

Berger, J.-L., & Lanzos, C. (2026). Des effets d'un enseignement de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage en rédaction en anglais langue étrangère. In J.-L. Berger, D. Escorcia, & A. Fagnant (Eds.). *Soutien à l'apprentissage autorégulé et profils apprenants* (pp. 131-151). Presses Universitaires de Liège (Collection Didactiques en recherche).

Des effets d'un enseignement de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction en anglais langue étrangère¹

Jean-Louis BERGER et Chloé LANZOS
Université de Fribourg (Suisse)
Laboratoire Processus, Autorégulation & Apprentissage

1. INTRODUCTION ET état de l'ART

La maîtrise de la rédaction est essentielle dans les contextes scolaire, professionnel et social (Horowitz, 2023 ; MacArthur *et al.*, 2016). Ceci est le cas tant dans sa langue maternelle que dans une langue étrangère professionnellement et socialement valorisée telle que l'anglais. À l'école, la rédaction joue un rôle crucial dans l'apprentissage et la réussite. Au fur et à mesure de la progression scolaire, la rédaction devient un outil incontournable pour apprendre et démontrer ses connaissances (Nückles *et al.*, 2020). En effet, elle est une méthode d'évaluation primordiale des apprentissages. Par conséquent, les élèves rencontrant des difficultés rédactionnelles sont doublement pénalisés, car ils ne peuvent ni exploiter cette compétence pour soutenir leur apprentissage ni démontrer leurs acquis. De plus, la rédaction est un puissant outil d'autoréflexion et d'expression personnelle, favorisant le développement cognitif et émotionnel (Rusche & Jason, 2011). Pour de nombreux élèves, rédiger un texte représente un défi, notamment au secondaire, où cette compétence devient plus sollicitée. Sur le plan professionnel, de nombreuses carrières exigent des compétences en communication écrite dans la langue maternelle et en anglais (Coyle, 2011). De plus, savoir rédiger permet de communiquer clairement et de défendre des arguments de manière convaincante dans le milieu professionnel (OECD, 2019). Socialement, la rédaction

-
1. Les analyses décrites dans ce texte ont été présentées lors du symposium *L'Apprentissage autorégulé dans le contexte d'activités de réception et de production textuelle*, organisé par J.-L. Berger et S.C. Cartier dans le cadre du Colloque de l'AREF, Lausanne, 13-15 septembre 2022. L'étude a été conduite dans le cadre d'un mémoire de master en Sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Fribourg.

permet de préserver, de transmettre et de transformer des informations. Elle aide également les individus à développer ou structurer leurs connaissances et à exprimer leurs opinions de manière cohérente, servant ainsi d'outil de persuasion et de participation citoyenne. Notons que l'anglais bénéficie globalement d'une valorisation sociale auprès des élèves (Castellotti & Moore, 2002), bien que les élèves montrent un intérêt limité pour la civilisation et la culture des pays anglo-saxons (Berger, 1998). En contraste, dans le contexte suisse romand, d'autres langues telles que l'allemand sont l'objet de représentations et de stéréotypes négatifs (Muller, 1998). Ces représentations auraient un impact sur l'apprentissage de la langue, notamment au niveau des croyances motivationnelles.

La rédaction et son apprentissage sont étudiés depuis des décennies. Jusqu'aux années 1960, les recherches se concentraient sur la description des produits de la rédaction et des activités des rédacteurs (Rohman, 1965). À partir des années 1970, les études se sont penchées sur les processus cognitifs impliqués, comme la planification, la génération de phrases, la mise en texte, l'organisation et la révision (Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1986; Scardamalia & Bereiter, 1986). La comparaison entre rédacteurs novices et experts a permis d'identifier des processus cognitifs clés dans la rédaction de divers genres textuels (Bereiter & Scardamalia, 1987). Plus récemment, les travaux ont considéré la rédaction comme une tâche nécessitant des processus d'autorégulation, explorant comment soutenir ces processus pour améliorer la production textuelle (Escorcia, 2023; Fernandez *et al.*, 2019; Graham *et al.*, 2018; MacArthur *et al.*, 2023; Zimmerman & Risemberg, 1997). D'autres études ont souligné l'importance de la charge cognitive dans le processus de rédaction, en montrant que la planification, la génération de phrases et la révision sollicitent fortement la mémoire de travail, dont les capacités sont limitées (Kellogg, 2001; Swanson & Berninger, 1996). Une surcharge cognitive peut ainsi contraindre l'application des processus de révision (Galbraith & Torrance, 2004; Roussey & Piolat, 1991).

De nos jours, la rédaction est comprise comme un processus social et cognitif complexe, reposant sur les connaissances discursives et rhétoriques des rédacteurs, leurs connaissances du sujet, des stratégies cognitives et d'autorégulation, des croyances motivationnelles et des compétences scripturales fondamentales (Boekaerts & Rozendaal, 2007; MacArthur *et al.*, 2023). La rédaction est un processus récursif impliquant planification, production de textes, évaluation et révision, ces diverses opérations sollicitant fortement les ressources attentionnelles. Lors de la planification, les rédacteurs compétents se fixent des objectifs rhétoriques, génèrent des idées, recherchent des informations et organisent leurs pensées. Ils s'engagent aussi dans une évaluation et une révision tout au long du processus. Ainsi, la rédaction requiert une autorégulation par la planification stratégique, le monitoring et l'ajustement

des objectifs. Boekaerts et Rozendaal (2007) ajoutent que la rédaction est une compétence complexe s'apparentant à la résolution de problèmes. Elle demande aux élèves de disposer d'un répertoire de stratégies d'autorégulation et de croyances motivationnelles favorables, c'est-à-dire de valoriser l'activité de rédaction et de se sentir compétents (Colognesi & Niwese, 2020 ; De Smedt *et al.*, 2023 ; Pajares, 2003 ; Zumbunn *et al.*, 2020).

