

La métacognition au service de l'apprentissage de la production de récits

Adel Znaïdi

► **To cite this version:**

Adel Znaïdi. La métacognition au service de l'apprentissage de la production de récits. Action Didactique, Laboratoire de recherche en Langues Appliquées et Ingénierie des Langues En Milieu Multilingue (LAILEMM), Faculté des Lettres et des Langues de l'université Abderrahmane Mira de Bejaïa, A paraître, Le français comme langue enseignée et langue d'enseignement, 1 (5), <http://www.univ-bejaia.dz/action-didactique/pdf/ad5/Znaïdi.pdf>. hal-03049698

HAL Id: hal-03049698

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03049698>

Submitted on 9 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Public Domain

Adel ZNAIDI

Université de Lorraine, CREM.

La métacognition au service de l'apprentissage de la production de récits

Article reçu le 20.11.2019 / Modifié le 17.05.2020 / Accepté le 23.05.2020

Résumé

La production de textes narratifs par un apprenant tunisien du cycle primaire est une activité relativement complexe. Les démarches didactiques mises en œuvre par les enseignants pour l'apprentissage de l'écrit permettent certes de formaliser l'acte d'écriture ; néanmoins, les textes produits par les scripteurs novices comportent de nombreuses erreurs dues à des difficultés cognitives.

Le présent travail vise à proposer et à tester des pistes didactiques et pédagogiques qui permettent de faciliter le repérage et l'analyse des difficultés liées à la cohérence textuelle dans les productions écrites des élèves en vue de comprendre et d'expliquer les processus cognitifs à l'œuvre chez les apprenants en situation d'écriture.

Les deux méthodes que nous avons expérimentées lors de la mise en œuvre des séquences pédagogiques nous ont permis de vérifier l'impact de la pratique de la métacognition sur les performances des scripteurs novices.

Mots clés : Production écrite, Métacognition, Autorégulation, Erreur, cohérence textuelle.

Metacognition to learn how to produce a narrative.

Abstract

The production of narrative texts by a Tunisian learner of the elementary cycle, is a relatively complex activity. The didactic procedures implemented by the teachers for the learning of writing certainly make it possible to formalize the act of writing; however, novice writers still produced texts that include many errors related to cognitive difficulties.

The present work aims to propose and test didactic and pedagogical approaches which facilitate the identification and analysis of the difficulties related to textual coherence in students' written productions in order to understand and explain the cognitive processes performed by learners in writing situations.

The two experimental methods we used during the implementation of the pedagogical sequences enabled us to check the impact of metacognition practice on novice writers' performance.

Keywords : Written production, Metacognition, Self-regulation, error, textual coherence.

Pour citer cet article :

ZNAIDI Adel (2020). La métacognition au service de l'apprentissage de la production de récits. *Action Didactique*, [En ligne], 5, 30-49. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad5/Znaidi.pdf>

Pour citer le numéro :

AMMOUDEN M'hand et BEKTACHE Mourad (dirs), (2020). Le français comme langue enseignée et langue d'enseignement [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 5, juin 2020. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad5>.

Introduction et problématique

L'apprentissage de la production de textes narratifs par un apprenant novice est une activité scolaire relativement complexe. En effet, le texte est une organisation très complexe qui demande de la part du scripteur une attention particulière à des contraintes globales qui se rapportent à la structure du texte, et à des contraintes locales en rapport avec la progression des idées, la cohésion syntaxique et à la cohérence sémantique du texte.

De plus, les textes diffèrent selon leur typologie. Le texte peut-être en effet narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal. Chaque type de texte réfère à un modèle abstrait qui possède des caractéristiques structurelles et linguistiques qui lui sont propres ; en effet, « la plupart des textes se présentent comme des mélanges de plusieurs types de séquences (Adam, 2017, p.309) dont la « caractérisation globale résulte d'un effet de dominance » (*Ibid.* p. 177).

Ces différentes contraintes ont fait l'objet de nombreuses recherches au cours de la seconde moitié du XXe siècle et au début du XXIe en linguistique textuelle (Charolles, 1978, 2012 ; Combettes, 2006 ; Adam, 2005, 2017...), en didactique (travaux des revues telles que *Langue française, Pratiques, Linx...*) et également en psychologie cognitive (Kintsch & Van Dijk, 1978 ; Denhière & Baudet, 1992 ; Alamargot, Lambert & Chanquoy, 2005 ; Legros & Marin, 2008 ; Najjar & Naceur, 2016...).

Ces travaux se sont intéressés à la notion de cohérence microstructurelle et macrostructurelle¹ à travers l'analyse des propriétés organisationnelles, structurales et sémantiques du texte ainsi que des capacités de traitement de l'information au niveau de la production et de la mémorisation.

