

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES LORS DE L'ACTIVITÉ DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Zakarya MAHFOUD

Université Hassiba Benbouali de Chlef, Algérie

z.mahfoud@univ-chlef.dz

&

Souraya BOUZIDI

Université Abbas Laghrour de Khenchela, Algérie

bouzidi.souraya@univ-khenchela.dz

Résumé : Le présent article vise à examiner l'importance de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives dans la compréhension de l'écrit. Ce travail se veut une synthèse et une adaptation des travaux de recherche anglophones traitant de la théorie sous-jacente à cet enseignement, les avantages pour les élèves, les approches pour enseigner ces stratégies, les obstacles et les défis ainsi que les implications pratiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants. Les considérations théoriques présentées dans cet article s'inscrivent dans les recherches axées sur la formation des formateurs et le développement des pratique d'enseignement et d'évaluation. Enfin cet article fournit quelques précisions sur l'autorégulation qui fait partie intégrante de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives aidant les élèves à devenir des lecteurs compétents et indépendants.

Mots-clés : Enseignement explicite, stratégies métacognitive, compréhension de l'écrit, lecteurs compétents et indépendants, formation de formateurs

EXPLICIT TEACHING OF METACOGNITIVE STRATEGIES DURING THE READING COMPREHENSION ACTIVITY

Abstract: This article aims to examine the importance of explicit teaching of metacognitive strategies in reading comprehension. This work is a synthesis and adaptation of English-language research dealing with the theory underlying this teaching, the benefits for students, the approaches to teach these strategies, barriers and challenges as well as practical implications for teachers and teacher trainers. The theoretical considerations presented in this article are part of the research focused on the training of trainers and the development of teaching and evaluation practices. Finally, this article provides some details on self-regulation, which is an integral part of the explicit teaching of metacognitive strategies that help students become competent and independent readers.

Keywords: Explicit teaching, metacognitive strategies, reading comprehension, competent and independent readers, training of trainers

Introduction

La compréhension de l'écrit est une compétence cruciale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car elle permet aux apprenants de déchiffrer et d'interpréter la teneur des textes écrits. En effet, l'enseignement de cette aptitude est l'une des principales préoccupations des enseignants et des chercheurs en didactique des langues et en sciences de l'éducation et ce, depuis de nombreuses années. Bien que de nombreuses stratégies aient

été développées pour améliorer cette habilité chez les élèves, il est de plus en plus évident que l'enseignement explicite des stratégies métacognitives est une composante essentielle de cet apprentissage. De plus, les apprenants qui pensent sur leur propre apprentissage sont mieux équipés, comparativement à leurs pairs, pour comprendre et appliquer les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension de l'écrit. Ainsi, la présente recherche tente d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : En quoi l'approche métacognitive contribue-t-elle à l'amélioration de l'apprentissage de la compréhension de la lecture en classe de langues ? Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à cette question de recherche, nous supposons que l'enseignement explicite de ces stratégies aiderait les apprenants à surmonter leurs difficultés en compréhension de l'écrit. De même, derniers deviendraient des lecteurs compétents et indépendant grâce à cet enseignement explicite.

La présente recherche met la lumière sur les apports de cette approche à travers l'exploitation de la revue de littérature traitant de la même question. Il convient de mentionner que les travaux de recherche sur l'enseignement explicite s'inscrivent dans le courant du direct teaching (l'enseignement direct), c'est pourquoi nous allons procéder par l'adaptation des travaux de l'univers anglo-saxon.

1. Contexte et justification de l'étude

À travers cette étude, nous visons à examiner l'importance de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives dans la compréhension de l'écrit aux apprenants du français langue étrangère (FLE). Nous nous focalisons sur la théorie sous-jacente à cet enseignement, les avantages pour les apprenants, les méthodes et les approches pour enseigner ces stratégies, les obstacles et les défis, ainsi que les implications pratiques pour les enseignants et les formateurs de formateurs. Les résultats de cette étude pourraient servir les enseignants de FLE, tous paliers confondus ainsi que les concepteurs chargés d'élaborer des programmes et manuels de lecture efficaces en classe de FLE. L'objectif de cet article est donc de souligner l'importance de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives dans le but de développer les compétences de lecture et devenir des lecteurs indépendants. Mais avant tout, il va falloir dissiper le flou terminologique quant aux stratégies métacognitives et leur enseignement.

