

Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture ? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines et sociales

Dyanne Escorcía
Université Charles de Gaulle

Fabien Fenouillet
Université Paris Ouest-Nanterre La Défense

Résumé

Le présent texte rend compte d'une recherche qui s'intéresse au rapport entre la métacognition et les performances en écriture des étudiants inscrits aux premiers semestres. À partir de l'hypothèse selon laquelle la métacognition et la performance ont un rapport positif significatif, nous avons construit puis administré un questionnaire afin de mesurer la variable métacognition auprès d'un échantillon de quarante-cinq étudiants. La variable « performances en écriture » a été évaluée à l'aide d'une grille d'évaluation d'écrits élaborée dans le cadre de cette étude. Si le rapport des métaconnaissances avec les performances en écriture est mis en valeur, ces résultats mènent à relativiser la relation supposée entre les stratégies d'autorégulation et les performances en écriture.

Mots clés : métacognition, métaconnaissances, autorégulation, écriture, étudiants

Abstract

Our research investigates the relationship between the metacognitive process and the writing performance of students in the first semesters of university. We formulate the hypothesis that the metacognition and the writing performance have a strong and positive relationship. A questionnaire was constructed to measure the metacognition process of students (n= 45). Also, an instrument to evaluate texts was elaborated to measure writing performance. Despite the importance of metaknowledge was emphasized, the data relativizes the relationship between self-regulation and performance. The results are observed according to the evaluation criteria of texts in the context analyzed.

Keywords: metacognition, metaknowledge, self-regulation, text, students

Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture ? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines et sociales

Ce texte présente les résultats d'une recherche qui avait pour but de saisir les liens entre la métacognition et les performances en écriture. Premièrement, nous exposerons les éléments essentiels de la problématique de l'étude avant de présenter quelques notions clés. Ensuite, nous présenterons le dispositif mis en place et les outils de collecte et d'analyse de données utilisés. Pour terminer, nous expliciterons les résultats les plus marquants ainsi que les conclusions et les limites de ce travail.

La problématique

À l'université, les nouveaux étudiants doivent s'affilier intellectuellement en apprenant les règles du discours universitaire et les codes qui leur permettront de devenir membres de la communauté universitaire (Coulon, 1997). Cependant, cette adaptation aux nouvelles formes de communication écrite et au contexte dans lequel ils commencent à évoluer semble s'avérer complexe. En effet, des études menées par Vazquez (2006) et Pollet (2001) montrent que les étudiants éprouvent certaines difficultés : ils sont souvent centrés sur des aspects lexicaux sémantiques et rédigent des écrits peu cohérents, sans prendre en considération les objectifs visés ni le lecteur. Les étudiants ont tendance à produire des écrits descriptifs, tandis que l'écriture de textes de genre argumentatif, qui leur demande d'adopter un point de vue personnel, leur est souvent laborieuse.

Bien que les recherches soulignent en particulier les soucis des étudiants, peu d'études s'intéressent à leurs stratégies d'écriture et de lecture, c'est-à-dire à leurs méthodes de travail. Par conséquent, les connaissances relatives aux savoirs des étudiants et à leurs façons d'apprendre à l'université demeurent plutôt inconnues (Coulon, 1997; Fave-Bonnet & Clerc, 2001; Romainville, 2002). C'est dans cette optique que nous inscrivons notre étude afin de connaître davantage le fonctionnement des étudiants en matière d'écriture, en interrogeant plus particulièrement des aspects métacognitifs de leurs démarches. À partir de l'idée selon laquelle l'écriture implique des processus de réflexion, de compréhension et de contrôle du fonctionnement intellectuel, nous souhaitons analyser les liens entre, d'une part, les métaconnaissances et les stratégies de régulation cognitive que les étudiants mettent à l'épreuve et, d'autre part, leurs performances en écriture à l'université. Cette question a jusque présent fait l'objet de peu de recherches en contexte français. Elle a particulièrement motivé des études anglophones qui ont porté sur divers domaines d'apprentissage montrant que l'analyse du rapport entre la métacognition et la performance est complexe et qu'il demeure un objet de recherche à explorer.

Dans plusieurs domaines, certaines études font remarquer l'absence de lien positif entre les métaconnaissances et la réussite (Hacker & Bol, 2004; Mongeau & Hill, 1998; Romainville, 2004; Wenden, 1999). D'autres, en revanche, constatent que les métaconnaissances jouent un rôle clé dans les performances des sujets (Ferrari, Bouffard, & Rainville, 1998; Raphael, Englert, & Kirschner, 1989; Victori, 1999). En ce qui concerne l'autorégulation, les recherches se distinguent quant aux stratégies et aux champs d'apprentissage analysés, mais elles semblent s'accorder autour du rapport positif qui existe entre la performance et certaines opérations de planification, d'évaluation et de

contrôle (Graham & Harris, 1996; Graham, Harris, & Troia, 1998; Mongeau & Hill, 1998; Risemberg, 1996; Zimmerman & MartinezPons, 1986a, 2004; Zimmerman, 1998; Zimmerman & Kitsantas, 1997, 1999).

Compte tenu de la variabilité de ces résultats, nous cherchons à savoir quel est le rapport entre la métacognition et les performances des étudiants en matière d'écriture, en considérant que la métacognition regroupe à la fois les métaconnaissances et l'autorégulation. Afin d'identifier les liens entre ces variables, nous déterminerons d'abord les niveaux de métacognition explicités par les étudiants relativement à une tâche d'écriture spécifique. Dans un second temps, la variable « performances en écriture » sera estimée en fonction des évaluations de textes produits par les sujets qui font partie de notre échantillon. Un fois cela effectué, nous pourrons ensuite mettre en relation les variables à l'étude.

La métacognition : une notion qui englobe deux dimensions

Les premières définitions du concept de métacognition émergent du domaine de la psychologie cognitive à partir des travaux de Flavell (1992). Cet auteur conçoit la métacognition comme étant « les connaissances ou activités cognitives qui prennent la cognition en tant qu'objet ou qui régulent un aspect quelconque du fonctionnement cognitif ». À la suite de ces apports, la plupart des recherches sur la métacognition s'accordent à propos de l'identification de deux composantes principales : les métaconnaissances et la régulation cognitive. Les premières font référence aux croyances ou connaissances relatives aux différentes variables (l'environnement, les caractéristiques de la tâche, les habilités du sujet, sa motivation) qui affectent le déroulement de l'activité cognitive (Flavell, 1992). Pour ce qui est de la régulation, elle renvoie selon Brown (1987) à la surveillance que l'individu effectue de son processus d'apprentissage. Regardons plus précisément quelques caractéristiques de chacune de ces dimensions.

Selon Flavell (1987) les métaconnaissances ne sont pas qualitativement différentes d'autres types de connaissances enregistrées en mémoire à long terme. Elles partagent avec ces dernières plusieurs caractéristiques : une relative stabilité, un caractère parfois faux ou imparfait et la possibilité d'être activées de manière délibérée. Mais la particularité des métaconnaissances dépend de la capacité de l'individu de prendre conscience de son fonctionnement cognitif (Brown, 1987). Autrement dit, ce qui distingue les métaconnaissances d'autres connaissances telles que les croyances est leur niveau « méta ». Les métaconnaissances sont construites par l'individu à partir de la réflexion qu'il porte à propos de ses connaissances acquises dans le contexte social et culturel dans lequel il vit. En ce sens, nous rejoignons Pinard (1992) lorsqu'il dit que la métacognition relève de la capacité de l'individu à porter une réflexion sur ses fonctions cognitives lui permettant la prise en charge consciente et délibérée de son fonctionnement intellectuel.

