

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ESSAI PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR  
ADÉLIANE RAYMOND

LA MÉTACOGNITION AU CŒUR DES INTERVENTIONS  
ORTHOPÉDAGOGIQUES EN ÉCRITURE

22 JUILLET 2022

## TABLE DES MATIÈRES

Table des matières.....	i
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	1
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I.....	4
Problématique .....	4
1.1 Importance de l'écriture dans le parcours scolaire.....	6
1.2 Complexité du développement de la compétence en écriture.....	7
1.3 Facteurs associés aux difficultés en écriture .....	9
1.4 Nécessité de la métacognition pour le développement de la compétence en écriture .....	16
1.5 Pertinence de la recherche.....	22
1.6 Question de recherche .....	25
CHAPITRE II .....	27
Cadre conceptuel.....	27
2.1 Compétence scripturale.....	27
2.2 Métacognition .....	34
2.3 Intervention orthopédagogique .....	39
2.4 Mise en relation des concepts .....	47
CHAPITRE III .....	50
Méthodologie .....	50
3.1 Type et approche de recherche.....	50
3.2 Les participants .....	51
3.3 L'opérationnalisation de la collecte des données.....	54
3.4 Le traitement et l'analyse des données.....	58
CHAPITRE iv .....	62
Présentation des résultats .....	62
4.1 Cas de Denise .....	63

4.2 Cas de Mylène.....	79
Chapitre V.....	94
Discussion.....	94
5.1 Regard interprétatif sur les conceptions des participantes.....	94
5.2 Regard interprétatif sur les actions.....	99
5.3 Regard interprétatif sur les intentions d’agir.....	102
Chapitre VI.....	105
Conclusion.....	105
6.1 Rappel de la problématique.....	105
6.2 Résultats saillants.....	106
6.3 Apports et limites du projet de recherche.....	109
RÉFÉRENCES.....	111
APPENDICE A.....	139
APPENDICE B.....	152
APPENDICE C.....	156
APPENDICE D.....	162

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

Association des orthopédagogues du Québec	ADOQ
Conseil supérieur de la langue française	CSLF
Conseil supérieur de l'Éducation	CSE
Ministère de l'Éducation du Québec	MÉQ
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur	MEES
Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche	MEESR
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	MELS
Programme de formation de l'école québécoise	PFEQ

## INTRODUCTION

L'apprenant<sup>1</sup> de niveau primaire est amené à développer une compétence en écriture, compétence qui lui sera nécessaire non seulement tout au long de sa scolarité, mais également dans le cadre d'un emploi futur et pour assurer son intégration sociale. Or, cette compétence fort complexe requiert des habiletés métacognitives permettant au scripteur de mener à terme tout projet d'écriture. Conséquemment, les apprenants n'ayant pas développé de telles habiletés risquent de présenter des difficultés d'apprentissage en écriture et de se heurter à d'importants obstacles tout au long de leur cheminement.

Dans le cadre de mon travail en orthopédagogie auprès des élèves du primaire, j'ai constaté que la priorité d'intervention au regard du développement de la compétence en écriture renvoyait essentiellement à l'apprentissage des règles et normes régissant l'orthographe des mots, et ce, même si des difficultés pouvaient être observées au niveau du processus d'écriture. Il convient ici de rappeler que conformément au Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, 2001), un apprenant fait la démonstration de sa compétence par la mobilisation de ses savoirs en situation d'écriture contextualisée. En lien avec cette nécessaire prise en compte des processus rédactionnels, j'ai constaté que plusieurs apprenants démontraient le besoin d'un accompagnement particulier; non seulement ils pouvaient manifester des difficultés au regard des processus spécifiques en écriture (soit ceux renvoyant à la production écrite des mots), voire même

---

<sup>1</sup> Terme générique utilisé en concordance avec l'Office québécois de la langue française pour reconnaître la posture de l'élève en tant que premier responsable de ses apprentissages.

des processus non spécifiques, mais ils ne semblaient pas posséder les connaissances ou habiletés nécessaires pour actualiser, malgré tout, leur compétence en écriture. Sachant que leur parcours scolaire actuel et futur peut dépendre de leur capacité à mener à terme un projet d'écriture, et parallèlement de leur aisance à répondre à des critères portant tant sur le fond que la forme d'un contenu écrit, je souhaite mettre en œuvre des interventions qui sauront répondre à leurs besoins spécifiques.

Certains orthopédagogues<sup>2</sup> travaillant auprès de ces apprenants visent à les soutenir dans le développement d'habiletés métacognitives. Toutefois, il importe de nommer que certains avouent un sentiment d'impuissance pour intervenir à ce niveau ou manifestent une perplexité à cet égard. D'autres disent tenter de recourir à des interventions de nature rééducative portant sur les fonctions exécutives, celles-ci étant de plus en plus populaires dans le milieu de l'éducation. Pour mieux connaître ce type d'interventions, soit celles visant à intervenir au niveau des activités mentales, aux processus dits métacognitifs, il me paraît nécessaire de mener un projet de recherche permettant d'analyser les interventions orthopédagogiques faisant appel à la métacognition pour soutenir le développement de la compétence en écriture.

Cet essai est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre permet de présenter une problématique rattachée au développement de la compétence en écriture, notamment

---

<sup>2</sup> Dans le cadre de cet essai, est reconnu orthopédagogue celui possédant des compétences spécifiques et spécialisées pour intervenir auprès d'apprenants présentant des difficultés d'apprentissage. À noter que l'emploi du genre masculin a été priorisé dans le but d'alléger le texte et d'en faciliter la lecture.

auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Le second chapitre expose les concepts des contenus abordés dans l'essai, soit la métacognition, le processus d'écriture et l'intervention orthopédagogique. Le troisième chapitre aborde les aspects méthodologiques du projet de recherche. Le quatrième chapitre permet au lecteur de prendre connaissance des résultats de l'analyse des données. Finalement, les deux derniers chapitres permettent de clore l'essai; le cinquième chapitre constituant la discussion et le sixième, la conclusion.

# CHAPITRE I

## Problématique

L'écriture constitue un acte d'expression et de communication permettant à tout individu certes de cheminer au regard de sa scolarisation, mais également d'évoluer au sein d'une société, de se réaliser, de s'épanouir et de contribuer à son développement, puis de répondre à des besoins sur le plan personnel (Conseil supérieur de l'éducation, 2008) et professionnel (Statistique Canada, 2006). L'écriture fait partie de la littératie, soit « l'ensemble des compétences de base rattachées à la compréhension et à l'utilisation de l'information écrite » (Legendre, 2005 dans Perron et Gagnon, 2006, p.26). La littératie renvoie « [aux] capacité[s] de lire, d'écrire et de communiquer efficacement, avec différents supports, afin de fonctionner dans le quotidien en réalisant ses buts et en exploitant son potentiel » (Lafontaine, Émery-Bruneau, Dumais, Moreau, Morissette, Pharand et Ruel, 2016, s. p.). Ainsi, pour qu'un individu puisse être actif, fonctionnel et autonome dans l'exercice d'un métier ou d'une profession, puis pour qu'il puisse participer pleinement à la vie en société (Dumais, 2011), le développement de telles capacités s'avère essentiel (Desrosiers, Nanhou, Ducharme, Cloutier-Villeneuve, Gauthier et Labrie, 2015). Ce développement contribuerait notamment à une cohésion sociale permettant d'assurer l'égalité dans l'accès à diverses ressources, qu'elles relèvent de l'éducation, du travail, de la santé ou des loisirs (Pagé, 2011).

Toutefois, selon Bernèche et Perron (2006), ceux-ci adoptant la définition de Legendre (2005), près de la moitié des Québécois présentent des difficultés relatives à la littératie. En effet, seulement « la moitié des Québécois de 16 à 65 ans atteint ou dépasse le niveau 3<sup>3</sup> » (p.251). Or, un tel niveau est souhaitable pour bien fonctionner en société (Emploi et développement social Canada, 2015). Il s'agit effectivement du niveau minimal pour être en mesure de composer avec les exigences de la vie quotidienne, tant sur les plans personnel que social ou professionnel. En ce qui a trait aux apprenants ayant rencontré des difficultés dans le développement des compétences en littératie, Desrosiers et Robitaille (2006) affirment que ces derniers sont peu susceptibles de dépasser, voire d'atteindre un tel niveau de compétence. Puisque, comme le révèle l'étude de Bélanger et Vézina (2016), « la variable la plus déterminante des compétences en littératie est la scolarité » (p.2), il convient de reconnaître le rôle central que doit assumer l'école pour favoriser la littératie et conséquemment, la réussite scolaire et professionnelle. Ainsi, possédant un caractère essentiel et fondamental (Makdissi, Boisclair et Sirois, 2010), les compétences en littératie doivent devenir objet de préoccupations en éducation, et ce, dès le début du parcours scolaire de l'apprenant. Les prochaines sections porteront sur l'importance de l'écriture dans le parcours scolaire, de la complexité du développement de la compétence en écriture, des facteurs associés aux difficultés pouvant être rencontrées

---

<sup>3</sup> Selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (Institut de la statistique du Canada, 2003), la compétence en littératie peut s'exprimer sous la forme d'une échelle de niveaux. Cinq niveaux permettent de graduer le niveau de développement de la compétence, le niveau un étant le plus faible. Les deux premiers niveaux correspondent à une compétence peu développée; les personnes se situant à un tel niveau pouvant nécessiter le soutien d'un intermédiaire (Jones et Pignal, 1996).

par les apprenants, puis sur la nécessité de la métacognition pour soutenir l'apprenant en écriture.

### **1.1 Importance de l'écriture dans le parcours scolaire**

À l'école primaire, les compétences en littératie sont principalement développées dans le cadre de la discipline nommée *Français, langue d'enseignement* du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2006). Cette discipline s'articule autour du développement de quatre compétences disciplinaires « serv[ant] d'assises à de nombreux apprentissages » (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2006, p.72), parmi lesquelles figure *Écrire des textes variés*. Il convient de reconnaître cette compétence disciplinaire « dans [son] rapport avec l'apprentissage en général, en tant qu'outil servant à la construction de connaissances pour les différentes disciplines » (Fisher et Simard, 2005, p.3). Étant une habileté transversale, la maîtrise de l'écriture a un impact considérable sur l'ensemble des apprentissages (Simard, 1992), car elle se situe « au cœur de l'apprentissage des élèves et constitue un élément clé de la réussite » (Guay, Falardeau et Valois, 2012, p.1). D'ailleurs, l'apprentissage de l'écriture dès les premières années de scolarité a été identifié comme étant un prédicteur déterminant de la réussite scolaire (MEQ, 2003). Dans cet ordre d'idées, des difficultés persistantes en écriture entraîneraient des conséquences sur l'ensemble du cheminement scolaire et seraient associées à l'échec scolaire (Montésinos-Gelet, 2006), voire au décrochage (Conseil supérieur de la langue française (CSLF), 2015). Étant donné l'importance de l'écriture dans le parcours scolaire

de l'apprenant et les conséquences néfastes associées à la difficulté de son apprentissage, il apparaît nécessaire de se pencher sur la complexité du développement de la compétence en écriture.

## **1.2 Complexité du développement de la compétence en écriture**

Cette compétence se manifeste par la mobilisation et l'utilisation des connaissances sur la langue en situation contextualisée d'écriture, soit la production d'un contenu à l'écrit (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2011). Pour de nombreux apprenants, la mise en œuvre de ces nombreuses connaissances diversifiées correspond à une activité mentale fort complexe. Vygotski (1935/1983), cherchant à définir la construction du langage écrit, tend à justifier cette complexité par « la transformation profonde du rapport du sujet à son propre processus de production langagière » (Schneuwly, 2008, p.105), une transformation qui implique le passage à un langage plus abstrait et l'absence d'interlocuteurs (Vygotski, 1935/1983). De plus, il importe de reconnaître que le développement de cette compétence se voit teinté par le rapport que l'apprenant entretient avec l'écriture. Ainsi, ses opinions et attitudes, de même que ses conceptions par rapport à l'activité d'écriture peuvent avoir un impact sur le développement de la compétence (Barré-De Miniac, 2002). Comme révélé dans le document *Les perceptions et les attitudes des élèves à l'égard de la lecture et de l'écriture* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES), 2010), la perception de compétence ou le fait de se reconnaître des qualités en tant que scripteur ainsi que la

motivation à écrire tendent à diminuer d'une année scolaire à l'autre, ce qui a un impact sur la réussite des épreuves d'écriture et qui, inévitablement, affecte le développement de la compétence. Il convient également de souligner que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage conçoivent moins bien le processus d'écriture ainsi que leur rôle en tant que scripteur (Graham, 2006), ce qui peut avoir un impact non négligeable sur l'actualisation de la compétence.

Morin *et al.* (2006) précisent qu'« au Québec, 52,5 % des élèves sont classés fragiles ou incompetents en écriture aux épreuves de français en troisième année du primaire » (p.2). Dans le même sens, Daigle, Ammar et Montésinos-Gelet (2013) soulèvent que « plusieurs d'entre eux ne répondent pas aux attentes et sont considérés en difficulté d'apprentissage, voire en situation d'échec scolaire, dû à leurs difficultés d'apprentissage de l'écriture » (p.5). Dans l'analyse des résultats de l'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du primaire, Jalbert (2007) met en évidence que « des proportions relativement importantes d'élèves obtiennent un résultat acceptable (cote C)<sup>4</sup> et ne satisfont donc que de façon minimale aux attentes ministérielles » (p.25). Le portrait est similaire concernant les résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010 (Bégin, Giguère et Girard, 2012). En 2011, les résultats de plus de 20% des apprenants soumis à l'épreuve obligatoire de la fin du 2<sup>e</sup> cycle du primaire se situent tout près de la note de passage, ce qui témoigne d'un bagage de connaissances particulièrement

---

<sup>4</sup> Cette cote révèle des lacunes chez l'apprenant et témoigne d'une non-maitrise ou d'une incompréhension de savoir-faire scripturaux.

limité pouvant avoir un impact sur leur progression dans le développement de la compétence en écriture (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ((MEESR), 2015). La même année, la majorité des apprenants du 3<sup>e</sup> cycle du primaire ont obtenu un résultat situé juste au-dessus du seuil de réussite. Ce constat permet de signaler qu'il « existe donc, à la fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire, une proportion non négligeable d'élèves possédant des acquis limités en écriture et risquant d'accumuler des retards une fois au secondaire » (MEESR, 2015, p.23). Il convient également de relever le fait que bon nombre de scripteurs ne possèderaient pas les connaissances, voire les stratégies nécessaires leur permettant de surmonter les obstacles et les défis rattachés à l'écrit (MÉES, 2017). Plusieurs facteurs sont susceptibles d'expliquer de tels résultats. Ils seront abordés dans la prochaine section.

### **1.3 Facteurs associés aux difficultés en écriture**

Certains facteurs permettent d'expliquer, du moins en partie, ce portrait peu reluisant de la compétence à écrire des apprenants du primaire. D'abord, il y a les facteurs d'ordre linguistique et donc propres à la langue française, soit les caractéristiques alphabétiques et lexicales (Écalte et Magnan, 2002-2010). Ceux-ci seront abordés dans le premier point. Le second se penchera sur la particularité du processus d'écriture, celui-ci étant décrit comme exigeant et complexe (Kellogg, 2008). Finalement, le dernier point s'attardera aux caractéristiques de l'apprenant (Laplante, 2011).

### *1.3.1 Caractéristiques alphabétiques et lexicales*

La langue française apporte un niveau de difficulté considérable à la production de mots (Jaffré et Fayol, 2005), ce qui peut entraver l'ensemble du processus d'écriture (Ouellet, 2010). Effectivement, l'orthographe ou « la représentation visible et lisible d'une langue par la sélection de certains composants linguistiques (phonèmes, morphèmes, mots, etc.) » (Jaffré, 2003, p.41), peut occasionner plusieurs difficultés, notamment en raison de la particularité du code orthographique (faible niveau de transparence orthographique de la langue française confrontant l'apprenant à la polyvalence du système graphique), des règles et régularités orthographiques, de même que les variations morphologiques. L'orthographe comporte effectivement des aspects sémiographiques qui englobent à la fois l'écriture d'unités lexicales et l'écriture d'unités grammaticales (Jaffré, 2000). Ces unités spécifiquement graphiques, appelées morphogrammes<sup>5</sup>, bien que généralement muettes (Fayol et Jaffré, 2008), évoquent une signification linguistique (Catach, 2005) entraînant une asymétrie entre le code phonologique et le code graphique, ce qui est source de difficulté pour de nombreux apprenants. Ainsi, l'apprenant doit posséder diverses connaissances propres à l'orthographe, soit des connaissances sur les propriétés phonologiques, morphologiques et visuelles des mots (Daigle, Montésinos-Gelet et Plisson, 2013). En plus de posséder ces connaissances, il appert « important que les élèves soient en mesure de recourir [...] à une diversité de stratégies qui pourront être

---

<sup>5</sup> Les morphogrammes lexicaux renvoient aux graphèmes liés au lexique et les morphogrammes grammaticaux réfèrent aux marques d'accord et de conjugaison (marques du genre ou du nombre dans les noms ou les verbes) (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

mobilisées selon les situations de problèmes orthographiques » (Morin, 2009, p.14). De ce dernier point émerge la nécessité d'habiletés métacognitives permettant à l'apprenant de porter un regard critique sur son comportement en tant que scripteur, de prendre conscience de telles stratégies et d'y recourir selon la nature d'un problème ou d'un besoin. En rapport avec cette affirmation, il est inapproprié de restreindre l'écriture à la production de mots isolés (Cogis, 2005). Effectivement, la production de mots s'inscrit dans un processus bien plus large, synergique et complexe.

### ***1.3.2. Particularités du processus d'écriture***

Le scripteur doit comprendre que l'écriture constitue une activité de construction de sens et qu'elle correspond à un acte d'expression, de communication, voire de création (Simard, 1995). Conséquemment, la production de phrases et celle de textes nécessitent des habiletés scripturales. L'apprenant doit certes être en mesure de mettre les mots en relation et donc de recourir aux morphogrammes, mais il doit également faire la démonstration d'autres connaissances (MELS, 2011). Effectivement, la compétence en écriture renferme différents types de connaissances à développer et à mobiliser, dont celles portant sur le lexique, l'orthographe, la conjugaison, les accords, la syntaxe et la ponctuation, puis l'organisation et la cohérence du texte (PFEQ, 2001). À cela s'ajoute la réalisation adéquate et efficace des gestes graphomoteurs. Cela étant, l'écriture constitue un acte particulièrement complexe, ce qui tend à la reconnaître comme étant la compétence communicationnelle la plus difficile à développer (Simard et *al.*, 2019).

Pour transmettre adéquatement ses idées à l'écrit, et ce, dans le souci d'assurer une bonne lisibilité par le lecteur (Sorin, 1996), le scripteur doit être en mesure de « mobilis[er] et [d']utilis[er] efficace[ment] [...] un ensemble de ressources internes et externes en vue de pouvoir [...] [écrire] de[s] textes variés » (Vanlint, 2011, p.49). L'écriture s'avère donc une activité cognitive particulièrement exigeante (MEES, 2017) s'apparentant notamment à une démarche de résolution de problèmes (Kellogg, 2008). Selon l'intention d'écriture, le scripteur doit déterminer un but à atteindre; la démarche de résolution de problèmes consiste alors « à trouver le chemin le plus efficace, par l'utilisation de moyens et des stratégies à [sa] disposition, pour atteindre ce but » (Turgeon et Bédard, 1997, p.9) *Ipsa facto*, le scripteur doit assumer la gestion de plusieurs contraintes (Plane, Olive et Alamargot, 2010) pouvant être reliées à la situation de communication, au contenu à traiter, au code linguistique ou encore à la maîtrise de la graphie (Alamargot et Chanquoy 2001). Pouvant rencontrer des problèmes de différents ordres en cours d'écriture, le scripteur doit être suffisamment outillé pour mettre en œuvre des stratégies congruentes à la problématique rencontrée (Bereiter et Scardamalia, 1987). Cela étant dit, l'écriture s'avère également une activité cognitive particulièrement complexe (Desrosiers et Tétrault, 2012), et ce, parce qu'elle implique la gestion simultanée d'habiletés cognitives de haut niveau (MEES, 2017) et la mobilisation de nombreuses connaissances. Cette complexité peut générer une surcharge cognitive et ainsi entraîner des problèmes d'écriture (Marks et Galbraith, 2006). À ce propos, l'étude de Ouellet, Dubé, Gauvin, Prévost et Turcotte (2014) a permis d'identifier la surcharge cognitive comme principale

cause des erreurs. Mas (1991), dans son analyse didactique du savoir écrire, fait correspondre à chacun des processus rédactionnels (planification, mise en texte, révision) un ensemble d'opérations cognitives spécifiques susceptibles de générer des problèmes d'écriture. À titre d'exemples, le scripteur peut manifester des difficultés à contextualiser le projet d'écriture, choisir une stratégie discursive, construire le schéma textuel, assurer la progression et la continuité, rédiger des phrases, évaluer son projet d'écriture et le mettre au point. Les difficultés de l'élève en lien avec la mise en œuvre de ces opérations cognitives, exigeant la mobilisation de ses connaissances et de ses stratégies en contexte, peuvent de toute évidence affecter l'ensemble du processus d'écriture (MEES, 2017).

Tel que mentionné, pour s'avérer compétent en production de textes, le scripteur doit démontrer plusieurs connaissances propres à l'écriture, certes, mais également manifester des habiletés pour gérer l'ensemble du processus d'écriture, de même que son comportement en tant que scripteur, et ce, dans l'objectif de répondre aux contraintes et de respecter les exigences de la situation d'écriture. Pour reprendre l'observation de Flower et Hayes (1980), « la maîtrise de l'écriture serait grandement attribuable à la capacité de surveiller et de diriger ses propres processus de rédaction » (traduction libre, p.39), cette capacité faisant référence à la métacognition.

En plus des particularités à l'écrit de la langue française (caractéristiques alphabétiques et lexicales) et celles rattachées au processus d'écriture, un autre facteur peut expliquer les difficultés à développer la compétence en écriture. Seront maintenant

présentés les facteurs internes à l'apprenant, soit les caractéristiques lui étant propres et étant non négligeables dans le développement de la compétence en écriture.

### *1.3.3. Caractéristiques de l'apprenant*

Un apprenant peut rencontrer des difficultés d'apprentissage en écriture sans qu'elles ne correspondent à un trouble spécifique<sup>6</sup>. Il s'agit de l'apprenant pour lequel

l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation<sup>7</sup> mises en place [...] durant une période significative [ne lui] ont pas permis [...] de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle [...] conformément au Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007, p. 24).

De façon générale, les apprenants présentant des difficultés d'apprentissage en écriture « produisent des écrits plus courts, moins cohérents et de moins bonne qualité » (traduction libre de Harris, Graham, Mason et Saddler, 2002, p.111). Les difficultés d'apprentissage en écriture peuvent être attribuables à une surcharge cognitive ou encore à des connaissances ou des habiletés lacunaires, voire déficitaires. Celles-ci peuvent avoir une incidence sur l'un ou l'autre des critères utilisés pour évaluer la compétence à écrire

---

<sup>6</sup> Effectivement, souvent temporaires, les difficultés d'apprentissage peuvent généralement être surmontées au moyen d'interventions de remédiation. Les difficultés peuvent notamment être attribuables à la complexité d'un contenu d'apprentissage; elles peuvent ainsi survenir à tout moment. Les troubles d'apprentissage, quant à eux, possèdent une cause génétique ou neurobiologique affectant le fonctionnement du cerveau et impactant ainsi les processus reliés à l'apprentissage. Conséquemment, ils se révèlent tôt dans le cheminement scolaire, bien qu'ils puissent aussi découler d'un dommage cérébral. Les troubles répondent à des critères de sévérité, de persistance et de permanence des difficultés; des mesures compensatoires peuvent s'avérer nécessaires pour permettre à l'apprenant de pallier les difficultés, perçues alors comme un réel handicap, puis de poursuivre ses apprentissages (ACTA, 2015; American Psychiatric Association, 2013; Dubois et Roberge, 2010).

<sup>7</sup> Conformément à la définition retenue par le MELS (2007), il s'agit de l'ensemble des « dispositifs pédagogiques élaborés par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage des élèves » (Legendre et al. 2005, p.1176 dans MELS, 2007, p.4).

des textes variés, soit l'adaptation à la situation d'écriture, la cohérence du texte, l'utilisation d'un vocabulaire approprié, la construction des phrases et la ponctuation adéquate ou le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (MELS, 2011). De telles difficultés, qu'elles soient passagères et remédiables (Kavale et Forness, 2000) ou qu'elles répondent à des critères de persistance et de sévérité, doivent être rapidement prises en considération par l'école.

Les troubles spécifiques en langage écrit ont un impact considérable sur le développement de la compétence en écriture (Stanké 2017; St-Pierre, 2010). Effectivement, les élèves ayant de tels troubles se « distinguent du reste de la population par le fait d'être atypiques dans l'un ou plusieurs des apprentissages fondamentaux » (Ramus, 2018, p.XII). À titre d'exemple, les élèves présentant une dyslexie feraient significativement plus d'erreurs orthographiques et syntaxiques que les normo-scripteurs (Mazur Palandre, 2019). Également, les élèves présentant une dysorthographe produiraient des écrits moins longs, moins développés et comportant davantage d'erreurs d'orthographe (De Weck, 2000).

Dès lors, il devient souhaitable que l'apprenant présentant des difficultés en écriture, qu'il s'agisse de difficultés d'apprentissage de l'écrit ou troubles, puisse reconnaître ses forces et défis par rapport à la production de textes, prendre conscience de ses opérations cognitives et soit habilité à en faire la gestion, c'est-à-dire qu'il agisse de manière métacognitive.

#### **1.4 Nécessité de la métacognition pour le développement de la compétence en écriture**

La complexité du développement de la compétence en écriture renvoie à la gestion des ressources cognitives et métacognitives permettant de mener à terme le projet d'écriture, et donc d'aller au bout des différents processus rédactionnels (Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture et Ouellon, 2007), tout en assurant un déroulement contrôlé des allers-retours entre ceux-ci (Escorcía et Fenouillet, 2011). Cette gestion nécessite de la part de l'élève qu'il soit conscient de ses opérations cognitives, et ce, dans un objectif de contrôle et de régulation. Autrement dit, l'élève doit développer la capacité à planifier ses actions, d'en surveiller le déroulement, puis d'en évaluer l'efficacité pour les adapter en vue d'atteindre les objectifs visés (Schraw, 1998 ; Wolf, 2005). Puisque l'activité d'écriture consiste en des prises de décisions continues et d'autocontrôle (Hayes et Nash, 1996), la métacognition revêt une grande importance dans le processus d'écriture; cette dernière permet l'utilisation par l'apprenant de stratégies en fonction des problèmes rencontrés, le responsabilise dans la réalisation des tâches et lui attribue un rôle actif dans ses apprentissages et dans le développement de compétences (Tardif, 2006). Les habiletés métacognitives seraient d'ailleurs l'un des facteurs les plus susceptibles d'aider l'élève à apprendre (Wang, Heartel et Walberg, 1990). Qui plus est, les scripteurs faisant appel aux stratégies métacognitives démontrent davantage d'efficacité et d'autonomie dans leur démarche d'apprentissage (MEES, 2017). Or, les élèves n'ont pas tous naturellement développé de telles habiletés, notamment ceux présentant des difficultés d'apprentissage (Palladino, Poli, Masi et Marcheschi, 2000). Sachant que les habiletés métacognitives

exercent « un rôle de surveillance de la mise en œuvre des processus spécifiques<sup>8</sup> et non spécifiques<sup>9</sup> » (Laplante, 2011, p.156) et permettent d'assurer une gestion efficiente de l'ensemble des processus rédactionnels, il apparaît « nécessaire [d']enseigner des stratégies métacognitives » (MEES, 2017, p.39). Outiller l'élève à cet effet pourrait d'une part favoriser une plus grande conscientisation du pouvoir et du contrôle qu'il peut exercer sur le processus d'écriture, cette prise de conscience étant nécessaire pour assurer l'atteinte de ses objectifs (Lafortune et Saint-Pierre, 1996) et pouvant avoir un impact considérable sur sa motivation à apprendre (Borkowski *et al.*, 1987). D'autre part, le recours aux stratégies métacognitives permet d'accroître l'efficacité dans la réalisation des tâches, et par ricochet, de vivre des réussites. Ces dernières génèreraient un sentiment d'efficacité personnelle encourageant l'apprenant à maintenir les efforts et à persévérer dans ses apprentissages (Meltzer, 2013). Inversement, ce sentiment de compétence serait favorable au recours aux stratégies métacognitives (Pajares et Schunk, 2001), l'apprenant étant plus enclin à déployer les efforts mentaux nécessités par la métacognition (Ponsford, et Lapadat, 2001). Il y aurait donc une interrelation entre la motivation qui incite l'apprenant à s'engager dans ses apprentissages et le recours aux stratégies métacognitives (Sideridis *et al.*, 2006). En résumé, l'apprenant métacognitif est conscient de son pouvoir

---

<sup>8</sup> Les processus sont dits spécifiques, car étant dévolus de manière spécifique à la production de mots. Ils réfèrent aux traitements cognitifs impliqués pour écrire les mots. Il s'agit des traitements alphabétique, logographique, orthographique et morphographique (Laplante, 2010).

<sup>9</sup> Les processus non spécifiques à l'écrit ne sont pas exclusifs au langage écrit. Ils interviennent également au niveau de l'expression orale. Ils renvoient à la production d'unités plus grandes comme la phrase et le texte. Ces processus permettent d'assurer la cohérence et la conformité syntaxique : ils réfèrent à l'analyse syntaxique, microprocessus, macroprocessus, modèle de situation et ellipse (Laplante, 2010).

sur ses apprentissages et des résultats que la métacognition procure, ce qui le motive à agir de manière métacognitive.

La prochaine section précisera la pertinence du soutien au développement métacognitif en contexte d'apprentissage de l'écrit. Sera ensuite abordée l'importance du rôle de l'orthopédagogue par rapport à ce type de soutien.

