

La métacognition au service de l'apprentissage du FLE en contexte plurilingue (États-Unis).

Adel Znaidi

► **To cite this version:**

Adel Znaidi. La métacognition au service de l'apprentissage du FLE en contexte plurilingue (États-Unis).. Amerika - Mémoires, identités, territoires, LIRA-Université de Rennes 2, 2019, 10.4000/amerika.11135 . hal-03049710

HAL Id: hal-03049710

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03049710>

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.

La métacognition au service de l'apprentissage du FLE en contexte plurilingue (États-Unis).

Adel Znaidi



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/amerika/11135>

DOI : 10.4000/amerika.11135

ISSN : 2107-0806

Éditeur

LIRA-Université de Rennes 2

Ce document vous est offert par Université de Lorraine



Référence électronique

Adel Znaidi, « La métacognition au service de l'apprentissage du FLE en contexte plurilingue (États-Unis). », *Amerika* [En ligne], 19 | 2019, mis en ligne le 18 février 2020, consulté le 09 décembre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/amerika/11135> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/amerika.11135>

Ce document a été généré automatiquement le 9 décembre 2020.

© Tous droits réservés

La métacognition au service de l'apprentissage du FLE en contexte plurilingue (États-Unis).

Adel Znaidi

1. Introduction et problématique

- 1 Aux Etats-Unis, pays d'immigration, les établissements scolaires proposent un large choix d'apprentissage de langues basé sur les méthodes audio-orales et audiovisuelles qui favorisent le développement de la compétence orale au détriment de l'écrit « considéré comme secondaire » « (Heitman, 2008). De même, comme la langue anglaise est parlée dans la majorité des pays du monde, les Américains ne ressentent pas le besoin d'apprendre d'autres langues, ce qui explique la démotivation des apprenants pour l'apprentissage des langues étrangères. Néanmoins la communication de nos jours est basée sur l'écrit du fait que « de plus en plus d'employés ne travaillent plus comme avant dans des bureaux et utilisent l'écrit pour communiquer » (Heitman, ibid.) que ce soit en langue anglaise ou en langue étrangère comme dans le cas des firmes internationales. L'apprentissage des langues étrangères est donc perçu comme une nécessité par beaucoup de méthodologues du fait que chaque langue occupe une place importante dans les échanges commerciaux, les médias, le numérique et les rencontres internationales...
- 2 Dans le cas de l'apprentissage du FLE, l'apprentissage de l'écrit par un apprenant novice représente une activité scolaire relativement complexe. En effet, le texte constitue une organisation très complexe qui demande de la part du scripteur une attention particulière à des contraintes globales, se rapportant à la structure du texte, et à des contraintes locales se rapportant à la progression des idées, à la cohésion syntaxique du texte.
- 3 En plus, les textes diffèrent selon leur typologie : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal. Chacun de ces types de textes réfère à un modèle abstrait qui

possède des caractéristiques structurelles et linguistiques qui lui sont propres ; en plus, « la plupart des textes se présentent comme des mélanges de plusieurs types de séquences (Adam, 2017 : 309) dont la « caractérisation globale résulte d'un effet de dominante » (Ibid. : 177).

- 4 Ces différentes contraintes ont fait l'objet de beaucoup de recherches au cours de la seconde moitié du XX siècle et du début du XXI siècle en linguistique textuelle (Charolles 1978, 2006, 2008, 2012 ; Combettes 2006 ; Adam 2005, 2017...), en didactique (travaux des revues tels que *Langues française, Pratiques, Linx...*) et également en psychologie cognitive (Kintsch et Van Dijk 1978, Denhière et Baudet 1992, Alamargot, D., Lambert, E. et Chanquoy, L. 2005, Legros et Marin 2008, Naceur, (2010), Najjar et Naceur 2016...).
- 5 Ces travaux se sont intéressés à la notion de cohérence microstructurelle¹ et macrostructurelle² à travers l'analyse des propriétés organisationnelles, structurales et sémantiques du texte et des capacités de traitement de l'information au niveau de la production et de la mémorisation.
- 6 Dans le cadre de la psychologie cognitive, de nombreux travaux théoriques et empiriques (Hayes et Flowers 1980, Garret 1980, Baddeley 1986, Bereiter et Scardamalia 1987, Levelt 1989, Van Gallen 1991, Berninger et Swanson 1994, Kellogg 1996, Butterfield et al.1996, ...) ont étudié les processus rédactionnels et leur relation avec la mémoire. Ces travaux s'appuyaient sur des modèles de processus rédactionnels qui envisagent la production verbale écrite comme « une activité à la fois analysable en composantes et envisageable comme un tout ». (Garcia -Deban et Fayol 2002 : 39). Ces études ont mis en évidence

« le rôle de schémas disponibles en mémoire à long terme sur les activités de planification et de révision »

 (Adam, 2017, p. 25).
- 7 Parmi ces modèles, figure celui de Hayes et Flowers (1980), qui est appliqué dans beaucoup d'écoles américaines et qui est composé de trois étapes (planification, mise en texte, révision-réécriture). 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 scripteurs novices à apprendre l'écriture des différents types de texte, semble ne pas permettre aux apprenants du primaire de produire des textes narratifs cohérents du fait qu'il est axé sur la description des modalités d'écriture plutôt sur la dynamique de production écrite et qu'il néglige les connaissances mémorisées et leurs processus d'activation en MLT (Legros et Marin 2008) ; ce qui expliquerait les erreurs commises par les élèves en production écrite. Ces erreurs représentent en fait le niveau intermédiaire atteint par un apprenant à un stade donné de son développement que Selinker (1976) désigne par « interlangue ».
- 8 Cette construction (l'interlangue) est généralement issue du traitement de la mémoire de travail des informations textuelles puis de leur intégration aux informations actives et présentes en mémoire à long terme (Kintsch et van Dijk, 1978) suivant un processus mémoriel bien établi (encodage, stockage, récupération). Cela suppose de la part du rédacteur la sollicitation de ses ressources cognitives pour traiter comme il se doit les textes narratifs. Néanmoins, ces ressources dépendent du « niveau de connaissances de l'apprenant, de sa motivation, de son état d'éveil et de sa concentration » (Legros et Marin, 2008 : 99). Souvent, ces ressources attentionnelles et ces capacités de traitement

sont limitées ce qui explique l'incapacité de l'apprenant à produire des écrits cohérents.