Flavell (1992), Brown (1987), et Garner (1987) ont identifié plusieurs catégories de métaconnaissances. D'abord, les métaconnaissances relatives à la personne renvoient, selon le premier auteur, à trois types d'informations : a) les croyances du sujet portant sur ses caractéristiques personnelles dans un domaine particulier de l'apprentissage (ex. un individu peut reconnaître sa capacité de synthétiser une grande quantité d'informations), b) ses connaissances allusives aux caractéristiques d'autrui (ex. lorsqu'un élève connaît la manière dont l'un de ces collègues effectue la correction de ses écrits) et c) les

connaissances à propos des caractéristiques des êtres humains dans un champs donné (ex. lorsqu'un apprenant de langue anglaise croit que les gens sont plus habiles pour apprendre une langue étrangère en écoutant les journaux qu'en lisant dans un endroit isolé). Dans cette classification, vient ensuite un type de métaconnaissances qui porte sur la tâche. Flavell (1992) est alors rejoint par Brown (1987) en ce sens que certaines connaissances du sujet peuvent porter sur l'activité en question, ses objectifs et difficultés. Il existe cependant entre les deux auteurs une différence quant à la dénomination utilisée. Si Flavell (1987, 1992) parle de métaconnaissances à propos de la tâche, Brown (1987) quant à lui emploie le terme métaconnaissances conditionnelles. Ainsi, ce dernier auteur cherche à mettre en exergue l'hypothèse selon laquelle il existe un lien fort entre les connaissances relatives à la tâche et les connaissances qui concernent les stratégies à utiliser. Enfin, un troisième groupe de métaconnaissances se rapporte aux méthodes du sujet. Ces connaissances renseignent l'individu par rapport aux caractéristiques et à l'efficacité de ses stratégies. D'après Garner (1987) ces connaissances spécifiques informent le sujet à propos de l'utilité de ses stratégies et de leur adaptation en fonction des objectifs poursuivis.

En ce qui concerne l'autorégulation, Brown (1987) estime que, contrairement aux métaconnaissances, elle serait instable, muable et indépendante de l'âge. Si les métaconnaissances sont des savoirs que l'individu élabore à propos de son activité cognitive, l'autorégulation rappelle plutôt la direction de cette dernière (Wolfs, 2005). Selon Shraw (2001), la plupart des études sur l'autorégulation s'appuient sur la distinction entre trois processus : la planification (prédiction des résultats, prévision des stratégies), le *monitoring* durant l'action (révision, réorganisation des stratégies) et l'évaluation des résultats (utilisation de critères d'efficacité). Ces phénomènes sont conçus par Zimmerman (1998, 2002) en tant que phases cycliques responsables du contrôle du fonctionnement cognitif de l'individu. Sous l'angle de la théorie sociocognitive, cet auteur définit l'autorégulation comme un ensemble de processus autodirigés à travers lequel l'individu peut transformer le cours de son action. Selon Zimmerman et Martinez-Pons (1986), diverses stratégies participent à chacun des processus¹ d'autorégulation (la planification, le contrôle ou *monitoring* et l'évaluation) : la fixation de buts, l'utilisation de guides, l'appel aux pairs, etc.

Fonctions de la métacognition : le cas de la production d'écrits

Au regard des définitions évoquées dans la partie précédente, les deux dimensions de la métacognition auraient des fonctions spécifiques. D'une part, les divers types de métaconnaissances informent la personne sur les objectifs de la tâche. Ces connaissances participent ainsi à la sélection, l'évaluation et/ou l'abandon des buts et stratégies durant l'action. D'autre part, en s'appuyant sur ces informations, l'individu serait capable de mettre en place une activité autorégulée, en construisant des plans d'action, en sélectionnant les stratégies les plus adéquates et en évaluant les résultats en fonction des

¹ L'emploi des termes « processus » et « stratégies » sera réitéré dans le présent texte car nous nous appuyons sur la définition de Zimmerman (1998, 2002) pour qui dans les processus cycliques d'autorégulation (planification, *monitoring* et évaluation) participent plusieurs stratégies de régulation d'aspects personnels (cognitifs ou émotionnels), comportementaux (les actes proprement dits) et environnementaux (éléments matériels du contexte ou les personnes qui entourent le sujet). Le mot « processus » renvoie donc aux phases d'autorégulation et celui de « stratégies » souligne les méthodes d'autorégulation proprement dites.

buts (Boekaerts, 1996). Dans la pratique, les deux dimensions correspondent à la capacité de la personne d'explicitier ses stratégies d'apprentissage et d'effectuer une démarche suffisamment anticipée, en se fixant des objectifs et en corrigeant son action au fur et à mesure de l'apprentissage (Mongeau & Hill, 1998). Il nous semble que ces fonctions des composantes métacognitives interviennent particulièrement dans la production d'écrits compte tenu de certaines particularités de cette activité humaine.

L'écriture est définie par Hayes et Flower (1980, 1986) et Hayes et Nash (1996) en tant qu'activité de résolution de problèmes qui entraîne la réflexion et la prise de décision permanente. Hayes et Flower (1980) expliquent que le scripteur utilise les divers types d'informations qu'il possède (dont on peut penser que les métaconnaissances jouent un rôle clé) avant de réaliser l'écrit (opérations de planification) en fonction des contraintes linguistiques et contextuelles (opérations de mise en texte). Au cours ou à la fin de l'écriture, le sujet peut effectuer des vérifications et des relectures afin d'améliorer son produit (opérations de révision). Selon Hayes et Flower (1980), le déroulement de ces diverses opérations ne suit pas une trajectoire linéaire. Par exemple, la recherche de connaissances en mémoire ou la correction de l'écrit peuvent intervenir à n'importe quel moment de la production.

Cette perspective de la production d'écrits, en tant qu'activité mouvante et dépendant d'un déroulement contrôlé des interactions entre les diverses opérations qui la composent, nous permet d'envisager quelques fonctions des dimensions métacognitives. Ainsi, les métaconnaissances ou connaissances du scripteur portant sur soi, sur la tâche et sur les stratégies seraient appelées à participer aux diverses activités du processus d'écriture. Par exemple, un scripteur peut connaître les caractéristiques du type de texte à rédiger. Ces connaissances disponibles durant l'activité, construites par le sujet à partir de son expérience ou à l'aide d'éléments externes (un guide de rédaction, l'intervention d'un pair ou d'un tuteur), participent en tant que métaconnaissances dans la mesure où, au moment de l'activité, elles mobilisent une réflexion sur la meilleure manière d'attendre les buts. Le scripteur est alors conscient de ses connaissances à propos de la tâche et les utilise pour guider son activité. C'est ainsi que, lors de la planification de l'écrit, les métaconnaissances peuvent faciliter le choix des stratégies adaptées selon les objectifs de l'écrit.

Quant aux apports de l'autorégulation, comme le soulignent Zimmerman et Risemberg (1997), les diverses stratégies, telles que la fixation de buts et l'utilisation de modèles ou de guides, jouent un rôle non négligeable dans la récursivité et la redéfinition permanente des processus de planification, de mise en texte et de révision de l'écriture. Zimmerman et Kitsantas (1999) constatent que la fixation de buts durant la phase de révision de l'écriture par le scripteur peut porter autant sur les méthodes d'évaluation des écrits que sur les résultats attendus en termes des caractéristiques du texte à produire. D'après ces auteurs, les scripteurs experts passent, au cours de leur apprentissage de l'écriture, d'une démarche caractérisée par des objectifs qui se focalisent sur les méthodes à mettre en œuvre à des objectifs axés sur le produit attendu. Par ailleurs, les processus de révision seraient également favorisés par des stratégies d'autoévaluation telles que l'utilisation de critères de jugement. C'est ce que ressort d'une étude menée par Fitzgerald et Markham (1987) qui montre que des enfants de 11 à 12 ans utilisant des critères d'évaluation au cours de moments d'autoquestionnement acquièrent davantage de connaissances relatives à leurs stratégies de révision et au fonctionnement de l'écriture en

général. On peut penser qu'à leur tour, ces informations acquises contribuent à la production de textes de qualité.