#### ***1.4.1. Apport de la métacognition au développement de la compétence en écriture***

Puisque la réussite scolaire dépend largement d'un fonctionnement cognitif conscient (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016; Wang, Haertel et Walberg, 1990), il importe d'accompagner les apprenants présentant des difficultés d'apprentissage, ces derniers possédant généralement une faible conscience métacognitive (Klassen, 2006). Effectivement, ceux-ci « ont souvent les connaissances et les stratégies qu'il faut, mais ils ne savent pas quand et pourquoi les utiliser » (Archambault et Fortin, 2001, p.9). Des interventions favorisant une prise de conscience métacognitive (Lafortune et Deaudelin, 2001) s'avèreraient favorables au développement de la compétence en écriture des élèves présentant des difficultés sur ce plan (Harris, Graham, Mason et Saddler, 2002). Un tel soutien leur est nécessaire (Meltzer, 2013; Dwyer, Tomei et Mohr, 2000), et ce, pour qu'ils soient des apprenants actifs, conscients, utilisant « un langage intérieur pour diriger [leur] processus de pensée » (Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009, p.1), notamment lorsqu'ils écrivent. Flavell (1979) souligne d'ailleurs que les interventions sur le développement d'habiletés métacognitives seraient réalistes et souhaitables. Il appert donc tout indiqué de

mettre en œuvre les interventions nécessaires pour soutenir le développement métacognitif (Colognesi, 2015), et ce, dès la scolarisation primaire.

Le soutien au développement d'une prise de conscience et à l'utilisation de stratégies métacognitives permettrait aux apprenants de réaliser que leur réussite dépend d'eux et donc qu'ils ont du pouvoir sur leurs apprentissages (Jaume, Noël et Godart, 1995), de reconnaître les exigences du processus d'écriture et ainsi de réguler « leurs comportements cognitifs [pour] être en mesure de se rendre compte de leurs erreurs en cours d'exécution [...] ou de modifier au besoin [leur comportement cognitif] » (Gagné et Longpré, 2004, p.9). Graham, Harris et McKeown (2013) affirment d'ailleurs que les interventions visant à développer l'autorégulation des stratégies rédactionnelles s'avèrent efficaces. Ces chercheurs ont observé que la qualité des textes chez les élèves en difficulté pouvait être améliorée. Colognesi et Van Nieuwenhoven (2016) confirment également que « la métacognition [peut] apport[er] une prise de conscience des mécanismes engagés dans l'écrit et le développement des compétences de planification, de mise en texte et de révision » (p.13). En ce sens, la métacognition serait associée à des productions écrites de qualité supérieure (Butterfield, Escorcía et Fenouillet, 2011; Fortier et Préfontaine, 1994; Hacker et Albertson, 1996). En considération de telles répercussions en écriture, le développement des habiletés métacognitives devrait « constituer un objectif éducatif primordial » (Wolfs, 2005, p.29).

Il ressort donc la pertinence d'un « accompagnement métacognitif, [soit le fait de] faire découvrir et comprendre à l'enfant les gestes mentaux qu'il doit utiliser » (Houdé

et Lachaux, 2018, p.84) lorsqu'il s'engage dans un processus d'écriture. Pour ce faire, il convient de soutenir les apprenants dits en difficulté en augmentant leur répertoire de stratégies cognitives et métacognitives, et ce, notamment en agissant à titre de guide modelant ou démontrant à voix haute ses réflexions et ses stratégies en vue de les rendre accessibles aux apprenants (Rupley, Blair et Nichols, 2009). Graham et Harris (2003) parlent alors d'enseigner explicitement les stratégies cognitives et métacognitives. Hattie (2009) soulève d'ailleurs un effet bénéfique considérable du modelage de stratégies d'autoquestionnement.

Le développement d'habiletés métacognitives requiert un contexte de médiation et des interactions sociales dans lequel l'apprenant aura l'occasion de verbaliser ses intentions, ses actions et ses stratégies, puis d'évaluer sa démarche mentale (Lafortune, Jacob, Hébert, 2000; Price-Mitchell, 2015). L'orthopédagogue, spécialiste de l'intervention auprès d'apprenants présentant des difficultés d'apprentissage, serait le mieux placé et qualifié sur ce plan, car il intervient « auprès de l'apprenant [...] au regard des processus et des stratégies qui soutiennent [les] apprentissages, en se servant [des] capacités [de l'apprenant] et en tenant compte de son profil motivationnel » (Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ), 2018, p.13). Le comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (Brodeur, Poirier, Laplante, Boudreau, Makdissi, Blouin et Moreau, 2015) précise d'ailleurs que l'orthopédagogue a un important rôle à exercer pour « soutenir l'apprenant [quant à] la nécessité de réfléchir sur ses erreurs, sur ses stratégies et sur la pertinence ou

non de recourir à de nouveaux raisonnements ou à de nouvelles façons de procéder » (Brodeur *et al.*, 2015, p.19).

#### ***1.4.2 Importance de l'orthopédagogue afin de soutenir la compétence en écriture***

Défini comme un « spécialiste des difficultés d'apprentissage » (ADOQ, 2003, p.9), l'orthopédagogue a un rôle significatif et crucial à exercer auprès de l'apprenant qui présente des difficultés en écriture. Visant la progression optimale des apprentissages (Brodeur *et al.*, 2015), il se distingue par ses compétences orthodidactiques lui permettant de cibler, puis d'intervenir de façon spécifique sur les difficultés rencontrées pouvant entraver la progression souhaitée des apprentissages ou compromettre le développement des compétences (ADOQ, 2003). Ces difficultés peuvent renvoyer à l'un ou l'autre des processus inhérents à l'apprentissage de l'écriture de même qu'aux stratégies de l'apprenant (Brodeur *et al.*, 2015; ADOQ, 2018). Plus précisément en ce qui a trait au développement de la compétence en écriture, l'orthopédagogue peut soutenir l'apprenant en dégageant ses forces ainsi que les défis à relever renvoyant à la mise en œuvre des processus rédactionnels, en analysant les causes pouvant expliquer les difficultés rencontrées, puis en intervenant de manière spécifique sur celles-ci. Ayant un rôle important de médiateur auprès de l'apprenant (Brodeur *et al.*, 2015), il peut aider ce dernier à développer des stratégies renvoyant aux habiletés nécessaires aux processus de planification, de mise en texte et de révision.

L'orthopédagogue, en assumant un rôle de médiateur entre l'apprenant et les apprentissages à réaliser (Barth, 2013), peut créer les conditions permettant à l'apprenant

d'optimiser son processus d'apprentissage en renforçant le recours à des stratégies métacognitives. Par la modélisation de ses propres activités mentales et la verbalisation de ses processus mentaux, dans une situation authentique de réalisation d'une tâche complexe, il permet à l'apprenant d'observer et de prendre conscience de phénomènes invisibles, ce qui favorise alors le transfert des apprentissages (Presseau, Frenay, 2004). Selon Lachaux (2018), cela requiert que l'intervenant ait « acquis une culture métacognitive » (p.84). L'orthopédagogue, en étant lui-même métacognitif, peut favoriser le contrôle par l'apprenant de ses propres opérations cognitives (Grangeat, 1997). En contexte d'écriture, il peut amener les apprenants à développer des habiletés métacognitives leur permettant d'exercer un contrôle délibéré sur leur production, et ce, dans une visée d'autonomie et d'efficacité cognitive (MEES, 2017). Il peut ainsi les amener à être plus conscients de leur rôle de scripteur et à gérer sciemment leurs opérations cognitives, ce qui pourrait s'actualiser par le développement d'un discours métacognitif tout au long du processus d'écriture.

### **1.5 Pertinence de la recherche**

Plusieurs projets de recherche sont régulièrement financés par le *Programme de recherche en littératie* du MEES dans le but d'encourager les efforts des chercheurs et des praticiens, notamment en ce qui concerne l'écriture. Qui plus est, il existe une littérature scientifique étoffée concernant le soutien aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage dans le développement des compétences en littératie. Parmi les écrits

scientifiques, il est possible de repérer un grand nombre d'écrits portant sur l'intervention au regard des processus spécifiques en écriture<sup>10</sup> (Chapleau, 2013; Chapleau, Laplante, Brodeur, 2014; Cyr, 2012 ; Daigle *et al.*, 2015; Dutemple, 2017; Dutemple et André, 2021; Fontaine, 2019; Fortin, 2011; Guertin, 2015; Nadeau et Fisher, 2014; Ouellet, 2018; Stanké, Moreau et Dutemple, 2017; St-Pierre, Laferrière et Hamel, 2014). Également, de plus en plus d'écrits abordent les processus dits non spécifiques à l'écriture (Baron, 2020; Boivin, 2012; Claude et Dombre, 2003; Dubois, 2007; Gagnon et Péret, 2016; Graham et Perrin, 2007; Lapointe, 2017; Nicolopoulou, 2019; Saddler et Preschen, 2007). Toutefois, selon notre recension d'écrits, malgré le fait que l'orthopédagogue soit l'acteur le mieux placé pour mettre en œuvre des interventions faisant appel à la métacognition pour soutenir l'apprenant présentant des difficultés en situation d'écriture, peu de travaux de recherche documentent les interventions des orthopédoques à cet égard. D'autant plus, dans ces rares cas, lorsqu'il est question d'aborder le concept de la métacognition, la problématique ciblée concerne davantage des participants d'âge adulte (p.ex. : Derycke, 2014; Houart, 2017; Kebaili, F. et Ouahmiche, G., 2021; Vachon, 2021), la compétence à lire (p.ex. : Côté, Mercier et Laplante, 2013; Croisetière, 2011; Muñoz-Muñoz et Ocaña-De-Castro, 2017; Thiffault, 2018) ou concerne spécifiquement l'orthographe sans aborder le processus d'écriture (Arseneau et Nadeau, 2018; Bailly, 2016; Baud et Sena, 2019; Beckers, Espreux et Beusaert, 2016; Handy, 2009; Haas, 1999; Savoie, 2005). La

---

<sup>10</sup> Rappelons brièvement que les processus spécifiques à l'écriture renvoient à la production de mots, alors que les processus non spécifiques renvoient à la production d'unités plus grandes telles que la phrase ou le texte.

pertinence scientifique de cet essai renvoie ainsi non seulement à la place prépondérante qu'occupe la métacognition au cœur de l'intervention orthopédagogique, mais également au contexte dans lequel la métacognition s'inscrit, soit un contexte d'intervention orthopédagogique ciblant le développement de la compétence en écriture d'apprenants du primaire.

En raison de son angle de recherche qui implique à la fois les processus rédactionnels, la métacognition et l'intervention orthopédagogique, cet essai vise à contribuer au développement des connaissances dans le domaine de l'orthopédagogie. Cet essai se veut pertinent dans la mesure où il tend globalement à documenter les interventions qui favorisent le développement de la compétence en écriture chez les apprenants présentant des difficultés d'apprentissage à cet égard en faisant appel à la métacognition. Il vise à apporter des éclaircissements sur l'intervention consistant à « accompagner et guider l'apprenant dans sa responsabilisation pour actualiser ses stratégies d'autorégulation » (Brodeur *et al.*, 2015, p.18) et plus précisément à identifier des interventions portant sur les processus rédactionnels et les stratégies de l'apprenant en vue de soutenir les apprentissages. De même, il pourra contribuer à mettre en évidence les intentions qui sous-tendent la mise en œuvre de telles interventions.

Il convient finalement de relever la pertinence sociale de cet essai. Considérant le rôle déterminant du développement de la compétence en écriture pour favoriser l'épanouissement de tout individu et les difficultés associées au développement de cette compétence dès le début du parcours scolaire chez de nombreux apprenants, il importe de

s'intéresser aux interventions orthopédagogiques cherchant à soutenir le développement de la compétence en écriture des élèves du primaire. Ainsi, cet essai se veut pertinent dans la mesure où il s'intéresse à une préoccupation sociale concernant le développement de l'une des compétences en littératie. Rappelons que ces dernières contribuent inévitablement à une cohésion sociale et permettent de faciliter l'égalité dans l'accès aux ressources (Pagé, 2011).

### **1.6 Question de recherche**

Ont été soulignés l'importance du développement de la compétence en écriture pour soutenir les individus dans leur projet professionnel et leur vie sociale, la nécessité d'intervenir sur l'acquisition de la langue écrite, la complexité de son apprentissage, les difficultés rencontrées par les apprenants, l'exigence cognitive du développement de la compétence en écriture, les habiletés cognitives et métacognitives nécessaires pour s'avérer compétent en écriture, mais également le rôle crucial de l'orthopédagogue quant au soutien des apprenants présentant des difficultés d'apprentissage en écriture. Puisque, selon les nombreux écrits recensés en orthopédagogie, aucun ne semble s'être penché sur les liens entre les habiletés métacognitives et le processus d'écriture, il devient essentiel de s'intéresser aux interventions orthopédagogiques faisant appel à la métacognition pour soutenir le développement de la compétence en écriture. À la lumière des arguments exposés, une question générale se pose : *Comment des orthopédagogues, dans leurs interventions auprès d'élèves du primaire qui présentent des difficultés d'apprentissage*

*en écriture, font-ils appel à la métacognition pour soutenir le développement de la compétence en écriture ?*

## **CHAPITRE II**

### **Cadre conceptuel**

Le cadre conceptuel sur lequel prend appui cette recherche est tiré de la recension des écrits qui se rattachent à l'intervention orthopédagogique faisant appel à la métacognition pour soutenir le développement de la compétence en écriture. Certains de ces écrits apportent un éclairage sur le concept de compétence scripturale et le processus d'écriture. D'autres abordent le concept de métacognition et les termes afférents de métaconnaissances et d'habiletés métacognitives. Ensuite, un approfondissement du sens du concept d'intervention orthopédagogique permet de spécifier sa nature et ses liens avec le développement métacognitif de l'apprenant; sa dimension médiatrice ainsi que deux principaux modèles dans lesquels peuvent s'inscrire les interventions orthopédagogiques sont présentés. Finalement, des rapprochements sont effectués entre les différents concepts explorés dans le cadre de cet essai.

#### **2.1 Compétence scripturale**

Pour être en mesure de produire un texte écrit, l'apprenant du primaire doit être habilité à mobiliser ses connaissances sur le français écrit et démontrer plusieurs habiletés propres à l'écriture, ce qui requiert le développement d'une véritable compétence, une compétence dite scripturale.

### ***2.1.1 Composantes de la compétence scripturale***

Selon Dabène (1991), la compétence scripturale se définit par des savoirs, savoir-faire et des représentations au sujet de l'écriture. Pour ce qui est des savoirs, le scripteur doit posséder 1) des connaissances linguistiques portant sur la langue (lexique, morphologie, syntaxe, orthographe, ponctuation) ; 2) des savoirs sémiotiques qui renvoient notamment à la compréhension du fonctionnement du système écrit et donc de la relation entre les signifiants graphiques et phoniques et 3) des savoirs socio-pragmatiques qui réfèrent aux fonctions de l'écrit et à la prise en compte des particularités des différentes situations de communication à l'écrit. À ces types de savoirs, Lord (2009) ajoute les savoirs génériques<sup>11</sup>, textuels<sup>12</sup> et encyclopédiques<sup>13</sup>.

Ces différents savoirs doivent être mobilisés, puis s'actualiser dans le cadre d'activités d'écriture; il s'agit des savoir-faire que Dabène (1991) et Lafont-Terranova (2009), didacticiens de l'écriture, distinguent en deux composantes, soit le savoir-graphier et le savoir-faire textuel qui consiste au réinvestissement des connaissances sur la langue écrite en situation de production.

En ce qui a trait aux représentations au sujet de l'écriture, celles-ci renvoient au discours entretenu par l'apprenant en regard à l'écrit et à sa propre pratique en tant que scripteur (Dabène, 1991). Pour sa part, Barré-De Miniac (1992) réfère au rapport à

---

<sup>11</sup> Renvoient aux connaissances liées à l'écriture de différents genres de texte.

<sup>12</sup> Renvoient aux connaissances en lien avec les règles permettant d'assurer la cohérence et la progression textuelle.

<sup>13</sup> Renvoient aux connaissances propres à un sujet d'écriture.

l'écriture et en fait un élément de la compétence plus englobant qui tend même à déterminer le niveau et la qualité de l'engagement du scripteur dans une tâche d'écriture; il s'agit de « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (Barré-De Miniac, 2002, p.29).

Lorsque le scripteur doit manifester sa compétence scripturale, il se trouve dans une situation correspondant à un problème à résoudre, et ce, principalement en raison de la complexité de la tâche (qui requiert la mobilisation de savoirs et de savoir-faire) et de ses exigences sur le plan cognitif (le scripteur devant mettre en œuvre les opérations cognitives nécessaires pour répondre adéquatement aux contraintes de la tâche) (Colognesi, 2015). Pour résoudre le problème, le scripteur doit alors s'engager, tant au niveau affectif<sup>14</sup> que cognitif, dans un processus d'écriture. Ce dernier est abordé dans la section qui suit.

### ***2.1.2 Processus d'écriture***

Flower et Hayes (1981) identifient trois principaux processus rédactionnels de la production d'un texte écrit : la planification, la mise en texte et la révision. Il convient de préciser qu'il ne s'agit pas d'un modèle prescriptif du processus d'écriture; l'identification de ces trois processus permet simplement d'apporter un éclairage sur la conduite des scripteurs. D'ailleurs, la mobilisation des différents processus rédactionnels et la qualité

---

<sup>14</sup> Comme mentionné plus haut, il y aurait une interrelation entre les aspects affectifs et cognitifs; l'apprenant motivé au regard de ses apprentissages serait plus enclin à être métacognitif. Un apprenant qui perçoit la valeur d'une tâche donnée, qui perçoit le niveau de contrôle qu'il possède sur son déroulement, puis qui reconnaît sa propre compétence est plus susceptible de faire preuve de persévérance et de s'engager sur le plan cognitif, voire métacognitif (Viau, 2009).

de cette mobilisation sont variables d'un scripteur à l'autre; elles permettent notamment d'attribuer une signature rédactionnelle propre à chaque scripteur (Levy et Ransdell, 1995). Les trois processus rédactionnels sont reconnus comme étant récursifs et non linéaires, puis pouvant s'enchevêtrer. La production d'un texte est d'ailleurs caractérisée par l'interdépendance des processus rédactionnels (Ransdell et Levy, 1996). De plus, les différentes opérations cognitives impliquées dans le processus d'écriture coexistent dans chacun des processus rédactionnels (Mas, 1991). Ces dernières reposent à la fois sur les savoirs et les savoir-faire propres à la production de textes ainsi que sur les représentations du scripteur au sujet de l'écriture (Dabène, 1991). Les prochaines sous-sections présenteront respectivement les processus rédactionnels de planification, de mise en texte et de révision.

#### ***2.1.1.1 Planification***

La planification est une activité hautement complexe et stratégique (Hayes et Nash, 1996). Ces auteurs distinguent la planification du contenu textuel de celle associée aux processus rédactionnels. La planification du contenu textuel consiste à générer des idées respectant le sujet et l'intention d'écriture, se représenter la structure du texte à produire, sélectionner, puis organiser les idées. Quant à elle, la planification des processus rédactionnels permet au scripteur de réguler ses opérations cognitives dans la production d'un texte qui respectera un objectif d'écriture établi. Le processus de planification diminue le coût cognitif de la production écrite (Kellogg, 1987) et aide le scripteur à contrôler son comportement cognitif lors de la mise en texte, ce qui a un impact sur la

qualité de la production (Paradis, 2012). Les opérations cognitives en lien avec la planification peuvent survenir tout au long de l'activité d'écriture. Ces dernières reposent plus spécifiquement sur les savoirs socio-pragmatiques de même que sur les connaissances du scripteur en lien avec la grammaire de texte<sup>15</sup> (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, Giroux, 2000) lui permettant de fonder la cohérence d'un texte : les marqueurs de relation, les transitions et les paragraphes, la progression de l'information, la reprise de l'information, la gestion du temps et de l'espace et l'absence d'ellipses trop fortes (Chartrand, 2001; Vandendorpe, 1995).

#### ***2.1.1.2 Mise en texte***

La mise en texte correspond à la transposition des idées en langage écrit. Subvocalement, le scripteur formule et se répète les phrases à produire afin de les transcrire tout en veillant à respecter les codes graphiques (Fortin, 2020), ces derniers étant associés aux savoirs linguistiques et sémiotiques (Dabène, 1991). *Ipsa facto*, la mise en texte requiert la mise en œuvre ou l'actualisation des connaissances et des habiletés orales, de même que des connaissances sur le langage propre à l'écrit qui réfèrent ici aux savoirs socio-pragmatiques (Dabène, 1991) et aux savoirs textuels (Lord, 2009). La complexité de ce processus rédactionnel renvoie également à la nécessaire prise en compte d'une variété de contraintes induites par la consigne d'écriture, celles-ci étant en lien avec le genre de texte à produire<sup>16</sup>, l'intention d'écriture, puis le ou les destinataire(s). Qui plus

---

<sup>15</sup> Appelés également « savoirs textuels » (Lord, 2009).

<sup>16</sup> Savoirs génériques (Lord, 2009)

est, tout au long de la mise en texte, le scripteur doit tenir compte du contenu déjà écrit pour assurer la cohérence dans la poursuite de l'écriture (Plane, 2006). La mise en texte soulève également le problème de la linéarisation. Effectivement, « il ne suffit pas de sélectionner les mots et de produire des phrases. Il faut aussi choisir l'enchaînement textuel en fonction du contenu [et] du destinataire » (Fayol, 2007, p.23).

### ***2.1.1.3 Révision***

Au moment de la révision, le scripteur « détecte et corrige les faiblesses du texte en ce qui concerne le respect de la langue et les règles d'écriture et [...] évalue dans quelle mesure le texte atteint l'objectif [d'écriture] » (traduction libre, Flower et Hayes, 1981, p.12). Le processus de révision peut consister à réexaminer ou effectuer des retours sur le texte en vue d'améliorer tant le fond que la forme (à savoir la pertinence et le développement des idées, leur organisation en tant qu'ensemble structuré, le choix du vocabulaire, la construction des phrases graphiques, puis l'orthographe lexicale et grammaticale), ce qui peut entraîner des modifications du texte (Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1987). En vue de contrôler et de réguler son activité d'écriture, il doit identifier des erreurs potentielles en faisant usage de ses connaissances linguistiques et en mobilisant ses savoir-faire textuels (Dabène, 1991). Il convient de préciser que les moments de révision peuvent survenir tout au long du processus d'écriture. Cela dépend non seulement du niveau des connaissances du scripteur, mais également de ses habiletés à s'autosurveiller et à réguler son propre comportement cognitif. La complexité de ce processus renvoie notamment à la posture de lecture critique que le scripteur qui souhaite

réviser ce qu'il a écrit doit nécessairement adopter ; celui-ci doit être en mesure de se distancer de son texte (Hayes, 1996). La révision est donc coûteuse sur le plan cognitif (Favart et Olive, 2005), en raison de « [l']impossibilité, à l'écrit, de se baser sur les réactions de son destinataire pour déceler les problèmes dans son texte et les corrections à lui apporter » (Paradis, 2012, p.179). Pour réviser, le scripteur doit s'appuyer sur la représentation mentale qu'il a de son texte et celle-ci « dépend [notamment] des contraintes prises en compte, de l'importance qu'il accorde à la révision et des traitements cognitifs et métacognitifs que ce dernier met en œuvre » (Piolat, 2004, p.70).

L'écriture étant une activité orientée vers un objectif, l'effort cognitif du scripteur est consacré à la gestion des processus rédactionnels (Herrman et Grabowki, 1995 dans Fayol, Foulin, Maggio et Lété, 2012). Vygotski (1934/1985), repris par Schneuwly (2015), soutient que le langage écrit doit initialement passer par « une intériorisation du contrôle global de l'activité langagière » (p.106). Conséquemment, la construction du langage écrit doit posséder un caractère « conscient et volontaire » (Vygotski, 1935/1985, p.265). Ne pouvant être automatisée ou indélibérée pour le scripteur<sup>17</sup> (McCutchen, 1988), celui-ci doit développer des stratégies pour assurer la gestion intégrée de l'ensemble du processus d'écriture (Olive et Piolat, 2003; Paradis, 2012). Une telle gestion des processus rédactionnels serait un élément non négligeable dans la production de textes de qualité (Olive et Piolat, 2003). Cela dit, cette gestion se doit d'être d'ordre métacognitif afin de

---

<sup>17</sup> McCutchen (1988) soulève d'ailleurs que « l'automatisation peut conduire à [la mise] hors de portée du contrôle métacognitif » (traduction libre, p.312).

permettre au scripteur d'« être en état permanent de précorrection de son activité par rapport au but » (Doly, 1997, p.22). À cet effet, McCutchen et Perfetti (1982) ainsi que Lafortune, Jacob et Hébert (2000) indiquent que la métacognition est nécessaire à la mise en œuvre des processus rédactionnels.

## **2.2 Métacognition**

La métacognition consiste en la conscience et la gestion consciente de ses processus mentaux (Flavell, 1979). Il s'agit d'une opération mentale portant sur d'autres opérations mentales (Noël, Romainville Wolfs et Wolf, 1995). Effectivement, une telle opération « est exercée [...] sur des phénomènes mentaux internes ayant lieu et s'étant déroulés dans ses propres structures cognitives » (Jaume, Noël et Godart, 1995, p.42). La métacognition permet ainsi à l'apprenant d'avoir une conscience introspective de ses opérations cognitives et de leur régulation (Wong, 1986). Elle permet également à l'apprenant d'être conscient du contrôle qu'il peut exercer sur ses propres processus mentaux (Deschênes, 1991; Saint-Pierre, 1994), et ce, en vue de les optimiser. Dans la littérature scientifique, deux composantes de la métacognition sont principalement prises en compte, soit les connaissances métacognitives et les habiletés métacognitives. Elles seront présentées dans les deux prochaines sous-sections.

### ***2.2.1 Connaissances métacognitives***

Les connaissances métacognitives sont « constituées de connaissances relatives aux variables qui agissent et interagissent de manière à influencer sur le cours et les résultats

des opérations cognitives » (traduction libre, Flavell, 1979, p.906). Flavell (1987) distingue quatre catégories de connaissances : celle relative à la personne, celle associée à la tâche à effectuer, celle en lien avec le répertoire de stratégies connues, puis celle renvoyant à l'interaction entre les trois premières. À titre de précision, un scripteur démontrant la première catégorie de connaissances pourrait entretenir le discours interne suivant : « j'ai de grands défis en écriture, je sais que certains préféreront relire leur texte dans leur tête, mais je préfère le faire à voix haute ». Concernant la deuxième catégorie de connaissances, ce même scripteur pourrait se dire : « je connais les étapes relatives à l'écriture d'un texte », puis pour la troisième, « je connais des stratégies pour bien me réviser, je sais comment, quand et pourquoi les utiliser ». Les connaissances métacognitives « recouvre[nt] tout ce que [l'apprenant] sait sur [sa] manière d'apprendre, sur la façon d'effectuer au mieux telle tâche cognitive, ou sur les stratégies efficaces pour réussir » (Grangeat, 1999, p.1). Elles se construisent, s'enrichissent et s'actualisent grâce aux expériences métacognitives vécues par l'apprenant (Flavell, 1979), lesquelles comportent des sentiments, des émotions et des pensées qui peuvent se présenter avant, pendant ou après l'exécution d'une tâche. Ces dernières sont « particulièrement susceptibles de se produire dans des situations stimulant des exercices réflexifs nouveaux et complexes » (traduction libre, Flavell, 1979, p.908). C'est l'interaction entre les connaissances et les expériences métacognitives qui permet à l'apprenant de mobiliser les ressources nécessaires pour mieux planifier, contrôler, réguler et évaluer la réalisation

d'une tâche (Lafortune, Jacob, Hébert, 2000) et donc de développer ses habiletés métacognitives.

### ***2.2.2 Habiletés métacognitives***

Les connaissances métacognitives ne suffisent pas pour permettre à l'apprenant d'entreprendre la réalisation de tâches jugées complexes sur le plan cognitif, notamment le processus d'écriture. Effectivement, l'apprenant doit « développer des moyens pour contrôler l'application des stratégies et évaluer leurs effets dans une tâche donnée » (Bosson, Hessels et Hessels-Schlatter, 2009). Par l'entremise de stratégies métacognitives, soit celles liées à la planification, au contrôle et à la régulation des activités mentales (Borkowski, 1992 ; Brown, 1980; Saint-Pierre, 1994; Viau, 1994), le scripteur peut, de façon consciente, gérer ce qu'il doit entreprendre pour résoudre un problème, ce qu'il fait et ce qu'il a fait (Grangeat, 1997; Tardif, 1993). Les stratégies de planification sont en lien avec les opérations cognitives qui permettent à l'apprenant d'avoir une représentation juste de la tâche et de bien s'y préparer. Plus précisément, elles impliquent l'analyse de la tâche à réaliser, l'identification d'un objectif et des stratégies à mettre en œuvre. Les stratégies liées au contrôle sont en lien avec l'autoévaluation par l'apprenant de son comportement cognitif. Elles aident celui-ci à exercer un suivi conscient « sur l'état du système cognitif et sur l'atteinte des buts » (Mariné et Huet, 1998, p.713). Cette prise de conscience lui fournit des informations sur l'utilisation des stratégies cognitives et permet ainsi de mettre en lumière la pertinence de les adapter ou d'en élaborer de nouvelles (Wagener, 2011). L'apprenant peut ainsi poser un jugement critique sur la qualité et

l'efficacité de ses opérations cognitives, notamment en vue de les réguler (Noël, 1997). Quant à elles, les stratégies de régulation complètent en quelque sorte l'évaluation constante de l'efficacité des stratégies utilisées et donnent lieu à un ajustement, au besoin ; elles renvoient à la mise en œuvre de stratégies pour guider, modifier ou réadapter les opérations cognitives, en fonction des effets constatés (Grangeat, 1999), et ce, en vue d'atteindre l'objectif préalablement fixé par l'apprenant<sup>18</sup>.

Le recours aux stratégies métacognitives permet à l'apprenant de développer des habiletés métacognitives. Celles-ci correspondent « à l'utilisation et à l'adaptation des métaconnaissances [ou connaissances métacognitives] pour la gestion de l'activité mentale » (Varinot, 2012, p.13). L'apprenant possédant des habiletés métacognitives est celui qui a développé une prise de conscience de ses activités mentales et qui est en mesure d'y porter un regard critique. Celui-ci « se pose des questions sur les procédures, sur ses capacités, sur ses résultats, sur ses attentes, est capable d'évaluer son degré de compréhension et de satisfaction, sa motivation à réaliser une tâche et d'anticiper ses résultats » (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p.43). De telles habiletés s'avèrent utiles, voire nécessaires dans plusieurs situations, principalement celles où un « problème nouveau se pose de manière complexe sans qu'une solution automatisée ne soit

---

<sup>18</sup> En vue d'illustrer les stratégies métacognitives en contexte de réalisation d'une tâche d'écriture, nous proposons au lecteur la situation suivante. Dans le cadre du processus rédactionnel de planification, l'apprenant effectue le plan de sa production (planification). En cours de réalisation, il pose les actions nécessaires pour s'assurer de la cohérence du plan dans la considération de l'intention d'écriture (contrôle). Au besoin, il réajuste son plan afin de répondre aux exigences de la tâche proposée (régulation). À l'instar des processus rédactionnels, les stratégies métacognitives peuvent s'enchevêtrer. Ainsi, le scripteur peut mettre en œuvre les stratégies métacognitives jugées pertinentes pour contrôler ses activités mentales du début jusqu'à la fin du processus d'écriture.

disponible, sans qu'une démarche de résolution-type adaptée n'ait été préalablement mémorisée » (Pallascio et Lafortune, 2000, p.80). Cela est d'ailleurs le cas pour le processus d'écriture qui demande au scripteur de faire preuve de métacognition pour planifier, évaluer et réguler ses opérations cognitives (Stanké, 2017), tout en s'adaptant à diverses consignes et contraintes, et ce, en vue de résoudre la situation-problème exposée sous forme de projet d'écriture. La connaissance qu'a l'apprenant de lui-même en tant que scripteur, des stratégies qu'il peut mettre en œuvre ainsi que des caractéristiques et des exigences d'une tâche d'écriture, l'aidera à déployer les stratégies métacognitives de planification, de contrôle et de régulation nécessaires à sa réalisation. Il aura ainsi une plus grande conscience « de la progression vers l'objectif et du résultat obtenu » (traduction libre, Efklides, 2008, p.279).