2. Qu'est-ce qu'une stratégie métacognitive ?

Une stratégie métacognitive est l'ensemble d'approches, de techniques et de processus que mobilise un apprenant dans le but de réguler voire améliorer son apprentissage. En effet, l'apprenant remet en question son propre processus cognitif (pensée, compréhension, apprentissage) afin de gérer efficacement son activité mentale. En d'autres mots, la stratégie métacognitive fait référence à la capacité de l'apprenant de réfléchir sur son propre apprentissage, sa propre pensée, sa façon d'agir et de les ajuster afin d'évaluer voire améliorer la performance cognitive. Selon Paul Cyr (1998), « les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages » (p. 42). Elles impliquent donc la conscience de l'apprenant de ses faiblesses et forces intellectuelles lui permettant de résoudre des problèmes, lors de l'apprentissage. Elles concernent aussi, selon Michel Perraudeau (2006), « la capacité de l'élève à se distancier, avec l'aide du professeur, de ses procédés pour les remettre en cause et les modifier si nécessaire » (p. 55). Ainsi, l'apprenant opte pour une distanciation à son processus d'apprentissage accompagné par l'enseignant. La métacognition est donc une

caractéristique distinctive entre les apprenants expérimentés et les apprenants novices, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. (Tardif, 1992). Ces stratégies métacognitives sont-elles enseignables explicitement ?

3. L'enseignement explicite des stratégies métacognitives

L'enseignant est amené à dispenser un enseignement explicite des stratégies métacognitives en fournissant des consignes détaillées et directes à ses apprenants sur la conduite à tenir pour ajuster, réguler voire améliorer leurs apprentissages. Cela concerne, la réflexion sur la pensée, la planification, la prédiction... Cet enseignement est destiné aux apprenants qui se trouvent en difficultés dans l'une ou plusieurs activités. Selon Pressley et McCormick (2007), l'enseignement explicite est caractérisé par une structure claire, des instructions précises, une modélisation explicite, des pratiques guidées, des retours d'information immédiats et des pratiques indépendantes. En d'autres mots, les enseignants qui utilisent cette méthode doivent fournir des instructions claires et précises aux apprenants, leur montrer comment appliquer ces stratégies métacognitives de manière explicite, leur donner l'occasion de les mettre en œuvre sous leur supervision, accompagnés de commentaires immédiats sur leur travail ; tout en leur offrant des opportunités de les pratiquer de manière autonome. L'enseignement explicite des stratégies métacognitives est une approche pédagogique qui encourage les apprenants à prendre conscience de leur propre processus d'apprentissage afin de mieux comprendre comment apprennent-ils et comment adoptent-ils des stratégies plus efficaces ? (Dignath & Büttner, 2008). Cette approche, largement étudiée, est considérée comme profitable et avantageuse pour les apprenants ; notamment en ce qui concerne l'amélioration de leur performance académique et leur capacité à s'auto-réguler (Bembenuddy, Cleary, & Kitsantas, 2013 ; Zimmerman B. J., 1990). En dépit de tous les avantages associés à l'enseignement explicite de la stratégie métacognitive, il existe une réticence considérable chez certains enseignants quant à son utilisation dans leur classe et particulièrement en classe de langues. Cette réticence est souvent motivée par diverses raisons telles que : le manque de temps, de connaissances ou de compétences pour enseigner de manière explicite les stratégies métacognitives. En outre, certains enseignants peuvent craindre que l'utilisation de cette approche d'enseignement puisse, éventuellement, perturber le déroulement progressif et les échéances de leur programme d'enseignement ou qu'elle ne convienne pas à tous les élèves. (Dignath & Büttner, 2008) Mais quel est le fondement théorique de cet enseignement explicite ?

2.1 Théories sous-jacentes à l'enseignement explicite

L'enseignement explicite des stratégies métacognitives repose sur des fondements théoriques qui mettent en évidence l'importance de la prise de conscience des processus cognitifs dans l'apprentissage. En effet, les théories métacognitives considèrent que la compréhension de l'écrit ne dépend pas uniquement des compétences linguistiques des apprenants, mais également de leur capacité à utiliser des stratégies cognitives pour comprendre le texte (Pressley, 2002). De plus, les théories sous-jacentes à cet enseignement sont principalement la théorie de la métacognition et les modèles de traitement de l'information. Par ailleurs, la théorie de la métacognition doit beaucoup, d'après Lise Saint-Pierre (1994), à Flavell à travers ses recherches sur la métacognition. En effet, « Ses travaux sur la métamémoire, expression qu'il fut le premier à utiliser (Flavell, 1971), l'ont conduit à formuler une définition que la plupart des chercheurs utilisent encore aujourd'hui » (Saint-Pierre, 1994 :531). Cette théorie de la métacognition stipule que la

compréhension de l'écrit dépend de la capacité des apprenants à réguler leur propre pensée pendant le processus de lecture (Flavell, 1979) cité par (Schneider & Lockl, 2002) Aussi, faut-il préciser que la théorie de la métacognition met en évidence l'importance de la prise de conscience des processus cognitifs dans l'apprentissage. Les apprenants doivent être conscients de leur propre processus de pensée lorsqu'ils lisent un texte afin de pouvoir utiliser des stratégies cognitives pour comprendre le texte de manière plus efficace (Pressley M. , 2002). Il convient de mentionner que cette théorie est les fruits des travaux de recherches sur le traitement de l'information. Les modèles de traitement de l'information, quant à eux, décrivent comment les informations sont traitées et stockées dans la mémoire de travail (Atkinson & Shiffrin, 1968). Ces modèles mettent en évidence l'importance de la gestion de la charge cognitive pendant le processus de lecture. Les apprenants doivent être en mesure de traiter efficacement les informations pertinentes dans le texte pour comprendre le sens global du texte. En utilisant ces théories, les enseignants peuvent enseigner explicitement aux apprenants des stratégies métacognitives pour la compréhension de l'écrit, telles que la planification, la régulation et l'évaluation de la compréhension du texte.

