

LA METACOGNITION COMME TREMPLIN POUR L'APPRENTISSAGE DE L'ECRITURE

Stéphane Colognesi

UCL - HE VINCI (ENCBW)

stephane.colognesi@uclouvain.be

Catherine Van Nieuwenhoven

UCL – Institut Supérieur pédagogique Galilée (ISPG)

catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

1. Introduction

Amener les élèves à mettre en oeuvre la métacognition n'est pas nécessairement chose aisée pour les enseignants. D'une part, parce que les praticiens disent ne pas se sentir outillés pour le faire, et, d'autre part, parce que les moments métacognitifs peuvent être associés à une perte de temps (Coen, 2000). De plus, en Belgique francophone, il n'y a pour l'instant pas de dispositif récent qui permette de développer la compétence scripturale (Dabène, 1991 ; Lord, 2009) dans toutes ses dimensions relatives aux savoirs, savoir faire textuels, aux savoirs graphiques et savoirs sémiotiques, et au rapport à l'écrit tout en mettant en exergue la métacognition au service des productions. Nous avons dès lors engagé une recherche-développement avec comme double visée (1) de mettre au jour un dispositif innovant pour faire évoluer la compétence scripturale des élèves dans toutes ses dimensions, et (2) de produire des connaissances nouvelles sur les leviers permettant d'optimiser le développement de ladite compétence. La question de recherche qui nous occupe dans le cadre de cette contribution est d'identifier l'impact des médiations métacognitives proposées aux scripteurs tout au long du dispositif que nous avons élaboré.

Ce dispositif didactique, que nous avons appelé « Itinéraire », a été développé (Colognesi, 2015) en croisant l'existant - le chantier d'écriture (Jolibert, 1989) et l'atelier d'écriture (Lafont-Terranova, 2009)¹ - et en s'appuyant sur des postulats théoriques fondamentaux. Il s'agit, d'une part, de permettre aux élèves d'agir sur le texte (Swain, 1995 ; De Vecchi et Carmona, 2002) et de les accompagner dans le processus d'écriture en leur proposant des étayages spécifiques (Bruner, 1996 ; Bucheton, 2009). D'autre part, des temps de confrontation entre pairs autour des textes sont proposés (Bourgeois et Nizet, 1999, Rochex,

¹ Les deux dispositifs se rejoignent par le fait qu'ils permettent à l'écrivain d'améliorer son texte en favorisant les réécritures. Ils se distinguent par la rétroaction apportée et l'acteur qui la prend en charge. Le chantier se rattache aux ingénieries didactiques qui ont l'ambition d'outiller l'élève, via des activités structurées, pour qu'il améliore sa production. C'est l'objet d'apprentissage qui est au coeur du processus. L'atelier s'inscrit dans les projets d'écriture inventive et créative. Les pairs commentent, annotent, discutent des textes des partenaires-scripteurs pour leur donner des rétroactions pour réécrire.

1997) assurant ainsi une rétroaction positive et le déploiement de conseils pour réécrire. De plus, tout au long du processus, les scripteurs sont soumis à des médiations métacognitives. Dans le cadre de cette contribution, nous rendons compte de l'impact des médiations métacognitives proposées aux élèves de 10-12 ans tout au long du dispositif "Itinéraire".

2. Du concept générique de métacognition aux médiations métacognitives...

Quand on explore le concept « métacognition », on se rend compte de la multitude de notions qui gravitent autour. Brown, en 1987 (p. 105) affirmait déjà que la métacognition est « non seulement un monstre d'obscur parentage, mais en plus, polycéphale ». La métacognition est ainsi perçue comme un monstre à deux têtes couvrant différents domaines et occasionnant « deux branches d'études distinctes : développementale et cognitive » (Gagnière, 2010, p. 20). On aurait, d'un côté, le **savoir métacognitif** et, de l'autre, les **compétences métacognitives**, le premier se référant « au savoir déclaratif d'une personne, au sujet d'interactions entre une personne, la tâche et les caractéristiques de la stratégie (Flavell 1979²), là où le second renvoie au savoir procédural d'une personne pour réguler ses activités de résolution de problèmes et d'apprentissage (Brown et Deloache, 1978 ; Veenman 2005) » (Veenman, 2006, p. 4).

2.1 Premier focus : le savoir métacognitif

La première perspective d'étude renvoie au savoir métacognitif et est relative aux connaissances, aux savoirs sur les habiletés et aux savoirs sur les stratégies métacognitives (Koriat, 2000). C'est Flavell (1976) qui fut le premier à utiliser le concept de métacognition et qui en a initié une approche développementale. Pour lui, la métacognition, c'est la connaissance du sujet, de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui s'y rapporte (Flavell, 1976). Il parle également de régulation dans sa définition, en expliquant que « la métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs, ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret (Flavell, 1976, p. 232, traduit par Noël, 1997). Néanmoins, Flavell ne distingue pas clairement les métaconnaissances et l'autorégulation, ce qui posera problème dans la suite des recherches dans le domaine.

Trois types de métaconnaissances se distinguent : les déclaratives, qui correspondent à ce que je sais; les procédurales, qui répondent aux « comment faire, comment m'y prendre pour... »; et les conditionnelles, qui invoquent les aspects du « quand, où et pourquoi » utiliser les stratégies. Flavell (1987) distingue quatre catégories de métaconnaissances déclaratives :

- les connaissances relatives à la **personne** : celles qu'a l'individu sur sa façon d'apprendre, ses forces et faiblesses, ses habiletés à réaliser une tâche et ses

² Comme l'explique Saint-Pierre (1994, p. 533), "même si Flavell parle de deux composantes de la métacognition, dans ses écrits, il met davantage l'accent sur les connaissances métacognitives".

compétences d'apprenant. Elles peuvent considérer des différences intra-individuelles (savoir que dans une catégorie, on est plus performant que dans une autre) et inter-individuelles (savoir qui est plus performant que soi dans une catégorie précise) ;

- les connaissances portant sur la nature, les caractéristiques, les exigences d'une **tâche d'apprentissage** à réaliser ;
- les connaissances sur les **stratégies** : leur nature, leur utilité, leur efficacité et la façon de les utiliser ;
- la quatrième catégorie relève de **la combinaison des trois autres**.