1.1. Les difficultés dans l'apprentissage de la rédaction en anglais L2

Les élèves rencontrent diverses difficultés lorsqu'ils apprennent à rédiger en anglais en tant que langue étrangère, souvent en raison de la complexité cognitive et linguistique impliquée dans cette tâche. L'une des principales difficultés réside dans la maîtrise de la syntaxe et de la grammaire anglaises, qui diffèrent de la langue française (Hinkel, 2004). De plus, les élèves ont besoin de développer un vocabulaire suffisamment riche et varié pour exprimer leurs idées de manière précise et nuancée (Leki, 1992). Comme expliqué précédemment, la compétence rédactionnelle implique également des compétences d'autorégulation, notamment en planification et en organisation des idées, ce dont les élèves peuvent manquer (Roca de Larios *et al.*, 1999). Les différences culturelles peuvent également jouer un rôle, car les conventions rhétoriques et les styles d'écriture varient d'une culture à l'autre, rendant difficile l'adoption des normes anglophones majoritaires (Kaplan, 1966). En outre, les étudiants peuvent être affectés par l'anxiété liée à l'écriture, qui peut inhiber leur capacité à produire des textes de qualité (Cheng, 2002). Des croyances motivationnelles telles que le sentiment d'efficacité personnelle ou le coût perçu jouent également un rôle dans la rédaction (voir *infra*). Pour surmonter ces défis, il est crucial de fournir un soutien pédagogique approprié, incluant des stratégies explicites d'enseignement de l'écriture et des pratiques régulières de rédaction (Ferris & Hedgcock, 2005).

1.2. Rédiger nécessite des processus d'autorégulation

L'autorégulation de l'apprentissage se définit comme « la poursuite active et réfléchie des objectifs d'apprentissage par la planification, la mise en œuvre, le suivi, le contrôle et la réflexion sur les facteurs internes (cognition, métacognition, motivation, comportement, affect) et externes (environnement) avant, pendant et après l'apprentissage » (Greene, 2018, p. 138). Les élèves utilisent des stratégies d'autorégulation avec des niveaux d'intensité et d'efficacité variés. Ces stratégies incluent la planification et la surveillance de l'exécution des tâches, la résolution de problèmes et l'apprentissage de nouvelles informations. Après la mise en œuvre d'un plan, une autre stratégie d'autorégulation consiste à évaluer la manière dont s'est déroulée l'activité cognitive (Zimmerman, 2000). Les stratégies d'autorégulation cognitive

sont étroitement liées aux stratégies métacognitives (Brown & Palincsar, 1987; Schraw & Moshman, 1995), ces concepts étant souvent associés voire confondus dans la recherche (Berger & Cartier, 2023).

Dans le domaine de la rédaction, les stratégies d'autorégulation sont particulièrement importantes, notamment pour la planification et la révision (Harris, 2023; Roussey & Piolat, 1991; Zimmerman & Kitsantas, 2002; Escorcia *et al.*, 2017). À partir de la théorie sociocognitive (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989), Zimmerman et Risemberg (1997) ont identifié dix stratégies utiles à la rédaction, permettant aux rédacteurs de contrôler délibérément leur processus rédactionnel. Ces stratégies concernent trois types de processus interdépendants : les processus environnementaux (p. ex., structuration de l'environnement), les processus comportementaux (p. ex., auto-surveillance) et les processus personnels (p. ex., fixation d'objectifs ou planification temporelle). Parmi ces dix stratégies, des méta-analyses ont mis en évidence l'efficacité de cinq d'entre elles dans des études expérimentales utilisant des mesures de qualité de la rédaction comme variable dépendante (Graham, 2006; Santangelo *et al.*, 2016). Parmi ces cinq stratégies figurent l'utilisation de standards d'autoévaluation (taille d'effet de 0.51) et les activités de planification réalisées avant de rédiger (taille d'effet de 0.55) (Graham *et al.*, 2018). Étant donné que les recherches précitées soulignent le rôle causal des stratégies d'autorégulation dans la qualité des tâches de rédaction, il paraît pertinent de se demander comment soutenir au mieux l'acquisition et l'utilisation de ces stratégies chez les apprenants.

La présente étude a visé à développer un entraînement des stratégies d'autorégulation pour l'apprentissage de la rédaction en anglais puis à évaluer les effets de cet entraînement sur divers aspects liés à la performance et aux processus d'autorégulation.

1.3. Croyances motivationnelles et motivation stratégique

Au niveau motivationnel, les élèves développent des croyances sur les objets d'apprentissage (Eccles, 2009), par exemple sur l'apprentissage de la langue anglaise et la rédaction en anglais, ainsi que des croyances sur les stratégies d'autorégulation (Karabenick *et al.*, 2021). Ces premières croyances sont désignées par les termes « croyances motivationnelles » et se réfèrent, selon la théorie *expectancy-value*, à la valeur de la tâche et aux attentes de succès. La valeur de la tâche est composée des aspects d'intérêt, d'utilité perçue, d'accomplissement et, dans un versant négatif, du coût. Les attentes de succès sont régulièrement représentées par le sentiment d'efficacité personnelle. Les croyances sur les stratégies d'autorégulation, que nous désignons par les termes « motivation stratégique », représentent le caractère motivationnel des stratégies. Ce caractère se manifeste par une certaine utilité perçue des

diverses stratégies, mais aussi par une perception de coût dans leur mobilisation et enfin par un sentiment d'efficacité à mobiliser de manière adéquate ces stratégies (Karabenick *et al.*, 2021). Étant donné le rôle fondamental des croyances motivationnelles et de la motivation stratégique dans l'autorégulation (Berger, 2023a, b; Berger & Büchel, 2012; Karabenick *et al.*, 2021), il importe d'examiner si et comment une intervention ciblant l'autorégulation peut affecter ces croyances et cette motivation.

2. QUESTIONS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Afin d'évaluer les effets de l'enseignement de stratégies d'autorégulation pour la rédaction en anglais (à l'aide de trois guides décrits *infra*), nous avons formulé les quatre questions de recherche suivantes.

L'enseignement de stratégies d'autorégulation exerce-t-il un impact sur :

1. Les performances directement après cet enseignement ?
2. Les performances à une évaluation sommative quatre mois après cet enseignement ?
3. La mobilisation autorapportée de stratégies d'autorégulation pour la rédaction en anglais ?
4. Les croyances motivationnelles vis-à-vis de l'apprentissage de l'anglais et la motivation stratégique ?

Nous formulons l'hypothèse d'un impact statistiquement significatif sur chacun des quatre aspects.

3. DÉMARCHE méthodologique

3.1. *Participants*

36 élèves du 11^e degré scolaire en Suisse², fréquentant la voie dite générale³ dans une école secondaire, ont participé à la présente étude. Les classes étaient divisées en deux sous-groupes pour les périodes d'anglais. Les élèves étaient âgés de 14 à 15 ans et provenaient de quatre demi-classes. Ils suivaient trois périodes de 45 minutes d'anglais enseignées par un membre de l'équipe de recherche selon un rythme hebdomadaire. Les quatre demi-classes ont été réparties en deux groupes : deux demi-classes dans le groupe contrôle (GC) et deux demi-classes dans le groupe expérimental (GE). Au total, le GC était composé de 19 élèves (10 filles et 9 garçons) et le GE de 17 élèves (10 filles et 7 garçons).

