Document generated on 01/20/2018 4:49 a.m.

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation

Le rapport à l'écrit des élèves : focalisation sur la dimension métascripturale

Stéphane Colognesi and Silvia Lucchini

Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation
Volume 19, Number 2, 2016

URI: id.erudit.org/iderudit/1042848ar
DOI: 10.7202/1042848ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Explore this journal

Cite this article

Colognesi, . & Lucchini, S. (2016). Le rapport à l'écrit des élèves : focalisation sur la dimension métascripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *19*(2), 33–52. doi:10.7202/1042848ar

Article abstract

This article presents some of the findings of a study that used the Itinéraires system (Colognesi, 2015) to develop the three components of scriptural competence (Dabène, 1991) in students aged 10 to 12. The text investigates the metascriptural dimension of students' relationship to writing by closely following four students throughout the system. In turn, this sheds light on the metacognitive mediations provided by the teacher during the (re)writing of texts. The intent is to elucidate how teachers' metacognitive mediations lead young writers develop metascriptural competencies, and how this component influences the overall evolution of students' relationship to writing.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2018

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online. ding reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online. [https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/]

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research. www.erudit.org

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation
Vol. 19, nº 2, 2016

Le rapport à l'écrit des élèves: focalisation sur la dimension métascripturale

Stéphane Colognesi

Université catholique de Louvain
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Silvia Lucchini

Université catholique de Louvain
Faculté de philosophie, arts et lettres

Résumé

Cet article présente une partie des résultats obtenus au cours d'une recherche visant, à travers un dispositif appelé *Itinéraires* (Colognesi, 2015), le développement de la compétence scripturale (Dabène, 1991) dans ses trois composantes des élèves de 10 à 12 ans. Nous approfondissons ici la dimension métascripturale du rapport à l'écrit en suivant de manière fine quatre élèves tout au long du dispositif. Nous montrons ainsi le rôle des médiations métacognitives amenées par l'enseignant lors des tâches de (ré)écriture de textes. L'enjeu est, d'une part, de mettre en évidence comment les médiations métacognitives des enseignants amènent les jeunes scripteurs à développer les habiletés métascripturales et, d'autre part, de quelle manière cette composante agit sur l'évolution globale du rapport à l'écrit.

Mots clés: compétence scripturale, rapport à l'écrit, production d'écrits, *Itinéraires*, métascriptural

Students' relationship to writing: focusing on the metascriptural dimension

Abstract

This article presents some of the findings of a study that used the *Itinéraires* system (Colognesi, 2015) to develop the three components of scriptural competence (Dabène, 1991) in students aged 10 to 12. The text investigates the metascriptural dimension of students' relationship to writing by closely following four students throughout the system. In turn, this sheds light on the metacognitive mediations provided by the teacher during the (re)writing of texts. The intent is to elucidate how teachers' metacognitive mediations lead young writers develop metascriptural competencies, and how this component influences the overall evolution of students' relationship to writing.

Keywords: scriptural competence, relationship to writing, written productions, *Itinéraires*, metascriptural

La relación con la escritura de los alumnos : enfoque en la dimensión meta-escritural

Resumen

Este artículo presenta una parte de los resultados obtenidos en el curso de una investigación que busca, a través de un dispositivo llamado *Itinéraires* (Colognesi, 2015), el desarrollo de la competencia escritural (Dabène, 1991) en sus tres componentes de alumnos de 10 a 12 años. Profundizamos la dimensión meta-escritural de la relación con la escritura siguiendo al detalle a cuatro estudiantes a lo largo del dispositivo. De esta manera mostramos el papel de las mediaciones metacognitivas conducidas por el profesor durante las tareas de (re)escritura. El desafío es por una parte, poner en evidencia cómo las mediaciones metacognitivas de los docentes llevan a los escritores jóvenes a desarrollar habilidades meta-escriturales y por otra parte cómo este componente influye en la evolución general de la relación con la escritura.

Palabras clave: competencia escritural, relación con la escritura, producción de escritos, *Itinéraires*, meta-escritural

1. Introduction

Si l'enseignant tend à développer chez ses élèves des savoirs textuels, syntaxiques, lexicaux, etc., il doit aussi tenir compte du fait que «ces compétences langagières n'épuisent pas le champ de ce qui est nécessaire pour décider d'écrire, pour aimer écrire, pour produire des textes efficaces, pour utiliser l'écriture à des fins non seulement de transcription mais aussi d'élaboration de savoirs, etc.» (Barré-De Miniac, 2008, p. 14). Dès lors, le rapport à l'écrit, comme composante à part entière de la compétence scripturale, semble prendre une place prépondérante dans la dynamique d'écriture. Ces conceptions et représentations de l'écrit sont élaborées très tôt par les enfants, comme le signale Barré-De Miniac (2002), et permettent de considérer le scripteur dans ses dimensions affective, cognitive, sociale et culturelle.

À partir de cela, et constatant aussi le manque de données sur les perceptions des jeunes élèves face à leur(s) tâche(s) d'écriture, nous nous sommes intéressés à la question du rapport à l'écrit des scripteurs dans les dernières classes de l'enseignement primaire. La visée de cet article est ainsi de présenter une partie des résultats obtenus au cours d'une recherche portant sur le développement scriptural des élèves de cinquième et sixième années primaires (10 à 12 ans) inscrits dans des écoles belges, à travers un dispositif appelé *Itinéraires* (Colognesi, 2015). Dans cette étude, nous avons expérimenté ce dispositif, qui met l'accent sur le processus d'écriture-réécriture, dans deux classes d'élèves (38 au total), sur une durée de trois semaines, et avons également mobilisé une classe contrôle de 18 élèves de même âge. Nous avons ainsi récolté au total 260 productions écrites (les versions initiales, intermédiaires et finales), enregistré et retranscrit toutes les séances de classe ainsi que les interactions entre élèves. Une étude quantitative a été menée pour déterminer les progrès des élèves d'une réécriture à l'autre en regard des différentes composantes de la compétence scripturale. Nous avons également analysé qualitativement les enregistrements des interactions pour comprendre l'impact des activités prévues par le dispositif (étayages, interactions entre pairs et médiations métacognitives) sur les productions écrites. Nous avons enfin réalisé des études de cas afin de déterminer le rôle que jouent les médiations métacognitives amenées par l'enseignant dans le développement du rapport à l'écrit, et principalement de sa dimension métascripturale. C'est cette partie que nous présentons ici.