Parmi ces modèles figure celui de Hayes et Flowers (1980), qui est appliqué dans les écoles tunisiennes et qui est composé de trois étapes (planification, mise en texte, révision). Ces étapes permettent aux apprenants de comprendre le fonctionnement d'un texte et la manière de procéder pour l'écrire. Néanmoins, ce processus rédactionnel qui avait pour rôle d'aider les

¹La microstructure, organisation locale, prend en compte les phrases individuelles et leurs relations immédiates (Ehrlich, Charles & Tardieu, 1992, p. 184).

La macrostructure traduit l'organisation globale du texte ; c'est une représentation sémantique de la signification du texte considéré comme une totalité. (Ehrlich, Charles & Tardieu, 1992, p. 185).

rédacteurs novices à apprendre l'écriture des différents types de texte, semble ne pas permettre aux apprenants du cycle primaire de produire des textes narratifs cohérents du fait qu'il est axé sur la description des modalités d'écriture plutôt que sur la dynamique de production écrite. De même, cette démarche néglige les connaissances mémorisées et leurs processus d'activation en mémoire à long terme (Legros et Marin, 2008), ce qui expliquerait les difficultés rencontrées par les élèves en production écrite surtout au niveau de la cohérence textuelle.

À cet égard, nous pensons qu'un travail sur la mise en texte basé sur la pratique de la métacognition pourrait aider les apprenants à s'approprier les règles spécifiques à la cohérence microstructurale et macrostructurale.

Cette pratique, qui est désignée par la métacognition, recouvre d'après Flavell (1976), Noël (1997), Doly (1999), La Fortune et St-Pierre (2000) deux aspects : les connaissances métacognitives et les stratégies métacognitives.

Les connaissances métacognitives sont des représentations, des conceptions qui sont de nature déclarative ou procédurale stockées en mémoire et qui sont rappelées par le sujet au cours de la gestion d'une activité cognitive (Doly, 1999, p. 20).

Les stratégies métacognitives ou d'autorégulation désignent « les processus par lesquels le sujet exerce le contrôle ou l'autorégulation de son activité lorsqu'il résout un problème (Doly, 1999, p. 21).

L'étude que nous avons menée consistait en une démarche didactique qui avait pour objectif d'aider les scripteurs novices, à partir d'activités métacognitives, à éviter les erreurs qui étaient en rapport avec les principes de cohérence textuelle.

Pour réaliser cet objectif, nous nous sommes intéressés dans notre recherche, aux stratégies métacognitives de l'apprenant, mais également aux conditions requises pour la conception d'un modèle d'autorégulation qui a pour but d'améliorer le niveau d'autorégulation des élèves et le développement de leurs compétences scripturales.

Le modèle d'autorégulation que nous avons conçu est inspiré des travaux de Corno (1986), Boekarts (1997), Zimmerman (2008), Winne (2001), Pintrich (2004). Il est basé sur quatre présupposés en rapport avec les conditions nécessaires à la prise de contrôle de l'apprentissage : une motivation initiale suffisante, la définition d'un but à atteindre, un répertoire de stratégies d'autorégulation, l'observation de soi.

1. Hypothèses de travail

L'hypothèse principale de notre recherche se présente comme suit : la pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation pourrait aider les apprenants à maîtriser leurs processus cognitifs et améliorer leurs performances écrites au niveau de la cohésion et de la cohérence textuelles.

Les hypothèses secondaires qui ont orienté notre recherche sont au nombre de deux :

- il y aurait un lien entre le niveau d'autorégulation chez les élèves et leurs performances dans la production de textes narratifs.
- la pratique de la métacognition pendant les journées de remédiation développerait les stratégies d'autorégulation chez les élèves et par conséquent améliorerait leurs performances à l'écrit.

Pour opérationnaliser la deuxième hypothèse, nous l'avons déclinée en huit hypothèses. Pour ce faire, nous avons choisi 4 variables pour l'autorégulation et quatre autres pour les performances. Nous avons ainsi obtenu quatre sous-hypothèses secondaires qui se rapportent à l'autorégulation et quatre autres pour les performances :

H1 : la pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation clarifie le but à atteindre par les apprenants.

H2 : la pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore la motivation initiale chez les apprenants.

H3 : la pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation développe les stratégies d'autorégulation des apprenants.

H4 : la pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore l'observation de soi des apprenants.

H5 : la pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore la maîtrise de la règle de répétition (PROD1).

H6 : la pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore la maîtrise de la règle de progression (PROD2).

H7 : la pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation

améliore la maîtrise de la règle de non contradiction (PROD3).

H8 : la pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore la maîtrise de la règle de relation (PROD 4).

2. Méthodologie de recherche

L'étude de terrain que nous avons réalisée est quantitative et qualitative. L'échantillon sur lequel nous avons travaillé, est constitué d'un groupe de 67 apprenants constitués d'élèves de 6ème année de l'enseignement de base âgés de 11 à 13 ans. Comme outils d'investigation, nous avons eu recours à un test de connaissances des règles de cohérence textuelle, un questionnaire² pour recueillir les représentations des apprenants sur les spécificités du texte narratif et sur les stratégies comportementales qui se rapportent aux quatre conditions de l'autorégulation évoquées précédemment et une grille d'analyse des erreurs de cohérence³.