- 9 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 microstructurelle et macrostructurelle.

L'étude que nous menons a donc pour objectif de proposer une démarche didactique qui a pour objectif d'aider les écrivains novices, à partir d'activités métacognitives, à éviter les erreurs qui sont en rapport avec les quatre règles de cohérence textuelle qui sont définies par Charolles (

10

1978 : 22) comme suit :

11

-la règle de répétition :

pour qu'un texte soit microstructurellement et macrostructurellement cohérent, il doit comporter dans son développement des éléments qui se répètent d'une phrase à l'autre pour assurer la continuité thématique.

12

-la règle de progression : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantiquement constamment renouvelé.

13

- la règle de non-contradiction : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence ».

14

-la règle de relation : pour qu'un texte soit cohérent, « il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés ».

2. Contexte théorique

15

La métacognition est un concept relativement récent. Il est fondé par Flavel (1976) au début des années soixante-dix dans ses travaux sur l'apprentissage de stratégies visant l'amélioration du fonctionnement de la mémoire et en particulier la fonction de rappel (Doly 1999). D'après Flavel, (Ibid. : 232), ce concept

se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de données...La métacognition se rapporte entre autre 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.

16

Cette définition se rapporte d'après les cognitivistes (Noel 1997, Doly 1999, La Fortune 2000...) à un processus mental qui aboutit sur une prise de décision. Ce processus « recouvre deux aspects : les connaissances métacognitives et le contrôle que l'on exerce sur sa propre pensée en utilisant ces connaissances métacognitives (La Fortune, 2000 : 15). Nous désignerons la première composante par connaissances métacognitives et la deuxième composante par stratégies métacognitives ou d'autorégulation. Chaque composante se répartie en sous-composante comme le montre le schéma suivant :

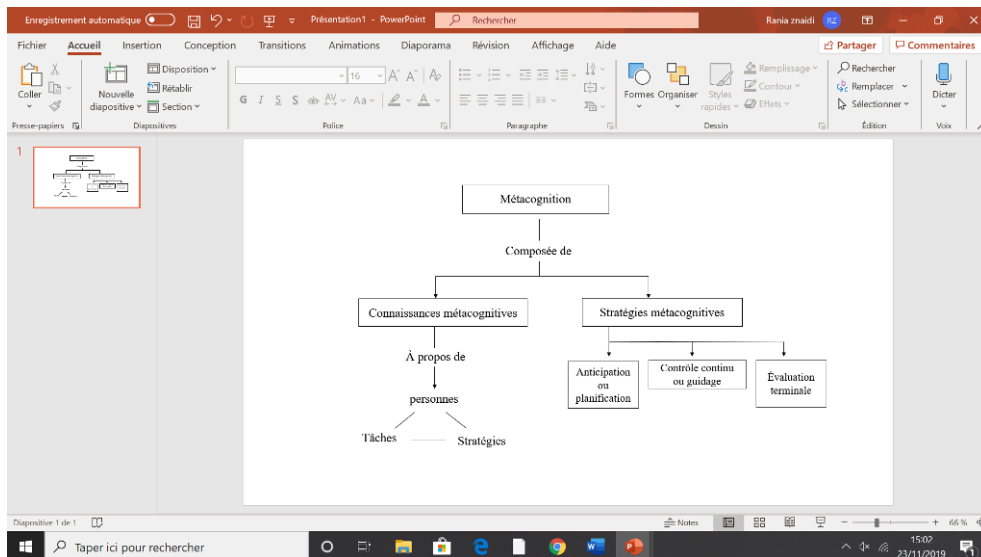


Figure 1. Les composantes de la métacognition (d'après Grobois 2007 : 207)

2.1. Les connaissances métacognitives

17 Les connaissances déclaratives 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 (Yussen, 1985, cité par Doly1999 : 20). Se basant sur les travaux de Flavell, Doly (1999), LaFortune et Saint-Pierre (2000) différencient ces connaissances en trois catégories : les connaissances au sujet des personnes, au sujet de la tâche et au sujet des stratégies. Le schéma ci-dessous de Sagnier (2013 : 57) illustre ces trois composantes :

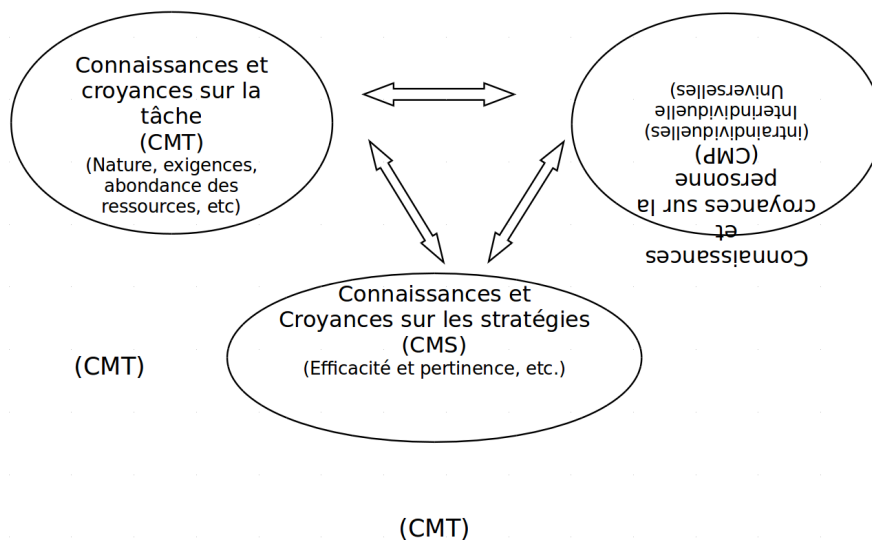


Figure 2. Les composantes de l'activité métacognitive selon Flavell (1979)