Sachant que les difficultés d'apprentissage peuvent refléter de faibles compétences métacognitives (Wong, 1986), que le recours aux stratégies métacognitives tend à distinguer les apprenants en réussite de ceux manifestant des difficultés d'apprentissage (Tardif, 1993), que la métacognition génère la reconnaissance par l'apprenant de son pouvoir d'apprendre, cette dernière étant conditionnelle à la motivation à apprendre (Borkowski, Johnston et Reid, 1987) et enfin qu'il est possible d'améliorer le comportement stratégique d'apprenants présentant des difficultés d'apprentissage (Bosson, Hessels et Hessels-Schlatter, 2000), il importe de favoriser le développement métacognitif de l'apprenant. La métacognition permet à l'individu la prise en charge consciente de ses opérations cognitives et la mobilisation de stratégies (Noël, Romainville

et Wolf, 1995), ces dernières étant nécessaires au développement d'une compétence, notamment la compétence scripturale (Tardif, 1993). Or, pour Gagnière (2010), repris par Colognesi (2015), la métacognition n'est pas un phénomène spontané; les habiletés métacognitives sont en effet à construire et à développer progressivement (Pallascio et Lafortune, 2000). Pour cette raison, les apprenants ont généralement besoin d'une assistance pour développer des métaconnaissances et des stratégies métacognitives et donc l'habileté à gérer efficacement leurs apprentissages. Comme pour tout apprentissage, la métacognition nécessite une intériorisation par l'apprenant, mais aussi une extériorisation soutenue par un contexte d'échanges (Allal et Saada-Robert, 1992). Puisqu'elle requiert ce type d'interaction sociale (Büchel, 1995), il revient à un acteur compétent d'assumer un rôle de médiateur dans le développement métacognitif des apprenants (Romainville, 2007), celui-ci proposant alors des interventions visant à soutenir l'acquisition graduelle d'une plus grande autonomie cognitive (Brown, 1980; Grangeat, 1997; Martin et Doudin, 1998).

### **2.3 Intervention orthopédagogique**

En contexte éducatif, l'intervention peut référer à une mise en action intentionnelle, exercée en fonction d'une finalité, par un acteur expert, pour résoudre une situation problématique rencontrée par un apprenant, voire optimiser le processus d'apprentissage de ce dernier (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002).

L'intervention peut s'appréhender à travers des objets qui la déterminent, à savoir les conceptions, les intentions et les actions de la personne qui la met en œuvre.

L'intention de l'acteur expert réfère à un état mental conscient qui guide son comportement en vue de provoquer ce qui est souhaité (Shultz, 1980). Elle est intimement liée aux croyances ainsi qu'aux connaissances de l'acteur et a une influence sur les actions posées (Cohen et Lévesque, 1990). Dans le cadre de cet essai, l'intention renvoie à une détermination d'agir soutenue par les conceptions de l'expert, en l'occurrence l'orthopédaogogue. Selon Pratt (1992), tout individu conçoit un phénomène et agit conformément à ses conceptions; celles-ci influencent la perception, l'interprétation et la compréhension d'une situation donnée, de même que la réponse de l'individu face à cette même situation. Ainsi, l'orthopédaogogue, dans la considération d'une situation actuelle et d'un état désiré, prend constamment des décisions en s'appuyant sur ses conceptions (Pratt, 1992). En considération de notre projet de recherche, le concept de conception réfère au sens accordé par les participantes à la compétence scripturale, à la métacognition ainsi qu'à l'intervention orthopédaogogue. Les décisions de l'orthopédaogogue s'actualisent notamment par la mise en œuvre d'actions. Comme le soulève Jonnaert (2006), les actions demeurent tributaires des intentions poursuivies et conséquemment des conceptions de l'individu. Cette affirmation peut concerner les actions de l'orthopédaogogue. Ainsi, l'intervention orthopédaogogue dépendrait des intentions de l'orthopédaogogue, lesquelles découleraient de ses conceptions. En effet, tel que l'affirme

Vermesch (2014), la seule considération de l'action d'un individu permet d'inférer les représentations (conceptions) de même que les buts poursuivis (intentions).

L'intervention orthopédagogique constitue une activité interactive impliquant nécessairement la prise de conscience de l'interaction entre les acteurs impliqués (tant l'apprenant que l'orthopédagogue) et de ce qu'elle apporte comme transformation ou amélioration chez les acteurs impliqués (Héber-Suffrin, 2004). Cette interactivité possédant une dimension régulatrice rend l'intervention indissociable de la médiation. Suivant ce point de vue, l'intervention orthopédagogique s'actualise par la mise en œuvre consciente d'un répertoire d'actions et d'interactions exercées dans une visée médiatrice. La prochaine sous-section visera à définir le concept de médiation qui est au cœur d'une intervention orthopédagogique faisant appel à la métacognition d'un apprenant.

### ***2.3.1 Dimension médiatrice d'interventions orthopédagogiques faisant appel à la métacognition***

La médiation possède une dimension pédagogique (Varinot, 2012). Elle consiste en la manière dont un acteur, dit expert par rapport à un autre acteur apprenant, « organise l'environnement du second, c'est-à-dire l'espace physique et mental [...] pour le lui rendre intelligible » (Doly, 1996, p.45). Par le discours, l'action et la réflexion, sa finalité serait d'entraîner une modification chez l'apprenant (Lenoir, 2014). Selon un principe d'*étayage-désétayage*, le médiateur opère un monitoring externe pour accompagner l'apprenant dans la régulation de son activité (Chappaz, 1985). Il invite l'apprenant à expliciter ses opérations cognitives tant celles mises en œuvre pour comprendre un

problème que celles permettant de le résoudre et même celles visant à autoévaluer sa démarche de résolution (Prince, 2011). Le contexte de médiation peut ainsi permettre de vivre des expériences métacognitives, ces dernières étant nécessaires au développement des habiletés métacognitives (Frenkel, 2014)<sup>19</sup>. Le principal outil de la médiation réside dans l'interaction, soit l'utilisation du langage (Vygotski, 1935/1985). Celui-ci s'avère nécessaire pour conduire à une phase d'intériorisation par l'apprenant et tendre ainsi vers l'autonomisation de conduites métacognitives. Pour le médiateur, cela implique notamment de questionner l'apprenant pour favoriser une prise de conscience de ses démarches mentales, l'amener à induire des stratégies métacognitives à adopter, puis l'accompagner dans le développement de ces stratégies (Bosson, Hessels et Hessels-Schlatter, 2000 ; Buchel, 2007).

Pour favoriser le développement des habiletés métacognitives en écriture, l'orthopédagogue devrait proposer des interventions possédant un double objectif : favoriser le développement de la compétence en écriture et guider vers l'autonomie cognitive (Varinot, 2012). Il est souhaitable que le développement des habiletés métacognitives constitue un objectif d'intervention explicite, celui-ci étant clairement identifié comme étant au service du développement d'une compétence. Pour ce faire, il y

---

<sup>19</sup> À titre d'exemple, le médiateur peut proposer une tâche d'écriture, relativement coutumière, mais dans laquelle il intègre des difficultés imprévues (p.ex. : interruption dans l'accessibilité d'une mesure compensatoire, contraintes particulières données au regard de l'utilisation des mots ou de la structure des phrases). Le médiateur peut accompagner l'apprenant dans l'identification des aspects ayant pu influencer sur le comportement cognitif (p.ex. : identification des éléments justifiant l'abandon ou la modification d'une stratégie). Un tel accompagnement pourrait notamment être pratiqué au moyen de rappels stimulés. Un bagage d'expériences métacognitives permettra à l'apprenant d'améliorer son fonctionnement cognitif (St-Pierre, 1994).

a lieu de proposer des interventions « suffisamment riches, ouvertes et complexes, pour stimuler un pilotage réfléchi des démarches » (Grangeat, 1999, p.2). Elles doivent rendre l'apprenant « actif et attentif à sa propre démarche d'apprentissage, [le] sensibilise[r] à ses forces et lui [faire] penser aux actions qu'il doit entreprendre pour compenser ses faiblesses » (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p.8). Autrement dit, l'apprenant doit être en mesure de prendre conscience de ses stratégies métacognitives, et ce, en vue de les ajuster, voire les améliorer (Varinot, 2012). Pour ce faire, des réflexions métacognitives doivent être au cœur des interventions (Bosson, Hessels et Hessels-Schlatter, 2000). Dans un contexte de médiation, l'orthopédagogue peut intervenir sur le développement des stratégies métacognitives, et ce, à différents moments de la réalisation d'une tâche donnée (avant, pendant, après). Pour prendre connaissance des stratégies déployées par l'apprenant, l'orthopédagogue peut opter pour l'observation, l'entretien dirigé, le questionnaire (questions ouvertes ou fermées, selon les capacités langagières de l'apprenant), le rappel stimulé, l'analyse de traces accompagnée d'une demande de verbalisation, la réalisation de tâches complexes et la demande de verbalisation en cours de tâche ou encore par des mises en situation réelles ou hypothétiques (Frenkel, 2014 ; Mariné et Huet, 1998).

En résumé, la médiation peut aider l'apprenant à développer ses habiletés métacognitives, notamment dans la réalisation de tâches complexes; le recours au langage rend possible la prise de conscience et supporte la gestion des activités mentales. Lorsque l'apprenant verbalise ses prises de conscience et ses processus mentaux en présence du

médiateur, il est possible pour ce dernier de constater que ledit apprenant fait preuve de métacognition. Lorsque nécessaire, l'apprenant métacognitif est capable de réfléchir sur son activité mentale et de gérer le processus de réalisation d'une tâche d'apprentissage, c'est-à-dire d'orienter et d'ajuster sa démarche d'apprentissage en mettant en œuvre des stratégies métacognitives. Puisque la métacognition ne consiste pas en l'adoption de techniques et qu'elle n'est ni systématique ni spontanée, notamment chez les apprenants présentant des difficultés d'apprentissage, des interventions médiatrices sont nécessaires. Par ailleurs, les documents encadrant la pratique de l'orthopédagogie au Québec recourent aux termes de médiateur ou médiation<sup>20</sup> pour définir le rôle de l'orthopédagogue et l'intervention orthopédagogique auprès des apprenants présentant des difficultés d'apprentissage. L'intervention orthopédagogique peut adopter des approches distinctes. En effet, comme en témoignent les termes rééducation, remédiation ou médiation utilisés dans les écrits en orthopédagogie, l'intervention orthopédagogique revêt des sens différents selon le modèle privilégié. Deux principaux modèles d'intervention seront présentés dans la prochaine section.

### ***2.3.2 Modèles d'intervention orthopédagogique***

Depuis son émergence au Québec, l'intervention orthopédagogique s'inscrit dans deux modèles de pensée distincts et encore largement débattus, soit le modèle psychomédical et le modèle pédagogique (Tardif et Lessard, 1992). Selon le modèle

---

<sup>20</sup> Il est à noter que le plus récent référentiel des compétences de l'orthopédagogue, publié par l'ADOQ (2019), utilise toutefois les termes *remédiation* et *rééducation* pour définir les types d'intervention.

psychomédical, l'intervention orthopédagogique est définie comme étant spécifique, voire technique. Elle « met l'accent sur les incapacités de l'enfant à s'intégrer à l'enseignement régulier » (Tardif et Lessard, 1992, p.251) et s'appuie sur l'utilisation de tests permettant de poser des diagnostics et conduisant à des interventions individualisées, l'« utilis[ation] des mesures correctives et des stratégies spécifiques d'éducation » (Tardif, 1999, p.41). Les interventions associées à ce modèle sont centrées sur une notion de déficit à traiter et un regard clinique est porté sur l'apprenant (Conseil supérieur de l'Éducation ((CSE), 2017). Selon le modèle pédagogique, l'intervention orthopédagogique est davantage teintée d'une préoccupation par rapport à la relation d'aide et au développement du plein potentiel de l'apprenant. Ce modèle attribue à l'orthopédagogue une visée d'assistance pédagogique. Les approches qui s'inscrivent dans ce modèle adoptent la posture suivante par rapport aux difficultés d'apprentissage : regard global et systémique sur les difficultés d'un apprenant, reconnaissance de situations handicapantes (barrières à l'apprentissage) et mise en œuvre d'interventions différenciées (CSE, 2017). Effectivement, selon le modèle pédagogique, il ne s'agit pas de « diagnostiquer en vue de corriger un déficit [...], mais bien [d']intervenir à l'interface de la personne (ses caractéristiques personnelles, ses différences, ses besoins particuliers) et du milieu dans lequel elle évolue » (Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims et Ebersold, 2013, p.96). Soutenu par des considérations pédagogiques et psychopédagogiques, ce modèle est ciblé sur les besoins et les capacités propres à chaque apprenant.

L'intervention orthopédagogique est nécessairement influencée par l'un ou l'autre de ces deux modèles, voire les deux<sup>21</sup>. Comme le relèvent Gonçalves et Lessard (2013), « la politique d'adaptation scolaire a toujours cherché son chemin entre l'ordre éducatif et l'ordre médical » (p.365). Aussi, selon la nature des préoccupations au regard du service à l'élève, celles-ci pouvant renvoyer à des principes d'équité ou de performance, des tensions peuvent exister. Celle-ci peut ainsi s'inscrire en fonction des orientations ou directives données par un Centre de services scolaire ou une direction d'établissement. Qui plus est, l'intervention orthopédagogique se voit largement influencée par les données de recherche dites probantes, les pressions sociales et les politiques gouvernementales.

L'orthopédagogie s'inscrit dans une logique où l'apprentissage est perçu comme « un phénomène complexe influencé par l'expérience de l'apprenant, orienté par ses buts ou ses intentions, au sein d'un environnement où les approches pédagogiques et didactiques jouent un rôle crucial » (Brodeur *et al.*, 2015, p.12). Dès lors, l'expertise de l'orthopédagogue, relativement au processus d'apprentissage, de même qu'à la différenciation pédagogique (Archambault et Fortin, 2001), tend à s'approcher d'un modèle d'intervention favorisant la médiation entre l'apprenant et les apprentissages à réaliser. Compte tenu de l'importance accordée à l'implication cognitive et métacognitive

---

<sup>21</sup> Même les documents visant à orienter la pratique de l'orthopédagogie au Québec témoignent de la coexistence des deux modèles de Tardif et Lessard (1992) : le libellé de la première compétence professionnelle de l'orthopédagogue rassemble d'ailleurs les actes d'évaluation et d'intervention, l'un étant au service de l'autre. En ce qui a trait à l'intervention, il est autant question d'accompagnement, de soutien, de guidage, de remédiation et même de responsabilisation de l'apprenant (ADOQ, 2018). De plus, dans le *Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec* (juin 2018), on retrouve à la fois des actions-clés teintées de la perspective psychomédicale (recueillir, administrer, colliger, analyser, émettre) que de la perspective pédagogique (soutenir, aider, accompagner, ajuster).

de l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage, le modèle pédagogique semble se rapprocher de la visée médiatrice nécessaire au développement des habiletés métacognitives.

#### **2.4 Mise en relation des concepts**

Comme il a été signalé dans ce texte, le processus d'écriture requiert la maîtrise d'« habiletés cognitives, langagières et motrices [que le scripteur] doit être en mesure de déployer aisément et de façon intégrée » (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, Giroux, 2000, p.44). Les auteurs ajoutent que « ces habiletés seraient régies et modulées par les fonctions exécutives et la métacognition » (p.44). Cette dernière représente d'ailleurs un moyen pour l'apprenant de développer sa compétence en écriture (Simard, 1995). En d'autres termes, le scripteur doit développer des habiletés métacognitives pour pouvoir gérer de façon consciente l'ensemble du processus d'écriture (Piolat, 2004). Toutefois, le développement de telles habiletés, celles-ci n'étant pas innées, requiert des interactions et la pratique d'un dialogue (Brown, 1987) permettant au scripteur de mettre à l'épreuve ses stratégies, de les confronter, puis de les ajuster (Lafortune, Jacob, Hébert, 2000). Le contexte de médiation apparaît susceptible de favoriser un tel exercice et d'entraîner l'intériorisation de conduites métacognitives (Varinot, 2012). L'orthopédagogue, qui entretient « la préoccupation [...] d'agir à un niveau intellectuel élevé avec les élèves et de les faire réfléchir sur leur processus d'apprentissage afin qu'ils apprennent à le réguler » (Archambault et Fortin, 2001, p.10-11), peut assumer ce rôle auprès de

l'apprenant qui présente des difficultés en écriture. Il peut intentionnellement, par le biais d'interventions à visée médiatrice, soutenir le développement des connaissances métacognitives de même que celui des stratégies métacognitives mises en œuvre en situation d'écriture. La conception qu'il a de son rôle pour intervenir auprès de l'apprenant, du processus d'écriture et de la métacognition lui permettra d'agir en médiateur entre l'apprenant et les apprentissages de ce dernier et ainsi contribuer au développement de la compétence en écriture.

L'objectif général de cet essai est d'analyser les interventions orthopédagogiques faisant appel à la métacognition pour soutenir les élèves présentant des difficultés dans le développement de la compétence en écriture. Selon ce qui précède dans ce chapitre, une intervention qui fait appel à la métacognition est celle qui favorise une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales et qui suscite le recours à des stratégies métacognitives. Également, nous avons vu que les interventions orthopédagogiques sont sous-tendues à la base par des conceptions, des actions et des intentions.

Les objectifs spécifiques sont donc les suivants : 1) comprendre les conceptions des orthopédagogues participants par rapport à la métacognition, au processus d'écriture et à l'intervention orthopédagogique ; 2) identifier et décrire les actions mises en œuvre par des orthopédagogues dans le cadre d'une intervention orthopédagogique misant sur le développement des habiletés métacognitives en contexte d'écriture, puis 3) comprendre les intentions sous-jacentes aux actions posées par les orthopédagogues dans le cadre de leur intervention. La mise en relation de l'ensemble des données de la recherche permettra

à la chercheuse de répondre à la question de recherche, soit la suivante : *Comment des orthopédagogues, dans leurs interventions auprès des élèves du primaire qui présentent des difficultés d'apprentissage en écriture, font-ils appel à la métacognition pour soutenir le développement de la compétence en écriture ?*

## **CHAPITRE III**

### **Méthodologie**

Ce chapitre vise à présenter les choix méthodologiques de la recherche. D'abord, le type de recherche sera expliqué et justifié. Ensuite, le moyen de recrutement des participants ainsi que les critères de sélection seront précisés. La troisième section permettra d'exposer les différents temps de la collecte des données. Quatrièmement, les outils de collecte des données élaborés seront décrits. La dernière section permettra de préciser la démarche de traitement et le processus d'analyse des données.

#### **3.1 Type et approche de recherche**

En vue de répondre à la question de recherche, soit *Comment des orthopédagogues, dans leurs interventions auprès des élèves du primaire qui présentent des difficultés d'apprentissage en écriture, font-ils appel à la métacognition pour soutenir le développement de la compétence en écriture ?*, la présente recherche est de type qualitatif de nature descriptive. Ce type de recherche appert tout indiqué pour répondre aux questions de recherche abordant la compréhension de phénomènes dans un contexte défini ainsi que le regard des participants sur leur propre expérience (Fortin, 2010).

En vue de faire une analyse approfondie des interventions, l'approche choisie consiste en une étude de cas (Karsenti et Demers, 2011). Une telle approche permet à la chercheuse d'enquêter sur un phénomène en vue de le comprendre et d'en tirer un

descriptif (Roy, 2009). En ce sens, cela permettra de proposer une description détaillée et authentique (Gagnon, 2012; Fortin et Gagnon, 2016) des interventions mises en œuvre par des orthopédagogues. En effet, ces interventions pourront être documentées par la considération des conceptions exprimées par des orthopédagogues, l'observation de leurs actions, de même que la considération des intentions sous-jacentes formulées par les participants.

Un tel devis de recherche donne à la chercheuse l'occasion d'analyser les interventions des participants, soit les orthopédagogues, et de comprendre leurs conceptions, leurs actions et les intentions qui les soutiennent (Vanderberghe, 2006).

### **3.2 Les participants**

Afin d'obtenir la participation d'orthopédagogues, un message de recrutement a été publié sur un réseau social regroupant des individus qui œuvrent en tant qu'orthopédagogues. Les personnes ayant manifesté leur intérêt ont fourni leur adresse de messagerie, ce qui a permis à la chercheuse de faire parvenir la lettre d'invitation et de recrutement (Appendice A). La lecture de cette dernière a permis aux personnes intéressées de comprendre les objectifs du projet de recherche et les différents critères de sélection des participants. Au terme de la lecture, deux participantes ont déclaré maintenir leur intérêt au regard du projet et ont accepté de fournir leur numéro de téléphone, et ce, en vue de réaliser un entretien téléphonique. Celui-ci a permis à la chercheuse de confirmer

le respect des critères de sélection, soit : 1) œuvrer au 3<sup>e</sup> cycle du niveau primaire<sup>22</sup>, 2) intervenir sur le développement de la compétence en écriture, 3) faire appel à la métacognition des apprenants présentant des difficultés en écriture. Également, cet échange téléphonique a été l'occasion d'apporter certaines précisions par rapport au niveau d'implication exigé par le projet de recherche ainsi qu'aux considérations éthiques à respecter. À titre de précision, la chercheuse a clarifié ses attentes au regard du choix de l'apprenant qui serait ciblé par l'intervention orthopédagogique, puis a expliqué la marche à suivre pour obtenir le consentement des parents concernés par la participation de leur enfant au projet de recherche (Appendice A).

Les deux prochaines sous-sections permettent de présenter le profil de chacune des participantes, soit Denise et Mylène ; les informations sont tirées du premier temps de la collecte des données, plus précisément au début de l'entretien semi-dirigé lorsqu'il était question de collecter des données d'ordre factuel sur la formation et l'expérience professionnelle des participants.

---

<sup>22</sup> Le critère d'œuvrer auprès d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire se voit justifié du fait que les habiletés métacognitives doivent être suffisantes pour pouvoir développer de manière significative la compétence en écriture. Pour faire preuve de métacognition, l'apprenant doit posséder des métaconnaissances et opérer des prises de conscience, ces deux conditions étant plus susceptibles d'être respectées avec un âge plus avancé dans la scolarisation primaire (Doly, 2006). Puisque le projet de recherche traite du développement de la compétence en écriture et s'intéresse par le fait même aux processus rédactionnels, il est judicieux de cibler la fin du primaire. C'est au 3<sup>e</sup> cycle que plusieurs connaissances et apprentissages renvoyant aux stratégies rédactionnelles sont jugés terminaux (l'élève réutilise une connaissance ou est autonome dans son utilisation) (MELS, 2009). D'autant plus, il convient de souligner que le scripteur qui débute ses apprentissages en écriture consacra davantage d'effort cognitif à la production de mots, alors que celui du 3<sup>e</sup> cycle pourra se concentrer sur l'ensemble des processus rédactionnels.

### ***3.2.1 Présentation de Denise***

Denise détient un baccalauréat en enfance inadaptée (UQAM). Elle œuvre en tant qu'orthopédagogue depuis plus d'une quarantaine d'années. Concernant son expérience professionnelle, Denise a surtout travaillé dans le milieu privé; elle souligne que ce contexte d'intervention lui apparaît comme favorable aux interventions orientées vers la métacognition.

Dans le cadre du premier entretien, Denise déclare miser beaucoup sur la formation continue, et ce, en raison de son intérêt au regard des « découvertes » concernant le processus d'apprentissage. Lorsqu'elle aborde son expérience, Denise souligne sa participation à bon nombre de formations portant sur la métacognition, les fonctions cognitives (exécutives) et la gestion mentale. Elle a d'ailleurs poursuivi ses études de deuxième cycle en réalisant une recherche-action en lien avec la gestion mentale.

### ***3.2.2 Présentation de Mylène***

Mylène détient un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale ainsi qu'une maîtrise en orthopédagogie (UQAM). Mylène œuvre en tant qu'orthopédagogue depuis neuf ans. Elle travaille dans une clinique privée en étroite collaboration avec des neuropsychologues, collègues avec lesquels elle affirme s'être énormément formée au sujet de la métacognition; elle mentionne que la métacognition constitue l'un de ses principaux champs d'intérêt dans sa pratique et dans le cadre de sa formation professionnelle.

### **3.3 L'opérationnalisation de la collecte des données**

La collecte des données s'est déroulée en trois étapes auprès de chacune des orthopédagogues recrutées : d'abord, un entretien individuel semi-dirigé, ensuite l'observation non participante d'une intervention orthopédagogique et finalement un entretien d'autoconfrontation simple auprès des mêmes orthopédagogues. Il est à noter que les propos des participantes, dans les différentes étapes de la collecte des données, ont été enregistrés sur une bande sonore, et ce, en vue de procéder au traitement de même qu'à l'analyse des données.

#### ***3.3.1 L'entretien individuel semi-dirigé***

La première étape de la collecte des données s'est déroulée lors des entretiens individuels semi-dirigés. Pour les deux participantes, dans la considération des mesures sanitaires à respecter en contexte pandémique, les entretiens se sont déroulés à distance via une plateforme de téléconférence. L'entretien individuel semi-dirigé, défini comme une interaction verbale souple (Savoie-Zajc, 2009), a permis à la chercheuse de bien saisir les conceptions des orthopédagogues participantes par rapport aux concepts traités dans le projet de recherche (Baribeau et Royer, 2012). Ces entretiens ont pris la forme d'échanges soutenus par des questions préalablement préparées, ces dernières étant répertoriées dans un canevas d'entretien (Appendice B). L'entretien individuel semi-dirigé visait à atteindre le premier objectif spécifique, soit dégager les conceptions des orthopédagogues par rapport à l'intervention orthopédagogique, au processus d'écriture ainsi qu'à la métacognition. À titre de précision, les participantes étaient amenées à définir

ces concepts, puis à établir des liens avec leur pratique. Au terme de l'entretien, une dernière section visait à établir une relation entre les concepts traités (Van der Maren, 1995). Les orthopédagogues étaient alors questionnées par rapport à la pertinence des interventions orthopédagogiques faisant appel à la métacognition des élèves pour favoriser le développement de la compétence en écriture, puis étaient invitées à préciser le rôle des habiletés métacognitives dans le développement de la compétence en écriture.

### ***3.3.2 L'observation non participante***

La deuxième étape de la collecte des données a eu pour méthode l'observation électronique non participante. En raison de la crise sanitaire et des règles de distanciation à respecter, les participantes ont procédé à l'enregistrement de leur intervention orthopédagogique auprès d'un apprenant<sup>23</sup>. Cette captation a donné l'occasion à la chercheuse de procéder à l'observation électronique (Fortin, 2010; Van der Maren, 1999). Celle-ci a permis d'atteindre le deuxième objectif spécifique, soit identifier les actions mises en œuvre dans le cadre d'une intervention orthopédagogique faisant appel à la métacognition pour soutenir le développement de la compétence en écriture. À titre de précision, cette deuxième étape de la collecte des données consistait en une observation structurée des actions et interactions de l'orthopédagogue auprès d'un apprenant en contexte naturel d'intervention orthopédagogique (Borgès Da Silva, 2001). Pour ce faire, une grille a été élaborée en vue de soutenir la chercheuse dans l'observation des

---

<sup>23</sup> La caméra a été dirigée vers l'orthopédagogue; l'utilisation d'une seule caméra orientée vers l'orthopédagogue visait à rendre la situation la plus naturelle possible pour l'apprenant. Il convient également de préciser que les règles sanitaires entre les participants ont été respectées.

interventions orthopédagogiques (Appendice C, version 1). En cohérence avec le contenu du cadre conceptuel, cet outil répertoriait des actions pouvant être posées par l'orthopédagogue dans le cadre d'interventions orthopédagogiques portant sur le développement de la compétence en écriture et faisant appel à la métacognition des apprenants.

L'accès intégral aux captations filmées a permis à la chercheure d'avoir accès, en vue de l'entretien d'autoconfrontation, à des situations qui s'avèreraient intéressantes pour la chercheure (Lefèvre, 2004).

### ***3.3.3 L'entretien d'autoconfrontation simple***

La troisième collecte des données a été effectuée lors des entretiens d'autoconfrontation simple. Comme les premiers entretiens, ceux-ci se sont déroulés sur une plateforme de téléconférence. L'entretien d'autoconfrontation simple a pour principal avantage de favoriser l'activité réflexive du participant (Boubée, 2010; Rosaen, Lundeberg, Cooper, Fritzen et Terpstra, 2008). Dans ce but, la chercheure a veillé à ce que le délai entre la captation de l'intervention et l'entretien d'autoconfrontation simple soit court, et ce, pour éviter tout biais mémoriel ou toute généralisation de la part du participant (Pélissier, 2017). Ce contexte a permis d'atteindre le troisième et dernier objectif spécifique, soit comprendre les intentions sous-jacentes aux actions posées par les orthopédagogues dans le cadre de leur intervention faisant appel à la métacognition pour soutenir le développement de la compétence en écriture.

Pour mener l'entretien d'autoconfrontation simple, la chercheuse a sélectionné des extraits qui semblaient le plus rejoindre les objectifs du projet de recherche et qui étaient le plus susceptibles d'enrichir le domaine des connaissances en lien avec l'intervention orthopédagogique faisant appel à la métacognition d'un apprenant pour le soutenir dans le développement de sa compétence en écriture. Les extraits ciblés comportent ainsi des actions pour lesquelles la chercheuse anticipait des intentions associées à la métacognition<sup>24</sup>. Celle-ci a présenté chacun des extraits, puis a questionné les participantes à partir d'un canevas (Appendice D). Conformément aux modalités de l'entretien d'autoconfrontation simple, ce canevas comprenait deux questions principales permettant d'obtenir une description par la participante des actions observées, puis de connaître les intentions sous-jacentes (Moussay et Flavier, 2014). À la discrétion de la chercheuse, des questions supplémentaires ont été posées, et ce, afin de pousser plus loin la réflexion et de mettre en évidence des liens avec les autres concepts traités dans le projet de recherche. Ainsi, les participantes ont été amenées à commenter leurs actions, à préciser leurs intentions d'agir en décrivant les résultats attendus ou ceux constatés (Marrou, 2016), et ce, tant au regard du développement des habiletés métacognitives que celui de la compétence en écriture.