Pour valider ces outils, nous les avons expérimentés au cours de l'année 2016 sur un groupe de 25 élèves de 6^e année de l'enseignement de base, âgés entre 11 et 13 ans. Nous avons vérifié par la suite, grâce au logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences), s'il y avait des liens significatifs entre le niveau d'autorégulation et les performances des élèves.

Après l'expérimentation et la validation des outils d'investigation, nous avons fait passer les mêmes tests (test de connaissances des règles de cohérence textuelle + questionnaire + production écrite) l'année suivante à des élèves du même niveau. Les résultats obtenus nous ont servi de corpus pour l'analyse et l'interprétation des données, ce qui nous a permis de mettre en place un plan d'action sous forme de séquences d'enseignement-apprentissage basées sur des activités métacognitives au profit d'un échantillon d'élèves issus du groupe-mère qu'on a appelé groupe expérimental. Ce groupe était constitué de deux sous-groupes expérimentaux. Le 1^{er} sous-groupe (27 élèves) a bénéficié de séances de soutien visant le renforcement/consolidation des règles de cohérence textuelle. Cette formation était animée par une enseignante médiatrice. Le 2^e sous-groupe (20 élèves) a bénéficié également de séances de soutien qui favorisaient l'autorégulation et ce, à partir d'exercices interactifs sur les règles de cohérence textuelle. Des liens hypertextes accompagnaient ces exercices. Leur fonction consistait à guider les apprenants à s'autoréguler d'une manière autonome. Les séquences didactiques proposées aux deux

² Voir annexe 1 : le questionnaire.

³ Voir annexe 2 : la grille d'évaluation de la cohérence textuelle

sous-groupes expérimentaux visaient le développement de stratégies de régulation cognitives et motivationnelles chez les apprenants et par conséquent l'amélioration du niveau de maîtrise des règles de cohérence textuelle.

Après la formation, nous avons fait passer un test de production écrite au groupe expérimental afin de voir si son niveau d'autorégulation a évolué par rapport au groupe témoin (groupe mère) et s'il y a eu un impact positif de la pratique de la métacognition sur les performances des élèves. Nous avons comparé par la suite les résultats des deux sous-groupes expérimentaux pour voir quelle méthode a été plus performante que l'autre.

2.1. Validation des outils de mesure

Pour valider ces outils et vérifier s'il existe des liens significatifs entre le niveau d'autorégulation des élèves et leurs performances à l'écrit (hypothèse 1) nous avons fait un croisement entre les données du questionnaire et les scores recueillis dans les grilles d'analyse de la cohérence textuelle. Nous avons collecté les données sur un tableau Excel. Nous avons désigné les items en rapport avec l'autorégulation par Aut (Aut1...Aut39) et les règles de cohérence (répétition, progression, non contradiction, relation) par PROD (PROD1...PROD4). Puis, par le biais du logiciel SPSS, nous avons effectué un croisement entre les variables. En consultant les tableaux statistiques du croisement des variables PROD1 (la répétition), PROD2 (la progression), PROD3 (la non-contradiction) et la variable 4 (la relation) avec les différents items de l'autorégulation tout en nous basant sur les niveaux d'autorégulation « de temps en temps et toujours », nous avons constaté qu'il y avait des liens significatifs entre les variables. Les exemples suivants donnent une idée sur les modalités d'interprétation.

Exemple 1 :

Tableau croisé Aut1 * PROD1

| Effectif | | PROD1 | | | Total |
|----------|-------------------|-----------------------|-------------------|-------------------|-------|
| | | maîtrise insuffisante | maîtrise minimale | maîtrise maximale | |
| Aut 1 | Jamais | 1 | 1 | 0 | 2 |
| | Rarement | 2 | 0 | 0 | 2 |
| | De temps en temps | 4 | 2 | 1 | 7 |
| | Toujours | 6 | 6 | 2 | 14 |
| Total | | 13 | 9 | 3 | 25 |

Pour avoir une maîtrise maximale de PROD1, il faut toujours ou bien de temps en temps rappeler la structure du texte à écrire.

Explication : l'élève a une maîtrise maximale de PROD1 (la règle de répétition) s'il vérifie toujours ou de temps en temps la structure du texte à écrire (Aut1), car selon les résultats du tableau de croisement Aut1*PROD1, 2 élèves sur 3 maîtrisent très bien la règle de répétition lorsqu'ils vérifient toujours Aut1. De même, 1 élève sur 3, maîtrise la règle de répétition lorsqu'il vérifie de temps en temps Aut1.

Exemple 2 :

Tableau croisé Aut7 * PROD1

| Effectif | | PROD1 | | | Total |
|----------|-------------------|-----------------------|-------------------|-------------------|-------|
| | | maîtrise insuffisante | maîtrise minimale | maîtrise maximale | |
| Aut7 | Jamais | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | Rarement | 4 | 2 | 1 | 7 |
| | De temps en temps | 4 | 2 | 1 | 7 |
| | Toujours | 5 | 5 | 0 | 10 |
| Total | | 13 | 9 | 3 | 25 |

⇒ La vérification d'Auto7 n'influe pas sur la maîtrise de « PROD1 ».