18 Les connaissances au sujet des personnes se répartissent en trois catégories : intra-individuelles, interindividuelles et universelles. Les connaissances intra-individuelles désignent les croyances que nous entretenons au sujet de nous-mêmes : par exemple,

quelqu'un peut croire qu'il réussit mieux les tâches verbales que spatiale. Les connaissances inter-individuelles sont les comparaisons faites entre les personnes : par exemple, un sujet peut croire qu'il est moins intelligent que son camarade en mathématiques.

- 19 Les connaissances universelles sont des connaissances en rapport avec le fonctionnement de la pensée humaine en général : par exemple, nous savons que la mémoire à court terme est limitée et peu fiable (Doly 1999 : 21).
- 20 Les connaissances au sujet des tâches, concernent la portée, l'étendue, la demande ou les exigences d'une tâche, mais aussi les facteurs et les conditions faisant qu'une tâche est plus difficile qu'une autre.
- 21 Les connaissances au sujet des stratégies (déclaratives, procédurales et conditionnelles) portent sur les manières les plus efficaces pour accomplir une tâche. Par exemple savoir comment faire pour résumer ou écrire un texte narratif.
- 22 Ces métaconnaissances n'ont de sens que par leur combinaison et leur interaction.

2.2. Les stratégies métacognitives ou d'autorégulation

- 23 Cette deuxième composante se rapporte à l'aspect procédural de la métacognition. Elle désigne « les processus par lesquels le sujet exerce le contrôle ou -autorégulation- de son activité lorsqu'il résout un problème, c'est-à-dire une vigilance, une surveillance, pour en effectuer en permanence le guidage jusqu'au but et en assurer plus de réussite (Doly, 1999 : 21). La majorité des cognitivistes les partagent en stratégies de planification, de contrôle et de régulation.

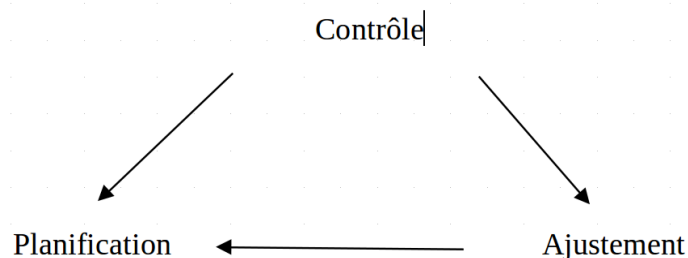


Figure 3. Les stratégies d'autorégulation (Doly, 1999)

- 24 Les stratégies de planification consistent à « organiser la façon dont les informations seront traitées » (LaFortune, 2000 : 18). Le choix d'une stratégie se fait par rapport à un but. Exemple : prévoir les étapes à suivre pour atteindre un objectif, envisager les résultats de l'action à réaliser...
- 25 Les activités de contrôle consistent « à surveiller que l'on est bien en train d'aller au but, à évaluer l'écart au but, à repérer ses erreurs et à réguler quand c'est nécessaire ... » (Doly, 1999 : 22). Exemple : vérifier la pertinence des étapes suivies et des stratégies utilisées, évaluer l'écart au but, identifier les erreurs et les corriger...
- 26 Les activités de régulation se rapportent aux interventions qu'un sujet décide de faire d'après les dysfonctionnements constatés par les activités de contrôle. Exemple : changer de stratégie, apporter des correctifs, arrêter une démarche ou la conserver (LaFortune, 2000 : 18).

- 27 En situation de production écrite, l'apprenant exerce donc une activité mentale qui consiste à percevoir, comprendre et mémoriser ce qu'on lui demande de faire. Il porte un jugement sur la tâche à réaliser et fait la sélection des connaissances linguistiques, référentielles et pragmatiques qu'il doit utiliser tout en évaluant ses choix par des relectures des phrases produites. Ces processus de régulation permettent au sujet apprenant d'« être en état permanent de précorrection de son activité par rapport au but, de son début à son terme pour pouvoir la guider, l'évaluer, repérer ses erreurs et la réguler » (Doly, 1999 : 22). Par exemple, en phase de relecture, un élève peut opérer des réajustements au niveau de son texte à partir des métaconnaissances stockées dans sa mémoire à long terme ou affichées dans l'environnement écrit comme outils d'aide (telles que la silhouette de texte du récit ou les exemples d'utilisation des marques de cohésion de discours). Le schéma ci-dessous de Noël illustre les diverses opérations métacognitives effectuées par l'apprenant en phase de production verbale.