2. Correspondant à la classe de 3^e dans le système français.

3. Les élèves fréquentant la voie générale présentent des compétences scolaires moyennes à faibles.

3.2. Instruments

Tous les instruments ont été administrés durant des périodes de cours et de manière collective. Avant les vacances de Noël, les élèves ont réalisé le pré-test durant une période de cours.

3.2.1. Pré-test de rédaction

Les consignes écrites du pré-test, qui ont été répétées et traduites oralement en français en début de période, étaient les suivantes :

*Write a text making **predictions about climate change** and explain what we can do **to make the situation better today** to prevent these changes.*

*Use the **vocabulary from Unit 3** and make at least **three sentences with 'will/won't'**. The sentences explaining what we can do today are written in the **present simple tense**.*

*Write **150 words** and make 3 paragraphs, at least.*

Certains passages de la consigne ont été mis en évidence afin d'attirer l'attention des élèves sur des éléments clefs du texte à produire. Les consignes des exercices de rédaction ainsi que du post-test ont été élaborées selon une structure similaire à celle-ci. La production écrite au pré-test a été évaluée, par la seconde autrice, grâce à une grille constituée de deux parties : le respect des consignes et la forme. La partie respect des consignes est divisée en sept indicateurs, pour un total de 21 points, en lien avec l'énoncé de la consigne, notamment les éléments mis en évidence. La partie forme comprend sept indicateurs, pour un total de 27 points, correspondant à ceux traités dans les guides de monitoring et de révision (cf. annexe I à la fin de ce chapitre).

3.2.2. Post-test de rédaction

Les consignes écrites du post-test étaient les suivantes :

*Write a text discussing **what you have learned during English lessons this year** and explain what you will (or should) do to continue **to improve your English in the future**.*

*Use an **appropriate vocabulary** and make at least **three sentences with 'will/won't'** and **three sentences with modal verbs**. The sentences explaining what you have learned so far are written in the **present perfect tense**.*

*Write **150 words** and make three paragraphs, at least.*

Tout comme pour le pré-test, les consignes ont été répétées et traduites en français à l'oral en début de période. Le post-test s'est déroulé sur une période de cours et la grille d'évaluation était identique à celle du pré-test.

3.2.3. Post-test différé (test standardisé différé)

Les compétences rédactionnelles en anglais ont été évaluées par un test standardisé administré à tous les élèves du canton trois mois après l'intervention. Le score obtenu dans la partie rédaction du test a pu être collecté pour chaque participant de la présente étude.

3.2.4. Stratégies d'autorégulation et motivation stratégique

Au pré-test et au post-test, les élèves ont autorapporté, à partir de quatre items, la mobilisation de stratégies d'autorégulation ainsi que trois composantes de la motivation stratégique : leur perception d'utilité des stratégies, leur perception du coût et leur sentiment d'efficacité personnelle. Les quatre items étaient les suivants :

1. Avant de rédiger, j'ai réfléchi à ce que je voulais écrire.
2. Avant de rédiger, j'ai fait un plan de ce que je voulais écrire sur une feuille de brouillon.
3. Pendant la rédaction, je me suis arrêté pour réfléchir à ce que je voulais dire (= contenu) et à la manière de l'écrire (= forme : grammaire, orthographe, ponctuation, etc.)
4. Après avoir rédigé, je me suis arrêté pour réfléchir à ce que je voulais dire (= contenu) et à la manière de l'écrire (= forme : grammaire, orthographe, ponctuation, etc.)

Pour la mobilisation de stratégies d'autorégulation, les élèves ont répondu à la question « À quel point cela te correspond-il ? » (1 = ne me correspond pas du tout ; 5 = me correspond tout à fait). Pour la perception d'utilité des stratégies, les élèves ont répondu à la question « À quel point trouves-tu utile de faire cela ? » (1 = pas du tout utile ; 5 = très utile). Pour la perception du coût, les élèves ont répondu à la question « Combien de temps et d'efforts cela te prend-il ? » (1 = très peu ; 5 = beaucoup). Pour le sentiment d'efficacité personnelle, les élèves se sont autoévalués par rapport à l'affirmation « Je le fais bien » (1 = pas du tout capable ; 5 = tout à fait capable). Un score moyen des réponses aux quatre items a été calculé pour la suite des analyses.

3.2.5. Croyances motivationnelles sur la rédaction en anglais

Au pré-test et au post-test, les élèves ont répondu à la question « À quel point cela te correspond-il ? » pour treize items mesurant : l'intérêt (3 items, p. ex., « J'aime écrire en anglais »), l'utilité perçue (3 items, p. ex., « Je crois que savoir écrire en anglais me sera utile plus tard dans la vie en général »)⁴, le

4. La composante « accomplissement » de la valeur de la tâche n'a pas été retenue car elle semblait refléter une croyance peu vraisemblable dans la population concernée.

cout perçu (2 items, p. ex., « Écrire en anglais me demande trop d'efforts ») et le sentiment d'efficacité personnelle (2 items, p. ex., « Je crois que je vais obtenir une bonne note lorsque je devrai écrire un texte en anglais »). Un score global de motivation a été calculé selon la formule suivante : (intérêt + utilité + sentiment d'efficacité personnelle - cout)/4. Le tableau 1 indique, pour chaque mesure, le nombre d'items (ou d'indicateurs dans le cas des scores de performance) ainsi que la consistance interne des scores au pré-test et au post-test.

Mesure	Nombre d'items ou d'indicateurs	α pré-test	α post-test
<i>Performance</i>			
Forme	7	.83	.87
Contenu	7	.89	.91
<i>Stratégies d'autorégulation et motivation stratégique</i>			
Mobilisation des stratégies d'autorégulation	4	.65	.49
Utilité perçue des stratégies d'autorégulation	4	.79	.64
Sentiment d'efficacité person- nelle pour l'application des stratégies d'autorégulation	4	.79	.66
Cout perçu des stratégies d'autorégulation	4	.78	.73
<i>Croyances motivationnelles</i>			
Intérêt	3	.96	.95
Utilité perçue	3	.91	.87
Cout perçu	2	.62	.84
SEP	2	.76	.95
Motivation (score global)	4	.82	.82

Tableau 1 — Consistance interne des scores.

