



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<https://dx.doi.org/118162/fp.2026.1013>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Stéphanie **St-Onge**
UQAT (Canada)

Érick **Falardeau**
Université Laval (Canada)

Marie-Andrée **Lord**
Université Laval (Canada)

Jessica **Giannetti**
Université Laval (Canada)

Xavier **Serra**
Université Laval (Canada)

Étude du développement des capacités d'autorégulation après un enseignement explicite de stratégies d'écriture en 5^e année primaire

Study of the development of self-regulation capacities after explicit instruction of
writing strategies in 5th grade primary school

<https://dx.doi.org/118162/fp.2026.1013>

R

ésumé

Les données analysées dans cet article sont issues d'une vaste étude mixte visant à évaluer les retombées de l'enseignement explicite des stratégies d'écriture et d'autorégulation sur les performances en écriture d'élèves de 5^e année primaire (10-11 ans). Nous nous focalisons sur les données issues d'entretiens métascripturaux menés avec 14 élèves issus de l'échantillon total de 483 élèves afin d'étudier le développement des capacités d'autorégulation d'élèves ayant suivi l'enseignement explicite, avec ou sans rétroaction par les pairs. Les résultats montrent une progression de l'activité d'autorégulation, plusieurs élèves développant un meilleur contrôle de leur écriture argumentative après la séquence d'enseignement explicite.

Mots-clés

Enseignement explicite, stratégies d'écriture, autorégulation, entretien métascriptural.

Abstract

The data analyzed in this article come from a large-scale mixed-methods study aimed at evaluating the effects of explicit instruction in writing and self-regulation strategies on the writing performance of Grade 5 students (10-11 years old). We focus on data drawn from metascriptural interviews conducted with 14 students from the total sample of 483 students in order to examine the development of self-regulation skills among students who received explicit instruction, with or without peer feedback. The results show a progression in self-regulation activity, with several students developing greater control over their argumentative writing after benefiting from explicit instruction.

Keywords

Explicit instruction, writing strategies, self-regulation, metacognitive interview.

Introduction

Les travaux fondateurs de Zimmerman ont montré l'importance de l'autorégulation dans les apprentissages, particulièrement en écriture (1999, 2002). Des élèves capables de contrôler leur activité d'écriture, de mobiliser à bon escient des stratégies pertinentes, de corriger leur utilisation et de réguler leurs émotions peuvent développer une meilleure perception de leurs capacités à réussir une tâche d'écriture, soit le sentiment d'auto-efficacité, qui alimenterait la motivation intrinsèque et, incidemment, contribuerait à améliorer les performances en écriture (Graham et Harris, 2000). C'est dire l'importance d'étudier cette relation entre les capacités d'autorégulation des élèves et leurs capacités en écriture.

Dans cette optique, nous avons entrepris en 2020-2021 une étude mixte concernant l'effet de l'enseignement explicite de stratégies d'écriture argumentative sur les capacités en écriture et en autorégulation dans des classes de 5^e année primaire (10-11 ans) d'écoles publiques au Québec. Nous avons comparé la progression des élèves dans des groupes témoins, sans enseignement explicite de l'écriture (EEÉ), et dans des groupes expérimentaux avec EEÉ. Dans cet article, nous focalisons l'analyse sur une portion de la recherche globale : les données qualitatives qui visaient à documenter les capacités d'autorégulation des élèves avant et après avoir reçu l'EEÉ (groupes expérimentaux). Dans la moitié de ces groupes, les élèves recevaient des rétroactions par leurs pairs tandis que, dans l'autre moitié, le travail d'écriture, de révision et de réécriture se déroulait individuellement.

Les objectifs de cette contribution sont de 1) déterminer si les capacités d'autorégulation des élèves ont progressé après avoir suivi une séquence d'EEÉ et de 2) décrire cette progression, le cas échéant, d'autant plus que ces capacités chez les jeunes scripteurs ne se développent

pas spontanément, sans enseignement explicite (Torrance, 2007). Pour ce faire, nous recourons à des données issues d'entretiens métascripturaux réalisés avec 14 élèves des groupes expérimentaux après le prétest et après le posttest pour recueillir des traces de leur activité d'autorégulation. Pour étayer ce devis, nous présentons d'abord le modèle d'enseignement mis en place, le cadre théorique sur lequel il s'appuie et la méthode de recherche mise en œuvre pour collecter et analyser les données issues des entretiens.

Problématique et cadre conceptuel

Dans cette section, nous situons notre étude par rapport aux principaux travaux sur l'enseignement explicite et l'autorégulation, en dégagant les concepts sur lesquels nous nous sommes appuyés.

L'enseignement explicite pour améliorer la maîtrise de l'écriture

Des méta-analyses récentes indiquent que l'enseignement explicite de stratégies d'écriture est l'une des méthodes pédagogiques ayant les effets les plus importants sur les performances et sur la perception d'efficacité personnelle des élèves, qu'ils soient ou non en difficulté, garçons ou filles, au primaire ou au secondaire (Graham et Harris, 2017; Graham et al., 2016). Ces travaux sur l'EEÉ reposent sur le modèle *Writer(s)-Within-Community* de Graham (2018) et organisent les stratégies enseignées en fonction des phases du processus d'écriture que Graham désigne en d'autres mots, mais qui correspondent aux phases du programme québécois inspirées du modèle de Hayes et Flower de 1980 révisé en 2012 (Hayes, 2012). Ces stratégies d'écriture concernent la planification (génération d'idées et organisation), la mise en texte (choix du vocabulaire, construction de phrases), la révision (assurer la progression, vérifier la richesse du vocabulaire) et la correction (vérifier l'orthographe). Dans le cadre de notre étude, la phase de réécriture, que Graham nomme *reconceptualization*, occupe une place centrale dans le travail sur les textes que réalisent les élèves, avec ou sans leurs pairs.

Dans leur modèle d'EEÉ fortement influencée par le *Self-Regulation Strategy Development* (Graham et Harris, 2000), De Smedt et Van Keer (2018) ont mis l'accent sur les stratégies d'autorégulation. Elles s'appuient sur des cartes stratégiques qui présentent aux élèves les procédures à mettre en œuvre pour déployer des stratégies d'écriture et d'autorégulation. Les enseignants soutiennent ensuite les élèves afin qu'ils apprennent les stratégies ciblées par le biais de pratiques guidées. De Smedt et Van Keer insistent sur le fait qu'il faut interroger les élèves sur leur utilisation de la stratégie afin de développer leur autorégulation et d'ajuster l'intervention pédagogique.

