quelles improvisation professionnelle ?* Be Boeck
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., (1993). Apprendre, comprendre la lecture à la fin du cycle 1, Lire Ecrire au cycle 1. *Dossiers de L'AFL*.
- Christophe Dierendonck; Even Loarer; Bernard rey. (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. De Boeck.
- Clément, N. (2011). Co-Révision du « Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture » (MACEEL) avec six enseignants du primaire, Thèse de doctorat de l'Université du Québec à Montréal.
- Clemont Gauthier, Steve Bissonnette, Mario Richard. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. De Boeck.
- Coirier, P., Gaonac'h D., & Passerault, J-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- Cornaire, C. et Germain, C. (1999). *Le point sur la lecture, Clé International, « Didactique des langues étrangère »*.
- Côte, R.L. (1998). « Recension d'écrits », *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV, p. 438-439.
- Crahy, M et Dutrévis, M. (2010). *Psychologie des apprentissages scolaire*. Boeck.
- Cuq, J et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. - Saint-Martin-d'Hères : PUG.
- Daunay, B; Dufays, J. L. (2014). *Didactique du français : du côté des élèves*. De Boeck.
- Depover, C ; Noël, B. (1999). L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes. De Boeck.
- Doly, AM. (1996). *Métacognition et médiations*. Auvergne : CRDP d'Auvergne.
- Doly, A. M. (1997), *Métacognition et médiation à l'école*. In Meirieu, P. (dir.). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris.

Doly, A. M. (1998). *Métacognition et pédagogie : enjeux et propositions pour l'introduction de la métacognition à l'école*. Thèse de doctorat inédite, Université de Lyon 2, Lyon.

Doly, A. M. (2002). Métacognition et transfert des apprentissages à l'école. *Cahiers pédagogiques*, 408, 13-23.

Doly, A.M.(2005). Comment faire de la métacognition un outil didactique et quels en sont les intérêts ? Contribution d'Anne-Marie Doly Colloque d'Angers 2005
<http://fname.byethost17.com/PDF/angers/Meta%20Angers%20a-m%20Doly.pdf>

Doly, A.-M. (2006). La métacognition : de sa définition en psychologie à sa mise en œuvre à l'école, (dir), TOUPIOL G., *Apprendre et comprendre, Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Mercues : Retz.

Doudin, P-A, Martin, D. (1992). De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie, Lausanne, CVRP.

Doudin, P-A. et Martin, D (1999). « Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, p121-132.

Doudin, P.-A, Martin, D et Albanese, O. (2001), *Métacognition et éducation : Aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang.

Durkin, D. (1978). « What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction ». *Reading Research Quarterly*, vol. XIV, n°4, p. 481-534.

Durkin, D. (1986). Foreword. In Baumann, J (Ed). *Teaching Man Idea Comprehension*. Newark, Delaware, International Reading Association, p.133-179.

Echalle, J et Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod, Paris.

Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning processus. *Psicothema*.

Eric Jamet. (2008). *La compréhension des documents multimédias : de la cognition à la conception*. De Boeck

Escorcía, D. (2007). Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant, Thèse de doctorat de l'Université Paris X.

Fayol, M. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Puf.

Ferrand, L et Ayora, P. (2009). *Psychologie cognitive de la lecture*. De Boeck.

Flavell, J.H. (1971). What is memory development the development of? Human development.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Dans Renich, L.B (dir), The nature of intelligence. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 34, 10, 906-911.

Flavell, J. H. (1985). *Développement métacognitif*. Dans J. Bideaud et M. Richelle (dir.), *Psychologie développementale. Problèmes et réalités* (p. 29-41). Bruxelles : Mardaga.

Frédéric Yvon ; Marc Durand. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. De Boeck.

Gérard, F. (2009). *Evaluer des compétences. Guide pratique*, De Boeck.

Gérard, V. (1979). *Lire : Du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. CLE international.

Gaonac'h, D et Fayol, M. (2008). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Hachette.

Garnier, C. Bednarz, N. Ulanovskaya, I. (2009). *Après Vygotsky et Piaget : Perspectives sociale et constructivisme*. De Boeck.

Garniere, L. (2010). Comment inciter les régulations métacognitives pour favoriser la résolution de problèmes mal structurés ? Thèse de doctorat de l'Université de Genève.