État des recherches sur le rapport entre les performances en écriture et la métacognition

En ce qui concerne le rapport entre la métacognition et les performances en écriture, certaines recherches relatives à la production d'écrits ont démontré l'existence d'un lien fort entre les métaconnaissances et la réussite. C'est le cas d'une étude de Ferrari, Bouffard, et Rainville (1998) menée en contexte canadien auprès d'étudiants de 18 à 20 ans, qui analyse les rapports entre la qualité des écrits produits par ces apprenants et leurs connaissances concernant a) la manière de construire des textes de type comparatif et b) des opérations de planification (stratégies de préparation de la tâche, temps passé avant la rédaction) et de contrôle (activités au cours de la rédaction, temps total d'écriture). Ces auteurs ont trouvé que les meilleurs scripteurs ont davantage de connaissances à propos de la structure du texte à produire et identifient plus clairement les attentes du lecteur. Au cours de la planification de leurs écrits, ils se montrent capables d'adapter leurs objectifs aux expectatifs du lecteur, tandis que les scripteurs rendant compte d'une faible performance ne présentent pas cette caractéristique. En ce sens, les résultats soumis par Ferrari, Bouffard et Rainville (1998) rejoignent ceux proposés par Raphael, Englert, et Kirschner (1989) qui ont également permis de constater la dépendance entre les connaissances à propos de la tâche et la production de textes de qualité. Ces chercheurs ont prouvé que l'entraînement basé sur les connaissances relatives à la situation communicative (audience, objectifs de l'écrit) et à la structure du texte provoquait, chez le rédacteur, une prise de conscience des attentes du lecteur

De leur côté, Graham, Harris et Mason (2005) s'intéressent à l'analyse du rapport entre les métaconnaissances stratégiques et les performances en écriture. Ces chercheurs ont créé un dispositif de développement des stratégies d'autorégulation (-SRSD- *Self Regulated Strategy Development*) qui avait pour but principal le questionnement des jeunes enfants par rapport aux stratégies qu'ils mettent en œuvre afin de planifier et d'écrire leurs devoirs. Cette étude a en effet révélé qu'en apprenant à expliciter leurs méthodes à travers le dispositif construit, les sujets obtenaient une amélioration de leurs écrits. Victori (1999) constate, lui aussi, que les métaconnaissances relatives aux stratégies contribuent à la réussite des scripteurs. Cet auteur, qui étudie les liens entre plusieurs catégories de métaconnaissances et la production de textes de qualité, a analysé les démarches d'étudiants espagnols inscrits dans des cours d'anglais qui devaient produire des écrits argumentatifs. Les étudiants qui ont rédigé les meilleurs textes avaient davantage de connaissances relatives à eux-mêmes (à propos de leur motivation, de leurs facilités et difficultés en écriture), à la tâche (ce qu'est un bon écrit argumentatif, les attentes du lecteur) et aux stratégies (réalisation d'un plan avant d'écrire, évaluation permanente de son écrit).

Malgré que ces recherches indiquent que les métaconnaissances et la performance sont associées, des auteurs tels que Hacker et Bol (2004) estiment que globalement les résultats obtenus dans ce domaine ne sont pas assez concluants. C'est également l'avis de Wenden (1999) pour qui le rôle des métaconnaissances n'est pas complètement élucidé. Romainville (2004) rejoint cette idée en affirmant que les métaconnaissances ne semblent

pas suffire pour effectuer des apprentissages efficaces car l'individu doit aussi savoir comment mobiliser ces connaissances.

Dans cette optique, Mongeau et Hill (1998) apportent quelques éléments qui confirment le manque de rapport entre les variables concernées, même si leur recherche ne porte pas précisément sur le domaine de l'écriture. Ces auteurs ont conduit des travaux pour déterminer le lien entre les métaconnaissances, les stratégies d'autorégulation et la performance dans l'apprentissage de l'anglais comme seconde langue. La performance était estimée ici à travers les résultats à un test de discrimination auditive composé de 17 items, l'étudiant devant identifier les sons prononcés et choisir parmi les choix disponibles celui qui avait été prononcé. Cette étude reposait sur deux hypothèses : a) il existe une corrélation positive forte entre l'autorégulation et la performance, et b) le rapport est faible entre cette dernière variable et les métaconnaissances. Les auteurs ont trouvé que, chez les sujets moins performants, la corrélation entre les métaconnaissances et la performance était forte mais qu'elle diminuait chez les élèves les plus performants. En revanche, la relation entre l'autorégulation et la performance suivait une évolution progressive chez les groupes allant de très faibles à forts.

L'autorégulation, quant à elle, serait donc un indicateur fort des performances. Ainsi l'indiquent les conclusions de plusieurs recherches sur l'écriture que nous exposerons par la suite. Au regard de l'approche sociocognitive d'Albert Bandura, Zimmerman (1998) s'est intéressé à démontrer que les objectifs que l'apprenant se fixe durant sa tâche d'apprentissage lui procurent des standards d'évaluation nécessaires pour l'informer à propos des progrès qu'il effectue. Ces objectifs seraient davantage efficaces lorsqu'ils sont spécifiques plutôt que globaux, immédiats plutôt que distants. Dans le cadre de la production d'écrits, outre ces caractéristiques des objectifs, ce qui paraît plus fortement lié à la performance est l'objet sur lequel les buts portent : le produit à atteindre ou la démarche à mettre en œuvre (Zimmerman & Kitsantas, 1999). Les meilleurs scripteurs combinent convenablement ces deux sortes d'objectifs.

Les scripteurs les plus performants ont également la particularité d'utiliser consciemment des critères d'autoévaluation pour vérifier la qualité de leurs écrits, en particulier durant la révision (Zimmerman & Risemberg, 1997). À travers cette stratégie d'autorégulation, le sujet compare les résultats de son action avec ses objectifs, son expérience passée ou celle d'autres individus faisant partie de son entourage (Bandura, 1991). Comme l'estiment Graham, Harris, et Troia (1998), lorsque les rédacteurs les plus performants s'autoévaluent, ils arrivent à maintenir un niveau de conscience élevé tout au long de leur composition ; ils reconnaissent ainsi leurs difficultés éprouvées et identifient avec aisance les moments propices pour mettre en œuvre leurs stratégies. Les autoévaluations peuvent agir à travers des dialogues du scripteur avec soimême. Ces autoverbalisations du sujet, sous forme de questionnements à propos de son activité en cours, peuvent lui être utiles afin d'identifier plus clairement les attentes du lecteur, se redonner de nouveaux objectifs, intégrer de nouvelles connaissances dans sa composition (Sitko, 1998). Enfin, une dernière stratégie qui paraît avoir un rapport remarqué avec les performances en écriture est l'utilisation de modèles (textes, manuels, conseils obtenus auprès de rédacteurs experts ou d'enseignants). Les scripteurs qui produisent les meilleurs textes sont ceux qui font usage des sources disponibles dans leurs contextes (Risemberg, 1996) en fonction de la perception qu'ils ont de leurs difficultés et de leurs

niveaux de connaissances relatives à un domaine particulier de l'écriture (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Méthodologie

Échantillon

Les participants à cette étude étaient des étudiants en Sciences Humaines et Sociales d'une université française (Paris-Ouest – Nanterre La Défense). L'échantillon a été constitué à partir d'un groupe de 171 étudiants qui devaient participer à plusieurs dispositifs de recherche, dont le nôtre, afin de valider un enseignement spécifique dans le cadre de leurs parcours scolaires (année scolaire 2004-2005). Afin de diminuer les biais dans la constitution de l'échantillon, nous n'avons pas communiqué aux étudiants les thèmes de chacune des expérimentations lorsqu'ils ont fait leurs choix. Ils connaissaient en revanche les noms des responsables des recherches et les horaires attribués à chaque expérimentation. Quarante-cinq étudiants (29% des étudiants participant à l'enseignement en question) d'âge moyen de 21 ans ont finalement opté pour intégrer notre dispositif, qui s'est déroulé durant une matinée.