Notre approche de l'EEÉ s'inscrit dans cette lignée et repose sur le développement des capacités d'autorégulation des élèves, notamment à travers le questionnement des enseignants qui amènent les élèves à s'interroger sur la façon dont ils utilisent les stratégies enseignées, sur les résultats obtenus et sur les ajustements à apporter; elle favorise donc la verbalisation de l'utilisation des stratégies par les élèves. Notre modèle comprend six phases itératives : 1) montrer le fonctionnement des stratégies, 2) modéliser, 3) guider les pratiques des élèves en mettant l'accent sur l'étayage et en favorisant la collaboration entre les élèves pour mieux verbaliser des stratégies, 4) favoriser la pratique autonome, 5) transférer les stratégies dans les tâches d'écriture des élèves, 6) questionner les élèves sur leur utilisation de la stratégie ciblée et sur leur activité d'autorégulation. À cette fin, le questionnement doit porter

davantage sur le processus que sur le produit attendu, suivant la nomenclature des formes de rétroaction efficaces de Hattie et Timperley (2007). Les enseignants fourniront alors un étayage aux élèves en leur montrant notamment comment recourir aux tableaux qui explicitent la procédure à suivre pour comprendre et maîtriser la stratégie visée et en leur montrant à s'interroger sur la façon de l'utiliser.

L'EEÉ se situe alors dans une perspective interactionniste, car il s'adapte aux besoins des élèves par le dialogue. Citant Vygotsky (1934), Cartier et Mottiez-Lopez (2017) insistent sur l'internalisation des connaissances à travers les médiations du maître : « La perspective vygotkienne amène à penser le processus d'autorégulation cognitive et affective dans un “processus d'intériorisation de régulations élaborées d'abord sur un plan interpsychologique, à travers des interactions avec autrui et l'appropriation des outils socioculturels et de leurs usages” » (Cartier et Mottier-Lopez, 2017, p. 8). En interagissant avec son enseignant, l'élève intériorise des outils cognitifs de régulation de son activité d'écriture, en apprenant à s'autoquestionner et à monitorer son utilisation des stratégies enseignées.

Le rôle de l'autorégulation dans l'apprentissage

Se référant aux travaux fondateurs de Linda Allal, Mottier-Lopez définit l'autorégulation (AR) comme un « processus cognitif ou métacognitif qui a pour finalité d'assurer le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales qui contribuent à la transformation des connaissances et compétences de l'apprenant » (2012, p. 7). L'élève qui s'autorégule mobilise des connaissances et des stratégies, réfléchissant à leur usage.

Le processus d'AR en écriture fonctionnerait en boucles continues d'allers-retours (*feedback loops*) entre la tâche à réaliser – le but – et l'autoévaluation des moyens adoptés et du produit réalisé (Zimmerman et Risemberg, 1997). Il s'incarnerait dans des stratégies d'AR en écriture qui sont à la base du travail déployé par Graham et Harris dans le *Self Regulated Strategy Development* et que Zimmerman et Risemberg (1997) déclinent ainsi :

- 1) organiser son environnement physique pour favoriser l'atteinte des buts;
- 2) se donner des modèles pour améliorer ses capacités en écriture;
- 3) monitorer sa performance pour détecter des signes de progrès ou de difficulté;
- 4) se récompenser pour souligner ses bons coups;
- 5) utiliser la verbalisation pour entendre ce que l'on écrit ou pour se donner de la rétroaction;
- 6) organiser son temps efficacement pour planifier son écriture;
- 7) identifier des buts d'écriture proximaux et spécifiques;
- 8) autoévaluer son écrit sur la base de critères de satisfaction personnelle liés à la tâche;
- 9) adopter des stratégies d'écriture efficaces pour atteindre ses buts;
- 10) se représenter mentalement la tâche d'écriture ou des notions à mobiliser.

Zimmerman et Kitsantas (1999) définissent quatre niveaux croissants d'autorégulation. Pour mettre en pratique ce modèle dans le cadre de notre recherche (voir tableau 1), nous avons dû regrouper les deux niveaux supérieurs, autocontrôle et autorégulation (*self-control & self-regulation*), car les éléments qui les différencient – automatiser, réinvestissement réflexif et motivation – ne sont pas observables dans un entretien.

Tableau 1

Niveaux de développement des capacités d'autorégulation

Niveau d'autorégulation manifestée	Définition	Exemples tirés du discours des élèves correspondant à chaque niveau
0) Aucune autorégulation	Aucune trace de contrôle de la stratégie.	Je ne sais pas pourquoi je fais des paragraphes.
1) Observation	Ce premier niveau s'acquiert en observant ou en écoutant un expert qui rend compte de son expertise, à travers le modelage par exemple. L'élève prend alors connaissance d'une façon efficace de mettre en œuvre la stratégie visée, mais sans agir.	L'enseignante nous a dit de faire des paragraphes, alors j'en fais.
2) Étayage (<i>emulation</i>)	Ce deuxième niveau constitue plus qu'une imitation, il s'agit de l'expérimentation par l'élève de la stratégie ou de l'habileté qui vient d'être modelée, avec la rétroaction du maître qui le guide. L'étayage est alors fortement encadré et implique un désétayage au fur et à mesure que l'élève consolide sa maîtrise de la stratégie visée.	J'ai divisé mon texte en paragraphes parce que ça me permet de diviser mes idées, c'est plus clair.
3) Autocontrôle et autorégulation (<i>self-control & self-regulation</i>)	À ce troisième niveau, l'élève utilise la stratégie par lui-même. L'utilisation de la stratégie requiert alors de l'autoquestionnement, de l'autocontrôle. À ce stade, il utilise de façon autonome les outils procéduraux qui lui sont donnés, qui décrivent les procédures à mettre en œuvre. Il est alors capable de prendre un recul critique par rapport à son utilisation de la stratégie et de nommer la façon dont il l'utilise de façon réflexive, voire critique. Son propos témoigne d'une certaine motivation intrinsèque à utiliser la stratégie.	J'ai divisé mon texte en paragraphes parce qu'en mettant une raison et une justification par paragraphe, je peux plus facilement convaincre mon lecteur qui voit mieux mes idées.

Chacun de ces niveaux désigne la capacité des élèves à contrôler leur activité d'écriture, à utiliser les stratégies enseignées de façon efficace, tout en étant capables d'apporter des correctifs au besoin (au niveau 3). Nous analysons ces capacités à travers les verbalisations des élèves. La 3^e colonne du tableau présente des exemples tirés des discours des élèves qui illustrent les capacités correspondant à chaque niveau.

La rétroaction par les pairs dans l'enseignement explicite

La rétroaction par les pairs est efficace pour améliorer les faibles capacités de révision des élèves (Bruning et Kauffman, 2016; Wigglesworth et Storch, 2012). Elle aide particulièrement les élèves qui l'offrent, car elle favorise l'apprentissage des contenus commentés qui doivent être internalisés pour être formulés en commentaires (Crinon, 2012; Lundstrom et Baker, 2009), y compris chez les élèves les plus faibles (Crinon et Marin, 2010). De plus, l'enseignement explicite conjugué à la rétroaction par les pairs offre plus d'occasions de discuter des stratégies, d'évaluer la maîtrise que les élèves en ont, de renforcer leur autorégulation. En définitive, nous postulons que les élèves émettant et recevant de la rétroaction sur des buts précis d'apprentissage de l'écriture affineront leur regard critique dans des textes qui ne sont pas les leurs, facilitant une mise à distance.