2.2 Deuxième focus : les médiations métacognitives et les compétences métacognitives

On parle ici de **compétence métacognitive** en tant que composante procédurale agissant comme un mécanisme de rétroaction incorporé permettant la régulation d'activités de résolution de problème et d'apprentissage (Veenman, 2006) avec comme mécanismes sous-jacents le monitoring et le contrôle (Nelson et Narens, 1994). Noël (1997, p. 19) précise cet aspect de contrôle que peut avoir un individu sur ses stratégies en amenant la notion d'autorégulation dans le sens où « la métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée ».

Portelance (2002, p.20) postule que la métacognition est un savoir-agir qui revêt, selon Coen (2000) un caractère transversal et peut se développer quel que soit l'objet d'étude. Pour mettre en oeuvre des médiations métacognitives (Efklides, 2008) dans les classes, différents aspects interviennent : les **focalisations** que l'on peut prendre (à propos de quoi ?), les **moments** où l'on peut intervenir (le quand ?) en fonction des **compétences métacognitives** qui interviennent (quoi ?) et les **outils** que l'on peut mettre en place (le comment ?).

2.2.1 Les focalisations possibles de la métacognition

Efklides (2008) développe dans son modèle trois formes d'expériences métacognitives qui sont : les **sentiments métacognitifs** (familiarité, difficulté, sensation de plaisir ou de satisfaction par rapport à une tâche), les **jugements métacognitifs** (estimation de l'effort fourni, du temps requis, jugement d'exactitude de la tâche réalisée) et les **connaissances en direct spécifiques à la tâche** (ce qu'un sujet prend en compte pour effectuer une tâche).

2.2.2 Les compétences métacognitives et les moments de les activer

A la question du « quand » agit et intervient la métacognition, s'activent plusieurs compétences métacognitives (Deschênes, 1991 ; Veenman, 2006, 2012 ; Efklides, 2008) qui divergent en fonction du moment de réalisation d'une tâche. Elles sont présentées dans la Figure 1.

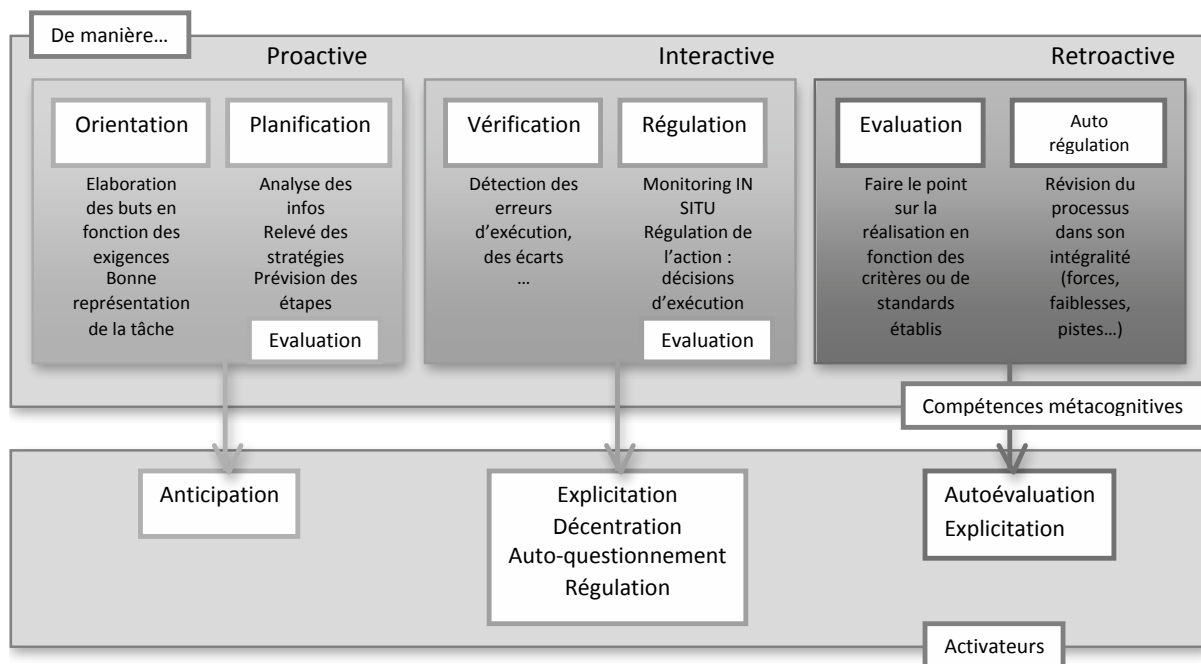


Figure 1 – Compétences métacognitives (Colognesi, 2015)

a- De manière proactive : orienter et planifier

La compétence d'**orientation** est la compétence où **les buts à atteindre** sont constitués « en fonction des exigences de la tâche » (Gagnière, 2010, p. 28). La compétence de **planification** consiste à analyser « les informations sur la tâche et ses exigences, faire un relevé des stratégies disponibles, **prévoir** comment procéder, déterminer les étapes de la réalisation. Cette stratégie passe par une juste représentation de l'activité à accomplir » (Portelance, 1999, p. 45). Ces deux compétences permettent d'activer la composante d'anticipation, étant donné qu'elles sont sollicitées avant de commencer la tâche proprement dite.

b- De manière interactive : vérifier et réguler

La compétence de **vérification** permet de **revenir** sur la mise en œuvre des actions afin de « détecter les erreurs d'exécution, les écarts entre les actions et le plan initial ou l'application appropriée des stratégies planifiées » (Gagnière, 2010, p. 29). La compétence de **régulation** – certains parlent de **monitoring** – intervient *in situ*. Il s'agit pour l'acteur engagé dans une tâche d'observer sa démarche, de la critiquer, de la justifier ou de la modifier, la corriger si nécessaire : réguler dans l'action (Paquay, Allal et Laveault, 1990). Par leur sollicitation durant l'activité, ces deux compétences mettent en exergue les composantes d'explicitation, de décentration, d'auto-questionnement et de régulation.

c- De manière interactive et rétroactive : évaluer et autoréguler

La compétence d'**évaluation** engage à **faire le point** sur la réalisation de la tâche en interrogeant l'objectif (est-il atteint?), les processus, les stratégies, la planification et les habiletés. La compétence d'**autorégulation** nécessite un **retour sur le processus dans son intégralité** afin d'identifier les forces et les failles de celui-ci mais aussi les amendements à apporter, ce qu'il s'agit de mettre en œuvre pour améliorer ledit processus. En fonction de leur regard rétrospectif, ces compétences activent les composantes d'autoévaluation et d'explicitation.