Les indices de consistance interne sont satisfaisants ($\geq .7$), à l'exception de la cohérence interne du score de mobilisation des stratégies d'autorégulation au post-test ($\alpha = .49$) et de quatre scores dont l'alpha se situe entre .6 et .7. Concernant le test standardisé différé, nous ne disposons pas d'informations quant au nombre d'items et à la fidélité du score.

3.3. Procédure d'intervention

L'intervention s'est déroulée sur une période de six semaines, durant les périodes dévolues à l'enseignement de l'anglais, entre janvier et février 2022. Le GE et le GC ont appris à rédiger en anglais langue étrangère en effectuant les mêmes activités dans une temporalité similaire. La différence entre les deux groupes résidait dans l'utilisation de trois guides soutenant respectivement la planification, le monitoring et la révision (voir annexe I à la fin de ce chapitre) uniquement par le GE. Ces guides, développés par les auteurs du présent texte, visaient à soutenir les élèves dans leur processus rédactionnel par une série de questions et de suggestions de structuration de la production. L'une des sources d'inspiration pour la création des guides est le *Step-by-step Action Plan of Metacognitive Activities* (Veenman, 2013) qui offre aux élèves des recommandations quant aux étapes à réaliser et aux questions à se poser dans divers types de tâches scolaires telles que la résolution de problèmes mathématiques ou la lecture de textes. Lors de la première semaine d'intervention, le GE a dédié une période à la phase de planification du premier exercice et une période à la phase de rédaction. Durant la période de planification, les élèves du GE ont pris connaissance du guide de planification. Puis, il leur a été demandé de produire un exemple de plan, en lien avec le premier exercice, en commun au tableau. La notion d'introduction a été exposée aux deux groupes, notamment à l'aide d'un exemple de formulation en anglais. De plus, des idées ont été proposées pour l'élaboration du contenu de chaque paragraphe. Les consignes écrites ont été traduites en français et exemplifiées. Des indications précises concernant la teneur des trois paragraphes attendus ont également été données à l'oral uniquement. Une partie du GC a également bénéficié d'une explication orale supplémentaire sur la notion d'introduction ainsi que d'un exemple, écrit au tableau, lié à la thématique du premier exercice de rédaction.

Durant la première période consacrée au monitoring, les élèves du GE ont pris connaissance du guide de monitoring puis ont débuté la rédaction de leur texte individuellement. Ainsi, l'aide de l'enseignante a été apportée de manière différenciée en fonction des questions et de l'avancement de chaque élève.

Durant les semaines suivantes, deux périodes hebdomadaires ont été employées à l'avancement des exercices de rédaction. La deuxième semaine, le GE a reçu le dernier guide qui concernait la phase de révision; chaque élève a ainsi relu et révisé son texte à l'aide du guide. Néanmoins, tout comme pour le GC, le texte révisé a été repris et annoté par l'enseignante au niveau de la forme.

Afin de permettre aux élèves de corriger eux-mêmes leur texte, les annotations comprennent des *feedbacks* relatifs à six types d'erreurs : vocabulaire, orthographe, grammaire, ponctuation, conjugaison et temps verbaux. D'une part, chaque erreur est soulignée et le type d'erreur mentionné par une lettre (p. ex., « v » correspond au vocabulaire et « o » correspond à l'orthographe). Pour la syntaxe, des flèches indiquent l'ordre adéquat des mots et deux traits verticaux indiquent à l'élève qu'il faut revenir à la ligne. D'autre part, chaque texte comprend un bref *feedback* écrit concernant la qualité du contenu rédigé, soit notamment le degré de respect des consignes, les éventuelles lacunes ou encore les potentiels propos hors sujet. Enfin, les élèves du GE ont indiqué sur leur version révisée au moins deux aspects qu'ils avaient améliorés durant le processus complet de rédaction.

Durant les cinq semaines d'enseignement, deux exercices de rédaction ont été réalisés par l'ensemble des élèves⁵.

3.4. Procédure d'analyse des données

Les données quantitatives ont été analysées par des analyses de covariance dans lesquelles le groupe a été introduit comme facteur et le score au pré-test comme covariée. Ceci a permis de tester si des associations statistiquement significatives existaient entre le groupe et le score au post-test, tout en contrôlant l'effet du score au pré-test. Au niveau qualitatif, les observations de l'enseignante sont analysées *infra*.

4. RÉSULTATS

4.1. Changements entre pré-test et post-test

Le tableau 2 indique les moyennes et écarts-types des mesures de performance au pré-test et au post-test, dans le GE et le GC.

Les résultats des analyses indiquent que l'enseignement n'a pas eu d'effet statistiquement significatif sur la performance, que ce soit au niveau de la forme ($F(1,34) = 0.114$, $p = .738$, $\eta^2_p = .003$) ou du contenu ($F(1,34) = 1.467$, $p = .234$, $\eta^2_p = .043$). Pour ce qui est de la performance au test standardisé différé, aucune différence n'est observée : $F(1,34) = 0.399$, $p = .532$, $\eta^2_p = .012$. Concernant le nombre de mots, aucun effet statistiquement significatif n'est observé ($F(1,34) = 1.931$, $p = .174$, $\eta^2_p = .055$).

5. Nous avons initialement prévu la réalisation de trois rédactions. La nécessité de consacrer plus de temps qu'attendu à l'utilisation des guides a mené à l'abandon de la troisième rédaction.

Mesure	Temps	GC		GE	
		M	ET	M	ET
Performance-contenu	pré-test	1.67	0.95	2.01	0.63
	post-test	1.93	0.96	2.38	0.52
Performance-forme	pré-test	2.67	0.97	2.85	0.38
	post-test	2.82	0.91	2.96	0.65
Nombre de mots	pré-test	79.68	51.24	107.88	55.73
	post-test	82.53	49.14	112.00	30.67
Performance au test standardisé différé		20.05	3.49	20.76	3.25

Tableau 2 — Moyennes et écarts-types des mesures de performance au pré-test et post-test pour le GE et le GC.

4.1.1. Stratégies d'autorégulation

Le Tableau 3 indique les moyennes et écarts-types des mesures relatives aux stratégies d'autorégulation au pré-test et au post-test, dans le GE et le GC.

