

« Le transfert du savoir orthographique à l'écrit à travers la métacognition »

Par **Cynthia ABDEL KARIM** – Etudiante en Master en Education préscolaire et
primaire – Option Remédiation et encadrement pédagogiques

Sous la direction de Dr. **Dunia EL MOUKADDAM**

Résumé :

Depuis longtemps, les intervenants de divers milieux du monde de l'éducation constatent que les apprenants transfèrent peu leurs apprentissages d'un contexte à un autre. Or, cette rareté peut amener des conséquences fâcheuses, notamment en langue française : faibles performances en production écrite, rapport « négatif » à l'écrit et à l'oral, résignation apprise observée chez les jeunes apprenants en production écrite, etc. C'est la raison pour laquelle nous tentons, à travers une recherche praxéologique, d'aider nos élèves à affronter leurs difficultés qui se manifestent dans le domaine de l'écrit. Au sein de cet article, nous résumons le travail élaboré et appliqué dans le cadre de notre projet de mémoire, durant l'année universitaire 2018-2019. Nous présentons le projet de remédiation mis en place auprès des élèves de CM1 ainsi que l'analyse des résultats obtenus. A la fin, nous clôturons notre travail par une discussion et une auto-évaluation de cette expérience vécue tout au long de cette année.

Article :

« *L'école primaire est désormais attentive au fonctionnement cognitif de chaque élève et pour cela, elle introduit des éléments de méthodologie susceptibles de faciliter la construction des savoirs de façon plus pertinente* » (Perraudau, 1996, p.20). De cette citation émane le rôle essentiel que joue l'école où l'enfant développera la capacité à gérer ses connaissances et à les réutiliser dans n'importe quel contexte. Ainsi, dès le primaire, la réussite future de nos enfants repose sur la solidité de leurs premiers acquis. En ce qui concerne la langue française, l'acquisition de l'orthographe n'est pas chose facile et les élèves doivent souvent faire face à de nombreux obstacles dans leur parcours d'apprentissage, surtout dans le cas de nos élèves en CM1. Ces derniers aiment la langue française et participent bien à la découverte des notions en connaissance de la langue. Cependant, sur le plan de l'écrit se pose un sérieux problème. Malgré le fait qu'ils aient appris le savoir orthographique et qu'ils l'aient appliqué dans les exercices, ils sont incapables de le réutiliser correctement en écrivant. Ainsi, nous étions en mesure de nous poser ces questions : *Qu'est-ce qui empêche un élève de CM1 de réutiliser à bon escient le savoir orthographique à l'écrit ? Les difficultés qu'il rencontre résident-elles dans la façon d'apprendre, ou peut-être dans notre façon d'enseigner ?* En vue de répondre à ces deux questions, nous avons mené une recherche praxéologique à travers laquelle nous avons évalué **le projet de transfert** mis en place auprès de 16 élèves ayant des difficultés à réutiliser l'orthographe à l'écrit.

Au niveau de notre recherche, nous avons adopté l'approche qualitative pour pouvoir identifier les difficultés et collecter les données nécessaires à notre projet. Suite aux observations du rendement des enfants à l'écrit et au relevé des notes, nous avons analysé les causes de leurs difficultés dans le but d'orienter notre action sur le terrain. Ces 16 élèves apprenaient l'orthographe en classe et l'appliquaient dans les exercices mais arrivant à l'écrit, le résultat était décevant. Ils avaient les idées en tête mais pour les rédiger, ils n'étaient pas capables d'employer correctement l'orthographe. Pour mieux expliquer, ils ne comprenaient pas ce lien existant entre l'orthographe et l'écrit. Ils ne faisaient pas attention à l'accord dans le groupe verbal, pourtant la notion de l'accord sujet-verbe a été apprise auparavant. De plus, après la rédaction d'un petit texte, les élèves n'avaient pas l'habitude de se relire et de rectifier leurs erreurs. Ainsi, nous avons constaté que cette difficulté à transférer le savoir à l'écrit peut être due à un problème

d'attention en écrivant et en se rappelant les notions apprises. De même, elle peut être due à un problème de motivation qui entravait l'acte d'écrire. Par la suite, l'objectif de ce projet de transfert est d'amener les élèves en difficulté à prendre conscience du rôle que joue l'orthographe à l'écrit et de ses propres stratégies cognitives pour réussir le transfert et ceci par le biais de la métacognition. De ce fait, nous présentons la question de départ de notre recherche : Dans quelle mesure la prise de conscience de ses propres connaissances et stratégies cognitives favoriserait-elle le transfert du savoir orthographique à l'écrit chez l'élève de CM1 ?