---

<sup>24</sup> Dans la considération du contenu du cadre conceptuel en lien avec la métacognition, les extraits sélectionnés devaient répondre au critère suivant : l'action ciblée dans l'extrait peut 1) favoriser une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales et leur gestion ou 2) susciter le recours aux stratégies métacognitives. Il convient de préciser que les extraits ciblés et analysés dans le deuxième temps de la collecte des données sont également ceux ayant été présentés dans le cadre de l'entretien d'autoconfrontation simple.

### 3.4 Le traitement et l'analyse des données

Le contenu des entretiens semi-dirigés, des observations et des entretiens d'autoconfrontation simple a été transcrit intégralement; la transcription constitue la première opération du traitement, et ce, pour les trois outils de collecte des données, ce qui a permis de soumettre les données récoltées à une analyse de contenu. S'ajoute une seconde opération dans le traitement des données, soit un codage des transcriptions intégrales des propos des participantes, à partir de catégories préétablies et émergentes pour l'entretien semi-dirigé et l'observation non participante et en fonction de catégories émergentes pour l'entretien d'autoconfrontation simple.

#### 3.4.1 *L'entretien semi-dirigé*

L'objectif spécifique associé à cet outil de collecte des données était de comprendre les conceptions des participantes par rapport aux concepts traités dans le projet de recherche. Un codage a été effectué en vue d'extraire du verbatim les conceptions des participantes au regard de la métacognition, du processus d'écriture et de l'intervention orthopédagogique<sup>25</sup>. Pour le concept de la métacognition, l'exercice du codage s'est effectué à partir de catégories préalablement définies. En concordance avec le contenu du cadre conceptuel étant propre à la métacognition, le codage visait à dégager les conceptions se rattachant respectivement aux connaissances et aux habiletés

---

<sup>25</sup> L'objectif général de cet essai étant d'analyser les interventions orthopédagogiques faisant appel à la métacognition pour soutenir les élèves présentant des difficultés dans le développement de la compétence en écriture, les conceptions portant sur l'intervention orthopédagogique n'ont pas été analysées de façon isolée. Dans un souci de pertinence, elles ont d'emblée été mises en relation avec les autres concepts du projet de recherche, soit la métacognition et le processus d'écriture.

métacognitives. De façon plus spécifique, lorsqu'il était question de la prise de conscience des connaissances, le codage a permis de distinguer les prises de conscience rattachées à la connaissance de soi, aux tâches ainsi qu'aux stratégies métacognitives. En ce qui concerne les habiletés métacognitives, le codage a permis de distinguer les actions en lien avec la mise en œuvre des stratégies métacognitives de planification, de contrôle et de régulation. Pour le concept rattaché au processus d'écriture, l'analyse a permis de ressortir de l'entretien semi-dirigé les conceptions renvoyant à chacun des processus rédactionnels, soit la planification, la mise en texte et la révision.

L'exercice du codage a permis d'analyser de façon isolée chacun des concepts traités, mais également de proposer, de façon inductive et en intégrant les conceptions portant sur l'intervention orthopédagogique, une mise en relation des différents concepts.

### ***3.4.2 L'observation***

L'objectif spécifique associé à cet outil de collecte de données était d'identifier les actions mises en œuvre par les orthopédagogues dans le cadre de leur intervention orthopédagogique en écriture. Encore une fois, un codage a été effectué à partir de la transcription des propos entendus dans le cadre de l'intervention orthopédagogique.

Possédant une dimension exploratoire, le contenu de la grille a été nuancé et réorganisé (Appendice C, version 2). Effectivement, les exemples d'actions étaient initialement regroupés en fonction du déroulement de la tâche d'écriture, soit avant, pendant et après. Davantage en concordance avec les contenus du cadre conceptuel étant propres à la métacognition et au processus d'écriture, la chercheuse a jugé plus évocateur

de rassembler les actions en fonction des processus rédactionnels identifiés (planification, mise en texte ou révision), puis selon deux intentions anticipées, soit celle de favoriser une prise de conscience par l'apprenant ou celle de susciter le recours à des stratégies métacognitives. L'analyse des actions de l'orthopédagogue s'est effectuée selon ces deux entrées. Ainsi, chaque extrait a d'abord été contextualisé en fonction du processus rédactionnel dans lequel il s'inscrivait, et ce, à la lumière de la définition présentée dans le cadre conceptuel portant sur le processus d'écriture<sup>26</sup>. Puis, l'analyse a permis d'identifier, de façon déductive, l'intention sous-jacente à l'action observée. Plus spécifiquement lorsqu'il était question de susciter le recours à une stratégie métacognitive, le tableau a permis d'en cibler la nature (planification, contrôle ou régulation). L'analyse des données tirées des observations a permis d'identifier deux principaux types d'action qui seront élaborés dans la présentation des résultats.

### ***3.4.3 L'entretien d'autoconfrontation***

L'objectif spécifique de cet outil de collecte de données était de comprendre les intentions sous-jacentes aux actions posées par les orthopédagogues dans le cadre de leur intervention. Pour ce faire, un codage de la transcription intégrale des propos des participantes a été effectué. L'exercice d'analyse a été effectué selon des catégories émergentes. Celui-ci visait plus spécifiquement à dégager du verbatim les extraits de

---

<sup>26</sup> Bien que les processus rédactionnels puissent s'enchevêtrer, l'intervention observée a été divisée en divers temps qui mettent l'accent sur un processus rédactionnel en particulier. À titre d'exemple, si l'action de l'orthopédagogue impliquait l'exercice cognitif de transposer à l'écrit une proposition dite oralement, le processus rédactionnel ciblé était alors la mise en texte.

discours se rattachant à la description des actions, puis ceux démontrant les intentions d'agir. L'analyse des données tirées des entretiens d'autoconfrontation simple a permis de ressortir des catégories émergentes recoupant les catégories préétablies de la deuxième étape de la collecte des données (observation non participante). Les relations existantes entre les actions observées et les intentions sous-jacentes déclarées seront élaborées dans la présentation des résultats.

Avant de procéder à la présentation des résultats du présent projet de recherche, rappelons que celui-ci est de type qualitatif et porte sur l'étude de deux cas. Une méthodologie comportant trois étapes de collecte de données visait à répondre à l'objectif général, soit analyser les interventions orthopédagogiques faisant appel à la métacognition pour soutenir les élèves présentant des difficultés dans le développement de la compétence en écriture. Ainsi, en procédant par l'entretien semi-dirigé, la chercheuse a pu comprendre les conceptions des participantes par rapport aux concepts abordés; en observant une intervention orthopédagogique, la chercheuse a été en mesure d'identifier des actions faisant appel à la métacognition pour soutenir le développement des habiletés métacognitives en contexte d'écriture ; et enfin, en pratiquant l'entretien d'autoconfrontation simple, la chercheuse a pu comprendre les intentions sous-jacentes aux actions préalablement observées et analysées.

## **CHAPITRE IV**

### **Présentation des résultats**

L'objectif général du présent projet de recherche est d'analyser les interventions orthopédagogiques faisant appel à la métacognition pour soutenir les élèves présentant des difficultés dans le développement de la compétence en écriture. Une collecte de données a été réalisée avec la participation de deux orthopédagogues et au moyen d'entretiens semi-dirigés, d'observation non participante de séances d'intervention filmées et d'entretiens d'autoconfrontation simple. Ces trois outils d'investigation visaient à répondre aux objectifs suivants : comprendre les conceptions des participantes par rapport à la métacognition, au processus d'écriture et à l'intervention orthopédagogique ; identifier les actions posées dans le cadre d'une intervention orthopédagogique faisant appel à la métacognition pour soutenir le développement des habiletés métacognitives en contexte d'écriture ; comprendre les intentions sous-jacentes aux actions.

Les résultats seront présentés en fonction des deux participantes faisant l'objet de l'étude de cas. Sera d'abord présentée l'analyse des données collectées auprès de Denise, soit ses conceptions, les actions observées et les intentions déclarées. Le cas de Mylène suivra, celui-ci reprenant la même structure de présentation.

## **4.1 Cas de Denise**

Dans cette section seront présentés les résultats issus des données collectées auprès de Denise. Ils concernent d'abord ses conceptions en lien avec les concepts traités dans le projet de recherche, ensuite les actions observées dans le cadre d'une intervention filmée et finalement, la description des actions et la verbalisation des intentions sous-jacentes déclarées lors d'un entretien d'autoconfrontation simple.

### ***4.1.1 Conceptions de Denise***

Le contenu de cette section concerne l'atteinte du premier objectif spécifique, soit comprendre les conceptions de la participante Denise par rapport à la métacognition et au processus d'écriture. Les conceptions portant sur l'intervention orthopédagogique seront traitées en dernier lieu, et ce, en vue d'établir des relations avec les deux autres concepts.

#### **4.1.1.1 Conceptions de la métacognition**

Pour Denise, la métacognition renvoie au fait « d'avoir une pensée sur sa pensée, d'être capable d'avoir conscience de comment ça se passe dans [sa] tête ». Selon elle, l'apprenant qui est en mesure de répondre à la question « comment moi je fais pour apprendre ? » développe des métaconnaissances transférables d'un contexte à un autre. Le réinvestissement de ces métaconnaissances serait possible grâce à une prise de conscience. Denise définit cette prise de conscience comme le fait d'être « capable de voir la démarche » et ainsi d'être habilité à verbaliser ce qui se passe dans sa tête. Elle ajoute que les apprenants ayant développé des métaconnaissances « ressentent et comprennent qu'ils

ont du pouvoir et du contrôle sur leurs apprentissages ». À cet égard, Denise insiste sur l'importance pour l'apprenant d'accepter « de prendre le temps de s'arrêter pour vraiment voir comment ça se passe dans [sa] tête et comment [il] apprend ».

#### **4.1.1.2 Conceptions du processus d'écriture**

Lorsque questionnée par rapport au processus d'écriture, Denise ne se réfère pas d'emblée aux processus rédactionnels. Elle nomme plutôt ces éléments : « avoir du temps pour imaginer, réfléchir [...], être capable d'avoir des idées sur le thème [...], être capable d'organiser ses idées ». Sans établir de liens avec les éléments précédents et bien qu'ils ne soient pas du même ordre, elle ajoute la structure de la phrase, la cohérence du texte, la correction ainsi que la ponctuation pour compléter sa définition du processus d'écriture.

À plusieurs reprises, Denise réfère au terme « mystère » pour aborder le processus d'écriture. Elle nomme d'ailleurs qu'il revient à l'orthopédagogue de démystifier ce processus. Considérant les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, puis soulignant que la compétence en écriture « demande beaucoup au niveau des fonctions cognitives », Denise insiste sur la nécessité d'accompagner les apprenants tout au long du processus d'écriture.

#### **4.1.1.3 Conceptions au regard de l'intervention orthopédagogique en écriture faisant appel à la métacognition**

Dans le cadre de l'entretien semi-dirigé, Denise rattache la définition de l'intervention orthopédagogique à la devise suivante : « apprendre à mieux se connaître pour mieux apprendre ». Ainsi, tout au long de l'entretien, son discours est teinté d'une

telle intention auprès de l'apprenant. Elle déclare d'ailleurs : « c'est à moi de comprendre comment ça se passe (dans sa tête) pour être capable » d'intervenir efficacement. Cela dit, pour qu'une intervention soit jugée efficace, Denise ajoute qu'une prise de conscience par l'élève est nécessaire (« il faut qu'il soit conscient de ses défis ») pour être en mesure de répondre à des questions telles que « Comment est-ce que j'apprends ? Quelle démarche est-ce que j'utilise ? »

En lien avec le développement d'habiletés métacognitives, Denise précise son rôle lorsqu'elle mentionne : « Ce n'est pas juste se contenter de dire je questionne, je fais réfléchir l'enfant, mais [...] je questionne et je fais prendre conscience à l'enfant comment ça se passe dans sa tête ». En tant qu'orthopédagogue, elle agit à titre de « fil conducteur pour aller chercher dans (la tête de l'élève) ce qu'il se passe pour mieux comprendre [et] pour amener vers lui ou elle sa façon de fonctionner ». Selon la participante, l'intervention orthopédagogique peut favoriser le développement de métaconnaissances<sup>27</sup>, de même qu'une prise de conscience par l'apprenant du contrôle qu'il peut exercer sur ce qu'il peut et veut faire. Autrement dit, par le biais de ses interventions, soit lorsqu'elle questionne l'élève en lui demandant : « Quelles stratégies connais-tu? Comment vas-tu faire? Comment as-tu fait? Est-ce que ça t'aide? », celui-ci est amené à se connaître en tant qu'apprenant.

---

<sup>27</sup> Denise illustre son propos en démontrant le discours interne qu'aurait un apprenant métacognitif : « je sais ce que je dois faire [...] je connais la stratégie et le questionnement que je dois utiliser [...] je comprends comment je dois l'appliquer ».

En ce qui a trait aux liens entre l'intervention orthopédagogique et le processus d'écriture, Denise répète à plusieurs reprises la nécessité d'établir des liens entre le langage oral et l'écrit. Elle déclare : « on va travailler beaucoup à l'oral pour prendre conscience de comment je fais », en vue de transférer ses idées à l'écrit. Intervenir à l'oral permettrait également à l'élève de prendre conscience de ce qu'il a dans la tête, de toutes les activités mentales réalisées pour écrire un mot ou construire une phrase. Denise insiste sur le fait que l'élève doit prendre le temps de « penser avant d'écrire ». Elle affirme d'ailleurs : « c'est mieux de prendre conscience de ce qu'[on] a en tête, après [on] l'écrit ». L'orthopédagogue reconnaît la complexité du processus d'écriture lorsqu'elle affirme : « c'est là que notre rôle d'orthopédagogue intervient, parce que ce n'est pas magique ». Elle parle à ce moment de la nécessité d'accompagner les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, notamment en les soutenant dans la prise de conscience. Sur ce point, elle ajoute en se projetant en tant qu'apprenante : « parce que si je ne sais pas comment je fais, si je ne sais pas par où commencer, ça se peut que je ne produise rien ».

Selon Denise, les métaconnaissances sont nécessaires en écriture. Elle soutient que l'apprenant doit se connaître en tant que scripteur, puis connaître des stratégies pour, par exemple, être en mesure de corriger un texte ou pour effectuer les accords dans un groupe du nom. Plus précisément, Denise mentionne que l'élève doit être capable de « voir » la démarche qu'il utilise, savoir comment il va faire, et ce, en vue de pouvoir réinvestir consciemment ses connaissances. Dans ce but, l'orthopédagogue peut soutenir l'apprenant en lui posant des questions telles que : « Comment tu vas faire ?

[...] Comment tu as fait ? [...] Qu'est-ce que tu as fait la dernière fois ? [...] Comment tu pourrais faire maintenant ? ». En accompagnant l'apprenant ainsi, Denise précise qu'elle intervient relativement à la prise de conscience<sup>28</sup> et qu'elle met en place les conditions optimales pour qu'il prenne « un temps d'arrêt pour aller dans sa tête », et ce, notamment pour mettre en œuvre des actions renvoyant aux stratégies métacognitives.

La prochaine section expose les actions dégagées par la chercheure dans la deuxième étape de la collecte des données, soit dans le cadre de l'analyse de l'intervention orthopédagogique filmée. En vue de faciliter la contextualisation des actions dégagées, qui seront développées en sous-sections, nous proposons d'abord une brève description du déroulement de l'intervention.

#### ***4.1.2 Actions de Denise***

L'intervention orthopédagogique de Denise qui a été analysée par la chercheure s'est déroulée en trois temps<sup>29</sup>. Le premier temps de l'intervention renvoie au processus rédactionnel de planification, puisqu'il comporte un objectif associé au fait de générer consciemment des idées et d'en cibler certaines en vue de les développer. Plus précisément, il prend la forme d'un échange entre la participante et l'élève. L'orthopédagogue invite celui-ci à se représenter mentalement une situation vécue

---

<sup>28</sup> Denise réitère que de telles interventions contribuent à la prise de conscience « Je sais comment j'apprends [...] Je sais ce qui se passe dans ma tête [...] Je sais ce que je dois faire [...] Je suis capable de comprendre comment je dois le faire. ».

<sup>29</sup> Rappelons ici que l'intervention orthopédagogique a été divisée en trois temps, chacun de ces temps renvoyant plus particulièrement à un processus rédactionnel (bien que ceux-ci soient reconnus comme étant récursifs, non linéaires et pouvant s'enchevêtrer).

antérieurement, soit la participation à un cours d'éducation physique portant sur la présentation de différents types de lutte<sup>30</sup>. Elle le questionne ensuite pour préciser la nature de ses évocations, puis pour identifier les modalités avec lesquelles il accède aux informations mises en mémoire (plus précisément à savoir s'il voit ou entend des choses dans sa tête). Denise clôt le premier temps de l'intervention lorsqu'elle invite l'élève à se projeter dans une éventuelle tâche d'écriture et questionne celui-ci au regard de ce qu'il aura à faire pour mener cette tâche à terme<sup>31</sup>. Le deuxième temps de l'intervention réfère au processus de mise en texte, car c'est à ce moment que l'élève fait l'exercice de transposer ses idées à l'écrit. Il importe de souligner que Denise n'intervient aucunement pour soutenir la mise en texte; ainsi, aucune action de l'orthopédagogue n'a été dégagée. Le troisième et dernier temps de l'intervention correspond au processus de révision, puisqu'il est constitué, notamment, des actions impliquant une certaine distanciation par rapport non seulement au contenu écrit, mais également aux activités mentales impliquées dans la mise en œuvre des processus rédactionnels<sup>32</sup>. Dans ce troisième temps, Denise questionne l'élève sur les actions de correction qu'il a posées et l'amène à jeter un regard critique sur sa production de même que sur son comportement métacognitif<sup>33</sup>.

---

<sup>30</sup> L'orthopédagogue demande à l'élève de prendre le temps de penser à un type de lutte présenté et ajoute : « Fais juste aller dans ton cerveau. »

<sup>31</sup> Comme mentionné dans le cadre conceptuel de cet essai, un tel exercice cognitif est associé au processus de planification, puisqu'il invite le scripteur à gérer la mise en œuvre des processus rédactionnels.

<sup>32</sup> Les interventions ne ciblent pas uniquement les connaissances linguistiques. À titre d'exemples, Denise a questionné l'élève : « Peux-tu me dire comment tu as fait ? [...] Par quoi tu commences pour te corriger ? [...] Dès que ton prof donne un texte à écrire, qu'est-ce que tu peux faire pour t'aider ? »

<sup>33</sup> Lorsque l'élève recourt à un terme synonyme, Denise demande : « Qu'est-ce que tu as fait pour changer ce mot-là ? » Quand l'élève ajoute une marque morphosyntaxique, elle demande : « peux-tu me dire ce qui s'est passé quand tu as ajouté un « s » ? » Au moment où l'élève ajoute un mot manquant, Denise questionne : « Pourquoi tu as ajouté le mot « manche » ? »

Rappelons que, pour procéder à l'analyse des données issues de l'observation de l'intervention orthopédagogique, un codage de la transcription de la captation filmée a été réalisé. Celui-ci visait à identifier dans le verbatim des extraits de discours illustrant les actions posées par Denise. En rapport avec la présentation du concept de métacognition dans le cadre conceptuel de la recherche, ces actions pouvaient s'inscrire dans deux composantes du développement des habiletés métacognitives : les actions pouvant favoriser une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales de même que leur gestion et celles pouvant susciter le recours à des stratégies métacognitives. Les deux prochaines sous-sections permettent d'exposer ces différentes actions en fonction de chacune des composantes.

#### **4.1.2.1 Actions pouvant favoriser une prise de conscience des activités mentales et leur gestion**

L'analyse des données a permis de dégager des extraits du discours de Denise qui correspondent à des actions pouvant favoriser une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales. Une brève contextualisation de chacun d'entre eux permet d'observer que la majorité des interventions de Denise se présente sous la forme de questions qui incitent l'élève à mettre en mots ce qui se passe dans sa tête. Ce type d'action, le questionnement, a été observé au cours du premier et du troisième temps de l'intervention.

Au tout début de l'intervention orthopédagogique, lorsque la tâche proposée à l'élève implique de penser à la pratique d'un type de lutte en particulier, Denise lui

demande : « Peux-tu me dire comment tu fais pour penser ? Comment c'est dans ta tête quand tu penses à tes idées ? » Elle précise ensuite son questionnement en ajoutant : « Si j'allais dans ton cerveau, est-ce que tu penses que j'entendrais ou que je verrais des choses ? ». Ces questions peuvent susciter une prise de conscience et inciter l'élève à exprimer ce qui se passe dans sa tête. Le questionnement est également observé dans le premier temps de l'intervention lorsque Denise, en lien avec la mise en œuvre d'une stratégie d'évocation (dans l'exercice consistant à penser à un type de lutte), interroge l'élève : « En quoi ça peut t'aider, tu penses, d'aller chercher comme ça dans ton cerveau ? ». Cette question peut susciter une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales et plus précisément de ses connaissances métacognitives portant sur les stratégies. Avant la réalisation de l'activité associée à la mise en texte, Denise propose une mise en situation dans laquelle un enseignant demanderait à l'élève d'écrire un texte, puis questionne l'élève : « Qu'est-ce que tu fais quand tu dois écrire un petit texte ? ». Celui-ci est ainsi amené à prendre conscience de ce qu'il connaît, que cela relève de son comportement en tant que scripteur, des connaissances portant sur les stratégies à mettre en œuvre ou sur la tâche elle-même.

Dans le troisième temps de l'intervention, après que l'élève a terminé la mise en texte, Denise suscite, toujours par le questionnement, la verbalisation de l'élève sur son comportement cognitif dans la réalisation de la tâche quand elle demande : « Peux-tu me dire comment tu as fait ? [...] Avant que tu commences à écrire, qu'est-ce que tu as fait ? ». Finalement, en clôture de l'intervention orthopédagogique, Denise expose la situation

suiivante à l'élève : « Si demain matin tu arrives en classe et ton enseignant te donne un texte à écrire, qu'est-ce que tu peux faire pour t'aider ? ». Une telle question peut favoriser une prise de conscience par l'élève de différents types de connaissances métacognitives, essentiellement celles renvoyant aux stratégies à mettre en œuvre.

Les actions précédemment mentionnées représentent principalement des questions posées à l'élève en vue de favoriser des prises de conscience, ces dernières pouvant renvoyer à la connaissance de soi en tant qu'apprenant<sup>34</sup>, connaissance des stratégies métacognitives ou encore des connaissances sur la tâche<sup>35</sup>. Ce type d'action, le questionnement, pourrait plus précisément favoriser une prise de conscience chez l'apprenant de ses activités mentales et leur gestion, de sorte qu'il lui permet d'apprendre à mieux se connaître en tant que scripteur mettant en œuvre des stratégies métacognitives en contexte d'écriture. Denise insiste d'ailleurs sur ce point à plusieurs reprises lors de l'intervention orthopédagogique : « Tu dois prendre le temps de penser. [...] Plus tu réussis à trouver comment ça se passe dans ton cerveau, plus ça t'aide. »

#### **4.1.2.2 Actions pouvant susciter le recours à des stratégies métacognitives**

Bien que moins nombreuses, il est quand même possible de relever des actions qui peuvent avoir comme effet de susciter le recours à des stratégies métacognitives. Il

---

<sup>34</sup> Denise questionne l'élève pour savoir s'il voit des choses ou les entend lorsqu'il prend le temps d'y penser. Elle pousse plus loin la réflexion pour savoir si l'élève se voit lui-même dans ses évocations. Elle favoriserait une prise de conscience par l'élève de ce qui se passe dans son cerveau. Elle le nomme d'ailleurs explicitement.

<sup>35</sup> À quelques reprises, Denise questionne l'élève au regard du comportement cognitif à adopter pour réaliser ou mener à terme une tâche donnée. Par exemple, « qu'est-ce que tu fais quand tu dois écrire un texte ? [...] Comment tu fais pour savoir si ton texte a du sens ? [...] Par quoi tu commences pour te corriger ? [...] Quand tu te relis, qu'est-ce que tu fais ? ».

convient d'affirmer que celles-ci ont uniquement été dégagées du troisième temps de l'intervention orthopédagogique, soit le temps associé au processus rédactionnel de la révision.

Denise suscite le recours à des stratégies métacognitives lorsque, après la lecture du court texte produit par l'élève, elle demande à ce dernier : « Qu'est-ce que tu penses du texte que tu as écrit ? » Cette question fait appel au regard critique de l'élève sur ce qu'il a écrit. Il en est de même lorsqu'elle demande à l'élève de focaliser son attention sur une phrase et qu'elle le questionne : « Est-ce que tu penses qu'elle est correcte ? » Cette question peut également inciter l'élève à poser un regard critique sur sa production et donc à mettre en œuvre des stratégies métacognitives de contrôle. Enfin, Denise semble poser des actions poursuivant des objectifs associés à la mise en œuvre de stratégies métacognitives de régulation au moment où l'élève reconnaît la non-conformité syntaxique d'une phrase qu'il a produite. Face à l'hésitation de l'élève, l'orthopédagogue demande : « Qu'est-ce que tu peux faire avec ça ? [...] C'est quoi la question que tu te poses ? ». Les actions de Denise inviteraient principalement l'élève à prendre un temps d'arrêt et se questionner par rapport à un comportement cognitif à adopter pour atteindre les objectifs associés à un projet d'écriture; l'apprenant serait alors encouragé à mettre en œuvre des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation.

À la lumière de l'analyse des données issues de l'observation de l'intervention de Denise, il a été possible de dégager un principal type d'actions faisant appel à la métacognition de l'élève, soit le questionnement. Denise l'exploite pour favoriser la prise

de conscience par l'élève de ses activités mentales et leur gestion, tout comme elle en fait usage pour susciter le recours à des stratégies métacognitives. Effectivement, il a été observé que les questions pouvaient inciter l'apprenant à identifier des stratégies à utiliser, à poser un jugement sur la qualité et l'efficacité de ses activités mentales ou à mettre en œuvre des stratégies pour effectuer des ajustements dans sa production.

La prochaine section présente les résultats d'analyse en lien avec la troisième étape de la collecte des données, soit dans le cadre de l'analyse de l'entretien d'autoconfrontation simple. Elle permet de présenter les intentions d'agir déclarées par la participante en lien avec les actions analysées précédemment.

#### ***4.1.3 Intentions d'agir de Denise***

Rappelons que, pour procéder à la collecte des données issues de l'entretien d'autoconfrontation, divers extraits de l'intervention orthopédagogique observée ont été soumis à la participante afin de dégager ses intentions sous-jacentes aux actions posées. La participante était invitée à décrire l'action ciblée par la chercheuse ainsi qu'à préciser ses intentions d'agir. Les deux prochaines sous-sections permettent d'exposer les intentions d'agir formulées par la participante pendant l'entretien d'autoconfrontation simple. Nous présentons celles-ci en fonction des temps dégagés de l'intervention orthopédagogique filmée, ces derniers correspondant aux processus rédactionnels. Rappelons d'emblée qu'aucune action s'inscrivant dans le processus de mise en texte n'avait été identifiée, ce qui explique que les sections qui suivent s'attardent respectivement aux intentions concernant les processus de planification et de révision.

#### **4.1.3.1 Intentions concernant le processus de planification**

Trois extraits issus du premier temps de l'intervention et concernant le processus rédactionnel de planification ont été utilisés dans le cadre de l'entretien d'autoconfrontation de Denise. Le premier renvoie au moment où l'orthopédagogue demande à l'élève de penser à la pratique d'une lutte et qu'elle le questionne : « Peux-tu me dire comment tu fais pour penser ? Comment c'est dans ta tête quand tu penses à tes idées ? [...] Si j'allais dans ton cerveau, est-ce que tu penses que j'entendrais ou que je verrais des choses ? » Devant cet extrait, l'orthopédagogue mentionne qu'elle observe le comportement de l'élève et que ses questions lui permettent de s'assurer qu'il est bien en train de réfléchir sur ce qui se passe dans sa tête. Lorsque questionnée sur ses intentions, elle affirme qu'elle veut amener l'élève « à vraiment prendre conscience de comment il pense [et comment] il peut aller chercher ses idées », et ce, en vue d'être en mesure de l'exprimer.

Un deuxième extrait vidéo est présenté à Denise. Il s'agit du moment où, dans le cadre de l'activité consistant à prendre le temps de penser à un type de lutte, Denise interroge l'élève au regard de la pertinence de la stratégie liée à l'évocation : « En quoi ça peut t'aider, tu penses, d'aller chercher comme ça dans ton cerveau ? ». Lorsque l'orthopédagogue est amenée à préciser son intention, elle affirme qu'elle questionne l'élève pour « l'amener à prendre conscience que ce n'est pas juste quand il est en intervention » avec elle qu'il doit recourir à une telle stratégie. Elle ajoute qu'elle souhaite

« l'amener à se questionner » afin qu'il puisse déterminer quand et pourquoi la stratégie peut être utile.

Un dernier extrait vidéo est présenté à Denise dans le premier temps de l'intervention orthopédagogique, plus précisément juste avant de réaliser l'activité de mise en texte. L'orthopédagogue propose à l'élève une mise en situation dans laquelle l'enseignant lui demanderait d'écrire un texte. Elle questionne l'élève ainsi : « Qu'est-ce que tu fais quand tu dois écrire un petit texte ? ». Dans le cadre de l'entretien d'autoconfrontation simple, Denise mentionne qu'elle questionne l'élève afin qu'il mobilise et réinvestisse les connaissances qu'il possède concernant la production d'un texte écrit. Elle précise viser « le développement de ses habiletés ». Denise susciterait ainsi le recours à des stratégies métacognitives associées à la planification; l'élève est invité à mettre en œuvre des activités mentales permettant la juste représentation d'une tâche d'écriture, puis l'identification des stratégies.