Mesure	Temps	GC		GE	
		M	ET	M	ET
Mobilisation des stratégies d'autorégulation	pré-test	3.02	0.81	3.11	1.02
	post-test	2.84	0.78	3.61	0.74
Utilité perçue des stratégies d'autorégulation	pré-test	3.67	1.06	3.64	0.93
	post-test	3.75	0.88	3.68	0.79
Sentiment d'efficacité personnelle pour l'application des stratégies d'autorégulation	pré-test	2.70	0.94	3.01	1.13
	post-test	2.75	0.88	3.21	0.80
Cout perçu des stratégies d'autorégulation	pré-test	2.91	1.12	2.83	0.87
	post-test	2.90	0.90	2.73	0.85

Tableau 3 — Moyennes et écarts-types des mesures de stratégies au pré-test et au post-test, dans le GE et le GC.

Une différence significative est observée dans la mobilisation des stratégies d'autorégulation : $F(1,34) = 3.909, p = .006, \eta^2_p = .213$. Ainsi, les élèves du GE rapportent mobiliser plus fortement des stratégies d'autorégulation au post-test en comparaison au pré-test, ce qui n'est pas le cas pour les élèves du GC. En comparaison, concernant la motivation stratégique, aucune différence statistiquement significative n'est observée pour l'utilité perçue des stratégies d'autorégulation ($F(1,34) = 0.458, p = .504, \eta^2_p = .014$), le sentiment d'efficacité personnelle pour l'application des stratégies d'autorégulation ($F(1,34) = 1.745, p = .196, \eta^2_p = .053$) et le coût perçu des stratégies d'autorégulation ($F(1,34) = 0.512, p = .480, \eta^2_p = .016$).

4.1.2. Croyances motivationnelles relatives à l'apprentissage de l'anglais

Le tableau 4 indique les moyennes et écarts-types des mesures relatives aux croyances motivationnelles au pré-test et au post-test, dans le GE et le GC.

Mesure	Temps	GC		GE	
		M	ET	M	ET
Utilité perçue	pré-test	3.79	1.31	4.25	0.89
	post-test	3.86	1.07	3.98	1.04
Intérêt	pré-test	2.39	1.28	2.92	1.37
	post-test	2.67	1.43	2.71	1.41
Sentiment d'efficacité personnelle	pré-test	2.41	1.15	3.06	1.26
	post-test	2.89	1.5	2.91	1.31
Coût perçu	pré-test	2.61	1.22	2.44	1.06
	post-test	2.37	1.22	2.16	0.96
Motivation (score global)	pré-test	1.49	1.00	1.95	0.92
	post-test	1.76	1.13	1.86	0.86

Tableau 4 — Moyennes et écarts-types des mesures de croyances motivationnelles au pré-test et au post-test, dans le GE et le GC.

Aucune différence statistiquement significative n'est observée pour les diverses croyances motivationnelles prises séparément. Cependant, une différence statistiquement significative est constatée pour le score global de motivation : $F(1,34) = 5.203, p = .029, \eta^2_p = .136$. Ainsi, il est probable que la taille réduite de l'échantillon n'ait pas permis de dégager des différences au niveau des diverses croyances, mais que leur combinaison, augmentant la variance du score, permette de montrer un changement, défavorable au GE, dans les croyances motivationnelles.

4.1.3. Analyse qualitative des effets de l'intervention : observations rapportées

Certaines observations réalisées par l'enseignante qui a mené l'activité en classe, appuyées sur des prises de notes qu'elle a consignées au fur et à mesure des séances, méritent d'être rapportées ici parce qu'elles permettent de mieux comprendre le déroulement de l'intervention. Dans les faits, les élèves ont réalisé les exercices à des rythmes différents au sein d'une même demi-classe. De plus, il a parfois été compliqué pour certains de se mettre au travail, de travailler en relative autonomie ou encore de retrouver dans leurs affaires les textes précédemment entamés ou terminés. De plus, tant les élèves du GE que du GC ont semblé confrontés à une difficulté que l'enseignante n'avait pas envisagée : générer des idées vis-à-vis d'une thématique donnée. En effet, notamment lors de la phase de planification du texte, l'enseignante a observé une mise au travail lente, voire inexistante, chez plusieurs élèves. Lorsqu'elle s'est enquis des raisons de l'apparente inactivité des élèves, ces derniers ont majoritairement répondu « je sais pas quoi dire » ou « j'ai pas d'idées ». Afin de parer cet obstacle, une mise en commun d'idées a été réalisée au tableau.

Néanmoins, l'enseignante a observé, en particulier après avoir recueilli les plans (pour le GE) et les premières versions du texte (pour le GC), que la mise en commun n'avait pas produit le résultat escompté. En effet, la plupart des élèves ayant rencontré des difficultés à générer leurs propres idées ont repris telles quelles les idées inscrites au tableau. Cela semble indiquer que l'objectif de la mise en commun n'a pas été atteint dans la mesure où elle n'a pas permis aux élèves concernés de générer des idées propres à partir des exemples donnés.

Le cas a spécialement été observé lors du premier exercice de rédaction, ayant pour consigne de comparer les droits et devoirs des élèves en tant qu'enfants à ceux qu'ils ont désormais en tant qu'adolescents. En effet, un élève ne s'engageant pas dans le travail a expliqué à l'enseignante que « à la maison, je fais ce que je veux ». L'enseignante lui a alors proposé de s'imaginer les devoirs que peuvent avoir d'autres adolescents et son premier réflexe a été de répondre « je sais pas ». Il a fallu à l'enseignante plusieurs tentatives pour engager l'élève dans la réflexion et l'amener à formuler des propositions.

Dans ce cas de figure, il n'est pas clair si le manque d'engagement est dû à la difficulté d'idéation, à une difficulté de décentration de soi ou à des croyances motivationnelles peu favorables quant à l'activité. Il est probable, selon l'enseignante, que ces divers facteurs s'influencent mutuellement, car les élèves ayant démontré de telles difficultés sont principalement des élèves peu engagés dans l'apprentissage de l'anglais en général. Néanmoins, il semblerait que la génération d'idées soit une difficulté centrale au processus rédactionnel (Bereiter *et al.*, 2023 ; Chuy *et al.*, 2011) et les guides de rédaction n'ont pas été conçus pour parer à cette problématique.

Toutefois, l'enseignante observe également des difficultés ayant émergé et persisté bien que les guides aient été conçus pour aider l'élève à les affronter. Au stade de la planification, le guide comprenait des sous-questions telles que « Quels mots de vocabulaire sont liés à chaque idée ? » ou encore « Quel temps verbal dois-je utiliser dans chaque paragraphe ? ». Ces questions avaient pour objectif d'aider l'élève à mobiliser les connaissances utiles à l'élaboration de leur plan. Cependant, il a été nécessaire d'exemplifier au tableau le raisonnement sous-tendu par de telles questions. De plus, pour certains élèves, un questionnement individuel s'est avéré nécessaire pour qu'ils sélectionnent les mots de vocabulaire à mobiliser, d'abord en français, avant qu'ils ne les traduisent en anglais.