Il semble que le transfert soit omniprésent dans nos vies, même si nous n'en sommes pas toujours conscients. En effet, selon Tardif (1992), le transfert serait impliqué dans toutes les fonctions cognitives et intellectuelles que l'être humain a la capacité d'exercer. L'auteur évoque aussi le peu de variété des stratégies présentées aux apprenants : ils ont souvent peu conscience des connaissances qu'ils possèdent et des connaissances nécessaires à l'accomplissement d'une tâche (Tardif, 1999). Doly (1996), tout comme Tardif, croit que les élèves possèdent des connaissances et des compétences, cependant ils ne savent ni les utiliser, ni les transférer. Elle ajoute : « *Ces élèves en échec ne savent pas non plus mettre en œuvre les processus de contrôle par lesquels le sujet guide sa propre activité vers le but de façon autonome et avec plus de chances de réussite, ce qui caractérise justement les élèves en réussite scolaire qui sont à la fois autonomes et « transférables»* » (Doly, 1996, p.18). De plus, Meirieu (1997), Perrenoud (1997) et Tardif (1999) insistent également sur l'importance du contexte émotionnel de l'élève dans sa capacité à transférer ses apprentissages. Salomon et Globerson (1987) insistent aussi sur le rôle de la motivation dans l'explication du transfert. Ainsi, la métacognition demeure la condition qui favorise la motivation ainsi que le transfert des apprentissages. Comme le dit Tardif (1999) : « *Chaque processus, composant la dynamique du transfert des apprentissages, exige, pour que la transférabilité d'une tâche source à une tâche cible se produise, que les élèves fassent preuve d'un haut degré de motivation à transférer* ». Bref, La métacognition représente l'habileté à réfléchir sur sa propre pensée, à conscientiser, à contrôler et à superviser les différents processus mentaux utilisés dans le traitement de l'information, afin d'en assurer un fonctionnement optimal. Une telle démarche permet à l'individu de prendre conscience de ce qu'il fait, de la façon dont il le fait et des raisons pour lesquelles il fait ce qu'il fait. Les 16 élèves qui sont en difficulté n'ont pas cette conscience-là, alors, nous souhaitons que ce projet puisse les amener à savoir ce qu'ils

savent de ce qu'ils ne savent pas. Dans cette perspective, le projet de transfert réalisé auprès des 16 élèves demeure une expérience importante.

Le projet de transfert vise à atteindre trois objectifs autour de deux notions en orthographe. Nous visons, en premier, amener l'enfant à appliquer les règles d'accord dans le groupe verbal et à écrire correctement les homophones grammaticaux. En deuxième, nous visons amener l'enfant à réemployer correctement les notions d'orthographe apprises en production écrite et en troisième, l'amener à rectifier les erreurs orthographiques à l'écrit. Ces objectifs ont été travaillés pendant les séances de remédiation (demi-groupe) et celles d'étude de la langue (classe complète) et ensuite ont été évalués au fur et à mesure. Nous voudrions mentionner que l'élaboration et l'application des activités de chaque objectif ont été faites grâce à nos lectures et à nos recherches. Nous nous sommes inspirés des théories et des principes de plusieurs chercheurs et spécialistes, tels que Meirieu, Catach, Perrenoud et autres, pour pouvoir mettre en place de nouvelles techniques et démarches d'enseignement et d'apprentissage basés sur la métacognition. Après la réalisation du projet, nous arrivons à l'évaluation des résultats obtenus.