#### **4.1.3.2 Intentions concernant le processus de révision**

Dans le troisième temps de l'intervention, qui correspond au processus de révision, trois autres extraits vidéo sont présentés à Denise. Le premier extrait réfère au moment suivant immédiatement la mise en texte. Denise pose alors la question suivante : « Peux-tu me dire comment tu as fait ? [...] Avant que tu commences à écrire, qu'est-ce que tu as fait ? ». Devant cet extrait vidéo, l'orthopédagogue déclare qu'elle questionne l'élève, cette fois-ci dans l'intention de « réactiver en mémoire » les activités mentales qu'il a réalisées. Elle cible ainsi une prise de conscience par l'élève de ses activités mentales et

leur gestion, et ce, pour qu'il soit capable de répondre aux questions « Qu'est-ce que je fais pour réussir ? Qu'est-ce que je dois mettre en place ? ». Elle affirme que son intention est de « l'amener à prendre conscience de ce qu'il est capable de faire », et ce, dans la visée d'une plus grande autonomie dans la réalisation d'une tâche d'écriture.

Un autre extrait vidéo est présenté à Denise, celui-ci se déroule après la lecture du texte produit par l'élève lors de la mise en texte. Denise cible une phrase jugée asyntaxique (en raison de la longueur de cette phrase graphique) et pose la question suivante : « Qu'est-ce que tu peux faire avec ça ? [...] C'est quoi la question que tu te poses ? ». Par sa question, Denise affirme avoir eu l'intention d'amener l'élève à prendre « le temps de réfléchir sur ce qui se passe [...] pour être capable de bien structurer sa phrase ». Elle aborde alors un « axe de réflexion » centré sur l'habileté de l'élève à « s'arrêter [pour] aller chercher dans sa mémoire ce qu'il sait » et qui pourrait l'aider à remédier à la situation, à savoir corriger la phrase qu'elle juge non conforme. Par son intervention, Denise a l'intention de susciter le recours à des stratégies de contrôle et de régulation; selon elle, l'élève chercherait à gérer son comportement cognitif en vue d'obtenir un résultat satisfaisant, soit une phrase graphique conforme au niveau syntaxique.

Enfin, une dernière séquence vidéo est visionnée par Denise. Au moment de la clôture de l'intervention orthopédagogique, celle-ci expose la situation suivante à l'élève : « Si demain matin tu arrives en classe et ton enseignant te donne un texte à écrire, qu'est-ce que tu peux faire pour t'aider ? ». Lorsque questionnée, l'orthopédagogue affirme avoir des intentions allant « au-delà des connaissances »; elle réfère ici au développement

d'habiletés métacognitives. Elle indique plus précisément vouloir « amener [l'élève] à imaginer » et donc à se projeter dans la réalisation d'une tâche d'écriture en utilisant des stratégies. Ce faisant, Denise suscite le recours à des stratégies métacognitives de planification; l'action viserait à amener l'élève à mieux se représenter une tâche et à identifier des stratégies à mettre en œuvre.

À la lumière de l'analyse des données issues de l'entretien d'autoconfrontation simple avec Denise, il est possible de constater que les intentions d'agir déclarées sont en cohérence avec les deux composantes de la métacognition, soit favoriser une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales et leur gestion ainsi que susciter le recours à des stratégies métacognitives. Il convient de préciser que les prises de conscience ciblent principalement les métaconnaissances. En ce qui a trait aux intentions en lien avec le recours à des stratégies métacognitives, même si certaines concernent le processus de planification, celles-ci s'inscrivent davantage dans le cadre de la mise en œuvre du processus rédactionnel de révision.

#### ***4.1.4 Synthèse de l'analyse de Denise***

L'analyse des données d'entretien semi-dirigé, d'observation et d'entretien d'autoconfrontation simple permet d'affirmer que la volonté de favoriser une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales et leur gestion prédomine sur celle de susciter le recours à des stratégies métacognitives. Dans le cadre de l'entretien semi-dirigé, au cours duquel nous avons voulu connaître ses conceptions de l'intervention orthopédagogique en écriture faisant appel à la métacognition, Denise nommait déjà la

préoccupation de savoir « comment ça se passe dans [la] tête » d'un apprenant, et ce, dans le souci d'une intervention adaptée. Comme moyen d'intervention, l'orthopédagogue cible le questionnement pour tenter de faire prendre conscience à l'élève sa façon de fonctionner mentalement. Elle précise que les questions rejoignent l'intention « d'amener vers lui ou elle (l'apprenant) sa façon de fonctionner » et donc de rendre accessible ce qui se passe dans sa tête lors des apprentissages. Elle revient sur cette intention lors de l'entretien d'autoconfrontation simple lorsqu'elle établit un lien avec son rôle dans le cadre d'une intervention orthopédagogique : « ce qu'on veut l'amener à faire dans son cerveau, c'est paramétrer le son et le mettre au ralenti » et donc contribuer au développement d'un discours interne axé sur la prise de conscience des activités mentales.

La participante mentionne également que la prise de conscience par l'élève de « comment ça se passe dans son cerveau » favorise la responsabilisation au regard de ses apprentissages, puis contribue à la perception « du pouvoir qu'il peut avoir » sur ceux-ci. La notion de pouvoir peut ici référer au contrôle métacognitif. Denise l'associe d'ailleurs à la mise en œuvre de stratégies métacognitives; c'est ce qu'elle explique lors de l'entretien semi-dirigé lorsqu'elle traite de la mise en projet, puis de l'importance de s'arrêter et se questionner. Pour ce faire, comme elle le signale dans l'entretien d'autoconfrontation simple, Denise a des intentions d'agir en lien avec le développement d'une posture de questionnement. Par ses interventions, elle souhaite inviter l'élève à

prendre conscience de la manière dont il se prépare à la réalisation d'une tâche<sup>36</sup>, se surveille et régule son comportement cognitif<sup>37</sup>.

## **4.2 Cas de Mylène**

Dans cette section seront présentés les résultats issus de l'analyse des données collectées auprès de la participante Mylène. Ils concernent d'abord ses conceptions, ensuite les actions observées dans le cadre d'une intervention filmée et, finalement, les intentions d'agir exprimées lors d'un entretien d'autoconfrontation.

### ***4.2.1 Conceptions de Mylène***

Le contenu de cette section se situe en lien avec le premier objectif spécifique de la recherche, comprendre les conceptions de la participante Mylène par rapport à la métacognition et au processus d'écriture. Comme pour Denise, les conceptions portant sur l'intervention orthopédagogique seront traitées en dernier lieu, et ce, en vue d'établir des relations avec les autres concepts du projet de recherche.

#### **4.2.1.1 Conceptions de la métacognition**

Pour Mylène, la métacognition repose essentiellement sur une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales, mais également sur le contrôle qu'il peut exercer sur celles-ci. Elle déclare que l'autoquestionnement est au cœur de la métacognition. La

---

<sup>36</sup> « Comment vais-je faire ? Quelles connaissances vais-je réutiliser ? ».

<sup>37</sup> « Qu'est-ce que je suis en train de faire ? Quelle question dois-je me poser ? Quelles stratégies est-ce que je connais ? »

participante le mentionne explicitement lorsqu'elle dit : « la métacognition, c'est la capacité de l'élève de se questionner ».

Selon Mylène, l'élève métacognitif porte une attention particulière à ce qu'il fait et à la tâche elle-même. Il s'observe travailler tout en posant un regard conscient et critique sur son fonctionnement cognitif dans la réalisation de la tâche. Pour l'orthopédagogue, ce regard conscient s'opérationnalise par des questions; l'apprenant se questionne sur ce qu'il exécute, de même que sur la manière de l'exécuter. En lien avec l'autoquestionnement, Mylène propose l'analogie du petit singe sur l'épaule qui questionne : « qu'est-ce que tu fais? Comment tu le fais? Ça fonctionne? Est-ce que [tu] comprends? Est-ce que [tu] travaille[s] bien? » Ainsi, selon Mylène, un apprenant métacognitif se pose les questions nécessaires pour assurer la planification d'une tâche, s'autoévaluer en cours de réalisation et se réajuster tout au long de celle-ci. Elle fait ici référence aux stratégies métacognitives mises en œuvre pour planifier, contrôler et réguler son comportement cognitif.

#### **4.2.1.2 Conceptions du processus d'écriture**

Mylène affirme que le processus d'écriture « commence au moment où l'élève reçoit la tâche d'écriture [et se termine] avec le produit fini ». Elle décompose le processus d'écriture en plusieurs stratégies cognitives, ces dernières pouvant être rattachées aux processus rédactionnels. À titre d'exemple, elle nomme l'évocation d'idées, leur sélection et leur organisation comme appartenant au processus de planification. Mylène associe le processus de mise en texte à l'étape de la transformation des idées sous forme de phrases

écrites et elle l'aborde sous l'angle de la syntaxe, soit la composition des phrases, la bonne délimitation graphique des idées ainsi que leur mise en relation. Elle complète avec le processus de révision qu'elle décrit comme étant la mise en œuvre consciente des stratégies visant à améliorer l'ensemble du texte, tant le fond que la forme.

Mylène reconnaît le caractère complexe du processus d'écriture. Selon elle, cette complexité est attribuable au fait que plusieurs éléments (voire stratégies, processus cognitifs) ne sont pas automatisés, que la mise en texte va au-delà de la production de mots isolés et qu'elle requiert des habiletés cognitives de plus haut niveau. Mylène déclare que, en écriture, « on part souvent de rien. [...] Je dois partir de ma tête ». Ainsi, l'apprenant qui s'engage dans un processus d'écriture doit « penser à [des] idées [...], organiser [ces] idées [...], les écrire [et les] réviser ». Tout cela, il doit le faire consciemment pour s'avérer compétent.

#### **4.2.1.3 Conceptions au regard de l'intervention orthopédagogique en écriture faisant appel à la métacognition**

L'analyse des données permet d'observer que Mylène accorde une grande importance à l'intervention orthopédagogique misant sur le développement des habiletés métacognitives. Lorsqu'elle parle de ses interventions orthopédagogiques en écriture, elle précise qu'un objectif métacognitif doit être combiné à un objectif en écriture. Selon elle, c'est le soutien au développement métacognitif qui permettrait d'atteindre un objectif d'intervention orthopédagogique en écriture. Toujours selon Mylène, l'ensemble du processus d'écriture étant tributaire d'activités mentales qui doivent être initiées par le

scripteur, il importe que l'apprenant développe une prise de conscience de son fonctionnement cognitif. D'ailleurs, elle le nomme explicitement : « dans toutes les étapes de l'écriture, je me dois d'être métacognitif ». Ainsi, Mylène affirme que, pour être compétent en écriture, le scripteur doit être en mesure de garder en tête les informations relatives à la tâche d'écriture, et ce, en vue d'exercer un contrôle conscient sur ses activités mentales. L'autoquestionnement constituerait une forme d'actualisation de la gestion des activités mentales. À cet égard, Mylène soulève la nécessité pour l'orthopédagogue d'accompagner l'apprenant dans le développement de ses habiletés métacognitives; un tel accompagnement prendrait la forme de la modélisation d'un discours orienté vers l'autoquestionnement. Sur ce point, elle ajoute : « en lui apprenant comment se questionner, il va pouvoir l'intégrer et lui-même se questionner éventuellement ». L'orthopédagogue parle alors d'un entraînement de l'habileté à se poser des questions. Selon les propos de Mylène, l'autoquestionnement constituerait aussi un moyen d'acquérir des métaconnaissances par rapport à soi comme apprenant, par rapport à la tâche et par rapport à des stratégies mises en œuvre pour réussir.

Comme l'évoque l'analogie de la participante, la métacognition en écriture, c'est comme un chef d'orchestre. Lorsqu'il rédige, l'apprenant a dans sa tête différents musiciens auxquels il doit recourir : « tu as un musicien qui te donne des idées [...], aide à organiser tes idées [...], écrit les mots [...], fait les accords ». Ces différents musiciens, faisant notamment référence aux activités mentales impliquées dans la mise en œuvre des processus rédactionnels, requièrent inévitablement un chef d'orchestre, comme le

mentionne Mylène lorsqu'elle établit des liens avec les stratégies métacognitives. Mylène souligne la pertinence de ses interventions lorsqu'elle déclare : « moi, je suis là pour réveiller ton chef d'orchestre ».

La prochaine section expose les actions dégagées par la chercheuse dans la deuxième étape de la collecte des données, soit dans le cadre de l'analyse de l'intervention orthopédagogique filmée. En vue de faciliter la contextualisation des actions dégagées, qui seront développées en sous-sections, nous proposons d'abord une brève description du déroulement de l'intervention.

#### ***4.2.2 Actions de Mylène***

L'intervention orthopédagogique de Mylène qui a été observée ciblait l'enrichissement des idées en situation d'écriture et se déroulait en trois temps. Le premier temps de l'intervention renvoie au processus rédactionnel de planification, puisqu'il comporte un objectif associé au fait de générer des idées. Pour aider l'élève à développer un répertoire de stratégies, Mylène propose un jeu d'évocation lexicale : l'élève doit évoquer des mots en fonction des contraintes indiquées sur des cartes<sup>38</sup>. Le deuxième temps de l'intervention réfère au processus de mise en texte, car il implique la transposition adéquate des idées en langage écrit. L'orthopédagogue pilotait alors une activité d'écriture s'inspirant du jeu des sept erreurs : au moyen du langage écrit, les participants doivent réaliser la description de leur illustration respective, et ce, en vue de

---

<sup>38</sup> L'élève doit tourner des cartes qui indiquent d'un côté une catégorie (objet, célébrité, animal) et de l'autre une lettre de l'alphabet. Il doit dire un mot respectant les deux conditions (p. ex. : le nom d'un animal qui débute par la lettre c).

mettre en lumière les distinctions entre les deux illustrations<sup>39</sup>. Cette activité avait pour intention d'améliorer la précision des idées à l'écrit. Un troisième et dernier temps de l'intervention a été identifié<sup>40</sup>. Celui-ci est constitué des actions impliquant une certaine distanciation par rapport au contenu écrit et mobilisant des savoir-faire textuels en vue de répondre aux exigences de l'activité.

Rappelons que, pour procéder à l'analyse des données issues de l'observation de l'intervention de Mylène, un codage de la transcription de la captation filmée a été réalisé. Celui-ci visait à extraire du verbatim des parties du discours illustrant les actions posées par Mylène. En rapport avec la présentation du concept de métacognition dans le cadre conceptuel de la recherche, ces actions pouvaient s'inscrire dans deux composantes du développement des habiletés métacognitives, soit les actions pouvant favoriser une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales de même que leur gestion ainsi que celles pouvant susciter le recours à des stratégies métacognitives. Les deux prochaines sous-sections permettent d'exposer ces différentes actions en fonction de chacune des composantes.

---

<sup>39</sup> L'orthopédaogogue et l'élève ont chacun une illustration comportant sept différences (p. ex. : sur une illustration, un enfant tient cinq ballons dans sa main, alors que sur la seconde illustration le même enfant en tient sept). À tour de rôle, l'orthopédaogogue et l'élève doivent produire une phrase ou en enrichir une déjà produite en vue de décrire leur image respective. Chaque phrase vise à clarifier les distinctions, à identifier les différences entre les images. Le but est de parvenir à encercler les différences entre les deux illustrations.

<sup>40</sup> L'élève était amené à contrôler et réguler son activité d'écriture pour s'assurer de la transposition adéquate des idées en langage écrit et, conséquemment, répondre aux exigences de la tâche (relectures fréquentes en vue d'effectuer des modifications pour assurer la précision des idées). De telles activités mentales, généralement associées au processus de révision, ont été associées au processus de mise en texte. Une telle décision vise à être en cohérence avec le fait que la participante ait explicitement mentionné que les stratégies rédactionnelles en lien avec le processus de révision ne seraient pas mises en œuvre dans le cadre de l'intervention.

#### **4.2.2.1 Actions pouvant favoriser une prise de conscience des activités mentales et leur gestion**

L'analyse des données a permis d'identifier des extraits du discours de Mylène qui semblaient favoriser une prise de conscience métacognitive par l'élève. Une brève contextualisation de chacun d'entre eux permet d'observer que les actions sont posées rétroactivement, et ce, sous la forme du questionnement. En effet, subséquemment à une réponse ou réaction de l'élève, Mylène questionnait ce dernier, ce qui pouvait l'amener à une prise de conscience et à exprimer les stratégies métacognitives qu'il a utilisées. Les actions pouvant favoriser une prise de conscience ont été observées au cours du premier et du troisième temps de l'intervention.

Pendant le jeu d'évocation lexicale, soit le premier temps de l'intervention, lorsque l'élève propose un mot respectant les deux conditions indiquées sur les cartes (catégorie et lettre de l'alphabet), Mylène l'interroge ainsi : « Tu l'as eue comment cette idée-là ? ». Une telle question peut favoriser une prise de conscience par l'élève, en ce sens qu'il peut être incité à faire un retour conscient sur ses activités mentales. Dans le cadre de la même activité en lien avec l'évocation lexicale, Mylène a demandé à l'élève de varier l'utilisation des stratégies. Lorsqu'elle dit : « Je ne pensais pas que ça fonctionnerait. J'avais plus pensé à [une autre stratégie] », elle réagit au fait que l'élève a eu recours à une stratégie différente de la sienne pour évoquer un mot. Elle verbalise alors son propre comportement cognitif, ce qui peut favoriser une prise de conscience par l'élève de connaissances portant sur les stratégies. Encore une fois dans le premier temps de l'intervention, lorsque Mylène et l'élève ont tous deux eu recours à l'imagerie pour

soutenir l'évocation, la participante s'exprime ainsi : « Tu as vu ? On a l'imagerie [avec laquelle on] peut s'imaginer la carte. Comment on pourrait nommer notre stratégie ? ». Par ces questions, Mylène a pu favoriser une prise de conscience par l'élève de métaconnaissances portant sur les stratégies.

Dans le troisième temps de l'intervention, soit au moment d'effectuer un retour sur les phrases produites à l'écrit, Mylène indique tout haut les modifications apportées et les justifie : « Là, je vais les séparer (les phrases), parce que ça nous fait une bien trop longue phrase. [...] Tu as vu? Au lieu de répéter *déguisé* qu'on a déjà dit, j'ai [écrit] *costumé* ». Le fait de verbaliser son discours interne peut s'inscrire dans un contexte de médiation et ainsi favoriser une prise de conscience par l'élève de stratégies métacognitives de contrôle et de régulation pouvant être mises en œuvre. Finalement, toujours dans le troisième temps de l'intervention, plus précisément au moment de clore la rencontre, Mylène interroge l'élève : « Tu as été obligé de faire quoi dans ton écriture pour que ça fonctionne, le jeu ? ». Cette question peut, elle aussi, favoriser une prise de conscience par l'élève des activités mentales entreprises pour atteindre l'objectif d'écriture. L'élève peut ainsi être amené à prendre conscience des connaissances à mobiliser et des stratégies à utiliser, notamment pour répondre aux exigences d'une tâche d'écriture.

Les actions documentées représentent principalement des questions posées à l'élève pouvant favoriser une prise de conscience d'activités mentales passées; l'élève serait ainsi incité à effectuer un retour conscient sur ses activités mentales et leur gestion.

D'autres actions de Mylène consistent à verbaliser son fonctionnement cognitif, ce qui peut favoriser chez l'élève le contact métacognitif avec ses propres activités mentales.

#### **4.2.2.2 Actions pouvant susciter le recours à des stratégies métacognitives**

L'analyse des données permet également de sélectionner des extraits du discours de Mylène qui pourraient avoir comme effet de susciter le recours à des stratégies métacognitives. Ces actions sont posées principalement lorsque Mylène formule un discours interne pour illustrer la verbalisation de stratégies métacognitives. Ce second type d'action a été observé dans les deux premiers temps de l'intervention orthopédagogique.

Dans le premier temps de l'intervention, dans le cadre de l'activité en lien avec l'évocation lexicale, l'élève parvient à proposer rapidement un mot respectant les deux contraintes indiquées par les cartes. En réaction, Mylène peut susciter le recours à une stratégie métacognitive lorsqu'elle encourage l'élève à identifier une stratégie différente de celle utilisée : « Est-ce qu'on peut trouver autre chose? Quelle stratégie on pourrait utiliser ? »

Dans le deuxième temps de l'intervention qui renvoie au processus de mise en texte, Mylène exprime à haute voix son raisonnement. Au moment où elle constate que la phrase qu'elle a produite n'est pas suffisamment précise pour atteindre l'objectif de la tâche, soit d'identifier clairement les différences entre deux illustrations, Mylène verbalise son discours interne qui illustre ses propres opérations mentales : « parce que là, moi je ne sais pas quoi faire sur ma feuille [...] Ça veut dire que moi j'ai un papillon qui me

manque, mais je ne sais pas où mettre mon cercle pour entourer »<sup>41</sup>. Il en est de même pour cet autre extrait dans lequel Mylène réagit à la phrase produite par l'élève<sup>42</sup> : « Qu'il tient, ça veut dire que ça doit être dans sa main [...] Je ne sais pas quel bord entourer ». Lorsqu'elle exprime à haute voix un comportement cognitif associé à la mise en œuvre des stratégies métacognitives de contrôle, Mylène pourrait inciter l'élève à mettre en œuvre des stratégies métacognitives de régulation. C'est d'ailleurs ce qui est illustré dans le dernier extrait, puisque l'élève ajoute à la phrase la précision qui permet à Mylène d'encercler la différence entre les illustrations.

À la lumière de l'analyse des données issues de l'observation de l'intervention de Mylène, plus précisément l'analyse du discours de Mylène, il a été possible de dégager deux principaux types d'actions faisant appel à la métacognition de l'élève, soit 1) le questionnement, pouvant favoriser la prise de conscience par l'élève de ses activités mentales et leur gestion, puis 2) la verbalisation d'un discours interne pouvant susciter le recours à des stratégies métacognitives.

La prochaine section présente les résultats d'analyse en lien avec la troisième étape de la collecte des données, soit dans le cadre de l'analyse de l'entretien

---

<sup>41</sup> En réaction à la production de sa propre phrase « Au-dessus des enfants, cinq papillons volent dans le ciel », Mylène constate que les illustrations n'ont pas le même nombre de papillons. Son intervention permet de se rendre compte que la phrase ne permet pas d'identifier quel papillon ne se retrouve pas sur l'une des illustrations.

<sup>42</sup> En réaction à la phrase produite « Il y en a un en clown qui tient deux ballons. », Mylène exprime à voix haute son raisonnement.

d'autoconfrontation simple. Elle permet de présenter les intentions d'agir déclarées par la participante en lien avec les actions analysées précédemment.

#### ***4.2.3 Intentions d'agir de Mylène***

Rappelons que, pour procéder à la collecte des données issues de l'entretien d'autoconfrontation avec Mylène, des extraits de l'intervention orthopédagogique observée ont été présentés à la participante. Mylène était invitée à décrire l'action ciblée par la chercheuse ainsi qu'à préciser ses intentions d'agir. À l'instar de l'analyse des données de Denise, nous présentons les intentions d'agir en fonction des temps dégagés de l'intervention orthopédagogique filmée, ces derniers correspondant aux processus rédactionnels.

##### **4.2.3.1 Intentions concernant le processus de planification**

Plusieurs intentions d'agir sont associées à une prise de conscience des stratégies métacognitives, principalement aux métaconnaissances portant sur les stratégies. Dans le premier temps de l'intervention, pendant le jeu d'évocation lexicale qui renvoie au processus de planification, Mylène insiste à plusieurs reprises sur son intention d'amener l'élève à parler de ses stratégies. Devant un premier extrait vidéo, Mylène revient sur l'utilisation d'une stratégie : « Tu as vu, on a l'imagerie qu'on peut s'imaginer la carte. Comment on pourrait nommer notre stratégie plus générale qu'on va pouvoir réutiliser tout le temps ? ». Lorsqu'invitée à décrire son action et à verbaliser son intention, elle affirme que, lorsqu'elle « nomme la stratégie, reprend ce que l'élève a fait, verbalise ce qu'(elle) observe, (met) des mots sur sa stratégie », son intention est que l'élève soit

« capable de la nommer [et] de l'identifier clairement [...] pour généraliser cette stratégie-là ». Elle cible ainsi une prise de conscience par l'élève de connaissances portant sur les stratégies, et ce, en vue d'un réinvestissement. Il en est de même dans cet autre extrait, au moment où Mylène demande à l'élève d'évoquer un autre mot en ayant recours à une nouvelle stratégie : « Peut-on trouver autre chose ? Quelle stratégie on pourrait utiliser ? [...] Comment on pourrait nommer notre stratégie ? ». De nouveau, l'orthopédagogue précise dans l'entretien d'autoconfrontation qu'elle sollicite l'élève afin que celui-ci prenne conscience des stratégies. Préalablement à l'utilisation d'une stratégie, Mylène insiste sur l'importance de la prise de conscience par l'élève de son répertoire de stratégies. Elle affirme ainsi avoir des intentions rattachées à la capacité de générer, choisir et utiliser des stratégies. En soulignant le fait de travailler aussi explicitement sur les stratégies, elle dit : « J'essaie de l'amener à être métacognitif ». Devant un nouvel extrait, Mylène réagit au fait que l'élève a eu recours à une stratégie différente de la sienne pour évoquer un mot lorsqu'elle mentionne : « Je ne pensais pas que ça fonctionnerait. J'avais plus pensé à [une autre stratégie] ». À ce moment, elle précise que son intention était de « modéliser, [...] exprimer [...], verbaliser ce qu'[elle] avai[t] en tête, [...] partager sa façon de faire ». L'orthopédagogue verbalisait alors son comportement cognitif dans l'intention de favoriser la prise de conscience d'activités mentales, de s'exposer en tant que modèle expert faisant consciemment appel à des stratégies.

#### **4.2.3.2 Intentions concernant le processus de mise en texte**

Dans le deuxième temps de l'intervention, soit au moment de la réalisation de l'activité de mise en texte, l'analyse des données permet d'affirmer que Mylène pose des actions sous-tendues par des intentions d'agir en lien avec la volonté de susciter le recours à des stratégies métacognitives. En effet, Mylène recourt à la verbalisation d'un langage interne que l'élève pourrait ou devrait utiliser. En réaction à différentes phrases produites, l'orthopédagogue expose son comportement cognitif lorsqu'elle dit : « Parce que là, moi je ne sais pas quoi faire sur ma feuille [...] Ça veut dire que moi j'ai un papillon qui me manque, mais je ne sais pas où mettre mon cercle pour entourer. [...] Qu'il tient, ça veut dire que ça doit être dans sa main [...] Je ne sais pas quel bord entourer. » Mylène affirme que ses intentions sont à ce moment de susciter le recours aux stratégies de contrôle et de régulation. Plus spécifiquement dans cette situation où l'orthopédagogue tente de faire comprendre à l'élève que ce qu'il avait écrit n'était pas suffisamment précis pour atteindre l'objectif de la tâche, elle indique qu'elle sollicite l'élève pour l'amener à « s'arrêter, [...] observer, [...] à se questionner, [...] à valider s'il a atteint l'objectif ». Elle ajoute un peu plus loin : « Mon intervention lui permet de réaliser ce qu'il a fait, mais lui permet de trouver une solution et de trouver une amélioration à faire ». Pour Mylène, cette amélioration demandera à l'élève d'avoir recours à des stratégies métacognitives; elle précise qu'une fois l'élément à améliorer identifié, l'élève « n'a pas le choix d'être métacognitif; de se questionner, de regarder ce qu'il a fait, de porter un jugement sur ce qu'il a fait et de mettre en place une stratégie. » Ainsi, elle suscite la mise en œuvre par l'apprenant de stratégies métacognitives de contrôle et de régulation.

### **4.2.3.3 Intentions concernant le processus de révision**

Dans le dernier temps de l'intervention qui renvoie au processus de révision, soit lorsqu'elle vise à objectiver la rencontre en demandant à l'élève : « Tu as été obligé de faire quoi dans ton écriture pour que ça fonctionne, le jeu? » Mylène précise que l'intention était de faire prendre conscience des stratégies utilisées. Selon elle, le fait de questionner l'élève l'incite à poser un regard conscient sur « ce qui a été fait, comment cela a été fait et à quoi cela va servir ». Toujours en lien avec cet extrait de discours, l'orthopédagogue déclare : « Pour un impact réel sur la compétence en écriture, il faut que l'élève soit conscient, soit capable de nommer l'objectif et les stratégies ».

Selon l'analyse des données issues de l'entretien d'autoconfrontation simple, il est possible de constater que les intentions d'agir formulées par Mylène sont en cohérence avec les deux composantes du développement des habiletés métacognitives. Les prises de conscience ciblent principalement les métaconnaissances au regard des stratégies métacognitives. Par ailleurs, en situation de mise en texte, il est possible d'affirmer que les intentions de Mylène sont associées au recours à des stratégies métacognitives et ciblent plus précisément les stratégies de contrôle et de régulation.

### **4.2.4 Synthèse du cas de Mylène**

L'analyse permet d'affirmer que Mylène, insistant sur le fait que l'acte d'écrire requiert la mobilisation d'un large éventail de stratégies, attribue à ses actions orthopédagogiques des intentions associées à l'utilisation de stratégies métacognitives. D'ailleurs, Mylène révélait dès l'entretien semi-dirigé une préoccupation au regard de son

rôle dans le développement des stratégies d'un apprenant : « mon mot préféré moi, c'est *stratégie!* » Soulignant sa volonté de rendre explicite un comportement dit stratégique, Mylène mise essentiellement sur le questionnement, puis sur la verbalisation d'un discours interne. Comme déclaré dans l'entretien semi-dirigé, l'intervention orthopédagogique gagne à adopter l'autoquestionnement pour contribuer au développement de métaconnaissances portant plus spécifiquement sur les stratégies, mais également en vue d'un réinvestissement conscient par l'élève. Elle ajoute dans l'entretien d'autoconfrontation que « le fait de questionner [l'élève] l'amène à poser un regard sur [la tâche], lui permet de réfléchir et d'être plus conscient ». Mylène insiste toutefois sur la nécessité d'apprendre à l'élève à se questionner. Elle déclare : « Je dois modéliser, lui enseigner, l'exposer [à un discours gravitant autour d'autoquestionnements tels que : « je me questionne, comment je fais? Qu'est-ce que je fais ? ». Elle revient sur ce point dans l'entretien d'autoconfrontation lorsqu'elle affirme qu'elle verbalise son comportement cognitif en vue d'offrir une modélisation à l'élève. Mylène expose ses intentions en affirmant que le développement d'un langage intériorisé contribuerait au développement des habiletés métacognitives, ce qu'elle réfère à quelques reprises à « la capacité de faire appel à des stratégies ».

## CHAPITRE V

### Discussion

Dans ce chapitre, nous revenons sur certains constats issus de l'analyse des résultats de la recherche. Plus précisément, nous partageons une analyse critique de l'atteinte de chacun des objectifs spécifiques.

#### **5.1 Regard interprétatif sur les conceptions des participantes**

En ce qui a trait au premier objectif spécifique, comprendre les conceptions des participantes par rapport à la métacognition, au processus d'écriture et à l'intervention orthopédagogique, nous considérons l'avoir atteint, puisque la tenue des entretiens semi-dirigés a permis de collecter des données sur les conceptions par rapport aux concepts abordés et d'en dégager une compréhension. Nous proposons un regard interprétatif sur les conceptions de chacune des participantes.