Procédure

Dans un premier temps, nous avons demandé aux étudiants de rédiger individuellement un écrit de genre argumentatif. Dans cette perspective, ils ont produit une dissertation dont le thème portait sur une problématique sociale (annexe 1). Pour les besoins de cette réalisation, nous leur avons indiqué certains éléments du contexte d'énonciation, comme l'audience et le but de l'écrit. Après avoir terminé leur rédaction, les étudiants étaient invités à remplir un questionnaire pour mesurer la métacognition (annexe 2). Enfin, nous avons sollicité trois enseignants extérieurs à la recherche pour évaluer la qualité des écrits produits par les étudiants à l'aide d'une grille élaborée dans le cadre de cette étude (annexe 3). Chaque texte a été jugé par les trois évaluateurs qui notaient tous les items (n=9) de l'instrument d'évaluation.

Outils

Questionnaire ayant servi à mesurer la métacognition. Cet outil a été construit à partir de la classification des composantes métacognitives proposée par Flavell (1992) qui comprend les métaconnaissances et la régulation cognitive. Pour élaborer les items correspondant à la première catégorie, nous nous sommes inspirés de l'Inventaire de Conscience métacognitive (MAI) construit par Schraw et Denisson (1994) dans lequel les auteurs évaluent trois catégories de métaconnaissances : déclarative, procédurale et conditionnelle. Nous avons également fait appel à la classification des stratégies d'autorégulation identifiées par Zimmerman et MartinezPons (1986b). Ainsi, une première version de l'outil cherchait à mesurer trois types de métaconnaissances (personnelles, sur la tâche et les stratégies), ainsi que plusieurs stratégies telles que la fixation de buts, l'utilisation de standards d'évaluation, l'autoenregistrement, l'autoinstruction, la structuration de l'environnement et le choix de modèles.

Pour répondre au questionnaire, les sujets devaient noter sur une échelle de type Likert la fréquence à laquelle les caractéristiques citées s'adaptait le mieux à leur situation. Cette échelle contenait quatre degrés allant de « jamais » à « tout le temps ». Afin d'examiner la clarté et la pertinence de la première version du questionnaire, qui contenait 39 items, nous avons conduit des entrevues auprès de 30 étudiants en première année des Sciences humaines et sociales. Une analyse qualitative de ces entretiens a permis d'éliminer quelques questions et d'en retenir 21 en tenant compte de leur intelligibilité et de leur cohérence avec les objectifs de la recherche (annexe 2). Ces items mesurent des connaissances personnelles relatives aux facilités en tant que scripteurs (5, 6, 7) ; des connaissances sur le type d'écrit (2, 10, 18) ; des connaissances sur les stratégies (8, 13, 16). En outre, plusieurs stratégies ont été évaluées : l'utilisation de critères d'autoévaluation (15, 21), la fixation d'objectifs (1, 9), la prévision d'un plan (3, 11), l'enregistrement de son comportement (4, 20), l'autoinstruction ou dialogues avec soi-même (19), la structuration du contexte (14) et l'utilisation de modèles ou guides (livres, fiches) (items 12 et 17). Afin de déterminer la validité de cet outil, des analyses factorielles et des calculs de la fiabilité ont été menés. Nous en rendons compte dans la section des résultats.

Élaboration de la grille d'évaluation d'écrits : justification et description de la démarche et de l'instrument. Afin de déterminer les performances des étudiants en matière d'écriture, nous avons choisi de considérer certains éléments du contexte des étudiants de notre échantillon. Par contexte, nous entendons, au sens de Brossard, Labroille, Lambelin, Nancy, et RongaudSabbah (1996), l'espace social qui détermine l'entrée dans une communauté, incluant ses règles et ses attentes nouvelles. C'est donc en prenant connaissance des normes du contexte dans lequel se développent les étudiants qu'il nous a paru pertinent d'analyser leurs performances en écriture.

Nous avons estimé que le recueil d'informations auprès des enseignants pouvait nous permettre de connaître leurs représentations de l'écriture, plus précisément leurs opinions et attitudes par rapport à ce qu'est un écrit de qualité. D'après BarréDe Miniac (2000), « cette sous-catégorie des représentations de l'écriture recouvre le champ des valeurs et des sentiments accordés à l'écriture et à ses usages, sous l'angle d'avis et des jugements à son égard pour la réussite scolaire, ainsi que pour la vie sociale et professionnelle ». Ainsi, dans le cadre de notre étude, évaluer les performances des étudiants équivaut à mesurer la qualité des écrits en fonction des critères d'évaluation repérés dans le contexte de l'étude. Rappelons, comme le fait Reuter (1996), que la qualité des écrits constitue l'une des sous-catégories pour étudier les performances en écriture: les performés, qui renvoient à tous les produits transitoires ou finis de la rédaction, tels que les brouillons ou les notes.

Nous avons donc construit un instrument d'évaluation à partir des résultats d'entretiens que nous avons conduits (année 2003-2004) auprès d'un échantillon composé de sept enseignants en Sciences humaines de l'université à laquelle appartenaient les étudiants participant à l'étude. Dans la première partie de ces entretiens individuels, nous avons demandé à chaque enseignant de décrire les critères d'évaluation qu'ils prenaient en compte pour juger les devoirs des étudiants. Ensuite, nous les avons invités à parler de la manière dont ils utilisaient ces éléments d'appréciation. Après ces entrevues, le mode d'analyse que nous avons utilisé a été une approche qualitative. En particulier, nous avons suivi une méthode inductive car il était important pour nous de ne pas partir de catégories

préétablies, mais plutôt de dégager certains indices de la qualité des écrits à partir des déclarations des enseignants. L'objectif était alors de demeurer le plus fidèle possible à leurs propos.

C'est ainsi que nous avons identifié 17 critères qui ont ensuite été classifiés en trois catégories : les aspects formels et de présentation de l'écrit, le suivi de la consigne et la capacité d'expression de la pensée. Cette dernière catégorie regroupe à la fois trois dimensions qui sont l'analyse, l'argumentation et la mise en relation des connaissances théoriques. À partir de cette classification, nous avons construit les neuf items qui constituent notre grille d'évaluation (Annexe 3). Le respect des normes de syntaxe, d'orthographe et de vocabulaire (item 2), la présentation de l'écrit (item 1), la présence d'une introduction (item 4) et d'une conclusion (item 9) font référence à la catégorie « Aspects formels de l'écrit ». Les « Capacités d'expression de la pensée » sont évaluées au moyen de la clarté du discours (item 5), de la variété d'éléments d'analyse (item 6), de l'utilisation de connaissances théoriques (item 7) et de l'organisation des idées (item 8). Enfin, la catégorie « Suivi de la consigne » est représentée par l'item 3.

Dans le but d'élaborer un barème qui allait nous permettre de noter les écrits des étudiants, nous avons tenu compte des caractéristiques du genre d'écrits argumentatifs. Ce type de texte consiste en une construction visant à modifier les représentations ou les opinions du destinataire à propos d'un objet de discours (Reuter, 1996). Les capacités d'expression de la pensée du scripteur étant mises en valeur dans cette définition, nous avons attribué davantage de poids aux items 5, 6, 7 et 8. Ensuite, la pondération a été décroissante pour les items relevant du « suivi de la consigne » et des « aspects formels de l'écrit » (tableau 1). Les écrits ont été évalués sur une note maximale de 20 qui correspond à la somme des poids de l'ensemble des items. Les enseignants devaient estimer, à partir d'une échelle graduée de 0 à 3, leur niveau d'accord avec chaque affirmation proposée.

La validité des données de cet instrument a été assurée par la triangulation des observateurs. Cette mesure garantit également la fidélité de l'instrument (Pourtois & Desmet, 1997). Le fait de croiser les avis des trois évaluateurs a permis de réduire les biais liés à la subjectivité du processus d'évaluation. Par ailleurs, lors de l'élaboration de la grille, nous avons évité d'imposer nos présupposés afin de préserver la validité interne de l'outil. Enfin, pour nous assurer de recueillir l'ensemble des critères d'évaluation possibles, toutes les réponses ont été analysées avant d'être catégorisées en fonction de leurs sens.