2. Cadre conceptuel

La notion de rapport à l'écrit est relativement récente, au point qu'elle est, d'après les rencontres que nous avons avec les enseignants, méconnue par eux, alors que, comme l'expliquent Chartrand et Prince (2009, p. 317), «comprendre le rapport à l'écrit des élèves

est essentiel pour agir sur le développement de leurs capacités langagières, clé de voute du développement intellectuel, de la réussite scolaire et de l'épanouissement personnel et social».

2.1 Évolution de la notion

Selon Lafont-Terranova (2009, p. 85), en didactique de l'écriture, les expressions «représentations» et «rapport à l'écriture» ont été employées «concurremment ou de façon complémentaire pour désigner la relation complexe que le sujet entretient avec l'écriture»[1].

La notion de rapport à l'écriture, empruntée aux sciences de l'éducation, a évolué avec le temps. Nous prenons, à l'instar d'autres auteurs, les travaux de Barré-De Miniac comme référence dans le domaine. L'auteure (2000) exprime que le rapport à l'écriture est «un ensemble touffu, complexe, fait d'une multitude de variables entremêlées» (p. 13). Elle le considère comme le lien entre le sujet écrivant et l'objet écriture dans le sens où le rapport à l'écriture est «l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages» (2002, p. 29). En effet, il désigne «des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages» (2000, p. 13).

Dans cette perspective, Barré-De Miniac, pour qui l'introduction de la notion de rapport à l'écriture en didactique de l'écriture vient des constats des difficultés et/ou des peurs des élèves à produire de l'écrit, insiste sur les aspects cognitifs qui lient le sujet à l'écriture mais aussi sur les aspects affectifs, culturels et sociaux et décline ainsi le rapport à l'écriture en quatre dimensions (Barré-De Miniac, 2008): l'investissement de l'écriture, les opinions et attitudes par rapport à l'écriture, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage, et les modes de verbalisation des procédures d'écriture. Niwese (2010) parle de cette dernière dimension sous les termes de dimension métascripturale.

Chartrand et Blaser (2008)[2] ont emprunté la notion de rapport à l'écriture aux travaux de Barré-De Miniac et l'ont élargie au rapport à l'écrit, en insistant plus particulièrement sur l'écriture associée à la lecture, étant entendu que lire et écrire sont indissociables et vont au-delà de la discipline «français».

Chartrand, Blaser et Gagnon (2006), dans leur conceptualisation du rapport à l'écrit, ont défini les dimensions affective, axiologique et conceptuelle (ou idéelle) correspondant à l'investissement de l'écriture (dimension affective), aux opinions et attitudes par rapport à l'écriture (dimension axiologique), et aux conceptions de l'écriture et de son apprentissage

---

1 Mentionnons néanmoins que si ces deux notions se croisent (dans les dimensions axiologique et conceptuelle du rapport à l'écriture, par exemple), elles ne se recouvrent pas: le rapport à l'écriture couvre un domaine beaucoup plus important que les représentations (voir Colin, 2014, p. 80).

2 Mais voir aussi Chartrand, Blaser et Gagnon (2006) et Chartrand et Prince (2009).

(dimension conceptuelle) de Barré-De Miniac. De plus, les auteurs ont ajouté la dimension praxéologique, absente chez Barré-De Miniac qui «ne considère pas que les pratiques d'écriture font partie du rapport à l'écriture du sujet, pas plus que du sujet» (Chartrand et Blaser, 2008, p. 113).

Dans le cadre de cette recherche, et pour la suite de nos propos, nous nous référons à la fois aux travaux de Barré-De Miniac et à ceux de Chartrand *et al.*, considérant que les notions de rapport à l'écriture et de rapport à l'écrit sont relativement proches. Nous employons désormais le terme plus large de «rapport à l'écrit», en nous centrant sur la dimension métascripturale (Barré-De Miniac, 2000; Niwese et Bazile, 2014) qui s'ajouterait aux dimensions déjà mentionnées par Chartrand *et al.* (2006).

2.2 La dimension métascripturale

Cette dimension renvoie aux verbalisations possibles que les sujets font émerger à propos de leurs pratiques. Il s'agit en fait, selon Falardeau et Grégoire (2006, p. 35), de «la façon dont les scripteurs parlent de leurs démarches d'écriture». Par conséquent, cette dimension concerne la verbalisation des pratiques des écrivants, leurs choix, l'état de leur travail, les difficultés qu'ils rencontrent, les solutions qu'ils choisissent, etc. Ces verbalisations ne se font pas naturellement ni de manière spontanée. Ainsi, pour permettre aux scripteurs de verbaliser leur cheminement, l'enseignant mais aussi les pairs peuvent jouer un rôle majeur par le biais des médiations métacognitives proposées au fil du processus d'écriture. Signalons que, selon Reulier (2013), le fait de verbaliser ses connaissances et ses procédures, dans le cadre d'activités collaboratives, peut avoir une influence sur le développement même de ces connaissances et procédures grâce aux apports des pairs.

Concernant les théories de la métacognition, deux branches d'études distinctes apparaissent. La première renvoie au savoir métacognitif mis en évidence par Flavell (1987), c'est-à-dire le savoir déclaratif qu'une personne a sur elle-même, sur les tâches qu'elle a à accomplir, les stratégies dont elle dispose, et les interactions entre ces trois éléments. La seconde branche d'étude, laquelle nous intéresse particulièrement, renvoie au savoir procédural qu'une personne mobilise pour réguler ses activités de résolution de problèmes et d'apprentissage (Veenman, Van Hout-Wolters et Afflerback, 2006, p. 4). Pour réaliser cela, des opérations métacognitives – ou compétences métacognitives – (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016; Efklides, 2008) peuvent intervenir avant, pendant et après la tâche. Elles sont au nombre de six: orienter, planifier, vérifier, réguler, évaluer et autoréguler. Lorsqu'elles portent sur la production écrite, il s'agit d'opérations métascripturales. Ainsi, les écrivants vont pouvoir s'exprimer et réguler leurs activités

avant, pendant et après la situation d'écriture en répondant aux questions sollicitées par l'enseignant ou les pairs.