##### ***5.1.1 Conceptions du processus d'écriture***

Denise conçoit le processus d'écriture comme un ensemble de capacités à développer<sup>43</sup> permettant au scripteur de bien exprimer ce qu'il pense en vue d'être compris par un lecteur. Sa conception du processus d'écriture ne s'inscrit donc pas en fonction des

---

<sup>43</sup> « Capable d'avoir un thème, des idées. [...], d'avoir une carte sémantique. [...], d'organiser ses idées, les planifier. »

processus rédactionnels de Flower et Hayes (1981). Il est intéressant de constater que les capacités relevées par Denise relèvent essentiellement du processus de planification. Quant à elle, Mylène propose des capacités qui couvrent l'ensemble des processus rédactionnels<sup>44</sup>. Soulignons que pour les deux participantes, une certaine linéarité est observée par rapport aux capacités nommées: de la prise en compte de l'intention d'écriture jusqu'à la correction. Cela introduit un semblant de dissonance avec le contenu du cadre conceptuel portant sur le processus d'écriture, celui-ci énonçant que les processus rédactionnels sont récursifs, peuvent s'enchevêtrer et sont caractérisés comme étant interdépendants (Mas, 1991; Ransdell et Levy, 1996). Également, les deux participantes reconnaissent le caractère complexe du processus d'écriture. Denise évoque d'ailleurs le mot « mystère » pour exprimer la complexité du processus et soulever la nécessité d'un accompagnement dans le développement de la compétence en écriture; elle associe à l'orthopédagogue un rôle de démystification au regard du processus d'écriture, une telle démystification pouvant s'actualiser par des interventions visant une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales (p.ex. : prise de conscience de comment l'élève fonctionne à l'oral en vue de transposer le tout à l'écrit<sup>45</sup>). Mylène va également en ce sens en soutenant « qu'en écriture, tout doit se passer dans la tête » et que les capacités nommées ne sont pas automatisées; elle fait ici référence au fait que l'élève doit nécessairement développer des stratégies pour assurer la gestion de l'ensemble du

---

<sup>44</sup> « Capable d'évoquer des idées [...], d'organiser ses idées [...], d'enrichir ses idées [...], prendre ses idées et les transformer à l'écrit [...], d'améliorer son texte. »

<sup>45</sup> Ce qui est en concordance avec Vygotski (1935/1985) selon qui la construction du langage écrit doit passer par une intériorisation de l'activité langagière.

processus d'écriture (Olive et Piolat, 2003), et ce, en vue de répondre adéquatement aux contraintes d'une tâche d'écriture (Colognesi, 2015).

### ***5.1.2 Conceptions de la métacognition***

Compte tenu de la complexité du processus d'écriture, les deux participantes établissent d'emblée des liens avec la métacognition. Pour Denise, la métacognition permet de structurer les activités mentales impliquées dans l'écriture (l'élève sait ce qu'il doit faire, connaît des stratégies, recourt au questionnement). Pour Mylène, c'est ce qui permet à l'apprenant d'être autonome dans l'utilisation de ses connaissances en situations contextualisées; elle établit alors un lien entre la métacognition et les connaissances conditionnelles, celles-ci renvoyant à un réinvestissement conscient par l'apprenant. Les deux participantes mettent de l'avant une définition de la métacognition axée sur une prise de conscience des activités mentales. Denise déclare que celle-ci est nécessaire afin que l'élève se découvre en tant qu'apprenant et réalise qu'il détient un pouvoir sur ses apprentissages. Cela rejoint l'idée que la métacognition génère la reconnaissance du pouvoir d'apprendre par l'apprenant et que sa réussite peut en être tributaire (Jaume, Noël et Godart, 1995). Mylène insiste aussi sur la prise de conscience tout en mettant en évidence la place d'une forme d'autoquestionnement permettant à l'élève de se voir travailler. On retrouve alors les composantes de la définition de Flavell (1979), soit la conscience et la gestion consciente de ses activités mentales. Alors que Denise insiste sur la prise de conscience du contrôle sur ses activités mentales (Saint-Pierre, 1994) en

établissant des liens avec le sentiment de compétence, Mylène parle plutôt d'une prise de conscience au service d'une régulation (Wong, 1986).

### ***5.1.3 Conceptions de l'intervention orthopédagogique faisant appel à la métacognition***

Lorsqu'il est question d'exprimer sa conception de l'intervention orthopédagogique faisant appel à la métacognition des apprenants pour les soutenir dans le développement de la compétence en écriture, Denise précise que cela prend la forme d'un accompagnement ponctué de questions ciblant une prise de conscience par l'apprenant de son fonctionnement cognitif. Pour sa part, Mylène soulève la nécessité de modéliser et d'exposer l'élève à un comportement métacognitif. Elle mentionne qu'en l'y exposant, l'élève sera amené à intégrer un tel comportement. Ces deux conceptions rejoignent l'idée que l'intervention relative à l'apprentissage relève d'une intention (Brodeur, 2015); tant pour Denise que pour Mylène, cette intention s'inscrit dans la volonté d'optimiser le processus d'apprentissage des apprenants (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002). Pour les deux participantes, la conception de l'intervention orthopédagogique est en cohérence avec l'idée que les apprenants, notamment ceux présentant des difficultés d'apprentissage, ont généralement besoin d'un accompagnement pour développer leur métacognition (Gagnière, 2010). Denise fait plus précisément référence au fait qu'elle se considère comme un fil conducteur permettant à l'apprenant de prendre conscience de ce qui se passe dans sa tête. Cette conception rejoint les propos de Prince (2011) au sujet de la médiation, soit l'invitation de l'apprenant à expliciter ses activités mentales, ces dernières devenant ainsi plus intelligibles pour

l'apprenant lui-même (Doly, 1996). Mylène, quant à elle, insiste sur une intervention devant prendre la forme d'un accompagnement par lequel elle exerce le rôle d'un modèle visant à favoriser le développement d'une posture axée sur le questionnement. Cela rejoint le principe de médiation où le médiateur, en l'occurrence l'orthopédagogue, intervient en tant qu'expert pour accompagner l'apprenant dans la régulation de ses activités mentales (Chappaz, 1985). En ciblant l'adoption d'un comportement cognitif de régulation par l'apprenant, Mylène cible une certaine modification du comportement cognitif de l'apprenant (Lenoir, 2014); elle déclare que plusieurs apprenants ne se posent pas de questions et qu'une intervention en ce sens est nécessaire.

Les deux participantes présentent une conception de l'intervention dans laquelle le discours du médiateur joue un rôle essentiel pour atteindre sa finalité. Cela fait également écho au fait que le principal outil de la médiation réside dans l'interaction (Vygotsky, 1935/1985). Il est possible d'attribuer aux conceptions de l'intervention orthopédagogique des approches s'inscrivant dans le modèle pédagogique de Tardif et Lessard (1992). Effectivement, il ressort des conceptions des participantes des considérations pédagogiques et psychopédagogiques (toutes deux ayant établi de nombreux liens avec l'engagement<sup>46</sup> et le sentiment de compétence des apprenants)

---

<sup>46</sup> Mylène soulève la nécessité pour l'apprenant de faire preuve d'engagement dans ses apprentissages. Selon elle, un élève engagé est plus susceptible d'être attentif à son comportement cognitif, ce qui se traduirait par un réinvestissement conscient de connaissances et de stratégies. Denise traite de la nécessité de l'engagement dans une vision plus systémique : l'apprenant doit faire preuve d'engagement à l'égard de son processus d'apprentissage en vue de tendre vers une compréhension du pouvoir qu'il a sur celui-ci.

teintées d'une réelle préoccupation par rapport à la relation d'aide et au développement du plein potentiel de l'apprenant.

## **5.2 Regard interprétatif sur les actions**

En ce qui a trait au deuxième objectif spécifique, identifier et décrire les actions mises en œuvre dans le cadre d'une intervention orthopédagogique misant sur le développement des habiletés métacognitives en contexte d'écriture, nous considérons également l'avoir atteint, puisque l'analyse des données tirées de l'observation des interventions orthopédagogiques nous a permis de dégager des actions faisant appel à la métacognition des apprenants. Effectivement, il a été possible d'identifier des actions qui s'inscrivent dans les deux composantes associées au développement de la métacognition présentées dans le cadre conceptuel (favoriser une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales, susciter le recours à des stratégies métacognitives). L'analyse des données permet de constater que le questionnement constitue la forme d'action privilégiée par les deux participantes. Cela rejoint les propos de Bosson, Hessels et Hessels-Schlatter (2002) ainsi que Buchel (2007) pour qui l'acte de questionner peut favoriser une prise de conscience, puis accompagner l'apprenant dans le recours aux stratégies métacognitives. Lorsqu'il est question de favoriser une prise de conscience, les questions renvoient principalement aux connaissances métacognitives. Celles-ci s'inscrivent dans la mise en œuvre des processus de planification et de révision, les connaissances de soi étant plus présentes dans l'intervention de Denise et les connaissances sur les stratégies dans celle

de Mylène. Pour susciter le recours à des stratégies métacognitives, c'est encore une fois le questionnement qui constitue la forme d'action privilégiée, mais cette fois-ci, presque uniquement dans le cadre du processus rédactionnel de révision. L'analyse des questions posées permet de constater que celles-ci semblent susciter davantage le recours à des stratégies métacognitives de contrôle et de régulation. Dans l'intervention orthopédagogique de Mylène, toujours dans le but de susciter le recours à des stratégies métacognitives, une autre forme d'action est identifiée : la verbalisation du discours interne. Dans les extraits analysés, Mylène verbalise son comportement cognitif marqué par la mise en œuvre de stratégies de contrôle. Ce faisant, elle peut susciter un engagement cognitif de l'apprenant, cet engagement se manifestant par la mobilisation et l'utilisation de stratégies de régulation<sup>47</sup>. Cette deuxième forme d'action peut s'inscrire dans un contexte de médiation dans lequel le médiateur, soit Mylène qui se définit comme un modèle métacognitif, opère un monitoring externe visant à accompagner l'apprenant dans l'utilisation des stratégies métacognitives (Chappaz, 1985).

Les deux participantes usent du questionnement pour faire appel à la métacognition de l'apprenant, illustrant ainsi que le développement des habiletés métacognitives requiert un contexte d'échanges (Allal et Saada-Robert, 1992) et des interactions sociales (Büchel, 1995) dans lesquelles l'orthopédagogue assumerait un rôle de médiateur (Romainville, 2007). Il convient toutefois de reconnaître que le

---

<sup>47</sup> À titre de précision, Mylène exerce un jugement critique sur une phrase écrite en verbalisant un doute ou un questionnement qui l'habite, ce qui suppose la mise en œuvre d'une stratégie de contrôle. Une telle verbalisation peut inviter l'apprenant à se réajuster, plus précisément à mettre en œuvre des stratégies de régulation pour modifier ou réadapter ses activités mentales (Grangeat, 1999).

questionnement ne crée pas nécessairement un contexte favorisant le dialogue<sup>48</sup> et les interactions avec l'apprenant. Effectivement, bien qu'il ait été possible d'observer des tentatives de mises en place d'un dialogue par l'entremise de questions, l'incapacité pour l'apprenant d'y répondre semblait parfois constituer un frein au dialogue. Également, dans un contexte où prédomine le questionnement de type question-réponse, ce qui a été possible d'observer dans le cadre des interventions analysées, l'apprenant peut se voir restreint à répondre sans nécessairement s'engager dans la découverte de son fonctionnement mental. Faire émerger au niveau de la conscience un tel fonctionnement peut nécessiter une introspection guidée, notamment par le choix de questions-relances visant à influencer de façon intentionnelle sur les gestes mentaux (prise de conscience des activités mentales) (La Garanderie, 1982). Il convient également de rappeler la nécessité pour l'apprenant de posséder un bagage de connaissances métacognitives (St-Pierre, 1994) et, a priori, de maîtriser un vocabulaire permettant de désigner et d'aborder les activités mentales (Lachaux, 2018). Néanmoins, nous avons relevé bon nombre de questions qui invitaient l'apprenant à expliciter ses activités mentales, ce qui aurait pu générer un espace de dialogue; l'interaction résultant alors d'une dynamique d'échanges portant sur la mise à l'épreuve des stratégies, leur confrontation ainsi que leur ajustement (Lafortune, Jacob, Hébert, 2000). Concluons cette section en soulignant le fait que nous n'avons pas pu observer une forme d'étayage dans les interventions, celui-ci étant

---

<sup>48</sup> Le concept de dialogue fait ici référence à une conversation impliquant la participation active des deux acteurs, en l'occurrence l'apprenant et l'orthopédagogue.

nécessaire pour soutenir l'acquisition graduelle d'une plus grande autonomie cognitive (Brown, 1980 ; Grangeat, 1997 ; Martin et Doudin, 1998). Le fait d'avoir observé et analysé une seule intervention par participante peut avoir une incidence sur l'absence apparente d'étayage dans les interventions. L'observation et l'analyse de deux ou trois interventions auraient pu mener à des résultats différents. D'autant plus, le type de questionnement ainsi que le choix des tâches proposées peuvent ne pas favoriser la mise en place de pratiques de soutien à l'apprenant, et ce, dans la constante considération de sa zone proximale de développement (Bruner, 1976).

### **5.3 Regard interprétatif sur les intentions d'agir**

Nous considérons finalement avoir atteint le troisième et dernier objectif spécifique, soit comprendre les intentions sous-jacentes aux actions posées par les orthopédagogues dans le cadre de leur intervention. Le fait de revenir sur certains extraits de l'intervention filmée et de questionner directement les orthopédagogues quant à leurs intentions d'agir nous a permis d'établir des rapprochements avec notre analyse des actions selon le cadre conceptuel de la recherche et avec les conceptions exprimées par les participantes; nous observons que les intentions sont liées aux conceptions des participantes et ont une influence sur les actions (Cohen et Lévesque, 1990).

En effet, les données recueillies permettent de constater que les participantes attribuent à leurs actions des intentions associées à la fois à une prise de conscience, ainsi qu'au recours à des stratégies métacognitives. C'est la première forme d'intention qui est

principalement présente, ce qui est en concordance avec les conceptions des deux participantes au regard de l'intervention orthopédagogique; toutes deux ont insisté sur l'importance d'accompagner l'apprenant dans la prise de conscience de ce qui se passe dans sa tête, comment il fonctionne ou comment il devrait fonctionner. Lorsqu'elles questionnent leur élève, les questions posées tendent à rendre l'apprenant attentif à son comportement cognitif et actif mentalement (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). Le niveau de réflexivité demandé et la complexité des questions posées peuvent contribuer à faire vivre des expériences métacognitives, ces dernières étant nécessaires au développement des habiletés métacognitives (Frenkel, 2014). Il est intéressant de souligner que la verbalisation d'un discours interne, observée chez Mylène, peut bel et bien posséder une dimension médiatrice. En effet, une telle pratique peut contribuer à rendre intelligibles des phénomènes mentaux (Doly, 1996). Cela fait également écho au propos de Rupley, Blair et Nichols (2009) qui soulignent que le fait d'agir à titre de guide modelant à voix haute son discours interne rendrait un tel comportement métacognitif plus accessible aux apprenants. Ainsi, même si l'apprenant n'est pas l'instigateur d'un comportement métacognitif, il peut l'observer par un tiers ou se voir assisté par celui-ci.

Il convient de rappeler que, pour favoriser le développement des habiletés métacognitives en écriture, l'orthopédagogue doit proposer des interventions rejoignant deux intentions : favoriser le développement de la compétence en écriture et guider vers l'autonomie cognitive (Varinot, 2012). Dans la considération des deux cas analysés, il est légitime de se questionner quant à l'autonomie cognitive développée en situation

d'écriture; tel qu'observé lors des interventions, les orthopédagogues ont incité les apprenants à adopter des comportements métacognitifs dans la mise en œuvre des stratégies d'écriture propres aux différents processus rédactionnels<sup>49</sup>. Or, pour s'avérer autonome cognitivement, le scripteur doit être en mesure de déployer consciemment les habiletés travaillées, et ce, avec aisance et de façon intégrée (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, Giroux, 2000), ce que nous n'avons pas pu observer lors de la collecte des données.

---

<sup>49</sup> Dans le cas de Mylène, il convient de souligner que proposer des actions favorisant la pratique de l'autoquestionnement peut rejoindre une intention associée au développement d'une autonomie cognitive (Hattie, 2009).

## **CHAPITRE VI**

### **Conclusion**

Dans ce dernier chapitre de l'essai, nous proposons d'abord un bref rappel de la problématique à l'origine de l'objectif général de la recherche. Nous enchaînons avec une présentation succincte des principaux résultats en lien avec la question de recherche et les objectifs spécifiques. Nous terminons en soulignant les apports et les limites de cette recherche, ainsi que des pistes de recherche et d'action.

#### **6.1 Rappel de la problématique**

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous nous sommes intéressées aux interventions orthopédagogiques faisant appel à la métacognition des apprenants afin de les soutenir dans le développement de la compétence en écriture. Nous avons présenté une problématique permettant au lecteur de prendre connaissance de l'importance du développement de la compétence en écriture, et ce, non seulement dans le cadre du cheminement scolaire, mais également afin que tout individu puisse s'épanouir et être fonctionnel tant sur le plan professionnel que personnel. Nous avons insisté sur le fait que le développement de la compétence en écriture constitue un défi significatif pour bon nombre d'apprenants, notamment ceux présentant des difficultés d'apprentissage. Nous avons précisé que l'ampleur de ce défi serait en partie attribuable à l'exigence et la complexité du processus d'écriture sur le plan cognitif : exigeant, car le scripteur doit

mobiliser un large éventail de savoirs et de savoir-faire rattachés au langage écrit, puis complexe, car ce même scripteur doit mettre en œuvre des stratégies associées à la gestion de son propre comportement cognitif. En effet, pour mener à terme un projet d'écriture, le scripteur doit être habilité à recourir à des stratégies métacognitives de planification, de contrôle et de régulation de ses activités mentales. Pour ce faire, l'apprenant doit initialement développer des connaissances métacognitives, ces dernières étant tributaires d'une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales et de leur gestion. Nous avons enfin soulevé le fait que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage peuvent avoir besoin d'un accompagnement dans le développement des habiletés métacognitives et que l'orthopédagogue est l'acteur tout indiqué pour intervenir en ce sens. Cela étant dit, nous avons souligné la pertinence d'analyser les interventions faisant appel à la métacognition pour soutenir les apprenants présentant des difficultés d'apprentissage en écriture, puis avons formulé la question de recherche ainsi : *Comment des orthopédagogues, dans leurs interventions auprès d'élèves du primaire qui présentent des difficultés d'apprentissage en écriture, font-ils appel à la métacognition pour soutenir le développement de la compétence en écriture ?*

## **6.2 Résultats saillants**

L'approche méthodologique privilégiée s'est avérée pertinente pour répondre à la question de recherche, puis atteindre les trois objectifs spécifiques. L'étude des deux cas a permis d'effectuer une analyse approfondie des conceptions, actions et intentions d'agir

de deux orthopédagogues. Le devis qualitatif était tout indiqué pour connaître en profondeur le sens que les participantes donnent à leur pratique orthopédagogique. Cela nous a fourni l'occasion de connaître et comprendre leurs conceptions des concepts abordés, d'observer un contexte d'intervention orthopédagogique authentique en vue d'identifier et de décrire les actions faisant appel à la métacognition, puis de comprendre les intentions sous-jacentes aux actions posées.

En réponse à la question de recherche, il a été possible d'identifier des actions que nous avons associées à deux composantes de la métacognition évoquées dans le cadre conceptuel, la première étant en lien avec les connaissances métacognitives<sup>50</sup> et la deuxième avec les habiletés métacognitives.<sup>51</sup> Ainsi, respectivement, l'analyse des actions a porté sur la prise de conscience des activités mentales par l'apprenant et sur le recours à des stratégies métacognitives. Sans égard à l'intention déclarée, deux formes d'actions ont été observées. Il s'agit du questionnement et de la verbalisation d'un discours interne, le questionnement étant toutefois nettement plus présent. Il est intéressant de constater que les actions renvoyant à la prise de conscience des activités mentales par l'apprenant prédominent, et ce, tant pour Denise que pour Mylène. Il ressort donc de l'analyse que les deux orthopédagogues qui entretiennent une préoccupation au regard du développement des habiletés métacognitives des apprenants auprès desquels elles interviennent en écriture

---

<sup>50</sup> Rappelons que cette première composante concerne la prise de conscience des quatre différents types de connaissances métacognitives, soit celles relevant des personnes, des tâches, des stratégies, puis la dernière renvoyant à l'interaction entre les trois premières.

<sup>51</sup> Cette deuxième composante concerne plus précisément la mise en œuvre consciente des trois types de stratégies métacognitives (planification, contrôle et régulation).

misent essentiellement sur le questionnement pour favoriser une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales<sup>52</sup>. Concernant les processus rédactionnels ciblés dans l'intervention, il est également intéressant d'observer que les processus de planification et de révision apparaissent comme étant plus ciblés par les interventions faisant appel à la métacognition des apprenants. Précisons toutefois que les activités mentales sollicitées pour planifier renvoyaient essentiellement au fait de générer des idées selon une contrainte donnée et celles sollicitées pour réviser à la capacité de corriger les faiblesses renvoyant au respect de la langue et des règles d'écriture. Le processus de mise en texte, bien que particulièrement exigeant, car nécessitant notamment le réinvestissement de connaissances variées et la prise en compte des éléments de la consigne d'écriture, requiert une importante vigilance cognitive. Malgré cela, il appert que ce processus rédactionnel est moins sujet à la mise en œuvre par l'orthopédagogue d'actions faisant appel à la métacognition de l'apprenant. Ainsi, peu d'actions constituent un soutien pendant la transposition conforme et adéquate des idées en langage écrit. Cela pourrait s'expliquer par l'intention de l'orthopédagogue pilotant l'intervention : dans le premier cas, il s'agissait de générer des idées en vue de les développer et dans le deuxième, d'enrichir des idées déjà produites à l'écrit.

---

<sup>52</sup> Rappelons que le développement des habiletés métacognitives est tributaire de la prise de conscience rattachée aux connaissances métacognitives, celui-ci renvoyant à l'utilisation des métaconnaissances en vue d'assurer la gestion des activités mentales (Varinot, 2012).

### **6.3 Apports et limites du projet de recherche**

Cet essai visait à contribuer au développement des connaissances dans le domaine de l'orthopédagogie, plus précisément au regard de l'intervention orthopédagogique faisant appel à la métacognition pour soutenir le développement de la compétence en écriture. Les résultats de cette recherche peuvent, d'une part, contribuer à sensibiliser les orthopédagogues au rôle de la métacognition dans l'actualisation de la compétence en écriture et, d'autre part, les inciter à orienter leurs interventions en ce sens. Le cas échéant, les formes d'actions répertoriées peuvent servir d'amorce à une analyse réflexive de leur pratique. En ce qui a trait à l'apport scientifique, cet essai tend à mettre en lumière un phénomène pour lequel nous avons constaté une moins grande présence dans les écrits scientifiques, soit l'intervention orthopédagogique proposant des rapprochements entre les habiletés métacognitives et le processus d'écriture. Cet essai, constitué de l'étude de deux cas, permet d'apporter un éclairage significatif sur ce phénomène. De façon plus personnelle, cet essai m'apporte une meilleure compréhension de la relation entre le concept de médiation et celui d'intervention orthopédagogique. La compréhension d'une telle relation m'apparaît à ce jour cruciale pour intervenir au regard des processus et des stratégies d'apprentissages. Cet essai soulève également la prise en compte nécessaire de la métacognition pour soutenir les apprenants dans la démonstration d'une compétence aussi complexe et exigeante que celle rattachée à la production d'écrits.

Certes, l'étude de deux cas peut constituer une certaine limite, les actions répertoriées se restreignant à l'analyse de ces deux cas uniques. Un plus large bassin de

participants ainsi que plusieurs observations d'interventions auraient certainement permis d'identifier un plus grand nombre d'actions faisant appel à la métacognition des élèves. Il convient également de mentionner que les deux participantes offraient un service d'orthopédagogie en contexte privé. Il aurait pu être pertinent d'analyser des cas d'orthopédagogues intervenant au sein du milieu scolaire. Le contexte du privé privilégiant des interventions individualisées, il aurait été intéressant d'analyser des interventions réalisées auprès de sous-groupes de besoins ou en classe. Le présent projet de recherche s'est intéressé à la façon dont un orthopédagogue peut faire appel à la métacognition d'un apprenant pour le soutenir dans le développement de la compétence en écriture. Bien que complexes à identifier, il serait intéressant de connaître les effets de telles actions sur l'apprenant. Autrement dit, il serait souhaitable de savoir si l'action posée (visant la prise de conscience ou le recours à des stratégies métacognitives) incite l'apprenant à utiliser des stratégies de planification, de contrôle ou de régulation dans son activité d'écriture. Une autre piste à explorer pourrait être de s'intéresser à la mobilisation des stratégies métacognitives en incitant l'apprenant à verbaliser son fonctionnement cognitif en contexte authentique d'écriture. Finalement, une dernière piste à explorer pourrait être de proposer un modèle d'intervention en écriture incluant la métacognition comme étant au service du processus d'écriture : ce modèle ayant pour assise le développement de connaissances et de stratégies métacognitives pour favoriser la mise en œuvre des processus rédactionnels.

## RÉFÉRENCES

- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2001), *Through the models of writing*, Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.
- Alexandre, M., Cloutier, K. et Amyot, D. (2020). Explicitation du savoir-enseigner en formation générale des adultes. *Expliciter*, (125), 18-24.
- Allal L. et Saada-Robert M. « La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire », *Archives de Psychologie*, 60, p. 265-296, 1992.
- Archambault, J., et Fortin, L. (2001). Élèves en difficulté ou école en difficulté? Le nouveau rôle des orthopédagogues dans la réforme de l'éducation. *Vie pédagogique*, 120 (octobre-novembre), 9-11.
- Arseneau, R. et Nadeau, M. (2018). Expérimentation des dictées métacognitives: quels effets sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en contexte francophone minoritaire?. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(2), 126-153.
- Association des orthopédagogues du Québec (juin 2018). *Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. Le Référentiel de l'Association des orthopédagogues du Québec
- L'Association des orthopédagogues du Québec. (ADOQ) (2003). L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel. »

- Bailly, A. (2016). *Le travail de l'orthographe en soutien spécialisé ambulatoire: entre métacognition et collaboration* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique BEJUNE).
- Baud, A. L. et Sena, E. (2019) *Enseigner les stratégies metacognitives pour favoriser l'apprentissage de l'accord du nom en orthographe grammaticale* (No. DISSERT).
- Baron, M. P. (2020). Intervenir oralement sur la syntaxe pour soutenir le développement de la cohérence macrostructurale à l'écrit. Présentation dans le cadre du 31e colloque : La pratique de l'orthopédagogie à l'heure de la recherche (octobre 2020).
- Barré-De Miniac, C. (2000) : *Le rapport à l'écriture*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture: une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-39.
- Barré-de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 107-120.
- Beckers, K., Espreux, A. et Beusaert, S. (2016). Utilisation des cartes mentales au service des apprentissages en orthographe: Le rôle médiateur des compétences métacognitives. *L'usage collectif et individuel des cartes mentales*.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Bégin, C., Giguère, J. et Girard, N. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français: résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin*

2009 et 2010: rapport d'évaluation abrégé. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Bélangier, A. et Vézina, S. (2016). *Analyse du niveau de littératie en français au Québec : une comparaison entre natifs et immigrants* Conseil supérieur de la langue française, Québec.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernèche, F. et Perron, B. (2005). *La littératie au Québec en 2003: faits saillants, Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003. Québec: Institut de la statistique du Québec.*
- Boivin, M.-C. (2012) *La pertinence de la phrase de base pour l'enseignement du français. Revue canadienne de linguistique appliquée: 15, 1: 190-214.*
- Borgès Da Silva, G. (2001). *La recherche qualitative: un autre principe d'action et de communication. Revue médicale de l'assurance maladie, 32(2), 117-121.*
- Borkowski, J. G. (1992). *Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing, and math skills. Journal Of Learning Disabilities, 25(4), 253-257.*
- Borkowski, J. G., Johnston, M. B. et Reid, M. K. (1987). *Metacognition, motivation, and controlled performance. Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities, 2, 147-173.*
- Bosson, M. S., Hessels, M. G. et Hessels-Schlatter, C. (2009). *Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. Développements, (1), 14-20*

- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information? *Études de communication*, (35), 2-9.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barth, B. M. (2004). La médiation: une relation nouvelle dans l'action éducative. *Actualité de la formation permanente*, 191, 45-48.
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé: le rôle de la perception de compétence et des émotions. *Psychologie des apprentissages scolaires*, 66-84.
- Brodeur, M., Poirier, L. Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. B. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A.L. (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 : Erlbaum.

- Büchel, F. P. (1995). De la métacognition à l'éducabilité cognitive. In F. P. Büchel (Ed.), *L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation* (pp. 9-44). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Catach, N. (2005). *L'orthographe française. L'orthographe en leçons: un traité théorique et pratique*. : Paris: Armand Colin.
- Chapleau, N. (2013). *Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production de mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal).
- Chapleau, N., Laplante, L. et Brodeur, M. (2014). Enseigner la morphologie dérivationnelle pour apprendre l'orthographe lexicale. *Québec français*, (171), 83-84.
- Chappaz, G. (1996). Comprendre et construire la médiation. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 17(1), 7-24.
- Chartrand, S. G. (2001). Les composantes d'une grammaire du texte. *Correspondance*, 7(1), p17.
- Chartrand, S. G., & Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*, 12, 107-127.
- Claude, J. et Dombre, C., (2003). La dictée à l'adulte : pratiques d'enseignants ou comment la DA peut-elle être une démarche-passerelle entre l'apprentissage de la lecture écriture et la production de textes à travers les genres textuels. Mémoire en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

- Cogis, D. (2005). *Enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école-collège*. Paris: Delagrave.
- Cohen, P. R. et Levesque, H. J. (1990). Intention is choice with commitment. *Artificial intelligence*, 42(2-3), 213-261.
- Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture et Ouellon, C. (2007). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire: rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture: janvier 2008*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Conseil supérieur de la langue française (CSLF) (2008), *Le français, langue de cohésion sociale*, Québec, CSLF, [En ligne]. [<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis202/a202.pdf>]
- Conseil supérieur de la langue française (CSLF) (2015), *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*, Québec, CSLF, [En ligne]. [<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis207/a207.pdf>]
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves* (Doctoral dissertation, UCL-Université Catholique de Louvain).
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, 111-126.
- Côté, M. F., Mercier, J. et Laplante, L. (2013). L'efficacité d'une intervention orthopédagogique sur le transfert des apprentissages en lecture: étude de trois cas

d'élèves en difficulté. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 72-107.