Explication : on voit que la consultation des outils d'aide (écriteaux, portfolio, manuel scolaire...) pour corriger les erreurs (Aut7) donne à chaque fois 1 élève sur 3 qui a une maîtrise maximale. Cela induit donc que cet élément n'influe pas sur la maîtrise de la règle de répétition.

2.2. Description des séquences didactiques avec le groupe expérimental 1

Le recueil des résultats dans les différents tests nous a permis d'élaborer des fiches comportant une sélection des erreurs liées à la cohérence textuelle. Ces fiches nous ont servi de tremplin pour concevoir des séquences pédagogiques basées sur des activités métacognitives au profit des élèves. Ces séquences sont inspirées (comme ce fut le cas pour les tests de connaissances des règles de cohérence textuelle) du fichier classe de 6^{ème} année de l'enseignement de base. Ces séances de remédiation sont au nombre de quatre. Nous avons sélectionné les exercices qui nous ont semblé appropriés aux objectifs que nous nous sommes fixés tout en ajoutant les rectifications nécessaires pour les rendre adaptés à notre démarche

didactique. Celle-ci consiste à proposer progressivement aux apprenants des activités à réaliser individuellement et à les corriger collectivement. L'intervention de l'enseignante consistait à aider les apprenants en difficulté à identifier leurs erreurs et à s'autocorriger. Nous avons donc mis à sa disposition des fiches pédagogiques comprenant les activités à réaliser, accompagnées de consignes en rapport avec les quatre éléments suivants : l'objectif à atteindre, la motivation, les stratégies et l'auto-évaluation.

Exemples de consignes :

Si vous améliorez votre niveau en production écrite vous pouvez obtenir une bonne moyenne à l'examen de fin d'année.

Comment vous pouvez éviter la répétition ?

Regardez vos grilles d'évaluation/vos portfolios/affichage didactique.

Est-ce que vous avez respecté tous les critères ?

2.3. Description des séquences didactiques avec le groupe expérimental 2

Le 2^{ème} groupe a bénéficié également de quatre séances de soutien à partir d'un système d'aide à la production écrite appelé Hot Potatoes. Ce logiciel permet de créer des exercices scolaires interactifs avec des corrections immédiates.

Le contenu des exercices proposés était le même que celui qui a été proposé au groupe expérimental 1. Ces exercices interactifs étaient accompagnés de liens hypertexte dont la fonction était de guider les apprenants à s'autoréguler sans la médiation d'un tuteur.

Vu le nombre limité d'ordinateurs, les apprenants ont été invités à réaliser les exercices interactifs à tour de rôle. Les élèves qui attendaient leur tour ont été invités à choisir et lire des contes mis à leur disposition. Nous avons également demandé à l'enseignante de rappeler à ses élèves au début de chaque séance l'objectif des activités interactives tout en les motivant à les réaliser correctement. Nous lui avons rappelé qu'elle était censée intervenir au cas où une consigne n'était pas comprise. Par ailleurs, elle ne devait pas aider ses élèves à s'autocorriger.

3. Résultats après formation

Les résultats statistiques nous ont montré que deux hypothèses secondaires sur huit sont infirmées. Le tableau récapitulatif ci-dessous nous montre qu'il s'agit des H1 et H2 :

H1 : la pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation clarifie le but à atteindre par les apprenants.

H2 : la pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore la motivation initiale chez les apprenants.

| Hypothèses | Valeurs |
|------------|-------------------------|
| H1 | T = 1.443 et p = 0.155 |
| H2 | T = -1.205 et p = 0.231 |
| H3 | T = -3.885 et p = 0.000 |
| H4 | T = -2.834 et p = 0.005 |
| H5 | T = -4.062 et p = 0.000 |
| H6 | T = -4.006 et p = 0.000 |
| H7 | T = -4.075 et p = 0.000 |
| H8 | T = -3.219 et p = 0.000 |

Tableau 5. Tableau récapitulatif des tests d'hypothèses

Il semble que le processus d'intervention pendant la formation ne clarifie pas le but à atteindre par les apprenants et n'améliore pas leur motivation initiale. Les apprenants n'ont peut-être pas l'habitude d'être informés sur le but de l'apprentissage de la langue française, ce qui expliquerait leur faible motivation. Par ailleurs, les six autres hypothèses secondaires sont confirmées, ce qui montre que la pratique de la métacognition pendant les séances de remédiation permet le développement des compétences scripturales.

Pour approfondir notre recherche, nous avons décidé de comparer les résultats des deux sous-groupes expérimentaux en production écrite avant et après la formation pour vérifier le niveau de progression atteint par chaque groupe puis comparer le niveau de progression de chaque groupe en production écrite pour identifier la méthode la plus efficace.

