



**HAL**  
open science

# Métacognition et apprentissage de l'écriture de textes narratifs : étude de l'autorégulation chez les élèves du 1er cycle de l'enseignement de base

Adel Znaidi

► **To cite this version:**

Adel Znaidi. Métacognition et apprentissage de l'écriture de textes narratifs : étude de l'autorégulation chez les élèves du 1er cycle de l'enseignement de base. Linguistique. Université de Lorraine; Université virtuelle de Tunis, 2020. Français. NNT : 2020LORR0038 . tel-02940783

**HAL Id: tel-02940783**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02940783>**

Submitted on 16 Sep 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : [ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr](mailto:ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr)

## LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

[http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg\\_droi.php](http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



**UNIVERSITÉ DE LORRAINE**  
ED Humanités Nouvelles – Fernand Braudel

**UNIVERSITÉ VIRTUELLE DE TUNIS**  
ED Didactiques Sciences de l'Enseignement, Métiers de  
l'Éducation et de la Formation

## **Thèse de doctorat**

Pour obtenir le grade de Docteur de l'université de Lorraine  
et de l'université Virtuelle de Tunis

**Discipline :** sciences du langage/ didactique des disciplines

ZNAIDI Adel

**Métacognition et Apprentissage de l'écriture de textes narratifs:  
Étude de l'autorégulation chez les élèves  
du 1er cycle de l'enseignement de base.**

## **Thèse dirigée par**

ACHARD-BAYLE Guy / NACEUR Abdelmagid

### **Jury :**

ACHARD-BAYLE Guy, Professeur, Université de Lorraine (Directeur de thèse)

NACEUR Abdelmajid, Professeur, Université virtuelle de Tunis (co-directeur de thèse)

SELLAMI Akila, Professeur, Université de Sfax (Rapporteur)

ZARROUK Sondes, Professeur, Université de Haute Alsace (Rapporteur)

RONDELLI Fabienne, Professeur, Université de Lorraine (Examineur)

ABIDI Samir, Professeur, Université de Tunis (Examineur)



## Remerciements

J'aimerais remercier tous ceux qui ont contribué à la réalisation de cette étude, et particulièrement les trois enseignants de la circonscription de Tabarka sans le concours desquels cette recherche n'aurait pu être réalisée.

Je remercie aussi mon collègue Radhouane Rjaibi pour son aide, son grand dévouement et sa continuelle disponibilité dans la réalisation de ce travail.

Je remercie également ma famille, et notamment mon épouse, pour son soutien continu.

Enfin, je tiens à remercier mes deux encadreurs MM Guy Achard-Bayle et Abdelmagid Naceur pour leurs précieux conseils et leur aide tout au long de la préparation de cette thèse.

## Résumé

### **Métacognition et Apprentissage de l'écriture de textes narratifs:**

### **Étude de l'autorégulation chez les élèves du 1er cycle de l'enseignement de base.**

L'apprentissage du FLE par un apprenant tunisien est une activité scolaire relativement complexe. En phase de production de textes narratifs, l'apprenant du cycle primaire se retrouve confronté à beaucoup de difficultés syntaxique, morphologique, interférentielle et surtout sémantique.

Les démarches didactiques mises en œuvre par les enseignants pour l'apprentissage de l'écrit permettent de formaliser l'acte d'écriture. Néanmoins, les textes produits par les scripteurs novices comportent de nombreuses erreurs dues à des dysfonctionnements cognitifs.

Le présent travail vise le repérage et l'analyse des difficultés liées à la cohérence textuelle dans les productions écrites des élèves en vue de comprendre et expliquer les processus cognitifs effectués par les apprenants en situation d'écriture. Cette procédure pourrait nous aider à concevoir des séquences de remédiation basées sur des activités métacognitives qui pourraient aider les apprenants à améliorer leurs performances scripturales.

Les deux méthodes que nous avons expérimentées lors de la mise en œuvre des séquences pédagogiques nous ont permis de vérifier l'impact de la pratique de la métacognition sur les performances des scripteurs novices.

**Mots clés :** Production écrite - Remédiation-Autorégulation-Métacognition-Motivation-Interlangue-Erreur-cohérence textuelle-processus mémoriel.

Centre de recherche sur les médiations (CREM) 3476 Équipe Praxitexte  
Île du Saulcy  
Université de Lorraine  
UFR SHS-Metz  
BP 60228  
F-57045 METZ Cedex 01

Éducation, Cognition, TICE et Didactique (ECOTIDI) UR16ES10  
Université Virtuelle de Tunis  
Institut Supérieur de l'Éducation et la Formation Continue (ISEFC)  
43, rue de la Liberté  
2019 Le Bardo  
Tunisie

## Abstract

### Metacognition and Learning the writing of narrative texts: Study of self-regulation in students from 1st basic education cycle.

The learning French as a foreign language (FLE) by a Tunisian learner is a relatively complex school activity. In the phase of production of narrative texts, the elementary school learner is actually confronted with many syntactic, morphological, interferential and above all semantic difficulties.

The didactic procedures implemented by teachers to teach the writing skill, make it possible to formalize the act of writing. Nevertheless, the texts produced by novice writers still include many errors due to cognitive dysfunctions.

The present work aims at identifying and analyzing the difficulties related to textual coherence in students' written productions in order to understand and explain the cognitive processes performed by learners in writing situations. This procedure could help us design remediation sequences based on metacognitive activities that could help learners improve their scriptural performance.

The two experimental methods we used during the implementation of the pedagogical sequences enabled us to check the impact of metacognition practice on novice writers' performance.

**Keywords:** Written production-Remediation-Self-regulation- Metacognition- Motivation Interlanguage - error- textual coherence- memory process.

Centre de recherche sur les médiations (CREM) 3476 Équipe Praxitexte  
Île du Saulcy  
Université de Lorraine  
UFR SHS-Metz  
BP 60228  
F-57045 METZ Cedex 01

Éducation, Cognition, TICE et Didactique (ECOTIDI)UR16ES10  
Université Virtuelle de Tunis  
Institut Supérieur de l'Éducation et la Formation Continue (ISEFC)  
43, rue de la Liberté  
2019 Le Bardo  
Tunisie

## Table des matières

Remerciements .....	3
Résumé.....	4
Abstract .....	5
Introduction générale .....	17
Partie I. Cadre théorique de la recherche.....	24
Chapitre 1. Introduction à l'analyse du récit : structure, cohérence et cohésion textuelle .....	25
Introduction .....	26
1. Définition du récit .....	27
1.1. La succession d'événements dans le temps.....	28
1.2. L'unité thématique .....	28
1.3. La transformation des prédicats .....	28
1.4. L'unité d'un procès .....	29
1.5. La causalité narrative d'une mise en intrigue .....	29
1.6. L'évaluation finale (explicite ou implicite) .....	31
2. Périodes et séquences .....	31
3. La structuration du récit.....	32
3.1. La structuration séquentielle compositionnelle.....	33
3.2. La structuration non séquentielle des textes .....	35
3.2.1 La structuration configurationnelle .....	35
3.2.2. La structuration réticulaire.....	36
4. Structure élémentaire du texte narratif .....	37
5. La cohérence textuelle.....	38
5.1. Les règles de cohérence textuelle.....	40
5.1.1. La méta-règle de répétition .....	40
5.1.2. La méta-règle de progression .....	42
5.1.3. La méta-règle de non-contradiction.....	42
• Contradictions inférentielles et présuppositionnelles. ....	43
• Contradiction de monde (s) et de représentations du monde (et des mondes) .....	44
5.1.4. La méta-règle de relation .....	44
6. Progressions thématiques.....	46



6.1. La progression à thème constant .....	47
6.2. La progression à thème linéaire .....	47
6.3. La progression à thème dérivés .....	48
7. Les marques de cohésion du discours.....	49
7.1. L’anaphore.....	49
7.1.1. Les anaphores pronominales .....	49
7.1.2. Les anaphores nominales .....	50
7.1.3. Les anaphores adverbiales : .....	51
7.1.4. Les anaphores verbales .....	51
7.2. Les connecteurs.....	52
7.2.1. Les connecteurs temporels .....	53
7.2.2. Les connecteurs spatiaux .....	54
7.2.3. Les connecteurs argumentatifs .....	54
• Connecteurs argumentatifs marqueurs de l’opposition-concession.....	55
• Connecteurs argumentatifs marqueurs de conclusion ou de conséquence.....	55
• Connecteurs argumentatifs exprimant une explication ou une justification .....	55
7.2.4. Les connecteurs énumératifs .....	56
7.3. La ponctuation .....	57
7.3.1. Signes marquant les pauses .....	57
7.3.2. Point de suspension .....	58
7.3.3. Les signes à valeur sémantique et énonciative .....	58
• Les deux points.....	58
• Les points d’interrogation et les points d’exclamation .....	58
• Les guillemets .....	59
7.4. L’alinéa.....	59
Conclusion.....	60
Chapitre 2. L’apprentissage de l’écriture des textes narratifs : description des processus rédactionnels et mentaux .....	61
Introduction .....	62
1. L’enseignement du français au cycle primaire.....	62
1.1. Un enseignement associé à une évaluation formative. ....	63
1.2. Les situations d’apprentissage .....	65
1.2.1. Les situations problèmes didactiques .....	65

1.2.2. Les situations problèmes cibles .....	66
1.2.3. L'apprentissage de la production de textes narratifs .....	66
2. Les opérations cognitives dans le traitement du récit .....	67
2.1. Les modèles du processus rédactionnel .....	67
2.1.1. Le modèle de Flower et Hayes .....	68
2.1.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia .....	69
2.1.3. Le modèle de Garrett/Levelt .....	69
2.1.4. Le modèle de Van Galen.....	70
2.1.5. Le modèle de Berninger et Swanson .....	70
2.1.6. Le modèle de Hayes et Nash.....	71
2.1.7. Le modèle de Kellogg (1996).....	71
3. Commentaire sur les modèles de production écrite.....	72
4. Les processus rédactionnels de Hayes et Flower .....	72
4.1. La planification .....	73
4.2. La mise en texte ou la rédaction.....	74
4.3 La révision .....	74
5. Critique du modèle d'Hayes et Flower .....	75
6. L'analyse des erreurs.....	78
6.1. Erreur et faute .....	78
6.2. Distinction entre erreur et faute.....	79
6.3. L'erreur indicatrice d'un système : l'interlangue.....	79
6.4. Caractéristiques de l'interlangue.....	80
6.4.1. L'instabilité .....	80
6.4.2. La perméabilité.....	81
6.4.3. La variabilité/la systémativité.....	81
6.4.4. La simplification/la complexification.....	82
7. Typologies des erreurs.....	83
7.1. Erreur Systématique, erreur non systématique.....	83
7.2. Erreur de transfert ou erreur interlinguale (erreur d'interférence) .....	84
7.3. Erreur intralinguale .....	85
7.3.1. Erreur de surgénéralisation .....	85
7.3.2. Erreur de simplification .....	85
7.4. Erreurs de stratégie d'apprentissage.....	86

7.5. Erreurs de fossilisation .....	87
8. Rôle de la mémoire dans la construction de l'interlangue .....	88
8.1. La mémoire à court terme.....	89
8.2. La mémoire à long terme.....	92
8.3. Le processus mémoriel.....	94
9. Les niveaux de représentation mentale d'un texte.....	95
9.1. La microstructure .....	95
9.1.1. Les inférences.....	97
• Les inférences de liaison.....	97
• Les inférences d'enrichissement.....	98
• Les inférences basées sur des métaconnaissances .....	99
9.2. La macrostructure.....	99
9.2.1. Les macrorègles.....	100
10. Le dispositif de remédiation.....	101
Conclusion.....	102
Chapitre 3. La métacognition et l'autorégulation au service de l'apprentissage de l'écriture des textes narratifs .....	103
Introduction .....	104
1. Aperçu historique .....	104
2. Définir la métacognition .....	106
2.1. Les connaissances métacognitives .....	107
2.2. Les stratégies métacognitives ou d'autorégulation.....	108
3. Etudes antérieures sur la métacognition .....	111
3.1. Métacognition et médiation à l'école. Anne-Marie Doly (1999).....	111
3.2. La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire (Bazin et Girerd, 1999).....	112
3.3. La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016) .....	113
3.4. Réécrire sur une base de données textuelle. Legros et Marin (2008).....	115
3.5. Conclusion sur les études antérieures.....	116
4. L'apprentissage autorégulé.....	117
4.1. Les conditions de l'autorégulation .....	117
4.1.1. Une motivation initiale suffisante.....	118
4.1.2. Le but d'accomplissement .....	118

4.1.3. Les stratégies d'autorégulation.....	119
4.1.4. L'observation de soi .....	121
5. Métacognition et médiation .....	122
5.1. La médiation de l'enseignant .....	123
5.2. La médiation de l'outil informatique.....	124
6. La diversité des processus cognitifs .....	124
7. Les représentations cognitives .....	125
8. La motivation.....	126
9. La notion de tâche .....	128
Conclusion de la partie I.....	130
Partie II. Cadre méthodologique de la recherche.....	132
Chapitre 1. Conception et validation du protocole expérimental.....	133
Introduction .....	134
1. Rappel de la problématique .....	135
2. Les hypothèses de recherche.....	135
3. Méthode et outils de recherche .....	136
3.1. Description des outils de mesure.....	136
3.1.1. Test de connaissances de français .....	136
3.1.2. Le questionnaire .....	139
3.1.3. La grille d'analyse des erreurs de cohérence.....	140
4. Validation du protocole expérimental .....	141
4.1. Description des trois évaluations .....	142
4.2. Résultats du TCF.....	143
4.3. Recueil et interprétation des données .....	143
4.3.1. Interprétations des données des tableaux croisés Aut/PROD1 .....	144
4.3.2. Interprétation des tableaux croisés de AUT/ PROD2 .....	146
4.3.3. Interprétations des tableaux croisés Aut/PROD3 .....	147
4.3.4. Interprétation des données des tableaux croisés Aut/PROD4 .....	148
5. Commentaire sur les résultats de la production écrite .....	150
Conclusion.....	151
Chapitre 2. Élaboration et mise en œuvre d'un dispositif de remédiation favorisant l'autorégulation de l'apprentissage dans des classes de 6 <sup>e</sup> année de l'enseignement de base.....	152
Introduction .....	153

1. Etat des lieux.....	153
2. Déroulement des tests.....	155
3. Résultats des tests.....	156
3.1. Résultats du TCF.....	156
3.2. Résultats de la PE.....	158
4. Typologie des erreurs analysées .....	160
5. L'action de formation.....	162
5.1. Description des séquences didactiques avec le groupe expérimental 1 .....	163
5.1.1. Aperçu de la fiche n°1 .....	164
5.1.2. Aperçu de la fiche 2.....	166
5.1.3. Aperçu de la fiche 3.....	168
5.1.4. Aperçu de la fiche 4.....	170
5.2. Description des séquences didactiques avec le groupe expérimental 2.....	172
Conclusion.....	178
Chapitre 3. Analyse et interprétation des effets du dispositif de remédiation sur les performances scripturales des élèves de 6 <sup>e</sup> année de l'enseignement de base.....	179
Introduction .....	180
1. Les hypothèses secondaires .....	180
1.1. Les hypothèses secondaires pour l'autorégulation .....	180
1.2. Les hypothèses secondaires pour les performances .....	181
2. Résultats après formation .....	181
2.1. Analyse de l'hypothèse 1.....	182
2.2. Analyse de l'hypothèse 2.....	182
2.3. Analyse de l'hypothèse 3.....	183
2.4. Analyse de l'hypothèse 4.....	184
2.5. Analyse de l'hypothèse 5.....	184
2.6. Analyse de l'hypothèse 6.....	185
2.7. Analyse de l'hypothèse 7.....	186
2.8. Analyse de l'hypothèse 8.....	186
3. Commentaire sur les résultats statistiques .....	187
4. Comparaison des résultats des deux sous-groupes expérimentaux .....	188
5. Descriptif du TCF2 .....	188
6. Résultats comparatifs des deux sous-groupes expérimentaux .....	190

6.1. Résultats des tests de connaissances de français (1+2) Sous-groupe 1 .....	190
6.2. Résultats des tests de connaissances de français (1+2) Sous-groupe 2 .....	191
7. Résultats des performances des élèves en PE .....	192
7.1. Résultats des performances du sous-groupe expérimental 1 en production écrite .....	192
7.1.1. La règle de répétition .....	192
7.1.2. La règle de progression .....	193
7.1.3. La règle de non contradiction .....	194
7.1.4. La règle de relation .....	195
7.2. Résultats des performances du sous-groupe expérimental 2 en PE.....	196
7.2.1. La règle de répétition .....	196
7.2.2. La règle de progression .....	197
7.2.3. La règle de non contradiction .....	198
7.2.4. La règle de relation .....	199
8. Comparaison entre les niveaux de progression .....	200
8.1. Résultats du sous-groupe 1 .....	201
8.2. Résultats du sous-groupe 2 .....	202
9. Commentaire sur les deux méthodes :.....	204
10. Etude de cas .....	206
10.1. Cas de Mouin (Ecole Primaire Kdhairia) .....	207
10.1.1. Analyse de la production 1 .....	207
10.1.2. Commentaire sur la production 1 .....	209
10.1.3. Analyse de la production 2.....	210
10.1.4. Commentaire sur la production 2 .....	211
10.2. Cas d'Abdelwaheb (Ecole primaire Larmel) .....	212
10.2.1. Analyse de la production1 .....	212
10.2.2. Commentaire sur la production 1 .....	213
10.2.3. Analyse de la production 2.....	214
10.2.4. Commentaire sur la production2 .....	215
Conclusion.....	216
Conclusion générale.....	218
Références bibliographiques.....	222
Annexes .....	231
Annexe 1. Le questionnaire.....	231

