

ÉTUDE DE LA CONNAISSANCE DES APPRENANTS SUR LA MÉTACOGNITION EN COMPRÉHENSION ÉCRITE

Dr ZEMOULI- BENAOUA Habiba

Maître de Conférences,

Université de Boumerdès, Algérie

Résumé :

Cet article se propose de prolonger une réflexion menée sur la cognition en classe de FLE ; elle s'inscrit particulièrement dans la continuité des recherches cognitivistes qui s'intéressent à la mesure de la métacognition en classe de FLE et précisément en activité de compréhension de l'écrit.

Nous tenterons au cours de ce travail de répondre à certaines interrogations : L'apprenant du Secondaire algérien, a-t-il des connaissances sur la métacognition ? A quels types de stratégies recourt-il en classe de français ? Notre hypothèse centrale serait que l'apprenant a quelques connaissances sur la métacognition et que ces connaissances restent insuffisantes pour lui permettre de s'autoréguler.

L'analyse du questionnaire soumis aux apprenants de Troisième Année Secondaire est envisagée sous trois étapes :

- La connaissance du processus cognitif en compréhension écrite,
- Les expériences métacognitives,
- La régulation métacognitive.

Abstract :

The present article intends to extend the reflexion about the cognition in the class of French as a Foreign Language. It falls well within the framework of the continuity of cognitivist researches which show interest in the measurement of metacognition in the class of French as a foreign language, particularly in the activity of writing comprehension.

We try in the following study to answer some questions: has the Algerian secondary school learner certain knowledge about metacognition? To what type of strategies has the learner recourse in the class of French language? Our central hypothesis would say that the learner has some metacognitive knowledge about metacognition and this knowledge remains insufficient to permit him to be self-regulated.

The questionnaire to be analysed, submitted to secondary school third year learners, is considered from three views:

- The cognitive process in writing comprehension;
- The metacognitive experiences;
- The metacognitive regulation.

Références bibliographiques :

BENSEBIA A- A. (2008) « Milieux d'influence et poids des représentations dans la conception des manuels scolaires » In *Synergies Algérie : Langues, Cultures et Apprentissages*, n° 2.

CHABROLLE A- M. (1990) *Pratiquer la compréhension écrite en FLE*, Nancy, PU.

CUQ J- P. et GRUCA I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

GIASSON J. (1990) *La compréhension en lecture*, De Boeck Université.

PRESSEAU A. et FRENAY M. « Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir », <http://books.google.fr/books?>

REUTER Y. (1994) *Les interactions lecture/ écriture*, Peter Lang.

TARDIF J. (1999) *Les transferts des apprentissages*, éditions Logiques.

Introduction :

La compréhension de l'écrit est une activité ou un processus cognitif qui répond au processus de construction du sens par l'activation des connaissances antérieures ; elle implique selon GIASSON J. (1990) et REUTER Y. (1994), une interaction entre l'apprenant- lecteur et le texte, entre les connaissances préalables et le texte. La prise de conscience de ce processus par le sujet apprenant mène celui- ci à créer des règles efficaces qu'il met en œuvre en cas d'échec et qu'il peut verbaliser en classe de FLE. L'opération déployée serait une opération métacognitive pouvant être informée et facilitée par l'enseignant.

1- Cadre théorique et problématique :

La métacognition telle que définie par GAONAC'H D. et FAYOL M. (2003) et par TARDIF (1999) inscrits dans les courants cognitiviste et constructiviste, désigne la connaissance que l'individu a de ses propres processus cognitifs. Ces chercheurs postulent que les connaissances antérieures exercent un rôle primordial dans l'apprentissage et que le système cognitif de l'apprenant contient des connaissances statiques et des stratégies cognitives et métacognitives.

De ce fait, on conclut que la métacognition est envisagée en compréhension de l'écrit en trois étapes différentes sur lesquelles notre travail va se baser:

- La connaissance du processus cognitif en compréhension écrite (observation, hypothèses de sens, construction du sens, synthèse...),
- Les expériences métacognitives (pensées, impressions éprouvées après une activité cognitive),
- La régulation métacognitive (modification des activités cognitives).