Les objectifs de recherche

Cette contribution vise à montrer si des élèves de 5^e année primaire ont 1) progressé dans le développement de leurs capacités d'autorégulation après avoir suivi une EEE avec ou sans rétroaction des pairs et 2) comment ils ont progressé, le cas échéant. Plus spécifiquement, nous étudions la progression des capacités d'autorégulation entre le prétest (avant intervention) et le posttest (après intervention).

Méthodologie

L'étude globale reposait sur un devis mixte qui visait à évaluer les retombées d'une séquence d'enseignement explicite de stratégies d'écriture et d'autorégulation, avec ou sans rétroaction par les pairs, sur les performances en écriture d'élèves de 5^e année. Des données quantitatives nous ont permis de mesurer cette progression et ses tailles d'effet (cf. Falardeau et al., 2024). Nous avons aussi recueilli des données qualitatives au moyen d'entrevues métascripturales qui font l'objet de cette contribution; ces données se focalisaient sur les capacités d'autorégulation des élèves. Après avoir brièvement présenté l'intervention réalisée auprès des groupes expérimentaux de l'étude et comment ont été obtenus les scores en écriture des élèves, parce que nous les utiliserons pour les croiser avec les capacités en autorégulation des élèves, nous expliquerons comment nous avons recueilli et analysé ces dernières.

L'échantillon d'élèves et l'organisation de deux groupes expérimentaux (GE)

Les enseignantes ont été assignées aléatoirement à l'un des trois groupes de l'étude (les deux groupes expérimentaux et le groupe témoin sans accompagnement). 483 élèves ont participé à l'étude, dont 319 élèves¹ aux deux groupes expérimentaux de l'enquête. Parmi ces 319, 14 ont participé aux entretiens

métascripturaux. Un élève de chaque classe a été choisi au hasard par son enseignant pour réaliser un entretien métascriptural après le prétest et après le posttest en écriture.

Le GE collaboratif avec enseignement explicite et rétroaction par les pairs

Les huit enseignantes de ce groupe ont appliqué l'enseignement explicite et la rétroaction par les pairs dans chaque activité de pratique guidée. La séquence d'enseignement² explicite de 18 leçons d'environ 75 minutes se déployait sur six à huit semaines. L'enseignement se centrait sur cinq stratégies liées à l'écriture d'une lettre d'opinion selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2006) :

- 1) analyser les caractéristiques du destinataire pour construire des arguments convaincants et l'interpeler directement;
- 2) structurer la lettre d'opinion;
- 3) assurer la cohérence de l'argumentation entre le thème, l'opinion, les arguments et les justifications;
- 4) employer un vocabulaire riche et varié;
- 5) utiliser des phrases exclamatives, interrogatives et impératives pour créer un effet sur le destinataire.

Chaque stratégie a été travaillée à au moins trois reprises dans des conditions différentes, de complexité croissante, suivant les phases de notre modèle d'enseignement explicite.

Plusieurs séances de la séquence portaient spécifiquement sur la rétroaction par les pairs, toujours associée à l'une des stratégies à l'étude, afin d'encourager des retours centrés sur des contenus précis. Un tableau d'ancrage dédié à la rétroaction entre pairs présentait les attitudes à adopter lors de la formulation et de la réception de cette rétroaction – voir annexe 2. Les élèves travaillaient en équipe pour la planification, la révision et la réécriture de leurs textes et devaient se donner de la rétroaction sur une stratégie à la fois, suivant le script d'enseignement. Aucun rôle précis n'était dévolu aux élèves, mais l'enseignant les amenait à s'interroger davantage sur la maîtrise des stratégies qu'à fournir des réponses toutes faites – Falardeau et al. (2024) présentent plus en détail le travail collaboratif réalisé.

Le GE avec enseignement explicite et écriture individuelle

Dans ce GE, l'enseignement explicite était identique à celui du premier groupe, excepté que les élèves travaillaient seuls. Les activités de pratique guidée étaient réalisées individuellement, avec le soutien de l'enseignante.

La mesure des scores en écriture des élèves

Les élèves devaient choisir l'un des six sujets proposés, portant sur des thèmes familiers (p. ex., Penses-tu que c'est une bonne idée d'avoir un téléphone portable à l'école ? Écris à ta direction d'école pour la convaincre de ton opinion). Des assistants de recherche ont corrigé les lettres des élèves de tous les groupes afin de s'assurer que les critères étaient appliqués de manière uniforme. Les lettres ont été évaluées en fonction des cinq stratégies d'écriture enseignées, sur un score total de 75 points. Les corrélations interjuges sur la correction des trois premiers groupes se situent toutes entre 0,69 et 0,98,

ce qui est tout à fait acceptable – nous renvoyons le lecteur à Falardeau et al. (2024) pour le détail de l'analyse des scores en écriture et la validation du travail de correction.

Les entretiens métascripturaux

Inspirés des entretiens métagraphiques (Morin, 2005), ces entretiens portaient sur l'ensemble du processus d'écriture – d'où le choix de l'adjectif métascriptural. Un élève était choisi au hasard par l'enseignante qui nous envoyait d'abord une capture d'écran du texte, ce qui permettait de tenir l'entretien dans un temps proche de l'écriture. Une seule membre de notre équipe a réalisé les entretiens. Des canevas à questions ouvertes ont été créés à la suite d'une analyse des productions de chaque élève choisi, en fonction des faiblesses, des forces et des particularités détectées, et ce, pour chacune des stratégies enseignées. Chaque entretien était donc spécifique au texte de l'élève interrogé. Les questions posées l'invitaient à réfléchir à son texte, à ses choix d'écriture et à sa planification, à sa mise en texte ou à sa révision. Réalisés sur Zoom en raison de la pandémie de COVID-19, les entretiens étaient enregistrés, et la lettre, consultée en partage d'écran.

Pour construire les canevas d'entretien et effectuer l'analyse des propos des élèves, nous avons décliné les cinq stratégies de la séquence d'enseignement en onze composantes. Le tableau 2 présente des exemples de questions pour chacune d'elles. Des questions en *pourquoi* visaient à observer la connaissance de la stratégie d'écriture dans le texte et des questions en *comment* nous en apprenaient davantage sur leur application en cours d'écriture.

