

# LA PARTICIPATION DES COMPOSANTES METACOGNITIVES À LA PRODUCTION D'ÉCRITS DES ÉTUDIANTS EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

## 1 Problématique

La problématique de l'échec au sein des premiers cycles universitaires a été mise en évidence par des recherches conduites depuis 1970. Un étudiant sur deux environ quitte l'université sans aucun diplôme<sup>1</sup>. Par ailleurs, un tiers seulement obtient ses diplômes dans les temps prévus : certains doublent une ou plusieurs années, d'autres se réorientent<sup>2</sup>. Les taux de réussite vont de moins de 40% en psychologie et AES jusque 52% en Lettres (Jarousse et Michaut, 2001). Plusieurs facteurs participeraient à cette problématique : la massification de la population étudiante, l'héritage scolaire, les conditions matérielles de la vie étudiante, le contexte socioculturel et familial ainsi que le manque de méthodes de travail.

La massification de l'enseignement supérieur a engendré comme principale conséquence l'inadaptation des exigences et des modes de fonctionnement du monde universitaire aux compétences et profils des nouveaux étudiants (Romainville, 2004) D'une part, les enseignants éprouvent des difficultés à encadrer le travail personnel des apprenants et à leur transmettre un savoir en profondeur au sein de grands groupes<sup>3</sup> ; et d'autre part, les étudiants se retrouvent seuls face à ce nouveau métier qui est celui « d'apprendre à être étudiant » (Coulon, 1997). Du point de vue intellectuel, les étudiants doivent se confronter aux règles imposées par le savoir scientifique et entrer dans le jeu de la construction de nouvelles connaissances. Ils doivent faire preuve de : motivation forte, projet défini, méthodes de travail adaptées et d'une bonne maîtrise de la langue orale et écrite<sup>4</sup>. Parmi ces exigences, l'apprentissage des règles et des subtilités du discours universitaire deviendrait un signe important d'affiliation intellectuelle (Coulon, 1997, p. 65).

---

<sup>1</sup> COULON Alain. 1997. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris : PUF, p. 18.

<sup>2</sup> ROMAINVILLE Marc. 2004. « Esquisse d'une didactique universitaire », *Revue francophone de gestion, n° spécial prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion*, p. 5-24.

<sup>3</sup> *ibid.* p. 4.

<sup>4</sup> MAURICE Danielle. 2001. « Réussir la première année à l'université : la transition secondaire-université, le projet Boussole », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 78.

Les programmes introduits depuis la réforme Bayrou (1997) pour aider les étudiants à répondre à ces exigences visent notamment l'apprentissage de techniques et de méthodes de travail au sein des unités pédagogiques ou lors de séances de tutorat. Pour les aider à maîtriser la langue écrite, ces moyens servent principalement à faciliter l'acquisition des techniques pour la rédaction de textes<sup>5</sup>. Cependant, ces mesures ne tiennent pas suffisamment compte des particularités du fonctionnement cognitif ni des motivations des « nouveaux étudiants ».

Les recherches portant sur les étudiants ne décrivent pas leurs stratégies d'apprentissage ni leurs méthodes de travail (Coulon, 1997, p. 13 ; Fave-Bonnet & Clerc, 2001,<sup>6</sup> Romainville, 2004). Nous avons pu constater que peu de recherches en France se sont axées sur l'analyse de ce type de processus : Comment les étudiants écrivent-ils ? Quels sont les éléments psychologiques et cognitifs leur permettant de réussir leurs écrits ? A travers cette recherche, nous voulons répondre aux questions suivantes :

## 2 Théorie de métacognition

Les premières définitions du terme métacognition émergent du champ de la psychologie et sont proposées par J. Flavell. Entre 1975 et 1978 cet auteur mène une série d'études auprès des enfants d'école primaire avec l'objectif de connaître leurs capacités de rappel et d'évaluation de la pertinence communicative d'instructions verbales. Il trouva que les élèves les plus jeunes avaient des connaissances limitées sur leurs propres processus cognitifs ainsi qu'un faible monitoring de leurs mécanismes de mémoire et de compréhension<sup>7</sup>. J. Flavell et ses collègues définissent alors la métacognition comme « les connaissances ou activités cognitives qui prennent la cognition comme objet, ou qui régulent un aspect quelconque du fonctionnement cognitif »<sup>8</sup>.

Comme suite à ces travaux, J. Flavell construit un modèle de « contrôle cognitif » qui serait responsable du monitoring d'une ample variété d'activités cognitives grâce à l'interaction de 4 phénomènes : a) les *connaissances métacognitives*, b) les *expériences métacognitives*, c) les *tâches* ou *buts* et d) les *stratégies* (ou actions)<sup>9</sup>. Les connaissances métacognitives consistent à des

---

<sup>5</sup> LATERRASSE Colette. 2002. *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris : L'harmattan, p. 158.

<sup>6</sup> FAVE-BONNET Françoise, CLERC Nicole. 2001. « Des héritiers aux nouveaux étudiants : 35 ans de recherche », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 16.