Méthode d'analyse des données

Le logiciel SPSS a été utilisé pour déterminer les moyennes et les corrélations (coefficient de *Bravais-Pearson*) entre les variables « métacognition » et « performances en écriture ». Aussi, des groupes de performance (allant des niveaux faible à fort) ont été constitués afin de les comparer en fonction de leurs scores de métacognition (Test ANOVA). Pour déterminer le niveau des performances en écriture, les valeurs de 0 à 3 assignées par les enseignants à chaque item de l'outil d'évaluation (9 items au total) ont été converties en notes selon la pondération utilisée (tableau 1). La note attribuée à chaque étudiant résultait enfin de la moyenne des évaluations des trois enseignants. La fidélité de

cette mesure a été calculée par la concordance entre les évaluations des juges au moyen du coefficient de relation intraclasse (CCI)².

Tableau 1.

Poids accordé à chaque item présent dans la grille d'évaluation d'écrits

Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pondération	1,4	1,4	1,6	1,8	3,5	3,5	2,5	2,5	1,8

Résultats

Des analyses factorielles itératives (Analyse en composante principale avec rotation varimax) nous ont mené à retenir une solution factorielle contenant deux facteurs qui expliquent 47% de la variance (tableau n° 2). Ces deux dimensions présentent une bonne consistance interne (0,74 et 0,70 respectivement). Il s'agit d'une solution satisfaisante sur le plan théorique car les deux dimensions retrouvées ont du sens au regard du cadre conceptuel exposé précédemment. La première échelle évalue *l'autorégulation* et contient les stratégies suivantes : réflexion avant la tâche, l'autoenregistrement, la fixation de buts, la réalisation de plans et l'utilisation de modèles (items 3, 4, 9, 11 et 12). À l'issue des analyses factorielles, il nous a semblé que les items regroupés dans cette catégorie renvoient au processus de planification qui participe à l'autorégulation de l'écriture. La seconde catégorie met en valeur des métaconnaissances relatives à la tâche (items 1, 2, 10), aux habilités personnelles (5, 7) et aux stratégies (19)³. Après nous avoir assuré ainsi de la validité de l'outil, nous ne retenons que ces onze items pour la suite des analyses.

Tableau 2.

Facteurs retenus à la suite de l'analyse factorielle.

	Composantes	
	1	2
q11	,77	
q4	,77	
q12	,66	
q9	,65	
q3	,59	
q2		,74
q5		,70

2 Variant de 0 à 1, cette mesure renvoie aux valeurs suivantes : nul (0.30 à <0), médiocre (0.50 à 0.30), modéré (0.70 à 0.51), bon (0.90 à 0.71) et très bon (< 0.90) (Fermanian, 1984).

3 Au regard de ces résultats, les niveaux de métacognition correspondent à la somme des valeurs obtenues à l'ensemble des 11 items retenus. Le score total pour la sous-échelle des métaconnaissances (6 items) pouvait être de 24 points (soit 4 points maximum par question) et celui de la sous-échelle de l'autorégulation (5 items) de 20 (également 4 points par question). Par conséquent, un étudiant pouvait se voir attribuer un score maximal de 44 points.

q19	,63
q10	,63
q1	,60
q7	,56

Ensuite, les résultats l'outil de métacognition administré auprès des 45 participants indique que le score moyen de la sous-échelle des métaconnaissances est de 17,93 sur 24 et que celui des stratégies d'autorégulation est de 13,78 sur 20 (tableau 3). On peut constater que la plupart des étudiants déclarent des niveaux intermédiaires des dimensions métacognitives. De la même manière, les pourcentages de ceux qui présentent des niveaux faibles aux deux sous-échelles sont équivalents. Seulement, il est possible d'observer une différence dans les groupes de niveaux forts car il y a plus d'étudiants au rang supérieur d'autorégulation qu'au degré fort de métaconnaissances. Cependant, on peut dire que, globalement, aucune des composantes ne se détache comme étant une caractéristique davantage remarquée dans le fonctionnement des étudiants.

Tableau 3.

Distribution des étudiants selon leur performance en écriture, leur niveau de métacognition, de métaconnaissances et d'autorégulation.

	PE	MET	AR_PL	MC
PE	1			
MET	,45(**)	1		
AR_PL	,21	,77(**)	1	
MC	,48(**)	,55 (**)	-,09	1

** $p < .01$.

Par ailleurs, l'évaluation des écrits indique une note moyenne de 8,6 sur 20 ($\text{é.t.} = 2,89$). La fidélité interjuge ($\text{CCI} = 0,73$) est bonne. Pour déterminer le niveau de performance en écriture, nous avons créé trois groupes en fonction des notes attribuées par les enseignants [1 (de 0 à 5,2) ; 2 (de 5,3 à 10,4) ; 3 (de 10,5 à 15,5)]. Avec le but de comparer en particulier les groupes ayant les niveaux le plus bas et le plus haut, nous avons retenu les groupes 1 et 3 comme étant les niveaux faible et fort de performance respectivement.

Quant au rapport entre les performances en écriture et la métacognition, le calcul du coefficient Bravais-Pearson est présenté dans le tableau 4. Notons qu'il apparaît une corrélation positive entre la métacognition en général et les résultats à l'écrit ($r = .45$, $p < .01$). De même, l'analyse de chaque composante révèle qu'il existe une corrélation forte et positive entre les métaconnaissances et la variable performances en écriture ($r = .47$, $p < .01$). Cependant, les stratégies d'autorégulation n'ont pas de lien significatif avec la production de textes de qualité ($r = .20$, ns).

Tableau 4.

Corrélations entre la métacognition (MET), ses composantes (métaconnaissances MC) et autorégulation (AR_PL)) et la performance en écriture (PE).

Métaco- naissances	Moyennes de PE			N	Autorégulation	Moyennes de		
	PE	É.t.	N			PE	É.t.	N
Faible	6,85	1,98	7		Faible	6,42	2,59	7
Moyen	8,23	2,63	25		Moyen	9,21	3,12	21
Fort	10,43	3,03	13		Fort	8,88	2,38	17
Total	8,65	2,89	45			8,65	2,89	45

La comparaison des groupes de performance allant de faible à fort en fonction de leurs scores de métaconnaissances et d'autorégulation nous permet d'apprendre davantage sur les caractéristiques des relations entre ces variables (Tableau 5).

Tableau 5.

Comparaison de la performance en écriture et des dimensions de la métacognition.

Niveaux	Performance		Score global Métacognition		Sous-échelle Métaconnaissances		Sous-échelle Autorégulation	
	n=	%	Points	%	Points	%	Points	%
Faible	7	16%	20-25	17,8	11-14	15,5%	6-10	15,5%
Moyen	29	64%	26-31	66,7	15-19	55,6%	11-15	46,7%
Fort	9	20%	33-37	15,5	20-24	28,9%	16-19	37,8%
Moyenne		8,6	28,96 points		17,93 points		13,78 points	
Écart type		2,89	3,5		2,7		3,1	

On constate que les étudiants qui appartiennent au groupe ayant un niveau supérieur de métaconnaissances obtiennent aussi les meilleures notes à l'écrit. Le test ANOVA confirme la différence des moyennes de performance d'un groupe à l'autre quant à la variable métaconnaissances ($F(2,42) = 4,82 ; p < .05$). Cela montre que les étudiants produisant les écrits de meilleure qualité sont bien ceux qui manifestent les niveaux les plus élevés de métaconnaissances. En revanche, les différences des moyennes de performance en écriture en ce qui concerne les groupes allant de faible à fort niveau d'autorégulation ne nous permet pas de conclure qu'il existe une forte différence des scores moyens d'un groupe à l'autre ($F(2,42) = 2,73, ns$)⁴. Le tableau 5 indique cependant que les étudiants ayant un niveau supérieur d'autorégulation ont produit des écrits jugés comme étant de meilleure qualité par rapport aux produits écrits des étudiants qui montrent un niveau faible d'autorégulation. Toutefois, les meilleures performances reviennent aux étudiants présentant un degré moyen d'autorégulation.