Partant de l'étude que nous avons faite dans le cadre de notre thèse de Doctorat (2012) et qui a révélé que les difficultés de compréhension des textes écrits peuvent être dues à des déficits de décodage ou à l'insuffisance des compétences linguistiques, textuelles et référentielles, nous nous sommes posée les interrogations suivantes : L'apprenant de troisième année secondaire, a-t-il des connaissances sur la métacognition ? A-t-il la capacité d'utiliser des stratégies métacognitives ? Pour répondre à ces questions, nous faisons l'hypothèse générale suivante : l'apprenant de 3^{ème} année secondaire (filière Langues Etrangères) a acquis quelques connaissances sur la métacognition, mais celles-ci ne lui permettent pas d'utiliser des stratégies métacognitives. Pour pouvoir mesurer cette hypothèse, nous proposons deux hypothèses partielles :

- La connaissance du processus métacognitif par l'apprenant de 3^{ème} année secondaire est insuffisante,
- L'insuffisance de la connaissance du processus métacognitif ne permet pas à l'apprenant de 3^{ème} année secondaire d'utiliser des stratégies métacognitives.

2- Méthode à suivre :

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons suivi la méthode descriptive mettant en évidence la carence et les difficultés que rencontre l'apprenant en compréhension de l'écrit. Pour réaliser cet objectif, nous avons construit un questionnaire qui comprend trois axes : Les instructions du questionnaire, les informations personnelles et les items regroupés en rubriques. Chacun des items a un objectif précis (voir tableau 1)

Tableau 1 : Les composantes du questionnaire

Rubrique	Items	Objectifs
Connaissance du processus cognitif en compréhension écrite	Items 1- 2- 3- 4- 5- 6	Savoir si les apprenants connaissent la démarche poursuivie pour comprendre globalement un document écrit.
Expériences métacognitives	Items 1- 2- 3- 4- 5	Déterminer ce que préfère l'apprenant dans l'activité de compréhension écrite.
	Items 6	Connaître le comportement de l'apprenant face à la tâche et savoir si le stress bloque la performance des apprenants.
Régulation métacognitive	Items 1- 2- 3	Connaître le degré de recours à l'enseignant au moment de la difficulté.
	Items 4- 5- 6- 7- 8	Déceler les stratégies de compréhension déployées par les apprenants les techniques qui permettent d'améliorer la compréhension.
	Items 9- 10	Savoir s'ils opèrent des processus de transfert de connaissances de la L1 vers la L2.

L'objectif majeur du questionnaire est de recueillir les représentations et les connaissances des apprenants sur la métacognition en compréhension écrite. L'analyse du questionnaire a eu deux versants : Par le versant quantitatif, nous avons tenté d'analyser le nombre des sujets répondant à tel ou tel item du questionnaire et leur pourcentage. Quant au versant qualitatif, il a été notre stratégie d'étude destinée à analyser la qualité des réponses. Pour ce faire, nous nous sommes servie de mises en tableaux, de mises en relations, de regroupements des résultats, etc.

Notre échantillon comprend 80 apprenants âgés de 18- 19 ans, appartenant à la Troisième Année Secondaire Langues Etrangères de la ville de Boumerdès. Notre choix a porté sur la troisième année de lycée car nous pensons qu'à ce niveau- là, l'apprenant a forgé certaines stratégies cognitives et métacognitives et qu'il a acquis des capacités de réflexion sur son apprentissage.

3- Résultats de la première hypothèse : « La connaissance du processus métacognitif par l'apprenant de 3^{ème} A.S est insuffisante ».

La rubrique I : Connaissance du processus cognitif.

Tableau 2 : Item 1

Item	Je sais que pour comprendre un texte, je dois passer par la phase d'observation
Nombre de « oui »	17
Pourcentage	21.25%

Ce tableau révèle que parmi les 80 apprenants interrogés, 17 seulement déclarent savoir que la phase d'observation est importante dans la compréhension d'un document écrit. Ce nombre d'apprenants correspond à 21.25%.