Tableau 2*Construction du canevas d'entretien*

Stratégies d'écriture	Composantes de la stratégie	Exemples de questions de l'entretien
1. Analyser les caractéristiques du destinataire pour construire des arguments convaincants et l'interpeler directement.	1.1. La prise en compte des caractéristiques du destinataire 1.2. L'interpellation du destinataire	- <i>Est-ce que ça change quelque chose pour toi d'écrire à ta directrice ? Par exemple, est-ce que tu vois une différence entre écrire à ta directrice ou écrire à un ami ? Et pourquoi ?</i>
2. Structurer la lettre d'opinion.	2.1 La structure de l'introduction 2.2. La structure des paragraphes de développement 2.3. La structure de la conclusion	- <i>Qu'est-ce que tu as mis dans ton introduction ? Quel était ton but ?</i>
3. Assurer la cohérence de l'argumentation entre le thème, l'opinion défendue, les arguments et les justifications.	3.1. La planification de la lettre 3.2. La cohérence des raisons avec l'opinion défendue 3.3. La cohérence et la force des justifications en lien avec les raisons	- <i>Décris-moi comment tu as fait pour choisir l'explication avec cette raison ? (lecture du passage à l'élève)</i>
4. Employer un vocabulaire riche et varié	4.1. La variété du vocabulaire 4.2. La précision et la richesse du vocabulaire	- <i>Dis-moi, as-tu porté une attention particulière aux mots quand tu as écrit ? Par exemple, aux répétitions ?</i>
5. Utiliser des phrases exclamatives, interrogatives et impératives pour créer un effet sur le destinataire.	5.1. L'utilisation de phrases interrogatives, impératives et exclamatives pour créer de l'effet	- <i>Tu as écrit deux phrases interrogatives (lecture du passage). Dis-moi, qu'est-ce qui t'a poussé à poser des questions à ta directrice ?</i>

L'analyse des entretiens métascripturaux

Pour chaque composante des stratégies, nous avons utilisé l'échelle descriptive de quatre niveaux adaptée (tableau 1) de celle de Zimmerman et Kitsantas (1999). Ces catégories ont été précisées pour chaque stratégie enseignée afin d'évaluer le niveau d'AR des élèves avant et après intervention. Pour juger du niveau de capacité des élèves pour chacune des onze composantes qui déploient les cinq stratégies enseignées (tableau 2), nous avons défini les indicateurs recherchés dans le discours des élèves, et ce, pour chaque niveau de maîtrise³.

Plusieurs visionnements ont été nécessaires pour coder les réponses des élèves. À travers cette démarche itérative et inductive, nous avons précisé les indicateurs pour chaque niveau de maîtrise de la stratégie. Nous avons aussi tenté de relever les stratégies d'AR évoquées par les élèves selon la liste des huit stratégies dressées par Zimmerman et Risemberg (1997) décrites dans le cadre théorique.

Chaque entretien a été codé séparément et a fait l'objet d'une mise en commun afin d'atteindre un consensus. Le tableau 3 illustre comment nous avons évalué la progression des élèves pour chacune des composantes des stratégies décrites dans le tableau 2 : nous avons créé les degrés de progression qui suivent selon le développement des capacités en autorégulation des élèves entre le prétest et le posttest.

Tableau 3

Description des progressions des capacités d'autorégulation entre le prétest et le posttest^A

Catégories de progression	Description
Forte amélioration	Deux points d'amélioration : niveau 0 à 2 ou niveau 1 à 3.
Moyenne amélioration	Un point d'amélioration : niveau 1 à 2 ou 2 à 3.
Faible amélioration	Un point d'amélioration, mais faible maîtrise de la stratégie (niveau 0 à 1).
Stagnation : maintien des acquis	Aucune différence de points, mais on demeure à un niveau acceptable (niveaux 2 ou 3).
Stagnation : faible maîtrise	Aucune différence de points, mais faible maîtrise de la stratégie (niveaux 0 et 1)
Régression	Perte de points : niveau 2 à 1 ou niveau 1 à 0.

L'analyse des stratégies d'autorégulation

Dans le cadre de la séquence d'enseignement explicite, les stratégies d'autorégulation de l'écriture n'ont pas été enseignées comme des objets isolés, mais ont été travaillées de manière intégrée aux stratégies d'écriture. Nous avons ainsi systématiquement intégré à notre séquence les stratégies d'autorégulation n^{os} 3, 7, 8, 9 et 10⁵, qui ont été modelées par l'enseignant et qui ont fait l'objet d'un questionnaire métacognitif avec les élèves en forme de « comment », pour les amener à réfléchir à leur utilisation des stratégies, aux résultats obtenus et aux ajustements à apporter. L'analyse de l'utilisation de ces stratégies d'autorégulation s'est faite par catégorisation dans le discours des élèves : nous avons codé chaque allusion à l'une ou l'autre des stratégies d'AR enseignées afin d'en relever les traces et de croiser ces

manifestations des stratégies d'AR mentionnées avec l'analyse du développement des capacités d'AR des élèves décrite ci-dessus.

Données qualitatives issues des entretiens métascripturaux

Récapitulatif des progressions

Pour classer les élèves selon la progression de leur autorégulation, nous avons tenu compte des composantes des stratégies pour lesquelles une forte amélioration a été notée entre le prétest et le posttest :

- une progression marquée peut correspondre à une amélioration pour six des onze composantes (soit plus de la moitié) des stratégies enseignées (tableau 2);
- une progression moyenne, une amélioration pour trois à cinq des composantes;
- et une faible progression, pour deux composantes ou moins.

Sur la base de cette agrégation des stratégies d'AR, le tableau 4 met en relation la progression des capacités en écriture des élèves entre le prétest et le posttest, et la progression de leurs capacités d'autorégulation.

Tableau 4

Score des élèves interviewés des groupes expérimentaux dans leurs lettres pré et posttests

	Élèves	Scores/75			Progression en autorégulation (dans les entretiens)
		Prétest	Posttest	% d'amélioration (dans les lettres)	
GE Individuel	Mathilde	55	51	-7 %	Moyenne
	Mélissa	53	52	-1 %	
	Renaud	45	53	+18 %	
	Rémi	43	62	+44 %	Marquée
	Tania	41	49	+20 %	
	Yoan	41	62	+46 %	
	Younes	46	42	-9 %	
	Éloïse	61	62	-1 %	Moyenne
	Karim	45	68	+51 %	
	Léonie	53	55	+4 %	
GE Collectif	Noémie	43	60	+40 %	Marquée
	Sandrine	44	60	+36 %	
	Théo	35	51	+48 %	
	Thomas	32	47	+47 %	

Aucune faible progression n'est observable dans les groupes expérimentaux; ils présentent le même profil de progression en matière de capacités d'autorégulation parmi les 14 élèves interrogés, trois moyennes et quatre marquées – nous n'avons d'ailleurs obtenu aucune différence statistique significative entre les deux GE sur le plan des scores en écriture, voir Falardeau et al. (2024). Certains discours d'élèves permettent à tout le moins de mettre en lumière la contribution des pairs, comme nous le verrons dans un exemple.

Des exemples d'autorégulation

Nous présentons ici trois cas d'élèves représentatifs : deux progressions marquées, qui permettent de montrer l'usage des stratégies d'autorégulation par les élèves et la façon dont cet usage progresse, et une progression moyenne.

Théo

Théo est un exemple d'élève du groupe expérimental collaboratif qui autorégule certaines stratégies (amélioration moyenne selon les onze composantes présentées dans le tableau 2), notamment les composantes 4.1 et 4.2 axées sur la variété et la richesse du vocabulaire. Lors de l'entretien prétest, bien qu'il remarque avoir écrit « éducation physique » trois fois en quelques mots et qu'il a répété les mêmes termes dans une seule phrase (*je pense qu'il y a plus que mes amis qui sont plus concentrés en revenant de l'éducation physique sont plus concentrés*), il dit ne pas avoir pensé à varier son vocabulaire. Il n'y a donc pas d'autorégulation, puisqu'il n'y a pas de conscience ni de remédiation du problème observé (niveau 0 de l'échelle de Zimmerman et Kitsantas).