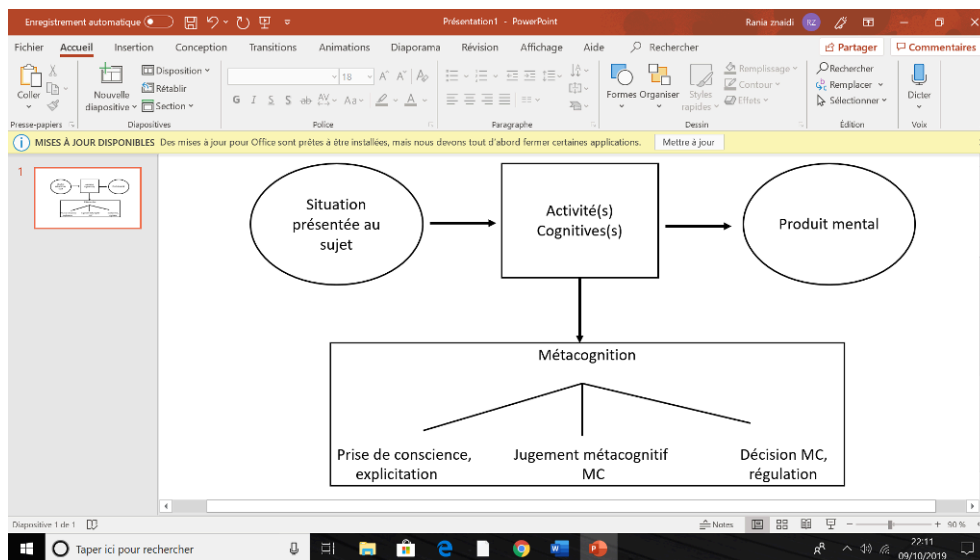


Figure 4. Processus métacognitif (d'après Noël, 1997 : 19)

- 28 Dans notre recherche, nous nous intéresserons aux stratégies métacognitives de l'apprenant (planification, contrôle/ajustement et auto-évaluation) mais également aux conditions requises pour concevoir le modèle d'autorégulation que nous avons expérimenté dans des classes de 6^e année de l'enseignement de base qui correspondent à la quatrième année de français pour des élèves âgés de 11-12 ans. L'objectif visé par cette procédure est d'inciter les apprenants à s'autoréguler en mobilisant des ressources personnelles et environnementales à partir d'activités métacognitives qui visent l'amélioration du niveau d'autorégulation des élèves et le développement de leurs compétences scripturales.

2.3. Les conditions d'un modèle d'autorégulation

- 29 Les modèles d'autorégulation de l'apprentissage conçus par les chercheurs (Corno 1986, Boekarts 1997, Zimmerman 1997, Winne 2000, Pintrich 2004) ont tous des caractéristiques spécifiques. Néanmoins, ils partagent un certain nombre de présupposés en rapport avec les conditions nécessaires à la prise de contrôle de l'apprentissage (Cosnefroy, 2010). Ces présupposés sont au nombre de quatre : une

motivation initiale suffisante, la définition d'un but à atteindre, un répertoire de stratégies d'autorégulation, l'observation de soi (regard critique sur son propre fonctionnement).

2.3.1. Une motivation initiale suffisante

- 30 La majorité des recherches menées sous le paradigme de l'autorégulation ont mis en exergue les relations entre variables d'autorégulation et les croyances motivationnelles. D'après Cosnefroy (ibid.), « un apprenant faiblement motivé a peu de chances de déclencher des conduites de régulation ». De ce fait, la tâche qu'on lui propose devrait être assez motivante pour qu'il puisse se sentir capable de la réaliser.
- 31 De ce fait, la motivation à s'engager dans les situations d'autorégulation pourrait aider l'élève à « être en partie libéré des émotions négatives qu'il peut vivre à l'égard de [la] discipline. Le manque de motivation entraînerait une certaine indifférence, un désintérêt à s'engager dans [le] cours ou le poursuivre (La Fortune, 2000 : 27). Les situations d'apprentissage doivent être donc motivantes et adaptés au niveau des apprenants de manière à donner l'envie aux apprenants d'apprendre.

2.3.2. Le but d'accomplissement

- 32 L'autorégulation de l'apprentissage est un processus dirigé par des buts à accomplir (Pintrich, 2004, cité par Cosnefroy, ibid.). Dans un contexte d'apprentissage, ces buts orientent l'activité et créent un cadre pour interpréter et réagir aux événements qui se présentent. Ils représentent ainsi des normes qui permettent d'évaluer les performances des apprenants en termes d'échec ou de compétence. (Cosnefroy, ibid.).

2.3.3. Les stratégies d'autorégulation

- 33 La prise de contrôle de l'apprentissage s'effectue au moyen de plusieurs stratégies d'autorégulation. D'après Skinner (1996, cité par Cosnefroy, ibid.), la mise en œuvre d'une stratégie ne peut se faire que si le sujet apprenant est convaincu qu'il est capable de changer le cours des événements. D'après Boekaerts (1996, cité par Focant 2003 : 49) ces stratégies se répartissent selon des composantes qui constituent d'après lui tout apprentissage autorégulé. Le schéma ci-dessous représente les composantes de son modèle d'autorégulation.

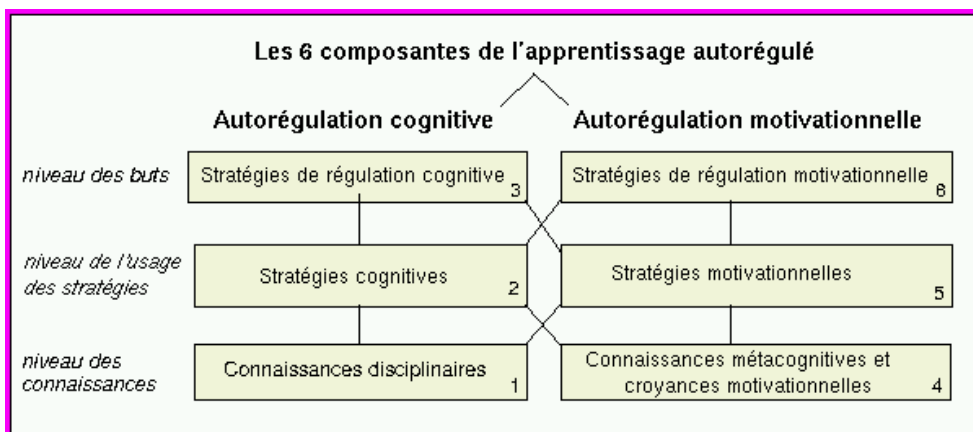


Figure 5. Les composantes de l'apprentissage autorégulé de Boekaerts (1996)

- 34 D'après Focant (2003 :50), « l'individu qui est capable de telles stratégies peut sélectionner les procédures les plus efficaces dans la perspective d'atteindre l'objectif déterminé, les contrôler et les « réajuster » si nécessaire.