Croisetière, C. (2011). Accompagner les élèves du troisième cycle du primaire dans leur utilisation des stratégies de lecture: les effets d'un enseignement explicite. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal.

Cyr, A. A. (2012). Évaluation de l'impact d'interventions en orthographe sur le transfert des apprentissages, dans différents contextes d'écriture, auprès d'élèves en difficulté du 2e cycle du primaire. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal.

Dabène, M. (1987). L'adulte et l'écriture: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Bruxelles: De Boeck Université

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

Daigle, D., Ammar, A. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Compétence orthographique et dysorthographe: rôles des procédures explicites.

Daigle, D., Ammar, A., Montésinos-Gelet, I., Ouellet, C. et Prévost, N. (2015). L'enseignement de l'orthographe lexicale et élève en difficulté: développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement. *Projet de recherche financé dans le cadre du programme des actions concertées MELS-FRQSC*.

Daigle, D., Montésinos-Gelet, I. et Plisson, A. (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles: perspectives didactiques*. PUQ.

Derycke, L. (2014). Compétences, métacognition et attitude vis-à-vis de l'orthographe des étudiants en première année de bachelier en langues appliquées à l'Université de Gand.

- Deschênes, A-J. (1991) *Les Métaconnaissances*. Québec : Télé-Université.
- Desrosiers, H., Nanhou, V., Ducharme, A., Cloutier-Villeneuve, L., Gauthier, M-A. et Labrie, M-P. (2015). Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXIe siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), Québec, Institut de la statistique du Québec, 249 p.
- Desrosiers, H. et Robitaille, M. (2006). Aspects conceptuels et méthodologiques. Dans Bernèche F. et Perron, B. (dir.), *Développer nos compétences en littératie: un défi porteur d'avenir: rapport québécois de l'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*. [Québec]: Institut de la statistique du Québec.
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire: un tour d'horizon*. Institut de la statistique du Québec.
- De Weck, G. (2000). Les productions textuelles d'enfants dysorthographiques et non dysorthographiques sont-elles comparables?. *Tranel*, (33), 159-170.
- Doly, A. M. (1996). *Métacognition et médiation: mieux enseigner, mieux apprendre à l'école*. CNDP, Centre régional de documentation pédagogique d'Auvergne.
- Doly, A. M. (2006). La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école.
- Doly, A.-M. (1997). « Métacognition et médiation à l'école », dans M. Grangeat (coord.) et P. Merrieu (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF éditeur, p.17-58

- Dubois, M. (2007). *Élaboration et mise à l'essai auprès d'élèves en difficultés graves d'apprentissage d'une séquence d'activités portant sur l'utilisation des connecteurs dans le texte narratif au premier cycle du secondaire.*
- Dumais, C. (2011). *La littératie au Québec: pistes de solution à l'école préscolaire et primaire.* Repéré à [www.lesforum.ch/myUploadData/files/2011\\_2\\_Dumais.pdf](http://www.lesforum.ch/myUploadData/files/2011_2_Dumais.pdf).
- Metcalf, J. et Dunlosky, J. (2009). *Metacognition: A textbook for cognitive, educational, life span & applied psychology.*
- Dutemple, M. (2017). *Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie.* Université du Québec en Outaouais.
- Dutemple, M. et André, C. (2021). *Enseignement et rééducation de l'orthographe lexicale: implications didactiques et orthopédagogiques auprès d'élèves faibles orthographes.* *Revue de L'ADOQ, 11.*
- Écalle, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs.* Paris : Colin
- Efklides, A. (2002). *The systemic nature of metacognitive experiences: Feelings, judgments, and their interrelations.* In M. Izaute, P. Chambres et P.-J. Marescaux (Eds.), *Metacognition : Process, function, and use* (pp.19-34). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Efklides, A., (2008). *Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self- and co-regulation.* *European Psychologist, 13,* 277–287.
- Emploi et développement social Canada, « Apprentissage – Littératie des adultes », *Indicateurs de mieux-être au Canada, mis à jour le 18 juillet 2014 [En ligne].*

[<http://mieux-etre.edsc.gc.ca/misme-iowb/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=31>] (consulté le 17 juillet 2019)

- Escorcia, D. et Fenouillet, F. (2011). Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines et sociales. *Canadian Journal of Education*, 34(2).
- Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, 21.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier* (1re éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Fayol, M., Foulin, J. N., Maggio, S. et Lété, B. (2012). Towards a dynamic approach of how children and adults manage text production. *Writing. A mosaic of new perspectives*, 141-158.
- Favart, M. et Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite, *Psychologie française*, vol.50, n.3, p.273-285
- Fisher, C. et Simard, C. (2005). *Le Français : discipline singulière, plurielle ou transversale?* Compte rendu du 9e colloque de l'AIRDF 26-28 août 2004. *Littérature*, 17, 18.
- Flavell, J.H. (1987) Speculations about the nature and development of metacognition, in: F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds) *Metacognition, Motivation, and Understanding* (Hillsdale, NJ, Erlbaum).
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

- Fontaine, M. (2019). L'effet et l'implantation d'un programme d'intervention orthopédagogique intégrant des aides technologiques sur la production de mots écrits en français d'élèves dysorthographiques âgés de 9-12 ans.
- Fortier, G. et Préfontaine, C. (1994). Pauses, relecture et processus d'écriture. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 203-220.
- Fortin, A. (2011). *Méthode de production et de correction de textes avec WordQ et Antidote intervention compensatoire et rééducative en orthophonie et en orthopédagogie auprès de jeunes ayant un trouble du langage écrit*.
- Fortin, M.-F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche (2e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Frenkel, S. (2014). Composantes métacognitives; Définitions et outils d'évaluation. *Enfance*, (4), 427-457.
- Gagné, P. P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2009). *Apprendre... une question de stratégies: développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Chenelière éducation.
- Gagné, P. P. et Longpré, L. P. (2004). *Apprendre... avec Réflecto*. Chenelière Éducation.
- Gagnière, L. (2010). *Comment inciter les régulations métacognitives pour favoriser la résolution de problèmes mal structurés?* Thèse de doctorat en psychologie non publiée, Université de Genève, Genève.
- Gagnon, Y.-C. (2012). L'étude de cas comme méthode de recherche (2e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Gagnon, R. et Péret, C. (2016). «La phrase à 2 pattes» pour favoriser l'entrée en littéracie à des publics en difficulté. *Scolagram-Revue de didactique de la grammaire*.
- Garanderie de La A. (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris: Le Centurion.
- Garanderie de La A. (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris: Le Centurion.
- Garcia-Debanc, C. (1990). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *CAS Université de Metz*.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Gonçalves, G. et Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec: politiques, savoirs légitimes et enjeux actuels. *Canadian journal of education*, 36(4).
- Graham, S. et Harris, R.K., (2003). « Students with learning disabilities and the process of writing: a meta-analysis of SRSD studies», dans H. L. Swanson et collab. (dir.), *Handbook of research on learning disabilities* (p. 323-344), New York, Guilford, 2003.
- Graham, S., et Perin, D., (2007). «Writing next, effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools», *Journal of Education Psychology*, vol. 99, no 3, p. 445-476.
- Graham, S., Harris, K. R. et McKeown, D. (2013). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions: Redux. *Handbook of learning disabilities*, 2, 105-438.

- Grangeat, M. (1997). « La métacognition, une clé pour des apprentissages scolaires réussis », dans M. Grangeat (coord.) et P. Merrieu (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF Éditeur, p.153-172
- Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. Dans C., Depover, & B., Noël, (Éds). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck.
- Guay, F., Falardeau, E. et Valois, P. (2012). Évaluer l'efficacité et l'impact du programme d'intervention "CASIS-écriture" pour augmenter la motivation des élèves du primaire envers l'écriture. *Rapport de recherche inédit*.
- Guertin, S. (2015). « Rééducation de l'orthographe chez de jeunes dysorthographiques » Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en didactique des langues.
- Handy, M. J. (2009). La différenciation de l'enseignement de l'orthographe lexicale par les entrées sensorielles les gestes mentaux et la métacognition stratégique, auprès des élèves de 3e année du primaire.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. et Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into practice*, 41(2), 110-115.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique: une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 20(1), 127-142.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York, Routledge.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C., Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing: theories, methods,*

- individual differences and applications. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, pp. 1–28.
- Hayes, J.R. et Nash, J. (1996). On the nature of planning in writing. In: Levy, C. et Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, pp. 29–51.
- Hayes J.R., Flower L. S., Schriver K. A., Stratman J. et Carey L. (1987) Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in psycholinguistics : (Vol. II.) Reading, writing, and language processing* (pp. 176-240). Cambridge : Cambridge University Press.
- Héber-Suffrin, C. (dir.). (2004). *Échanger des savoirs à l'école. Abécédaire pour l'action et la réflexion*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Houart, M. (2017). L'apprentissage autorégulé: quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(33 (2)).
- Jaffré, J.-P. (2000). Écritures et sémiographie. *Linx*, 43, 15-28.
- Jaffré, J.-P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (1), 37–49.
- Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (2005). Orthography and literacy in French. In R. Malatesha Joshi et P. G. Aaron (dirs), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 81-103). Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jalbert, P. (2007). L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement. *Comparaison des résultats de 2000 et 2005*.

- Jaume, Y., Noël, B. et Godart, A. M. (1995). La métacognition: sésame de la réussite. *Québec français*, (98), 42-47.
- Jones, S. et Pignal, J. (1996). Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada, Ottawa
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. *Situations de formation et problématisation*, 31-39.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). (p. 229-252). Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation* (3e éd.). Montréal, Qc : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Kavale, K. A. et Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say : a critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256
- Kebaili, F. et Ouahmiche, G. (2021). Les stratégies rédactionnelles en FLE chez les lycéens Algériens. *Revue Afak Ilmia*, Volume: 13 / Numéro: 01
- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Mem. Cognit.* 15: 256–266.
- Kellogg R. T. (2008). Training writing skills : A cognitive developmental perspective, *Journal of Writing Research* 1 : 1-26.
- Lafontaine, L., Émery-Bruneau, J., Dumais, C., C. Moreau, A., Morissette, É., Pharand, J. et Ruel, J. (2016). « Équipe de recherche en littératie et inclusion (ERLI) », [En ligne], *Cahiers de l'AQPF*, vol. 6, n° 3.

- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : PUN.
- Lafortune, L. et Daudelin, C. (2001). *Accompagnement Socioconstructiviste: Pour S'approprier une Réforme en Éducation* (Vol. 3). PUQ.
- Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1996). L'affectivité et la métacognition dans la classe. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). Pour guider la métacognition. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. *L'évaluation de la littératie*, 139-174.
- Lapointe, É. (2017). *Les activités de coconstruction de récit comme intervention orthopédagogique favorisant le sentiment d'autoefficacité chez les scripteurs en difficulté au premier cycle du secondaire* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiu, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à «besoins éducatifs particuliers»: incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, 7(2), 93-101.
- Lefevre, D.M. Designing for teacher learning : Video-based curriculum design. In BROPHY, Jere (coord.) (2004). *Advances in research on teaching :. Using video in teacher education* . Oxford, UK : Elsevier, volume 10, 235-258.
- Lenoir, Y. (2014). Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Longueuil, Québec : Group éditions Éditeurs.

- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J. C. et Roy, G. R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4), 2-32.
- Levy, C. M. et Ransdell, S. E. (1995) Is writing as difficult as it seems? *Memory and Cognition*, 23(6), 767-779 [traduction (1998). Est-ce que la rédaction est aussi difficile qu'il y paraît. In A. Piolat, & A. Pélissier (Eds.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp. 137-181). Lausanne : Delachaux & Niestlé].
- Lord, M.A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 2(1), 1-9.
- Mariné, C. et Huet, N. (1998). Techniques d'évaluation de la métacognition. I Les mesures indépendantes de l'exécution de tâches. II Les mesures dépendantes de l'exécution de tâches. *L'année psychologique*, 98(4), 711-742.
- Marrou, V. (2016). Utilisation du visionnage de vidéos de sa propre pratique dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation simple: intérêts et limites sur l'activité professionnelle d'une PES.
- Mas, M. (1991). Savoir écrire: c'est tout un système! Essai d'analyse didactique du " savoir écrire" pour l'école élémentaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 23-34.
- Makdissi, H., Boisclair, A. et Sirois, P. (2010). *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 223–224. doi:10.7202/1016768ar

- Marks, T. et Galbraith (2006). The processing demands of writing dans M. Torrance et D. Galbraith (dir.), *Handbook of writing research*, New York, Guilford Publications, p. 67-80.
- Mazur Palandre, A. (2019). L'étudiant dyslexique présente-t-il encore des difficultés de production textuelle à l'écrit ?. *Enfance*, 2(2), 241-263. doi:10.3917/enf2.192.0241.
- McCutchen, D. (1988). "Functional automaticity" in children's writing: A problem of metacognitive control. *Written communication*, 5(3), 306-324.
- McCutchen, D. et Perfetti, C. A. (1982). Coherence and connectedness in the development of discourse production. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 2(1-3), 113-140.
- Meltzer, L. (2013). Executive Function and Metacognition in Students with Learning Disabilities: New Approaches to Assessment and Intervention. *International Journal For Research In Learning Disabilities*, 1(2), 31-63.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Revised and expanded from "Case study research in education". San Francisco : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Repéré à [www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/referentiel-dintervention-en-ecriture/](http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/referentiel-dintervention-en-ecriture/)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). Littératie. Compétence de niveau 3. [En ligne] Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/adultes/references/litteratie/peica/resultats-2012/niveau-3/>

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Rapport final d'évaluation. Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire. Suivi des apprentissages effectués par les élèves en écriture (2009, 2010, 2011). [En ligne] Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/daai/2019-2020/19-8\\_Diffusion.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/2019-2020/19-8_Diffusion.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Le rapport à la lecture et à l'écriture à l'école (2010) Rapport d'évaluation abrégé

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). *Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.*

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (21 avril 2011). Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'École québécoise: Éducation préscolaire, enseignement primaire.*

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention.*

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, sous la Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires. (2013). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention.* Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

- Moreau, A. C., Hébert, M., Lépine, M. et Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie: que disent les définitions. *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18.
- Morin, M. F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Charron, A. et Prévost, N. (2006). *Une approche intégrée de l'orthographe pour soutenir l'apprentissage et surmonter les difficultés du français écrit à l'école primaire: rapport*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- Moussay, S. et Flavier, E. (2014). L'entretien d'autoconfrontation : la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 96-119.
- Muñoz-Muñoz, Á. E. et Ocaña-De-Castro, M. (2017). Utilisation des stratégies métacognitives pour la compréhension textuelle. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. *Projet de recherche FRQSC.*, 9(03), 2016.
- Nicolopoulou, A. (2019). Using a storytelling/story-acting practice to promote narrative and other decontextualized language skills in disadvantaged children. Dans E. Veneziano et A. Nicolopoulou (Dir.), *Narrative, literacy and other skills* (vol. *Studies in Narrative* 25, p. 263-284). John Benjamins Publishing Company.
- Noël, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck
- Noël, B., Romainville, M., Wolfs, J. L. et Wolf, J. L. (1995). La métacognition: facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 47-56.

- Norimatsu, H. et Pigem, N. (2008). *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Paris : A. Collin.
- Olive, T. et Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le langage et l'homme*, 28(2), 191-206.
- Ouellet, N. (2018). *L'impact d'un enseignement explicite dans un contexte orthopédagogique en soutien à l'enseignante titulaire sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Ouellet, C., Dubé, F., Gauvin, I., Prévost, N. et Turcotte, C. (2014). Étude des profils orthographique et métagraphique d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. *Québec: Fonds de recherche du Québec—Société et Culture (FRQSC)*.
- Pajares, F. et Schunk, D.H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. Dans R. Riding et S. Rayner (dir.), *Perception*. London: Ablex Publishing, p. 239-266.
- Pagé, M. (2011), *Politique d'intégration et cohésion sociale*, Québec, CSLF, [En ligne]. [<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf308/f308.pdf>]
- Pallascio, R. et Lafortune, L. (Eds.). (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. PUQ.
- Paradis, H. (2012). Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures pour l'obtention du grade de M. A. en didactique, Université Laval.

- Pélissier, D. (2017). Observer les observateurs, adaptation de la méthode de l'autoconfrontation simple et complexité de la navigation internet. *Recherches qualitatives, Hors-série*, (22), 24-41.
- Perron, B. et Gagnon, É. (2006). Aspects conceptuels et méthodologiques. Dans Bernèche F. et Perron, B. (dir.), *Développer nos compétences en littératie: un défi porteur d'avenir: rapport québécois de l'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*. [Québec]: Institut de la statistique du Québec.
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (51), 55-74.
- Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit - L'écriture comme traitement de contraintes. In J. Lafont-Terranova & D. Colin (Eds.), *Didactique de l'écrit: la construction des savoirs et le sujet écrivain* (pp. 33-54). Namur: Diptyque, Presses universitaires de Namur.
- Plane, S., Olive, T. et Alamargot, D. « Traitement des contraintes de la production d'écrits : aspects linguistiques et psycholinguistiques », *Langages* 177 (2010) : 83-111.
- Ponsford, K. R. et Lapadat, J. C. (2001). Academically Capable Students Who Are Failing in High School: Perceptions about Achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 35(2), 137-56.
- Pratt, D.D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Presseau, A. et Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir*. Presses Université Laval.

- Price-Mitchell, M. (2015). Metacognition: Nurturing self-awareness in the classroom. Edutopia.
- Prince, M. (2011). La réécriture accompagnée: une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale.
- Ransdell, S. E. et Levy, C. M. (1996). Working memory constraints on writing quality and fluency. In C. M. Levy et S. E. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 93-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. In F. Pons % P.-A. Doudin (Eds.), *La conscience chez l'enfant et chez les élèves* (p.108-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5 e éd., pp. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Noël, B., Romainville, M., Wolfs, J. L. et Wolf, J. L. (1995). La métacognition: facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 47-56.
- Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A. et Terpstra, M. (2008). Noticing noticing: How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences?. *Journal of teacher education*, 59(4), 347-360.
- Roussey, J. Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50(3), 351-372.

- Rupley, W. H., Blair, T.R. et Nichols, W.D., (2009). « Effective reading instruction for struggling readers : The role of direct/explicit teaching », *Reading and Writing Quarterly*. vol. 25, p. 125-138.
- Saddler, B. et Preschern, J. (2007). Improving sentence writing ability through sentence-combining practice. *Teaching exceptional children*, 39(3), 6-11.
- Savoie-Zajc, L. (2009) L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e éd., p.337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Scheiner, T. (2017). Conception to Concept or Concept to Conception? From Being to Becoming. *Proceedings of the 41st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 145-152.
- Schraw, G. (1998) Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113–125.
- Shultz, T. R. (1980). Development of the concept of intention. *Development of cognition, affect, and social relations*, 131-64.
- Siaud-Facchin, J. (2004) Comprendre les difficultés d'apprentissage de l'enfant surdoué : un fonctionnement intellectuel singulier? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(3), p.142-147.
- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S. et Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the Basis of Motivation, Metacognition, and Psychopathology: An ROC Analysis. *Journal Of Learning Disabilities*, 39(3), 215-229.
- Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'Apprentissage. Dans CRIRES-FECS (Dir.), *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques* (p.276-294). Québec, Canada : St-Martin

- Simard, C. (1995). Fondements d'une didactique renouvelée de l'écriture. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, É. Royer et collaborateurs, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (p.123-143). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Simard, C., Dufays, J. -L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2e éd.). De Boek.
- Sorin, N. (1996). De la lisibilité linguistique à une lisibilité sémiotique. *Revue québécoise de linguistique*, 25 (1), 61-97.
- Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il?. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 529–545.
- Savoie, V. (2005). *Étayage de l'enseignante et conduites métacognitives et réflexives d'élèves de fin de primaire*. Library and Archives Canada= Bibliothèque et Archives Canada, Ottawa.
- Stanké, B. (2017). *Les dyslexies-dysorthographies*. PUQ.
- Stanké, B., Moreau, C., A et Dutemple, M., (2017). L'enseignement des régularités orthographiques : une pratique innovante. Communication présentée dans le cadre de l'ADOQ, Québec.
- St-Pierre, M-C. (2010). *Conscience morphologique et habiletés d'orthographe chez les enfants du premier cycle du primaire ayant des difficultés en langage écrit : une étude d'intervention* (Université Laval, Québec)
- St-Pierre, Dalpé, Lefebvre et Giroux, (2000). *Difficultés de lecture et d'écriture*. PUQ.
- St-Pierre, M.-C., Laferrière, T. et Hamel, C. (2014). *Conscience morphologique et habiletés d'orthographe chez les enfants du premier cycle du primaire ayant des*

difficultés en langage écrit : une étude d'intervention. Québec, Canada: Fonds de recherche Programme actions concertées.

Tardif, J. (1993). Pour un enseignement de plus en plus stratégique. *Québec français*, (89), 35-39.

Tardif, M. (1999). Comment naît un nouveau groupe professionnel en milieu scolaire? Le cas des orthopédagogues au Québec de 1960 à nos jours. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 33-58.

Tardif, M. et Lessard, C. (1992). L'Orthopédagogie en milieu scolaire: Émergence, évolution et Professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 4(2), 233-267.

Turgeon, J. et Bédard, D. (1997). Modèles cognitifs de l'acte d'écrire. *Vie pédagogique*, 103, 9-13.

Vachon, M. A. (2021). Les vidéos d'intervention métacognitive: un levier orthopédagogique pour transférer les fonctions exécutives développées en contexte ludique vers les situations d'écriture. *ses FACETTES!*, 11, 75.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> édition). Bruxelles: De Boeck. (1<sup>ère</sup> éd. 1995)

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement* Bruxelles: De Boeck.

- Vanderberghe, R. (2006). La recherche qualitative en éducation: dégager le sens et démêler la complexité. *L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele.(2006). L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Bruxelles: De Boeck.*
- Vandendorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase: la grammaire du texte. Dans Chartrand, S.-G. Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vanlint, A. (2011). Examen des difficultés rencontrées par des élèves du 2e cycle du primaire lors d'une tâche d'écriture de texte (Mémoire de maîtrise, Université Laval)
- Varinot, A. (2012). La médiation pédagogique au service de la métacognition.
- Veenman, M. et al. (2006). Metacognition and learning : conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning, 1*, 3-14.
- Vermersch, P. (2011). L'Entretien d'explicitation (1994). *Paris, esf*, 129-139.
- Viau, R. 1994. La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : Editions du Renouveau pédagogique, De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (5<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Vygotski, L. S. (1935/1983). *The prehistory of written language*. In: M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language* (pp.279-292). Chichester: Wiley
- Vygotski, L. S. (1935/1985). *Pensée et Langage*. Paris : Editions Sociales

Vygotsky, L. S. Le problème de l'enseignement et développement mental à l'âge scolaire, in Schneuwly, Bernard, Bronckart, Jean-Paul, Vygotsky aujourd'hui. Delachaux et Niestlé, 1985.

Wagener, B. (2011). *Développement et transmission de la métacognition*.

Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature, *Journal of Educational Research*, 84 (1), 30-44.

Wellman, H.M. (1985). The origins of metacognition. In D.-L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon % T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition et human performance* (Vol. 1, p.1-31). Orlando: Academic Press.

Wolfs, J.L. (2005). Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : origine des concepts, analyse critique et perspectives dans M. Derycke, *Culture(s) et réflexivité*. Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Wong, B. L. (1986). Metacognition and special education: a review of a view. *Journal Of Special Education*, 209-29.

## **APPENDICE A**

LETTRES D'INFORMATION ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

**Lettre d'information pour les orthopédagogues**

*message envoyé par courriel aux orthopédagogues ayant manifesté leur intérêt*

Objet : Recrutement d'orthopédagogues pour participation à un projet de recherche

Madame, Monsieur,

Par la présente, je vous invite à prendre part au projet de recherche intitulé *Des habiletés métacognitives au cœur des interventions orthopédagogiques en écriture*. Dans le cadre de ce projet, je sollicite la participation d'orthopédagogues intervenant au **niveau primaire** auprès d'élèves présentant des **difficultés d'apprentissage en écriture**. Les orthopédagogues recherchés doivent également adopter des **pratiques faisant appel à la métacognition** pour soutenir les élèves dans le développement de la compétence en écriture. Dans l'éventualité où vous répondriez à ces critères, je sollicite votre participation au projet de recherche.

Je vous invite à prendre connaissance de la pièce jointe au message. Il s'agit d'une lettre visant à présenter le projet de recherche. Cette lettre précise notamment les objectifs, la pertinence et les retombées anticipées du projet de recherche.

Votre participation au projet de recherche s'effectuerait en trois temps. Dans un premier temps, dans le cadre d'un entretien individuel d'une durée approximative de 30 à 45 minutes, je vous poserai quelques questions en lien avec vos pratiques orthopédagogiques en écriture faisant appel à la métacognition. Dans un deuxième temps, je souhaiterais observer et filmer l'une de vos interventions orthopédagogiques. Dans un dernier temps, toujours dans le cadre d'un entretien individuel, celui-ci d'une durée approximative de 75 minutes, je reverrai avec vous certains extraits filmés de l'intervention orthopédagogique afin que vous puissiez apporter des précisions sur les actions posées.

Pourriez-vous, s'il vous plait, m'informer de votre intérêt à participer à la réalisation du projet de recherche *Des habiletés métacognitives au cœur des interventions orthopédagogiques en écriture* ? Dans l'éventualité où vous souhaiteriez y participer, je vous invite à me contacter afin que je puisse vous faire parvenir le formulaire de consentement.

Pour de plus amples informations, n'hésitez pas à communiquer avec moi à l'adresse de messagerie suivante : [adeliane.raymond@uqtr.ca](mailto:adeliane.raymond@uqtr.ca).

En vous remerciant à l'avance de votre précieuse collaboration, je vous prie d'accepter mes cordiales salutations.

Adéliane Raymond  
Étudiante pour la maîtrise en orthopédagogie  
Université du Québec à Trois-Rivières  
[adeliane.raymond@uqtr.ca](mailto:adeliane.raymond@uqtr.ca)

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

<b>Titre du projet de recherche :</b>	Des habiletés métacognitives au cœur des interventions orthopédagogiques en écriture
<b>Mené par :</b>	Adéliane Raymond, étudiante pour la maîtrise en orthopédagogie, UQTR.
<b>Sous la direction de :</b>	Liiane Portelance (direction), Département des sciences de l'éducation, UQTR, professeure ; Corina Borri-Anadon (codirection), Département des sciences de l'éducation, UQTR, professeure.

### Préambule

Votre participation à la recherche serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire le formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse responsable de ce projet de recherche. Sentez-vous libre de lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

### Objectifs et résumé du projet de recherche

Ce projet porte sur les pratiques orthopédagogiques faisant appel à la métacognition pour soutenir le développement de la compétence en écriture des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire présentant des difficultés d'apprentissage en écriture. Son objectif général est d'analyser les pratiques mises en œuvre par les orthopédagogues. De façon plus spécifique, le projet de recherche vise à connaître les conceptions des orthopédagogues en lien avec l'intervention faisant appel à la métacognition ainsi qu'à décrire les pratiques effectives des orthopédagogues en lien avec le développement des habiletés métacognitives pour soutenir le développement de la compétence en écriture. Il vise à répondre à la question suivante : comment l'orthopédagogue, dans ses interventions auprès d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire qui présentent des difficultés d'apprentissage, fait-il appel à la métacognition pour soutenir le développement de la compétence en écriture?

### Nature et durée de votre participation

Votre participation s'effectuera en trois temps. Dans un premier temps, lors d'un **entretien individuel**, des questions vous seront posées; elles seront notamment en lien avec les pratiques orthopédagogiques faisant appel à la métacognition. Cet entretien sera enregistré sur bande sonore. Dans un deuxième temps, votre participation consistera à nous permettre de vous **observer en contexte d'intervention orthopédagogique**. Cette observation impliquera la captation vidéo et audio de l'intervention. Cela nous permettra de recueillir des données concernant vos pratiques orthopédagogiques. Dans un dernier temps, dans le cadre d'un **entretien individuel**, votre participation nous permettra de revenir sur l'intervention filmée et de vous questionner afin d'obtenir quelques éclaircissements en lien avec les actions posées.

Étape	Description	Durée
1) Entretien individuel semi-dirigé	<p>Les orthopédagogues participants seront rencontrés une fois, individuellement et selon leur disponibilité, dans leur école respective.</p> <p><i>Il est à noter qu'il pourrait s'avérer nécessaire de réaliser certains entretiens par le biais d'une plateforme numérique telle que Skype.</i></p> <p>Cet entretien sera enregistré sur bande sonore.</p> <p>L'entretien prendra la forme d'échanges soutenus par des questions préalablement préparées par la chercheure.</p> <p>Les questions porteront sur votre formation professionnelle, votre expérience, votre compréhension de l'intervention orthopédagogique, de la métacognition et du processus d'écriture. Des rapprochements seront également effectués entre ces trois éléments.</p>	Environ 30 à 45 minutes
2) Observation (captation vidéo et audio)	<p>Les orthopédagogues participants seront filmés (par la chercheure) une fois dans le cadre de leur pratique auprès d'un élève présentant des difficultés dans le développement de la compétence en écriture. Cela s'effectuera selon leur disponibilité, dans leur école respective.</p>	Environ 30 minutes <i>(en fonction de la durée de l'intervention orthopédagogique)</i>

! En raison de la situation actuelle (contexte de pandémie), l'entretien s'effectuera à distance par le biais d'une plateforme numérique qui sera déterminée avec le participant.

! En raison de la situation actuelle (contexte de pandémie), il sera demandé au participant d'enregistrer son intervention orthopédagogique, puis de faire parvenir l'enregistrement à la chercheure.

! En raison de la situation actuelle (contexte de pandémie), l'entretien s'effectuera à distance par le biais d'une plateforme numérique qui sera déterminée avec le participant.

	<p>Il s'agira d'une observation filmée non participante, et ce, afin de ne pas affecter le déroulement de l'intervention. La chercheuse se retrouvera donc en retrait.</p> <p>Il est à noter que seul l'orthopédagogue sera filmé; aucun élève ne figurera dans la captation vidéo.</p>	
3) Entretien d'autoconfrontation	<p>Les orthopédagogues participants seront rencontrés une fois, individuellement et selon leur disponibilité, dans leur école respective.</p> <p>L'entretien portera sur des extraits ciblés de l'intervention filmée.</p> <p>Le contexte d'échanges vous permettra d'apporter des explications supplémentaires par rapport aux actions posées dans le cadre de votre pratique.</p>	Environ 75 minutes

#### Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit moins de trois heures (incluant l'observation de votre intervention en contexte orthopédagogique), demeure le seul inconvénient.