Lors de l'entretien posttest, Théo explique avoir consulté un dictionnaire des synonymes pour trouver des mots riches, adaptés à sa directrice (« ce qui serait le mieux pour la directrice ») :

je me suis dit, si je la vouvoie, je vais aussi essayer d'utiliser des mots riches, fait que j'ai essayé de mettre des mots riches. [...] j'ai cherché dans le dictionnaire des mots qui, bien des mots que je cherchais puis après j'allais chercher dans le dictionnaire des synonymes, puis je cherchais des mots riches pour mettre dans mon texte.

Il a donc adopté des stratégies efficaces pour atteindre ses buts : varier son vocabulaire, le rendre plus riche (composantes 4.1 et 4.2) et interpeler sa directrice (composante 1.2) en employant un vocabulaire varié. Il évoque plusieurs stratégies par lui-même pour parler de ses mots. Théo explique d'ailleurs que ses coéquipiers l'ont aidé avec ses mots, ce qui montre que le travail en équipe a été avantageux pour lui. Il souligne également qu'il a pensé aux mots riches grâce aux tableaux d'ancrage utilisés en classe lors des séances d'enseignement, démontrant ainsi sa capacité d'autorégulation, puisqu'il est autonome et réfléchi dans son usage de la stratégie. Il a donc utilisé les stratégies d'écriture et leur application porte fruit, parce que son vocabulaire devient effectivement plus varié, riche et précis. Il semble d'ailleurs établir une distinction entre les différents registres de langue, car il rapporte qu'il voulait trouver des synonymes pour « certains mots », comme des mots « plus communs ». Par exemple, il soutient avoir cherché dans le dictionnaire la signification de *cordialement*, quand il a compris qu'il s'agissait d'une salutation, il l'a écrit. Il a manifestement atteint le niveau 3 parce qu'il est capable de porter un regard réflexif sur la stratégie qu'il utilise, en fonction du contexte de communication.

Sa lettre reflète les efforts qu'il a déployés et le niveau d'autorégulation observé, son score augmentant de 16 points (35 à 51/75, soit une amélioration de 48 %). Théo est conscient de l'importance d'utiliser un bon vocabulaire pour s'adresser à sa directrice et contrôle les étapes de la stratégie : « je lis mon texte, je surligne, je corrige, puis après je relis, j'ai fait ça deux fois ou trois je pense ». Puisqu'il maîtrise cette stratégie d'écriture de façon consciente et autonome, nous pouvons soutenir qu'il y a une autorégulation de la stratégie.

Sur le plan des stratégies d'autorégulation qu'il mobilise, il se donne des buts d'écriture en disant chercher des mots riches et des interpellations qui plairont à sa destinataire (stratégie d'AR n° 7); il utilise consciemment la stratégie enseignée en classe pour varier son vocabulaire en expliquant comment il recourt au dictionnaire (stratégie d'AR n° 9); il monitorise sa performance de façon critique pour apprécier les progrès réalisés (stratégie d'AR n° 3); il autoévalue également son travail en exprimant sa satisfaction d'avoir utilisé les tableaux d'ancrage et d'avoir recouru au soutien de ses pairs pour améliorer son écrit (stratégie d'AR n° 8).

Rémi

Rémi, du GE individuel, présente une progression marquée d'autorégulation. Au fil de l'entretien, il s'étend longuement sur la stratégie « assurer la cohérence de l'argumentation entre le thème, l'opinion défendue, les arguments et les justifications », complexe pour un élève de 5^e primaire. Dans sa lettre du prétest, il écrit à sa directrice que les élèves devraient avoir « le droit d'apporter leurs cellulaires » à l'école :

ceux qui l'utilisent pendant les explications se le feraient confisquer dans une boîte pour les téléphones. Et il serait admis à partir du troisième cycle. Et pendant la récréation. Et nous pourrions l'utiliser pendant le temps libre. Mais [...] il faudrait être responsable et ne pas en abuser. Et nous pourrions l'utiliser en classe car les ordinateurs ne sont pas opérationnels. Et comme cela nous pourrions communiquer plus facilement si l'école fermait à cause du Covid-19.

Il semble exposer des idées plus que des raisons, sans les justifier (composante 3.3), ce qui donne un effet d'accumulation (avec la surabondance de la conjonction « et ») nuisant à la cohérence du discours. Bien que ses propos soient en cohérence avec l'opinion défendue (composante 3.2), le manque d'argumentation et les nombreuses idées qui s'enchaînent atténuent la cohésion. Lors de l'entretien prétest, il explique peu ou pas la pertinence de ses raisons avec l'opinion (composante 3.2) et n'est pas conscient qu'il ne justifie pas ses raisons (composante 3.3). Pour lui, ce sont « quelques raisons avec les explications des raisons ». Rémi reste donc au niveau 1 (observation), parce qu'il n'a pas conscience des liens nécessaires entre opinion-raisons et raisons-justifications pour assurer une cohérence.

Dans sa lettre posttest, il soutient que les jeunes devraient passer moins de temps sur les appareils électroniques à la maison :

Je trouve que les enfants tout comme les adolescents sont accros à ces appareils et seront plus fatigués en classe et auront de moins bonnes notes. Vous ne voulez pas que vos élèves aient de plus bons résultats ?

Cette fois-ci, la cohérence entre les raisons et l'opinion et entre les justifications et les raisons est plus forte (composantes 3.2 et 3.3) : il pense que les jeunes sont accros, ce qui les rend plus fatigués en classe et a pour conséquence qu'ils obtiennent de moins bons résultats. Dans son argumentation, il utilise même des phrases interrogatives (composante 5.1) qui permettent d'interpeller sa directrice (composante 1.2). Lors de l'entretien posttest, il explique la force de ses justifications et de ses raisons en lien avec son opinion :

On m'a dit qu'il ne fallait pas trop rester sur les écrans, parce que ça nuit au sommeil, donc justement, ça nous rend plus fatigué, [...] souvent quand je suis fatigué, je m'en vais me reposer, je suis trop fatigué pour me concentrer, pour faire mes devoirs, ça fait que j'étudie moins quand ça m'arrive, pis quand tu étudies moins, c'est sûr que tu as des moins bons résultats, pis pour la question, je me suis dit après, si j'étais à la place de ma directrice, j'aimerais ça que [...] mes élèves aient de bons résultats.