2.3.4. L'observation de soi

- 35 L'observation de soi désigne les processus d'auto-observation et d'auto-évaluation. Ces processus permettent à l'apprenant d'évaluer, de contrôler et de réguler certains aspects de son propre fonctionnement que ce soit au niveau de la motivation ou au niveau du comportement ; ce qui lui donne la possibilité de porter un jugement sur le travail accompli et décider s'il doit continuer ou modifier sa démarche (Cosnefroy, *ibid.*).
- 36 Les études antérieures (Doly 1999, Bazin et Girerd, 1999, Nader-Grobois 2007, Legros et Marin 2008, Sagnier 2013, Noël et Cartier 2016...) sur les modèles de l'autorégulation et leur expérimentation dans les classes montrent que cette pratique contribue au développement des compétences scripturales des apprenants. Néanmoins, elle reste variable d'un élève à l'autre du fait qu'elle est influencée par plusieurs facteurs tels que la bonne médiation de l'enseignant, la prise en compte leur motivation au cours de la réalisation des tâches ainsi que de leurs représentations mentales sur les spécificités du texte narratif et la manière de l'écrire...

- Notre question de recherche se présente comme suit : Quels sont les éléments didactiques nécessaires pour concevoir des séquences didactiques qui favorisent un
- 37 apprentissage autorégulé permettant la réflexion des apprenantssur les erreurs de cohérence textuelle ?

3. Méthodologie de recherche

- 38 L'étude de terrain que nous avons réalisée dans des écoles tunisiennes 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 12 ans. Comme outils d'investigation, nous avons eu recours à un test de niveau en connaissances de français, un questionnaire pour recueillir les représentations des apprenants sur les spécificités du texte narratif et sur les stratégies comportementales se rapportant aux quatre conditions de l'autorégulation évoqués précédemment et une grille d'analyse des erreurs de cohérence.
- 39 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. Nous avons vérifié par la suite, grâce au logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences), s'il y a effectivement des liens significatifs entre le niveau d'autorégulation et les performances des élèves.
- 40 Après l'expérimentation et la validation des outils d'investigation, nous avons fait passer les mêmes tests (test de connaissances de français + questionnaire + production écrite) l'année suivante à des élèves du même niveau. Les résultats obtenus nous ont servis 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 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 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.

- 41 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.

3.1. Description des outils de mesure

- 42 Au cours de la recherche, nous avons élaboré trois outils de mesure :

3.1.1. Test de connaissances de français

- 43 Le test de connaissances de français que nous avons conçu est inspiré du fichier classe³ qui est mis à la disposition des enseignants du primaire. Il a pour objectif de recueillir des informations sur le niveau linguistique des apprenants au niveau de l'acquisition des règles de cohérence textuelle. Les informations recueillies à l'issue de ce test seront prises en considération lors de la conception du questionnaire et de la grille d'analyse des erreurs des élèves en production écrite.

3.1.2. Le questionnaire

- 44 Le questionnaire⁴ proposé vise à recueillir les représentations des apprenants sur les stratégies cognitives et motivationnelles utilisées lors de la correction des erreurs de cohérence textuelle. Il est inspiré des travaux de chercheurs ayant travaillé sur le concept de l'autorégulation tels que Grobois (2007) (Corno (1986), Boekarts (1997), Zimmerman (1997), Winne (2000), Pintrich (2004). Ce questionnaire comporte 39 items qui sont en rapport avec les quatre présupposés définis dans la partie théorique.

3.1.3. La grille d'analyse des erreurs de cohérence textuelle⁵

- 45 Cette grille est constituée de 20 items qui sont répartis selon les éléments de cohérence qui leur correspondent. Elle est inspirée des travaux de Charolles (1978, 2012, 2016) et Adam (2005).

46 Elle vise l'identification des erreurs de cohérence textuelle dans les copies des
 apprenants. Elle comporte quatre échelles d'appréciation
 : aucune maîtrise, maîtrise insuffisante, maîtrise minimale et maîtrise maximale. Le
 score est attribué selon le niveau de maîtrise de chaque règle de cohérence. La note
 maximale pour chaque critère est quatre. Le score quatre sur quatre correspond à la
 maîtrise maximale, le score trois sur quatre correspond à la maîtrise minimale, le
 « deux » pour la maîtrise insuffisante et le « un » à aucune maîtrise.

47 3.2. Validation des outils de mesure

48 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 recueillies 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 :

49 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

Tableau 1. Tableau croisé Aut 1 * PROD1

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

51 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.

52 Exemple 2

Tableau croisé Aut3 * PROD1					
Effectif					
		PROD1			Total
		Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale	
Aut3	Jamais	1	0	0	1
	Rarement	2	2	0	4
	De temps en temps	2	0	0	2
	Toujours	8	7	3	18
Total		13	9	3	25

Tableau 2. Tableau croisé Aut3 * PROD1

- Pour avoir une maîtrise maximale de « PROD1 » (la règle de répétition), il faut toujours vérifier si l'on a fait progresser les événements dans le récit (Aut3).

53 Explication : 3 élèves maîtrisent très bien PROD 1 s'ils vérifient toujours Aut3 c'est-à-dire qu'ils ont contrôlé s'ils ont fait progresser les événements dans leur récit (Aut3). Par contre s'ils ne vérifient jamais ou rarement, on constate qu'il n'y a pas de maîtrise maximale de PROD1.

54 Exemple 3

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
-------	----	---	---	----

Tableau 3. Tableau croisé Aut7 * PROD1

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

- 55 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 ont une maîtrise maximale. Cela induit donc que cet élément n'influe pas sur la maîtrise de la règle de répétition.