Annexe 2. La grille d'évaluation de la cohérence textuelle.....	233
Annexe 3. Les critères d'évaluation de l'écrit (selon le programme officiel de français (6 <sup>ème</sup> année de l'E.B. pages 36-37) .....	234
Annexe 4. Les quatre présupposés de l'autorégulation .....	235
Annexe 5. Test de production écrite (avant formation).....	237
Annexe 6. La médiation par ordinateur.....	238
Annexe 7. Test de production écrite n°2 (après formation).....	239
Annexe 8.Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD1. (Groupe exploratoire) .....	240
Annexe 9.Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD2 (Groupe exploratoire) .....	241
Annexe 10. Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD3 (Groupe exploratoire) .....	242
Annexe 11. Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD4 (Groupe exploratoire) .....	243
Annexe 12. Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD1(Groupe mère).....	244
Annexe 13. Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD2 (Groupe mère) .....	245
Annexe 14. Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD3(Groupe mère) .....	246
Annexe 15. Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD4 (Groupe mère) .....	247
Annexe 16. Résultats statistiques de groupe (après formation) .....	248
Annexe 17. Récapitulatif du traitement des observations .....	249
Glossaire.....	250

## Liste des figures

Figure 1. Les trois constituants du procès transformationnel. (Adam 2017).....	29
Figure 2. Les cinq moments du procès dans une séquence narrative. (Adam 2017).....	30
Figure 3. Les liages textuels. Adam 2008.....	33
Figure 4. Le schéma quinaire d'une séquence narrative élémentaire.....	37
Figure 5. Organisation de l'enseignement de base en Tunisie.....	62
Figure 6. Les constituants d'une unité d'apprentissage.....	63
Figure 7. Représentation schématique du processus d'écriture selon Hayes et Flower (1980).....	68
Figure 8. Le processus rédactionnel selon Garrett/Levelt (1980).....	70
Figure 9. Les composantes du modèle de Kellogg (1996).....	72
Figure 10. Les étapes du processus rédactionnel d'après Lasnier F. (2005).....	75
Figure 11. Processus de l'interlangue. (Besse et Porquier 1991).....	80
Figure 12. Le modèle MNESIS (d'après Eustache et Desgranges, 2011).....	88
Figure 13. Les composants de la mémoire de travail d'après Baddeley (2000).....	91
Figure 14. Les processus rédactionnels et leur relation à la mémoire de travail selon Kellogg (1996).....	92
Figure 15. La représentation mentale (Kintsch et Van Dijk 1978). ....	96
Figure 16. Relation entre les composantes du système cognitif (Sagnier, 2013 : 40).....	105
Figure 17. Les composantes de la métacognition d'après Grobois, (2007 : 207).....	106
Figure 18. Les composantes de l'activité métacognitive selon Flavell (1979).....	107
Figure 19. Les stratégies d'autorégulation (Doly, 1999).....	109
Figure 20. Processus métacognitif (d'après Noël, 1997 : 19).....	110
Figure 21. Panorama global de la recherche (Colegnesi, 2016 : 118).....	113
Figure 22. Les composantes du l'apprentissage autorégulé de Boekaerts (1996).....	119
Figure 23. Les stratégies d'autorégulation Cosnefroy (2010).....	120
Figure 24. Compétences métacognitives (Colognesi, 2016).....	123
Figure 25. Exemple n°1 d'un exercice interactif.....	173
Figure 26. Exemple n°2 d'un exercice interactif.....	174
Figure 27. Exemple n°3 d'un exercice interactif.....	174
Figure 28. Exemple n°4 d'un exercice interactif.....	175
Figure 29. Exemple n°5 d'un exercice interactif.....	175
Figure 30. Exemple n°6 d'un exercice interactif.....	176
Figure 31. Exemple n°7 d'un exercice interactif.....	177
Figure 32. Exemple n°8 d'un exercice interactif.....	177
Figure 33. Représentation du nombre des filles par rapport aux garçons (Groupe mère). ....	181
Figure 34. Représentation de la progression du niveau de l'autorégulation par rapport au but à atteindre.....	182
Figure 35. Représentation de la progression du niveau de l'autorégulation par rapport à la motivation.....	183
Figure 36. Représentation de la progression du niveau de l'autorégulation par rapport aux stratégies de régulation .....	183
Figure 37. Représentation de la progression du niveau de l'autorégulation par rapport à l'observation de soi.....	184
Figure 38. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de la répétition.....	185
Figure 39. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de la progression.....	185
Figure 40. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de non contradiction.....	186
Figure 41. Représentation graphique du niveau de maîtrise de la règle de relation.....	187
Figure 42. Comparaison entre les résultats du TCF1 et TCF2 Sous-groupe 1.....	190
Figure 43. Représentation des résultats des tests de connaissances en français. (Sous-groupe 2).....	192
Figure 44. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de la répétition (SG.Exp1).....	193
Figure 45. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de progression. (SG.Exp1).....	194
Figure 46. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de non contradiction. (SG.Exp1).....	195
Figure 47. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de relation. (SG.Exp1).....	196
Figure 48. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de répétition. (SG.Exp2).....	197
Figure 49. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de progression. (SG.Exp2).....	198
Figure 50. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de non contradiction. (SG.Exp2).....	199
Figure 51. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de relation. (SG.Exp2).....	200
Figure 52. Production 1 de Mouin. École Khdaïria.....	207
Figure 53. Production 2 de Mouin. École Khdaïria.....	210
Figure 54. Production 1 d'Abdelwaheb. École Larmel.....	212
Figure 55. Production 2 d'Abdelwaheb. École Larmel.....	214



## Liste des tableaux

Tableau 1. Les procédés de reprise. Charolles 1978. ....	41
Tableau 2. Les niveaux d'autorégulation.....	140
Tableau 3. Tableau des rendez-vous avec les enseignants. ....	141
Tableau 4. Résultats du test de connaissances de français. (Groupe exploratoire).....	143
Tableau 5. Tableau croisé Aut1 * PROD1.....	144
Tableau 6. Tableau croisé Aut3 * PROD1.....	145
Tableau 7. Tableau croisé Aut7 * PROD1.....	145
Tableau 8. Tableau croisé Aut9 * PROD1.....	146
Tableau 9. Tableau croisé Aut1 * PROD2.....	146
Tableau 10. Tableau croisé Aut18 * PROD2.....	147
Tableau 11. Tableau croisé Aut7 * PROD3.....	147
Tableau 12. Tableau croisé Aut26 * PROD3.....	148
Tableau 13. Tableau croisé Aut2 * PROD4.....	148
Tableau 14. Tableau croisé Aut14 * PROD4.....	149
Tableau 15. Tableau croisé Aut24 * PROD4.....	149
Tableau 16. Résultats du test de production écrite (groupe exploratoire).....	150
Tableau 17. Résultats des performances des élèves de 6 <sup>e</sup> année de l'école de Kdhairia (2 <sup>e</sup> semestre de l'année scolaire 2016-2017).....	153
Tableau 18. Résultats des performances des élèves de 6 <sup>e</sup> année de l'école de Larmel (2 <sup>e</sup> semestre de l'année scolaire 2016-2017).....	154
Tableau 19. Résultats des performances des élèves de 6 <sup>e</sup> année de l'école de Ain Sobh (2 <sup>e</sup> semestre de l'année scolaire 2016-2017).....	154
Tableau 20. Tableau des enseignants participant à la recherche.....	154
Tableau 21. Tableau des dates de visites de classe.....	155
Tableau 22. Résultats du test de connaissances de français (Ecole Kdhairia).....	156
Tableau 23. Résultats du test de connaissances de français (Ecole Larmel).....	157
Tableau 24. Résultats du test de connaissances de français (Ecole Ain Sobh).....	157
Tableau 25. Tableau récapitulatif des résultats du test de connaissances de français. (Groupe mère).....	158
Tableau 26. Résultats du test de production écrite avant formation (Groupe mère).....	159
Tableau 27. Tableau des journées de soutien.....	163
Tableau 28. Tableau des consignes.....	164
Tableau 29. Tableau récapitulatif des tests d'hypothèses.....	187
Tableau 30. Tableau 30. Résultats des tests de connaissances de français (1+2) Sous-groupe 1.....	190
Tableau 31. Résultats des tests de connaissances de français (1+2) Sous-groupe 2.....	191
Tableau 32. Résultats des performances du SG.Exp1 au niveau de la maîtrise de la règle de répétition.....	192
Tableau 33. Résultats des performances du SG.Exp1 au niveau de la maîtrise de la règle de progression.....	193
Tableau 34. Résultats des performances du SG.Exp1 au niveau de la maîtrise de la règle de non contradiction.....	194
Tableau 35. Résultats des performances du SG.Exp1 au niveau de la maîtrise de la règle de relation.....	195
Tableau 36. Résultats des performances du SG.Exp2 au niveau de la maîtrise de la règle de répétition.....	196
Tableau 37. Résultats des performances du SG.Exp2 au niveau de la maîtrise de la règle de progression.....	197
Tableau 38. Résultats des performances du SG.Exp2 au niveau de la maîtrise de la règle de non contradiction.....	198
Tableau 39. Résultats des performances du SG.Exp2 au niveau de la maîtrise de la règle de relation.....	199
Tableau 40. Tableau comparatif des performances du SG.Exp1 avant et après formation .....	201
Tableau 41. Tableau comparatif des performances du SG.Exp2 avant et après formation.....	202
Tableau 42. Taux d'évolution dans la maîtrise des règles de cohérence textuelle. (SG.Exp1).....	203
Tableau 43. Taux d'évolution dans la maîtrise des règles de cohérence textuelle. (SG.Exp2).....	203
Tableau 44. Tableau comparatif des résultats des deux sous-groupes expérimentaux.....	204

## Liste des sigles

AUT : item pour l'autorégulation  
CECRL : Cadre Européen Commun Référence pour les Langues  
CM1 : cours moyen de première année  
CM2 : cours moyen de deuxième année  
CREM : Centre de recherche sur les médiations  
DDFLES : dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde  
DLE : didactique langue étrangère  
FLE : Français langue étrangère.  
MCT : mémoire court terme  
MDT : mémoire de travail  
MLT : mémoire long terme  
MNESIS : modèle néostructural intersystémique  
MP: macroproposition  
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques  
PE : Production écrite  
PH : Phrase  
PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis (des élèves)  
PRE : prédicat  
PROD1 : la règle de répétition  
PROD2 : la règle de progression  
PROD3 : la règle de non contradiction  
PROD4 : la règle de relation  
SG.Exp1 : 1er sous-groupe expérimental  
SG.Exp2 : 2<sup>ème</sup> sous-groupe expérimental  
TH : Thème  
Séq : séquence  
SPC : situation problème cible  
SPD : situation problème didactique  
SPSS : Statistical Package for Social Sciences  
UVT : Université Virtuelle de Tunis

## Introduction générale

La recherche doctorale que nous réalisons se rapporte à l'apprentissage du FLE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement primaire en Tunisie. Le français, première langue étrangère étudiée par les élèves tunisiens est considérée comme une langue privilégiée du fait qu'il assure au cycle secondaire et universitaire, l'enseignement des disciplines scientifiques, techniques et autres. Ce statut particulier rappelle en quelque sorte celui défini par Vigner (2001 : 125) « langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même".

Étant donné que cette langue est indispensable pour l'accès à l'enseignement scientifique, son apprentissage est entamé à partir de la 3<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base, ce qui correspond à l'âge de 8 ans pour les apprenants.

Néanmoins, malgré la précocité et la généralisation de l'enseignement du français, les résultats obtenus à la fin du cycle primaire, préparatoire et secondaire ne correspondent pas aux objectifs visés. « Le rapport de synthèse de l'inspection générale tunisienne de l'éducation et le regard critique d'experts étrangers, tests à l'appui [...] soulignent la faiblesse des acquis des élèves » (Boukhari, 2006 : 35) en langue française. Au niveau de la compréhension écrite, les scores enregistrés par les élèves tunisiens dans le programme international pour le suivi des élèves (PISA, 2015 : 5) organisé par l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sont faibles par rapport aux élèves des autres pays participants. En effet, on enregistre un recul de -12 au niveau de l'évolution de la moyenne par rapport aux évaluations précédentes. Au niveau de la production écrite, les rapports des experts du « programme de rénovation de l'enseignement du français dans le système éducatif tunisien » (PREF/SET) affirment que le grand nombre « des fautes d'orthographe, de conjugaison et de grammaire » témoignent des grandes difficultés rencontrées par les élèves à l'écrit « et ce, malgré l'importance du nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français et en français. » (Touati 2011 : 469). Dans la région où nous réalisons notre recherche (Circonscription de Tabarka, Nord de Tunisie), les résultats des évaluations du troisième trimestre de l'année 2015-2016 montrent que les élèves de 6<sup>e</sup> année éprouvent beaucoup de difficultés en production écrite : 48% seulement des apprenants ont obtenu la moyenne en expression écrite.

À partir de ce constat, nous admettons que l'écriture des textes est une tâche difficile pour un apprenant du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement de base. En effet, un texte ne représente pas

seulement une suite linéaire de paragraphes [et de phrases] qui correspondent à une séquence, mais c'est aussi un tout porteur de « sens sémantico-pragmatique» (Adam 2017).

En plus, les textes diffèrent selon leur typologie. Adam (2007) propose un classement en prototypes séquentiels : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal. Chacun de ces types de textes réfère à un modèle abstrait qui possède des caractéristiques structurelles et linguistiques qui lui sont propres ; en plus, « la plupart des textes se présentent comme des mélanges de plusieurs types de séquences (Adam, *ibid.* : 309) dont la « caractérisation globale résulte d'un effet de dominante » (*Ibid.* : 177). D'autres linguistes contestent ce choix tel que Viprey (2006) qui dans son article n° 163 de *Langages*, préfère parler de structure non-séquentielle et réticulaire des textes » qui est représenté par la répétition des collocations de lexèmes.

Cette organisation complexe demande de la part du scripteur une attention particulière à des contraintes globales, se rapportant à la structure du texte, et à des contraintes locales se rapportant à la progression des idées, à la cohésion macro-syntaxique du texte (emploi des substituts, des pronoms, des connecteurs...) ; ce qui le met dans un « état de surcharge cognitive » (Garcia Debanc 1986). La recherche que nous réalisons s'intéresse à l'étude de ces contraintes au niveau du texte narratif et à la manière d'aider les apprenants à les surmonter.

Les contraintes que nous venons de signaler ont fait l'objet de beaucoup de recherches au cours de la seconde moitié du XX siècle et du début du XXI siècle en linguistique textuelle (Charolles 1978, 2006, 2008, 2012 ; Combettes 2006 ; Adam 2005, 2017...), en didactique (travaux des revues tels que *Langues française, Pratiques, Linx...*) et également en psychologie cognitive (Kintsch et Van Dijk 1978, Denhière et Baudet 1992, Legros et Marin 2008, Naceur, 2010, Najjar et Naceur 2016).

Ces travaux se sont intéressés à la notion de cohérence microstructurelle et macrostructurelle à travers l'analyse des propriétés organisationnelles, structurales et sémantiques du texte et des capacités de traitement de l'information au niveau de la production et de la mémorisation. « La production d'écrit [serait donc] une activité mentale [...] qui met en œuvre de nombreux processus qui permettent d'activer le contenu du texte à produire, d'adopter la forme linguistique la plus adaptée au but de l'écriture et au destinataire (Legros, 2008 : 96).

Dans le cadre de la psychologie cognitive, de nombreux travaux théoriques et empiriques (Hayes et Flower 1980, Garret 1980, Baddeley 1986, Bereiter et Scardamalia 1987, Levelt 1989, Van Gallen 1991, Berninger et Swanson 1994, Kellogg 1996, Butterfield et

al.1996...) ont étudié les processus rédactionnels et leur relation avec la mémoire. Ces travaux s'appuyaient sur des modèles de processus rédactionnels qui envisagent la production verbale écrite comme « une activité à la fois analysable en composantes et envisageable comme un tout ». (Garcia –Debanc et Fayol 2002 : 39).

Nous nous intéressons dans notre recherche au modèle de Hayes et Flower qui est retenu par les programmes officiels du 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement de base. Ce modèle a servi de point de référence à de nombreux travaux. Il est composé de trois étapes (planification, mise en texte, révision) qui permettent aux apprenants de tirer profit des connaissances qu'ils se construisent, de « comprendre comment fonctionne un texte et la manière de procéder pour l'écrire » (Doly, 1999). Toutefois si ce modèle a contribué à l'explicitation des modalités d'écriture d'un texte, cela n'empêche qu'on lui reproche son caractère descriptif au détriment de la dynamique de la production ; ce qui expliquerait les erreurs liées à la cohésion et à la cohérence textuelle recueillies dans les productions des élèves. Ces erreurs semblent « liées aux opérations intellectuelles impliquées, lesquelles peuvent ne pas être disponibles chez les élèves » Astolfi (1997 : 58).

À cet égard, nous pensons que le repérage et l'analyse de ces erreurs dans les productions écrites pourrait nous aider à comprendre les processus cognitifs des apprenants. Ces opérations cognitives que nous voulons analyser dans notre étude sont en rapport avec le concept de métacognition qui se rapporte d'après Flavell (1976 : 232)

à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs [...] à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret.

La prise en compte de ces composantes au cours de l'analyse des erreurs des apprenants, pourrait permettre de discerner les liens entre ces processus cognitifs et les performances des élèves ; ce qui faciliterait la mise en place au cours des séances de remédiation, de séquences didactiques qui pourraient aider les écrivains novices à surmonter les difficultés liées à la cohésion et à la cohérence textuelles.