2.2 Métacognition et intelligence

Bien que les deux concepts soient distincts, il existe une corrélation entre la métacognition et l'intelligence. En effet, les deux contribuent à l'amélioration de la performance de l'apprenant dans toutes les disciplines. Selon (Ohtani & Hisasaka, 2018), la performance académique est la résultante de cette corrélation comme le montre la figure suivante :



Figure 1: Relation de la performance académique avec l'intelligence et la compétence métacognitive

L'intelligence qui est qualifiée, selon Schneider (2014), d'attribut individuel stable dans le temps, entraîne une relation d'indépendance avec la métacognition qui peut être spécifiquement entraînée (Papaleontiou-Louca, 2003).

2.3 Les avantages de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives

Les recherches ont montré que l'enseignement explicite de ces stratégies peut améliorer considérablement la compréhension de l'écrit chez les apprenants en classe de langues (Nelson & Narens, 1994). En effet, les apprenants qui ont reçu un enseignement explicite des stratégies métacognitives ont montré une amélioration significative de leur compréhension de l'écrit, ainsi qu'une plus grande prise de conscience de leurs processus cognitifs lorsqu'ils lisent un texte (Baker & Brown, 1984); (Wong & Jones, 1982). En accord avec cette théorie, Borkowski et ses collaborateurs (1990) ainsi que Brown et al. (1983) affirment que l'enseignement explicite des stratégies métacognitives a également montré des avantages sur le long terme, car les apprenants peuvent bien appliquer ces stratégies à d'autres domaines d'apprentissage. Les apprenants peuvent ainsi développer une compréhension plus profonde et plus durable des concepts enseignés, en utilisant des stratégies métacognitives pour organiser leur apprentissage et pour réguler leur compréhension du contenu enseigné. L'enseignement explicite des stratégies métacognitives offre donc de nombreux avantages pour les apprenants en termes de compréhension de l'écrit

et d'apprentissage en général en classe de langues. Les recherches suggèrent que les apprenants qui ont reçu un tel enseignement sont mieux préparés pour faire face aux exigences de l'apprentissage tout au long de leur vie (Palincsar & Brown, 1986).

2.4 Méthodes/approches pour enseigner les stratégies métacognitives

Les approches pédagogiques pour enseigner les stratégies métacognitives ont été largement étudiées et documentées. Baker (2018) souligne que ces approches peuvent inclure l'utilisation de modèles et d'exemples, la pratique guidée, la rétroaction régulière et la pratique autonome. Selon Harris & Graham (2016), une approche efficace pour enseigner les stratégies métacognitives consiste à fournir des instructions claires et à démontrer comment les appliquer de manière appropriée à une variété de tâches. Ils suggèrent également que les enseignants devraient enseigner explicitement les stratégies métacognitives, donner des explications précises sur leur fonctionnement, encourager la pratique et la répétition, et fournir des commentaires spécifiques sur leur utilisation. En outre, les apprenants peuvent également profiter d'une pratique visée, où les enseignants proposent des exercices et des activités qui mettent en évidence l'utilisation des stratégies métacognitives dans des contextes réels (Baker M. , 2018). Par exemple, les apprenants peuvent être encouragés à prendre des notes, à surligner les informations importantes ou à résumer le texte à l'aide des stratégies métacognitives appropriées. Nombreuses études ont montré que l'enseignement explicite des stratégies métacognitives peut avoir un impact significatif sur la compréhension de l'écrit des apprenants (Baker & Brown, 1984 ; Harris, et al., 2015 ; Pressley, Graham, & Harris, 2006). Ainsi les enseignants devraient s'efforcer d'intégrer l'enseignement des stratégies métacognitives dans les programmes d'études existants, plutôt que de les aborder comme une compétence isolée traitée occasionnellement.

2.4 Exemples d'approches utilisées pour enseigner les stratégies métacognitives

L'enseignement explicite des stratégies métacognitives peut être mis en œuvre en utilisant différentes approches pédagogiques.