<sup>7</sup> FLAVELL John. 1992. « Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry », in NELSON Thomas (dir), *Metacognition : Core readings*, Boston: Allin and Bacon, p. 3.

<sup>8</sup> FLAVELL Jhon, MILLER Patricia, MILLER Scott. 1993. *Cognitive development*. London : Prentice-Hall international. 3ème éd. p. 255.

<sup>9</sup> FLAVELL Jhon. op. cit., p. 4.

connaissances ou croyances sur les variables qui affectent le cours de l'activité cognitive des individus. Les expériences cognitives font référence à la conscience cognitive ou affective qui accompagne l'activité intellectuelle. Les objectifs ou tâches sont les cibles vers lesquels l'action se dirige. Enfin, les stratégies relèvent des comportements ou cognitions employés pour aboutir aux buts. Les connaissances et les expériences métacognitives constituent les axes de ce modèle, en interagissant de deux façons : soit les expériences métacognitives contiennent des métaconnaissances, soit les connaissances deviennent conscientes grâce aux expériences métacognitives ; également, elles peuvent permettre la révision ou suppression d'anciennes métaconnaissances (J. Flavell, 1992, p. 6).

Ces premières déclarations formelles sur la métacognition donnent lieu à une masse considérable de recherches qui utilisent de diverses manières les définitions de J. Flavell. Quelques travaux se sont centrés sur ce que les individus connaissent, sans se poser la question sur les manières dont lesdites connaissances sont utilisées<sup>10</sup>. En revanche, d'autres recherches se sont axées fondamentalement sur cet élément.

Dans cette ligne de travaux, A. Brown ponctue des confusions émergeant de la définition de J. Flavell, puis elle cherche à établir une distinction davantage éclairée entre connaissances et la régulation de sa propre cognition<sup>11</sup>. Elle propose que la conception de métacognition vue comme les propres connaissances et le contrôle de son fonctionnement cognitif ne permette pas de séparer ce qui est du niveau « méta » et ce qui est de l'ordre cognitif, ni de faire délimiter la nature des phénomènes aux quels elle fait allusion. Une première source de confusion réside dans le caractère interchangeable des processus cognitifs et métacognitifs.

Pour aboutir à une classification plus claire des processus métacognitifs A. Brown (1987) tente de caractériser les connaissances et la régulation de la cognition. Les premières sont relativement stables, immuables et, dans certains cas, fausses. Elles sont presque inexistantes chez les plus jeunes car des capacités de pensée formelle sont nécessaires au processus cognitifs de prendre sa propre cognition comme objet de réflexion. Par ailleurs, la régulation de sa cognition fait référence aux activités de surveillance de son propre apprentissage. Ces mécanismes ne sont pas nécessairement stables, ni immuables, ni dépendants de l'âge. A. Brown discerne trois processus grâce auxquels l'individu régule son action : a) la planification (prédiction des résultats, prévision des stratégies), b)

---

<sup>10</sup> GARNER Ruth. 1987. *Metacognition and reading comprehension*. Norwood: Ablex publishing corporation, p. 17.

<sup>11</sup> BROW Ann. 1987. « Metacognition , executive control and other more misterius mechanisms », In WEINERT Franz, KLUWE Rainer (dir), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, Lawrence Elbaum, p. 66-69.

le monitoring (révision, ré-organisation des stratégies, guidage) durant l'action et c) l'évaluation des résultats (utilisation des critères d'efficacité).

### 3 Questions

- Y-a-t-il des différences entre les étudiants qui présentent des niveaux différents de performance à l'écrit, en ce qui concerne les composantes métacognitives (*métaconnaissances, autorégulation*) et la motivation (*sentiment d'auto-efficacité et intérêt*)
- Quelles sont les caractéristiques des métaconnaissances ?
- Comment s'autorégulent les étudiants ?
- Quelle est la contribution des variables « sentiment d'efficacité personnelle » et « intérêt » à la performance écrite des étudiants ?

### 4 Hypothèse

- Les interactions entre métaconnaissances et activités régulatrices sont plus fréquentes chez les étudiants qui produisent des textes de meilleure qualité.
- Les différences entre les étudiants les plus et les moins performants concernent :
  - ✓ la quantité de leurs métaconnaissances déclaratives et stratégiques,
  - ✓ leurs niveaux d'autorégulation en cours de production
  - ✓ la force du sentiment d'efficacité personnel
  - ✓ le degré d'intérêt

## 5 Méthodologie

### 5.1 Choix méthodologique

Les recherches qui étudient la métacognition peuvent être classifiées en deux types selon leur approche méthodologique (Marine, Huet 1998)<sup>12</sup> Le premier type concerne un ensemble de méthodes indépendantes où le sujet n'a pas forcément participé à une tâche. Ce type de méthode facilite notamment l'étude des métaconnaissances ou des procédures généralisables, mais il ne

---

<sup>12</sup> MARINE Claudette, HUET Nathalie. « Techniques d'évaluation de la métacognition : les mesures dépendantes de l'exécution de tâches » *Revue année psychologique*, fascicule 4, 1998. 30 p.

rende pas compte de la conscience cognitive qui accompagne la position du sujet tourné vers soi-même lorsqu'il réalise une action.