Notre schématisation s'articule ainsi autour des trois temps de régulation : proactive, interactive et rétroactive, incluant les six compétences déployées. Nous avons néanmoins bien conscience, comme le rappelle Portelance (1999, p. 46), que « l'évaluation n'intervient pas uniquement au terme de la démarche mais peut se produire à n'importe quel moment au cours de son déroulement ».

2.2.3 Inciter la métacognition : la question du comment

La métacognition n'est pas automatique. Pour qu'un individu comprenne ses processus internes, il faut qu'il passe par une interaction sociale (Buchel, 1995) via des médiations métacognitives. Veenman (2006) répertorie plusieurs manières de faire en fonction de l'aspect temporel : avant, pendant ou après la performance et détermine des méthodes **prospectives** ou **rétrospectives** (qu'il appelle *offline*) et des méthodes **concourantes** (nommées *online*). Dans le cadre de nos travaux, nous avons retenu deux manières de solliciter les médiations métacognitives : les prompts métacognitifs et les allo-confrontations.

Les « **prompts métacognitifs** » sont des verbalisations développées par le biais de questions ayant un effet positif sur les performances – que l'on peut définir comme des activateurs de stratégies. Certains peuvent être orientés sur le processus (« comment allez-vous décider ? », « comment savez-vous que c'est un bon déplacement ? » (Berardi-Coletta et al., 1995) et font surgir des verbalisations « orientées sur les erreurs, les stratégies, les planifications d'actions ultérieures ». D'autres permettent une justification des raisons, incitent à expliciter les pourquoi des actions effectuées, à en donner les raisons. Ces prompts métacognitifs peuvent, en suivant le principe de temporalité de Veenman (2006) explicité *supra*, intervenir avant, pendant et après la tâche, convoquant ainsi les six compétences métacognitives déployées dans la Figure 1.

Les « **allo-confrontations** » sont des moments de partage de stratégies en groupes, ou d'explicitation de son fonctionnement à un pair. Elles permettent de rendre explicites les stratégies utilisées et les structures mentales qui les guident vers le choix de ces stratégies (Morissette, 2002). Ces temps assurent donc « 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 » (Gagnière, 2010, p.105). De plus, les travaux de Lin (2001) ont montré que le fait d'écouter un pair expliciter ses stratégies, les principes utilisés pour résoudre une tâche, et/ou conceptualiser avaient un impact positif sur sa propre perception de soi comme apprenant.

3. Méthodologie

3.1 La recherche dans son ensemble

Comme nous le mentionnions dans l'introduction, cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche-développement visant, d'une part, la mise au jour d'un dispositif novateur pour

optimiser le développement de la compétence scripturale des élèves dans toutes ses dimensions, et, d'autre part, une production de connaissances nouvelles sur le plan de l'écrit.

3.1.1 Participants à l'étude et démarche d'enseignement et de recherche

Le matériau utilisé ici provient d'une des deux mises à l'essai de notre dispositif³. Il a été collecté dans une classe de seize élèves de 10-12 ans caractérisée par son ancrage dans un milieu socio-culturel faible⁴. Quatre élèves ont été suivis tout au long du processus. Ils ont été choisis par l'enseignant pour leur profil spécifique : le premier a des difficultés scolaires, le deuxième rentre généralement difficilement dans les tâches, le troisième rentre facilement dans les tâches mais se décourage assez vite et le quatrième est qualifié de "bon élève" et ne rencontre pas de difficulté.

Trois semaines ont été consacrées à la mise en œuvre du dispositif. Les élèves ont été invités, au fil du processus, à faire évoluer un texte qui met à l'honneur leur doudou d'enfance. Des étayages spécifiques et des moments d'interactions entre pairs leur ont permis de réécrire leur production jusqu'au chef-d'oeuvre⁵. La Figure 2 propose une schématisation du dispositif et renseigne les moments où les étayages et les interactions ont été suggérés temporellement. Les médiations métacognitives sont, quant à elles, activées au fil des étapes.

³ En effet, le dispositif a été mis à l'essai dans deux classes. Dans le cadre de cette contribution, nous avons choisi de nous centrer sur la première classe de l'étude.

⁴ Niveau déterminé en fonction d'un indice socio-économique calculé sur base de onze variables au total regroupées en cinq grandes catégories : revenu par habitant, niveau de diplôme, taux de chômage, activités professionnelles et confort des logements.

⁵ Terme emprunté à Jolibert (1989) pour désigner la production finale des élèves.