-Définir la stratégie et préciser son utilité

Il est primordial d'initier les apprenants aux stratégies métacognitives. En effet, les chercheurs s'étant intéressés à cet enseignement explicite préconisent de fournir des explications sur la stratégie à l'étude tout en vulgarisant son utilisation et son utilité (Nokes & Dole, 2004 ; Afflerbach, 2002 ; Duffy, , 2002 ; Pressley, et al., 1994 ; Giasson J. , 1992). Ainsi, l'enseignant doit convaincre ses étudiants de l'utilité de cette stratégie pour mieux comprendre un écrit. Cette valorisation de la stratégie à l'étude intervient tout au long du processus de l'enseignement.

-Modelage/think-aloud

Le modelage est une technique qui vise à rendre le processus transparent. En effet, les mêmes chercheurs (Nokes et Dole, 2004 ; Duffy, 2002 ; Duke et Pearson, 2002; Giasson,1992) le modelage s'effectue via la transmission des consignes explicites aux apprenants. En d'autres mots, cette approche vise à passer du caractère abstrait de la stratégie vers un processus visible grâce à la répétition intensive du modelage. De plus, l'enseignant ne se limite pas à décrire les étapes de la stratégie mais à décrire les processus mentaux qu'il emploie lors de la lecture en vue de comprendre un texte écrit. Cela aide les apprenants à prendre conscience de leurs propres processus de la compréhension écrite.

-Scaffolding / Pratique guidée

Selon Pressley & Afflerbach (1995 : 343), la pratique guidée est une « étape importante dans l'enseignement des stratégies métacognitives. ». Il s'agit d'un étayage sous forme d'un support sur lequel l'enseignant inscrit les informations relatives à la stratégie à l'étude afin de renforcer les acquis de l'étape précédente qu'est le modelage. Ainsi les apprenants ont besoin de recevoir des commentaires sur leur utilisation de la stratégie et son efficacité. De plus, les enseignants les initient à appliquer la stratégie convenable à chaque type de texte. Pour être efficient, « l'étayage exige que l'enseignant et les élèves partagent une compréhension commune de la tâche » (Roehler & Cantlon, 1997 :9). « L'étape du modelage favorise la compréhension de l'objectif d'apprentissage chez les élèves » (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005 :109).

-Pratique indépendante ou autonome

Selon Bissonnette et al. (2005 :111), elle « constitue l'étape finale qui permet à l'élève de parfaire (généralement seul) sa compréhension dans l'action, jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible ». En effet, cette étape permet aux apprenants de devenir autonomes dans l'utilisation des stratégies métacognitives en ayant des occasions de lire des textes de manière autonome. La pratique autonome est nécessaire pour que les élèves internalisent une stratégie et apprennent à l'utiliser dans différentes situations (Nokes & Dole, 2004)

-Rétroaction et questionnement

La rétroaction est un élément clé dans l'enseignement explicite des stratégies métacognitives. L'enseignant procède par un questionnement dans le cadre de l'évaluation formative, c'est-à-dire une évaluation au service de l'apprentissage. De plus, les enseignants doivent faire des commentaires réguliers à leurs étudiants sur leur utilisation des stratégies lors de l'activité de la compréhension de l'écrit. D'après Brookhart (2010), « une rétroaction efficace porte à la fois sur des facteurs cognitif et motivationnel. Elle fournit aux élèves l'information dont ils ont besoin pour savoir où ils en sont dans leur apprentissage et ce qu'ils doivent faire ensuite. » (p. 12). Le même auteur recommande à ce que la rétroaction soit insérée s'insérer dans une démarche d'évaluation et doit d'abord être constructive plus que correctrice (p. 2).

-Réinvestissement

Il s'agit de la dernière étape mais non la moindre de l'enseignement explicite où les apprenants ont les connaissances requises des stratégies métacognitives afin de les utiliser d'une façon autonome et ce, après plusieurs pratiques. À cet étape, l'apprenant utilisera systématiquement la stratégie adéquate au type de texte qu'il a à comprendre. C'est à l'enseignant d favoriser le transfert et le réinvestissement des stratégies chez ses apprenants. C'est pourquoi Giasson (1990 : 30) propose aux enseignants d'apprendre aux apprenants « quand utiliser les stratégies apprises ? »

2.5 Les exemples de stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives qui peuvent être enseignées aux apprenants comprennent.

La prédiction : est une stratégie métacognitive dans laquelle les apprenants formulent des hypothèses sur le contenu du texte avant de le lire. Selon Kendeou et O'Brien (2014), cette stratégie permet aux élèves de s'engager activement dans le processus de lecture et de générer des attentes sur ce qu'ils vont lire. Les apprenants peuvent ainsi être plus attentifs à la lecture, mieux comprendre le texte et mémoriser l'information plus facilement.

La clarification : est une stratégie métacognitive qui consiste à identifier les parties du texte qui posent des difficultés de compréhension et à rechercher des indices pour résoudre ces difficultés (Baker M. , 2018). Selon Flavell (1979), la capacité à poser des questions est un élément clé de la métacognition, car elle permet aux élèves de réguler leur propre compréhension en identifiant les lacunes dans leur compréhension.