Giasson, J. (2000). *La compréhension en lecture*, De Boeck.

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

Giasson, J. (1995). *La lecture de la théorie à la pratique*, 1^{er} édition, Gaëtan Morin.

Giasson, J. (2012). *La lecture apprentissage et difficultés*, De Boeck.

Giasson J. (2006). *Les textes littéraires à l'école*. 2^e édition, De Boeck.

Giasson, J. (1999). La métacognition et la compréhension en lecture. Dans Doudin, Martin et Albanese (dir.), *Métacognition et éducation* (211-224). Berlin : Peter Lang S.A.

Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*, (PUF).

Gorzegno, A et Legrand, C. (2011). *Stratégies pour lire au quotidien. Apprendre à inférer*. ScérEn.

Goupil, G et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Gaëtan Morin.

Grangeat. M. (1997). La métacognition, un jeu pour l'autonomisation. In : *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.

Grangeat, M. (1999). « Processus métacognitifs et différenciation pédagogique », (dir), Depover, C. Noël, B., L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes, Bruxelles : De Boeck.

Grangeat, M. (1999a). La métacognition, une clé pour des apprentissages scolaires réussis. Dans Grangeat, M. et Meirieu, P (dir.), La métacognition, une aide au travail des élèves (153-172). Paris : Éditeur ESF.

Grégoire, J. (2008). *Évaluer les apprentissages : Les apports de la psychologie cognitive*. De Boeck.

Hensler, H. (1992). Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage, Thèse de doctorat. Université Montréal.

Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.

Jean-Michel Adam. (2008). *Les textes types et prototypes*. De Boeck.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck.

Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Jones, B.F., Palinscar, A.S., Ogle, D.S. et Carr, E.G. (1987). *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kluwe, R. H. (1987). Executive decisions and regulation of problem solving behavior. Dans F. E. Weinert et R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and understanding*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Lafontaine, D. (2003). Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Dominique Lafontaine, Université de Liège. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003

Lafortune, L et Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Les Editions Logiques.

Lafortune, L et Robertson, A. (2004). Métacognition et pensée critique, dans Pallascio, R, Daniel, M.-F et Lafortune, L (dir), *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques*, Presse de l'Université du Québec.

- Lafortune et Fréchette. (2010). *Approche affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*. Collection éducation-intervention. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2012), *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement des compétences*, Presses de l'Université du Québec, Canada.
- Lafortune, L et Deaudelin, C. (2001), *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*, Presses de l'Université du Québec, Canada.
- Lafortune, L. Deaudelin, C. (1999). « La métacognition dans une perspective transversale », (dir), Doudin, P.-A. Martin, D. Albanese, O., *Métacognition et éducation, aspects transversaux et disciplinaires*, 2ème édition, Bern : Peter Lang.
- Lafortune ; Pierre Mongeau et Richard Pallascio. (1998). *Métacognition et compétences réflexives*. Les éditions logiques.
- Lafortune, L ; Jacob, S. Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Presse de l'université du Québec.
- Lafortune, L. (1998). Une approche métacognitive-constructiviste en mathématique. Dans Lafortune, L ; Mongeau, P et Pallascio, R (dir). *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal, Les Éditions logiques.
- Lafortune, L (2012). *Des stratégies réflexives pour le développement de compétences*. Presses de l'université du Québec.
- Larue, C. (2012). Les stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes. Parea, Cégep, Montréal.
- Larue, Céline. 2005. « Les stratégies d'apprentissage des étudiantes dans un cours de soins infirmiers utilisant l'apprentissage par problème ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 230 p.
- Legendre, R. (1994). Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris, Montréal, Larousse.
- Linda Allal...*Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck 2007.
- Lipman, M. (2011). À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique. De Boeck
- Lumbelli, L. (2001) Développer le contrôle conscient de la compréhension de texte : Modèle et intervention, (dir), Doudin, P-A, Martin, Albanese, O, (dir). *Métacognition et éducation : Aspects transversaux et disciplinaires*. PETER LANG.
- Manuel Musial, Fabienne Pradère, André Tricot. *Comment concevoir un enseignement ?* De Boeck 2013.

Martin, D. et Doudin, P.-A. (1998). « Métacognition et formation des enseignants », (dir), Lafortune L ; Mongeau, P ; et Pallascio, R. (dir), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions logiques.