D'où notre problématique: les apprenants qui commettent moins d'erreurs liées à la cohésion et cohérence textuelles dans leurs écrits seraient-ils ceux qui maîtrisent le mieux leurs processus cognitifs ?

Plusieurs questions se posent dans ce cas : Quelles sont les spécificités du texte narratif ? Quelles sont les modalités de son apprentissage au cycle primaire. Quels sont les opérations cognitives dans le traitement du récit ? Quels types d'erreurs peut commettre un apprenant ? Pourquoi faut-il favoriser la pratique de la métacognition et de l'autorégulation dans le processus d'enseignement d'apprentissage ? Qu'est-ce qu'une métacognition et quelles sont ses différentes composantes? Quels sont les processus métacognitifs qu'il faut prendre en considération au cours de l'élaboration d'un dispositif de remédiation ? Comment motiver l'apprenant à l'autorégulation ? Quel type d'exercices de remédiation proposer? Comment concevoir une séance de remédiation ? ...

De ce point de vue, nous pensons que la pratique de la métacognition au cours de ces séances pourrait aider les apprenants à maîtriser leurs processus cognitifs et améliorer leurs performances au niveau de la cohésion et la cohérence textuelles. Cette pratique renvoie à la capacité d'un sujet de connaître et contrôler son propre fonctionnement cognitif. Elle est ainsi caractérisée par deux composantes : les connaissances métacognitives et l'autorégulation métacognitive (Brown, 1987, Flavell, 1976 ; Pinard, 1986 ; cités par Nader-Grobois 2007 : 17). Les connaissances métacognitives comportent trois sous-composantes se rapportant aux personnes, aux tâches à accomplir et aux stratégies déclaratives, procédurales et conditionnelles<sup>1</sup>. L'autorégulation métacognitive correspond à la planification des activités, au contrôle des activités en cours de réalisation et de la vérification au fur et à mesure des résultats obtenus.

Pour la mise en œuvre de cette pratique, nous avons expérimenté au cours de notre recherche des modèles d'autorégulation inspirés des travaux de Corno (1986), Boekarts (1997), Zimmerman (1997), Winne (2000), Pintrich (2004) sur l'apprentissage autorégulé. Ces modèles ont tous des particularités spécifiques mais partagent tous un certain nombre de présupposés quant aux conditions requises pour pouvoir prendre le contrôle de l'apprentissage. Ces présupposés sont au nombre de quatre : une motivation initiale suffisante, la définition d'un but à atteindre, un répertoire de stratégies d'autorégulation, l'observation de soi (Cosnefroy, 2009).

La réussite de ces modèles semble dépendre de l'apport d'une aide médiatisée (Noël 1999, 2001, 2016 ; Doly 1999 ; Legros et Marin 2008...) accomplie par un tuteur (enseignant) ou un logiciel informatique. C'est pour cette raison que nous avons fait le choix de prendre en

---

<sup>1</sup>Voir définition section 2.1. Chapitre 3.

considération le facteur de médiation pédagogique dans la conception des modèles d'autorégulation à exploiter pendant les journées de remédiation.

Les objectifs visés dans notre thèse se présentent comme suit :

- présenter les spécificités du texte narratif et des modalités de son apprentissage dans les classes du primaire.
- expliciter les relations qui existent entre les systèmes mémoriels et la production de textes.
- montrer l'importance des pratiques métacognitives dans l'apprentissage des textes narratifs surtout au cours des séances de remédiation.
- analyser et interpréter les défauts de cohésion et de cohérence textuelle dans les productions écrites des élèves de 6<sup>e</sup> année de l'enseignement de base.
- proposer une méthode en didactique du FLE qui favorise la pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation.
- vérifier l'impact de la pratique de la métacognition pendant les séances de remédiation sur les performances des élèves à l'écrit.

Deux parties constituent notre recherche :

Une première partie théorique dans laquelle nous développons notre problématique tout en présentant le cadre théorique dans lequel nous définissons les différents concepts qui se rapportent à notre recherche (texte narratif, structuration séquentielle, cohérence référentielle, erreur, métacognition, autorégulation, médiation pédagogique, motivation...).

Une deuxième partie méthodologique dans laquelle nous présentons les principales hypothèses qui orienteront notre recherche. Celles-ci se présentent comme suit :

1. Il y aurait un lien entre le niveau d'autorégulation chez les élèves et leurs performances dans la production de textes narratifs.
2. La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation, développerait les stratégies d'autorégulation des élèves et par conséquent améliorerait les performances des apprenants à l'écrit.

L'étude de terrain que nous avons réalisée est quantitative et qualitative. L'échantillon sur lequel nous avons travaillé est constitué d'un groupe de 67 apprenants constitués d'élèves de 6<sup>e</sup> année de l'enseignement de base âgés de 11 à 13 ans. Comme outils d'investigation, nous avons eu recours à :

- un test de niveau en connaissances de français.
- un questionnaire pour recueillir les représentations des apprenants sur les spécificités du texte narratif et sur les stratégies comportementales se rapportant aux quatre conditions de l'autorégulation évoqués précédemment.
- une grille d'analyse des erreurs de cohérence qui seront relevées dans les copies des élèves ayant subi un test de production écrite.

Pour valider ces outils, nous les avons expérimentés sur un groupe de 25 élèves de 6<sup>e</sup> année de l'enseignement de base, âgés entre 11 et 13 ans. Nous avons vérifié par la suite, grâce au logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences), s'il y a effectivement des liens significatifs entre le niveau d'autorégulation et les performances des élèves.

Après l'expérimentation et la validation des outils d'investigation, nous avons fait passer les mêmes tests (test de connaissances de français + questionnaire + production écrite) à des élèves du même niveau. Les résultats obtenus nous ont servis de corpus pour l'analyse et l'interprétation des données, ce qui nous a permis de mettre en place un plan d'action sous forme de séquences d'enseignement-apprentissage au profit d'un échantillon d'élèves issus du groupe mère qu'on a appelé groupe expérimental. Ce groupe était constitué de deux sous-groupes expérimentaux. Le 1<sup>er</sup> sous-groupe (27 élèves) a bénéficié de séances de soutien visant le renforcement /consolidation des règles de cohérence textuelle. Cette formation était animée par une enseignante médiatrice. Le 2<sup>e</sup> sous-groupe (20 élèves) a bénéficié également de séances de soutien qui favorisaient l'autorégulation et ce, à partir d'exercices interactifs sur les règles de cohérence textuelle. Des liens hypertextes accompagnaient ces exercices. Leur fonction consistait à guider les apprenants à s'autoréguler d'une manière autonome. Les séquences didactiques proposées visaient le développement de stratégies de régulation cognitives et motivationnelles chez les apprenants et par conséquent l'amélioration du niveau de maîtrise des règles de cohérence textuelle.

Après la formation, nous avons fait passer un test de production écrite au groupe expérimental afin de voir si son niveau d'autorégulation a évolué par rapport au groupe témoin (groupe mère) et s'il y a eu un impact positif de la pratique de la métacognition sur les performances des élèves.

Nous avons comparé par la suite les résultats des deux sous-groupes expérimentaux pour voir quelle méthode a été plus performante que l'autre. Enfin, nous avons fait le suivi des



performances de deux élèves. Le premier faisait partie du S/GExp1 et le deuxième du S/GExp2. Nous avons discuté des résultats obtenus en fin de thèse et nous avons proposé des suggestions qui pourraient être des pistes de recherche pour l'amélioration de du niveau de l'autorégulation chez les apprenants ce qui pourrait favoriser le développement de leurs compétences scripturales.

# **Partie I. Cadre théorique de la recherche**

# **Chapitre 1. Introduction à l'analyse du récit : structure, cohérence et cohésion textuelle**

## Introduction

La production de récits est une activité mentale complexe pour les élèves du cycle primaire. En effet, cette activité suppose de la part des scripteurs novices la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances référentielles, linguistiques et pragmatiques ainsi que de nombreuses opérations mentales pour construire la représentation mentale du texte à produire (Legros et Marin 2008).

Dans le contexte tunisien, les résultats de l'écrit obtenus en français par les élèves tunisiens aux diverses évaluations nationales et régionales montrent que les élèves trouvent beaucoup de difficultés dans la production de textes cohérents. Cela relève comme nous venons de le signaler à la complexité du récit mais également à d'autres causes que Dutrey et Hammami (2006) mettent en évidence : hésitation entre différentes approches pédagogiques, insuffisance de formation spécifique d'un nombre important d'enseignants en français qui fait que leurs pratiques présentent une certaine rigidité pédagogique dans le fonctionnement des classes surtout au niveau de la conception normative des situations d'apprentissage, d'évaluation et de remédiation...

C'est dans ce cadre que se situe notre recherche. Notre objectif par cette étude est d'identifier les causes possibles des difficultés rencontrées par les apprenants du cycle primaire en production écrite et ce, à partir de l'analyse des spécificités du récit, du processus rédactionnel adopté dans les écoles tunisiennes, des sources possibles des erreurs commises par les apprenants à l'écrit. Cette procédure pourrait nous aider à comprendre en premier lieu les processus cognitifs des apprenants et en deuxième lieu nous permettre de proposer une démarche didactique qui pourrait contribuer au développement des compétences scripturales.

Nous nous intéressons dans le premier chapitre, aux spécificités du texte narratif objet de notre étude. Nous montrerons à travers des exemples empruntés à des linguistes tels que Adam (2017), Charolles (1978, 2008, 2012), Vigner (2004) Riegle (1994), les différentes structures du récit, les principes qui régissent sa cohérence et les différents organisateurs qui assurent sa cohésion....

Dans le deuxième chapitre, nous donnons un aperçu du paysage linguistique tunisien au cycle primaire et de l'approche méthodologique utilisée dans l'apprentissage de l'écriture des récits. Au cours de cette description, nous présenterons les types d'erreurs possibles que peuvent commettre les élèves en production écrite. Nous expliquerons comment ces erreurs

sont indicatrices d'un système cognitif géré par la mémoire, qu'on désignera par « inter-langue ». Nous expliciterons par la suite les relations entre l'activité de production écrite de textes et les différents systèmes mémoriels en vue de comprendre comment les apprenants traitent les informations au cours de l'activité rédactionnelle. Nous proposerons à la fin de ce chapitre le dispositif de remédiation que nous comptons mettre en place au cours de la phase d'expérimentation et ce, après le recueil des erreurs dans les productions écrites des élèves.

Dans le troisième chapitre, nous mettrons en relief les avantages de la pratique de la métacognition au cours de l'apprentissage de l'écrit. Nous nous pencherons surtout sur sa deuxième composante qu'est l'autorégulation du fait que les séquences d'apprentissage que nous allons concevoir et mettre en œuvre pendant la phase d'expérimentation seront basées sur cette pratique. Des études antérieures sur la métacognition seront présentées également dans ce chapitre. Ils nous serviront de référence pour finaliser, expérimenter et valider nos modèles de séquences d'apprentissage.

## **1. Définition du récit**

Il existe aujourd'hui de nombreux travaux littéraires, linguistiques et psycholinguistiques sur le récit (Bremond 1966, Fayol 1985, Charolles 1978, 2006, 2008, 2012 ; Combettes 2006 ; Adam 2005, 2017...). En tant qu'unité textuelle, tout récit correspond [...] à une suite de propositions liées progressant vers une fin » (Adam, 2017 : 117). Fayol (1985) considère que cette forme littéraire correspond à une intrigue où il y a un passage d'un état initial à un état final par l'intermédiaire de transformations subis par le sujet du fait que les faits se déroulent dans le temps. Pour Ricciardi-Rigault (1989 : 56) le récit représente

un enchaînement de situations narratives statiques, cinématiques ou dynamiques à l'intérieur d'une séquence directrice (ou principale et que d'aucuns appellent plan), par rapport à laquelle toutes les autres s'ordonnent». Sa caractérisation globale résulte d'un effet de dominante qui est déterminé par le plus grand nombre de séquences d'un type donné présente, soit par le type de séquences enchâssantes. S'il est souvent difficile de déterminer de quel type un texte global est l'actualisation, c'est que la plupart des textes se présentent comme des mélanges de plusieurs types de séquences.

Selon Bremond (1966 : 62) :

Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'événements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action. Où il n'y a pas récit il y a, par exemple, description (si les objets du discours sont associés par une contiguïté spatiale), déduction (s'ils s'impliquent l'un l'autre), effusion lyrique (s'ils évoquent par métaphore ou métonymie), etc. Où il n'y a pas intégration dans l'unité d'une action, il n'y a pas non plus récit,

mais seulement chronologie, énonciation d'une succession de faits incoordonnés. Où enfin, il n'y a pas implication d'intérêt humain (où les événements rapportés ne sont ni produits par des agents ni subis par les patients anthropomorphes, il ne peut y avoir de récit, parce que c'est seulement par rapport à un projet humain que les événements prennent sens et s'organisent en une série temporelle structurée.»

D'après Adam (2017 : 118), six critères semblent définir cette définition :

### **1.1. La succession d'événements dans le temps**

L'affirmation de Bremond « Où il n'y a pas succession, il n'y a pas de récit », montre qu'un récit ne peut être considéré comme tel s'il n'y a pas une succession minimale d'événements racontés qui se déroule dans le temps. Cette temporalité est généralement accompagnée d'une tension. Bremond (1966 : 76) le confirme d'ailleurs en affirmant que « le narrateur qui veut ordonner la succession chronologique des événements qu'il relate, leur donner un sens, n'a d'autre ressource que de les lier dans l'unité d'une conduite orientée vers une fin ».

### **1.2. L'unité thématique**

Pour qu'il y ait récit, il est nécessaire d'après Adam (2017, 118.) qu'il y ait une unité de thème : « Où [...] il n'y a pas implication d'intérêt humain [...] Il ne peut y avoir de récit ». La présence d'un personnage principal ou plusieurs semble représenter un élément essentiel pour l'unité de l'action. Ce critère est discuté par Aristote dans son œuvre *La poétique* (Chapitre 8, intitulé « De l'unité d'action ») :

Ce qui fait que la fable est une, ce n'est pas, comme le croient quelques-uns, qu'elle se rapporte à un seul personnage, car il peut arriver à un seul une infinité d'aventures dont l'ensemble, dans quelques parties, ne constituerait nullement l'unité ; de même, les actions d'un seul peuvent être en grand nombre sans qu'il en résulte aucunement unité d'action.

Un seul acteur n'assure pas des fois l'unité de l'action selon Aristote. La présence d'autres à ses côtés semble nécessaire.

### **1.3. La transformation des prédicats**

Le critère trois se rapporte au passage du ou des personnages d'un état initial à un état final à travers un ensemble d'événements qui se déroule dans le temps. Dans un conte par exemple, le malheur peut se transformer en bonheur ou vice-versa.

#### 1.4. L'unité d'un procès

Dans la citation de Bremond « Où il n'y a pas intégration dans l'unité d'une même action, il n'y a pas [...] récit » apparaît l'idée de l'unité du procès qui forme un tout. D'après Adam, le « tout » défini par Aristote (Poétique, ibis : 50b26.) comme « un commencement, un milieu, et une fin. » est en fait un procès transformationnel dominé par une tension qui précise la composante temporelle et la transformation des prédicats. Le schéma ci-dessous met en relief les trois constituants du procès transformationnel.

<b>Situation initiale</b>	<b>Transformation (agie ou subie)</b>	<b>Situation finale</b>
AVANT	PROCÈS	APRÈS
« commencement »	« milieu »	« fin »

Figure 1. Les trois constituants du procès transformationnel.  
Adam 2017

#### 1.5. La causalité narrative d'une mise en intrigue

Pour qu'il y ait récit, il faut qu'il existe une causalité narrative traduite par la logique de l'histoire. Un texte qui comporte une succession chronologique d'événements ne peut être considéré comme un récit car il n'est pas soumis au critère de la mise en intrigue. Dans l'exemple suivant proposé par Adam (Ibid. : 129), la notion de mise en intrigue n'existe pas. L'énoncé ne comporte qu'une suite d'actes ; donc il ne peut être considéré comme un récit :

Hier je suis sorti de chez moi pour aller prendre le train de 8h30 qui arrive à Turin à 10 heures. J'ai pris un taxi qui m'a amené à la gare, là j'ai acheté un billet et je me suis rendu sur le bon quai ; à 8 h 20 je suis monté dans le train qui est parti à l'heure et qui m'a conduit à Turin.

Par contre dans le résumé suivant de *Colomba* de Mérimée, proposé par Adam (2017 : 126), on remarque que la causalité de la mise en intrigue est respectée :

[a] Un jeune lieutenant en demi-solde, Orso, fait connaissance, en regagnant la Corse, sa patrie, du colonel Nevil et de sa fille Lydia, dont il s'éprend. [b] A son arrivée dans l'île, sa sœur Colomba trouble son beau rêve en l'appelant à une vendetta contre les Barricini, meurtriers de son père, [c] Orso, blessé par les deux frères Barricini, riposte et les abat d'un coup double, puis gagne le maquis ; [d] Colomba et Lydia le rejoignent ; [e] mais la petite troupe est capturée. [f] Orso est considéré comme ayant agi en état de légitime

défense [g] et célèbre ses fiançailles avec Lydia, [h] tandis que Colomba, implacable, savoure son triomphe en présence du vieux Barricini mourant.

Le découpage de cette séquence linguistique en macropropositions (les idées les plus importantes) effectué par Adam (Ibid. : 128) nous permet d'identifier les différents moments du récit :

MPn1= [a] + [b]= bonheur d'Orso et déshonneur ressenti d'abord par Colomba (d'où le mandement) dans une Situation initiale type qui conjoint trois acteurs dans la perspective de deux quêtes liées : Orso et Lydia (bonheur visé), Orso et Colomba (honneur visé).