L'organisation : Consiste à identifier les idées principales et secondaires du texte, à les organiser dans une structure logique et à créer des liens entre elles. Selon Pressley et Afflerbach (1995), « la capacité de l'élève à organiser l'information de manière significative et efficace est un facteur crucial pour comprendre le texte » (p. 69). Une manière d'enseigner cette stratégie est de montrer aux élèves comment identifier les idées principales et secondaires d'un texte en utilisant des outils tels que des schémas, des tableaux ou des diagrammes. Les enseignants peuvent également aider les élèves à créer des liens entre les idées en utilisant des connecteurs logiques tels que « par conséquent », « en effet », « cependant », etc.

La révision : Cette stratégie implique de relire le texte pour vérifier sa compréhension et de corriger les erreurs de compréhension. En utilisant cette stratégie, les apprenants peuvent s'assurer qu'ils ont bien compris les informations présentées dans le texte et qu'ils sont capables de les utiliser de manière appropriée. La révision peut, selon Baker (2018), être enseignée aux élèves en leur montrant comment relire le texte pour identifier les parties présentant des difficultés de compréhension, puis en leur apprenant à corriger ces erreurs en utilisant des indices dans le texte ou des connaissances préalables. Une autre façon d'enseigner la révision est d'encourager les élèves à travailler en groupe pour discuter de leur compréhension du texte et pour s'entraider à corriger les erreurs de compréhension.

2.6 Obstacles/défis de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives

L'enseignement explicite des stratégies métacognitives peut être confronté à plusieurs obstacles et défis, tels que :

Le manque de temps : Le temps est toujours une préoccupation pour les enseignants, notamment lorsque l'enseignant juge utile d'ajouter des activités supplémentaires à un programme souvent chargé. Toutefois, l'enseignement explicite des stratégies métacognitive contribue à réduire le temps pour les apprenants qui ont du mal à comprendre les textes ou prennent du temps à les lire. (Baker M. , 2018)

Le manque de formation : pour pouvoir enseigner explicitement les stratégies métacognitives, il est indispensable d'inciter les enseignants afin de l'enseigner efficacement à leurs apprenants. Cela peut inclure des formations, des ressources pédagogiques, ainsi que des collaborations avec les pairs afin d'échanger les expériences. (Harris & Graham, 2016)

La résistance des élèves : au début, il est évident que les apprenants manifestent une résistance envers ces stratégies car ils ont l'habitude de lire de manière passive où manquent de confiance en leurs capacités intellectuelles. C'est aux enseignants de les aider à surmonter cette résistance en explicitant les atouts des stratégies des stratégies

métacognitives afin d'améliorer la compréhension des textes écrits. Ils les accompagnent à utiliser ces stratégies régulièrement afin de se familiariser (Baker M. , 2018).

La nécessité d'adaptation : Les enseignants font une partie intégrante du triangle didactique, c'est pourquoi il est primordial qu'ils s'adaptent aux besoins changeants de leurs élèves, à la variété de styles et à leurs capacités d'apprentissage. Cela peut, selon Harris et Graham (2016), nécessiter une évaluation diagnostique des compétences en lecture des élèves, ainsi qu'une planification attentive des activités d'enseignement pour répondre aux besoins individuels.

2.7 Les caractéristiques de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives

Compte tenu du caractère fastidieux de l'apprentissage des stratégies métacognitive, la motivant constitue un élément clé de l'enseignement explicite. En effet, pour que cet enseignement soit efficace, les apprenants doivent fournir d'intenses efforts pour se familiariser avec les stratégies métacognitives. Ils « n'investiront leur énergie que sur l'apprentissage de stratégies qu'ils estiment signifiantes, utiles et nécessaires pour améliorer leur performance en lecture » (Almasi & Fullerton, 2012, p. 8) Ainsi l'enseignant doit s'assurer en continue de la motivation de ses apprenants quant à cet enseignement explicite des stratégies. De plus, il les invite à constater l'utilité de ces stratégies dans l'amélioration de leur performance en compréhension des textes.

Par ailleurs, l'enseignant doit se montrer flexible en dispensant un enseignement explicite tout en expliquant et vulgarisant les stratégies en fonction du niveau des apprenants et de leurs besoins. En effet, la flexibilité est l'une des caractéristiques clé de ce type d'enseignement. Ces stratégies sont enseignées, selon les conclusions de (Duffy, 2003) ; (Nokes & Dole, 2004) ; au besoin, en fonction des problèmes de lecture soulevés, des interactions que l'enseignant a avec ses élèves, de la manière dont ils interprètent ce qu'il dit et y répondent.

L'enseignement explicite des stratégies métacognitives doit être raisonné. En effet, l'enseignant doit faire une sélection des stratégies qui soient utiles pour ses apprenants. Enseigner un trop grand nombre de stratégies que les apprenants ne sauraient comment et quand utiliser pourrait diminuer leur motivation. (Duffy, *Explaining reading: A resource for teaching Concepts, Skills and Strategies*, 2003). En d'autres termes, il est recommandé d'enseigner des stratégies appropriées pour les apprenants (ni trop simples ni trop difficiles) pour un enseignement explicite plus efficient.