Martin, D, Doudin, P.-A et Albanese, O (1999). « Vers une psychologie métacognitive », dans Doudin, P.-A, Martin, D et Albanese, O (dir.), *Métacognition et éducation*, Berne, Peter Lang.

Martin, D. et Doudin, P.-A. (2000). De l'utilité de la pensée réflexive pour améliorer l'efficacité de l'école. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (47-53). Québec : Presses de l'Université du Québec.

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

Martin, D. (2013), *Étude, dans une perspective métacognitive, des pratiques enseignantes déclarées favorisant le développement de la compréhension dans les apprentissages des élèves du secondaire*, Thèse de doctorat de l'Université du Québec à Montréal.

Martine Peters et Sylvie Viola. (2003).. *Stratégies et compétences : intervenir pour mieux agir*. HMH.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris, Editions L'Harmattan.

Mason, J.M., (1985). Cognitive monitoring and early reading : a proposed model. (dir.), *Metacognition, Cognition and Human Performance*, edit by Forrest-Presley D. L., vol 2, (Académie Press).

Marin, B, Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte*. De Boeck.

Mazzoni, G. (2001). Métaconnaissances et processus de contrôle. (Dans) Doudin, P-A ; Martin, D ; Albanese, O (dir), *Métacognition et éducation*. Berne : Peter Lang.

Melot, A. M., (1991). Contrôle des conduites de mémorisation et métacognition. *Bulletin de Psychologie* 399.

Meirieu, P. La pédagogie entre le dire et le faire. Paris : ESF Editeur

Nelson, T.O. et Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. Dans Bower,G.H. (dir). *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press.

Noël, B. (1991). *La métacognition*. De Boeck.

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

Noël, B. (2016). D'une approche exploratoire à un modèle opératoire de la métacognition. (dir.) : *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck.

Noël, B. Cartier, S. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck, 2016.

Oczkus, L. (2010). *L'enseignement réciproque. Quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture*. Chenelière Education.

O'Malley, J.M.; Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ourghanlian, C. (2006), *Au plus près des besoins de l'enfant – Accompagner l'élève. Repères pour l'enseignement primaire*

Pallascio, R, Daniel, M.-F et Lafortune, L (2004). *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques*, Presse de l'université du Québec.

Paquay, L. Crahay, M. De Ketele, J. (2006). *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. De Boeck.

Paris, S. G. ; Winograd, P. W.t (1990). How metacognition can promote académie learning and instruction. In B.J. Jones & L. Idol (Eds.).

Perraud, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Armand Colin.

Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. Dans Paquay, L ; Altet, M ; Charlier, E et Perrenoud, P (dir), *Former des enseignants professionnels* De Boeck.

Perret-Clement, A et Nicolet, M. (2001). *Interagir et connaître : Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. L'Harmattan

Peterfalvi, B. (1991). Apprentissage de méthodes par réflexion distanciée. Aster, 12, pp.185-217.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*, Paris, Presse universitaire de France.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris, Presse universitaire de France.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration, problème central de développement*. Paris : PUF

Piérart, B et Grégoire, J. (2003). *Evaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques*. De Boeck.

Pinard, A., Bideaud, J. Lefebvre, M. (1985). Le savoir métacognitif portant sur la compréhension : comparaison entre adultes analphabètes et adultes alphabétisés. Dans Bideaud J., Richelle M. (dir), *Psychologie développementale, problèmes et réalités*, (Mardaga).

Pons, F et André Doudin, P. (2007). *La conscience : Perspectives pédagogiques et psychologiques*. Presse de l'Université du Québec.

Portelance, L. (1998). Enseigner en vue de développer la compétence métacognitive : comment et pourquoi, Dans, Lafortune, Mongeau et Pallascio, (dir). *Métacognition et compétences réflexives*. Les Editions LOGIQUES.

Portelance, L. (1998). Enseigner pour développer la compétence métacognitive : analyse des liens entre des pratiques et les intentions qui les sous-tendent chez des enseignants de l'ordre secondaire. Thèse de doctorat, Université de Montréal

Portelance, L. (2002). « Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques », Dans *Vie pédagogique*, N°122, pp 20-23. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F460971311_Vie_p_dagogique.pdf [Consulté le 04 octobre 2016].