3.3. Description des séquences didactiques avec le groupe expérimental 1

- 56 Le recueil des résultats vers 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 de français les TCF) 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 semblés 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 consiste 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'évaluation de soi. Le tableau ci-dessous présente quelques exemples de ces consignes

Les 4 présupposés de la séquence d'autorégulation	Les consignes
La motivation	<p>Si vous améliorez votre niveau en production écrite vous pouvez obtenir une bonne moyenne à l'examen de fin d'année.</p> <p>Vos parents vont être contents de vos résultats.</p> <p>Je serais contente de vos résultats.</p> <p>Vous aurez un bon niveau au collège.</p> <p>Les exercices ne sont pas difficiles, il suffit de bien se concentrer...</p>
L'objectif à atteindre	<p>Je vous rappelle que les exercices que vous allez réaliser vont vous aider à produire des récits cohérents/ à vous préparer pour les évaluations.</p> <p>N'oubliez pas que vous avez un examen à la fin de l'année.</p>

Les stratégies d'autorégulation	Attention, relisez bien la question/votre réponse/ Comment je peux éviter la répétition ? Que dois-je laisser au début d'un paragraphe ? Consulte ton portfolio (l'affichage didactique, dictionnaire, grille d'évaluation d'une production écrite...) et essaie de corriger tes erreurs.
L'observation de soi	Que pensez-vous de vos résultats ? Regardez vos grilles d'évaluation/vos portfolios/affichage didactique. Est-ce que vous avez respecté tous les critères ? Qu'est-ce que vous avez oublié ? Que dois-tu faire la prochaine fois ?.....

Tableau 4. Tableau des consignes

- 57 D'autres consignes sur la manière de jouer le rôle de médiatrice ont été prodiguées à l'enseignante de manière que son intervention ne soit pas « une prise en charge totale de la tâche à la place du sujet » (Doly, 1997 : 50). Son rôle se limitera à donner confiance aux apprenants en les encourageant à réaliser les différentes tâches proposées individuellement de manière à ce que les élèves puissent progresser par rapport à leurs « propres savoirs et compétences et donc que l'action d'aide puisse s'exercer sur un savoir déjà là » (Doly, *ibid.*).

3.4. Description des séquences didactiques avec le groupe expérimental 2

- 58 Le 2^{ème} groupe a bénéficié également de quatre séances de soutien à partir d'un système d'aide à la production écrite (Hot Potatoes). Ce système permet de « faciliter la détection et la correction des erreurs de surface, liées à la microstructure, [et] aussi de repérer les incohérences textuelles. Ils facilitent ainsi, dans la révision des récits, le traitement des informations les plus importantes, qui appartiennent à la macrostructure » (Legros et Marin, *ibis* : 116).
- 59 Le contenu des exercices proposés est le même que celui qui a été proposé au groupe expérimental 1. Ces exercices interactifs sont accompagnés de liens hypertexte dont la fonction est de guider les apprenants à s'autoréguler sans la médiation d'un tuteur.
- 60 Vu le nombre limité d'ordinateurs, nous avons invité les apprenants à réaliser les exercices interactifs à tour de rôle. Les élèves qui attendent 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 de l'objectif des exercices interactifs tout en les motivant à les réaliser correctement. Nous lui avons rappelé qu'elle devrait intervenir au cas où une consigne n'est pas comprise. Par ailleurs, elle ne devrait pas les aider à s'autocorriger.
- 61 Avant le début de chaque séance, l'enseignante a fait une démonstration devant ses élèves pour leur montrer comment ils doivent réaliser les activités interactives. Les apprenants paraissaient très motivés ce qui les a aidés à comprendre rapidement le principe et les modalités de réalisation des différentes activités à part quelques élèves qui ont demandé des explications que l'enseignante leur a fourni.

3.5. Les hypothèses secondaires

- 62 Pour confirmer ou infirmer notre deuxième hypothèse (la pratique de l'autorégulation au cours des séances de remédiation pourrait aider les apprenants à maîtriser leurs processus cognitifs et améliorer leurs performances au niveau de la cohérence textuelle), nous avons décidé d'élaborer des hypothèses opérationnelles pour confirmer ou infirmer notre deuxième hypothèse principale. Pour ce faire, nous avons choisi 4 variables pour l'autorégulation et quatre autres pour les performances. Nous avons ainsi obtenu quatre hypothèses secondaires qui se rapportent à l'autorégulation et quatre pour les performances :
- 63 H1 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation clarifie le but à atteindre par les apprenants.
- 64 H2 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore la motivation initiale chez les apprenants.
- 65 H3 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore les stratégies d'autorégulation des apprenants.
- 66 H4 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore l'observation de soi des apprenants.
- 67 H5 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore la maîtrise de la règle de répétition (PROD1)
- 68 H6 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore la maîtrise de la règle de progression (PROD2).
- 69 H7 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore la maîtrise de la règle de non-contradiction (PROD3).
- 70 H8 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore la maîtrise de la règle de relation (PROD 4).

4. Résultats après formation

- 71 Les résultats statistiques nous ont montré que deux hypothèses secondaires sur huit sont infirmées.
- 72 Récap.

Hypothèses	Valeurs	Confirmation
H1	T = 1.443 et p = 0.155	Non
H2	T = -1.205 et p = 0.231	Non
H3	T = -3.885 et p = 0.000	Oui
H4	T = -2.834 et p = 0.005	Oui
H5	T = -4.062 et p = 0.000	Oui

H6	T = -4.006 et p = 0.000	Oui
H7	T = -4.075 et p = 0.000	Oui
H8	T = -3.219 et p = 0.000	Oui

Tableau 5. Tableau récapitulatif des tests d'hypothèses

- 73 Il semble en effet 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 informé 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.