Tableau 3 : Item 2

Item	Je perçois les constituants de tout le document après leur observation
Nombre de « oui »	21
Pourcentage	26.25%

Le tableau ci-dessus nous montre que seuls 21 apprenants sont conscients du processus cognitif dont la deuxième étape concerne la perception des éléments paratextuels. Ce qui correspond à 26.25%.

Tableau 4 : Item 3

Item	Je sais que la phase d'observation conduit à la formulation des hypothèses de sens
Nombre de « oui »	20
Pourcentage	25%

Quant à cette troisième étape du processus cognitif opéré en compréhension écrite (la formulation des hypothèses de sens), elle n'est intériorisée que par 25%.

Tableau 5 : Item 4

Item	Je confirme ou infirme ces hypothèses après la lecture du texte.
Nombre de « oui »	63
Pourcentage	78.75%

Parmi les 80 sujets questionnés, 63 savent que la construction du sens se fait après la lecture du texte, ce qui permet de confirmer ou d'infirmier les hypothèses de sens. Ces sujets réalisent un pourcentage de 78.75%.

Tableau 6 : Item 5

Item	Je déduis la structure du texte à partir de la construction de son sens.
Nombre de « oui »	19
Pourcentage	23.75%

Le dépouillement des réponses à cet item nous a permis de constater que seuls 19 sujets (23.75%) élaborent un plan après la compréhension globale du texte étudié.

Tableau 7 : Item 6

Item	Je teste ma compréhension en élaborant un rappel de texte à la demande de l'enseignant.
Nombre de « oui »	09
Pourcentage	11.25%

Les réponses à cet item ont révélé que seuls 09 apprenants testent leur compréhension en élaborant un rappel de texte à la demande de l'enseignant.

Nous dirons par conséquent que les résultats obtenus dans cette rubrique nous permettent de considérer l'insuffisance de connaissance du processus cognitif comme facteur principal dans la difficulté de compréhension des textes.

4- Résultats de la seconde hypothèse : « L'insuffisance de la connaissance du processus métacognitif ne permet pas à l'apprenant de 3^{ème} A.S d'utiliser des stratégies métacognitives ».

La rubrique II : Expériences métacognitives.

Tableau 8 : Item 1

Item	Je suis motivé par la lecture des textes du manuel scolaire.
Nombre de « oui »	42
Pourcentage	52.5%

Les résultats montrent que la plupart des apprenants (52.5%) disent être motivés par les textes proposés dans le manuel scolaire d'où le désir de comprendre les textes étudiés en classe.

Tableau 9 : Item 2

Item	Je préfère lire les textes qui présentent des informations concrètes.
Nombre de « oui »	73
Pourcentage	91.25%

On observe ici un taux significatif quant à la préférence des apprenants. Les résultats montrent que 73 sujets (91.25%) préfèrent lire les textes qui présentent des informations concrètes, c'est-à-dire des informations qu'ils peuvent reconnaître ou qu'ils connaissent déjà.

Tableau 10 : Item 3

Item	Je préfère lire des textes accompagnés de dessins ou de schémas.
Nombre de « oui »	76
Pourcentage	95%

On constate encore que 95% de notre population d'enquête préfèrent lire des textes accompagnés de dessins ou de schémas.

Tableau 11 : Item 4

Item	J'éprouve de la satisfaction quand je me rends compte que j'ai bien compris le texte ou l'information recherchée.
Nombre de « oui »	78
Pourcentage	97.5%

Les résultats montrent que 97.5% des apprenants interrogés éprouvent de la satisfaction quand ils se rendent compte qu'ils ont compris le texte ou de l'information recherchée.

Tableau 12 : Item 5

Item	Je préfère comparer mes idées à celles de mes camarades lors du travail de groupe.
Nombre de « oui »	70
Pourcentage	87.5%

Les résultats montrent que 87.5% des apprenants interrogés préfèrent comparer leurs idées à celles de leurs camarades lors du travail de groupe.