Il évoque une expérience personnelle (sa propre fatigue et ce qu'il fait dans ce cas) afin de justifier comment il en est venu à écrire ses raisons et justifications. Ses explicitations lors de l'entretien permettent de penser que Rémi comprend que ses raisons sont cohérentes avec son opinion, que ses justifications étayent ses raisons et il semble conscient de la force de ses justifications pour convaincre sa directrice. Il affirme d'ailleurs lors de l'entretien ce qu'il désire que sa directrice comprenne :

Je voulais qu'elle se dise qu'ils devraient être plus concentrés pis qu'elle se dise que y'a beaucoup de jeunes qui passent du temps sur ces écrans pis qu'elle en prenne conscience, [...] parce que ma directrice je sais qu'elle sait qu'on passe beaucoup de temps sur ces écrans [...]. Je voulais qu'elle comprenne que ça peut être extrême.

Il exploite donc des stratégies d'autorégulation : il établit des buts d'écriture pour faire comprendre à sa directrice que l'utilisation des écrans chez les jeunes peut être excessive (stratégie d'AR n° 7); pour atteindre ses buts, il adopte des stratégies d'écriture efficaces, soit réfléchir à sa propre expérience avec les écrans et repenser aux apprentissages qu'il a faits par le biais de ses expériences, ce qui lui permet de trouver des raisons et des justifications cohérentes (stratégie d'AR n° 9); il monitore sa performance en s'assurant que ses justifications sont cohérentes avec ses raisons (stratégie d'AR n° 3). Il atteint le niveau 3 d'autorégulation pour la cohérence des raisons avec l'opinion défendue (composante 3.2) ainsi que la cohérence et la force des justifications en lien avec les raisons (composante 3.3), parce qu'il autorégule ces composantes de manière réflexive, autonome et critique en explicitant ce qu'il a fait (revenir sur ses connaissances et ses expériences et se mettre à la place de sa directrice) et ce qu'il souhaitait que sa directrice comprenne. Le développement de l'autorégulation de Rémi paraît dans ses performances, car il a obtenu 43/75 au prétest et 62 au posttest, soit une augmentation de 44 %.

Mathilde

Mathilde, du GE individuel, présente une amélioration modérée en autorégulation sur l'ensemble des onze composantes, et le développement de sa capacité d'autorégulation dans certaines composantes ne se traduit pas forcément toujours dans son score en écriture. Prenons comme exemple la prise en compte des caractéristiques du destinataire (composante 1.1.). Dans sa lettre du prétest, Mathilde ne parvient pas à analyser ces dernières pour construire des arguments convaincants. En effet, elle demande à sa directrice d'ajouter trois heures d'éducation physique en formulant cette raison : « Pour commencer ça

enlèverait du temps pour les autres matières comme le français, les maths et l'anglais». Elle ne tient pas compte des préoccupations d'une directrice d'école. Lors de l'entretien prétest, elle soutient avoir écrit sa raison parce qu'elle a suivi ce qui était écrit sur une feuille. Son niveau d'autorégulation est alors très bas (niveau 1, observation), car Mathilde dit reproduire ce qu'elle lit sur son tableau d'ancrage sans comprendre pourquoi elle doit prendre en compte les caractéristiques et intérêts de la destinataire dans sa lettre. Toutefois, en discutant avec l'intervieweuse, elle réalise que sa raison n'est pas pertinente :

je pense pas que ça va la convaincre parce qu'elle va savoir que ça enlèverait du temps pour les autres matières qui sont plus importantes que l'éducation physique.

Au cours de l'entretien prétest, l'élève pose un regard critique sur le travail qu'elle avait effectué avant d'apprendre les stratégies. Avec l'aide de l'intervieweuse, elle réalise que sa raison n'est pas convaincante et passe au niveau 2 (étayage). Elle monitore donc ses méthodes de travail (stratégie d'AR n° 3 de Zimmerman).

Lors de l'entretien posttest, elle contrôle davantage la stratégie de prise en compte des caractéristiques de son destinataire (composante 1.1.), apprise en classe. Dans sa lettre posttest, elle demande à sa directrice d'ajouter dans la cour d'école un parcours de *Ninja warrior*. Pour expliquer sa raison durant l'entretien, elle commence par évoquer une expérience personnelle (lorsqu'elle faisait l'école à la maison, elle jouait dans son parcours de *Ninja warrior* et elle se sentait plus calme et concentrée par la suite), puis elle déclare :

Bien je voulais qu'elle [la directrice] comprenne qu'il y a plusieurs personnes dans l'environnement de l'école qui ont besoin de bouger puis tout, pour pouvoir bien se concentrer après. Fait que je voulais lui faire passer ce message-là.

Mathilde affirme ne pas avoir uniquement appliqué ce qui lui était demandé par l'enseignante, comme au prétest, et s'explique de manière plus étayée. Elle montre, lors de l'entretien posttest, qu'elle comprend ce qui est important pour une directrice d'école, dont le fait que les élèves soient concentrés en classe. Elle identifie des buts proximaux et spécifiques (lui faire comprendre que bouger permet de mieux se concentrer – stratégie d'AR n° 7) et adopte des stratégies efficaces, soit en se référant à sa propre expérience de jeu qui lui assure ensuite une meilleure concentration (stratégie d'AR n° 9). Elle semble donc atteindre le niveau 3 d'autorégulation puisqu'elle agit consciemment, par elle-même, et qu'elle parvient à le verbaliser. D'ailleurs, lorsque nous la questionnons sur sa justification, elle ajoute :

je pense que ce serait une bonne justification pour la convaincre, parce qu'encore une fois, la directrice de notre école, bien y'a beaucoup de malcommodes dans l'école. Bien je pense que c'est une bonne justification parce que ça pourrait vraiment beaucoup calmer certains élèves pour qu'elle ait moins de conflits puis de choses à régler.

Mathilde prouve encore une fois qu'elle pense aux préoccupations de sa directrice (composante 1.1.) en évoquant la diminution des conflits, analysant bien ici les caractéristiques de sa destinataire afin de construire des arguments convaincants. Toutefois, dans sa lettre, elle n'a pas écrit de justification. C'est seulement lors de l'entretien qu'elle parvient à formuler une justification qui tienne compte de sa destinataire. Dans sa lettre, nous pouvons lire :

Mme Line, pour ma raison numéro 1, nous devrions améliorer la cour d'école et mettre un mini parcours de Ninja warrior. Car il y a des vrais singes dans l'école qui aimeraient bien avoir un module comme celui-ci y compris moi.

Elle ne mentionne pas l'élément qui pourrait convaincre sa destinataire, soit de calmer certains élèves grâce à l'énergie dépensée, permettant ainsi de diminuer les conflits en classe.