4.1. Comparaison des résultats des deux sous-groupes expérimentaux

- 74 Les résultats statistiques nous ont montré que la pratique de l'autorégulation pendant les séances de remédiation permet le développement des compétences scripturales.
- 75 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 entre le niveau de progression de chaque groupe en production écrite pour identifier la méthode la plus efficace : apprentissage avec médiation de l'enseignante ou apprentissage avec médiation d'un logiciel informatique.
- 76 Néanmoins la comparaison du niveau de progression entre les deux sous-groupes expérimentaux ne peut pas se faire directement du fait qu'ils ne sont pas constitués du même nombre d'élèves. A fin d'avoir une même et unique base de comparaison nous avons rapporté le S/Groupe2 composé de 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 adaptée se fait sur une base de calcul de produits en croix. Nombre Total d'élèves 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 est le coefficient à adopter sur chacun des sous-groupes par critères de cohérence et résultats. Ce qui nous donne le tableau ci-dessous du S/Groupe 1 rapporté à 27 élèves.

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
						100%	

		29,60%	40,70%	25,90	3,70		
	Après formation	3	20	30	16	69	100%
		11,1%	37,03%	37,03%	14,8%		
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%	14,18%	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%	

Tableau 6. 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
						100%	

		50%	40%	19%	0%		
	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%	

Tableau 7. Taux d'évolution dans la maîtrise des règles de cohérence textuelle

(Sous-groupe expérimental 2)

- 77 En comparant les tableaux de progression, nous remarquons que la méthode appliquée sur le S/groupe 2 montre une réelle progression sur l'ensemble des critères de cohérence à l'étude. En effet, les résultats obtenus montrent que la progression du 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 réalisée par le GExp2. Cela est dû à notre avis à la mauvaise conception des exercices interactifs qui 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 améliorer ainsi ses performances.

5. Conclusion

- 78 L'apprentissage de la production des textes narratifs en FLE représente une activité mentale complexe pour les élèves du cycle primaire états-unien. Cet exercice écrit suppose en effet la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et la sollicitation de différents processus mentaux.
- 79 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 face à une tâche complexe (production d'un récit) afin de leur permettre de s'autoréguler. Deux méthodes ont été expérimentées :

- 80 La première méthode nous a permis de voir l'apprenant en interaction avec sa maîtresse qui l'accompagne et qui le motive pour l'aider à passer d'une évaluation intuitive à une évaluation explicite basée sur des critères concernant le texte. Cette méthode, malgré ses avantages, semble dépendre de deux facteurs : les connaissances antérieures qui devraient permettre 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 en didactique des disciplines et en pédagogie de la métacognition. Sans connaissances antérieures dans ces deux domaines, il peut être directif ou non directif.
- 81 Pour ce qui est de l'assistance informatisée, les recherches antérieures ont montré qu'elle permet la détection et la correction des 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). Le logiciel Hot Potatoes que nous avons utilisé semble faciliter l'analyse des stratégies en signalant les erreurs à l'élève et en le guidant à la régulation de ses démarches grâce à des liens hyper-textes. 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.
- 82 La pratique de l'autorégulation 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 qui visent le développement des stratégies comportementales et motivationnelles des scripteurs novices.

Annexes

BIBLIOGRAPHIE

Adam, Jean-Michel, « *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* », 2^e édition, Paris, Armand Colin, 2005.

Adam, Jean-Michel, « *Les textes types et prototypes* », 4^e édition, Paris, Armand Colin, 2018.

- Alamargot, Denis., Lambert, Eric. & Chanquoy, Lucile. « La production écrite et ses relations avec la mémoire », in : *Approche Neuropsychologique des Acquisitions de l'Enfant*, n°17, 2005, p.41-46.
- Astolfi, Jean -Pierre. « *L'erreur, un outil pour enseigner* », Paris, ESF éditeur, 2009.
- Charolles, Michel, « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. « Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques », in : *Langue française*. n° 38, p. 7-41 : Larousse, 1978.
- Charolles, Michel, « Les plans d'organisation textuelle : période, chaînes, portées et séquences », in : *Pratiques*, n° 57, p. 3-13, Metz, 1989. Voir : <https://journals.openedition.org/pratiques/pdf>
- Charolles, Michel. « Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle » in : *HAL archives ouvertes*, 2006. Voir : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00334043>
- Charolles, Michel, « Cohésion, cohérence et pertinence du discours » in : *HAL archives ouvertes*, p. 1-27, 2008, Voir : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00334043>.
- Charolles, Michel. « Cohérence et cohésion du discours », in : *HAL archives ouvertes*, p. 1-16, 2012. Voir : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00665838/document>
- Combettes, Bernard, « L'analyse thème / rhème dans une perspective diachronique », *Linx*, n°55, p.75-89. Université Paris Nanterre, 2006.
- Cosnefroy, Laurent, « L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes », in : *Savoirs*, n° 23, p. 9-50, L'Harmattan, 2009, Voir : [file:///C:/Users/Fujitsu/Downloads/SAVO_023_0009%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Fujitsu/Downloads/SAVO_023_0009%20(2).pdf)
- Doly, Anne-Marie, « Métacognition et médiation à l'école », in : *La métacognition, une aide au travail des élèves*, p. 17-61, Paris, ESF, 1999.
- Focant, Jérôme., « Impact des capacités d'autorégulation en résolution de problèmes chez les enfants de 10 ans », in : *Education et francophonie*, Vol, n° 31 p. 1-22, 2003, Voir : https://www.acef.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXXI_2.pdf#page=47
- Flavell, John Hurley, "Metacognitive aspects of problem-solving", in: *The nature of intelligence*. p. 231-235, Hillsdale, NJ Earlbaum, 1976.
- Garcia-Debanc, Claudine & Fayol, Michel. "Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite », in: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°26-27, INRP, 2002, Voir : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2409
- Heitman, Richard, « Le français comme « langue alternative » aux États-Unis. In : *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 149, p. 21-29, 2008. Voir : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-21.htm>
- Lafortune Louise & St- Pierre Lise. « *Affectivité et métacognition dans la classe* ». Broché, 2000.
- Legros, Denis. & Marin, Brigitte. « *Psycholinguistique cognitive Lecture, compréhension et production de texte* », Collection : Ouvertures psychologiques. De Boeck Supérieur, 2008.
- Nader-Grobois Nathalie, « Régulation, autorégulation, dysrégulation », in : *Pratiques psychologiques Cognition, émotion et santé*. Mardaga, 2007.
- Naceur, Abdelmajid, « *Emotion et Apprentissage. De la théorie à la pratique* ». Tunis : Centre de Presse Universitaire, 2013.
- Noel, Bernadette, « *La métacognition*, 2^e éd. De Boeck Université, 1997.