Tableau 13 : Item 6

Item	Je panique lorsque l'enseignant me demande de lire ou de répondre aux questions.
Nombre de « oui »	74
Pourcentage	92.5%

Les réponses des sujets questionnés montrent que 92.5% paniquent lorsque l'enseignant leur demande de lire ou de répondre aux questions.

Sur la base des résultats des différents items concernant les expériences métacognitives, nous pouvons dire que les apprenants interrogés ont des préférences, une motivation et de la panique face à différentes tâches.

Rubrique III : Régulation métacognitive.

C'est sur la base des expériences métacognitives que les apprenants adoptent des stratégies de régulation dont le recours à l'enseignant, l'utilisation des techniques de compréhension, la verbalisation de la démarche, etc.

Tableau 14 : Item 1

Item	Je recours à mon enseignant(e) devant une difficulté.
Tout-à-fait d'accord	57 sujets/ 71.25%
Peu d'accord	20 sujets/ 25%
Pas d'accord	3 sujets/ 3.75%

Les résultats montrent que 71.25% de notre population d'enquête recourent à l'enseignant devant la difficulté. Par contre, 25% des sujets sont peu d'accord avec l'idée de « demander à l'enseignant », alors que 3.75% seulement pensent que le recours à l'enseignant n'est pas une solution à la difficulté.

Tableau 15 : Item 2

Item	Je comprends mieux quand l'enseignant(e) me demande d'utiliser certaines techniques de compréhension telles que la recherche dans le dictionnaire ou la consultation de mon camarade.
Nombre de « oui »	68
Pourcentage	85%

Ce tableau montre que 85% des apprenants interrogés comprennent mieux les textes lorsque l'enseignant leur demande d'utiliser des techniques de compréhension telles que la recherche dans le dictionnaire ou le recours au camarade.

Tableau 16 : Item 3

Item	Je donne souvent à haute voix la démarche poursuivie lors de la réponse.
Nombre de « oui »	8
Pourcentage	10%

On voit dans ce tableau que seulement 10% de l'échantillon donnent souvent à haute voix la démarche qu'ils poursuivent lors de leur réponse.

Tableau 17 : Item 4

Item	Quand je lis le texte, je m'arrête sur ce qui est difficile à comprendre et je le relis lentement.
Nombre de « oui »	11
Pourcentage	13.75%

Les résultats obtenus montrent que 13.75% des apprenants interrogés s'arrêtent sur ce qui est difficile à comprendre et le relisent lentement quand ils lisent.

Tableau 18 : Item 5

Item	Quand je lis le texte, je cherche les mots- clés que je juge essentiels à la compréhension en les soulignant.
Nombre de « oui »	23
Pourcentage	28.75%

Ce tableau révèle qu'à la lecture du texte, seulement 28.75% des apprenants interrogés cherchent et soulignent les mots- clés qu'ils jugent essentiels à la compréhension.

Tableau 19 : Item 6

Item	Après la lecture du texte, je me pose les questions : ai-je compris ? Qu'est- ce que j'ai compris ? dois- je relire le texte ?	
Nombre de « oui »	30	
Pourcentage	37.5%	

On constate que 37.5% seulement déclarent se poser des questions du genre : Ai- je compris ? Qu'est- ce que j'ai compris ? après la lecture du texte.

Tableau 20 : Item 7

Item	Je fais une liaison avec mes connaissances antérieurement acquises lors de la lecture d'un texte.	
Nombre de « oui »	37	
Pourcentage	46.25%	

Les résultats de notre investigation laissent apparaître que 46.25% des apprenants interrogés reviennent vers leurs acquis antérieurs lors de la lecture du texte.

Tableau 21 : Item 8

Item	Quand je comprends « comment comprendre », je modifie ma façon d'apprendre.	
Nombre de « oui »	23	
Pourcentage	28.75%	

A relever encore que seulement 28.75% seulement modifient leur façon d'apprendre quand ils comprennent comment comprendre.