2.2.1 Orienter et planifier

Avant d'entrer dans la tâche d'écriture, pour anticiper ses actions, l'élève peut faire appel à deux opérations métacognitives: l'orientation et la planification. L'orientation permet à l'écrivant de se fixer, en fonction de la consigne/du projet, identique pour tous, des buts personnels à atteindre. On demandera à l'élève d'identifier un objectif personnel, par exemple à quoi il veut arriver, quels buts il se donne, pour qui il écrit, dans quelle intention, etc. La planification, quant à elle, consiste, par une représentation correcte de l'activité à réaliser, à analyser la tâche et les informations dont on dispose pour effectuer «un relevé des stratégies disponibles, [à] prévoir comment procéder, [à] déterminer les étapes de la réalisation» (Portelance, 1999, p. 45). On pourrait alors faire dire à l'écrivant comment il pense procéder, par quelles étapes il va passer, la démarche qu'il va entreprendre pour arriver à ses buts, etc.

2.2.2 Vérifier et réguler

En cours d'écriture, mettant en avant les composantes d'explicitation, de décentration, d'autoquestionnement et de régulation, les compétences de vérification et de régulation vont intervenir. Ainsi, vérifier, c'est amener le scripteur à expliciter les erreurs qu'il détecte, à trouver les écarts entre les actions qu'il réalise et la planification imaginée. La régulation, quant à elle, amène à observer et à analyser sa démarche, à la justifier ou à l'ajuster si nécessaire (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016). C'est aussi permettre à l'individu d'expliciter ses choix, les arguments qu'il convoque pour effectuer les modifications qu'il applique.

2.2.3 Évaluer et autoréguler

Ces deux dernières compétences, afférentes aux composantes d'autoévaluation et d'explicitation, sont rassemblées, car, même si l'évaluation peut s'activer tout au long de la tâche d'écriture, elles viennent toutes deux en fin de travail. Ainsi, la compétence d'évaluation amène le scripteur à interroger l'objectif qu'il s'est fixé, les stratégies activées au fil de l'écriture, la planification imaginée, etc., faisant ainsi le point sur la réalisation de la tâche. La compétence d'autorégulation, quant à elle, suppose un recul plus large que la tâche juste terminée. En effet, il s'agit alors de regarder le processus dans son ensemble, mettant ainsi en avant les forces et les limites de celui-ci, mais aussi les éventuelles modifications à apporter pour améliorer la rapidité et l'efficacité de l'exécution de la tâche.

2.3 Le rôle de l'enseignant dans le développement de la dimension métascripturale

Pour développer la dimension métascripturale, des médiations métacognitives avant, pendant et après l'écriture semblent nécessaires. En effet, pour qu'un individu comprenne ses processus internes, étant donné que la métacognition ne va pas de soi et n'est pas spontanée, comme le met en évidence Portelance (1999), il faut nécessairement passer par une interaction sociale initiée par l'enseignant. Les médiations métacognitives peuvent se focaliser, selon Efklides (2008), sur trois aspects: les sentiments (familiarité de la tâche, difficultés, sensation de plaisir, etc.), les jugements métacognitifs (estimation de l'exactitude des réponses apportées, de l'effort fourni, du temps requis, etc.), les connaissances pendant le processus d'écriture spécifiques à la tâche (ce qu'un scripteur prend en compte quand il écrit).

L'enseignant peut proposer des médiations métacognitives variées et adaptées au moment, sous forme de questionnement en lien avec les six compétences déployées *supra*. Ces «prompts métacognitifs», expression utilisée par Gagnière (2010), sont orientés soit sur le processus par la verbalisation des planifications, les stratégies, les erreurs repérées, etc., soit sur les justifications des actions effectuées.

L'enseignant peut aussi utiliser le principe des «alloconfrontations» entre pairs. Gagnière (2010) explique qu'il s'agit de permettre «une modification des représentations par la prise de distance opérée face à sa propre activité du fait de la confrontation à l'activité d'un autre, qui, en agissant autrement, permet de comparer, d'évaluer et de justifier ses propres procédures» (p. 105). Concrètement, les écrivants sont invités, sans montrer leur texte, à partager avec un ou plusieurs pairs-auteurs l'état d'avancement de leur écrit, les questions qu'ils se posent, les difficultés qu'ils rencontrent, les stratégies qu'ils mobilisent, les étapes par lesquelles ils passent, etc.

En conséquence, il nous semble que la médiation métacognitive, qu'elle soit apportée par l'enseignant ou par les pairs, peut jouer un rôle dans l'amélioration de la dimension métascripturale, que nous estimons être, à la suite d'autres auteurs, une des composantes du rapport à l'écrit. Étant donné que les pratiques verbalisées (métascripturales) vont concerner les dimensions affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique du rapport à l'écrit, il s'agit d'une composante qui peut également avoir une influence sur le développement global de ce rapport. Les objectifs de notre étude sont donc, d'une part, de comprendre si la médiation métacognitive renforce le développement de la dimension métascripturale (qui concerne les processus mis en jeu dans une pratique d'écriture tandis que le métacognitif englobe d'autres dimensions non spécifiques contribuant au

développement de connaissances) et, d'autre part, de voir si et de quelle manière les autres composantes du rapport à l'écrit se modifient.