Noël, Bernadette, « *La métacognition, une aide au travail des élèves* », Paris, ESF éditeur, 1999.

Noel Bernadette. & Cartier Sylvie, « *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* », De Boeck supérieur, 2016.

Sagnier Christine, « *Métacognition et Interactions en Didactique Des Langues : Perspectives Sociocognitives* », Peter Lang Publishing Inc, 2013.

ANNEXES

Annexe 1.

Le questionnaire

Nom et prénom :

Classe :

Ecole :

Questionnaire

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 réflexives 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.

<p>Nom et prénom de l'apprenant :</p> <p>Classe :</p> <p>Ecole :</p>

Consigne : coche la case qui te revient 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.

	Items	1	2	3	4
N°	Pendant la correction en classe de mon devoir de production écrite.....	Jamais	Rarement	De temps en temps	Toujours
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 événements 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 demandés.				
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.				
----	--	--	--	--	--

Annexe 2.

La grille d'évaluation de la cohérence textuelle

Grille d'évaluation de

la cohérence textuelle

	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.	Nom et prénom de l'apprenant : Classe :Ecole :	
	<ul style="list-style-type: none"> la situation finale représente la fin de l'histoire avec un retour à l'équilibre. 	Critères de cohérence	Items
	<ul style="list-style-type: none"> 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 répétition	les énoncés comportent des substituts nominaux bien employés.	
La non Contradiction	<ul style="list-style-type: none"> les énoncés n'introduisent aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure. 	les énoncés comportent des pronoms personnels sujets bien employés	

La relation	<ul style="list-style-type: none"> • la situation initiale présente les personnages et leurs caractéristiques essentielles. 		les énoncés comportent des pronoms personnels compléments bien employés.
	<ul style="list-style-type: none"> • les informations sont en adéquation avec la tâche demandée. 		les énoncés comportent des déterminants possessifs et démonstratifs bien employés.

NOTES

1. La microstructure, organisation locale, prend en compte les phrases individuelles et leurs relations immédiates. (Ehrlich, Charles et Tardieu, 1992, p. 184)
2. La macrostructure traduit l'organisation globale du texte; c'est une représentation sémantique de la signification du texte considéré comme une totalité. (Ehrlich, Charles et Tardieu, 1992, p. 185)
3. <http://www.cnp.com.tn/cnp.tn/arabic/PDF/521616P00.pdf>
4. Voir annexe 1
5. Voir annexe 2

RÉSUMÉS

L'apprentissage des langues étrangères aux Etats-Unis, pays d'immigration, est de mise dans la majorité des établissements. Parmi les langues apprises dans ce pays, figurent l'anglais comme langue officielle, mais également d'autres langues européennes et asiatiques. Dans le cas de l'apprentissage du FLE dans le contexte américain, nous pensons que la production de textes narratifs par un apprenant américain représente une activité relativement complexe similaire à celle vécue par un apprenant tunisien.

Dans le présent travail, nous décrivons une recherche action que nous avons effectuée dans des écoles tunisiennes dont l'objectif est d'essayer de repérer et d'analyser les difficultés liées à la cohérence textuelle dans les productions écrites des élèves tunisiens afin de comprendre et d'expliquer les processus cognitifs effectués par les apprenants en situation d'écriture. Cette procédure nous a permis de concevoir des séquences de remédiation basées sur des activités métacognitives qui visent le développement des stratégies d'autorégulation des élèves et par conséquent l'amélioration de leurs performances scripturales.

Les résultats obtenus nous ont permis de vérifier l'impact de la pratique de la métacognition sur les performances des scripteurs novices. Les méthodes que nous avons expérimentées pourraient être des pistes de recherche pour l'apprentissage des langues étrangères aux Etats-Unis.

In the United States, a country of immigration, foreign language learning is the norm, in most institutions. Among the languages learned in this country, English figures as the official language, but there are also other European and Asian languages. In the case of FLE learning in the American context, we think that the production of narrative texts by an American learner represents a relatively complex activity similar to that experienced by a Tunisian learner. In the present work, we describe an action research that we carried out in Tunisian schools whose objective is to try to identify and analyze the difficulties related to the textual coherence in the written productions of the Tunisian students in order to understand and to explain the cognitive processes performed by learners in writing situations. This procedure allowed us to design remediation sequences based on metacognitive activities aimed at developing students' self-regulation strategies and consequently improving their scriptural performances. The results obtained allowed us to verify the impact of the practice of metacognition on the performance of novice writers. The methods we have experimented with could be avenues of research for learning foreign languages in the United States.

INDEX

Mots-clés : Production écrite, Remédiation, Autorégulation, Métacognition, Motivation, Interlangue, Erreur, cohérence textuelle.

Keywords : Written production, Remediation, Self-regulation, Metacognition, Motivation, Interlanguage, error, textual coherence

AUTEUR

ADEL ZNAIDI

Université de Lorraine / Université Virtuelle de Tunis