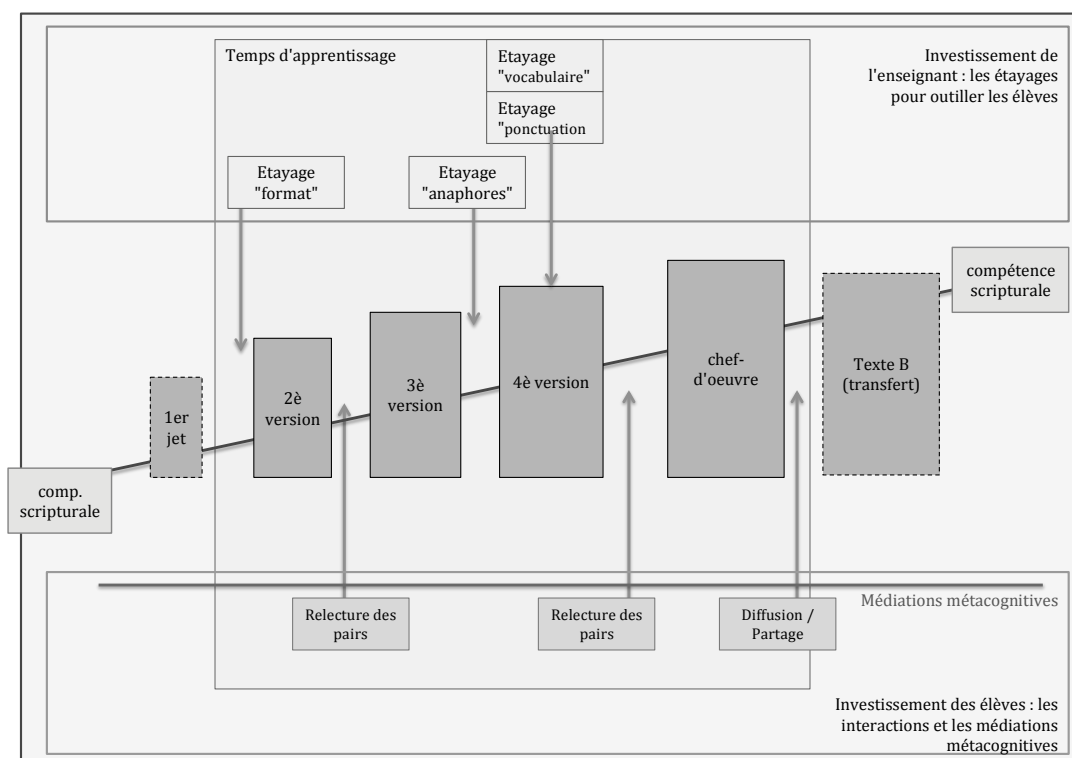


Figure 2 - Panorama global de la recherche (Colognesi, 2015, p.147)

3.1.2 Outils de recherche

Nous avons ainsi recueilli les productions de tous les élèves, soit 96 textes : toutes les versions des textes (le premier jet, les versions intermédiaires 2, 3 et 4, la version finale du premier texte et l'écrit de réinvestissement). Ces textes ont été évalués par trois correcteurs à partir d'une grille dont les critères s'articulent autour des niveaux de production d'un texte : (1) l'intention de communication ; (2) le contenu – les idées ; (3) l'organisation générale du texte ; (4) la cohérence, les liens entre les phrases (organisateurs textuels, anaphores); (5) les unités lexicales et grammaticales (construction des phrases, la ponctuation, les accords); (6) l'orthographe et (7) les aspects non verbaux (calligraphie, soin-lisibilité, longueur du texte). Une analyse quantitative a été appliquée aux résultats pour déterminer les progrès statistiquement significatifs. De plus, une analyse qualitative des textes a également été opérée en exploitant les outils de la génétique textuelle en observant ce qui a été déplacé, supprimé, ajouté, remplacé, réorganisé. Nous avons pu ainsi visualiser les modifications précises apportées par les scripteurs d'une version à l'autre.

Nous avons également fait passer un questionnaire destiné à sonder le rapport à l'écrit des scripteurs avant et après le dispositif⁶, filmé 18 séquences de travail, enregistré et retranscrit

⁶ Questionnaire inspiré des travaux de Barré-De Miniac (2002). 24 questions sont structurées autour des cinq dimensions du rapport à l'écrit : affective, axiologique, conceptuelle, praxéologique, métascripturale.

l'intégralité des discussions des sous-groupes ainsi que les médiations métacognitives. Dans ce chapitre, l'attention est mise précisément sur ces médiations métacognitives⁷.

3.2 Les médiations métacognitives

Pour rappel, la question de recherche qui nous occupe dans le cadre de cette contribution est de savoir l'impact des médiations métacognitives proposées aux scripteurs tout au long du dispositif "Itinéraire".

3.2.1. Trois moments d'intervention

Pour répondre à notre question, nous avons construit des médiations métacognitives. Elles ont été intervenues à différents moments : (1) au début de la tâche, avant de la commencer (permettant d'évaluer les compétences métacognitives d'orientation et de planification) ; (2) pendant la tâche (travaillant ainsi la vérification et la régulation *in situ*) ; (3) à l'issue de la tâche (mettant en exergue les compétences métacognitives évaluatives et autorégulatrices). Nous avons ainsi proposé aux scripteurs des médiations (dont des exemples sont repris dans le Tableau 1) qui ont pris plusieurs formes :

- des temps d'auto-observation « autonome » à partir d'une liste de questions ;
- des interviews *in situ* effectuées par l'enseignant et/ou le chercheur ;
- des moments d'échanges sous forme d'allo-confrontations en sous-groupe et/ou en groupe-classe.

Tableau 1 - Exemples de médiations métacognitives proposées dans les fiches

Fiche A : planification (avant d'écrire, de soi à soi, enregistré, les 4 élèves sélectionnés)	- Explique ce que tu as compris de la tâche proposée ? - Quel est ton objectif personnel par rapport à cette tâche ? A quoi veux-tu arriver ? - Comment vas-tu procéder : Par quelles étapes penses-tu passer ? - Quelles sont tes forces pour réaliser cette tâche ? - ...
Fiche B : textualisation (pendant l'écrit, échange avec l'enseignant, enregistré, les 4 élèves sélectionnés)	- Je vois que tu viens de modifier / supprimer / ajouter / déplacer/ cette lettre / ce mot / cette phrase / ce bloc de texte / ... Pourquoi, dans quel but ? - Peux-tu me décrire ce que tu es en train de faire ? Explique moi ta démarche pour arriver à ... - ...
Fiche C : textualisation (pendant l'écrit, allo-confrontation, par deux, enregistré)	- Explique-moi ce que tu as fait jusqu'à présent ? Par quelles étapes es-tu passé ? - Lorsque tu as rencontré une difficulté, qu'as-tu fait ? - Et maintenant, comment penses-tu que tu vas t'y prendre pour continuer à rédiger ? Quelles vont être tes prochaines étapes ? - ...
Fiche D : révision (après l'écrit, de soi à soi, enregistré, les 4 élèves sélectionnés)	- Es-tu satisfait de ta production par rapport à la demande / à ton objectif ? Pourquoi ? - Qu'as-tu modifié lors de ton écrit ? Peux-tu expliquer pourquoi tu as fait ces choix ?