MPn2 = [c]= Orso, blessé par les Barricini, riposte et les tue : soit un faire transformateur qui peut modifier les prédicats de base de MPh1 en introduisant le malheur et le déshonneur (Nœud).

MPn3 = [d] + [e]= réaction constituée par la fuite et la capture des trois acteurs.

MPn4= [f]=Dénouement amené par la reconnaissance de la légitime défense comme caractéristique du faire de MPn2.

MPn5= [g]+[h]= Situation finale qui conjoint les trois actants avec le bonheur (fiançailles d'Orso et de Lydia) et l'honneur (vengeance de Colomba).

On constate qu'il y a cinq moments qui constituent le procès dans cette séquence. Dans le schéma quinaire présenté par Adam (Ibid. : 145), on peut distinguer ce que représente chaque moment :

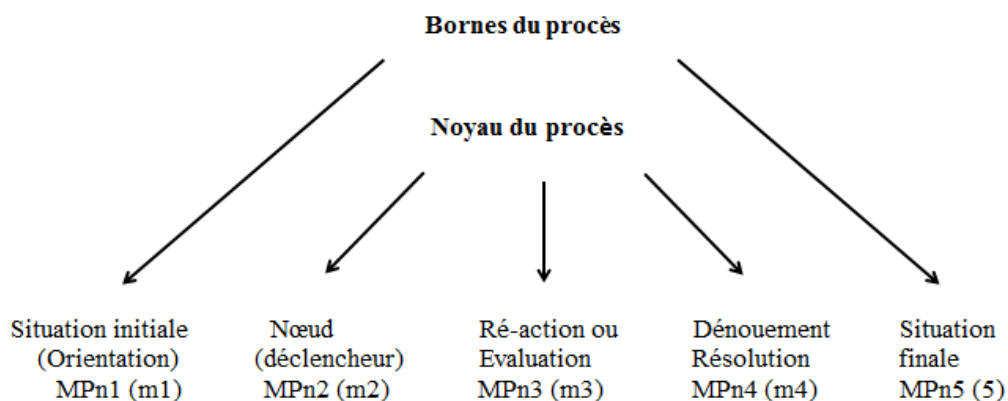


Figure 2. Les cinq moments du procès dans une séquence narrative



## 1.6. L'évaluation finale (explicite ou implicite)

Dans tout récit, on retrouve une "morale" exprimée ou sous-entendue. Si l'on prend l'exemple des fables de la fontaine, on remarque qu'elles expriment toutes des leçons de vie. On ne raconte donc pas un texte pour rien ; de ce fait chaque récit à une fonction symbolique.

Ces six composantes constituent le schéma séquentiel prototype du récit. Toutefois, le texte narratif objet de notre recherche, peut comporter des séquences descriptives, conversationnelles, explicatives ou argumentatives qui font qu'on hésite des fois à le distinguer des autres types de texte. À ce stade, c'est la globalité des séquences d'un type donné qui détermine s'il s'agit d'un texte narratif ou autre. Selon Adam (Ibid. : 309), « l'effet de dominante est soit déterminé par le grand nombre de séquences d'un type donné présentes, soit par le type de la séquence enchâssante ». C'est donc dans le dosage des relations entre ces divers constituants compositionnels...qu' [un texte peut construire] ses effets de sens, et parfois même ses intentions esthétiques.» (Adam 2017 : 309).

Les scripteurs novices tunisiens trouvent des difficultés pour distinguer le texte narratif des autres types de texte malgré qu'ils aient eu l'occasion d'étudier ses caractéristiques en langue arabe. Les enseignants essayent souvent de rappeler aux apprenants que les constituants du récit sont les mêmes qu'ils ont étudiés auparavant mais à priori le problème ne se situe pas au niveau de l'identification des constituants du texte.

## 2. Périodes et séquences

Le texte narratif est constitué de « propositions-énoncés [qui] sont directement soumises à deux grands types de regroupements qui les font tenir ensemble. On distinguera des unités textuelles faiblement typés : les périodes, et des unités plus complexes et typés : les séquences (Adam, 2008 : 131).

Les périodes sont des unités textuelles simples qui entrent dans l'organisation du texte. Généralement, elles sont moins grandes que les séquences.

Soit l'exemple suivant :

La France a perdu une bataille !

Mais la France n'a pas perdu la guerre.

Dans cet exemple emprunté à Adam (2008 : 136), nous remarquons qu'il y a une période à deux parties séparée par le connecteur « mais ».

Les séquences sont des unités textuelles plus complexes que les périodes. Elles sont formées de macropropositions qui représentent des périodes qui se caractérisent par les liens qui les unissent avec d'autres macropropositions. De ce fait, la séquence représente d'après Adam (2008 :131):

\*Un réseau relationnel hiérarchique : grandeur décomposable en partie reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent ;

\*une entité relativement autonome, doté d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance-indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie (le texte).

Les séquences se distinguent également des périodes par « l'agencement préformaté des propositions » qui forment les macropropositions. Ces agencements comme nous l'avons signalés dans le paragraphe précédent sont du type narratif ou descriptif, ou dialogal...

L'étude des séquences et des périodes ne figure pas dans le programme de français de la 6<sup>e</sup> année de l'enseignement de base. Par contre les enseignants sont censés avoir reçu une formation sur ces deux types de construction afin d'aider leurs élèves à identifier les microstructures<sup>2</sup> et les macrostructures qui constituent la structure du texte.

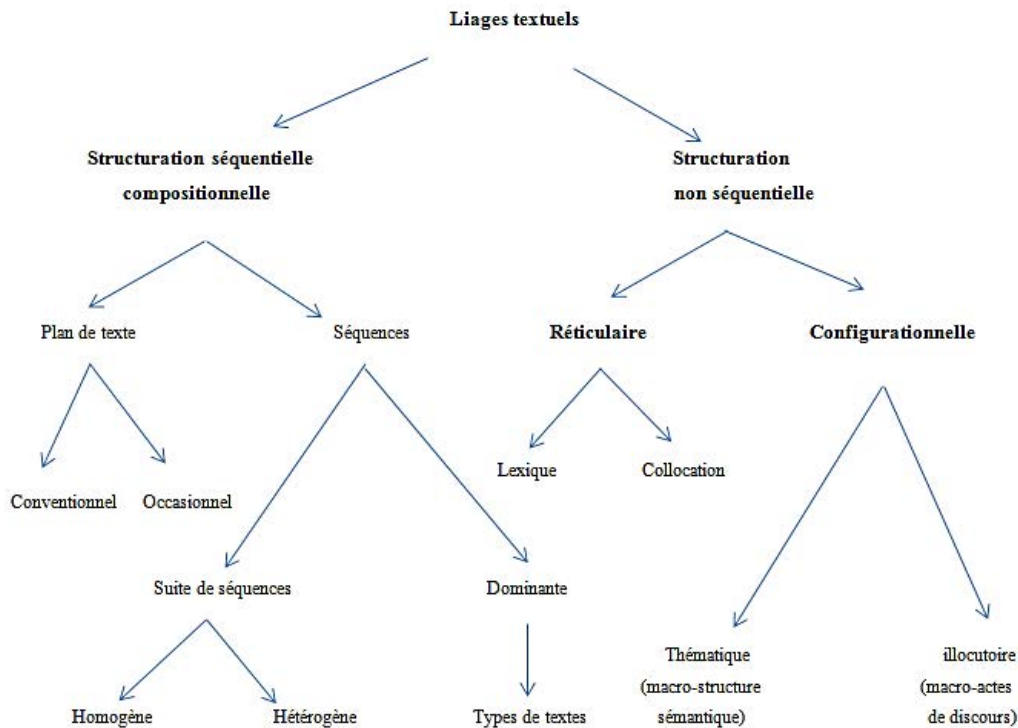
### **3. La structuration du récit**

Deux types d'opérations font d'un texte un tout configuré : l'établissement d'une unité sémantique (thématique) globale et (au moins) d'un acte de discours dominant. [...]. Entre ces deux ordres de cohérence : la succession et la configuration (perception d'un tout), il faut ajouter la structuration en réseau. (Adam, 2008 : 164 )

Deux structurations peuvent être envisagées pour un texte. Une structuration dite séquentielle compositionnelle et une structuration non séquentielle. Le schéma ci-dessous rend compte des relations qui régissent les deux types de structuration.

---

<sup>2</sup>Voir définition de la microstructure dans la sous-section 9.1. Chapitre 2.



Les liages textuels, Adam 2008 : 165

Figure 3.

### 3.1. La structuration séquentielle compositionnelle

D'après le schéma présenté ci-haut, on voit qu'il y a deux plans de textes possibles pour la structuration séquentielle : conventionnel et occasionnel. Le premier se rapporte à « un genre ou à un sous-genre de discours ». Exemple : la lettre. Ce type d'écrit présente trois unités qui se traduisent par la prise de contact avec le destinataire, la présentation et le développement de l'objet du discours, l'interruption finale du contact ou conclusion. Cette structure conventionnelle est enseignée au cycle primaire. Le deuxième type d'écrit est considéré comme « inattendu, comme dans le cas du plan d'un texte didactique de type encyclopédique ou du rédactionnel d'une publicité...Qu'il soit fixe ou occasionnel, le plan représente « le principal facteur unifiant de la structure compositionnelle » (Adam 2008 : 166).

Dans ce type de structuration, un texte peut comporter selon Adam (2008) des séquences agencées du type uni-séquentiel, pluri-séquentiel (homogène ou hétérogène). Leur combinaison peut se réaliser de trois manières différentes :

1. Séquences coordonnées (succession)  
Séq. 1 + Séq.2 + Séq.3 +Séq. N
2. Séquences insérées (enchâssement) :  
Séq.1... [Séq.2]...Séq.1]
3. Séquences alternées (montage en parallèle) :  
[Séq.1... [Séq.2... [Séq.1 suite [Séq.2 suite...Séq.1 fin] Séq.2fin] (Adam 2008 : 175)

L'identification du type de texte dans une structuration séquentielle résulte comme nous l'avons vu précédemment « d'un effet de dominante » qui est indiqué soit « par le plus grand nombre de séquences d'un type donné qui apparaissent dans le texte, soit par le type de la séquence enchâssante (qui ouvre et ferme le texte).

Soit l'exemple suivant tiré de la fable de La Fontaine (Adam, 2008 : 178):

Le loup et l'agneau  
 La raison du plus fort est toujours la meilleure :  
 Nous l'allons montrer tout à l'heure.  
**Un Agneau se désaltérait**  
**Dans le courant d'une onde pure ;**  
**Un loup survient à jeun, qui cherchoit aventure,**  
**Et que la faim en ces lieux attiroit.**  
 -Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?  
**Dit cet animal plein de rage ;**  
 Tu seras châtié de ta témérité.  
 -Sire, **répond l'agneau,** que Votre Majesté  
 Ne se mette pas en colère ;  
 Mais plutôt qu'elle considère  
 Que je me vas désaltérant  
 Dans le courant  
 Plus de vingt pas au-dessous d'Elle :  
 Et que par conséquent, en aucune façon,  
 Je ne puis troubler sa boisson,  
 -Tu la troubles, **reprit cette bête cruelle ;**  
 Et je sais que de moi tu médis l'an passé.  
 -Comment l'aurois-je fait si je n'étois pas né ?  
**Reprit l'Agneau,** je tête encor ma mère.  
 -Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.  
 -Je n'en ai point. -C'est donc quelqu'un des tiens ;  
 Car vous ne m'épargnez guère,  
 Vous, vos bergers et vos chiens.  
 On me l'a dit : il faut que je me venge. /  
**Là-dessus, au fond des forêts**  
**Le loup l'emporte, et puis le mange,**  
**Sans autre forme de procès.**

Cette fable est considérée comme un récit malgré qu'elle comporte un dialogue assez long entre les deux personnages. Cela s'explique par l'encadrement narratif du texte dont les segments sont signalés en gras. « Ces faits de dominante séquentielles sont liés aux genres et sous-genres de discours qui fixent des relations hiérarchiques mouvantes et toujours susceptibles

d'être modifiées. (Adam 2008 : 179). En plus de l'effet de dominante, la structure séquentielle est compositionnelle du fait qu'elle est ordonnée par un plan de texte. Elle « peut comporter des développements séquentiels typés...[ou] des agencements périodiques d'énoncés organisés en partie d'un plan de texte fixe ou occasionnel » (Ibid. : 179).

Dans les récits produits par les élèves du cycle primaire, les séquences textuelles sont à dominante narrative. Elles comportent des fois des séquences enchâssantes comprenant de courts dialogues ou des passages descriptifs mais le type séquentiel dominant est le narratif.

### **3.2. La structuration non séquentielle des textes**

Dans son article intitulé « Note de cadrage sur la linguistique textuelle », Adam (2008 : 1487) affirme que

Tout texte se présente comme une combinaison du linéaire (contraint en grande partie pour la linéarité orientée des énoncés et des textes qui ont un début et une fin) et de deux modes non linéaires de construction de sens : la perception d'un tout de sens qui fait l'unité du texte (dimension configurationnelle) et la perception de réseaux complexes de sens (dimension réticulaire).

Si la structure séquentielle est présentée comme linéaire, la structure non séquentielle se présente comme non linéaire. Elle permet selon Adam (2008 : 165) « de mettre en relation des unités plus ou moins éloignées les unes des autres ».

#### **3.2.1 La structuration configurationnelle**

L'opération configurationnelle peut être définie comme le fait d'instituer à la production et de dégager à l'interprétation une configuration à partir d'une succession (Adam 2008 : 182). De ce fait, le mode configurationnel de compréhension d'un texte passe par l'identification des propositions énoncés<sup>3</sup>, des périodes, des parties du plan, des séquences et les aborder comme un tout configuré.

Lorsque nous choisissons un type donné de proposition, nous ne choisissons pas seulement une proposition donnée, en fonction de ce que nous voulons exprimer à l'aide de cette proposition, nous sélectionnons un type de propositions en fonction du tout de l'énoncé fini qui se présente à notre imagination verbale et qui détermine notre opinion (Bakhtine 1984 : 288, cité par Adam, 2008 : 180).

---

<sup>3</sup>La proposition-énoncé est le produit d'un acte d'énonciation : elle est énoncée par un énonciateur inséparable d'un co-énonciateur. (Adam, 2008 : 68). C'est un élément significatif de l'énoncé dans son tout qui acquiert son sens définitif seulement dans son tout (Bakhtine, ibid. : 290, cité par Adam : 183).

Dans le choix de propositions, les élèves savent à l'avance les enjeux de l'écriture. Ils ont déjà eu l'occasion au cours des différentes étapes du processus rédactionnel<sup>4</sup> d'évoquer les thèmes et les sous-thèmes dont ils vont parler, les propositions énoncés qu'ils vont produire. D'après Adam, l'opération d'identification se réalise en tenant compte de deux éléments complémentaires : la macro-structure sémantique et le macro-acte de discours.

La macrostructure sémantique (thème topic) se rapporte à la manière de résumer sémantiquement un texte par un titre. Cette opération se réalise par des questions telle que « De quoi parle-t-on ? ».

Le macro-acte de discours se rapporte à la possibilité de répondre à des questions pragmatiques tels que : « pourquoi, pour accomplir quel but, avec quelle visée argumentative ce texte a-t-il été produit ? ». La description d'une suite d'actes pourrait faciliter son interprétation globale et son résumé par un titre.

### **3.2.2. La structuration réticulaire**

L'organisation réticulaire du texte est en parfaite congruence avec l'étymologie du mot texte.

« C'est bien un tissu de phrases enchevêtrées, une trame, une texture, toute une construction et une conception d'un objet complexe que met en évidence l'analyse de la répétition lexicale dans les discours » (Legallois, 2006. Cité par Adam 2008 :180).

Cette structuration se rapporte à « un réseau complexe de sens » représenté par la répétition des collocations de lexèmes dans un texte. Viprey (2006) sans nier les propriétés séquentielles du texte a montré grâce à des outils informatiques que les co-occurrences peuvent également contribuer à la cohésion du texte. Elles sont d'après lui en rapport avec « un espace en champs qu'elles engendrent complémentirement... [et qui] interagissent, [d'une manière] discontinus sur le plan séquentiel et continu sur le plan textuel (Ibid : 82). D'après Adam (2008 : 99), « le concept de collocation renvoie à deux types de relations entre signes : les collocations en langue (associations codées de lexèmes, répertoriées dans les dictionnaires) et les collocations propres à un texte (établies par les répétitions de suites de lexèmes associés dans un texte donné).

Soit le passage suivant des *Fées* de Perrault (Ibid. : 100) :

---

<sup>4</sup>Voir section 4 chapitre 2.

Lorsque **cette belle fille** arriva au logis, sa mère la gronda de revenir si tard de la fontaine. Je vous demande pardon, ma mère, dit **cette pauvre fille**, d'avoir tardé si long-temps [...]. La **pauvre enfant** luy raconta naïvement tout ce qui luy estoit arrivé.

Dans ce passage, les collocations « belle » et « pauvre » forment deux réseaux : l'un est positif et l'autre est négatif.

Cette structuration ne figure pas dans le programme de français de 6<sup>e</sup> année de l'enseignement de base. Nous nous intéresserons seulement dans notre recherche à la structure narrative élémentaire étudiée au niveau du cycle primaire.

#### 4. Structure élémentaire du texte narratif

La structure élémentaire que nous analyserons dans notre étude est inspirée du schéma quinaire d'Adam (2017 : 128) qui hiérarchise les relations entre les cinq moments de tout procès à l'intérieur d'une séquence narrative ou d'un texte entier que nous avons défini ci-haut. .