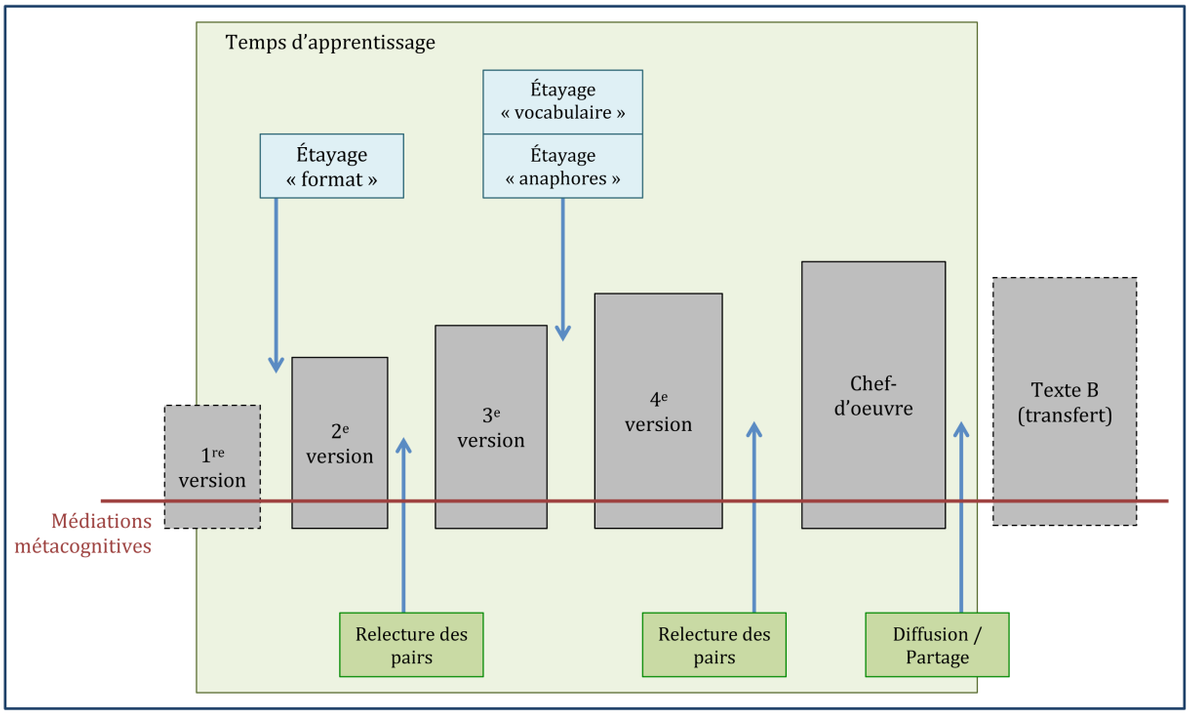
3. Questions de méthodologie

Nous présentons ici succinctement le dispositif proposé aux élèves ainsi que l'échantillon, les modalités de recueil et de traitement des données en justifiant les choix effectués en regard des objectifs.

3.1 Le dispositif proposé aux élèves: *Itinéraires*

Le dispositif *Itinéraires* (Colognesi, 2015) s'appuie sur l'analyse contrastée de deux dispositifs d'écriture existants (Colognesi et Lucchini, 2016): le chantier d'écriture (Jolibert, 1988) et l'atelier d'écriture (Lafont-Terranova, 2009; Niwese, 2010). Il procède par des réécritures successives permettant à l'élève de faire progresser une rédaction initiale vers une version finale dont le scripteur est satisfait. Presque trois semaines sont nécessaires au déploiement complet du processus d'écriture, à raison d'une séance par jour. Pour permettre les progrès, trois types d'activités sont prévues entre les différentes réécritures: des étayages amenés par l'enseignant et liés au genre de texte à produire; des temps de partage de productions entre pairs pour donner des rétroactions aux auteurs; des médiations métacognitives avant, pendant, après les différents moments de travail des textes. La figure 1 donne une vue d'ensemble du dispositif vécu par les élèves et montre l'alternance entre les étayages et les temps de partage entre pairs, ainsi que la transversalité des médiations métacognitives.

Figure 1 – Dispositif *Itinéraires* vécu par les élèves



Dans le cas qui nous occupe, la tâche d'écriture proposée aux élèves était de rédiger un avis de recherche permettant de retrouver leur doudou d'enfance. Les étayages offerts par l'enseignant ont porté sur la comparaison d'avis de recherche modèles pour que les élèves déterminent la superstructure du texte, sur les anaphores pour qu'ils évitent les répétitions du nom du personnage ainsi que sur le lexique approprié à la description physique d'un individu pour qu'ils enrichissent le vocabulaire de leur texte. Chaque étayage a fait l'objet d'une ou deux séances de 50 minutes. L'expérimentation a eu lieu en avril 2015.

3.2 Échantillon

Si nous avons expérimenté le dispositif dans plusieurs classes[3], ainsi que dans une classe contrôle, nous avons choisi, pour étudier le rapport à l'écrit, de nous centrer sur la classe appartenant à un établissement bruxellois d'indice socio-économique égal à 1[4] et comportant 22 élèves de 10-11 ans (cinquième primaire, 9 filles, 13 garçons). En effet, comme le signale Lahire (2008), il s'agit d'une population dont le rapport à l'écrit ne coïncide à priori pas avec les exigences scolaires et est donc susceptible d'évoluer. Conformément à la composition scolaire de ce type d'établissements, plusieurs nationalités cohabitent dans cette classe: belge, polonaise, marocaine, française, grecque, italienne, américaine. Leur moyenne au bulletin dans la compétence Savoir-écrire avant l'expérimentation est de 69 %.

Dans ce groupe, nous avons procédé à quatre études de cas; les quatre élèves ont été sélectionnés pour leurs profils bien distincts (tableau 1).

Tableau 1 – Profil des quatre élèves sélectionnés pour l'étude de cas.

Code de l'élève[5]	NI	RO	AU	SA
Caractéristiques	Décode encore	Pas de problème particulier	Entre difficilement dans l'écrit	S'arrête d'écrire assez vite
Moyenne de l'année en Savoir-écrire	8,6 / 20	16,5 / 20	13,5 / 20	14 / 20
Moyenne de l'année en français	51,3 %	83,8 %	71,4 %	75 %

[3] *Itinéraires*, conçu pour le développement scriptural, a été testé dans deux classes d'élèves de primaire de 10-12 ans (Colognesi, 2015). L'extension à d'autres domaines est en cours. Nous avons également montré l'impact que peut avoir le dispositif quand on le transpose dans le développement de l'oral (Colognesi et Dolz, 2017).

[4] Réactualisé tous les cinq ans, cet indice définit de manière précise les niveaux socio-économiques de la population scolaire. Onze variables au total sont utilisées sur la base de cinq grandes catégories: revenu par habitant, niveau de diplôme, taux de chômage, activités professionnelles et confort des logements. Une formule de calcul est opérée, pondérant le poids des variables, pour aboutir à un indice synthétique attribué à chaque élève en fonction de son secteur de résidence. L'indice 1 représente le niveau le plus défavorisé de l'échelle.

[5] Dans le but d'anonymiser les individus, nous avons gardé les deux premières lettres du prénom des élèves.