Pour tester l'efficacité de ce projet de transfert auprès des 16 élèves et vérifier l'atteinte ou non des objectifs, nous avons adopté dans notre recherche l'approche qualitative pour pouvoir analyser les données obtenues et l'évolution du rendement des élèves par le biais des tableaux et des grilles remplies. Ensuite, les données relevées ont été quantifiées dans le but de leur donner une valeur plus explicative. Cette approche mixte nous a permis de répondre à la problématique de cette recherche praxéologique. Tout d'abord, l'acquisition et l'application des deux notions (accord sujet-verbe et homophones grammaticaux comme est/et) dans les exercices ont été réussies progressivement par 14 élèves grâce à la variété des situations et d'activités proposées en classe. Dans la dictée négociée par exemple, le conflit socioconstructiviste a beaucoup aidé les élèves en difficulté à prendre conscience de leurs propres connaissances et stratégies cognitives. De plus, l'emploi de la carte mentale pour la première fois en CM1 était intéressant dans le sens où les élèves peuvent apprendre d'une autre façon la règle en simplifiant le contenu. Par ailleurs, le transfert du savoir orthographique dans la rédaction de trois textes différents a été réussi par 10 élèves. Quant à l'autocorrection, nous avons opté pour une nouvelle démarche en classe aidant les enfants à relire leur écrit et l'ajuster. Cette démarche a été bénéfique dans le sens où chaque élève a évolué en fonction de son rythme. Notre souci était d'amener ces élèves à

apprendre la révision de l'écrit : se relire, relever les erreurs et les corriger en se référant aux traces écrites.

L'évaluation de ce projet nous a permis de repérer les apprenants qui ont toujours des lacunes au niveau de l'orthographe et de l'écrit. En tant qu'éducateurs voulant aider leurs élèves, nous avons constaté que les 6 élèves en difficulté n'ont pas encore la conscience qu'il faut pour bien écrire. Ils n'ont pas pu faire le lien entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles. Ils ressentent toujours ce malaise face à l'écrit, surtout face à l'erreur. De même, ils n'ont pas profité de la démarche apprise dans les séances précédentes pour pouvoir rectifier leurs erreurs. Ceci nous mène à repenser au projet de transfert mis en place pendant cette année pour en relever les points forts et les points faibles et l'ajuster.

Concernant les points forts du projet, le travail réalisé dans les trois objectifs nous semble intéressant à pratiquer dans la continuité de l'année scolaire dans un déroulement de classe normal car ces activités favorisent un authentique travail sur la langue et permettent de développer des compétences métalinguistiques. De plus, dans les séances de rédaction, nous avons expérimenté une nouvelle démarche d'autocorrection à travers laquelle l'attention de l'élève aux critères d'évaluation a été sollicitée (la grille des types d'erreurs). Nous constatons que ce projet a donné un autre goût à l'orthographe. Les élèves, depuis la réalisation de la dictée négociée, insistent à ce qu'ils fassent d'autres dictées en classe, ce qui n'était pas le cas avant le projet. De même, nous proposons, à tous les enseignants de langues, de familiariser les apprenants avec la carte mentale, un outil d'apprentissage efficace.

Concernant les points faibles du projet, ce projet de transfert ne peut s'appliquer au sein d'un établissement scolaire suivant un programme surchargé et dans une courte durée. Suite aux imprévus vécus cette année (fermeture des écoles pour des raisons politiques et météorologiques), les enfants étaient un peu déconnectés et ceci a rendu le travail parfois long et difficile. Nous étions dans l'obligation de simplifier quelques consignes dans les activités. Bien qu'il y ait des limites dans cette recherche, nous ne pouvons pas ignorer les rôles que l'enseignant et l'apprenant ont joués.

Tout au long du projet, notons que la participation des 16 élèves au sein de la classe a augmenté. Cette expérience a permis d'une manière indirecte de favoriser l'estime de soi chez

ces élèves, de leur redonner confiance en soi et en leurs capacités. De plus, ce travail a favorisé une ambiance sécurisante en classe, au lieu de se moquer les uns des autres, les élèves s'entraidaient. Nous avons beaucoup apprécié la présence des autres élèves de CM1 qui a induit l'entraide, le soutien et l'enrichissement des échanges avec les 16 élèves. Par la suite, nos élèves étaient tout le temps actifs : ils cherchaient, se questionnaient, négociaient avec leurs pairs, verbalisaient leurs stratégies et justifiaient leurs réponses. Grâce aux interactions sociales, ces élèves ont pu prendre conscience de leurs propres stratégies cognitives et de les utiliser pour réussir une tâche. Certains d'entre eux étaient motivés et ont changé leur rapport à l'écriture.