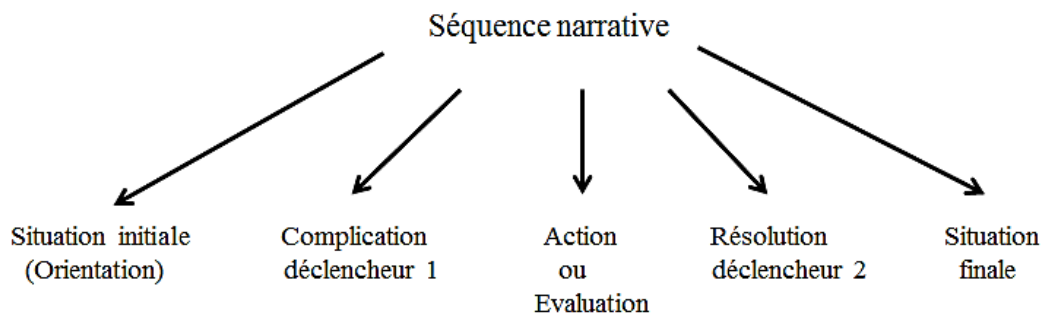


Figure 4. Le schéma quinaire d'une séquence narrative élémentaire

Ce schéma qui nous permet de voir l'évolution de la situation narrative est expliqué aux élèves du primaire de la manière suivante :

La situation initiale est une situation d'équilibre dans laquelle le cadre et les personnages sont mis en place. Elle présente le cadre dans lequel l'action va prendre naissance, les personnages et leurs caractéristiques essentielles ainsi que les conditions dans lesquelles ils vivent. Le temps employé est habituellement l'imparfait. Toutefois, ce temps n'est pas encore étudié dans les classes de 6<sup>e</sup> année de l'enseignement de base. Il est donc remplacé par le présent, le passé composé et le futur.

L'élément perturbateur (déclencheur 1) est un événement ou un personnage qui vient bouleverser la stabilité de la situation initiale. Il est généralement introduit par un complément de temps tel que « soudain », « un jour »...

L'action représente la partie la plus longue du récit et elle correspond aux aventures du personnage principal et aux épreuves qu'il rencontre et qu'il doit surmonter. Ses principales parties sont l'épisode et la péripétie. Le premier élément est constitué par la partie du récit dans laquelle le narrateur raconte la péripétie. Le deuxième élément désigne l'événement imprévu qui marque un changement subit de situation et qui fait rebondir l'action.

L'élément de résolution (déclencheur 2) est un événement, un personnage ou une action qui met fin aux aventures du personnage principal tout en apportant une sanction au processus de transformation.

La situation finale représente la fin de l'histoire avec un retour à l'équilibre. Cette fin dans laquelle les personnages retrouvent la stabilité est généralement heureuse mais des fois elle peut être malheureuse.

Cette structure narrative élémentaire est étudiée dans les classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du cycle primaire en vue d'aider les apprenants à « produire dans le cadre d'une situation de communication, un récit [cohérent] d'au moins 8 phrases...en mobilisant les acquis liés aux thèmes traités et aux caractéristiques des textes narratifs et descriptif » (Programmes officiels / 3e degré de l'enseignement de base : 36).

Concernant les caractéristiques du texte narratif, nous essayerons dans les sections qui vont suivre de mettre en relief les éléments qui assurent la cohérence textuelle dans les séquences narratives. Ces éléments vont nous servir de cadre référentiel au cours de la conception des outils d'investigation pour notre recherche.

## **5. La cohérence textuelle**

Dans son article, *Cohérence et cohésion du discours*, Charolles (2012 :2) définit la cohérence comme suit :

La cohérence n'est pas une qualité que pourraient avoir ou non les discours, elle est constitutive de l'idée même de discours. Le discours est d'abord une unité de production de la parole : il y a discours dès qu'au moins deux énoncés sont produits à la suite par un même locuteur ou par deux ou plusieurs locuteurs. Le discours se manifeste au premier chef par la continuité de la production, d'où l'importance des pauses et des



indices mimo-gestuels, à l'oral, et des indices typographiques et dispositionnels, à l'écrit. Ces critères matériels jouent un rôle crucial dans l'interprétation des productions linguistiques.

Pour expliquer son point de vue, Charolles nous invite à analyser les exemples suivants :

Supposons qu'on est assis à l'arrière d'une voiture, et qu'on soit témoin de la scène suivante :

A (conducteur) : La voiture fait un drôle de bruit.

B (passagère, immédiatement après A) : J'ai oublié mon portefeuille.

D'après Charolles, deux attitudes sont envisageables :

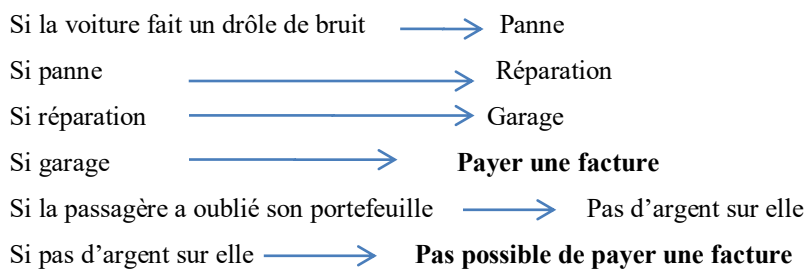
- soit on suppose que la passagère (B) fouille dans son sac et qu'elle parle toute seule sans regarder le conducteur (A), on peut dire que B ne répond pas à A et que l'échange n'a pas eu lieu.
- soit, on suppose que la passagère répond au conducteur ; donc l'échange a eu lieu.

Pour qu'il y ait échange et discours, il faut que les énoncés produits à la suite entretiennent « un rapport de sens...qui rend leur enchaînement cohérent » (Charolles 2012, Ibid.).

Pour appuyer sa thèse, Charolles explique que les liens de cohérence se fabriquent à partir de l'assemblage raisonné

« des connaissances communes d'arrière-plan associées aux états de choses évoqués dans les énoncés... [permet] d'expliquer qu'un locuteur dise ce qu'il dit à la suite de ce qu'il vient de dire ou de ce qu'un autre locuteur vient de dire » (Charolles 2012, ibid.).

L'exemple ci-dessous traduit ce raisonnement :



 Le lien de cohérence se réalise ici grâce à la facture à payer en cas de panne.

Nous constatons que la reconstitution de cette interprétation se base sur des inférences causales. Charolles (Charolles 2012, Ibid.) estime que cette reconstitution peut aussi s'appuyer sur des relations de contiguïté spatio-temporelle et de ressemblance du fait que les événements

évoqués « se passent au même instant et au même endroit... [et] présentent une même polarité négative » (Charolles 2012, *ibid.*).

### 5.1. Les règles de cohérence textuelle

Dans le programme officiel de français de 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base, la compétence visée en production écrite est d'être capable de produire des textes cohérents en intégrant les connaissances linguistiques étudiées. Or, pour produire un texte cohérent, il faut maîtriser des règles macro-syntaxiques spécifiques au texte narratif. D'après Riegel (1994 : 603) « pour qu'un texte soit cohérent, il doit comporter des règles d'organisation textuelle qui lui confèrent son unité ».

Dans ce cadre, Charolles (1978 : 12) affirme que « la structuration d'un texte obéit à « quatre méta-règles de cohérence »

- la méta règle de répétition
- la méta-règle de progression
- la méta-règle de non-contradiction
- la méta-règle de relation

#### 5.1.1. La méta-règle de répétition

D'après Charolles (1978 : 14), la cohérence d'un texte exige dans son développement linéaire la présence « d'éléments à récurrence stricte. »

À ce sujet, Riegel (1994 : 604) ajoute que « la cohérence d'un texte repose sur la répétition ». Pour assurer cette cohérence, le texte doit comporter dans son développement des éléments qui se répètent d'une phrase à une autre tels que les anaphores pronominales, les anaphores nominales, les anaphores adverbiales... Ces différents éléments de reprise assurent « la continuité thématique » du texte.

Dans cet extrait du texte de Charles Perrault « *Le Petit Chaperon rouge* », Vigner (2004 : 64) nous propose un exemple de procédés de reprise qui sont souvent représentés par les pronoms et les reprises lexicales:

Il était une fois *une petite fille de village*, la plus jolie qu'on eût su voir ; sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme *lui* fit faire un petit chaperon rouge, qui *lui* seyait si bien que partout on l'appelait *le Petit Chaperon rouge*.

Un jour, sa mère, ayant cuit et fait des galettes, **lui** dit : « Va voir comment se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade. Porte-lui une galette et ce petit pot de beurre. »

**Le petit chaperon rouge** partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre village. En passant dans un bois, **elle** rencontra **compère le loup**, qui eut bien envie de **la** manger; mais il n'osa à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt. Il **lui** demanda où **elle** allait. **La pauvre enfant**, qui ne savait pas qu'il était dangereux de s'arrêter à écouter un loup, **lui** dit :

« Je vais voir ma mère-grand, et lui porter un petit pot de beurre que ma mère lui envoie. »[...]

Dans ce texte, Vigner met en place une chaîne anaphorique organisée autour du personnage du « **Petit Chaperon rouge** » en gras italique et celui de « **compère le loup** » en gras et romain. Le Petit Chaperon rouge est présentée au début du texte comme un groupe nominal indéterminé « une petite fille du village ». Les procédés de reprise en gras italique « lui, le petit chaperon rouge, elle, lui, la pauvre enfant » permettent d'assurer la continuité de sens tout en saisissant leur nuances. Même procédé pour le loup qui est présenté comme un groupe nominal déterminé. Il est repris par « il ». Ce procédé est connu sous le nom d'anaphore. Ce procédé linguistique qu'on va présenter ultérieurement est défini « comme toute reprise d'un élément antérieur dans un texte » (Riegler, 1994 :610).

Plusieurs procédés linguistiques permettent d'établir la cohérence aussi bien microstructurelle que macrostructurelle ». Charolles (1978 : 20).

Soit les exemples suivants proposés par Charolles (1978: 16-17-18) :

Procédés linguistiques	Exemples
La pronominalisation	« <b>Une vieille femme</b> a été assassinée la semaine dernière à Besançon ». <b>Elle</b> a été retrouvée étranglée dans sa baignoire » « Je vous l'avouerai : <b>ce crime</b> m'a bouleversé»
La définivisation et la référentiation déictique contextuelle	« Jérôme vient d'acheter <b>une maison</b> . <b>Cette maison</b> est grande et a du cachet »
La substitution lexicale	« <b>Picasso</b> est mort il y a un ou deux ans. <b>L'artiste</b> a légué sa collection personnelle au musée de Barcelone »
Le recouvrement présuppositionnel et La reprise d'inférences	-« Est-ce que Philippe a vendu sa voiture? » -« Non, il a vendu sa bicyclette »

Tableau 1. Les procédés de reprise. Charolles 1978

Ces procédés de reprise permettent d'assurer la progression thématique.

### 5.1.2. La méta-règle de progression

D'après Charolles (1978 : 20), « pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé ».

À ce sujet, Riegel (1994 : 604), affirme que la règle de progression se traduit par la transmission d'un message à autrui pour lui apporter une information qu'il ignore. Toutefois, il faut qu'il y ait un équilibre entre ces deux règles complémentaires (la répétition et la progression). De ce fait, « Si la répétition est insuffisante, la continuité n'est pas assurée ; si la progression est réduite ou inexistante, le texte ne comporte plus à proprement parler de développement. » (Riegel 1994 : 604)

L'exemple présenté ci-dessous, emprunté à Charolles (1978 : 20-21), met en relief cette méta-règle :

« **Les veuves** ne reçoivent que la moitié de la retraite de leur feu mari. **Les femmes non mariées** perçoivent une pension égale à la moitié de celle que percevait leur mari défunt. **Elles** n'ont que cinquante pour cent des indemnités que touchait leur mari quand il était vivant. Du temps qu'il était en retraite, **les épouses des retraités** partageaient avec leur mari la totalité de leur pension.»

Nous constatons que non seulement un seul référent est introduit, mais en plus les informations le concernant sont toujours les mêmes. Pour qu'il y ait donc cohérence « toute phrase nouvelle doit à la fois marquer le lien de sens qui l'unit aux phrases précédentes... et en même temps apporter des informations nouvelles » (Vigner, 2004 : 66). L'introduction de nouveaux référents ne peut se faire aléatoirement, ce qui implique la nécessité de la troisième méta-règle, celle de non-contradiction.

### 5.1.3. La méta-règle de non-contradiction

D'après Charolles, (1978 : 22), pour que le texte produit soit cohérent, « il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence ».

L'exemple suivant présenté par ce linguiste (1978 : 24), illustre cette méta-règle :

Pierre n'a pas **de voiture**. Il vend **la sienne** pour en acheter une neuve.

On distingue plusieurs types de contradiction :

- **Contradiction énonciative**

D'après Charolles, ce type de contradiction concerne le type énonciatif qui caractérise le texte construit. (1978 : 23) :

« Toute manifestation phrastique ou textuelle fixe son propre cadre énonciatif et cela d'au moins deux façons : d'une part en produisant son système de repérage temporel et d'autre part en instaurant un mode de fonctionnement discursif déterminé ».

Pour illustrer son propos, Charolles (1978, ibid.) présente les exemples suivants:

- 1- « Hier, nous sommes allés voir le passage du Dauphine Libéré. Nous avons monté la rue des écoles. Ensuite nous nous sommes placés le long du trottoir devant chez Monsieur Cordier. Quelque temps après les voitures publicitaires sont arrivées. Elles nous lancent des papiers de réclame. Dans le bas et dans le haut de la Promenade, les gendarmes font la circulation... »
- 2- « Casimir part en promenade avec monsieur du Snob. Arrivé à un arbre nous arrêtons pour parler. François et Julie veulent jouer à un jeu ».

Dans l'énoncé 1, nous constatons que les deux derniers verbes (« lancent », « font ») sont au présent alors qu'ils devraient être au passé composé. Il s'agit ici d'une « contradiction temporelle ». Dans l'énoncé 2, le cadre discursif a changé dans la deuxième phrase. Il y a donc une « contradictions de modalité discursive ».

La contradiction énonciative peut se référer à tous les éléments du registre tels que les compléments circonstanciels de temps et de lieu, les expressions déictiques, à l'emploi du lexique...

- **Contradictions inférentielles et présuppositionnelles.**

Il y a contradiction inférentielle quand à partir d'une proposition, on peut en déduire une autre qui contredit un contenu sémantique posé ou présupposé dans une proposition environnante.

Les exemples suivants empruntés à Charolles (Ibid.) mettent en relief ces types de contradiction :

- 1- « Ma tante est veuve. Son mari collectionne les machines à coudre ».
- 2- « Pierre n'a pas de voiture. Il vend la sienne pour en acheter une neuve ».

On constate dans ces deux énoncés qu'il y a une contradiction au niveau sémantique.

3- Samedi dernier en rentrant chez moi le chat de la postière était assis sur le bord de la route. Une voiture arrivait le chat s'est élancé. Ca a tapé une première fois sous la voiture. La deuxième fois c'était la camionnette. La postière est venue le chercher. Elle m'a dit on va essayer de le soigner. Elle l'a mis dans son cageot et c'était fini il était mort.

Elle est venu l'après-midi elle nous a dit je l'ai posé dans son cageot et elle nous a dit je suis monté dans la chambre pour aller voir si mon chat était en train de dormir ».

Dans l'énoncé 3, « la postière » affirme que le chat est présupposé mort et à la fin de l'énoncé elle affirme est encore en vie. Le premier « contenu présupposé » dans cet énoncé est contredit par la suite par une autre proposition.

- **Contradiction de monde (s) et de représentations du monde (et des mondes)**

Ce type de contradiction est dû à des énoncés qui contredisent la réalité et la représentation du monde.

« Une telle problématique dépasse évidemment le cadre habituel du champ linguistique quoique, par certains de ses aspects, elle touche directement à des phénomènes de langue » (Charolles, 1978 : 26). La contradiction du monde s'identifie donc à partir d'éléments linguistiques.

Soit les séquences suivantes :

- « Michel cherche une maison ancienne. Cette maison est du XVI<sup>e</sup> siècle ».
- « Michel rêve d'avoir un chien. Ce chien aime les enfants ».

Nous constatons qu'il y a contradiction dans la deuxième phrase de chaque séquence. Pour éliminer cette contradiction, il suffit de procéder à « la modélisation en devoir des verbes de la seconde phrases » (Ibid) afin d'obtenir des énoncés qui ne contredisent pas la réalité et la représentation du monde.

- « Michel cherche une maison ancienne. Cette maison doit être du XVI<sup>e</sup> siècle. »
- « Michel rêve d'avoir un chien. Ce chien doit aimer les enfants. »

#### **5.1.4. La méta-règle de relation**

Pour compléter ces trois règles, Charolles (1978 : 31), énonce la méta-règle de relation, qui introduit l'idée que pour avoir un texte cohérent, « il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés ».

Charolles admet que si l'on suppose un monde représenté par « M », deux états de choses « p » et « q », ne sont congruents que si et seulement si « p » est pertinent pour « q ». L'énoncé suivant qui lui est emprunté (1978 : 31) est perçu comme cohérent :

« Marie est malade. » (« p »)

« Marie va bientôt accoucher. » (« q »)

Par contre, si on ajoute à cette séquence l'énoncé suivant :

« Les chanteurs de charme déplaisent aux intellectuels. » (« r »)

Nous constatons qu'il y a une « relation de congruence » entre les deux phrases « p » et « q ». Par contre, nous ne percevons pas de relation entre les deux premiers énoncés et le dernier. La phrase « q » est donc considérée comme « incongrue » du fait que la relation de redevance est inexistante :

« Marie va bientôt accoucher donc les chanteurs de charme déplaisent aux intellectuels. »

Il est donc nécessaire que les actions et les événements évoqués dans le discours du locuteur soient perçus par le destinataire comme congruents. Le scripteur doit prendre en considération les connaissances que son (ses) destinataire (s) possède (nt), et *vice versa*. Néanmoins, dans une situation pédagogique, l'identification de la relation de congruence n'est pas toujours évidente.