Code de l'élève[5]	NI	RO	AU	SA
Moyenne au dernier bulletin en français	10 / 20	16 / 20	13 / 20	14 / 20
Moyenne au dernier bulletin en Savoir-écrire	8 / 20	16 / 20	13,5 / 20	13,5 / 20
Attitudes[6] face aux apprentissages en français	- difficultés à se lancer dans les tâches proposées - tendance à dire «je ne sais pas» - lecture hachée - ne comprend pas ce qu'elle lit dans l'ensemble	- s'investit avec plaisir dans les tâches proposées - est très motivé - les aspects grammaticaux (et de conjugaison) semblent compliqués pour lui	- doit relire plusieurs fois pour comprendre - subvocalise toujours - est bloquée face aux tâches d'écriture car elle ne trouve pas les mots, mais a de la motivation à réaliser la tâche - utilise spontanément le dictionnaire	- s'investit dans les tâches proposées - dès qu'elle est bloquée, elle a tendance à se décourager - éprouve une grande anxiété et du stress à l'idée qu'elle pourrait ne pas mener la tâche à bien - a besoin de soutien au départ pour comprendre les tâches

3.3 Techniques de recueil et de traitement de données

Nous avons proposé des médiations métacognitives sous forme de questions aux quatre élèves avant, pendant et après les cinq activités de production de textes (première écriture et réécritures).

Avant et après la tâche d'écriture, les élèves étaient invités à s'isoler dans le couloir (pour éviter tout biais de désirabilité sociale) et à répondre dans un dictaphone aux questions suivantes:

Questions posées avant la production	• Explique ce que tu as compris de la tâche proposée[7]. • Quel est ton objectif personnel par rapport à cette tâche? À quoi veux-tu arriver? • Par quelles étapes penses-tu passer? • Qu'as-tu déjà appris qui pourrait te servir dans cette tâche?

6 Recueillies auprès de l'enseignant de la classe.

7 Pour rappel, dans l'expérimentation que nous mobilisons ici, les élèves ont été invités à écrire un avis de recherche destiné à retrouver le doudou de leur enfance.

Questions posées après la production	• Penses-tu que ton texte soit terminé? Pourquoi? • Es-tu satisfait de ta production par rapport à tes objectifs? Pourquoi? • Qu'est-ce qui était nouveau pour toi dans ce qui était demandé? • Qu'as-tu modifié lors de ton écrit par rapport à la version précédente? Peux-tu expliquer pourquoi tu as fait ces choix? • Tu es maintenant à la … de ton texte. Qu'est-ce qui est différent entre les versions? Comment as-tu effectué ces changements? • Comment pourrais-tu aider quelqu'un qui devrait effectuer la même activité que toi?

Nous avons ainsi récolté et retranscrit pour chaque élève dix enregistrements de longueur variable: cinq avant les temps d'écriture et cinq après les temps d'écriture.

Pendant les cinq temps d'écriture, les questions suivantes ont été posées aux quatre élèves par le chercheur ou l'enseignant, installé à côté d'eux. Les échanges, d'une durée d'un peu plus de cinq minutes chacun, ont été également enregistrés et retranscrits.

Questions posées pendant la production	• Qu'es-tu en train de faire? • Je vois que tu viens de modifier ce mot, cette phrase, pourquoi, dans quel but? • Je vois que tu viens de supprimer un mot / une partie de phrase, … Décris-moi comment tu as fait pour arriver à cette idée. • Je vois que tu viens d'ajouter un mot / une idée / une partie de phrase, … Décris-moi comment tu as fait pour arriver à cette conclusion qu'il fallait ajouter quelque chose à cet endroit. • Je vois que tu viens de remplacer un mot par un autre. Décris-moi comment tu es arrivé à la conclusion qu'il valait mieux remplacer ce mot / cette phrase. • Je vois que tu viens de déplacer un mot, une phrase, un morceau de texte. Décris-moi comment tu es arrivé à l'idée de déplacer cela.

Les temps d'écriture ont également été interrompus par des temps d'alloconfrontation où les élèves ont échangé deux par deux sur la base des quatre questions ci-après:

Questions posées pour l'alloconfrontation	• Explique ce que tu as fait jusqu'à présent. Par quelles étapes es-tu passé? • Es-tu satisfait de ton travail? Pourquoi? • As-tu écrit des choses et puis changé, barré, déplacé? Pourquoi? • Lorsque tu as rencontré une difficulté, qu'as-tu fait?

Là encore, les échanges, d'une durée d'un peu plus de cinq minutes chacun, ont été enregistrés et retranscrits.

Signalons que cette dernière activité a été proposée à tous les élèves de la classe, de même que des temps collectifs de métacognition à l'issue de chaque activité de l'*Itinéraire* (les temps de production, les étayages, les moments d'échange entre pairs). Les questions posées, reprises ci-dessous, ont été notées au tableau par l'enseignant qui a laissé quelques instants aux élèves pour y réfléchir individuellement et qui a invité ensuite plusieurs volontaires à y répondre.

Questions posées en fin de tâche / de processus	• Comment t'y es-tu pris pour réaliser la tâche proposée? Par quelles étapes es-tu passé? • Qu'est-ce que tu as appris pendant ce moment? • Si, demain, tu refais la même activité, quelles stratégies vas-tu adopter? Pourquoi?

L'ensemble des données recueillies a fait l'objet d'une analyse de contenu qui a permis de mettre au jour l'évolution de la dimension métascripturale des élèves, en termes d'étendue et de qualité des réponses. Nous avons opté pour une analyse purement qualitative, en nous intéressant essentiellement au contenu des réponses dans le but non seulement de mettre en évidence l'émergence ou l'évolution de la dimension métascripturale, mais également sa relation avec les autres dimensions du rapport à l'écrit: la dimension affective (dans la mesure où les propos des élèves relatent leurs sentiments, leurs émotions, leur investissement dans l'écriture); la dimension conceptuelle (dans la mesure où la verbalisation va porter sur la conception de l'écriture et de son apprentissage); la dimension axiologique (dans la mesure où la verbalisation va porter sur les opinions, les attitudes, les valeurs associées à l'écriture); la dimension praxéologique (dans la mesure où les dires des élèves vont porter sur les activités d'écriture qu'ils font).

4. Présentation des principaux résultats

4.1 La médiation métacognitive renforce la dimension métascripturale, composante du rapport à l'écrit

De façon générale, il ressort de cette étude le fait que les scripteurs (quel que soit leur profil) parlent difficilement de leurs pratiques au début du processus, tant dans les moments d'alloconfrontations entre pairs que dans les médiations amenées par l'enseignant. En effet, ils ne savent pas nécessairement quoi répondre aux interpellations qu'on leur fait et ils ont probablement peu à dire à ce moment de l'expérimentation, en raison également du fait que le thème d'écriture est imposé. Mais, au fil de l'expérimentation, on assiste à

une amélioration des verbalisations des pratiques d'écriture chez les élèves: leurs mots, leurs manières de parler d'eux, de leurs stratégies, de la justification de leurs choix sont de plus en plus précis, en lien avec les enseignements qu'ils ont reçus entretemps.