Néanmoins la comparaison du niveau de progression entre les deux sous-groupes expérimentaux ne pouvait pas se faire directement du fait qu'ils n'étaient pas constitués du même nombre d'élèves. Afin d'avoir une même et unique base de comparaison, nous avons rapporté le S/Groupe2 composé de

La métacognition au service de l'apprentissage de la production de récits.

20 élèves au nombre égal d'élèves du S/Groupe1 composé de 27 élèves. Soit une base comparative de deux S/groupes de 27 élèves dans chacun des S/groupes. La formule adoptée s'est faite sur une base de calcul de produits en croix : le nombre total d'élèves du groupe 1 divisé par le nombre total d'élèves du groupe 2 (Total groupe 1/Total groupe 2 = $27/20 = 1,35$). Le nombre 1,35 a été le coefficient qu'on a adopté pour chacun des sous-groupes par critères de cohérence et résultats.

En comparant les tableaux de progression⁴, nous avons remarqué que la progression réalisée par le sous-groupe expérimental 2 est plus importante que celle du sous-groupe expérimental 1 et ce, au niveau des règles de répétition, de progression et de non-contradiction. Cependant la progression du GExp1 au niveau de la dernière règle (la relation) est supérieure à celle du GExp2 (75, comparativement à 70,2). Cela est dû à notre avis à la mauvaise conception des exercices interactifs qui sont en rapport avec ce principe (la relation). Ces activités semblent ne pas permettre aux élèves de mieux maîtriser cette règle. Une meilleure conception au niveau des consignes et des liens hypertextes pourrait permettre aux apprenants de pratiquer l'autorégulation dans de meilleures conditions et d'améliorer ainsi leurs performances.

Conclusion

L'apprentissage de la production des textes narratifs en FLE représente une activité mentale complexe pour les élèves du cycle primaire tunisien. Cet exercice écrit suppose en effet la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et la sollicitation de différents processus mentaux.

La recherche que nous avons réalisée avait pour objectifs de comprendre les principales raisons qui rendent l'écriture de ce type de texte difficile pour les scripteurs novices et de proposer une démarche didactique basée sur des activités métacognitives qui a pour but d'aider les élèves à prendre conscience des opérations cognitives qu'ils exercent au cours de production d'un récit afin de leur permettre de s'autoréguler. Deux méthodes ont été expérimentées.

La première méthode nous a permis de voir l'apprenant en interaction avec la maîtresse qui l'accompagnait et qui le motivait pour l'aider à passer d'une évaluation intuitive à une évaluation explicite basée sur des critères

⁴ Voir annexe 3 : Comparaison entre les taux d'évolution dans la maîtrise des règles de cohérence textuelle

concernant le texte. Cette méthode, malgré ses avantages, semble dépendre de deux facteurs : des connaissances antérieures permettant aux apprenants de réaliser les tâches proposées doivent être requises chez les apprenants pour qu'ils puissent dépasser avec l'aide d'un tuteur la zone proximale de développement. Le deuxième facteur se rapporte à la formation de base de l'enseignant dans les domaines de la didactique des disciplines et de la pédagogie de la métacognition. Sans connaissances antérieures dans ces deux domaines, il peut être directif ou non directif. Dans le premier cas, il risque de rendre l'apprenant dépendant de ses consignes et ne peut se débrouiller tout seul au cours de la production de récits. Dans le deuxième cas, l'apprenant se sentira abandonné à son sort sans assistance ce qui peut le mener vers l'échec. La médiation de l'enseignant devrait être donc ni directive ni non directive de manière à faire progresser l'apprenant et l'aider à développer des stratégies d'autorégulation.

Pour ce qui est de l'assistance informatisée, c'est une démarche qui permet de détecter et de corriger les erreurs en rapport avec la microstructure, de repérer celles qui se rapportent à l'incohérence textuelle et enfin de stimuler les apprenants à l'auto-questionnement et l'auto-évaluation (Legros et Marin 2008 : 117-118). Le logiciel Hot Potatoes que nous avons utilisé semble faciliter l'analyse des stratégies en repérant les erreurs à l'élève et en le guidant dans la régulation de ses démarches grâce à des liens hypertextes. Une procédure qui paraît favoriser le travail autonome, néanmoins, l'utilisation de ce système d'aide dépend du niveau linguistique de l'apprenant. En effet, si les connaissances antérieures des élèves sont insuffisantes, l'utilisation de cet outil d'aide ne peut améliorer leur niveau d'autorégulation et contribuer au développement de leurs compétences scripturales. À ce niveau, l'apprenant va se retrouver dans une situation complexe qui l'obligera à tenter plusieurs essais sans qu'il puisse retenir une stratégie dans sa mémoire à long terme.