Nous passons au rôle de l'enseignant. En tant que chercheurs-intervenants, nous avons eu la chance de travailler avec nos propres élèves en classe et de mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques. Nous avons remis en question notre façon de penser et d'agir en classe pour pouvoir aider les élèves à affronter leurs difficultés. Dans n'importe quelle situation, nous avons fourni aux élèves de multiples occasions de recevoir du renforcement ainsi que de la rétroaction pour que ces derniers aient une plus grande confiance en soi et en leurs capacités. Au cas où ils ne réussissent pas une tâche, nous les avons encouragés pour aller jusqu'au bout tout en dédramatisant l'erreur. De plus, notre vision a complètement changé. Avant le projet, nous ne cherchons pas l'origine des difficultés de nos élèves mais après avoir pris conscience de leurs besoins, nous avons opté pour des supports de réflexion sur les deux notions apprises et des activités centrées sur les « élèves ». Pour l'apprentissage de l'orthographe, nous avons mis en place des activités porteuses de sens pour nos élèves et qui les placent dans des situations nécessitant un réel travail d'observation et de réflexion sur la langue. Par ailleurs, notre rôle « médiateur et motivateur » était d'être présent, d'encourager et de rassurer tous les élèves, surtout ceux en difficultés. Cette tâche de médiation de l'enseignant qui doit interagir avec l'élève pour l'accompagner dans son apprentissage est fondamentale. La prise de conscience de ses propres stratégies et de ses propres connaissances a pu favoriser chez 10 élèves de CM1 le transfert du savoir orthographique à l'écrit. Dans cette recherche, nous avons prouvé le rôle efficace que joue la métacognition dans l'apprentissage et dans l'écriture.

Sur le plan didactique, des précautions doivent également être prises, concernant l'apprentissage de l'oral et de l'écrit. En effet, alors que dans le domaine de l'écrit, les objectifs concernent deux compétences : linguistiques (connaître les règles de grammaire et de

l'orthographe) et langagières (connaître le lexique, écrire correctement, etc.), dans le domaine de l'oral, nous ne pouvons pas viser que l'acquisition de compétences langagières. Par exemple, nous pouvons amener l'enfant à raconter une histoire ou un vécu à l'oral, à lire à voix haute, à exprimer son point de vue en argumentant et en débattant, etc. Donc, pour renforcer la compétence de l'écrit chez un élève de CM1, il faut retravailler celle de l'oral pour que ce dernier se sente à l'aise en lisant et en écrivant.

D'un autre côté, nous ne devons pas nier la présence primordiale de la lecture dans l'apprentissage de l'écriture. En tant qu'enseignants de français, nous devons initier les enfants du primaire à la lecture : cette discipline constitue une véritable aide dans l'apprentissage de l'écriture. La lecture et l'écriture sont des pratiques culturelles qui sont liées à des comportements, des habitudes et des systèmes de valeurs. Selon la didactique du français, en tant qu'enseignants de la langue, nous devons cultiver nos enfants pour s'ouvrir aux réalités du monde. Pour apprendre la langue seconde (la langue française), nous devons encourager nos élèves à la lecture et à les faire réfléchir de ce qu'ils ont lu afin de les rendre plus curieux. Il faut couvrir au maximum leur champ d'expérience et les mettre en contact avec des gens différents et donc avec un langage différent. Progressivement, l'enfant, ouvert aux différentes façons de faire, pourra enrichir son bagage linguistique. En outre, grâce à l'acte de lecture et de réflexion, l'apprenant prendra conscience de ses propres stratégies et sera actif mentalement. Il mettra en place des stratégies pour comprendre le sens d'une phrase en repérant la place et la nature du mot, les verbes transitifs ou intransitifs, l'image construite du sens, etc. Ainsi, l'acte de lire ne se limite pas au déchiffrement des mots mais à la construction du sens à travers une réflexion qui rend l'enfant actif. C'est la raison pour laquelle nous devons prévoir des moments, tels que le cercle littéraire contribuant au développement de différentes compétences reliées à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale, le passage fréquent à la BCD. Nous pouvons aussi prévoir en classe un coin lecture et proposer des situations diverses renforçant l'acte de lire, telles que la recherche et la consultation (encyclopédie, dictionnaire), la recherche d'informations (journaux, magazines), la situation de réflexion (livres, romans), etc.