Un deuxième type de méthode, dit dépendant, se base sur une tâche particulière qui se passe ou qui a déjà eu lieu. Les méthodes d'entretien simultané, les verbalisations à haute voix ou les observations en cours d'action, par exemple, cherchent à connaître les savoirs ainsi que les stratégies utilisées par le sujet. Ces méthodes invitent le sujet à porter une attention réfléchie et à établir une communication interne dans l'action, ce qui est important pour rendre compte de la métacognition.

Dans la gamme des méthodes dépendantes, un autre groupe de techniques utilise les verbalisations à posteriori se référant à des tâches concrètes. Dans ce cadre, nous avons fait appel à la technique d'entretien d'explicitation, car elle nous permet d'aider l'individu à décrire son action telle qu'elle s'est effectivement. Nous avons pris en compte le fait que la métacognition se base sur la conscience qui permet au sujet de porter un regard réfléchi sur ses actions, et que grâce à cette position réfléchie que l sujet pourra rendre compte du niveau « meta » dans l'entretien. À travers l'ensemble des pratiques d'écoute et de relances (questions, reformulations, silences) apportés par l'entretien d'explicitation nous avons tenté de faciliter la mise en mot du déroulement des actions dans la production d'écrits et d'en dégager ce qui peut être de l'ordre de la métacognition.

Ainsi, l'entretien d'explicitation a été notre support pour accéder aux procédures mis en jeu durant l'activité d'écriture. Nous invitons l'interviewé à explorer des moments singuliers de sa démarche. Notre objectif était la mise en mot du fonctionnement métacognitif des sujets pendant une tâche particulière de production de texte. Pour appréhender les caractéristiques du fonctionnement métacognitif du sujet nous avons cherché à décrire :

- les opérations de régulation (planification, évaluation permanente et finale) qui ont pu être mises en œuvre dans son activité de rédaction,
- Les métaconnaissances (déclaratives, stratégiques, conditionnelles) qui ont effectivement joué dans sa démarche.

## 5.2 Dispositif

### 5.2.1 Pré-étude

#### *Deuxième semestre 2004*

Nous avons conduit des entretiens auprès de vingt-trois étudiants ayant rédigé des fiches de lecture dans le cadre de leurs études. Notre but était de les aider à expliciter les actions qu'ils ont effectivement mises en œuvre durant leurs démarches de rédaction. Les écrits qu'ils ont produits ont été évalués par des enseignants suivant une grille d'évaluation que nous avons construite auparavant.

### 5.2.2 Enquête de terrain

#### *Premier semestre 2005*

Nous avons mené des entretiens d'explicitation auprès de dix-huit étudiants des premiers cycles en Sciences Humaines et Sociales à l'université Paris X. Les étudiants devaient décrire les procédures mises en œuvre pour rédiger un texte (fiche de lecture ou examen écrit). Un questionnaire a été distribué à la fin de l'entretien pour évaluer le « sentiment d'efficacité personnelle » et « l'intérêt » par rapport à la tâche en question.

#### *Premier semestre 2006*

Nous demanderons aux étudiants d'écrire un texte, puis nous passerons un questionnaire pour connaître les « métaconnaissances » et les actions « d'autorégulation » mises en œuvre durant une activité de rédaction.

### 5.3 Bibliographie

- BROW Ann, 1987. « Metacognition , executive control and other more misterius mecanismes », in WEINERT Franz, KLUWE Rainer (dir), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, Lawrence Elbaum, p. 65-116.
- COULON Alain. 1997. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris : PUF, 233 p.
- FAVE-BONNET Françoise, CLERC Nicole. 2001. « Des héritiers aux nouveaux étudiants : 35 ans de recherche », *Revue française de pédagogie*, n° 136.
- FLAVELL John. 1992. « Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry », In NELSON Thomas (dir), *Metacognition : Core readings*, Boston: Allin and Bacon, p. 3-9.
- FLAVELL Jhon, MILLER Patricia, MILLER Scott. 1993. *Cognitive development*. London : Prentice-Hall international. 3ème éd. 408 p.
- GARNER Ruth. 1987. *Metacognition and reading comprehension*. Norwood: Ablex publishing corporation, 165 p.
- LATERASSE Colette. 2002. *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris : L'harmattan, 208 p.
- MARINE Claudette, HUET Nathalie. « Techniques d'évaluation de la métacognition : les mesures dépendantes de l'exécution de tâches » *Revue année psychologique*, fascicule 4, 1998. 30 p.
- MAURICE Danielle. 2001. « Réussir la première année à l'université : la transition secondaire-université, le projet Boussole », *Revue française de pédagogie*, n° 136.
- ROMAINVILLE Marc. 2004. « Esquisse d'une didactique universitaire », *Revue francophone de gestion, n° spécial prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion*, p. 5-24.