La pratique de la métacognition en contexte plurilingue représente certes une démarche qui favorise la motivation et le transfert des connaissances langagières et des connaissances du monde, néanmoins, pour arriver à atteindre ce but, nous devons avant tout penser à former les enseignants à l'application de l'approche métacognitive en classe de langue. Ce type de formation pourrait améliorer les pratiques des enseignants et les initier à mettre en œuvre des démarches focalisées sur la réflexivité et la prise en compte des capacités requises des apprenants ; ce qui assurerait le développement des stratégies comportementales et motivationnelles des scripteurs novices.

Références bibliographiques

- Adam J-M. (2005). *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (2^e éd.) : Armand Colin.
- Adam J-M. (2017). *Les textes types et prototypes*. 4e édition. Armand Colin.
- Alamargot D., Lambert E. & Chanquoy L. (2005), « La production écrite et ses relations avec la mémoire », *Approche Neuropsychologique des Acquisitions de l'Enfant*, p. 41-46.
- Boekaerts M. (1996). « Self-Regulated Learning at the junction of Cognition and Motivation », *European Psychologist*, Vol. 1 (2), p. 100-112.
- Charolles M. (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques », *Langue française*, p. 7-41.
- Charolles M. (2012). *Cohérence et cohésion du discours*, HAL archives ouvertes, p.1-16. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00665838/document>.
- Combettes B. (2006), «L'analyse thème / rhème dans une perspective diachronique», *Linx*, Université Paris Nanterre, p. 75-89.
- Corno L. (1986). «The metacognitive control components of self-regulated learning», *Contemporary Educational Psychology*, p. 333-346.
- Denhière G. & Baudet S. (1992), *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris : Presses universitaires de France.
- Doly A-M. (1999), « Métacognition et médiation à l'école », dans Meirieu P. (Éd.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ESF, p. 17-61.
- Flavell J.H., (1976), «Metacognitive aspects of problem-solving”, dans L.B., Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, p.231-235.
- Hayes J. R. & Flower, L. (1980), « Identifying the Organization of Writing Processes », dans Gregg L. W., & Steinberg E. R. (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 3-30.
- Kintsch W. & Van Dijk, T. A. (1978), Toward a model of text comprehension and production, dans *Psychological Review*, p.363-394.

- Legros D. & Marin B. (2008), *Psycholinguistique cognitive Lecture, compréhension et production de texte*, Collection : Ouvertures psychologiques, De Boeck Supérieur.
- Najja N. & Naceur A. (2016), « Understanding metacognition in an integrative perspective : the case of scriptural activity among psychology students », *Psychologie & Education/4* (AFPEN), p. 57-74.
- Noël B. (1999), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF éditeur.
- Pintrich P. (2004), « A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students », *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Winne P.H. (2001), « Self-regulated learning viewed from models of pré-noms) information processing » dans : Zimmerman B.J. & Schunk D.H. Mahwah, N.J. (Éds) *Self-regulated learning and academic achievement : theoretical perspective*, Lawrence Erlbaum , p.153-190.
- Zimmerman B. (2008), “Goal setting: a key proactive source of academic self-regulation” dans Schunk D., Zimmerman B. (dir.), *Motivation and self-regulated learning*, New York: Lawrence Erlbaum, p. 267-295.

Annexes

Annexe 1. Le questionnaire

Nom et prénom :

Classe :

Ecole :

Objet : Pratique de l'autorégulation au cours des séances de remédiation

Lors des séances de remédiation, les apprenants sont appelés à relire leurs productions d'une manière réflexive afin de corriger les erreurs en rapport avec la cohérence textuelle.

Ce questionnaire vise à recueillir les représentations des apprenants sur les connaissances cognitives en rapport avec le texte narratif mais aussi sur les stratégies cognitives et motivationnelles qu'ils utilisent pour s'autocorriger.

Notre but est de pouvoir identifier les processus cognitifs des apprenants au cours de la pratique de l'autorégulation. Les données recueillies nous aideront à concevoir pour les séances de remédiation des séquences de révision-consolidation qui auront pour objectif l'apprentissage des règles de cohérence textuelle par le biais d'activités métacognitives.

Merci de nous aider à y parvenir.

La métacognition au service de l'apprentissage de la production de récits.

| |
|--------------------------------------|
| Nom et prénom de l'apprenant : |
| Classe : |
| Ecole : |

Consigne : Coche la case qui te convient le mieux

1. Je ne fais **jamais** cela
2. Je fais cela **rarement**
3. Je fais cela **de temps en temps**
4. Je fais **toujours** cela