⁷ Pour l'ensemble de la recherche, voir Colognesi (2015).

	- Tu es maintenant à la Xème version de ton texte. Qu'est-ce qui est différent entre les versions ? Comment as-tu effectué ces changements ? - ...
Fiche E (après chaque étayage, d'abord individuellement, puis partage en groupe-classe, enregistré).	- Comment t'y es-tu pris pour réaliser la tâche proposée ? Par quelles étapes es-tu passé ? - Qu'est-ce que tu as appris dans cette activité ? - Dans l'activité, qu'est-ce qui t'a aidé ? - Si demain, tu refais la même activité, quelles stratégies vas-tu adopter pour être plus efficace ? Pourquoi ? - ...

Les fiches A, B, et D sont utilisées respectivement avant, pendant, après la production et soumises aux quatre élèves sélectionnés. En effet, interpellé tous les élèves un par un lors d'une séance d'écriture ne nous semblait ni pertinent ni réaliste. Concrètement, pour les médiations des fiches A et D, chaque élève à tour de rôle est invité à se placer dans le couloir, où l'attendent un micro, un enregistreur et la fiche de questions. Il peut ainsi, seul sans le regard de l'adulte, lire les questions et y répondre comme il l'entend. La fiche C est employée pendant la tâche (après une vingtaine de minutes) et fonctionne sur le système d'allo-confrontation : ce sont les élèves, par deux, qui dialoguent autour de leurs processus en se posant les questions. La fiche E développe une série de questions proposées à l'issue de chaque étayage spécifique.

Les moments en groupe-classe, guidés par l'enseignant⁸, ont été filmés et enregistrés afin de retranscrire les propos des élèves. Les médiations où les élèves s'expriment par deux ou seuls sont enregistrées sur dictaphone et retranscrites également.

3.2.2 Méthodes de compilation et d'analyse des données

Les différents verbatim ont été analysés chronologiquement d'une part, en regardant, pour le même élève, les modifications perceptibles au fil du processus pour le même type de question. Des catégorisations ont alors émergé. D'autre part, nous avons comparé, via notamment une étude de cas, les liens entre les réponses des élèves (ce qu'ils disent qu'ils vont faire / font) et leurs productions textuelles (ce qu'ils font effectivement).

4. Résultats et impact produit

Nous présentons ici dans le premier point les résultats en lien avec notre question de recherche puisque l'analyse des médiations métacognitives révèle un impact sur la prise de conscience des mécanismes engagés dans l'écrit. Dans le second point, nous mettons en exergue deux autres retombées saillantes de la métacognition sur le processus d'apprentissage et le rapport à l'écrit.

⁸ Deux jours de formation ont été consacrés pour expliciter à l'enseignant les fondements du dispositif, les différentes séquences et le sensibiliser à l'approche par médiations métacognitives. Le guide complet avec les déroulés des séances, les fiches-élèves et les fiches de médiations ont été fournis au praticien plusieurs semaines à l'avance pour qu'il puisse se les approprier.

4.1 La prise de conscience des mécanismes engagés dans l'écrit et le développement des compétences de planification, de mise en texte et de révision

Lorsqu'on interroge les élèves, une série d'éléments relatifs aux mécanismes d'écriture apparaissent, notamment, le fait qu'écrire, ça ne se fait pas en une fois. Ainsi, les scripteurs prennent conscience de l'intérêt des **réécritures**, de la nécessité de revenir sur la version précédente pour l'améliorer, et, *ipso facto*, des différentes **modifications** qui en sont issues.

Je vois que tu as modifié des choses par rapport au premier jet. Dis-moi ce que tu as fait.
J'ai changé mon titre / j'avais noté la consigne / j'ai mis des paragraphes pour les idées / un où je décris et un où j'écris à quoi pense mon doudou
D'autres choses que tu as changées ?
J'ai mis mon nom en dessous du texte / j'ai ajouté un dessin/ et j'ai mis plus d'adjectifs pour décrire mon doudou
C'était utile de réécrire le texte ?
Oui // je n'avais pas pensé à tout cela avant (TUBCO1)

Illustration 1 – XP1 : Médiation métacognitive : mécanismes d'écriture

Une autre prise de conscience qui ressort massivement des médiations métacognitives est qu'il est nécessaire, quand on écrit, **d'être compris par les autres**. Ainsi, l'aspect non verbal est largement mis en avant. Le verbatim de l'illustration 2 exprime bien cette préoccupation des enjeux pragmatiques, montrant la considération des destinataires :

Qu'as-tu surtout modifié par rapport à ton écrit précédent ?
J'ai fait surtout un effort d'écriture
Pourquoi ?
Parce que les autres fois / quand j'ai écrit / je me suis pas concentré là-dessus / j'ai écrit mes idées / ici // j'ai fait attention parce qu'on va le lire mon texte / demain / alors il faut qu'ils comprennent ce que j'ai écrit (TUBCHE1)

Illustration 2 – XP1 : Médiation métacognitive : être compris par les autres

Un dernier aspect à mentionner comme bénéfique et qui découle des autres est le développement de l'**autorégulation des mécanismes d'écriture**, de l'**autonomie** et, de ce fait, l'accès au **transfert**, qui est possible car il est préparé.