L'extrait 1 donne à voir un exemple d'évolution, dans la durée, des propos des quatre élèves suivis. Il s'agit d'une comparaison entre les réponses apportées à la question «qu'es-tu en train de faire?» posée pendant l'écriture du premier jet et pendant la rédaction de la cinquième version du texte (juste avant la version finale).

Extrait 1 – Réponses des quatre élèves à la question: «Qu'es-tu en train de faire et pourquoi?»

Élève	Pendant le premier jet	Pendant la cinquième réécriture
NI	je ne sais pas	j'écris un texte sur le doudou pour après finir bien / pour que tout le monde dise que le texte est bien // j'ai fait ça pour que ça ait du sens / je corrige avec les idées des autres
RO	j'écris // parce que vous me l'avez demandé / et pour aussi apprendre à faire un bon texte / comme vous avez dit / un chef d'œuvre	je suis en train d'écrire la cinquième version / j'ai modifié cette phrase parce que je trouvais que dans mon texte elle n'allait pas très bien // ce n'est pas assez précis // j'ajoute des informations pour enrichir mon texte // avec toutes les choses que j'ai apprises / en suivant les commentaires des autres
AU	c'est pour / expliquer et définir // et savoir c'est qui mon doudou	je décris mon doudou / il y avait cinq adjectifs qu'on devait mettre[8] et je trouvais que ce mot-là remplaçait cet adjectif / donc je l'ai remplacé // parce que je trouvais que ça donnait un peu du sens // je trouve que c'est mieux comme ça pour que mon texte soit meilleur / je suis contente
SA	je réalise la consigne	je suis occupé d'écrire la cinquième réécriture // comme on a appris plusieurs choses depuis le début / et bien je me sers de ces choses-là pour écrire // parce qu'on a fait une activité sur les adjectifs et on devait choisir cinq mots qu'on devait ajouter // c'est pour ça que je les ai ajoutés // parce que je lisais la phrase et je le trouvais bien là où je l'ai mis

Nous remarquons que, lors de la première écriture du texte, les élèves donnent des réponses brèves, peu étayées. Ils semblent manifester peu d'engagement, étant entendu

[8] À l'issue de l'étayage sur le lexique utile pour la description d'individu, les élèves ont été invités à repérer au moins cinq mots en lien avec leur personnage, de les recopier sur un *post-it* et de les introduire dans la réécriture suivante.

que la tâche de départ est plutôt scolaire, ce qui peut expliquer qu'ils aient peu à dire. Quelque temps après, ils parlent spontanément plus longuement et arrivent à exprimer ce qu'ils pensent au moment de l'interpellation.

D'une manière générale, la sollicitation des écrivants tout au long du processus d'écriture, avant, pendant et après l'écriture des différentes versions, suscite des verbalisations (métascripturales) sur l'évolution perçue des textes et la valeur attribuée aux activités proposées. On passe ainsi d'un point de départ où peu d'éléments émergent, à des temps d'auto-analyse précis et détaillés qui font appel aux activités vécues et aux stratégies mises en place pour faire évoluer la production en cours.

En fin de parcours, les élèves arrivent non seulement à justifier les actions qu'ils accomplissent lorsqu'ils écrivent, mais aussi à porter un regard réflexif et critique sur leurs différentes réécritures (extrait 2).

Extrait 2 – Analyse critique de RO sur le travail qu'il a accompli

> Ens: *es-tu satisfait de ton travail jusqu'à présent?*
>
> RO: ***oui** / **je suis assez content***
>
> Ens: *pourquoi?*
>
> RO: *parce que / **j'ai appris des choses pour écrire un texte** // et à la fin **je crois que mon texte sera au top** et je crois le faire deviner (…) **je trouvais que ça n'allait pas en fait dans des phrases** / **au début** / **donc je les ai adaptées pour que ça aille mieux***
>
> Ens: *de quoi aurais-tu besoin pour le rendre encore mieux?*
>
> RO: ***d'autres choses pour apprendre à écrire un texte surtout** / à part ça // aussi apprendre de nouveaux verbes / de nouveaux temps / comme ça je connais mieux*

Les propos de RO repris dans l'extrait 3 montrent également qu'il est en mesure de déterminer, en fin de dispositif, une série d'actions et de stratégies qu'il mobiliserait s'il devait réécrire un texte du même genre. Ces réponses ne sont pas propres à un seul élève, mais caractérisent l'ensemble des propos recueillis pour la totalité des élèves faisant partie de l'étude. Il est intéressant de signaler que, de cette manière, le transfert vers un nouveau texte est ainsi préparé puisque l'élève programme les stratégies utiles pour une réédition de la tâche, qui pourront être convoquées à ce moment-là.

Extrait 3 – Propos de RO recueillis en fin de dispositif

> Ens: *si tu devais réécrire un texte comme celui-là, tu serais plus à l'aise? tu penserais à quoi?*
>
> RO: *oui / **je serais moins stressé car on l'a déjà fait** / **j'écrirais un titre** / **des paragraphes** // **pour donner plusieurs informations** / **dans le premier** / **je décrirais le physique du personnage*** (silence) ***je relirais***

bien pour éviter les répétitions / je penserais à ce qu'on a fait avec l'activité des textes d'auteurs et l'activité du texte avec le vampire // (silence) ***je demanderais aussi à d'autres de relire mon texte pour avoir leur avis***

Lorsqu'on analyse les données recueillies dans les temps d'alloconfrontations, nous remarquons que le phénomène est identique: au départ, les élèves s'expriment peu, mais ils deviennent de plus en plus assurés et précis au fil du processus, comme le montre l'extrait 4.