| N° | Items | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|---|----------------|-------------------|-------------------------------------|-------------------|
| | | Jamais أبدا | Rarement نادرا | De temps en temps من حين الى اخر | Toujours دائما |
| | Pendant la correction en classe de mon devoir de production écrite..... | | | | |
| 1 | j'essaie de me rappeler la structure du texte à écrire. | | | | |
| 2 | je vérifie si j'ai évité la répétition. | | | | |
| 3 | je vérifie si j'ai fait progresser les évènements dans mon récit. | | | | |
| 4 | je vérifie s'il n'y a pas de contradiction dans mon récit. | | | | |
| 5 | je vérifie si j'ai mis la ponctuation. | | | | |
| 6 | je vérifie si j'ai utilisé des mots de liaison. | | | | |
| 7 | je consulte les outils d'aide (écriteaux, portfolio, manuel scolaire...) pour corriger mes erreurs. | | | | |
| 8 | je relis ce que j'ai écrit. | | | | |
| 9 | Je vérifie si j'ai indiqué le temps, le lieu et les personnages dans la situation initiale. | | | | |
| 10 | je vérifie si les mots que j'ai utilisés dans mon texte sont liés au thème étudié. | | | | |
| 11 | je vérifie si j'ai intégré dans mon texte un élément perturbateur. | | | | |
| 12 | je vérifie si j'ai intégré dans mon texte un élément de résolution. | | | | |
| 13 | je vérifie si mon texte commence par une situation initiale. | | | | |
| 14 | je vérifie si les événements sont en rapport avec le thème étudié. | | | | |
| 15 | je vérifie si j'ai fini mon texte par une situation finale. | | | | |
| 16 | je regarde si j'ai laissé des espaces entre les paragraphes. | | | | |

| | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|
| 17 | je corrige mes erreurs avec l'aide de mes camarades. | | | | |
| 18 | Je vérifie si j'ai respecté le nombre de phrases demandées. | | | | |
| 19 | Je cherche la cause de mon erreur. | | | | |
| 20 | je corrige mes erreurs tout seul. | | | | |
| 21 | je corrige mes erreurs pour satisfaire le maître. | | | | |
| 22 | je demande l'aide du maître. | | | | |
| 23 | je réécris de nouveau le texte en évitant les erreurs que j'ai commises. | | | | |
| 24 | je demande de l'aide à mes camarades si je n'arrive pas à corriger tout seul. | | | | |
| 25 | j'essaie de me rappeler les règles de grammaire que j'ai apprises. | | | | |
| 26 | je porte un jugement sur mon écrit. | | | | |
| 27 | je corrige mes erreurs avec l'aide du maître. | | | | |
| 28 | je vérifie si j'ai bien corrigé. | | | | |
| 29 | je suis en colère quand je n'arrive pas à corriger mes erreurs. | | | | |
| 30 | je me sens heureux quand je corrige tout seul mes erreurs | | | | |
| 31 | Je considère l'erreur comme une occasion d'apprendre. | | | | |
| 32 | je relis les règles grammaticales affichées en classe. | | | | |
| 33 | je me pose des questions. | | | | |
| 34 | Je me sens à l'aise quand je finis de corriger mes erreurs. | | | | |
| 35 | je pense à l'examen pour me motiver à bien corriger. | | | | |
| 36 | Je me dis « il faut que je corrige bien pour ne pas décevoir mon maître » | | | | |
| 37 | je me dis « il ne faut plus faire la même erreur la prochaine fois » | | | | |
| 38 | je corrige mes erreurs avec un camarade de ma classe. | | | | |
| 39 | je corrige mes erreurs avec un élève d'une autre classe. | | | | |

La métacognition au service de l'apprentissage de la production de récits.

Annexe 2. La grille d'évaluation de la cohérence textuelle

| Nom et prénom de l'apprenant : | | | | | | |
|--------------------------------------|--|------------------------------------|-----------------------|-------------------|-------------------|------------|
| Classe : Ecole : | | | | | | |
| Critères de cohérence | Items | Niveaux de maîtrise de l'apprenant | | | | Scores |
| | | Aucune maîtrise | Maîtrise insuffisante | Maîtrise Minimale | Maîtrise maximale | |
| La répétition | Les énoncés comportent des substituts nominaux bien employés. | | | | | ----- 4 |
| | Les énoncés comportent des pronoms personnels sujets bien employés. | | | | | |
| | Les énoncés comportent des pronoms personnels compléments bien employés. | | | | | |
| | Les énoncés comportent des déterminants possessifs et démonstratifs bien employés. | | | | | |
| La progression | La situation initiale comporte un cadre spatio-temporel. | | | | | ----- 4 |
| | L'élément perturbateur altère la situation initiale | | | | | |
| | L'élément perturbateur est introduit par un connecteur temporel. | | | | | |
| | L'action comporte des épisodes et des péripéties | | | | | |
| | Les mots sont agencés correctement dans les phrases produites. | | | | | |
| | L'élément de résolution clôt les péripéties pour engendrer la situation finale. | | | | | |

La métacognition au service de l'apprentissage de la production de récits.