Pour terminer, l'analyse individuelle de chaque item et de son rapport avec la performance montre que lorsque le sujet reconnaît clairement des informations relatives au

4 On retient ici le seuil de signification le plus couramment acceptée en sciences humaines, soit 0,05.

type d'écrit (item 10, $r=.43$, $p<.01$) et aux objectifs de la tâche (item 1, $r=.37$, $p<.05$), le niveau de réussite est élevé. De même, les capacités d'organiser correctement le texte (item 5, $r=.32$, $p<.05$), de produire des informations pertinentes en cours de la production (item 19, $r=.34$, $p<.05$), et de réaliser un plan (item 11, $r=.31$, $p<.05$) sont des indicateurs forts de la qualité des écrits.

Discussion

Tel qu'expliqué précédemment, la métacognition renvoie à la capacité du sujet à comprendre et à contrôler sa cognition. Au regard des résultats qui viennent d'être présentés, lorsque nous considérons les deux dimensions de la métacognition, soit les métaconnaissances et les stratégies d'autorégulation, nous constatons que la métacognition est fortement liée à la production de textes de meilleure qualité. Coutinho (2008), qui évalue ces deux dimensions à travers le *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) construit par Schraw et Dennison en 1994, a obtenu des résultats similaires dans le domaine de la mémoire. Également, Vand der Still et Veenman (2008) constatent que la métacognition permet de prédire la réussite scolaire des élèves de douze ans dans des matières telles que l'histoire et les mathématiques.

Les résultats de notre recherche convergent avec ceux d'autres études sur un aspect essentiel : les sujets les plus performants possèdent davantage d'informations relatives à l'activité (Ferrari, Bouffard, & Rainville, 1998; Victori, 1999) et font preuve d'une meilleure compréhension de leurs stratégies (Graham, Harris, & Mason, 2005; Raphael, Englert, & Kirschner, 1989; Romainville, 1993; Victori, 1999). En ce sens, nous pouvons affirmer que les étudiants qui ont produit les textes jugés comme étant de meilleure qualité ont aussi été ceux qui ont explicité des niveaux plus forts de métaconnaissances relatives non seulement à certaines de leurs habilités personnelles mais aussi aux objectifs de l'écrit à produire. On peut supposer que ces informations ont été fondamentales pour informer le scripteur des choix stratégiques nécessaires pour atteindre ses buts. Les bénéfices liés aux métaconnaissances ont pu relever, comme le proposent Ferrari, Bouffard et Rainville (1998) et Raphael, Englert et Kirschner (1989), de leur contribution à la prise de conscience des attentes du lecteur et de la structure de l'écrit attendue. Ces informations relatives à la situation communicative seraient clés pour les performances en écriture. En réponse aux travaux qui soulignent le manque de résultat conclusif quant au lien entre les métaconnaissances et la performance (Hacker & Bol, 2004; Romainville, 2004; Wenden, 1999), les apports de notre recherche s'avèrent être un élément confirmant l'hypothèse qu'il existe un lien positif entre la métacognition et la réussite, particulièrement dans le domaine de l'écriture.

Ce rapport positif nettement marqué par nos résultats contraste avec l'absence de dépendance linéaire entre les scores correspondant à la sous-échelle autorégulation et la performance. Rappelons que nous mesurons diverses stratégies : la fixation de buts, l'utilisation de critères d'autoévaluation, l'enregistrement de son comportement, les dialogues avec soi-même, le contrôle de l'environnement de la tâche, et la prévision d'un plan. Nous constatons d'abord que si nous considérons l'ensemble de ces stratégies, aucun lien linéaire n'apparaît, ce qui nous amène à dire que l'autorégulation, vue comme une globalité constituée de méthodes variées, ne constitue pas une garantie de la réussite. Il faudrait, en revanche, isoler chacune des stratégies d'autorégulation et analyser leurs liens avec la performance. À la suite de cet exercice, notre étude révèle que seules les stratégies

de fixation de buts, de prévision d'un plan, et d'autoinstruction sont des indicateurs forts de la réalisation des meilleurs textes.

Nos résultats divergent de ceux de Mongeau et Hill (1998) qui ont illustré une dépendance linéaire et positive entre l'autorégulation, déterminée par la capacité du sujet de prédire sa performance dans une tâche de discrimination auditive, et la réussite. Nous pouvons toutefois expliquer ces différences de résultats par le fait que nous n'étudions pas les mêmes stratégies d'autoévaluation ni les mêmes domaines d'apprentissage. Nos résultats se distinguent également de ceux de Zimmerman et Risemberg (1997), de Graham, Harris et Troia (1998), et de Risemberg (1996) quant au lien remarqué entre la performance et les stratégies d'autoévaluation et de contrôle de l'environnement. Nous pouvons alors apporter la même interprétation que nous venons d'évoquer, en insistant cette fois-ci sur les particularités des dispositifs de recherche à l'œuvre, en particulier sur les effets relatifs aux contextes d'évaluation de la performance et des processus cognitifs en question. Il ne suffirait donc pas de parler d'autorégulation au sens général, mais il semble nécessaire de préciser de quelle stratégie il s'agit et par rapport à quelle tâche en particulier.

Une seconde explication possible quant à l'absence de lien entre ces variables provient de Zimmerman et Kitsantas (1997). Ces auteurs estiment que lorsque les sujets experts ne rendent pas compte des niveaux les plus forts d'autorégulation, cela signifie qu'ils n'ont plus besoin d'explicitement ces processus. Les individus hautement performants sont plus enclins à contrôler consciemment leurs activités en cours, car ils sont devenus capables de répondre convenablement aux objectifs de la tâche en mettant en place des stratégies d'autorégulation de manière automatique. Cette banalisation des processus de contrôle ferait que les sujets les plus performants n'expliciteraient pas leurs stratégies d'autorégulation étant donné qu'ils n'en prennent pas conscience en cours d'activité. Mongeau et Hill (1998) proposent également que si l'indice d'explicitation des sujets performants est moins marquant que celui des sujets ayant des performances de niveaux faibles, c'est parce que ces derniers ont davantage besoin que les premiers de guider leurs actions en se remémorant leurs objectifs ou en s'imposant des méthodes de travail à suivre. Au fur et à mesure que leurs performances augmentent, estiment Mongeau et Hill (1998), les sujets éprouveraient moins le besoin de corriger leurs méthodes et, donc, d'explicitement leurs processus. Dans le cadre de notre étude, nous pouvons supposer que les étudiants produisant les écrits jugés comme étant de meilleure qualité n'ont pas explicité certaines stratégies d'autorégulation telles que l'autoévaluation et le contrôle de l'environnement car ils mettaient en place ses méthodes sans s'en rendre compte, ce qui a pu les rendre moins capables d'explicitement *a posteriori* ces informations. Il nous semble cependant que pour valider cette interprétation, il faudrait mener des observations directes de la démarche des sujets afin de comparer ce qu'ils explicitent et ce qu'ils effectuent vraiment. Toutefois, il s'agit d'une approche méthodologique que nous n'avons pas privilégiée dans cette étude.

Par ailleurs, le rôle de certaines stratégies d'autorégulation est mis en valeur dans notre recherche. En particulier, l'apport de la stratégie de réalisation de plans peut être expliqué par son rôle dans l'identification des résultats à atteindre. Les informations que le sujet met en scène dans son plan seraient bénéfiques pour le démarrage et le déroulement de l'activité. De cette manière, la réalisation d'un plan agirait non seulement en aidant le scripteur à identifier les contenus à développer, mais aussi en précisant les choix stratégiques. Ainsi, la démarche de construction d'un plan qui irait au-delà de la

structuration hiérarchique des informations, serait intimement liée à la stratégie de fixation d'objectifs qui s'avère être une caractéristique des meilleurs scripteurs. Cette stratégie est, comme le préconisent Bandura (1991) et Zimmerman et MartinezPons (2004), un élément indispensable pour le guidage de l'activité du sujet.