Rappelons-le, la dernière compétence métacognitive identifiée est la compétence d'**autorégulation** qui consiste à revenir sur tout le processus vécu (tout le cheminement fait lors du dispositif, dans le cas qui nous concerne) et à identifier les éléments à reproduire, à modifier, les stratégies à garder, etc. Mettre des mots là-dessus, pour être plus performant quand la tâche se représentera, semble véritablement préparer à l'**autonomie** (pouvoir faire seul ce qui a été fait ensemble pendant le temps d'apprentissage) et au **transfert** (puisque'il y a des similarités posées entre les situations et la mise en perspective de stratégies à mobiliser plutôt que d'autres).

Dans nos médiations métacognitives, nous avons demandé *in situ* à toute la classe, mais aussi de manière individuelle à certains élèves, comment ils s'y prendraient s'ils étaient amenés à refaire une tâche d'écriture semblable. Il est vraiment intéressant de constater que les réponses s'organisent en termes de **synthèse** des éléments appris au cours du dispositif (savoirs

déclaratifs) mais aussi en termes de **stratégies et de procédures** à mobiliser (savoir-faire procéduraux). L'illustration 3 donne à voir ces deux facettes :

Si tu étais amené à refaire ce travail, comment t'y prendrais-tu ?
Je ferais un brouillon / puis je penserais à tout ce qu'on a vu / écrire un titre / faire des paragraphes // un pour le physique / un pour les pensées // je relirais bien pour éviter les répétitions / en pensant à ce qu'on a fait avec le pirate et le vampire // (silence) je demanderais aussi à quelqu'un de me relire pour me donner son avis.
(...)
Si tu étais amené à refaire ce travail, comment t'y prendrais-tu ?
Je ferais un plan avec ce qu'on a vu / un titre / des paragraphes / voir ce que je vais y écrire // je ferais tout de suite attention aux détails / en ajoutant des adjectifs et des comparaisons (silence)
Tu vois d'autres choses auxquelles il faudrait penser ?
Heuu / oui // il faudrait aussi penser à éviter les répétitions / ça je regarderai le personnage et essaierai de partir de son physique mais aussi des qualités et défaut / je ferais un premier jet / j'utiliserai le dictionnaire pour l'orthographe // j'essaierai d'écrire le mieux possible pour qu'on puisse me lire / c'est pas toujours évident// je pourrais demander à quelqu'un de me relire avant / (TUBCO)

Illustration 3 – XP1 : Médiation métacognitive : autorégulation et transfert

On perçoit ici la compétence d'autorégulation qui se développe avec une faculté de **repenser le processus** pour être plus efficace la prochaine fois. Les compétences d'orientation et de planification seront dès lors développées, comme le mentionne la seconde élève qui exprime qu'elle fera un plan.

4.2 Deux autres retombées à mettre en évidence

Au-delà des bénéfices décrits ci-dessus, deux autres retombées ont émergé de notre analyse des médiations métacognitives. Elles sont en lien, d'une part, avec la valeur qu'attribuent les scripteurs aux étayages qui leur sont proposés pour faire évoluer leurs textes et, d'autre part, avec le sentiment de compétence rendu explicite. Selon nous, ces deux retombées s'inscrivent bien dans une logique de production d'écrit puisqu'elles contribuent à un rapport à l'écrit positif.

4.2.1 La perception de la valeur des tâches vécues et l'utilisation explicite des outillages

Quand on écoute les élèves s'exprimer lors des médiations métacognitives, on perçoit la mise en évidence des sauts qualitatifs apportés grâce aux étayages et le sentiment d'utilité que ceux-ci amènent (en termes de savoirs nouveaux, de stratégies à utiliser, de procédures utiles...). Cet aspect renvoie aux facteurs motivationnels d'Eccles et Wigfield (2002), pour qui la valeur perçue des activités est un prédicteur de la motivation.

Les deux exemples suivants illustrent cette perception. L'Illustration 4 est issue d'un verbatim *off-line* (après la réécriture de la deuxième version) dans lequel l'élève exprime l'utilité perçue de la lecture des textes d'auteurs. L'Illustration 5 renvoie aux interactions sociales entre pairs et à l'utilité ressentie des commentaires des partenaires.

Décris-moi comment tu as fait pour arriver à cette conclusion qu'il fallait modifier quelque chose ?

On a fait le deuxième jet après avoir lu les textes d'auteurs / c'est ça qui m'a aidée / je me suis servie de ça pour changer // quand on a lu les textes hier on a vu comment il fallait faire / et ce qui est au tableau m'a servi aussi (TUBCO1)

Illustration 4 – XP1 : Médiations métacognitives : autour des modifications apportées

Qu'est-ce qui t'a aidé à ajouter ces choses ?

Les commentaires des autres / là // ils m'ont dit de mettre des couleurs par exemple (silence)
Je me suis servie de / des propositions des autres / ça m'a aidé / pour la fin par exemple // (TUBVA1)

Illustration 5 – XP1 : Médiations métacognitives : perception des leviers pour écrire

Les médiations métacognitives permettent donc aux élèves de prendre conscience de l'impact des activités d'étayage et des autres sur leur propre évolution. De plus, les scripteurs expriment qu'ils ont le sentiment de pouvoir y arriver et d'avoir de l'aide pour cela (Illustration 3), ce qui renvoie au second prédicteur de la motivation : l'espérance de réussite.

Est-ce que la tâche d'écriture te semble facile - difficile ? Ça ne me semble pas trop difficile // on a vu des modèles // et puis il y a les autres qui ont donné des commentaires (silence) alors ça va / je vais pouvoir m'aider de ça (TUBVA1)

Illustration 6 – XP1 : Médiations métacognitives : perception de la tâche

4.2.2 La modification du sentiment de compétence et de performance

Un autre bénéfice de la métacognition se situe au niveau du recul critique des élèves. En effet, comme ils sont interpellés au fil de leurs productions via des médiations métacognitives avant, pendant et après les tâches, ils évoluent non seulement dans ladite production, mais également dans la manière de poser un regard sur leur travail.