Extrait 4 – Réactions de SA pendant les alloconfrontations du premier jet et de la troisième version

	Pendant le premier jet	Pendant l'écriturede la deuxième version	Pendant l'écriturede la troisième version
Explique ce que tu as fait jusqu'à présent	heuu / j'ai / j'ai écrit / je fais la consigne / j'ai écrit des phrases / je décris mon doudou / heuu / voilà quoi /	j'ai relu mon premier jet / J'ai changé le titre / ça ne convenait pas / j'avais recopié la consigne / après / j'ai déplacé mon prénom pour le mettre en bas du texte / comme une signature / j'ai aussi ajouté des idées / je n'avais pas pensé à dire ce qu'il faisait maintenant / j'ai ajouté un paragraphe avec ça	j'ai lu les commentaires des autres / j'ai ajouté des informations dans le premier paragraphe / je n'avais pas assez décrit / j'ai mieux décrit le visage et les habits / j'ai pensé à mettre les couleurs aussi // Après j'ai modifié deux mots qu'on m'avait entourés / j'ai aussi ajouté le nom de mon doudou / je ne l'avais pas mis / voilà jusqu'ici c'est ce que j'ai fait

Tout au long de la mise en œuvre du dispositif, il apparait donc que la verbalisation des pratiques est toujours plus riche. Cependant, la question suivante se pose: est-ce parce qu'on propose des médiations métacognitives que le métascriptural émerge ou bien émerge-t-il grâce au dispositif dans son ensemble, les médiations métacognitives n'étant que les révélateurs de ce qui a été produit par l'ensemble du dispositif?

Comme argument en faveur de la deuxième éventualité, nous relevons que les élèves s'expriment en utilisant les savoirs «frais» issus des étayages (extraits 5 et 6) et aussi en mobilisant les commentaires des pairs pour exprimer les modifications qu'ils effectuent (extrait 6). Ils les identifient donc explicitement comme étant les éléments qui leur ont permis de prendre conscience de leur pratique d'écriture et donc, on peut le supposer, de les verbaliser.

Extrait 5 – Propos de SA recueillis pendant la rédaction de la deuxième version qui succède à l'étayage sur le genre «avis de recherche»

Ens: *je vois que tu viens de déplacer un morceau de texte*

SA: *c'est pour les paragraphes / j'en fais trois*

Ens: *des paragraphes tu dis / tu sais m'expliquer ce que c'est pour toi?*

Ens: *c'est des parties de texte / on les sépare par une ligne / c'est pour dire qu'on change d'information / c'est pour trier ce qu'on dit / par exemple le physique et dans un autre les actions*

Ens: *et tu n'en avais pas fait la première fois?*

SA: *non / je n'avais parlé presque / que du physique*

Ens: *et pourquoi trois?*

SA: *un pour dire le physique / un pour les pensées / un pour les activités*

Ens: ***comment tu es arrivé à cette idée?***

SA: *on l'a vu hier /* ***c'est sur la synthèse***

Extrait 6 – Étapes et processus d'écriture explicités par NI

Ens: *explique-moi ce que tu as fait jusqu'à présent // par quelles étapes es-tu passée?*

NI: *on a appris à décrire notre doudou // et on a appris à mieux écrire // j'ai commencé mon premier jet / il était pas terrible / après (silence) après on a lu des textes / puis on a fait le deuxième jet / c'était mieux /* ***puis*** *//* ***les autres ont donné des conseils*** */* ***je m'en suis servi pour écrire*** */* ***on a aussi appris ne pas tout le temps dire il pour le personnage*** *// maintenant c'est terminé / j'ai bien écrit*

Cependant, les réponses des élèves, et en particulier celle de NI (extrait 6), qui est par ailleurs l'élève présentant les difficultés les plus importantes du point de vue de l'accès à l'écrit (tableau 1), semblent se construire au fur et à mesure à la suite de la question. Les élèves n'arrivent pas tout de suite à une formulation complète: les énumérations, les hésitations, les silences semblent indiquer que la verbalisation des pratiques se développe parce que des questions sont posées à ce sujet et que sans ces questions elle n'aurait pas eu lieu.

Bien entendu, si les médiations métacognitives facilitent, nous semble-t-il, l'émergence de la conscience des pratiques nécessaire à leur verbalisation, elles permettent également l'apparition de traces des effets du dispositif dans son ensemble, comme on peut le déceler dans ces deux derniers extraits, qui mentionnent le fait que les étayages amenés par l'enseignant et les interactions entre pairs ont fourni les contenus nécessaires aux différentes réécritures.

4.2 La dimension métascripturale joue sur les autres dimensions du rapport à l'écrit

Il nous semble que le fait d'avoir soumis les élèves à des médiations métacognitives tout au long du processus d'écriture a non seulement facilité le développement de la dimension métascripturale du rapport à l'écrit, et par là le rapport à l'écrit même car elle en est une des composantes, mais a également contribué à améliorer les autres dimensions dudit rapport.

En effet, la prise de conscience (et la verbalisation des pratiques) s'est faite non seulement sur les effets des activités proposées par le dispositif, mais également sur les autres composantes du rapport à l'écrit, qui prennent ainsi consistance et réalité: les dimensions conceptuelle (ce qu'est l'écriture) et axiologique (valeurs, opinions et attitudes vis-à-vis de l'écrit) ont évolué, jouant à leur tour un rôle sur la dimension affective. La manière d'aborder et de parler des textes change avec l'apparition de la perception d'utilité, de valeur du texte, de l'écrire pour être lu et compris, mais aussi l'apparition du plaisir et de l'enthousiasme à produire de l'écrit, amenée notamment par les retours positifs, la satisfaction personnelle et la fierté de voir son texte évoluer jusqu'au chef-d'œuvre.

Ainsi, si on reprend les propos des élèves présentés dans l'extrait 1, plusieurs constats sont possibles. Par exemple, si NI répond dans les premiers échanges par «je ne sais pas», elle réussit par la suite à étoffer ses réactions. Elle parle de sens, met en avant la dimension sociale en valorisant les commentaires des autres et exprime par ses paroles sa posture d'auteur et l'intérêt d'être lue (dimension axiologique). RO, quant à lui, indique exécuter la tâche parce que c'est ce qui a été demandé par l'enseignant, mais aussi pour apprendre. Cette idée de réaliser une tâche d'écriture «par obligation» (dimension affective) disparait à la fin du dispositif au profit d'une autre conception, celle de la réécriture enrichie grâce à une série d'apports. Nous constatons une valorisation des apprentissages nouveaux, une perception d'évolution de ce qu'est l'écriture (dimension conceptuelle). AU parle de sens et qualifie une action comme bénéfique pour rendre meilleur son texte, elle exprime être contente de sa production (dimension affective). Enfin, SA dit au départ réaliser de manière très scolaire la consigne donnée. À la fin, en rappelant la consigne précise, elle indique que les étayages ont été utiles et qu'elle les exploite. Elle fait donc des liens entre les activités vécues et l'acte d'écriture qu'elle réalise, et semble parler de l'écriture comme un objet d'apprentissage (dimension conceptuelle).