Mathilde illustre un cas où le développement des capacités d'autorégulation ne se traduit pas dans l'amélioration du score en écriture. En effet, au prétest, elle a obtenu un score de 55/75 et, au posttest, de 51 (-7 %). Dans sa lettre du posttest, elle n'est pas parvenue à mettre l'accent sur le besoin de bouger des élèves afin qu'ils se concentrent. Sa raison n'est pas étayée par une justification convaincante pour une directrice, même si nous pouvons comprendre, grâce à l'entretien, le lien entre le module de jeu et l'exercice physique qui permet une meilleure concentration. En ce sens, ses stratégies d'autorégulation semblent moins efficaces que pour Théo et Rémi. Si elle se donne des buts de performance (stratégie d'AR n° 7) et adopte une stratégie pour atteindre ses buts (stratégie d'AR n° 9), sa maîtrise de la stratégie de prise en compte du destinataire est plus incertaine; comme elle monitore peu ses performances (stratégie d'AR n° 3) et qu'elle autoévalue peu ses méthodes de travail (stratégie d'AR n° 8), sa lettre reste assez faible quant à la prise en compte du destinataire. Les capacités d'autorégulation plus limitées de Mathilde semblent se refléter dans sa maîtrise erratique de la stratégie de prise en compte du destinataire. En définitive, selon l'échelle de Zimmerman et Kitsantas, Mathilde atteint un niveau 2 d'AR (étayage) : elle parvient, lors de l'entretien, à expliciter de manière autonome sa raison; néanmoins, elle ne parvient pas à mobiliser cette capacité réflexive dans son activité d'écriture.

Discussion

L'analyse de ces trois cas représentatifs des entretiens menés avec les élèves met en relief les fortes capacités en AR d'enfants de 10-11 ans. Le fait que les élèves parviennent à s'autoréguler après seulement deux mois d'EEÉ permet de penser qu'une pratique régulière d'EEÉ autorégulé permettrait un développement des capacités d'autorégulation plus marqué. Nos résultats concordent avec les travaux de Moos et Ringdal (2012), ou de Savina (2021) qui montrent que des élèves de la fin primaire parviennent, avec un entraînement efficace, à développer leurs capacités d'AR. Même si certains chercheurs dont Dent et al. (2016) affirment que l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives influe faiblement sur les performances des élèves d'âge primaire, nous pensons, comme Graham et Harris (2000), que l'EEÉ autorégulé avec les élèves est essentiel dans l'enseignement de l'écriture dès l'école primaire. Le discours des élèves tout comme la progression de leur score en écriture montrent une relation forte entre performance en écriture et capacité d'autorégulation.

Plusieurs métaanalyses ont montré l'effet de l'enseignement explicite autorégulé sur les performances en écriture des élèves, même pour les élèves du primaire (Grace Kim et al., 2021; Graham et Harris, 2017). Le discours des élèves dans notre recherche montre des traces concordantes du travail d'autorégulation réalisé dans la séquence d'enseignement menée avec les deux GE : Théo évoque l'apport de ses pairs et se réfère aux étapes du tableau d'ancrage; Rémi réfléchit à la cohérence de sa lettre dans l'entretien posttest en suivant les étapes du tableau d'ancrage, même s'il ne se réfère pas à cet outil dont il ne dispose plus au moment de l'entretien : il l'a intériorisé.

Par ailleurs, la relation entre l'amélioration au score en écriture et celle des capacités d'autorégulation demeure incertaine. Dans certains cas, comme ceux de Théo et Rémi, cette relation paraît forte. Cependant, dans d'autres cas, comme celui de Mathilde, l'amélioration des capacités en AR ne se reflète pas dans le score en écriture. Cet apparent décalage entre le savoir en réception (c'est-à-dire ce qui est appris en classe et ce qui peut être nommé par l'apprenant) et le savoir en action semble indiquer que, comme tous processus, l'autorégulation ainsi que la mise en application des stratégies demandent du temps. En somme, la relation entre les capacités d'AR et les scores en écriture est inférée (sauf pour Théo, qui nomme explicitement les outils utilisés en classe); elle n'est pas montrée statistiquement comme l'efficacité de notre séquence d'enseignement explicite (cf. Falardeau et al., 2024).

Les élèves qui régulent leur activité d'écriture utilisent des stratégies pertinentes, ajustent leur usage au besoin et gèrent leurs émotions sont plus susceptibles de développer une meilleure perception de leur capacité à réussir des tâches d'écriture. Ce sentiment d'autoefficacité contribue, de manière indirecte, à améliorer la performance en écriture (Troia et al., 2013). Cette relation comporte d'importantes implications pédagogiques. Le potentiel de développement de l'autorégulation chez les jeunes élèves est particulièrement significatif pour les enseignants qui, en travaillant sur les stratégies d'autorégulation, peuvent renforcer la confiance des élèves en leur potentiel, l'effort qu'ils investissent dans leurs activités d'apprentissage et favoriser leur persévérance (Bandura, 2000). Cet accent mis sur l'autorégulation constitue une pratique pédagogique efficace pour soutenir l'apprentissage des élèves dans les trois phases de la boucle de rétroaction de Zimmerman, comme nous l'avons fait avec de jeunes élèves :

- dans la phase de planification (*forethought*), les enseignants fixent les objectifs avec les élèves et planifient l'utilisation des stratégies ciblées dans le cadre d'un enseignement explicite de l'écriture, favorisant des croyances motivationnelles qui influencent la volonté d'apprendre des élèves ;
- dans la phase de réalisation (*performance*), lors de la pratique guidée, les enseignants soutiennent l'autorégulation des élèves en les questionnant sur leur utilisation des stratégies et en révisant avec eux les étapes des stratégies, ce qui renforce leur confiance et leur persévérance dans l'activité ;
- dans la phase d'autoréflexion (*self-reflective*), après la pratique, les enseignants soutiennent l'auto-observation des élèves, influençant ainsi leurs efforts d'apprentissage ultérieurs (Zimmerman et al., 2017).

À la lumière de nos résultats, les interventions des enseignants peuvent contribuer à renforcer les capacités d'autorégulation des élèves, lesquelles peuvent se développer dès le plus jeune âge. Dans ce cercle vertueux — où le sentiment d'autoefficacité, l'autorégulation et la performance en écriture s'influencent mutuellement —, les enseignants peuvent jouer un rôle central.

Pour les chercheurs, le potentiel de développement des capacités d'autorégulation mis en évidence dans cette étude apporte un soutien à la forte relation entre autorégulation et performance en écriture. Grâce à des entretiens métascripturaux, nous avons pu examiner la relation entre ces deux variables. Bien que cette perspective qualitative demeure marginale dans la recherche sur l'EEÉ, elle présente un potentiel considérable pour approfondir la compréhension des mécanismes par lesquels le sentiment d'autoefficacité favorise l'autoréflexion en écriture, et inversement. En réfléchissant à leur activité

d'écriture, les élèves peuvent être amenés à expliquer en quoi l'utilisation de stratégies spécifiques les motive et renforce leur confiance en leurs capacités.

Limites de notre étude

L'entretien métascriptural présente certaines limites, puisqu'il incite les élèves à adopter une forme de discours inhabituelle pour eux (Roussel, 2017). Revenir consciemment sur ses pratiques scripturales, ses connaissances et les stratégies utilisées demeure un exercice difficile pour des enfants de 10-11 ans qui ne sont pas tous à l'aise d'échanger avec un étranger en ligne. L'écran et le contexte ont peut-être freiné certains élèves à expliciter leur pensée. Certaines questions de l'intervieweuse qui portaient sur des enjeux d'écriture échappaient probablement à leur contrôle. La connaissance du métalangage (raisons, justifications, etc.) a probablement constitué un obstacle supplémentaire aux capacités d'AR puisque les questions référaient parfois à des notions que les élèves ne maîtrisaient pas avec précision.