Les étudiants-scripteurs performants qui ont déclaré prévoir des plans et identifier clairement leurs objectifs pour écrire, s'estiment aussi capables d'organiser correctement leurs écrits. La perception de cette habilité personnelle peut jouer dans la mise en œuvre d'efforts cognitifs nécessaires au guidage conscient lors de leurs productions écrites. Dans le cas des étudiants dont il est question ici, le contrôle conscient de leurs activités d'écriture a pu être assuré par la mise en place de dialogues internes (stratégie d'autoinstruction) à travers lesquels ils orientent le déroulement de leurs productions. Comme explique Sitko (1998), cette sorte d'autoverbalisations relativement à la démarche en cours serait une contribution considérable à la reconnaissance, par le scripteur, des attentes de son lecteur, et à la redéfinition de ses stratégies et objectifs en fonction de difficultés remarquées.

Enfin, nous devons relativiser nos résultats par rapport aux caractéristiques spécifiques de notre dispositif de recherche. Il convient d'interroger ce qui signifie la corrélation constatée entre les performances en écriture et les dimensions métacognitives. La qualité des textes à l'écrit est déterminée ici par le contexte car elle dépend en partie de notre expérimentation. Chaque étudiant a pu répondre différemment à la tâche selon son interprétation de la consigne. Il nous semble que nos résultats dépendent également des critères d'évaluation d'écrits utilisés dans l'étude. Comme nous l'avons montré, ces critères reflètent les contraintes institutionnelles d'une population spécifique d'enseignants. Enfin, puisque toute évaluation revêt un caractère subjectif (Hadji, 1997), nous pouvons dire que, dans le cas de notre dispositif, la mesure de la performance est quelque part liée aux représentations des enseignants (leurs images relatives à l'écriture et de ce qu'est un écrit de qualité à l'université). Nous devons donc circonscrire les performances en écriture des étudiants au dispositif particulier et aux normes de la population étudiée. Il est probable que les mêmes étudiants aient pu obtenir d'autres résultats dans une condition expérimentale différente. Cependant, l'explicitation des critères d'appréciation employés par les enseignants constitue un pas important dans la recherche d'objectivité.

Conclusion

À travers cette recherche, nous avons cherché à savoir s'il existe une relation entre les dimensions métacognitives et la production de textes de qualité en contexte universitaire. Nous avons mesuré, d'une part, les niveaux de métaconnaissances et de stratégies de régulation cognitive déclarées par les étudiants et, d'autre part, leurs performances en écriture. Dans ce but, deux outils ont été utilisés : un questionnaire pour appréhender la métacognition et une grille d'évaluation d'écrits. Les deux instruments ont été construits dans le cadre de cette recherche.

À partir des données obtenues, nous arrivons à deux conclusions principales. D'abord, la métacognition, conçue comme un ensemble de métaconnaissances et de stratégies de régulation nécessaires au contrôle de la production d'écrits, a un rapport positif significatif avec les performances en écriture. Ensuite, il apparaît que les dimensions métacognitives entretiennent des rapports différents avec la réussite. La forte

dépendance entre les métaconnaissances et les résultats à l'écrit, d'une part, et la différence relative entre les scripteurs au regard des degrés d'autorégulation qu'ils explicitent, d'autre part, contribuent à la mise en valeur de : a) la capacité du scripteur à produire des connaissances pertinentes relatives à ses caractéristiques scripturales et à celles de l'écrit et b) la capacité d'utilisation de ces connaissances pour planifier son écrit, en se fixant des buts et en réalisant des plans, et pour contrôler le déroulement de leurs démarches à travers de dialogues avec soi-même.

En ce qui concerne les apports de la recherche, nous pouvons parler de sa méthodologie car nous avons utilisé une mesure spécifique de la métacognition en matière d'écriture, un outil construit spécialement pour interroger des étudiants francophones. Nous pouvons de même citer son originalité du point de vue théorique. Contrairement à la plupart des recherches dans le champ de la métacognition, nous avons étudié en parallèle les deux dimensions métacognitives en ce qui concerne spécifiquement le domaine de l'écriture chez des apprenants adultes. Enfin, nous avons apporté des connaissances dans le cadre de l'analyse du fonctionnement des étudiants en nous intéressant plutôt à ce qu'ils déclarent à propos de leurs connaissances et méthodes d'écriture, qu'à leurs difficultés de production d'écrits. Nos conclusions ont cependant des limites, d'abord, parce que notre vision de la variable « performances en écriture » est circonscrite aux normes de qualité de l'écrit propres à la population étudiée. Nous ne pouvons donc pas généraliser ces résultats. Le faible nombre de participants nous oblige aussi à cette modestie. Puis, nous ne pouvons rendre compte que de ce que les étudiants déclarent relativement à leurs dimensions métacognitives, leurs pratiques effectives n'ayant pas fait l'objet de nos observations. Afin d'approfondir ces résultats, dans des recherches futures, il serait pertinent d'établir si les métaconnaissances et les stratégies évoquées par les scripteurs sont réellement mises en place et guidées dans une démarche particulière. C'est une autre forme de métacognition qui a lieu au cours de l'action ; elle pourrait nous renseigner davantage sur le rapport complexe de la métacognition avec la performance.

Enfin, au regard du rôle clé que jouent les métaconnaissances dans l'évolution des productions écrites des étudiants, il nous semble que les pratiques d'enseignement peuvent faire appel à ces informations singulières que les scripteurs possèdent. Face aux exigences d'organisation, de rigueur et de transformation de savoirs qui définissent les discours à l'université, les métaconnaissances ont la fonction d'informer le scripteur des idées à exprimer, du moment et de la façon de le faire, ainsi que des stratégies à employer. Ces informations semblent nécessaires pour aller au-delà de la modalité descriptive des discours. Les scripteurs ont besoin de buts précis qui leur permettent de mobiliser les informations pertinentes quant au thème et à l'organisation de l'écrit. Par ailleurs, en tenant compte des rapports variables de l'autorégulation avec les performances en écriture, nous estimons qu'il est davantage utile d'aider le sujet à adapter ses stratégies personnelles aux conditions de la tâche et à ses habilités personnelles, plutôt que lui apprendre des méthodes générales censées favoriser les performances en écriture de tous les scripteurs sans distinction. À l'université, il semble nécessaire de mener les étudiants à devenir conscients de leurs connaissances et de leurs stratégies les plus efficaces, informations qui seraient indispensables pour la prise en charge autonome de leurs productions écrites. Il revient donc à l'université de créer des espaces où il soit possible de promouvoir une pratique réflexive persistante.

Références

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287. Retrieved from <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1991OBHDP.pdf>
- Barré De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Brossard, M., Labroille, M., Lambelin, E., Nancy, B., & RongaudSabbah, D. (1996). Rôle du contexte dans les écrits scolaires. In C. BarréDe Miniac, *Vers une didactique de l'écriture* (pp. 72-84). Paris : De Boeck Université.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self regulation and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 165-172.
- Fave-Bonnet, M.F., & Clerc, N. (2001). Des « héritiers » aux « nouveaux » étudiants: 35 ans de recherche. *Revue française de pédagogie*, 136, 9-19.
- Ferrari, M., Bouffard, T., & Rainville, L. (1998). What makes a good writer ? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional science*, 26(6), 473-488.
- Fitzgerald, L., & Markham, L.R. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and Instruction*, 4, 324.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. (1992). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In T. Nelson (Ed.), *Metacognition: Core readings* (pp. 39). Boston, MA: Allin and Bacon.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex publishing corporation.
- Graham, S., & Harris, K. (1996). Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging. In M. Levy, & S. Randsdell (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications* (pp. 347-360). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.