Portelance, L. Ouellet, G. (2004). « Vers l'énoncé d'interventions susceptibles de favoriser l'émergence de la métacognition chez l'enfant du préscolaire », Dans *Revue de l'Université de Moncton*, Vol 35, N°2, pp 67-99. <http://www.erudit.org/revue/rum/2004/v35/n2/010644ar.html?vue=resume> [Consulté le 04 octobre 2016].

Raucent, B ; Verzat, C et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* De Boeck.

Rémond, M. (2003). Enseigner la compréhension de l'écrit : les entraînements métacognitifs, Dans, Gaonac'h, D et Fayol, M, (dir) *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* Hachette Education

Reulier, J. (2012). Interactions verbales entre pairs et développement de la métacognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture, Thèse de doctorat de l'Université de Nantes.

Richer, J. (2004). Métacognition et TIC. Étude de l'évolution de la métacognition et de la pratique enseignante à l'utilisation d'une stratégie exploitant le carnet virtuel et visant l'autonomie des étudiants face à leurs apprentissages. Recherche collaborative de l'Université du Québec à Montréal.

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

Roegiers, X. (2011). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. De Boeck.

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

Reid, G. (2010). *Enfants en difficulté d'apprentissage : Intégration et styles d'apprentissage*. De Boeck.

Reed, S, K. (2011). *Cognition : Théorie et application*. De Boeck.

Rossi, J (2008). *Psychologie de la compréhension du langage*. De Boeck.

Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition qu'en est-il ? (dir.) sciences de l'éducation, V20, N3, pp 529-545. <http://id.erudit.org/iderudit/031740ar> 10 octobre 2016

Saint-Pierre, L., (1994). La métacognition, qu'en est-il ? Université de Montréal. *Revue des Sciences de l'Education*, vol. XX,3, 529-545.

Saint-Pierre, L. Lafortune, L. (1995). « Intervenir sur la métacognition et l'affectivité », (dir), *Pédagogiecollégiale*, Vol8, N°4, pp16-22.
http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/lafortune_08_4.pdf [Consulté en ligne le 04 octobre 2016].

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

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Élément pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

Simard, C ; Dufays, J ; Dolz, J et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Lector & LECTRICE : *apprendre à comprendre les textes*. RETZ. 2012.

Tardif, J. (1992-1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tardif, J. (1994). *L'évaluation du savoir lire : une question de compétence plutôt que de performance. Évaluer le savoir lire*. Montréal : Édition Logique, 1994.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Documenter le parcours de développement. Chenelière Education.

Tardif, M ; Gauthier, C. (2012). L'enseignant comme acteur rationnel : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? (dir.), Paquay, L ; Altet, M ; Charlier, E ; Perrenoud, P. (dir). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck.

Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation (dir). *Organiser la formation à partir des compétences : Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck.

Terwagne, S ; Vanhulle, S et Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck.

Thorndike, E.L. (1917). The understanding of sentences. *Elementary school journal*, 18.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. De Boeck.

Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*. De Boeck.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* De Boeck, 2007

Volpe, R. (2106). Attention, métacognition et gestion des ressources cognitives en mémoire : Vers une approche néo-piagétienne de l'écrit. Thèse de doctorat, Université Nice Sophia Antipolis.

Vygotski. L. (1985). *Pensée et langage*, Édition Sociales.

Wagener, B. (2011). Développement et transmission de la métacognition, Thèse de doctorat de l'université Angers.

Wellman, H. M. (1985). The origins of métacognition. *Dans Metacognition, Cognition and human performance*, edit by Forrest-Presley D.L. & co, vol 2, (Académie Press).

Wolfs, J-L. (2007). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Du secondaire à l'université, Recherche- Théorie- Application, De Boeck.

Xavier Roegiers. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*. De Boeck.

Xavier Roegiers. (2010). *L'école et l'évaluation*. De Boeck.

Xavier Roegiers. (2010). La pédagogie de l'intégration. De Boeck.

Yussen, S.R., (1985). The rôle of metacognition in contemporary théories of cognitive developpment *Dans Metacognition, cognition and human performance*, vol 1, edit Forrest-Presley L.D., (Académie Press.).

Dictionnaires

R. Galisson et D. COSTE ; *Dictionnaire de didactique des langues* ; Hachette, 1976.

Cuq, J.P. *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris, Clé Internationale, 2003

Yves Reuter. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck. 2013.