Dans cet exemple emprunté à Charolles (1978 : 32), cette problématique est mise en évidence :

« Hier j'ai vu un moineau quand je suis allée porter la bouteille de lait sur la table j'ai vu un nid. J'ai demandé quel oiseau était dedans. C'est un moineau. Il y a deux moineaux. Elle m'a fait voir les deux moineaux. Tu peux bien me faire de plus jolis dessins! Ce matin c'est ma maman qui est allée la chercher pour donner le biberon à ma sœur».

La maîtrise de ces règles par les apprenants novices est donc nécessaire pour la production de textes cohérents. Cela passe par un apprentissage rigoureux de ces règles à partir d'activités systématiques mais aussi intégratives ; d'où le rôle important que jouent les enseignants. Ces derniers sont sensés maîtriser la notion de cohérence textuelle. Dans le cas contraire, leur intervention face aux malformations textuelles recueillies dans les copies des élèves sera inefficace. En effet, « confrontés à des énoncés malformés transphrastiques malformés, ils restent à un stade de l'aperception immédiate, de l'évaluation commune et sont relativement démunis pour construire des séquences d'apprentissage appropriés...D'où un recours à des pratiques directives... » (Charolles, 1978 : 11).

## 6. Progressions thématiques

L'analyse de la phrase a suscité de nombreuses oppositions conceptuelles telle que l'opposition thème/rhème. « Cette dichotomie développée surtout par l'école de Prague, connaît plusieurs variantes terminologiques : thème/prédicat, thème/rhème, topique/commentaire... Cette distinction terminologique tient à la multiplicité des points de vue : logique, syntaxique, sémantique, pragmatique... (Riegel 1994 : 605). Les différents schémas d'analyse sont mis en relief par Vigner (2004 : 44), à partir la phrase suivante :

« Pierre aime Marie ».

Pierre aime Marie

Thème      prédicat      —————>      Approche logico-grammaticale

Pierre aime Marie

GN      GV

—————>      Approches en constituants

Pierre aime Marie

Sujet verbe      Complément      —————>      Approche par fonctions d'objet

Pierre aime Marie

Thème      Rhème      —————>      Approche par rôles thématiques

Pierre aime Marie

Agent action patient      —————>      Approches par rôle actanciels

Nous nous baserons dans notre étude sur l'approche logico-grammaticale qui permet de distinguer entre l'objet du discours dont parle le locuteur (Thème) et de ce que l'on veut communiquer à propos de cet objet (prédicat). A ce sujet, Combettes (1978) considère que la progression thématique est complexe pour un enfant du cours moyen (ce qui correspond à la classe de 6<sup>e</sup> année en Tunisie) du fait qu'il y a différents types d'enchaînements dans un texte qui fixent la hiérarchie et l'ordre du thème. Il distingue ainsi trois modèles de progression : la progression à thème constant, la progression linéaire et la progression à thèmes dérivés.



## 6.1. La progression à thème constant

Ce modèle est présenté par Combettes (1978 : 80), comme suit : un même thème (TH) est repris d'une phrase à l'autre, associés à des propos différents, suivant le schéma [TH1 - PR1. TH1 - PR2. TH1 - PR3, etc.].

Soit l'exemple suivant emprunté à Vigner (2004 : 67) :

« Gabriel entra dans un bar. Il s'assit à une table au fond de la salle. Il commanda un demi et ouvrit son journal ».

Nous remarquons que le même thème est repris de phrase en phrase. C'est ce type de progression que nous analyserons dans notre recherche du fait qu'il constitue le type le plus simple et le plus approprié aux élèves de 5ème et 6ème année de l'enseignement de base.

D'après Riegle (2006 : 608), « les textes de type narratif privilégient cette forme de progression. Les désignations d'un personnage, par exemple, sont en position de thème et ses actions sont développées dans les propos successif :

Jean Valjean sortit de la ville comme s'il s'échappait. Il se mit à marcher en toute hâte dans les champs, prenant les chemins et les sentiers qui se présentaient, sans s'apercevoir qu'il revenait à chaque instant sur ses pas. Il erra ainsi toute la matinée, n'ayant pas mangé et n'ayant pas faim. Il était en proie à une foule de sensations nouvelles. Il se sentait une sorte de colère ; il ne savait contre qui. Il n'eût pu dire s'il était touché ou humilié (Hugo).

## 6.2. La progression à thème linéaire

Dans ce type de progression, « le thème » est tiré du prédicat de la phrase précédente (Vigner, 2004).

Exemple : « Gabriel entra dans le bar. Le bar était sombre. L'obscurité de la salle était accrue par la nuit qui tombait. La nuit arrivait tôt à cette époque de l'année » (67).

Toutefois, ce passage du prédicat au thème n'est pas toujours assuré par les mêmes termes comme dans l'exemple ci-haut.

Soit l'exemple suivant emprunté à Riegle (2006 : 609) :

Ce fut comme une apparition. Elle était assise au milieu du banc, toute seule ; ou du moins, il ne distinguait personne dans l'éblouissement que lui envoyèrent ses yeux (Flaubert).

On voit bien que le terme apparition est repris par le pronom personnel « Elle ».

### 6.3. La progression à thème dérivés

Ce type de progression « s'organise à partir d'un hyperthème » (Riegler, 2006 :609). Le principe de cette progression « se présente comme une variante de la progression linéaire, deux référents, ou des sous-parties d'un référent, se trouvant utilisés successivement comme thèmes » (Combettes 2006). A ce propos, Vigner (2004 : 67) démontre à partir de l'exemple présenté ci-dessous que le thème de chaque nouvelle phrase reprend un élément de l'hyperthème (thème dominant) :

Le café est sombre. La salle, mal éclairée, était quasiment vide à cette heure de la journée. Quelques tables étaient occupées par des habitués qui n'avaient rien de mieux à faire dehors. L'appareil de télévision retransmettait une course à Vincennes. Le patron derrière son comptoir finissait de ranger ses verres...

Nous constatons que dans cet énoncé, l'hyperthème *café* est repris d'une manière détaillée par « salle », puis « tables », « appareil de télévision » et enfin « patron ».

Les modèles de progression formalisés sont d'après Vigner (2004 : 67), « rarement attestées isolément. Elles sont le plus souvent mêlées, au gré de la focalisation thématique du texte qui peut bouger selon les moments et selon la façon dont le scripteur souhaite assurer la dynamique de l'information ».

Soit l'exemple suivant de Riegler (2006: 609) tiré du début de *L'Education sentimentale* :

Un jeune homme de dix-huit ans, à long cheveux et qui tenait un album sous son bras, restait auprès du gouvernail, immobile. A travers le brouillard, il contemplait des clochers, des édifices dont il ne savait pas les noms. Puis il embrassa, dans un dernier coup d'œil, l'île Saint-Louis, la Cité, Notre-Dame ; et bientôt, Paris disparaissant, il poussa un grand soupir.

On constate qu'au début du texte, il y a une progression à thème constant suivi par progression à thème dérivés.

Dans les classes de 6<sup>ème</sup> année, la progression qui est étudiée est celle du thème constant. Cela n'empêche comme l'a précisé Vigner (2004), le scripteur novice peut changer de type de progression tout en se focalisant sur le thème dominant ; Il se peut également qu'il introduise une progression différente inconsciemment du fait de son incapacité d'appliquer les règles linguistiques étudiées.

L'application de ces principes de cohérence est une nécessité pour l'apprenant qui aspire à produire des récits cohérents. Toutefois, ces principes dépendent de la bonne utilisation des procédés linguistiques qui assurent la continuité sémantique et thématique du texte.

## 7. Les marques de cohésion du discours

Pour qu'il y ait cohésion, le discours produit par l'élève doit comporter diverses expressions qui permettent d'établir des relations sémantiques. D'après Vigner (2004 : 63), « la cohésion définit cette propriété du texte qui permet d'assurer, de phrase en phrase, la reprise d'éléments déjà énoncés et d'en maintenir de la sorte la continuité thématique ». Elle se rapporte ainsi à la linéarité du texte et à l'enchaînement qui existe entre les propositions, et aux procédés qui permettent cet enchaînement. Plusieurs organisateurs textuels permettent d'assurer une continuité du sens. Nous nous limiterons à l'étude des principaux systèmes de marques dont notamment:

### 7.1. L'anaphore

« Une expression est anaphorique si son interprétation référentielle dépend d'une autre expression qui figure dans le texte » (Riegel, Pellat et Rioul (2006 : 610).

Soit l'énoncé suivant :

Depuis trois jours la seule distraction de Mme de Rênal avait été de tailler et de faire en toute hâte par Elisa une robe d'été, d'une jolie petite étoffe fort à la mode. A peine cette robe put-elle être terminée quelques instants après l'arrivée de Julien ; Mme de Rênal la mit aussitôt. (Ibid.)

Dans cet énoncé, on constate qu'il y a deux anaphores : le groupe nominal « cette robe », et le pronom personnel « la ». Ils ont pour référent le groupe nominal « une robe d'été ». Ces deux expressions anaphoriques permettent de suivre l'enchaînement des événements dans une certaine continuité référentielle. Néanmoins, les référents ne sont pas toujours indiqués. C'est le cas de l'exemple suivant :

À Paris, ils roulent comme des fous.

Le pronom « ils » a un référent « anonyme inféré » à *Paris*.

#### 7.1.1. Les anaphores pronominales

Les pronoms représentent une classe de mots. Leur emploi « permet d'éviter la répétition d'un groupe nominal ou d'un nom... ». (Riegel, Pellat et Rioul, 2006 : 612-613). On distingue plusieurs catégories de pronoms qui peuvent jouer le rôle de substituts: les pronoms démonstratifs, possessifs personnels, réfléchis... Leurs formes varient en fonction de(s) personne(s) ou des choses dont ils se réfèrent et également selon leur fonction dans l'énoncé.

Ces pronoms « contribuent à la structuration du texte » (Riegle 1994, Ibid.). Deux types de représentation peuvent figurer dans un énoncé :

\*la représentation totale : Dans ce type de représentation, « le pronom représente totalement le groupe nominal antécédent (cas de la coréférence) » (Riegle, ibid.) : L'oiseau Bleu écoutait. Et plus **il** écoutait, plus **il** se persuadait que c'était son aimable princesse **qui** se plaignait (Madame d'Aulnoy).

\*la représentation partielle : Dans ce deuxième type de représentation, « le pronom représente une partie seulement du groupe nominal. C'est le cas notamment des possessifs, de certains démonstratifs et du pronom en :

Elle a acheté des pommes. Elle en a mangé plusieurs/trois/beaucoup ».

### 7.1.2. Les anaphores nominales

Les groupes nominaux anaphoriques permettent de reprendre des éléments antérieurs dans un énoncé. Ils « comportent des déterminants définis » (Riegle : 614) tels que les déterminants possessifs, démonstratifs ou articles définis.

On distingue plusieurs formes d'anaphore nominale :

- L'anaphore fidèle est une reprise du nom avec simple changement de déterminant :  
Il y avait une fois **un marchand** qui était extrêmement riche. Il avait six enfants, trois garçon et trois filles, et comme **ce marchand** était un homme d'esprit, il n'épargna rien pour l'éducation de ses enfants (Madame Le prince de Beaumont) » (Riegle : 614).
- L'anaphore infidèle : c'« est une reprise avec changement lexicaux : le groupe nominal anaphorique contient des éléments de son antécédent » (Riegle: 614).

Stéphane Mallarmé a renouvelé la poésie du XIXe siècle ; **ce poète** a eu de nombreux disciples, dont Paul Valéry.

Le nom commun « ce poète » remplace le nom propre « Stéphane de Mallarmé ». Le nom antérieur peut avoir comme substitut un synonyme :

C'était un court manuscrit d'une cinquantaine de **pages**. Le docteur le feuilleta et comprit que toutes ces feuilles ne portaient que la même phrase indéfiniment recopiée, remaniée, enrichie ou appauvrie (Camus).

Il peut également être remplacé par un hyperonyme :

Utilisez **un dictionnaire** : cet ouvrage complètera utilement notre grammaire.

- L'anaphore conceptuelle : Dans ce type d'anaphore, « l'expression anaphorique ne reprend pas un groupe nominal ou un segment antérieur particulier. Elle condense et résume le contenu d'une phrase, d'un paragraphe ou de tout un fragment de texte antérieur (Riegle, ibid.).

Notre chatte est passée sous une voiture. **Cet accident** a laissé des traces.

Le groupe nominal anaphorique peut être représenté par « une nominalisation »

L'envieux alla chez Zadig, qui se promenait dans ses jardins avec deux amis et une dame, à laquelle il disait souvent des choses galantes, sans autre intention que celle de les dire. **La conversation** roulait sur une guerre que le roi venait de terminer heureusement contre le prince d'Hyrcanie, son rival (Voltaire). (Riegle : 615).

Le groupe anaphorique conversation résume globalement le contenu de la phrase précédente sans que le verbe converser y figure.

- L'anaphore associative : dans ce type d'anaphore, il n'y a pas de « relation de coréférence stricte » entre le groupe anaphorique et son antécédent :

« Il heurta un cycliste qui tournait sans prévenir. La pédale lui arracha le bas de son pantalon et lui lacéra la cheville » (Riegle, ibid).

Dans cet énoncé, l'association entre « la pédale » et « la bicyclette » se réalise par « inférences successives » et ce, grâce à notre connaissance du monde.

### 7.1.3. Les anaphores adverbiales :

« Un adverbe...peut reprendre un fragment de texte antérieur » (Riegle, ibid.).

Il est une contrée qui te ressemble, où tout est beau, riche, tranquille et honnête, où la fantaisie a bâti et décoré une Chine occidentale, où la vie est douce à respirer, où le bonheur est marié au silence. C'est là qu'il faut aller vivre, c'est là qu'il faut aller mourir ! (Baudelaire).

Dans ce passage, l'adverbe de lieu « là » renvoie à « une contrée ».

### 7.1.4. Les anaphores verbales

Ce type d'anaphore se réalise par l'intermédiaire du verbe « faire » qui « représente un verbe dénotant d'un processus » (Riegle : 616) qui peut s'employer dans plusieurs contextes tels que :

- dans une proposition comparative : « Il court plus que je ne faisais à son âge »
- avec un pronom complément anaphorique : « Le soleil se couche ; je vous conseille d'en faire autant »

### 7.1.5. Les anaphores adjectivales

Une proposition antérieure peut être représentée par l'adjectif « tel » en tête de proposition : « Bernard a eu tort de démissionner. Tel n'est pas mon avis »

Dans cet exemple, l'adverbe « tel » résume le contenu de la proposition antérieure.

Les expressions anaphoriques jouent un rôle important dans la cohésion du texte. Elles « assurent des solidarités référentielles (coréférence, associativité, etc.) entre certains constituants des énoncés et qui donnent naissance à des chaînes de référence » (Charolles 2008 :4). Les relations d'identité totale ou partielle de ces expressions donnent au texte ses fils conducteurs (Riegler, Pellat, Rioul, 2006 : 616).

Dans les copies des élèves de 6<sup>ème</sup> année, on ne retrouve pas tous ces différents types d'expressions anaphoriques à part l'anaphore fidèle, car le niveau des élèves ne le permet pas. Par contre la connaissance de ces éléments qui permettent d'établir des relations sémantiques entre les phrases permet aux enseignants qui corrigent les productions des élèves, de suivre d'une part la continuité sémantique dans le texte et d'autre part d'identifier les lacunes liées à la cohésion textuelle.

## 7.2. Les connecteurs

Parmi les autres organisateurs textuels qui participent à l'enchaînement linéaire du texte figurent les connecteurs. D'après Riegel, Pellat et Rioul, (616),

les connecteurs sont des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui les composent. Pour rapprocher ou séparer les unités successives d'un texte, es connecteurs jouent un rôle complémentaire par rapport aux signes de ponctuation»

Soit cet énoncé proposé par Charolles (2012 : 5) :

"...Il est un misogyne profond, **mais** il s'en défend **parce qu'il** en est inconscient. " (Le Parisien Libéré 14/01/05)

On constate que ce fragment de discours comporte trois phrases reliées par les connecteurs « mais » et « parce que ». Le premier connecteur indique une relation d'opposition entre la PH1 et la PH2. Le deuxième connecteur exprime une relation de cause. Ces deux connecteurs marquent avec d'autres éléments de cohésion des relations sémantico-logiques entre les constituants de la phrase.

En grammaire textuelle, la classification des connecteurs se fait en fonction des relations logiques qu'ils expriment ou selon leur classe grammaticale. Elle se différencie ainsi d'un chercheur à un autre. La classification que nous proposerons dans notre recherche est inspirée des travaux de Vigner (2004), Riegle, Pellat et Rioul (2006) et d'Adam (2008). On peut distinguer deux classes d'organisateur textuels : les connecteurs temporels et spatiaux qui « ordonnent les parties de la représentation discursive sur les axes majeurs du temps et de l'espace » (Adam 2008 : 115) et les connecteurs logiques « qui structurent essentiellement la progression du texte et l'indication de ses différentes parties » (Ibid.). Nous nous limiterons dans notre étude aux connecteurs qui peuvent être utilisés dans les productions écrites des élèves du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement de base.