- Graham, S., Harris, K., & Troia, G. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. In B. Zimmerman, & D. Shuck (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 20-41). New York: Guilford Press.
- Hacker, D., & Bol, L. (2004). Metacognitive theory: Considering the social-cognitive influences, In S. M. McInerney, & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning. Vol. 4 : Big theories revisited* (pp. 275-297). Greenwich, CT: Information Age.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF Éditeur.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Greff, & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Mahwah, NJ: Lawrence Elbaum Associates.
- Hayes, J., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Hayes, J., & Nash, J. (1996). On the nature of planning in writing. In M. Levy, & S. Ransdell (Eds.): *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications* (pp. 29-55). Mahwah, NJ: Lawrence Elbaum Associates.
- Mongeau, P., & Hill, J. (1998). Relations entre l'explicitation, l'anticipation et la performance. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 323-334.
- Pinard, A. (1992). Métaconscience et métacognition. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 33(1), 27-39.
- Pollet, M. C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Belgique: De Boeck Université.
- Pourtois, J.P., & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: Pierre Mardaga Éditeur.
- Raphael, T., Englert, C., & Kirschner, B. (1989). Students' metacognitive knowledge about writing. *Research in the teaching of english*, 23(4), 343-378.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF Editeur.
- Risemberg, R. (1996). Reading to write: Self-regulated learning strategies when writing essays from sources. *Reading Research and Instruction*, 35(4), 365-383.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Belgique: De Boeck Université.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'école. Retrieved from http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/93.pdf
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion, Numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion*, 5-24. Paris: CIDEGEF.
- Schraw, G. (2001). Promoting General Metacognitive Awareness. In H. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 316). Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19, 460-475.
- Sitko, B. (1998). Knowing how to write: Metacognition and writing instruction. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 93-115). Londres: LEA.

- Van der Stel, M., & Venman, M. (2008). Relation between intellectual ability and metacognitive skillfulness as predictors of learning performance of young students performing tasks in different domains. *Learning and Individual Differences, 18*(1), 128-134.
- Vazquez, A. (2006). Escribir textos académicos en la universidad: Intervención didáctica y enfoques de los estudiantes. In M. Lanz (Ed.), *Ensayos y experiencias: El aprendizaje autoregulado. Enseñar y aprender en distintos entornos educativos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Victori, M. (1999). An analysis of writing knowledge in EFL composing: A case study of two effective and two less effective writers. *System, 27*, 537-555.
- Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System, 27*, 437-441.
- Wolfs, J.L. (2005). Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire: Origine des concepts, analyse critique et perspectives. In M. Derycke (Ed.), *Culture(s) et réflexivité* (pp. 2231). SaintEtienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In B. Zimmerman, & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 119). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : Une vision cyclique. In P. Carre, & A. Moisan (Eds.). *La formation autodirigée: Aspects psychologiques et pédagogiques* (pp. 69-99). Paris: L'Harmattan.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 29-36.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 241-250.
- Zimmerman, B. J., & MartinezPons, M. (1986a). Pursuing academic self-regulation: A 20 years methodological quest. In J. Ee, A. Chang, & O. S. Tang (Eds.), *Thinking about thinking: What educators need to know* (pp. 220-232). Singapore: McGraw-Hill.
- Zimmerman, B. J., & MartinezPons, M. (1986b). Development of structured interview for assessing student use of selfregulated learning strategies. *American educational research journal, 23*(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary educational psychology, 22*, 73-101.

Annexe 1. Dispositif de production d'écrits

En vous appuyant sur les affirmations ci-dessous, vous devez répondre en analysant comment la psychologie sociale peut nous aider à comprendre le problème des banlieues en France, notamment les événements qui ont eu lieu en novembre 2005. Vous devez imaginer que vous allez présenter cet écrit dans le cadre d'un cours de psychologie sociale. Votre texte devra contenir entre 300 et 500 mots. Vous disposez d'une heure pour écrire.

D. Oberlé (entretien 2002) dit :

« Pour moi, la psychologie sociale, c'est une discipline qui considère que la compréhension et l'explication des conduites humaines ne peut se faire de manière approfondie qu'en tenant compte des contextes dans lesquels ces conduites se développent [...] En fait, toute conduite, toute pensée, est insérée dans un contexte et je pense que pour les expliquer et éventuellement pour pouvoir les prédire, puisque c'est l'ambition ultime, on ne peut le faire qu'en tenant compte de ces contextes, en essayant d'en repérer l'impact, avec l'idée que les gens sont à la fois produits par, et producteurs de ces contextes. »

Annexe 2. Questionnaire ayant servi à mesurer la métacognition

Age : _____ Sexe : M F

Filière d'étude : _____ Niveau d'étude : _____

Nous souhaitons connaître la façon dont vous vous y prenez **pour rédiger des écrits à domicile** dans le cadre de vos études. Lisez attentivement les propositions ci-dessous et cochez un chiffre de 1 à 4 selon la réponse qui correspond le mieux à vos habitudes quand vous entreprenez un travail écrit. Suivez l'échelle suivante :

1 : jamais 2 : rarement 3 : fréquemment 4 : tout le temps

Prenez le temps pour répondre soigneusement à chaque question. Vous disposez de 20 minutes. Ce questionnaire est confidentiel. Nous garantissons l'anonymat des données.

« Quand je dois faire un travail écrit... »

1-...je prends en compte les objectifs de la tâche avant d'écrire	1	2	3	4
2-...je sais quelles sont les caractéristiques du type d'écrit que je dois rédiger	1	2	3	4
3-...je réfléchis à ce qui sera nécessaire d'écrire avant de commencer	1	2	3	4
4-...je fais d'abord une liste de mots ou phrases clés à utiliser pour aborder le thème	1	2	3	4
5-...je sais organiser les informations dont je dispose avant de rédiger	1	2	3	4
6-...j'ai du mal à reconnaître mes forces et faiblesses dans le domaine de l'écrit	1	2	3	4
7-...je sais me motiver pour écrire	1	2	3	4
8-...je suis un bon juge de la qualité de mon écrit	1	2	3	4
9-...je commence à rédiger dès que j'ai lu la consigne	1	2	3	4
10-...avant de commencer, je connais la structure du type de texte à rédiger	1	2	3	4
11-...au début, je fais un plan en organisant les idées à traiter	1	2	3	4
12-...j'utilise un guide méthodologique pour identifier les points à développer	1	2	3	4
13-...lorsque j'utilise une méthode durant la rédaction, j'ai un objectif précis à l'esprit	1	2	3	4
14-...quand j'écris, le lieu où je suis est secondaire	1	2	3	4
15-...j'analyse l'efficacité de mes façons de faire pendant que j'écris	1	2	3	4
16-...quelque soit l'objectif de mon travail, j'utilise toujours les mêmes méthodes	1	2	3	4
17-...je me base exclusivement sur mon point de vue quant à la qualité de mon texte	1	2	3	4
18-...je prends conscience des difficultés du type d'écrit seulement quand je suis en train de rédiger	1	2	3	4

19-...pendant la rédaction, je me dis à haute voix ou mentalement ce que je vais faire	1	2	3	4
20-...j'estime la longueur de mon écrit en cours de rédaction	1	2	3	4
21-... j'évalue la qualité de mon écrit uniquement après avoir fini d'écrire	1	2	3	4

Annexe 3. Outil d'évaluation d'écrits

La présente grille a pour but de connaître le jugement que vous portez sur la qualité de cet écrit. Veuillez noter, dans chaque colonne, un chiffre de 0 à 3 selon votre niveau d'accord avec chaque affirmation.

Utilisez l'échelle suivante :

0	1	2	3
<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Un peu d'accord</i>	<i>Plutôt d'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>

1- L'étudiant a présenté son texte correctement (lisibilité, soin, mise en page).			
1- L'étudiant a respecté les normes de syntaxe, d'orthographe et de vocabulaire.			
1- L'étudiant a suivi la consigne (thème proposé).			
1- L'étudiant a présenté son travail avant de procéder à la démonstration.			
1- L'étudiant a exprimé clairement un point de vue pour analyser le thème.			
1- L'étudiant a mobilisé une variété d'éléments d'analyse pour soutenir son point de vue.			
1- L'étudiant s'est appuyé sur des connaissances théoriques pertinentes pour argumenter les idées proposées.			
1- L'organisation des idées dans le texte suit une démonstration logique.			
1- L'étudiant a formulé une conclusion qui synthétise son propos.			