Michel. Pougeoise. *Dictionnaire didactique de la langue française*. Armand Colin. 1996.

Revues

Pratique n° 89, 90,n°122.

Français dans le monde

Documents officiels

Document d'accompagnement des programmes de la deuxième année moyenne, Décembre 2013/2014.

Guide du manuel de Français ,4^e Année Moyenne, O.N.P.S, ,2013-2014.

Programme de quatrième année moyenne ; O.NP.S, 2013/2014.

Répartition ministérielle de quatrième année moyenne, 2013/2014

RÉSUMÉ

RÉSUMÉ

Dans la présente recherche, nous avons exploré le dispositif didactique mis en œuvre dans l'enseignement du français langue étrangère au moyen dans notre contexte plurilingue. Nous avons voulu comprendre comment l'autorégulation métacognitive est prise en compte dans le dispositif d'enseignement de la construction du sens des textes écrits. Pour se faire, nous avons analysé le programme de français afin de chercher comment l'autorégulation métacognitive est préconisée dans les instructions officielles. Nous avons cherché également comment l'autorégulation se manifeste dans le manuel scolaire. Nous avons mené aussi une enquête par écrit pour chercher comment la l'autorégulation métacognitive est appréhendée par les enseignants de français du cycle moyen et comment l'autorégulation métacognitive est visée dans les intentions d'enseignement orientant les interventions des enseignants. La dernière phase de cette étude consiste à analyser plusieurs séances de classe observées afin de chercher comment l'autorégulation métacognitive est mise en application dans les pratiques d'enseignement de la construction du sens des textes écrits au moyen. Cette étape consiste à repérer les interventions susceptibles de stimuler explicitement l'autorégulation des apprenants.

Mots clés

L'autorégulation métacognitive, médiation, intention d'enseignement, pratique d'enseignement, construction du sens.

ABSTRACT

In this research, we have explored the didactical system implemented in the teaching of French as a foreign language using it in our plurilingual context. We wanted to understand how metacognitive self-regulation is taken into account in the teaching device of the construction of the meaning of written texts. To do so, we analyzed the French program to find out how metacognitive self-regulation is recommended in the official instructions. We also looked at how self-regulation manifests itself in the textbook. We also conducted a written survey to investigate how metacognitive self-regulation is apprehended by middle-school French teachers and how metacognitive self-regulation is targeted in teaching intentions guiding teachers' interventions. The final phase of this study consists of analyzing several observed classroom sessions in order to investigate how metacognitive self-regulation is implemented in teaching practices of meaning construction of texts written by means. This step consists of identifying interventions that can explicitly stimulate the self-regulation of learners.

Keywords

Metacognitive self-regulation, mediation, teaching intention, teaching practice, construction
.of meaning

ملخص

في هذا البحث ، قمنا باستكشاف النظام التعليمي الذي تم تنفيذه في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية باستخدامه في سياقنا متعدد اللغات. أردنا أن نفهم كيف يتم أخذ التنظيم الذاتي وراء المعرفي في الاعتبار في جهاز التدريس لبناء معاني النصوص المكتوبة. للقيام بذلك، قمنا بتحليل البرنامج الفرنسي لمعرفة كيف يوصى التنظيم الذاتي وراء المعرفي في التعليمات الرسمية. نظرنا أيضا في كيفية إظهار التنظيم الذاتي نفسه في الكتاب المدرسي. كما أجرينا مسحا مكتوبا لمعرفة كيف يتم فهم التنظيم الذاتي وراء المعرفي من قبل معلمين اللغة الفرنسية في المدارس المتوسطة وكيف يتم استهداف التنظيم الذاتي وراء المعرفية في نوايا التدريس التي توجه تدخلات المعلمين . في المرحلة الأخيرة من هذه الدراسة قمنا بتحليل العديد من جلسات الفصول الدراسية التي تمت ملاحظتها من أجل التحقق من كيفية تنفيذ التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي في ممارسات التدريس الخاصة بفهم و بناء معنى النصوص المكتوبة.تتكون هذه الخطوة من تحديد التدخلات التي يمكن أن تحفز التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي للمتعلمين بشكل واضح

كلمات

التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي ، الوساطة ، نية التدريس ، وممارسة التدريس ، وبناء المعنى.