De plus, les scripteurs verbalisent également ce qu'ils pensent de l'ensemble du processus d'écriture. On perçoit ainsi la prise de conscience de l'utilité des réécritures, qu'écrire ne se fait pas en une fois, que d'une réécriture à l'autre, des aménagements sont

possibles et visibles (extraits 7 et 8). Ces aspects renvoient à la dimension conceptuelle: le fait d'avoir pris conscience des différents apprentissages générés par les réécritures et les activités qui y sont liées non seulement brise la représentation qu'écrire est un don ne relevant d'aucun apprentissage, mais aussi contribue à déconstruire la conception de l'écriture comme simple codage.

Extrait 7 – Avis des élèves au sujet du fait de réécrire plusieurs fois

Ens: *est-ce que ça en valait la peine toutes ces réécritures?*
RO: *ça a amélioré le texte*
SA: *on a appris à écrire du texte / à améliorer*
NI: *ça nous apprend des choses*
AU: *c'est de mieux en mieux grâce aux activités et aux autres*

Extrait 8 – Avis de AU sur ce qu'elle a appris

Ens: *qu'as-tu appris pendant ces deux semaines?*
AU: *à mieux écrire, à améliorer le texte, à éviter les répétitions / à se servir des pronoms / à utiliser des adjectifs pour décrire / à faire des paragraphes / à trouver des idées / à écrire une description*

Ces différentes réponses font écho au dispositif *Itinéraires*. Par ailleurs, le fait que les élèves puissent verbaliser les apprentissages, l'aide possible et nécessaire, l'importance des réécritures, la nécessité d'avoir un texte correct à diffuser, etc., laisse apparaitre la prise de conscience des mécanismes nécessaires à l'écriture et rend visible la perception qu'écrire ne se fait pas tout seul, que les versions et les modifications sont nécessaires à partir du moment où la tâche est signifiante.

En conséquence, nous pensons, à la lumière de notre analyse, que la dimension métascripturale a une importance majeure sur le développement du rapport à l'écrit dans son ensemble.

5. Conclusion

À la suite de l'analyse réalisée, il émerge que les étayages proposés et les interactions entre pairs, suivis par les réécritures du texte initial, autrement dit les activités prévues par le dispositif, semblent être à même de modifier la perception de la tâche et du processus d'écriture (rapport à l'écrit). Il ressort également, nous semble-t-il, que les médiations métacognitives représentent un outil facilitant la prise de conscience (métascripturale) de cette perception et de son évolution dans la mesure où elles amènent les élèves à rendre explicites et consistants les bénéfices issus des activités.

D'abord, susciter la métacognition, c'est-à-dire faire exprimer les élèves avant, pendant et après la production, de manière systématique au fil des réécritures et grâce à des questions ciblées, amène les scripteurs à développer des habiletés métascripturales par la prise de conscience et la verbalisation de leurs pratiques. Ensuite, lorsque les élèves expriment la valeur des étayages, et notamment par le fait qu'ils sont lus par les autres qui réagissent au texte, la dimension conceptuelle du rapport à l'écrit se régule positivement. Lorsqu'ils verbalisent les ressentis par rapport aux consignes, les gains perçus d'une activité à l'autre, les améliorations constatées entre les versions, etc., cela joue sur la dimension axiologique. Le fait d'avoir réalisé des activités différentes des séances classiques d'écriture, dans la durée, et de l'avoir verbalisé, joue un rôle sur le développement d'un rapport renouvelé à l'écriture et contribue à modifier les pratiques des élèves, autrement dit la dimension praxéologique. Ce faisant, les réactions quant à la tâche d'écriture et aux réécritures sont de plus en plus positives, en relation avec les progrès verbalisés et l'accompagnement offert, ce qui contribue à développer la dimension affective du rapport à l'écrit.

Dès lors, les activités proposées et la réflexion portée sur celles-ci par les élèves influencent le développement d'un rapport à l'écrit plus riche. Cependant, il nous est difficile d'affirmer de façon ferme que la réalisation des tâches prévues par le dispositif, avec un accompagnement permettant les réécritures mais sans les médiations métacognitives, n'aurait pas eu le même impact sur le rapport à l'écrit. Une (in)validation expérimentale de cette hypothèse est à l'étude. En tout état de cause, les médiations métacognitives, par les questions posées, amènent à structurer, à mettre «en mots» les apprentissages et préparent ainsi au transfert des acquis vers de nouvelles productions écrites. Il nous semble dès lors intéressant, sur le plan didactique, de proposer ces questions structurantes à tous les élèves.

Références bibliographiques

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Éduquer*, *2*(3). Document téléaccessible à l'adresse <http://rechercheseducations.revues.org/283>.

Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture: une notion à valeur heuristique. *In* S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 11-23). Namur: Presses universitaires de Namur.

Chartrand, S.-G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *28*(2), 275-293.

Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses universitaires de Namur.

Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, *32*(2), 317-343.

Colin, D. (2014). *Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants: enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6e*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université d'Orléans, Orléans.

Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Colognesi, S. et Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants: construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. *In* J-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, *9*. (p. 177-199). Namur: Presses universitaires de Namur.

Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire. *Enfance*, *2016*(2), 193-215.

Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. *In* S. Cartier et B. Noël (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 111-126). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, *41*, 9-22.

Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self- and co-regulation. *European Psychologist*, *13*, 277–287.

Falardeau, É. et Grégoire, C. (2006). Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Revue Canadienne de linguistique appliquée*, *9*(1), 31-50.

Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. *In* F.E. Weinert et R.H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding* (p. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gagnière, L. (2010). *Comment inciter les régulations métacognitives pour favoriser la résolution de problèmes mal structurés?* Thèse de doctorat en psychologie, Université de Genève, Genève.

Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette.

Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivant: l'apport des ateliers d'écriture.* Namur: Presses universitaires de Namur.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture: un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Niwese, M., et Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale: du centre de formations d'adultes à la classe. *Pratiques*, *161-162*. Document téléaccessible à l'adresse <http://pratiques.revues.org/2063>.

Portelance, L. (1999). *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 en psychopédagogie, Université de Montréal, Montréal.

Reulier, J. (2013). Interactions verbales entre pairs et développement de la métacognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture. *In* J.-P. Gaté et J.-Y. Lévesque (dir.), *Le cas du lire-écrire: regards croisés franco-québécois* (p. 97-116). Le Coudray-Macouard: Feuillage.

Veenman, M., Van Hout-Wolters, B. et Afflerback, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, *1*, 3-14.