2.8 Les implications pour la pratique

Les implications pratiques de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives dans la compréhension de l'écrit pour les apprenants sont multiples. Nous en citons les plus importantes en classe de langues :

Les enseignants devraient être formés pour enseigner ces stratégies de manière explicite et systématique, en utilisant des approches pédagogiques efficaces, telles que le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Palincsar & Brown, 1986). Il est important que les enseignants utilisent des exemples concrets pour expliquer ces stratégies aux apprenants et les encouragent à les utiliser de manière autonome. Des recherches ont montré que l'enseignement explicite de ces stratégies peut aider les élèves à améliorer leur compréhension de l'écrit et leur performance en lecture (Pressley, Graham, & Harris, 2006).

Les enseignants soient en mesure d'identifier les obstacles et les défis potentiels de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives, tels que le manque de temps, le

manque de ressources et le manque de formation (Schunk & Zimmerman, 1997). Par conséquent, les enseignants doivent être soutenus par les responsables pédagogiques et recevoir une formation continue pour surmonter ces obstacles.

Les enseignants sont amenés à conscients de l'importance de cet enseignement, formés à différentes approches pédagogiques, identifiés les obstacles et encourager les élèves à utiliser ces stratégies de manière autonome.

Enseigner les stratégies métacognitives peut être un défi pour les enseignants, qui peuvent manquer de connaissances et de compétences en la matière (Bromley, 2007). Selon les résultats d'une étude de Fidalgo, Arias, Olive, & Alves (2012), les enseignants ont souvent besoin d'une formation pour comprendre ce qu'est la métacognition et comment l'enseigner efficacement aux apprenants. En outre, ils peuvent être confrontés à des obstacles tels que le manque de temps dans leur emploi du temps chargé, le manque de ressources pédagogiques appropriées, ou encore des apprenants qui ont des difficultés d'apprentissage spécifiques (Baker & Brown, 1984).

Les enseignants sont donc contraints de recevoir une formation continue sur l'enseignement explicite des stratégies métacognitives (Fidalgo, Arias, Olive, & Alves, 2012). Selon Darling-Hammond & Gardner (2017), les programmes de formation des enseignants devraient inclure des modules sur l'enseignement de la métacognition et des stratégies de compréhension de l'écrit. En outre, les enseignants devraient avoir accès à des ressources pédagogiques de qualité, telles que des manuels d'instruction et des guides pratiques, pour les aider à enseigner efficacement les stratégies métacognitives aux apprenants (Bromley, 2007). Enfin, la collaboration entre les enseignants et professionnels de l'éducation est à encourager pour partager des pratiques exemplaires et résoudre les problèmes rencontrés lors de l'enseignement des stratégies métacognitives (Baker & Brown, 1984).

3. L'autorégulation

Self-regulation ou l'autorégulation une composante indissociable de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives. En effet, L'autorégulation (AR) est le processus par lequel les apprenants maîtrisent leurs pensées, leur comportement et leurs émotions pour réussir à vivre pleinement des expériences d'apprentissage (Zumbrunn, Tadlock, & Roberts, 2011). Par ailleurs, il ne faut pas confondre métacognition et autorégulation car sont des concepts distincts, mais interdépendants. La métacognition concerne la connaissance et la conscience de ses propres forces et faiblesses cognitives. Quant à l'AR, c'est le processus qui crée les conditions pour guider cette réflexion : la capacité d'une personne de réguler ses activités cognitives sous-tend les fonctions et processus exécutifs associés à la métacognition (Montague, 2008). Les régulations sont « les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales » (Allal L., 2007, p. 9) sans lesquelles l'apprenant ne puisse améliorer ses apprentissages. Nous parlons ainsi d'autorégulation lorsque l'apprenant exerce une régulation par lui-même, c'est-à-dire interne. Pour Allal, Rouiller et Saada-Robert (1995), cette autorégulation se réalise par trois opérations de nature distincte : l'anticipation, le contrôle et l'ajustement qui, selon Buysse (2007), « interagissent entre elles et modifient leurs résultats grâce à des boucles de rétroaction » (p. 15) Grâce au processus mental de l'autorégulation, l'apprenant sera capable de se fixe donc des objectifs en amont de la lecture et identifie les stratégies adéquates au type de texte. Ainsi, il procède par une autoévaluation systématique de la stratégie mobilisée qui lui permet de déterminer si les objectifs assignés sont atteints ou partiellement atteints.