Dès lors, ce sont les compétences de vérification, de régulation et surtout d'évaluation qui sont mises en exergue et s'affinent petit à petit. En effet, au départ, les élèves mentionnent qu'ils sont satisfaits ou peu satisfaits de leur texte, mais n'ont pas nécessairement ni les mots ni les critères de qualité leur permettant de développer leur position. On remarque, au fur et à mesure, une qualité d'analyse plus fine, soutenue par les caractéristiques du texte à produire qui sont isolées et les discussions linguistiques qui ont lieu, comme le montre l'Illustration 7. Il s'agit d'extraits de médiations métacognitives *off-line* à l'issue du premier jet.

Es-tu satisfait de ton travail ?

Bof

Pourquoi dis-tu cela ?

Je ne sais pas trop // je pense que je dois encore travailler (silence) (TUBCO1)

Illustration 7 – XP1 : Médiations métacognitives : satisfaction du travail accompli – après le 1^{er} jet

A contrario, les extraits de l'Illustration 8 apparaissent après la quatrième version du texte. On perçoit que les scripteurs détaillent leur sentiment de satisfaction en utilisant des critères plus précis dont beaucoup sont en lien avec les étayages spécifiques vécus ou les commentaires des pairs.

Es-tu satisfait de ton travail ? Pourquoi ?

Oui / parce que j'ai amélioré mon texte sur le doudou / j'ai mis d'autres mots / j'avais mis trop de il / j'ai trouvé d'autres idées / le texte est meilleur (TUBCO1)

Je vois que tu as ajouté des choses. Est-ce que d'après toi, c'est mieux que la première fois ?

Ho oui !

Et en quoi c'est mieux ?

La longueur / j'ai mis plus d'idées / j'ai amélioré la description / j'ai pensé à la forme / j'ai ajouté des adjectifs // j'ai amélioré mon écriture (TUBVA1)

Illustration 8 – XP1 : Médiations métacognitives : perception du travail accompli

Ainsi, au fil des réécritures, les élèves, quand ils expriment ce qu'ils font « en direct », sont de plus en plus précis quand ils activent les compétences métacognitives de vérification (ils expriment comment ils détectent les erreurs) et de régulation (ils expriment pourquoi ils font des modifications, à partir de quel cheminement et de quelles balises), comme le montre l'Illustration 9, issue d'une médiation métacognitive *online* d'un même élève.

Je vois que tu as modifié ce mot. Dis moi ce que tu as fait. Pourquoi ?

J'ai changé le mot oreille / j'ai ajouté un s parce que c'est au pluriel / il a des grandes oreilles / je dois mettre s

(...)

Je vois que tu as changé ce mot. Dis moi ce que tu as fait. Pourquoi ?

J'ai retiré le s pour mettre un t / il sait / je l'accorde avec il donc je ne peux pas mettre s / mais c'est un t qu'il faut mettre ici

(...)

Illustration 9 – XP1 : médiations métacognitives on line : vérification et régulation

En mettant en avant le degré de satisfaction et en le justifiant de la sorte, les élèves mettent, de manière explicite, la focale sur les changements personnels qu'ils ont réalisés au fur et à mesure en termes de savoirs et savoir-faire nouveaux mais aussi en termes d'attitude vis-à-vis de l'écrit. De ce fait, il semble qu'il y ait une modification du rapport au texte (pour le moins, à ce genre de texte-ci) et à la manière de l'aborder. De plus, cette mise en évidence des changements personnels par les élèves montre aussi que la métacognition peut déjà se développer à l'âge des élèves de notre échantillon (10-12 ans), ce qui se confirme dans le point suivant qui détaille la prise de conscience des mécanismes engagés dans l'écrit.

5. Conclusion : principaux impacts du dispositif de médiation

Le résultat de l'étude montre que la métacognition apporte une prise de conscience des mécanismes engagés dans l'écrit et le développement des compétences de planification, de mise en texte et de révision, permettant **l'autorégulation, le transfert et l'accès à l'autonomie**.

Deux retombées sur d'autres composantes de l'apprentissage ont été épinglées. La première retombée renvoie aux tâches vécues : la perception de leur valeur, mais aussi l'utilisation

explicite de ce qui s'y rapporte. Ces deux aspects ont trait à la **dynamique motivationnelle**. La seconde retombée est la modification positive du sentiment de compétence et l'augmentation des performances elles-mêmes. Nous lions cet aspect au **rapport au savoir** du scripteur **et à sa conception de « lui »** comme apprenant.

Ces effets ont été produits grâce aux **médiations métacognitives** de plusieurs ordres proposées tout au long du dispositif. Avant les tâches, des questions permettant de convoquer et développer les compétences d'orientation et de planification sont suggérées. Pendant le travail, sous forme d'allo-confrontation, chaque scripteur exprime à son voisin la manière dont il s'y prend, ses forces, ses difficultés, etc. A l'issue des différentes tâches, des médiations métacognitives visant l'évaluation (faire le point sur ladite tâche et sa réalisation) et l'autorégulation (en se mettant en perspective d'une réédition de l'activité par exemple) sont activées. Il nous semble ainsi pertinent de formaliser ces moments en dédiant, au fil des séances, pour tous, du temps aux médiations métacognitives afin de permettre à tous les élèves d'atteindre les bénéfices déployés.

En effet, les **médiations métacognitives** permettent non seulement aux compétences métacognitives de se développer mais elles amènent aussi l'écrivain à être et à se sentir plus performant d'une réécriture à l'autre. Ces prises de consciences explicites (tant sur les apprentissages, sur la valeur des activités que sur le développement de ses compétences et des réactions face à l'écrit) modifient positivement le rapport à l'écrit de l'individu.