| | | | | | | |
|---------------------------------|---|--|--|--|--|-----------|
| | La situation finale représente la fin de l'histoire avec un retour à l'équilibre. | | | | | |
| | Le schéma narratif appris en classe est respecté. (état initial/complication/dynamique/dénouement /état final) | | | | | |
| | Chaque phrase est thématiquement cohérente avec celle qui précède. | | | | | |
| La non contradiction | Les énoncés n'introduisent aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure. | | | | | ---- 4 |
| La relation | La situation initiale présente les personnages et leurs caractéristiques essentielles. | | | | | ---- 4 |
| | Les informations sont en adéquation avec la tâche demandée. | | | | | |
| | Les caractéristiques formelles du type d'écrit demandé sont respectées. | | | | | |
| | Les actions et les événements évoqués dans le texte sont congruents. | | | | | |
| | Le champ lexical est en rapport avec le thème. | | | | | |
| | Il y a des marqueurs de relation bien placés. | | | | | |

Annexe 3 : Comparaison entre les taux d'évolution dans la maîtrise des règles de cohérence textuelle

| Règles de cohérence | Période | Scoring degré de maîtrise Groupe Exp. 1 | | | | Total points | Total de points après formation |
|----------------------|-----------------|---|-----------------------|-------------------|-------------------|--------------|---------------------------------|
| | | Score 1 point | Score 2 points | Score 3 points | Score 4 points | | |
| | | Aucune maîtrise | Maîtrise insuffisante | Maîtrise minimale | Maîtrise maximale | | |
| La répétition | Avant formation | 8 | 22 | 21 | 4 | 54 | 15 |
| | | 29,60% | 40,70% | 25,90 | 3,70 | 100% | |
| | Après formation | 3 | 20 | 30 | 16 | 69 | |
| | | 11,1% | 37,03% | 37,03% | 14,8% | 100% | |
| La progression | Avant formation | 11 | 8 | 21 | 8 | 48 | 27 |
| | | 37,03% | 29,60% | 25,90% | 7,40% | 100% | |
| | Après formation | 3 | 12 | 48 | 12 | 75 | |
| | | 7,4% | 22,2% | 59,3% | 11,1% | 100% | |
| La non-contradiction | Avant formation | 12 | 6 | 30 | 8 | 6 | 17 |
| | | 44,40% | 11,10% | 37,03% | 7,40% | 100% | |
| | Après formation | 1 | 20 | 36 | 16 | 73 | |
| | | 3,7% | 37,03% | 44,4% | 14,81% | 100% | |
| La relation | Avant formation | 9 | 16 | 24 | 8 | 57 | 18 |
| | | 33,3% | 29,60% | 29,60% | 7,40% | 100% | |
| | Après formation | 2 | 8 | 57 | 8 | 75 | |
| | | 7,4% | 14,8% | 70,4% | 7,4% | 100% | |

Taux d'évolution dans la maîtrise des règles de cohérence textuelle
(Sous-groupe expérimental 1)

| Règles de cohérence | Période | Scoring degré de maîtrise Groupe Exp. 2 | | | | Total points | Total de points après formation |
|----------------------|-----------------|---|-----------------------|-------------------|-------------------|--------------|---------------------------------|
| | | Score 1 point | Score 2 points | Score 3 points | Score 4 points | | |
| | | Aucune maîtrise | Maîtrise insuffisante | Maîtrise minimale | Maîtrise maximale | | |
| La répétition | Avant formation | 17,55 | 13,5 | 8,1 | 0 | 39,15 | 36,45 |
| | | 65% | 25% | 10% | 0% | 100% | |
| | Après formation | 1,35 | 13,5 | 44,55 | 16,2 | 75,6 | |
| | | 5% | 25% | 55% | 15% | 100% | |
| La progression | Avant formation | 13,5 | 21,6 | 8,1 | 0 | 43,2 | 33,75 |
| | | 50% | 40% | 19% | 0% | 100% | |
| | Après formation | 0 | 16,2 | 44,55 | 16,2 | 76,95 | |
| | | 0% | 30% | 55% | 15% | 100% | |
| La non-contradiction | Avant formation | 13,5 | 21,6 | 8,1 | 0 | 43,2 | 33,75 |
| | | 50% | 40% | 10% | 0% | 100% | |
| | Après formation | 0 | 13,5 | 52,65 | 10,8 | 76,95 | |
| | | 0% | 25% | 65% | 10% | 100% | |
| La relation | Avant formation | 14,85 | 18,9 | 8,1 | 0 | 41,85 | 28,35 |
| | | 55% | 35% | 10% | 0% | 100% | |
| | Après formation | 1,35 | 18,9 | 44,55 | 5,4 | 70,2 | |
| | | 5% | 35% | 55% | 5% | 100% | |

Taux d'évolution dans la maîtrise des règles de cohérence textuelle
(Sous-groupe expérimental 2)

Auteur

Adel ZNAIDI est inspecteur général des écoles primaires en Tunisie. Il est docteur en sciences du langage et en didactique des disciplines. Il est membre associé de l'unité de recherche de l'université de Lorraine, le CREM et membre de l'unité de recherche de l'université virtuelle de Tunis, ECOTIDI. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le champ de la didactique cognitive. Ils portent notamment sur la pratique de la métacognition à l'écrit, l'analyse cognitive des erreurs, la remédiation et l'autorégulation des élèves.