Dans la même optique, Zimmerman (2002) énumère les manifestations de l'autorégulation qui impliquent chacune des actions concrètes : identifier des buts concrets et collés à la tâche à réaliser; choisir les stratégies les plus efficaces pour atteindre ce but ; évaluer sa performance en fonction des progrès réalisés et de la performance atteinte ; organiser le temps de façon efficace ; identifier les causes des résultats obtenus ; adapter les méthodes à utiliser pour d'autres tâches. Le même chercheur (2002 :64-70) propose trois étapes du processus de lecture (planification, réalisation, autoréflexion), parce qu'il conçoit l'autorégulation dans le cadre d'une tâche complète, qui implique toutes les composantes du processus.

4. État de l'art sur l'enseignement des stratégies métacognitives en Algérie

Dans le contexte algérien, plusieurs études ont été menées sur l'enseignement explicite des stratégies métacognitives et leur impact sur la compréhension de l'écrit. Les résultats de ces recherches peuvent fournir des pistes intéressantes pour les enseignants et les formateurs de formateurs dans la mise en place d'une pratique éducative efficace et adaptée aux besoins des apprenants, en Algérie. Dans l'ensemble, ces études mettent en évidence l'importance de l'enseignement des stratégies métacognitives pour améliorer la compréhension de l'écrit chez les apprenants algériens. Les résultats de ces études peuvent être pertinents pour la pratique éducative en Algérie et peuvent servir de guide pour la formation des formateurs. (Bouchaour & Boubir, 2022 ; Khainnar, 2021 ; Menad, 2022...) Notre travail ressort cette nécessité de l'enseignement de la stratégie métacognitive, tout en joignant la valeur sûre de l'explicite qui vient offrir une méthode précise et facile à ajuster aux différents niveaux des élèves algériens.

Conclusion

En résumé, cet article a montré que l'enseignement explicite des stratégies métacognitives est déterminant pour améliorer la compréhension de l'écrit chez les apprenants en classe de langue. Les recherches ont démontré que l'enseignement de ces stratégies permet aux élèves de mieux comprendre le texte, d'être plus autonomes dans leur apprentissage et de développer des compétences de réflexion critiques. Les approches pédagogiques, les exemples de stratégies métacognitives et les obstacles ont été présentés pour guider les enseignants dans leur pratique. Cependant, pour que l'enseignement explicite des stratégies métacognitives soit efficace, les enseignants doivent recevoir une formation continue. De plus, il est important de continuer à effectuer des recherches pour approfondir notre compréhension de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives et de son impact sur la compréhension de l'écrit des apprenants. En conclusion, l'enseignement explicite des stratégies métacognitives est un domaine important pour les enseignants, les formateurs d'enseignants et les chercheurs. Il peut avoir un impact significatif sur la compréhension de l'écrit des élèves, en outre, il doit être valorisé dans les pratiques pédagogiques.

Références bibliographiques

Afflerbach, P. (2002). Teaching reading self-assessment strategies. In C. C. Block, & M. Pressley, *Comprehension instructions: Research-based best practices* (pp. 96-111). New York: Guilford Press.

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal, & L. Mottier-Lopez, *Régulations des apprentissages en situation scolaire et formation* (pp. 7-23). Bruxelles: DeBoeck.
- Allal, L., Rouiller, Y., & Saada-Robert, M. (1995). Autorégulation en production textuelle: observation de quatre élèves de 12 ans. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*(13), pp. 17-35.
- Almasi, J. F., & Fullerton, S. K. (2012). *Teaching Strategic Process in Reading*. New York: Guilford Press.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of learning and motivation*, 2, pp. 89-195. doi:[https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr, *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Baker, M. (2018). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. (3 ed.). London and New York: Routledge.
- Bembunetty, H., Cleary, T. J., & Kitsantas, A. (2013). *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman*. New York: Information Age Publishing Inc.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150(1), pp. 87-141. doi:<https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3229>
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E., & Pressley, M. (1990). Self-Regulated Cognition : Interdependance of Metacognition, Attribution, and Self-esteem. In B. F. Jones, & L. Idol, *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 53-92). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bouchaour, S., & Boubir, N. (2022). Enseigner les stratégies de compréhension de l'écrit au primaire: regard sur les connaissances des enseignants de FLE. *Revue recherches et études en sciences humaines*, 16(2), pp. 120-139.
- Bromley, K. (2007). Nine Things Every Teacher Should Know about Words and Vocabulary Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(7), pp. 528-536.
- Brookhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace: des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R., & Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. In J. H. Flavell, & E. M. Markman, *Handbook of child psychology, , Cognitive Development* (4 ed., Vol. 3 Cognitive development, pp. 77-166). New York: Wiley.
- Buysse, A. A. (2007). Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé. *Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation*.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage en français langue seconde chez des immigrants adultes*. Paris: Clé International.
- Darling-Hammond, L. H., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute, Palo Alto, CA. Retrieved août 12, 2023, from <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school