Similairement, au stade de la rédaction du texte, l'enseignante a aidé par oral certains élèves à construire leurs phrases. Afin de les engager dans le processus de rédaction, l'enseignante a posé des questions telles que « Quelle est la phrase que tu veux écrire, en français ? », puis, après que l'élève a eu répondu, elle a poursuivi en demandant « alors comment dit-on [le premier mot de la phrase] en anglais ? », « comment dit-on [le deuxième mot de la phrase] en anglais ? » et ainsi de suite jusqu'à ce que l'élève ait formulé la phrase en entier. Autrement dit, les guides de planification et de monitoring n'ont été dans l'ensemble que très peu mobilisés sans le soutien oral de l'enseignante.

Concernant la phase de révision, les corrections ont été apportées aux textes par l'enseignante avant l'introduction du guide de révision. Ainsi, il est difficile d'estimer dans quelle mesure le guide de révision a été mobilisé par les élèves lors de cette phase. Tout comme observé concernant les guides de planification et de monitoring, les informations complémentaires données à l'oral par l'enseignante ainsi que les *feedbacks* écrits sont des facteurs entravant l'analyse du degré de mobilisation du guide de révision par les élèves, et ainsi son potentiel impact sur le texte révisé.

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

L'analyse des impacts de l'intervention au niveau quantitatif et la description des écueils rencontrés dans son application sont informatives pour de futurs travaux adoptant des objectifs similaires.

L'intervention n'a pas eu d'impact statistiquement significatif sur les performances des élèves en matière de contenu ou de forme, ni sur la longueur de leurs productions écrites. De plus, les résultats au test standardisé différé ne varient pas entre les deux groupes. Autrement dit, les élèves du GE ont progressé de manière comparable à ceux du GC. Au sujet du développement des stratégies d'autorégulation, les analyses des informations autorapportées par les élèves relatives à la mobilisation des stratégies et leur motivation

stratégique révèlent une augmentation de la mobilisation des stratégies dans le GE, ce qui ne s'observe pas dans le GC. Pour autant, l'intervention n'a pas exercé d'impact sur la motivation stratégique des élèves du GE. Enfin, concernant les croyances motivationnelles des élèves, nous constatons un effet de l'intervention indiquant une détérioration de la motivation des élèves du GE. Ainsi, suivre l'intervention présenterait un coût important pour les élèves et limiterait la valeur qu'ils attribuent à la rédaction en anglais ainsi que leur sentiment d'efficacité relatif à cette rédaction. Des résultats analogues avaient été observés dans une précédente intervention métacognitive sur le processus de révision de productions écrites d'élèves en formation professionnelle initiale (Rérat et Berger, 2020). Une diminution des buts de maîtrise et une augmentation des buts d'évitement du travail avaient été observées après l'intervention pour le GE.

La description par l'enseignante et co-autrice du présent chapitre permet de comprendre pourquoi aucun changement n'est observé malgré la mise en œuvre de l'intervention. En effet, il semble que les guides développés n'aient pas permis d'atteindre l'objectif visé. Une première observation concerne l'ajout d'une charge cognitive par l'utilisation des guides, alors que la rédaction pour les élèves concernés présente déjà une charge cognitive élevée (Galbraith & Torrance, 2004 ; Roussey & Piolat, 1991). Au-delà des difficultés d'idéation révélées par les observations de l'enseignante, certains élèves passent d'abord par le choix des arguments et leur mise en phrase en langue française avant de traduire en anglais. Ainsi, ajouter une demande d'autorégulation à ce processus déjà complexe et saturant la mémoire de travail, ne fait que rendre la tâche encore plus difficile. Un temps plus long facilitant l'introduction progressive de chaque guide aurait pu limiter ce problème. Une seconde observation consiste à conclure que la modalité des guides est inadaptée au niveau de connaissances disciplinaires des élèves, qui n'ont pas été évaluées dans la présente étude ; autrement dit, des guides tels que ceux utilisés pourraient s'avérer profitables à des élèves plus expérimentés dans la rédaction en anglais langue étrangère, des élèves qui n'auraient plus de difficulté d'idéation et une maîtrise de la langue plus avancée.

Les résultats de la présente étude sont limités par divers facteurs, notamment la brièveté du temps d'intervention en regard de la complexité de la tâche de rédaction et du caractère nouveau des guides pour les élèves. Le nombre de participants ne permet pas de dégager des résultats significatifs qui soient de taille d'effet modeste (p. ex., concernant le sentiment d'efficacité personnelle pour l'application des stratégies d'autorégulation). De futurs travaux pourraient s'intéresser à retravailler la forme et la modalité de l'intervention pour mieux soutenir l'autorégulation des élèves ainsi qu'à s'efforcer de réduire la charge cognitive que présente la rédaction en anglais langue étrangère pour des élèves de 14–15 ans, ce qui permettrait de consacrer des

ressources cognitives à l'autorégulation du processus rédactionnel. En effet, de prime abord, les guides auraient pu paraître une façon de gérer la charge cognitive en soutenant la rédaction par la mobilisation de stratégies ciblées. Toutefois, il semble plus exact de considérer que les stratégies et le guide ont été vécus comme une charge cognitive supplémentaire au processus rédactionnel, entravant potentiellement celui-ci plutôt que le facilitant. Cette réduction de la charge cognitive pourrait être accomplie par la présentation de tâches de planification réalisées (*worked-examples*) et par un étayage varié et progressif (Kirschner, 2002). Enfin, il serait intéressant de comprendre les mécanismes de la détérioration motivationnelle à la suite de l'intervention, afin de saisir dans quelle mesure cette détérioration est liée à la surcharge cognitive ou à un manque de perception de l'utilité de l'autorégulation pour mieux rédiger en anglais.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANDURA, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall.
- BEREITER, C., BOGOUSLAVSKY, M., TSUJI, W. & SCARDAMALIA, M. (2023), « Knowledge building: Improving ideas, improving writing », dans R. Horowitz (éd.), *The Routledge International Handbook of Research on Writing* (p. 225–235), Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429437991-17>
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987), *The Psychology of Written Composition*, Lawrence Erlbaum.
- BERGER, C. (1998), « Y a-t-il un avenir pour l'anglais ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 17, 107–117. <https://doi.org/10.4000/ries.2959>
- BERGER, J.-L. (2023a), « Motivational beliefs, metacognition and self-regulated learning: Investigating the learning triumvirate with Stuart Karabenick », dans T.C. Urdan & E. Gonida (éd.), *Remembering the Life, Work, and Influence of Stuart A. Karabenick* (Advances in Motivation and Achievement), vol. 22 ; p. 197–213, Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320230000022014>
- BERGER, J.-L. (2023b), « Rôles multiples des croyances motivationnelles dans l'autorégulation de l'apprentissage : état de la question », dans J.-L. Berger & S.C. Cartier (éd.), *L'Apprentissage autorégulé* (p. 73–90), De Boeck (collection « Pédagogies en développement »).
- BERGER, J.-L. & BÜCHEL, F. P. (2012), « Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison », *Revue française de pédagogie*, 179(2), 95–128. <https://doi.org/10.4000/rfp.3705>
- BERGER, J.-L. & CARTIER, C. S. (2023), « De l'importance de se mettre d'accord sur le plan terminologique », dans J.-L. Berger & S. C. Cartier (éd.), *L'Apprentissage autorégulé* (p. 23–34), De Boeck, (collection « Pédagogies en développement »).