### 7.2.1. Les connecteurs temporels

Dans leurs productions verbales écrites, les apprenants utilisent souvent des connecteurs temporels. Ces connecteurs sont marqués par des adverbes (*d'abord*), des locutions adverbiales (*tout-à-coup*), des conjonctions de coordination (*et*) etc. Ils ont plusieurs fonctions. Dans un texte narratif, ils peuvent marquer une succession chronologique (*alors, après, ensuite, et puis*) ou une succession linéaire (*d'abord, ensuite, puis, enfin, finalement*). On peut également rencontrer dans les récits des connecteurs spécifiques tels que *soudain* ou *tout-à-coup* qui « permettent de regrouper des propositions en un ensemble homogène et de découper le texte en séquences » (Riegle, 2006 : 618).

Soit les exemples suivant (Ibid.):

Les canons renversèrent **d'abord** à peu près six mille hommes de chaque côté ; **ensuite** la mousqueterie ôta du meilleur des mondes environ neuf à dix mille coquins qui en infectaient la surface (Voltaire)

Dans cet énoncé, le connecteur « d'abord » indique le début des hostilités. Par ailleurs, le connecteur « ensuite » marque la suite.

Cette obscure clarté qui tombe des étoiles/ **Enfin**, avec le flux nous fait voir trente voile (Corneille).

Dans ce deuxième exemple, le connecteur « *Enfin* » marque l'aboutissement de l'action en mettant terme à l'attente des soldats.

Les connecteurs temporels possèdent ainsi « la propriété...de pouvoir se combiner selon un ordre d'informativité de plus en plus grande : *Et + puis+ alors+après+ensuite+ ...* » (Adam, *ibid.* :116).

### 7.2.2. Les connecteurs spatiaux

Dans un texte narratif, les connecteurs spatiaux marquent la localisation spatiale. Ils sont désignés par des adverbes (*ici, là*), des locutions adverbiales (*en face de, plus loin...*), des groupes prépositionnels (*à droite, à gauche...*). Ils permettent généralement de structurer une description en situant les éléments dans l'espace les uns par rapport aux autres.

Soit ce passage de Maupassant (Adam 2008, *ibid.*) :

Devant lui s'étendait un vaste gazon où éclatait trois grande vaches, rouge, bleue et blanche, trois larges corbeilles de fleurs épanouies, l'une **en face de** la maison et les autres sur les côtés. **Plus loin** se dressaient jusqu'au ciel les premiers arbres de la futaie, tandis qu'**à gauche**, par-dessus la Brindille élargit en étang, on apercevait de longues prairies, tout un pays vert et plat, coupé par des rigoles et des haies de saules pareils à un court plumeau frémissant de branches minces. **A droite**, derrière les écuries, les remises, tous les bâtiments, qui dépendaient de la propriété, commençait le village, riche, peuplé d'éleveurs de bœufs.

Les locutions adverbiales et les groupes prépositionnels signalés en gras structurent le texte. « La combinaison d'organiseurs spatiaux et temporels a pour but d'aider le lecteur à construire un tout cohérent » (Adam 2008 : 116).

Soit l'exemple suivant (*Ibid.* : 117):

À chacun le Pajero correspond à ses exigences ! Par exemple le Pajero Métal : **D'ABORD** un système de transmission Super Selec unique, alliant les atouts de la traction intégrale permanente à ceux de la traction enclenchable. **PUIS** un moteur répondant à toutes vos exigences : un quatre-cylindre puissant, un brillant V6 ou un turbo-diesel sobre et infatigable. **ET ENFIN** un équipement imbattable : direction assistée, jantes en aluminium, pneus extra-larges- **BREF**, tout ce qui donne une dimension supérieur au 4x4 [...].

Les connecteurs signalés en gras contribuent à la structuration de l'énoncé.

### 7.2.3. Les connecteurs argumentatifs

Même si l'emploi des connecteurs argumentatifs caractérise les textes argumentatifs, cela n'empêche qu'on les retrouve souvent dans les récits des enfants. Ces connecteurs peuvent prendre plusieurs valeurs : opposition-concession, explication-justification, complémentation,



énumératifs, de reformulation. Nous ne citerons dans notre étude que ceux qui figurent dans le programme de français du cycle primaire.

- **Connecteurs argumentatifs marqueurs de l'opposition-concession**

Le connecteur « *mais* » peut exprimer une concession ou une opposition.

Soit les deux énoncés suivants :

E1 : Ainsi le choix, puis la responsabilité d'une écriture, désignent une liberté, **mais** cette liberté n'a pas les mêmes limites selon les différents moments de l'histoire (R. Barthes).

E2 : Gavroche est petit, **mais** il est malin.

Dans l'énoncé 1, Riegler, Pellat et Rioul (2006 : 117) montre comment le connecteur « *mais* » peut exprimer la concession par l'introduction d'arguments plus fort que celui de la proposition qui précède ».

Dans l'énoncé 2, la proposition 1 « Gavroche est petit » fait admettre que l'enfant « est vulnérable », néanmoins la proposition 2 introduite par le connecteur « *mais* » avance une idée opposée à la première : l'enfant n'est plus vulnérable du fait qu'il est malin.

Les valeurs de concession et d'opposition qui sont rendues par d'autres connecteurs tels que : *cependant, néanmoins, toutefois...* ne figurent pas dans le programme du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement de base. Ils ne seront donc pas pris en compte au cours de l'analyse des productions des élèves.

- **Connecteurs argumentatifs marqueurs de conclusion ou de conséquence**

D'après Vigner (2004 : 70), ces connecteurs « dépendent pour une grande partie de contraintes sémantiques liées au contexte d'énonciation, à la visée que se donne le sujet énonciateur »

Ils n'ont pas voulu écouter nos propositions. **Alors**, nous avons préféré quitter la salle.

Je pense **donc** je suis (Adam, 2004 : 121)

On trouve souvent ce type de connecteur dans les productions des élèves surtout quand ils introduisent un élément perturbateur :

Exemple : « Tout-à-coup un chien arrive, alors ..... » (Ibid.)

- **Connecteurs argumentatifs exprimant une explication ou une justification**

Les connecteurs qui expriment une explication sont nombreux. On se limitera aux connecteurs « *car* » et « *parce que* » du fait qu'ils sont étudiés par les élèves de 6<sup>e</sup> année de l'enseignement de base.

Soit les énoncés (Riegle, Pellat et Rioul : 20):

E1 : « Il n'est pas venu parce qu'il est malade »

E2 : « Il faut rentrer le troupeau, car l'orage menace d'éclater.

Dans E1, le connecteur « parce que », introduit la cause de l'absence du sujet : la maladie.

Dans E2, le connecteur « car » introduit une justification du fait énoncé dans la première proposition : l'arrivée d'un orage.

#### 7.2.4. Les connecteurs énumératifs

Dans les textes narratifs, les scripteurs novices utilisent souvent des connecteurs énumératifs pour dénombrer divers éléments. Ils utilisent alors des connecteurs temporels (*d'abord, ensuite, enfin*), des marqueurs additifs tels que « *et* », « *aussi* », « *ou* » ...

Les connecteurs énumératifs « *d'abord* » et « *tout de suite* » peuvent marquer l'ouverture d'une séquence. D'autres comme « *alors* », « *après* », « *ensuite* », « *puis* » jouent le rôle de « relais intermédiaires ». La fin d'une séquence est indiquée par des connecteurs tels que « *enfin* », « *voilà* ».

Exemple (Riegle, 2006 : 622):

Ainsi, le problème des bibliothèques se révèle-t-il un problème double : un problème d'espace d'abord, et ensuite un problème d'ordre (G. Perec).

Les connecteurs et les anaphores jouent un rôle important dans la structuration du texte. D'après Charolles (2012 :5),

ces expressions qui ont pour fonction d'indiquer des liens entre respectivement les états de choses dénotés par les énoncés et les référents participant à ces états de choses, codent des instructions interprétatives qui ne peuvent que guider les auditeurs-lecteurs dans le calcul de la cohérence.

Toutefois, comme nous l'avons signalé pour les expressions anaphoriques, les apprenants du primaire ne sont pas toujours capables d'utiliser correctement ces différents types de connecteurs vu leur âge et leur niveau d'étude. Généralement, ils utilisent des connecteurs temporels tels que « *aujourd'hui, demain* », des connecteurs énumératifs « *d'abord, ensuite, enfin* » des connecteurs argumentatif marqueurs de l'explication comme « *parce que, car* », de la justification « *alors* », de l'opposition « *mais* ».

Les expressions anaphoriques et les connecteurs contribuent certes à la cohésion du texte narratif mais ils ne sont pas les seuls. D'autres organisateurs textuels tel que les signes de ponctuation et les alinéas jouent également un rôle important dans l'organisation du texte. Ces signes qui sont souvent négligés par les scripteurs novices dans leurs productions concourent à la structuration du récit.

### 7.3. La ponctuation

La ponctuation est le système des signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apportent des indications prosodiques, marquent des rapports syntaxiques ou véhiculent des informations sémantiques ... Dans le processus de production de l'écrit, les signes de ponctuation, de même que les connecteurs contribuent à la structuration du texte, qui doit se soumettre aux contraintes de la linéarité de l'écrit : les uns et les autres marquent les relations (de liaison ou de rupture) entre les propositions successives du texte » (Riegler, Pellat et Rioul 2006 : 83).

Ces signes sont considérés comme des éléments essentiels dans la production écrite. Leur nombre varie selon Grevisse et Gosse (2008) entre dix et douze signes : le point (.), le point d'interrogation (?), le point d'exclamation (!), la virgule (,), le point-virgule (;), les deux-points (:), les points de suspension (...), les parenthèses ( ), les crochets [ ], les guillemets « », le tiret (-) et la barre oblique (/). Néanmoins, nous nous limiterons dans notre thèse à la présentation des signes qui sont étudiés par les apprenants de 6<sup>e</sup> année et qui pourraient figurer dans leurs productions écrites.

#### 7.3.1. Signes marquant les pauses

Les signes qui marquent les pauses sont les points, les points-virgules, les virgules (Riegler, Pellat et Rioul 2006). Le point marque la pause la plus forte, qui clôt la fin d'une phrase simple ou complexe. Il doit être suivi d'une majuscule.

Le jeu est dangereux. Je suis sûre que nous avons laissé des traces (87).

La virgule indique une courte pause. Elle a pour rôle d'isoler un terme de même fonction ou de fonction différente dans le déroulement de la phrase.

Ah ! Sachez-le : ce drame n'est ni une fonction, ni un roman (Balzac). (88)

Gérard rêvait, la nuit, qu'un crabe lui pinçait l'épaule (Cocteau). (89)

Le point-virgule constitue une pause intermédiaire, représentant selon les cas un point affaibli ou une virgule renforcée : « Le carnaval s'en va, les roses vont éclore ; Sur les flancs des coteaux déjà court le gazon » (Musset).

### 7.3.2. Point de suspension

Les points de suspension sont au nombre de trois. Ils se placent en fin de phrases. Ils marquent selon Riegler, Pellat et Rioul (2006 : 91) « une pause prosodique et syntaxique comme un point simple, mais ouvrent un prolongement sémantique, marquent une interruption de la phrase, qui reste inachevée, en suspens, pour diverses raisons ».

Exemple :

Un lac immense s'élargissait où Chandor voyait Raphaël, Léone, Elodie, les enfants de la défense, les tours de verre... (Patrick Grainville).

### 7.3.3. Les signes à valeur sémantique et énonciative

- **Les deux points**

Les deux points « sont des signes de rapport qui introduisent un terme entretenant un rapport sémantique ou énonciatif avec ce qui précède » (Ibid. : 92). Ils peuvent introduire un discours rapporté ou annoncer des énumérations.

- Gentil nous le répétait assez : « Un homme qui obéit à une sirène, qui se met en marche d'un certain côté quand il entend une sirène, est-ce que c'est un homme ? » (Alain Gerber)
- Au sommet d'une haute montagne se trouve un tas de cailloux. Au hasard des événements : tempêtes, avalanches de neige, tremblements de terre, visites d'alpinistes, les pierres auront tendance à s'acheminer vers la plaine (Hubert Reeves).

- **Les points d'interrogation et les points d'exclamation**

« Ces deux signes correspondent respectivement à une intonation interrogative et à une intonation exclamative » (Ibid. :93)

Ils se tiennent en fin de phrases et peuvent remplacer une virgule ou un point :

Une race naîtrait de moi ! Comment le croire ? » (Hugo)

Quand ils sont en fin de phrase, ils sont suivis d'une majuscule :

Vous savez jouer ? demanda le monsieur d'une voix en pâte d'amande. Oh ! Voulez-vous m'expliquer ? Je ne comprends pas (Sartre).

- **Les guillemets**

Les guillemets sont des signes qui « marquent un changement énonciatif [dans le récit. Ils] encadrent une citation ou un discours rapporté (au discours direct, parfois au style direct libre... » pour fixer ses limites :

Le maître mot de la mode n'est pas : « Cela vous plaît-il ? », c'est : « il faut » (George Pérec).

Ces signes permettent aux scripteurs de prendre leurs distances par rapport aux mots qu'ils rapportent. Les fragments de texte qui sont insérés entre guillemets peuvent être des citations, des mots ou des expressions mises en valeur ... Nous nous limiterons dans notre étude, comme on l'a remarqué ci-haut aux guillemets qui délimitent les discours directs.

#### **7.4. L'alinéa**

L'alinéa est un « renforcement de la première ligne du texte, d'un paragraphe" (Petit Robert, 1992 : 33) qui se traduit par un retour à la ligne et le commencement de la ligne suivante un peu en retrait, après un petit espace blanc (Riegle, Pellat et Rioul 2006). Il permet ainsi de marquer une pause plus importante que le point et assure à la macroproposition une unité sémantique.

À partir de cette présentation, nous remarquons que les organisateurs textuels permettent de marquer la progression des idées et la transition entre les grandes parties d'un texte. Ils « jouent [ainsi] un rôle capital dans le balisage des plans de texte » (Adam, 2008 : 115). En production écrite, le choix des bons organisateurs textuels n'est pas une tâche facile pour un apprenant novice. C'est pour cette raison qu'un processus rédactionnel est mis en place au niveau de la classe de 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base qui a pour objectif d'aider les élèves à s'approprier les différents éléments linguistiques en vue de produire des textes narratifs cohérents. Néanmoins malgré cette procédure, on constate que les apprenants rencontrent beaucoup de problèmes au niveau de la production écrite.

La prise en compte par les scripteurs novices des organisateurs du texte est une nécessité pour assurer la cohésion et la cohérence textuelles du texte qu'ils vont produire. Néanmoins, cette opération sollicite un effort mental considérable de leur part; ce qui pourrait expliquer les grandes difficultés rencontrées en production écrite.

## **Conclusion**

L'apprentissage de la production de textes à dominante narrative est une tâche mentale complexe qui suppose de la part du rédacteur le recours à des connaissances linguistiques qui se rapportent aux connaissances syntaxiques (telle que les règles de cohérence), à des connaissances référentielles en rapport avec le thème dont renvoie le texte et des connaissances pragmatiques qui devraient être transmises au destinataire. Vu le niveau et l'âge des apprenants, ces différentes règles sont enseignées au cours des séances de grammaire d'une manière simple et progressive. Néanmoins, les élèves trouvent beaucoup de difficultés pour mobiliser les connaissances linguistiques (et autres) nécessaires pour produire des récits cohérents. Cela est dû comme nous l'avons vu à la complexité du récit qui forme un tout porteur de « sens sémantico-pragmatique» (Adam 2017), ce qui nécessite des démarches didactiques efficaces pour expliquer et entraîner les élèves à la production de ce type de texte.

Dans le contexte tunisien, un processus rédactionnel est proposé dans les guides méthodologiques des enseignants. Sa fonction est de montrer par étapes comment fonctionne un texte et comment procéder pour mobiliser les connaissances langagières pour l'écrire. Ce processus est décrit dans le chapitre qui suit.

## **Chapitre 2. L'apprentissage de l'écriture des textes narratifs : description des processus rédactionnels et mentaux**

## Introduction

Nous avons vu dans le premier chapitre que le récit constitue une organisation complexe qui demande de la part de l'élève un effort mental considérable pour pouvoir gérer les différentes contraintes de l'écrit. Dans le contexte tunisien, l'apprentissage de la production des récits à dominante narrative débute à partir de la 5<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base ce qui correspond à l'âge de 10 ans. Pour faciliter l'apprentissage de ce type d'écrit, une démarche didactique est proposée aux enseignants dans les guides méthodologiques. Sa mise en œuvre permet de formaliser l'acte d'écrire et de comprendre le fonctionnement d'un récit et la manière de l'écrire (Doly, 1999). Nous présenterons dans ce chapitre le paysage linguistique en Tunisie et le processus rédactionnel adopté dans l'apprentissage des textes narratifs. Nous mettrons en relief les reproches faites à ce processus suite aux faibles résultats obtenus par les élèves dans les différentes évaluations. Nous donnerons un aperçu des erreurs que peuvent commettre des élèves en production écrite et nous expliquerons comment ces erreurs sont indicatrices d'une grammaire intériorisée gérée par la mémoire. La description du processus mémoriel nous aidera à comprendre comment les connaissances stockées en mémoire peuvent contribuer à améliorer les performances rédactionnelles.

### 1. L'enseignement du français au cycle primaire

L'enseignement de base en Tunisie comporte deux cycles. Le premier cycle dure six ans et comporte trois degrés. Le second cycle s'étale sur trois années. Au total, l'école de base comporte neuf ans (6 ans au primaire et 3 ans au collège, c'est-à-dire de la 1<sup>ère</sup> année à la 9<sup>ème</sup> année) d'enseignement au bout desquels les élèves obtiennent le diplôme de fin d'études qui leur permet d'accéder au lycée. L'enseignement secondaire dure quatre ans et finit par l'obtention du baccalauréat qui donne accès aux études universitaires.