- level. *Metacognition and learning*(3), pp. 231-264. doi:<https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C. C. Block, *Comprehension instructions: Research-based best practices* (pp. 28-41). New York: Guilford Press.
- Duffy, G. G. (2003). *Explaining reading: A resource for teaching Concepts, Skills and Strategies*. New York: Guilford Press.
- Fidalgo, R., Arias, O. T., Olive, T., & Alves, R. A. (2012). On-Line Assessment of Students' Global Reading Strategies through Triple Task Technique. *Staging knowledge and experience: how to take advantage of representational technologies in education and training?*, (pp. 70-72). Grenoble.
- Flavell, J. H. (1971). First discussants comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, pp. 272-278.
- Flavell, J. H. (1979). Métacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitivdevelopmental inquiry. *American Psychologist*, 3, 10, 906-911.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. De Boeck Université.
- Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture: quatre modèles récents et apprentissage. *Actes du Colloque Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture* (pp. 219-239). Montréal : Éditions Logiques.
- Harris, C. J., Penuel, W. R., D'Angelo, C. M., DeBarger, A. H., Gallagher, L. P., & Krajcik, J. S. (2015). Impact of project-based curriculum materials on student learning in science: Results of a randomized controlled trial. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(10), pp. 1362-1385. doi:<https://doi.org/10.1002/tea.21263>
- Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), pp. 77-84. doi:<https://doi.org/10.1177/2372732215624216>
- Kendeou, P., & O'Brien, E. J. (2014). The Knowledge Revision Components (KReC) framework: Processes and mechanisms. In D. N. Rapp, & J. L. Braasch, *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences* (pp. 353-377). The MIT Press. doi:<https://doi.org/10.1007/s10648-021-09603-y>
- Khainnar, Y. (2021). Sensibiliser les apprenants a leurs profils pedagogiques :apports et limites sur le l'enseignement/ apprentissage du f.l.e. cas des etudiants de 3. *Revue Al-Mieyar*, 25(55), pp. 1117-1121.
- Menad, A. (2022). Les strategies de lecture entre theorie et pratique reading strategies between theory and practice. *Bulletins des Recherches Scientifiques*, 10(1), pp. 1001-1021.
- Montague, M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31(1), pp. 37-44. doi:<https://doi.org/10.2307/30035524>
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? *Metacognition: Knowing about knowing*(13), pp. 1-25.
- Nokes, J. D., & Dole, J. A. (2004). Helping Adolescent Readers trough Explicit Strategy Instruction. In J. A. Jetton, & T. Dole, *Adolescent literacy research and practice* (pp. 162-182). New York: Guilford Press.
- Ohtani, K., & Hisasaka, T. (2018). Beyond intelligence: a meta-analytic review of the relationship among metacognition intelligence, and academic performance.

- Metacognition Learning*, 13, pp. 179–212. doi:<https://doi.org/10.1007/s11409-018-9183-8>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *Reading Teacher*, 39(8), pp. 771–777.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), pp. 9–30. doi:<https://doi.org/10.1080/13664530300200184>
- Perraudau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage: comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Pressley, M. (2002). Effective beginning reading instruction. *Journal of literacy research*, 34(2), pp. 165-188. doi:https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3402_
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. New York & London: Routledge.
- Pressley, M., & McCormick, C. (2007). *Child and adolescent development for educators*. New York: The Guilford Press.
- Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J. L., Hite, S., El-Dinary, P. B., & Brown, R. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County, Maryland SAIL program. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10, pp. 5-19.
- Pressley, M., Graham, S., & Harris, K. (2006). The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of educational psychology*, 76(1), pp. 1-19. doi:<https://doi.org/10.1348/000709905X66035>
- Roehler, L. R., & Cantlon, D. (1997). Scaffolding: A Powerful Tool in social Constructivist Classrooms. In K. Hogan, & M. Pressley, *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues* (pp. 6-42). Brookline Books.
- Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), p. Revue des sciences de l'éducation. doi:<https://doi.org/10.7202/031740ar>
- Schneider, W., & Lockl, K. (. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In J. Perfect, & B. L. Schwartz, *Applied metacognition* (pp. 224–257). Cambridge University Press. doi:<https://doi.org/10.1017/CBO9780511489976>
- Schneider, W., Niklas, F., & Schmiedeler, S. (2014). Intellectual development from early childhood to early adulthood: The impact of early IQ differences on stability and change over time. *Learning and Individual Differences*, 32, pp. 156–162.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), pp. 195–208. doi:https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1
- Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique*. Montréal: Éditions Logiques.
- Wong, B. Y., & Jones, W. (1982). Increasing metacomprehension in learning disabled and normally achieving students through self-questioning training. *Learning Disability Quarterly*, 5(3), pp. 228–240. doi:<https://doi.org/10.2307/1510290>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), pp. 3-17. doi:https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), pp. 64-70. doi:[10.1207/s15430421tip4102_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. (2011). Self-regulation and motivation: A review of the literature. *Communication sollicitée pour le Metropolitan Educational Research Consortium* . Richmond, VA.