- BERGER, J.-L., KIPFER, N. & BÜCHEL, F.P. (2008), « The effects of a metacognitive intervention for students in low vocational training tracks », *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 7(3), 337–367. <https://doi.org/10.1891/194589508787724060>
- BOEKAERTS, M. & ROZENDAAL, J.S. (2007), « New insights into the self-regulation of writing skills in secondary vocational education », *Zeitschrift für Psychologie*, 215(3), 164–173. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.3.164>
- BROWN, A.L. & PALINCSAR, A.S. (1987), « Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning », dans J.D. Day & J.G. Borkowski (éd.), *Intelligence and Exceptionality: New Directions for Theory, Assessment, and Instructional Practices* (p. 81–132), Ablex Publishing.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe — De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe.
- CHENG, Y.-S. (2002), « Factors associated with foreign language writing anxiety », *Foreign Language Annals*, 35(5), 647–656. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x>
- CHUY, M., SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (2011), « Development of ideational writing through Knowledge Building: Theoretical and empirical bases », dans E. Grigorenko, E. Mambrino & D. Preiss (éd.), *Handbook of Writing: A Mosaic of New Perspectives* (p. 175–190), Psychology Press.
- COLOGNESI, S. & NIWESE, M. (2020), « Do effective practices for teaching writing change students' relationship to writing? Exploratory study with students aged 10–12 years », *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(1), 1–25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.05>
- COYLE, J.P. (2011), « Teaching writing skills that enhance student success in future employment », *Collected Essays on Learning and Teaching*, 3, 195–200. <https://doi.org/10.22329/celt.v3i0.3262>
- DE SMEDT, F., LANDRIEU, Y., DE WEVER, B. & VAN KEER, H. (2023), « The role of writing motives in the interplay between implicit theories, achievement goals, self-efficacy, and writing performance », *Frontiers in Psychology*, 14, 1149923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149923>
- ECCLES, J. (2009), « Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action », *Educational Psychologist*, 44(2), 78–89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>
- ESCORCIA, D. (2023), *Metacognition, autorégulation et production d'écrits : éclairages théoriques et repères pour l'accompagnement des étudiants*, ISTE éditions.
- ESCORCIA, D., PASSERAULT, J.-M., ROS, C. & PYLOUSTER, J. (2017), « Profiling writers: Analysis of writing dynamics among college students », *Metacognition and Learning*, 12(2), 233–273. <https://doi.org/10.1007/s11409>

- FERNANDEZ, J., GUILBERT, J. & LETANNEUX, A. (2019), « Entraîner l'autorégulation pour améliorer la rédaction », *A.N.A.E. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 163, 759–768. <https://hal.science/hal-04120344>
- FERRIS, D.R. & HEDGCOCK, J.S. (2005), *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, and Practice*, Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410611505>
- FLOWER, L.S. & HAYES, J.R. (1981), « A cognitive process theory of writing », *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- GALBRAITH, D. & TORRANCE, M. (2004), « Revision in the context of different drafting strategies », dans L. Allal, L. Chanquoy & P. Lamy (éd.), *Studies in Writing, vol 13. Revision: Cognitive and Instructional Processes* (p. 63–85), Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1048-1_5
- GRAHAM, S. (2006), « Strategy instruction and the teaching of writing », dans C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (éd.), *Handbook of Writing Research* (p. 187–207), The Guilford Press.
- GRAHAM, S., HARRIS, K.R., MACARTHUR, C. & SANTANGELO, T. (2018), « Self-regulation and writing », dans D.H. Schunk & J.A. Greene (éd.), *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance* (2nd ed., p. 138–152), Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-9>
- GRAHAM, S., ROUSE, A.G. & HARRIS, K.R. (2018), « Scientifically supported writing practices », dans A. O'Donnell, N.C. Barnes & J. Reeve (éd.), *The Oxford handbook of educational psychology* (p. 1–44), Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199841332.013.40>
- GREENE, J.A. (2018), *Self-regulation in Education*. Routledge.
- HARRIS, K.R. (2023), *Literacy and Professional Development from the Viewpoint of Self-Regulated Strategy Development (SRSD): Lessons Learned, Barriers, and Implications*, Career Award Address to the APA Division 15, Washington, DC. August 5, 2023.
- HAYES, J.R. & FLOWER, L.S. (1986), « Writing research and the writer », *American Psychologist*, 41(10), 1106–1113. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>
- HINKEL, E. (2004), *Teaching Academic ESL Writing: Practical Techniques in Vocabulary and Grammar*, Lawrence Erlbaum.
- HOROWITZ, R. (éd.) (2023), *The Routledge International Handbook of Research on Writing* (2nd ed.), Taylor and Francis.
- KAPLAN, R.B. (1966), « Cultural thought patterns in intercultural education », *Language Learning*, 16(1–2), 1–20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x>
- KARABENICK, S.A., BERGER, J.-L., RUZEK, E. & SCHENKE, K. (2021), « Strategy motivation and strategy use: role of student appraisals of utility and cost »,