Dans ce sens, déployer ou **accentuer des médiations métacognitives tout au long** du processus permettrait aux élèves de modifier davantage (et plus rapidement nous semble-t-il) leur rapport à l'écrit. Dès lors, la prise de conscience quotidienne des évolutions diverses et la mise au jour des changements contribuent à déconstruire l'idée qu'écrire c'est un don (puisque l'on voit que c'est ensemble qu'on apprend à écrire, tout au long du dispositif) et que c'est un simple codage (puisque l'on voit ensemble les mécanismes d'écriture et les apprentissages afférents au texte à produire). Ces verbalisations régulières de diverses formes encouragent les écrivains à donner leur avis critique sur leur texte, mais aussi sur les textes d'autrui. Ce faisant, on leur demande également de se projeter (en développant les compétences d'orientation et de planification) vers la réécriture / l'écriture à venir, anticipant et façonnant ainsi des attitudes conscientes et programmées d'entrée dans l'écrit. Par conséquent, lors d'une **nouvelle tâche d'écriture** qui rencontre des points communs à celle vécue (la question du transfert), les élèves pourront, en fonction des **stratégies** déterminées et verbalisées, orienter et planifier utilement leur travail.

En définitive, nos perspectives de recherche sont triples. Premièrement, comme nous n'avons pas joué ici sur la **neutralité de la variable "métacognition"**, nous allons rééditer l'expérience en la neutralisant. Nous mettrons dès lors en oeuvre dans une classe le dispositif "Itinéraire" dans son ensemble et dans l'autre, servant ainsi de classe "contrôle", le dispositif sans l'aspect métacognitif. Notre ambition est ainsi de comparer les effets et les résultats obtenus dans les productions textuelles.

Deuxièmement, nous envisageons de préciser le volet "compétences métacognitives" en fonction de **l'âge des élèves**. Pour ce faire, nous allons expérimenter le dispositif chez des élèves plus jeunes et analyser leurs réactions face aux médiations métacognitives qui leur sont proposées.

Troisièmement, nous pensons également poursuivre nos explorations en mettant en place une **recherche collaborative** (Bednarz, 2013; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2013) réunissant quelques enseignants qui se questionnent sur l'enseignement de l'écrit. Le projet du groupe collaboratif, co-situé, pourrait être de développer ensemble, en profitant des savoirs d'expériences des praticiens et des savoirs scientifiques du chercheur, un nouveau module d'enseignement axé sur un genre textuel décidé collectivement (différent de celui de notre étude). Nous pourrions ainsi retracer le chemin que nous avons pris seul avec des collègues de terrain afin de viser une double vraisemblance et rejoindre les deux types de communautés. Le processus de construction conjointe pourrait donc être de : (1) déterminer ensemble un objet de travail (un module à développer pour travailler un genre précis); (2) co-construire les scénarios d'apprentissage et les progressions méthodologiques et laisser les praticiens les expérimenter dans leur classe alors que nous recueillons les données; (3) analyser les données en utilisant l'expertise et les ressources des membres du groupe; (4) formaliser les découvertes et les diffuser pour les deux communautés d'acteurs.

Références bibliographiques

- Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Éduquer*, 2(3). En ligne <http://rechercheseducations.revues.org/283>.
- Bednarz, N. (2013). Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement. Paris : L'Harmattan.
- Berardi-Coletta, B., Buyer, L. S., Dominowski, R. L., et Rellinger, E. R. (1995). Metacognition and problem solving: A process-oriented approach. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(1), 205-223.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation d'adultes*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert et R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L., & DeLoache, J. S. (1978). Skills, plans, and self-regulation. In R. S. Siegel (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 3-35). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bruner, J. (1996). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Büchel, F. P. (1995). De la métacognition à l'éducabilité cognitive. In F. P. Büchel (Ed.), *L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation* (pp. 9-44). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octarès Editions.
- Coen, P.-F. (2000). *A quoi pensent les enfants quand ils écrivent ?* Thèse de doctorat en Lettres non publiée, Université de Fribourg. Fribourg.

- Colognesi, S. (2015). *Développer la compétence scripturale des élèves*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Université de Louvain, Louvain-la-Neuve;.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 41, 9-22.
- Deschênes, A-J. (1991). *Les Métaconnaissances*. Montréal, Québec : Télé-Université.
- De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris, France : Hachette Education.
- Eccles, J. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Efklides, A., (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self- and co-regulation. *European Psychologist*, 13, 277-287.
- Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écologiste ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel / L'Atelier du texte.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gagnière, L. (2010). *Comment inciter les régulations métacognitives pour favoriser la résolution de problèmes mal structurés ?* Thèse de doctorat en psychologie non publiée, Université de Genève, Genève.
- Jolibert, J. (1989). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris, France : Hachette.
- Koriat, A. (2000). The feeling of knowing: Some metatheoretical implications for consciousness and control. *Consciousness and cognition*, 9, 149-171.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Lin, X. D. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research et Development*, 49(2), 23-40.
- Lord, M.A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 2(1), 1-9.
- Morissette, R. (2002). *Des croyances par rapport au transfert des apprentissages*. In. *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière.
- Nelson, T. O., et Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe et A. P. Shimamura (dir.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1-25). Cambridge, MA: MIT Press.
- Noël, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Allal, L., et Laveault, D. (1990). L'autoévaluation en question(s). Propos pour un débat. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(3), 5-25.
- Piolat, A., et Roussey, J. Y. (1992). Rédaction de textes, éléments de psychologie cognitive. *Langage*, 26(106), 106-125.
- 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 non publiée, Université de Montréal, Montréal.
- Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans ses interventions pédagogiques. *Vie pédagogique*, 122, 20-23.

- Rochex, J.Y. (1997). Note de synthèse « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, 120, 105-147.
- Saint-Pierre, L. (1994). La metacognition, qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 529-545
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook et B. Seidlhofer (dir.), *Principles and practice in the study of language* (pp. 125-144). Oxford : Oxford University Press.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris, France : ESF.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2013), Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire, *Interacções*, 27, 118-138.
- Veenman, M. V. J. (2005). The assessment of metacognitive skills: What can be learned from multi-method designs? In C. Artelt, & B. Moschner (Eds), *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis* (pp. 75-97). Berlin: Waxmann.
- Veenman, M. et al. (2006). Metacognition and learning : conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14.
- Veenman M. (2012). Metacognition in science education : Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. In A. Zohar et Y-J. Dori (dir.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (pp. 21-36). London, Grande-Bretagne : Springer. 21-36.