Conclusion

Si notre démarche d'EE repose sur des stratégies d'écriture efficaces, elle mise fortement sur le développement de capacités d'autorégulation qui passe notamment par tout le travail de rétroaction et de questionnement de l'enseignant qui invite constamment les élèves à réfléchir à la façon dont ils utilisent les stratégies, aux résultats obtenus et aux ajustements à apporter. L'étude rapportée dans cet article permet d'apprécier la façon dont des élèves de 10-11 ans développent la capacité de réfléchir à leur pratique d'écriture, en s'ancrant dans une tâche spécifique qui présente un but précis, en l'occurrence convaincre son destinataire dans une lettre d'opinion. L'entretien métascriptural permet d'amener les élèves à verbaliser leur activité d'autorégulation et de la rendre manifeste pour la recherche. Interroger les élèves comme nous l'avons fait fournirait aux enseignants une rétroaction utile sur la façon dont leurs interventions renforcent l'autorégulation, afin qu'ils puissent au besoin ajuster leur intervention. Ils seraient alors à même d'apprécier non seulement les capacités en écriture de leurs élèves à l'aide des évaluations habituelles, mais aussi le contrôle qu'ils en ont. Dans le matériel d'enseignement que nous avons créé pour la recherche, nous proposons aux enseignants quantité d'exemples de questionnements qui empruntent à la méthode de l'entretien métascriptural et qui permettent d'avoir accès à l'activité d'autorégulation des élèves. Les outils de recherche deviennent alors concrètement des leviers d'enseignement et d'apprentissage.

Notes

- ¹ L'annexe 1 présente l'échantillon des élèves pour les deux groupes.
- ² Le matériel didactique est accessible gratuitement en ligne : <https://www.strategieslectureecriture.com>
- ³ Le lecteur pourra consulter des exemples d'indicateurs pour le niveau 3 d'autorégulation : <https://www.dropbox.com/scl/fi/0isxr6orcf6acmn2b97px/Exemples-d-indicateurs-d-AR-F-P2026.docx?rlkey=uiwy3cbxtklxmeslhbkcum8tu&st=qsiro9lf&dl=0>
- ⁴ Il s'agit ici d'exemples d'évaluation de la progression des capacités d'AR des élèves. Toutefois, puisque les composantes n'ont pas toutes le même poids, on ne peut tirer des conclusions uniquement en comptabilisant celles pour lesquelles il y a eu une forte amélioration. Par exemple, si un élève a une forte amélioration pour six composantes réparties dans différentes stratégies et qu'un autre montre une forte amélioration pour deux ou trois des stratégies jugées les plus complexes (ex. : assurer la cohérence de l'argumentation), des nuances sont à apporter dans l'interprétation des résultats.
- ⁵ Pour rappel : 3) monitorer sa performance pour détecter des signes de progrès ou de difficulté; 7) identifier des buts d'écriture proximaux et spécifiques; 8) adopter des stratégies d'écriture efficaces pour atteindre ses buts; 9) se représenter mentalement la tâche d'écriture ou des notions à mobiliser; 10) autoévaluer son écrit sur la base de critères de satisfaction personnelle liés à la tâche.

Références

- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bruning, R. H. et Kauffman, D. F. (2016). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (2^e ed., p. 160-173). Guilford Publications.
- Cartier, S. et Mottier-Lopez, L. (2017). Moyens et dispositifs de l'apprentissage autorégulé et de la régulation des apprentissages. Dans S. Cartier et L. Mottier-Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire. Perspectives francophones* (p. 1-26). PUQ.
- Crinon, J. (2012). The dynamics of writing and peer review at primary school. *Journal of Writing Research*, 4(2), 121-154. <https://doi.org/10.17239/jowr-2012.04.02.2>
- Crinon, J. et Marin, B. (2010). The role of peer feedback in learning to write explanatory texts: why the tutors learn the most. *Language Awareness*, 19(2), 111-128. <https://doi.org/10.1080/09658411003746604>
- Dent, A.L. et Koenka, A.C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychological Review*, 28, 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- De Smedt, F. et Van Keer, H. (2018). Fostering writing in upper primary grades: a study into the distinct and combined impact of explicit instruction and peer assistance. *Reading and Writing*, 31(2), 325-354. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9787-4>
- Falardeau, É., Guay, F., Dubois, P. et Pelletier, D. (2024). Effects of teacher-implemented explicit writing instruction on the writing self-efficacy and writing performance of 5th grade students. *Journal of Writing Research*, 16(1), 1-38. <https://doi.org/10.17239/jowr-2024.16.01.01>
- Grace Kim, Y.-S., Yang, D., Reyes, M. et Connor, C. (2021). Writing instruction improves students' writing skills differentially depending on focal instruction and children: A meta-analysis for primary grade students. *Educational Research Review*, 34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100408>
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>

- Graham, S. et Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2
- Graham, S. et Harris, K. (2017). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analysis. Dans R. Fidalgo, K. Harris, et M. Braaksma (dir.), *Design principles for teaching effective writing: Theoretical and empirical grounded principles* (p. 13-37). Brill Editions.
- Graham, S., Harris, K. et Chambers, A. B. (2016). Evidence-based practice and writing instruction: A review of reviews. Dans C. A. MacArthur, S. Graham, et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (2^e ed., p. 211-226). Guilford Publications.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hayes, J.R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Lundstrom, K. et Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- MacArthur, C. A., & Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. In C. A. MacArthur, S. Graham, et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (2^e éd., p. 24-40). Guilford.
- MÉQ – Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Moos, D. C. et Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. Education Research International, 2012. <https://doi.org/10.1155/2012/423284>
- Morin, M.-F. (2005). Declared knowledge of beginning writers. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 385-401. <https://doi.org/10.1007/s10674-005-4489-2>
- Mottier-Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Roussel, K. (2017). Les protocoles verbaux (think-aloud protocols) : enjeux methodologiques de validité pour la recherche en contexte scolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 8(1), 160-167.
- Savina, E. (2021). Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: why it is important and how to promote it. *Early Childhood Educ Journal*, 49, 493-501. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01094-w>
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy et Practice*, 14(3), 281-294. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A. et Lawrence, A. M. (2013). Relationship between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Reading & Writing*, 26, 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Wigglesworth, G. et Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364-374. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.005>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 40(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. et Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from Process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Education Psychology*, 91(2), 241-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.241>
- Zimmerman, B. J. et 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>
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. et DiBenedetto, M. K. (2017). The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. Dans A. J. Elliot, C. S. Dweck et D.S. Yeager (dir.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, (p. 313-333). Guilford Press.

Pour citer cet article

St-Onge, S., Falardeau, É., Lord, M.-A., Giannetti, J. et Serra, X. (2026). Étude du développement des capacités d'autorégulation après un enseignement explicite de stratégies d'écriture en 5e année primaire. *Formation et profession*, 34(1), 1-22. <https://dx.doi.org/118162/fp.2026.1013>