- Metacognition and Learning*, 16(2), 345–366. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09256-2>
- KELLOGG, R.T. (2001), « Competition for working memory among writing processes », *The American Journal of Psychology*, 114(2), 175–191. <https://doi.org/10.2307/1423513>
- LEKI, I. (1992), *Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers*, Boynton/Cook Publishers.
- KIRSCHNER, P.A. (2002), « Cognitive load theory: Implications of cognitive load theory on the design of learning », *Learning and Instruction*, 12(1), 1–10. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00014-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00014-7)
- MACARTHUR, C.A., GRAHAM, S. & FITZGERALD, J. (2016), *Handbook of Writing Research* (2nd ed.). Taylor and Francis.
- MACARTHUR, C.A., TRAGA PHILIPPAKOS, Z.A., MAY, H., POTTER, A., VAN HORNE, S. & COMPELLO, J. (2023), « The challenges of writing from sources in college developmental courses: Self-regulated strategy instruction », *Journal of Educational Psychology*, 115(5), 715–731. <https://doi.org/10.1037/edu0000805>
- MULLER, N. (1998), « L'allemand, c'est pas du français ! » *Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*, Institut de Recherche et de documentation pédagogique (IRDP) et Loisirs et pédagogie (LEP)
- NÜCKLES, M., ROELLE, J., GLOGGER-FREY, I., WALDEYER, J. & RENKL, A. (2020), « The self-regulation-view in writing-to-learn: Using journal writing to optimize cognitive load in self-regulated learning », *Educational Psychology Review*, 32(4), 1089–1126. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09541-1>
- OECD (2019), *Skills Matter: Additional Results From the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies. <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>
- PAJARES, F. (2003), « Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature », *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- ROCA DE LARIOS, J., MURPHY, L. & MANCHÓN, R. (1999), « The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a foreign language », *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 13–44.
- RÉRAT, O. & BERGER, J.-L. (2020), « Influence d'une intervention métacognitive sur le processus de révision de productions écrites d'élèves en formation professionnelle initiale », *La Recherche en éducation*, 20, 1–25.
- ROHMAN, D.G. (1965), « Pre-writing the Stage of Discovery in the Writing Process », *College Composition and Communication*, 16(2), 106–112. <https://doi.org/10.2307/354885>
- ROUSSEY, J.-Y. & PIOLAT, A. (1991), « Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 79–91. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2036>

- RUSCHE S. & JASON, K. (2011), « You have to absorb yourself in it: Using inquiry and reflection to promote student learning and self-knowledge », *Teaching Sociology*, 39(4), 338-353. <https://doi.org/10.1177/0092055X11418685>
- SANTANGELO, T., HARRIS, K.R. & GRAHAM, S. (2016), « Self-regulation and writing: An overview and meta-analysis », dans C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (éd.), *Handbook of Writing Research* (2nd ed., p. 174-193), Guilford.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1986), « Research on written composition », dans M. Wittrock (éd.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., p. 778-803), Macmillan Education.
- SCHRAW, G. & MOSHMAN, D. (1995), « Metacognitive theories », *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- SMUK, M. (2012), « Autour de quelques clichés sur le savoir-être dans l'apprentissage des langues », *Synergies Pologne*, 9, 77-88.
- SWANSON, H.L. & BERNINGER, V.W. (1996), « Individual differences in children's working memory and writing skill », *Journal of Experimental Child Psychology*, 63(2), 358-385. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.0054>
- VEENMAN, M.V.J. (2013), « Training metacognitive skills in students with availability and production deficiencies », dans H. Bembenutty, T.J. Cleary & A. Kitsantas (éd.), *Applications of Self-regulated Learning Across Diverse Disciplines: A Tribute to Barry J. Zimmerman* (p. 299-324), IAP Information Age Publishing.
- ZIMMERMAN, B.J. (1989), « A social cognitive view of self-regulated academic learning », *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- ZIMMERMAN, B.J. (2000), « Attaining self-regulation: A social cognitive perspective, dans M. Boekaerts, P.R., Pintrich & M. Zeidner (éd.), *Handbook of Self-regulation* (p. 13-39), Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- ZIMMERMAN, B.J. & KITSANTAS, A. (2002), « Acquiring writing revision and self-regulatory skills through observation and emulation », *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660-668. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.660>
- ZIMMERMAN, B.J. & RISEMBERG, R. (1997), Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective », *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>
- ZUMBRUNN, S., BRODA, M., VARIER, D. & CONKLIN, S. (2020), « Examining the multidimensional role of self-efficacy for writing on student writing self-regulation and grades in elementary and high school », *The British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 580-603. <https://doi.org/10.1111/bjep.12315>

Annexe

Guide de monitoring

1. Comment écrire l'introduction ?

- Introduction = 1-2 phrases pour introduire l'idée générale du texte
 - Question = de quoi vais-je parler ?
- Souvent, l'idée générale du texte à écrire se trouve dans la consigne.
- Exemple : Dans ce texte, je vais parler de...

2. Comment écrire le développement ?

- Développement = corps du texte
- Question = de quoi vais-je parler dans chaque paragraphe ?
- Exemple :
 - Dans mon PARAGRAPHE 1, je vais parler de mon IDÉE 1 donc je vais d'abord introduire mon IDÉE 1 en général. Ensuite, je vais ajouter des informations qui permettent de préciser mon IDÉE 1.
 - Dans mon PARAGRAPHE 2, je vais parler de mon IDÉE 2 donc je vais d'abord introduire mon IDÉE 2 en général. Ensuite, je vais ajouter des informations qui permettent de préciser mon IDÉE 2.
 - Dans mon PARAGRAPHE 3, je vais parler de mon IDÉE 3 donc je vais d'abord introduire mon IDÉE 3 en général. Ensuite, je vais ajouter des informations qui permettent de préciser mon IDÉE 3.

3. Comment écrire la conclusion ?

- Conclusion = 1-2 phrases qui reprennent l'idée générale du texte
- Question = de quoi ai-je parlé ?
- Exemple : En conclusion, je pense que...

4. À quoi dois-je faire attention en écrivant mon texte ?

- a. Est-ce que j'ai commencé ma phrase par une majuscule ? (= ponctuation)
- b. De quels mots ai-je besoin pour construire ma phrase ? (= vocabulaire)
- c. Est-ce que j'ai mis tous les mots dans le bon ordre ? (= syntaxe)
- d. Est-ce que je sais écrire tous les mots de ma phrase ? (= orthographe)
- e. Quel temps verbal dois-je utiliser dans ma phrase ? (= grammaire)
- f. Comment conjuguer le verbe en fonction du temps verbal et du sujet ?
- g. Est-ce que j'ai utilisé la bonne ponctuation à la fin de ma phrase ?