Par ailleurs, pour développer la compétence de l'écrit chez les jeunes écrivains, la gestion mentale joue un rôle crucial. Celle-ci demeure une condition indispensable qui aide tout scripteur

à bien rédiger et à bien structurer sa pensée. En prenant conscience de son propre fonctionnement cognitif, il pourra agir et réussir son apprentissage.

Nous voudrions profiter de cette recherche effectuée sur le transfert des apprentissages pour parler de notre vécu. D'après cette expérience, le transfert n'a pas été seulement effectué par les élèves de CM1, mais aussi par nous, chercheurs et intervenants. Pour réussir notre travail sur le terrain, nous nous sommes inspirés de plusieurs théories et principes de plusieurs chercheurs et pédagogues dans le domaine du transfert. Ces lectures d'ouvrages, d'articles et de mémoires ont alimenté notre réflexion dans le but de construire un projet de remédiation. Outre ces lectures, nous nous sommes basés sur les connaissances acquises dans notre formation professionnelle à l'Université Saint-Joseph qui nous ont beaucoup aidés à enrichir le cadre théorique de la recherche et à analyser les résultats. Nous pouvons dire que nous avons fait « un transfert » non seulement des connaissances, mais aussi de l'expérience, des démarches pédagogiques et des stratégies cognitives et métacognitives. Sur le terrain, nous avons travaillé en expérimentant des stratégies, des techniques et des outils dans le but de remédier aux difficultés des enfants. Ce travail réalisé auprès et avec ces enfants nous a poussés à remettre en question notre façon d'être, de penser et d'agir. Nous avons mis en place de nouvelles pratiques pédagogiques en optant pour une différenciation qui a permis à un groupe de progresser. De plus, nous avons appris la patience et le sens de l'empathie en enseignant et nous avons vraiment vécu le principe d'éducabilité cognitive.

« Nous sommes tous capables du meilleur si nous nous donnons les moyens d'y arriver » (citation de Laurence Spica, neuropsychopédagogue). Le transfert est une de nos préoccupations actuelles. Il est important de se questionner sur ce processus puisque son développement constitue un élément essentiel dans la réussite des élèves, à l'école et en société. C'est l'âme du savoir, la clé de l'intelligence et la racine de la réussite personnelle, socioculturelle et professionnelle. Cette recherche praxéologique nous a permis de tester le projet de transfert mis en place auprès des élèves de CM1. Ce projet nous a montré que la métacognition est une condition indispensable, surtout dans l'apprentissage du transfert. Le développement d'une conscience métacognitive résulte d'un entraînement à l'auto-observation de son propre fonctionnement cognitif et affectif face à des problèmes divers ; il devient alors possible

d'adopter une conduite réflexive favorisant la régulation des différents processus impliqués dans le traitement de l'information.

L'année 2019 vécue avec nos élèves de CM1 était exceptionnelle : nous avons bâti la confiance et l'entraide avec eux. Avec la volonté et la persévérance, nous avons rendu cette année exceptionnelle et inoubliable. Nous avons conclu que le transfert « s'apprend » et nous devons être patients pour pouvoir le réaliser dans la vie. En tant qu'enseignants, il faut donner du pouvoir à l'apprenant pour ce qui est de ses apprentissages en le faisant participer, l'amener à s'engager, à courir des risques à l'intérieur d'un projet d'apprentissage, lui permettre de faire des prises de conscience tout en prévoyant des situations authentiques, réelles pour le transfert. L'enseignant ainsi que l'apprenant doivent être conscients de leurs capacités et doivent être « patients » pour atteindre les finalités de l'Education : former des citoyens autonomes et cultivés !