#### Avantages ou bénéfices

Le projet de recherche présente des avantages pour l'ensemble des participants. Nous espérons que les modalités du projet de recherche vous permettront de porter un regard réflexif sur votre propre pratique, notamment en lien avec la mise en œuvre d'interventions faisant appel à la métacognition. Nous espérons également que les résultats susciteront la sensibilisation des orthopédagogues non participants à l'importance des pratiques faisant appel à la métacognition auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage en écriture.

#### Compensation ou incitatif

Aucune compensation n'est accordée.

### Confidentialité

Les différents enregistrements seront écoutés ou visionnés par la chercheuse et son comité de direction seulement, et ce, pour fins d'analyse. La chercheuse procédera à la transcription de l'ensemble des propos tenus lors des trois temps du projet de recherche, soit dans le cadre des deux entretiens ainsi que lors de la séance d'observation de l'intervention orthopédagogique. Les données recueillies dans le cadre de cette recherche sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Au moment de la transcription des données, un nom fictif vous sera attribué dans le verbatim. Également, le nom de l'établissement scolaire qui vous emploie ne figurera pas dans la recherche. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communications orales ou d'articles, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données numériques de la recherche seront conservées sur une clé USB réservée aux fins du projet. Cette clé sera protégée par un mot de passe. La clé USB, de même que tous documents imprimés et toutes notes manuscrites prises dans le cadre du projet de recherche (cela inclut aussi les formulaires de consentement, les canevas d'entretien et les grilles d'observation) seront mis sous clé dans un classeur personnel de la chercheuse. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse et son comité de direction, soit Liliane Portelance (direction) et Corina Borri-Anadon (codirection). Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données du projet de recherche seront définitivement détruites au terme de la rédaction finale de l'essai par la chercheuse principale, soit à l'hiver 2022 selon l'échéancier prévu. Les données ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### Participation volontaire

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Dans le cas où vous vous retireriez de la recherche, les données accumulées ne seront pas prises en compte dans la recherche et seront détruites de façon sécuritaire.

Le chercheur se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

### Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Adéliane Raymond par courriel à l'adresse de messagerie suivante : [adeliane.raymond@uqtr.ca](mailto:adeliane.raymond@uqtr.ca)



### **Surveillance des aspects éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-19-263-07.15 a été émis le 21 janvier 2020.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

## CONSENTEMENT

### Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Adéliane Raymond, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### Consentement du participant

Je, [nom du participant], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Des habiletés métacognitives au cœur des interventions orthopédagogiques en écriture*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- Je consens à participer à l'entrevue individuelle enregistrée (captation audio).
- Je consens à être filmé dans le cadre d'une séance d'intervention (captation audio et vidéo).
- Je consens à participer à l'entretien d'autoconfrontation simple (captation audio).

### J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

### Résultats de la recherche

Un tableau synthèse présentant les informations obtenues lors des différentes collectes de données pourra être remis aux participants. Ce résumé ne sera pas disponible avant le mois d'avril 2022.

Indiquez l'adresse électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

Adresse :

*Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer le chercheur.*



16 octobre 2020

**Présentation du projet de recherche**

***Des habiletés métacognitives au cœur des interventions orthopédagogiques en écriture***

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Adéliane Raymond et suis orthopédagogue à la Commission scolaire de la Riveraine. J'effectue actuellement une maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie) au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans le cadre de mes études, je réalise un projet de recherche portant sur les pratiques des orthopédagogues à l'égard des élèves présentant des difficultés en écriture. Par la présente, je sollicite votre autorisation pour pouvoir filmer l'orthopédagogue lors d'une intervention auprès de votre enfant.

L'orthopédagogue, \_\_\_\_\_, souhaite que l'intervention filmée soit celle réalisée auprès de votre enfant. Cette lettre vise donc à vous présenter le projet de recherche auquel participerait votre enfant.

Le projet de recherche vise à répondre à la question suivante : **comment l'orthopédagogue, dans ses interventions auprès d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire qui présentent des difficultés d'apprentissage, fait-il appel à la métacognition pour soutenir le développement de la compétence en écriture?** La réalisation de ce projet de recherche a pour objectif général d'analyser les pratiques mises en œuvre par des orthopédagogues.

En plus de comporter des entretiens avec l'orthopédagogue, ce projet prévoit qu'une séance d'intervention auprès de votre enfant soit filmée.

**Je sollicite votre accord pour pouvoir filmer une séance d'intervention d'environ 30 minutes.** Je tiens à préciser que vo**tre enfant n'apparaîtra pas sur la vidéo.** Seules ses paroles seront enregistrées. Sachez que les règles d'anonymat et de confidentialité seront strictement respectées.

Je vous invite à lire le formulaire de consentement ci-joint et à le signer après avoir obtenu les réponses à toutes vos questions.

En vous remerciant à l'avance de votre précieuse collaboration, je vous prie d'accepter mes cordiales salutations. Pour toute question, je vous invite à communiquer avec moi à l'adresse de messagerie suivante : [adeliane.raymond@uqtr.ca](mailto:adeliane.raymond@uqtr.ca).

Adéliane Raymond, étudiante à la maîtrise en orthopédagogie



## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

<b>Titre du projet de recherche :</b>	Des habiletés métacognitives au cœur des interventions orthopédagogiques en écriture
<b>Mené par :</b>	<b>Adéliane Raymond</b> , étudiante pour la maîtrise en orthopédagogie, UQTR.
<b>Sous la direction de :</b>	<b>Liliane Portelance</b> (direction), Département des sciences de l'éducation, UQTR, professeure associée; <b>Corina Borri-Anadon</b> (codirection), Département des sciences de l'éducation, UQTR, professeure

### Préambule

La participation de votre enfant dans le cadre du projet serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter que votre enfant participe au projet et de signer le formulaire de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique une éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse responsable, soit Adéliane Raymond. Sentez-vous libre de lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

### Objectif et résumé du projet de recherche

Ce projet porte sur les pratiques orthopédagogiques faisant appel à la métacognition pour soutenir le développement de la compétence en écriture des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire présentant des difficultés d'apprentissage en écriture. L'objectif général du projet de recherche est d'analyser de telles pratiques mises en œuvre par les orthopédagogues dans le cadre de leurs interventions en écriture.

Ce projet de recherche vise à répondre à la question suivante : comment l'orthopédagogue, dans ses interventions auprès d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire qui présentent des difficultés d'apprentissage, fait-il appel à la métacognition pour soutenir le développement de la compétence en écriture?

### **Nature et durée de la participation de votre enfant**

La participation de votre enfant se résume à une seule étape du projet de recherche. L'orthopédagogue intervenant auprès de votre enfant sera observé dans le cadre d'une rencontre en orthopédagogie. Cela impliquera la captation vidéo et audio de cette même intervention qui sera d'une durée de 30 minutes. Il importe de préciser que l'attention de la chercheuse sera focalisée sur l'orthopédagogue seulement. Conséquemment, à aucun moment votre enfant ne sera filmé; seulement ses interventions orales pourront être recueillies par la chercheuse. Ainsi,  **votre consentement consiste simplement à nous permettre d'enregistrer les propos tenus par votre enfant durant cette période d'observation.**

### **Risques et inconvénients**

Aucun risque n'est associé à la participation de votre enfant.

### **Avantages ou bénéfices**

Nous espérons que les modalités du projet de recherche permettront aux orthopédagogues de porter un regard réflexif sur leur propre pratique, notamment en lien avec la mise en œuvre d'interventions faisant appel à la métacognition. Nous espérons également que les résultats susciteront la sensibilisation des orthopédagogues non participants à l'importance des pratiques faisant appel à la métacognition auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage en écriture. En ce qui concerne votre enfant, ce dernier pourrait bénéficier d'interventions visant à favoriser le développement de ses habiletés métacognitives pour le soutenir dans son apprentissage de l'écriture.

### **Compensation ou incitatif**

Aucune compensation n'est accordée.

### **Confidentialité**

L'enregistrement sera visionné par la chercheuse et son comité de direction seulement, et ce, pour fins d'analyse. La chercheuse procédera à la transcription de l'ensemble des propos tenus lors de la séance d'observation de l'intervention orthopédagogique impliquant votre enfant. Les données recueillies dans le cadre de cette recherche sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant. Au moment de la transcription des données, un nom fictif sera attribué à votre enfant dans le verbatim. Également, le nom de l'établissement scolaire où chemine votre enfant ne figurera pas dans la recherche. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communications orales ou d'articles, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données numériques de la recherche seront conservées sur une clé USB réservée aux fins du présent projet. Cette clé sera protégée par un mot de passe. La clé USB, de même que tous documents imprimés et toutes notes manuscrites prises dans le cadre du projet de recherche seront mis sous clé dans un classeur de la chercheuse. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse et son comité de direction, soit Liliane Portelance (direction) et Corina Borri-Anadon (codirection). Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données du projet de recherche seront définitivement détruites au terme de la rédaction finale de l'essai par la chercheuse principale, soit à l'hiver 2022 selon l'échéancier prévu. Les données ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

La participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Elle est entièrement libre et il est possible de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

#### **Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Adéliane Raymond à l'adresse de messagerie suivante : [adeliane.raymond@uqtr.ca](mailto:adeliane.raymond@uqtr.ca).

#### **Surveillance des aspects éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [CER-19-283-07.15] a été émis le [21 janvier 2020].

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).



## CONSENTEMENT

### Consentement du parent du participant

Je, [ \_\_\_\_\_ ], confirme avoir lu et compris le formulaire d'information et de consentement au sujet du projet *Des habiletés métacognitives au cœur des interventions orthopédagogiques en écriture*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de permettre à mon enfant de participer ou non à cette recherche. Je comprends que sa participation est entièrement volontaire et que je peux décider de le retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- Je consens à ce que les propos tenus par mon enfant dans le cadre de la rencontre en orthopédagogie soient enregistrés.

---

*Nom (lettres moulées) et signature du parent*

*Date*

**Signature de la personne qui a obtenu le consentement (orthopédagogue), si différent du chercheur responsable du projet de recherche.**

J'ai expliqué au parent les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.

---

*Nom, fonction et signature de la personne qui obtient le consentement*

*Date*

**APPENDICE B**  
GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

### Guide d'entretien pour l'entretien semi-dirigé

**Durée estimée :** 30 à 45 minutes

**Contexte :** Guide pour l'entretien semi-dirigé devant être administré au moment de la première rencontre en individuel avec les orthopédagogues participants. Au cours de l'entretien, des questions pourront être ajoutées. Ces dernières permettront d'obtenir des informations supplémentaires en lien avec les différents concepts traités dans le cadre du projet de recherche. Les questions comprises dans cet entretien auront pour but d'enrichir l'ensemble des données relatives à l'objectif général de la recherche, soit d'analyser les pratiques mises en œuvre par des orthopédagogues.

Nom de l'orthopédagogue : \_\_\_\_\_

École : \_\_\_\_\_

Date et heure de l'entretien semi-dirigé : \_\_\_\_\_

#### **Mise en situation**

Grâce à cet entretien, nous souhaitons obtenir des précisions quant à votre formation et votre expérience dans la pratique orthopédagogique. Cet entretien nous permettra également de mettre en lumière votre compréhension de la métacognition et du processus d'écriture. Nous ferons également un rapprochement entre ces deux concepts en nous attardant notamment au rôle des habiletés métacognitives dans le développement de la compétence en écriture. De façon plus spécifique, nous souhaitons prendre connaissance de vos conceptions à l'égard des interventions faisant appel à la métacognition pour favoriser le développement de la compétence en écriture.

1. **Formation et expérience professionnelle**
  - a. Quelle formation académique possédez-vous?
  - b. Où et quand avez-vous complété votre formation?
  - c. Dans le cadre de votre formation, avez-vous abordé le concept de la métacognition?
    1. *Avez-vous participé à des colloques ou congrès portant sur le soutien métacognitif?*
    2. *Vous arrive-t-il de lire sur ce sujet?*
  - d. Depuis combien d'années œuvrez-vous en tant qu'orthopédagogue au niveau primaire?
    1. *Quel est votre rôle? En d'autres termes, quelles sont vos tâches (ou fonctions)?*
  - e. Comment pourriez-vous décrire vos interventions typiques auprès d'un élève? Et auprès d'un élève ayant des difficultés en écriture?
  - f. Comment qualifieriez-vous la relation que vous entretenez avec l'élève lors de vos interventions?
  - g. Avez-vous participé à des colloques ou congrès en lien avec l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés en écriture? Vous arrive-t-il de lire sur ce sujet?
2. **Processus rédactionnels**
  - a. Dans vos propres mots, sauriez-vous définir ce qu'est la compétence en écriture?
  - b. Jugez-vous que le développement de la compétence en écriture est complexe? Pourquoi?
  - c. Selon vous, quelle serait la principale difficulté des élèves dans le développement de la compétence en écriture?
    1. *À quoi cette difficulté serait-elle attribuable?*
    2. *Selon vous, en considération de votre expérience, qu'est-ce qui pourrait faciliter le développement de la compétence en écriture?*
  - d. Dans vos propres mots, sauriez-vous définir le processus d'écriture?
  - e. En fonction de votre expérience, sur quel processus rédactionnel intervenez-vous davantage dans le cadre de vos rencontres? Est-ce qu'un processus semble plus complexe que les autres?
    1. *Plus spécifiquement pour ce ou ces processus, quels moyens privilégiez-vous pour soutenir les élèves?*
3. **Métacognition**
  - a. Dans vos propres mots, sauriez-vous dire ce qu'est la métacognition?
  - b. Selon vous, est-il possible d'intervenir au niveau métacognitif dès le cheminement primaire? Pourquoi?
    1. *Selon vous, est-ce que cela s'inscrit dans la définition des tâches de l'orthopédagogue?*
  - c. Quelle importance accordez-vous à la métacognition ou au développement des habiletés métacognitives dans le milieu scolaire?

1. *Quelle serait la principale retombée du développement de telles habiletés sur les apprentissages de l'élève? Et dans sa vie future?*
  2. *Toujours en lien avec le développement des habiletés métacognitives, pourriez-vous préciser quel serait votre rôle?*
- d. Dans le cadre de votre pratique, proposez-vous des interventions faisant appel à la métacognition des élèves? Pourquoi?
1. *Si oui, comment décririez-vous ces interventions?*
- e. Quel serait le principal obstacle dans la mise en œuvre d'interventions faisant appel à la métacognition?
- 4. Relation entre la métacognition et le processus d'écriture**
- a. Selon vous, les interventions faisant appel à la métacognition des élèves peuvent-elles favoriser le développement de la compétence en écriture?  
Pourquoi?
    1. *Si oui, comment la métacognition peut-elle soutenir ou favoriser le développement de la compétence en écriture?*
  - b. Dans le cadre de vos interventions en écriture, faites-vous appel à la métacognition des élèves?
    1. *Si oui, comment décririez-vous ces interventions?*
    2. *Êtes-vous en mesure de reconnaître les impacts de ce type d'intervention sur le développement de la compétence en écriture? (positifs ou négatifs)*
  - c. D'après vous, faire appel à la métacognition des élèves dans les tâches impliquant de l'écriture est-ce une pratique orthopédagogique nécessaire?  
Précisez.

## **APPENDICE C**

GUIDE D'OBSERVATION DE L'INTERVENTION ORTHOPÉDAGOGIQUE

### Guide d'observation

**Durée estimée :** durée de l'intervention orthopédagogique (environ 30 minutes)

**Contexte :** Observation non participante pendant laquelle la chercheure complète une grille d'observation. Cette grille vise à répertorier des pratiques adoptées par l'orthopédagogue dans le cadre d'une intervention visant à soutenir le développement de la compétence en écriture. Les observations permettront d'identifier les différentes actions posées par les orthopédagogues, et ce, en vue de décrire leurs pratiques effectives. Cela permettra également d'analyser les actions posées dans la dynamique des échanges avec les élèves.

Cette modalité de recherche permettra de répondre à l'objectif général du projet de recherche, soit analyser les pratiques orthopédagogiques faisant appel à la métacognition pour soutenir les élèves présentant des difficultés dans le développement de la compétence en écriture. Plus précisément, l'observation directe permettra de répondre au deuxième objectif spécifique : décrire les pratiques effectives des orthopédagogues.

**Nom de l'orthopédagogue :** \_\_\_\_\_

**École :** \_\_\_\_\_

**Date et heure de l'observation :** \_\_\_\_\_

#### **Description du contexte général de l'intervention**

Objectif(s) poursuivi(s) par l'orthopédagogue

---

---

Tâche(s) à exécuter par l'élève

---

---

Matériel utilisé

---

---

Configuration de l'espace

---

---

Profil de l'élève

---

---

**Grille d'observation des pratiques orthopédagogiques faisant appel à la métacognition des élèves**  
*Aperçu des actions pouvant être posées par l'orthopédagogue<sup>1</sup>*

<b>Avant la réalisation de la tâche d'écriture</b>	
L'O demande à l'E d'identifier les difficultés qu'il prévoit avoir dans la réalisation de la tâche. <i>(réflexion sur les forces et difficultés de l'E, réflexion sur les exigences de la tâche)</i>	
L'O demande à l'E de nommer des stratégies à utiliser pour pallier aux difficultés nommées.	
L'O demande à l'E de verbaliser sa compréhension de la tâche. <i>(réflexion sur la nature et le but de la tâche)</i>	
L'O demande à l'E de planifier la réalisation de la tâche.	
L'O amène l'E à prendre conscience d'une stratégie utilisée. <i>(description ou mise en évidence d'une stratégie de planification)</i>	
<b>Pendant la réalisation de la tâche d'écriture</b>	
L'O demande à l'E de verbaliser sa démarche mentale.	
L'O accompagne l'E dans le développement de son vocabulaire pour verbaliser sa démarche mentale.	
L'O amène l'E à prendre conscience de certaines étapes de la démarche entreprise par l'E.	
L'O demande à l'E de justifier certaines actions.	
L'O amène l'E à prendre conscience d'une stratégie utilisée. <i>(description ou mise en évidence d'une stratégie d'autorégulation)</i>	
<b>Après la réalisation de la tâche d'écriture</b>	
L'O demande à l'E d'évaluer la réalisation de la tâche. <i>(autoévaluation de l'efficacité de la démarche, des actions posées, réflexion sur les améliorations possibles)</i>	
L'O demande à l'E d'évaluer la pertinence des stratégies utilisées. <i>(retour sur l'utilisation d'une stratégie)</i>	
L'O demande à l'E de justifier l'ensemble des actions posées (ou des actions ciblées).	
L'O amène l'E à prendre conscience d'une stratégie utilisée. <i>(description ou mise en évidence d'une stratégie d'évaluation)</i>	

O : orthopédagogue, E : élève

<sup>1</sup> Cette grille donne un aperçu des actions pouvant être posées par un orthopédagogue qui soutient le développement métacognitif de l'élève ayant des difficultés en apprentissage de l'écriture. Cette grille sera complétée en cours de processus.

<p><b>Processus de planification</b>          Tel que présenté dans le cadre de référence, le processus de planification implique toutes les actions mises en œuvre par le scripteur pour <b>générer des idées, se représenter la structure du texte à produire, sélectionner, puis organiser les idées, et ce, dans la visée d'atteindre un objectif d'écriture.</b>          Contextualisation :</p>			
<p><b>Répertoire d'actions</b>          Telles que présentées dans le cadre de référence du présent essai, les actions de l'orthopédagogue réfèrent aux actions menées dans un contexte de médiation ayant pour visée de faire vivre une expérience métacognitive à l'apprenant. Par ses actions, l'orthopédagogue cherche à soutenir le développement métacognitif de l'apprenant. Ainsi, elle peut, par les questions posées, favoriser une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales. Il s'agit ici de contribuer à une prise de conscience par l'apprenant des différentes activités mentales entreprises dans la réalisation d'une tâche. À titre d'exemple, l'orthopédagogue peut demander un temps d'arrêt en vue de questionner l'élève sur ce qui se passe dans sa tête à un moment bien précis ou encore mettre en lumière la mise en œuvre d'une activité mentale. Elle peut également intervenir pour susciter le recours à des stratégies métacognitives. Il s'agit d'interventions faisant appel à la mise en œuvre de telles stratégies au cours du processus de planification. Au-delà de la prise de conscience des activités mentales, ces interventions renvoient à la reconnaissance par l'apprenant du pouvoir que celui-ci possède sur ses propres activités mentales.</p>			
<p><i>Favoriser une prise de conscience chez l'apprenant de ses activités mentales</i></p>			
<p><i>Susciter le recours à des stratégies métacognitives</i></p>	<p><b>Stratégies de planification</b>  <i>(Permettent à l'apprenant d'avoir une représentation juste de la tâche et de bien s'y préparer. Impliquent l'analyse de la tâche à réaliser, l'identification d'un objectif et des stratégies à mettre en œuvre.)</i></p>	<p><b>Stratégies de contrôle</b>  <i>(En lien avec l'autoévaluation par l'apprenant de son comportement cognitif. Aident celui-ci à pratiquer un suivi conscient. Permet de poser un jugement critique sur la qualité et l'efficacité de ses opérations cognitives, notamment en vue de les réguler.)</i></p>	<p><b>Stratégies de régulation</b>  <i>(En lien avec l'évaluation constante de l'efficacité des stratégies utilisées et leur ajustement au besoin. Renvoient à la mise en œuvre de stratégies pour guider, modifier ou réadapter les opérations cognitives, selon les effets constatés.)</i></p>

<p><b>Processus de mise en texte</b></p> <p>Tel que présenté dans le cadre de référence, le processus de mise en texte implique toutes les actions mises en œuvre par le scripteur pour transposer adéquatement ses idées en langage écrit. Cela requiert l'actualisation des savoirs linguistiques, sémiotiques, socio-pragmatiques et textuels en contexte, et ce, tout en assurant la prise en compte des contraintes induites par la consigne d'écriture.</p> <p>Contextualisation :</p>			
<p><b>Répertoire d'actions</b></p> <p>Telles que présentées dans le cadre de référence du présent essai, les actions de l'orthopédagogue réfèrent aux actions menées dans un contexte de médiation ayant pour visée de faire vivre une expérience métacognitive à l'apprenant. Par ses actions, l'orthopédagogue cherche à soutenir le développement métacognitif de l'apprenant. Ainsi, elle peut, par les questions posées, favoriser une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales. Il s'agit ici de contribuer à une prise de conscience par l'apprenant des différentes activités mentales entreprises dans la réalisation d'une tâche. À titre d'exemple, l'orthopédagogue peut demander un temps d'arrêt en vue de questionner l'élève sur ce qui se passe dans sa tête à un moment bien précis ou encore mettre en lumière la mise en œuvre d'une activité mentale. Elle peut également intervenir pour susciter le recours à des stratégies métacognitives. Il s'agit d'interventions faisant appel à la mise en œuvre de telles stratégies au cours du processus de planification. Au-delà de la prise de conscience des activités mentales, ces interventions renvoient à la reconnaissance par l'apprenant du pouvoir que celui-ci possède sur ses propres activités mentales.</p>			
<p><i>Favoriser une prise de conscience chez l'apprenant de ses activités mentales</i></p>			
<p><i>Susciter le recours à des stratégies métacognitives</i></p>	<p><b>Stratégies de planification</b> <i>(Permettent à l'apprenant d'avoir une représentation juste de la tâche et de bien s'y préparer. Impliquent l'analyse de la tâche à réaliser, l'identification d'un objectif et des stratégies à mettre en œuvre.)</i></p>	<p><b>Stratégies de contrôle</b> <i>(En lien avec l'autoévaluation par l'apprenant de son comportement cognitif. Aident celui-ci à pratiquer un suivi conscient. Permet de poser un jugement critique sur la qualité et l'efficacité de ses opérations cognitives, notamment en vue de les réguler.)</i></p>	<p><b>Stratégies de régulation</b> <i>(En lien avec l'évaluation constante de l'efficacité des stratégies utilisées et leur ajustement au besoin. Renvoient à la mise en œuvre de stratégies pour guider, modifier ou réadapter les opérations cognitives, selon les effets constatés.)</i></p>

<p><b>Processus de révision</b>          Tel que présenté dans le cadre de référence, le processus de révision implique toutes les actions mises en œuvre par le scripteur pour contrôler et réguler son activité d'écriture. En se distanciant de sa production, il cherche à identifier des erreurs potentielles en faisant usage de ses connaissances linguistiques et en mobilisant ses savoir-faire textuels.          Contextualisation :</p>			
<p><b>Répertoire d'actions</b>          Telles que présentées dans le cadre de référence du présent essai, les actions de l'orthopédagogue réfèrent aux actions menées dans un contexte de médiation ayant pour visée de faire vivre une expérience métacognitive à l'apprenant. Par ses actions, l'orthopédagogue cherche à soutenir le développement métacognitif de l'apprenant. Ainsi, elle peut, par les questions posées, favoriser une prise de conscience par l'apprenant de ses activités mentales. Il s'agit ici de contribuer à une prise de conscience par l'apprenant des différentes activités mentales entreprises dans la réalisation d'une tâche. À titre d'exemple, l'orthopédagogue peut demander un temps d'arrêt en vue de questionner l'élève sur ce qui se passe dans sa tête ou encore mettre en lumière la mise en œuvre d'une activité mentale. L'orthopédagogue peut également intervenir pour susciter le recours à des stratégies métacognitives. Ils'agit d'interventions faisant appel à la mise en œuvre de telles stratégies au cours du processus de révision. Au-delà de la prise de conscience des activités mentales, ces interventions renvoient à la reconnaissance par l'apprenant du pouvoir que celui-ci possède sur ses propres activités mentales.</p>			
<p><i>Favoriser une prise de conscience chez l'apprenant de ses activités mentales</i></p>			
<p><i>Susciter le recours à des stratégies métacognitives</i></p>	<p><b>Stratégies de planification</b>  <i>(Permettent à l'apprenant d'avoir une représentation juste de la tâche et de bien s'y préparer. Impliquent l'analyse de la tâche à réaliser, l'identification d'un objectif et des stratégies à mettre en œuvre.)</i></p>	<p><b>Stratégies de contrôle</b>  <i>(En lien avec l'autoévaluation par l'apprenant de son comportement cognitif. Aident celui-ci à pratiquer un suivi conscient. Permet de poser un jugement critique sur la qualité et l'efficacité de ses opérations cognitives, notamment en vue de les réguler.)</i></p>	<p><b>Stratégies de régulation</b>  <i>(En lien avec l'évaluation constante de l'efficacité des stratégies utilisées et leur ajustement au besoin. Renvoient à la mise en œuvre de stratégies pour guider, modifier ou réadapter les opérations cognitives, selon les effets constatés.)</i></p>

## **APPENDICE D**

**GUIDE D'ENTRETIEN POUR L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION  
SIMPLE**

### Guide d'entretien pour l'entretien d'autoconfrontation simple

**Durée estimée :** Environ 75 minutes

**Contexte :** Guide pour l'entretien d'autoconfrontation simple devant être administré au moment du visionnement des extraits vidéos sélectionnés. Au cours de l'entretien, des questions pourront être ajoutées. Ces dernières permettront d'obtenir des explications supplémentaires en plus de stimuler davantage des prises de conscience chez les participants. Les questions comprises dans cet entretien auront pour but d'enrichir l'ensemble des données relatives à l'objectif général de la recherche, soit celui d'analyser les pratiques mises en œuvre par des orthopédagogues.

Nom de l'orthopédagogue : \_\_\_\_\_

École : \_\_\_\_\_

Date et heure de la captation filmée : \_\_\_\_\_

Date et heure de l'entretien d'autoconfrontation : \_\_\_\_\_

#### **Mise en situation**

Grâce à cet entretien, nous souhaitons mieux comprendre la nature de vos interventions orthopédagogiques faisant appel à la métacognition pour soutenir les élèves qui présentent des difficultés en écriture. Cet entretien nous permettra de revenir sur vos interventions et de vous questionner pour obtenir certains éclaircissements en lien avec les actions posées. Des extraits vidéos de l'intervention orthopédagogique filmée ont été sélectionnés. Je souhaite vous poser certaines questions en lien avec le contenu de ces extraits.

Ce contexte d'échanges vous permettra de préciser les pratiques observées dans les extraits et de verbaliser les intentions sous-jacentes. Ce contexte permettra non seulement d'obtenir des explications supplémentaires par rapport aux actions posées, mais également de stimuler des prises de conscience.

### Questions à poser pour chacun des extraits

#### Extrait (num.X)

1. Dans cet extrait, pourriez-vous décrire avec précision votre intervention auprès de l'élève? En d'autres termes, que faisiez-vous à ce moment?
2. Pour quelle(s) raison(s) avez-vous opté pour cette intervention ou ce type d'intervention?
  - a. Dans ce même extrait, pourriez-vous identifier comment cette intervention faisait appel à la métacognition de l'élève?
    - i. Votre intervention a-t-elle contribué à développer des connaissances métacognitives ou des habiletés métacognitives?
3. À votre avis, en quoi cette intervention peut-elle favoriser le développement de la compétence en écriture de l'élève?
  - a. Quels indices vous permettent d'affirmer que la compétence en écriture a été développée, s'il y a lieu?
  - b. Selon vous, l'intervention a-t-elle permis à l'élève de développer des savoirs ou des savoir-faire en lien avec l'écriture?
  - c. S'il y a lieu, comment l'intervention a-t-elle contribué au niveau et à la qualité de l'engagement de l'élève par rapport à la tâche d'écriture?
4. Dans cet extrait, quel(s) processus rédactionnel(s) était(ent) ciblé(s)? (*La planification, la mise en texte ou la révision-correction*)
  - a. Selon vous, l'élève était-il conscient qu'il se centrait sur ce(s) processus?
    - i. Quels indices vous permettent de l'affirmer?
  - b. A-t-il agi de manière métacognitive à ce moment? Quels indices vous permettent de l'affirmer?
    - i. Le fait d'agir de manière métacognitive (s'il y a lieu) semble-t-il lui avoir permis de mieux s'approprier ce(s) processus rédactionnel(s)?

#### Au terme de l'entretien

Les extraits vidéo que je vous ai présentés ici sont-ils représentatifs de vos interventions habituelles faisant appel à la métacognition? Avez-vous quelque chose à ajouter?

Selon vous, y aurait-il eu d'autres actions (gestes, paroles, etc.) possibles à poser pour faire appel à la métacognition de l'élève? Selon vous, y aurait-il d'autres interventions qui pourraient favoriser davantage le développement de la compétence en écriture?

Merci beaucoup d'avoir participé à la recherche. Avez-vous des attentes à mon égard?