Tableau 22 : Item 9

Item	Je reviens souvent vers ce que j'ai appris en cours d'arabe quant aux types de texte étudiés.
Nombre de « oui »	49
Pourcentage	61.25%

61.25% des sujets questionnés reviennent souvent vers ce qu'ils ont appris en cours d'arabe quant aux types de texte étudiés.

Tableau 23 : Item 10

Item	Je reformule souvent en arabe la question posée par l'enseignant de français.
Nombre de « oui »	52
Pourcentage	65%

Le recours à la langue 1 est même effectué dans la reformulation ou la traduction des questions. Les résultats montrent que 65% des apprenants interrogés opèrent cette stratégie.

5- Discussion :

Le bilan que nous pouvons établir à l'issue de cette enquête est que les apprenants possèdent peu de connaissances sur le processus cognitif (observation, perception, formulation d'hypothèses de sens, construction du sens du texte, vérification de la compréhension...). En effet, l'évaluation de la compréhension écrite permet à l'enseignant de suivre le progrès de l'apprenant pour planifier son enseignement et permet également à l'apprenant de prendre conscience de ses difficultés et d'agir avec responsabilité par rapport à son apprentissage en s'auto-évaluant et en s'auto-régulant. Cette insuffisance de connaissance du processus cognitif peut justement être due au manque d'accompagnement des enseignants car les apprenants ont toujours besoin de leur aide et de leur assistance. Nos sujets se représentent mal ce qu'ils comprennent ; pour eux, la lecture est une découverte de mots qui mène au sens du texte. Pourtant, les apprenants interrogés déclarent être motivés par la lecture des textes, ont des préférences en phase de compréhension, éprouvent de la satisfaction suite à la compréhension du texte, etc. Aussi est-il nécessaire pour les apprenants au moment où ils rencontrent des problèmes de compréhension, d'avoir la capacité d'utiliser des stratégies de ralentissement, des retours en arrière, des « feedback », des soulignements de mots essentiels, des interrogations du genre : Puis-je reformuler la

question ? Quel est mon objectif ? Quelles connaissances je possède déjà ? A quelle partie du texte je dois attacher cette question ?..., ce qu'ils ne possèdent pas assez. L'apprenant doit également apprendre à développer des stratégies de transfert des apprentissages dont certains résultats de notre étude ont montré l'importance et qui répondent à quelques principes développés par plusieurs auteurs dont PRESSEAU et FRENAY (1) et TARDIF (1999) :

- Le raisonnement par analogie : possibilité de trouver le problème source, de reconnaître l'analogie,
- La similarité et l'automatisation de l'information : contexte d'encodage de l'information initiale similaire et automatisée,
- La prise de conscience et le contrôle des processus (la métacognition et l'évaluation de l'atteinte du but ou de l'échec),
- La perception de l'apprenant à la similarité : facteurs psychologiques (représentations, connaissances antérieures, expérience...),
- La similarité entre but et traitement : similarité spontanée ou déclenchée par l'enseignant,
- Le transfert est une performance observable : ressemblance des tâches.

Conclusion :

Notre recherche a montré que les apprenants de 3^{ème} année secondaire ont acquis quelques connaissances sur le processus cognitif et sur la métacognition, mais que celles-ci ne leur permettent pas d'utiliser des stratégies métacognitives. Ce travail a également mis en exergue le rôle de l'enseignant qui est d'amener l'apprenant à « apprendre à apprendre », à construire des métaconnaissances et à travailler en groupe par la verbalisation et la confrontation des points de vue. Son rôle est aussi d'aider l'apprenant à développer des stratégies de transfert des apprentissages de la langue d'enseignement (langue arabe) vers la langue étrangère (langue française) étant donné que la didactique des langues s'ouvre aujourd'hui sur des approches vues sous l'angle de la diversité linguistique et sur la réflexion autour des stratégies d'apprentissage en milieu plurilingue en prenant en compte l'apport de la langue maternelle qui dote l'apprenant d'instruments de réflexion transférables dans la langue étrangère.

Note :

(1) PRESSEAU A., FRENAY M. « Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir », <http://books.google.fr/books?>