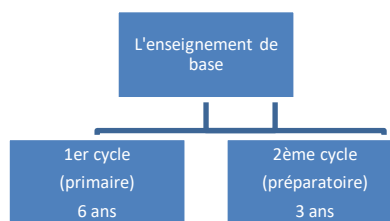


Figure 5. Organisation de l'enseignement de base en Tunisie



L'enseignement apprentissage du français commence à partir de la troisième année du premier cycle de l'enseignement de base<sup>5</sup> ; ce qui correspond à l'âge de 8 ans. On lui consacre au cours du 1<sup>er</sup> cycle 8 heures hebdomadaires et il est organisé en modules : un module d'évaluation des prérequis, des modules d'apprentissage, des modules d'intégration et des modules d'évaluation-remédiation. Ces modules sont regroupés en unités d'apprentissage. Le schéma ci-dessous représente les constituants de chaque unité d'apprentissage.

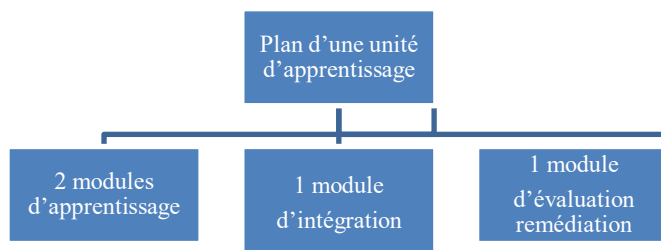


Figure 6. Les constituants d'une unité d'apprentissage.

### 1.1. Un enseignement associé à une évaluation formative.

L'approche adoptée dans l'enseignement du FLE en Tunisie est l'Approche Par Compétences. Elle est basée essentiellement sur les travaux de De Ketele à la fin des années 1980 et développée par Roegiers (2000) sous le terme de pédagogie de l'intégration. Elle a été expérimentée en 1995 dans des écoles primaires, puis généralisée dans l'enseignement primaire à partir de l'année 2000/2001.

Cette approche est caractérisée par une démarche de type « communicatif » où les échanges inter-élèves sont encouragés au niveau de la réalisation des projets d'écriture. C'est également une approche « différenciée » qui permet à chaque élève de travailler selon son rythme. L'élève est ainsi mis « au centre de l'action éducative » ce qui devrait lui permettre « de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème » Roegiers (2000 : 66).

Dans le cadre de cette approche, l'appréciation des acquis des élèves se fait à partir d'une évaluation continue qui permet le recueil d'informations servant à mettre en place un dispositif de remédiation pour combler les lacunes retenues chez les apprenants. Ces évaluations ont des fonctions d'orientation, de régulation et de certification.

<sup>5</sup> L'enseignement du français commence à partir de la 2<sup>e</sup> année à compter de l'année scolaire 2019-2020.

L'évaluation d'orientation intervient au début d'un nouvel apprentissage. Elle permet d'établir un diagnostic portant sur les apprentissages fondamentaux de l'année précédente (prérequis) afin de déterminer les capacités requises pour débiter un apprentissage et à prendre les décisions concernant les prérequis non maîtrisés (exemple révision des notions mal assimilées, reprise d'une partie des apprentissages antérieurs, prise en compte des lacunes des élèves dans la programmation annuelle des activités de la classe...)

L'évaluation régulatrice ou formative intervient en cours d'apprentissage et permet de prendre des décisions pour améliorer le processus d'enseignement/apprentissage. Elle est fréquente, immédiate et permet à l'élève de remédier à ses erreurs et à ses lacunes peu après leur apparition. Basée sur le fonctionnement rétroactif, elle constitue l'information dont le maître et l'élève ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression pédagogique vers des objectifs plus complexes. Elle ne juge pas, ne classe pas l'élève; elle compare sa performance à un seuil de réussite fixé à l'avance.

Dans notre recherche, nous nous intéresserons à cette évaluation. Celle-ci se fait au cours du module d'évaluation-remédiation sous forme d'un test écrit passé par l'ensemble de la classe. Les résultats de cette évaluation permettent à l'élève d'identifier ses erreurs mais aussi à l'enseignant de voir si ses objectifs sont atteints ou non ; ce qui devrait l'amener à revoir certains choix méthodologiques en vue de les réajuster. Dans un deuxième temps, le maître organise des situations d'apprentissage ayant pour objectif la régulation des processus cognitifs.

La dernière évaluation est certificative. Elle intervient à la fin d'un apprentissage entièrement terminé et permet de prendre des décisions quant à la réussite ou l'échec des élèves.

Notre intervention didactique s'effectuera donc au niveau des séances de remédiation pendant lesquelles l'enseignant est appelé à concevoir des situations d'apprentissage favorisant l'autocorrection.

## **1.2. Les situations d'apprentissage**

Par situation d'apprentissage nous désignons

« les conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage. Elles incluent celles où se trouve l'apprenant (son état physique, sa disponibilité, sa motivation, son passé scolaire, ses représentations relatives à la langue et aux modalités d'apprentissage, etc.) ainsi que les conditions externes (lieu, moment, nature de l'enseignement, support d'apprentissage, qualités de l'enseignant). » (DDFLES : 221)

Pour Roegiers (2003) ce terme est utilisé dans deux sens différents :

Le premier sens désigne les activités organisées par l'enseignant avec un groupe d'élèves comme une leçon, une discussion entre l'enseignant et ses élèves, une recherche, une évaluation, une sortie...

Le deuxième sens représente un ensemble contextualisé d'informations qu'un élève ou un groupe d'élèves est invité à articuler en vue d'une tâche déterminée ; dans ce cas le terme « situation » est pris dans le sens d'une « situation-problème » c'est-à-dire une situation qui présente un obstacle déterminé en fonction d'une suite d'apprentissages.

### **1.2.1. Les situations problèmes didactiques**

Les SPD sont les situations organisées pour l'ensemble d'un groupe classe, dans le contexte d'un nouvel apprentissage : nouveau(x) savoir(s), nouveau(x) savoir-faire etc. Elles répondent au principe selon lequel les élèves s'approprient mieux des savoirs et des savoir-faire qu'ils ont contribué à installer, sur lesquels ils ont pu réfléchir, à propos desquels ils ont pu effectuer une recherche. Elles sont représentées dans les guides maîtres du 1<sup>er</sup> cycle du primaire par deux situations consécutives : la situation d'exploration et la situation d'apprentissage structurée. La première a pour fonction de permettre « d'une part aux apprenants de mobiliser et d'intégrer leurs acquis et d'autre part, de créer chez eux de nouveaux besoins langagiers » (28). La deuxième vise, « d'une part, la fixation des nouveaux apprentissages par le biais d'activités soutenues de réemploi, et d'autre part, l'appropriation d'acquis structurés » (Ibid.). Les SPD ont ainsi une fonction didactique pour les apprentissages ponctuels.

Exemples : des activités d'exploration visant la découverte progressive d'un fait linguistique suivies d'activités de systématisation et de structuration visant son appropriation.

### **1.2.2. Les situations problèmes cibles**

Les SPC « représentent l'image de ce qui est attendu de la part de l'élève » (Roegiers, 2003 : 38). On y recourt en fin d'apprentissage pour inciter les apprenants à intégrer un ensemble d'acquis pour résoudre des situations problèmes. Elles sont désignées dans les guides méthodologiques des enseignants du cycle primaire par situations d'intégration ; leur fonction consiste à favoriser « le réinvestissement des acquis dans de nouvelles situations où l'élève est appelé à produire des énoncés ou à réaliser un projet en mobilisant ses ressources » (Rogiers, ibid.).

Ce type de situation ne consiste pas en la juxtaposition de petits exercices, ce qui serait une simple révision, mais en une situation complexe dans laquelle l'élève est appelé à articuler à combiner plusieurs savoirs et savoir-faire qu'il a déjà rencontrés. Sa résolution constituera un indice probant de l'atteinte du niveau visé de développement de la compétence.

Les deux types de situations d'apprentissage se complètent afin de réaliser le transfert des apprentissages. Celui-ci consiste d'après Tardif (1999) à :

1. ancrer fermement les connaissances à acquérir : cette opération est désignée par la contextualisation.
2. multiplier les situations similaires permettant de recontextualiser les mêmes connaissances, appréciant ainsi leurs utilités et leurs applications dans une variété de problèmes : cette deuxième opération est appelée recontextualisation.
3. généraliser les connaissances et compétences acquises, de façon à pouvoir les recombinaison et les exploiter à nouveau par la suite dans des contextes différents : cette troisième opération est la décontextualisation.

Dans notre travail, nous viserons la situation problème cible que l'enseignant propose au cours des séances d'évaluation-remédiation. Elle est définie par le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde comme « l'ensemble des activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celle-ci sont repérées à partir d'un diagnostic se fondant sur ses performances » (Rogiers, Ibid. : 213).

### **1.2.3. L'apprentissage de la production de textes narratifs**

La production de textes narratifs en langue française par les apprenants tunisiens commence à partir de la 5<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base ce qui correspond à l'âge de 10

ans. Cet exercice écrit consiste à « élaborer et à mettre en mots une représentation mentale décrivant une chaîne d'actions, d'états et d'événements caractérisés par des relations de causalité intentionnelle auxquelles peut s'identifier le lecteur » Martin et Legros (2008 : 20).

Toutefois, la production de ce type de texte par un apprenant novice est une activité scolaire relativement complexe qui demande beaucoup d'opérations cognitives à effectuer en situation d'écriture. Pour faciliter ces différentes opérations, un processus rédactionnel est proposé aux élèves tout au long de chaque unité d'apprentissage. Ce processus permet aux apprenants de « comprendre comment fonctionne un texte et la manière de procéder pour l'écrire » (Doly, 1999).

## **2. Les opérations cognitives dans le traitement du récit**

Nombreux sont les travaux théoriques et empiriques qui ont abordé les problèmes soulevés par la production verbale écrite (Flower et Hayes, 1980, Bereiter et Scardamalia 1987, Garret et Levelt, 1989, Van Galen 1991, Berningeret et Swanson 1994, Kellogg 1996, Chanquoy et Alamargot 2015...). Ces travaux s'appuyaient sur trois types de modèles de processus rédactionnel qui envisagent la production verbale écrite comme « une activité à la fois analysable en composantes et envisageable comme un tout" (Garcia –Debanc et Fayol, 2002 : 39). Ces études ont mis en évidence « le rôle de schémas disponibles en mémoire à long terme sur les activités de planification et de révision » (Adam, 2017 : 25). Ces activités seront définies en détail au cours de la présentation du modèle de Flower et Hayes.

### **2.1. Les modèles du processus rédactionnel**

Les opérations de production de texte en langue étrangère sont d'une grande complexité. Cette activité mentale suppose de la part d'un scripteur novice la mise en œuvre d'un grand nombre de compétences et de processus mentaux. D'après Legros et Marin (2008 : 96), l'apprenant « doit en effet disposer des informations sur le contenu du texte à produire et des connaissances sur la langue et les textes nécessaires à leur mise en mots ».

Dans ce cadre, de nombreuses recherches ont tenté de rendre compte de ces processus en proposant des modèles qui visent l'intégration des opérations cognitives en rapport avec « la production verbale écrite, les composantes contextuelles et les caractéristiques du rédacteur »(Ibid.). Nous nous limiterons ici à ceux qui ont eu le plus d'influence dans le domaine de la DLE.

### 2.1.1. Le modèle de Flower et Hayes

Le modèle de Hayes et Flower (1980) est « établi à partir d'une analyse de protocole verbaux ayant pour objectif d'identifier les origines des difficultés afin d'envisager l'amélioration des productions » Garcia –Debanc et Fayol (2002 :39), ce qui a conduit les auteurs à distinguer la représentation schématique suivante (40):

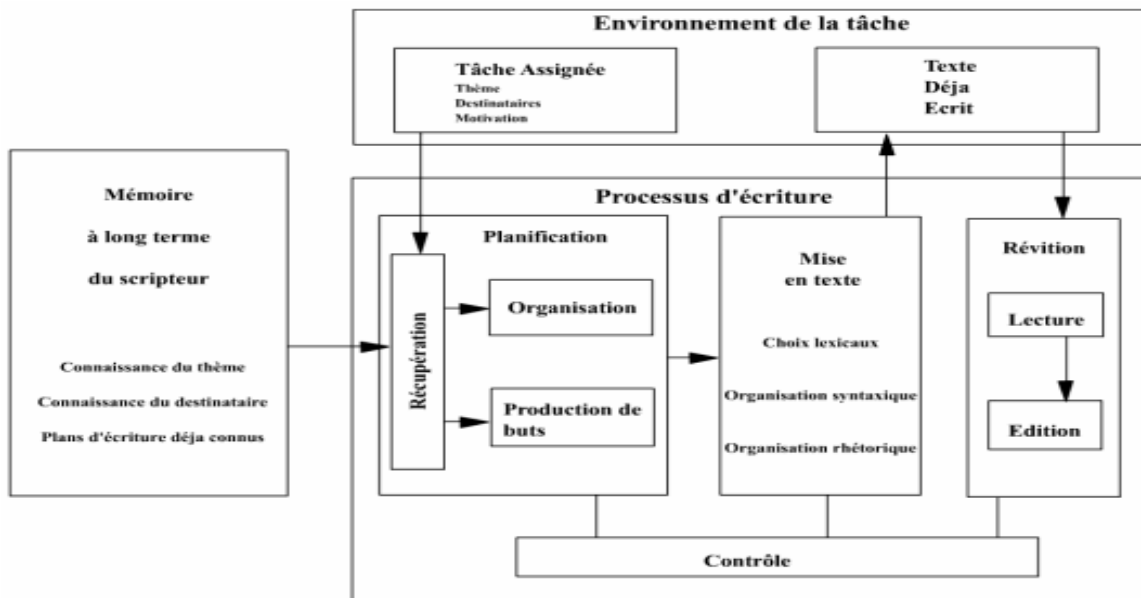


Figure 7. Représentation schématique du processus d'écriture  
Hayes et Flower 1980

Ce modèle, prend en compte trois composantes de statut différent. Les deux premières concernent l'environnement de la tâche et le rôle de la mémoire à long terme (MLT<sup>6</sup>), et la troisième décrit précisément les processus rédactionnels. La première de ses composantes, liés à l'environnement de la tâche inclut le contexte de production, qui comprend « tous les facteurs extérieurs au scripteur susceptibles d'influencer l'activité d'écriture. Il s'agit de facteurs tels que les directives liées à la tâche et le texte produit jusque-là par le scripteur » (Sagnier 2013 : 83). « La deuxième composante du modèle est la MLT. En effet, pour être en mesure de produire un texte, le rédacteur doit récupérer en MLT des informations afin de les organiser ou de les réorganiser en élaborant des plans d'action. Les informations stockées en MLT concernent les connaissances référentielles, le type de texte à produire, l'élaboration d'un plan de texte et les connaissances pragmatiques » (Legros et Marin, 2008 : 97).

La troisième composante englobe l'ensemble des processus rédactionnels.

<sup>6</sup>Voir définition dans la sous-section 8.2. Chapitre 2.

### **2.1.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia**

Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987, cité par Legros et Marin) s'intéresse aux apprenants de 9 à 16 ans et aux scripteurs adultes. Il « décrit deux stratégies d'utilisation de connaissances qui rendent compte des traitements opérés par [les] scripteurs » novices et adultes:

- Au niveau des jeunes scripteurs, la stratégie utilisée est celle « des connaissances rapportées » qui se rapporte à la récupération dans la mémoire à long terme de connaissances et à leur transcription directe en mots. Cette stratégie ne prend pas en compte « la forme linguistique » et « le contenu conceptuel ». En revanche, « la structuration des connaissances du rédacteur » est mise en relief par es phrases récupérées dans la MLT.

-Au niveau des scripteurs experts, la première stratégie n'est pas suffisante. Elle est supplée par une deuxième : la stratégie des connaissances transformées « qui se traduit par « la capacité de réorganiser ces connaissances afin de les rendre compatibles avec les contraintes thématiques et rhétoriques liées à une intention spécifique (Legros et Marin, 2008 : 105) ». Ce type de stratégie ne peut se réaliser sans un développement des compétences liées à la « planification du contenu du texte pour atteindre des buts de plus en plus complexes (Ibid.).

Malgré ses avantages au niveau de la compréhension du processus rédactionnel, ce modèle est considéré comme « général ».

### **2.1.3. Le modèle de Garrett/Levelt**

Le modèle Garrett/Levelt s'attache à la production verbale orale et écrite. Il a été élaboré par Garrett (1975, 1980), à partir de l'analyse des erreurs des élèves en production orale. Il a été par la suite développé par Levelt et ses collaborateurs en 1989. Ce modèle s'attache « à la production des mots et des phrases ainsi qu'aux rapports compréhension/production » (Garcia – Debanc et Fayol, *ibid.*). D'après les deux chercheurs (39),

ce modèle prend comme entrée les résultats émanant de l'élaboration conceptuelle du message pour donner à ce message une forme linguistique. La construction de cette forme s'effectue en deux temps. Le modèle construit d'abord une représentation fonctionnelle élaborant parallèlement une structure grammaticale abstraite (verbe/sujet de...) et des éléments lexicaux eux aussi abstraits (les lemmas). Dans un deuxième temps, la structure syntaxique et les formes lexicales « de surface » sont récupérées pour être « envoyées » au composant articulatoire.

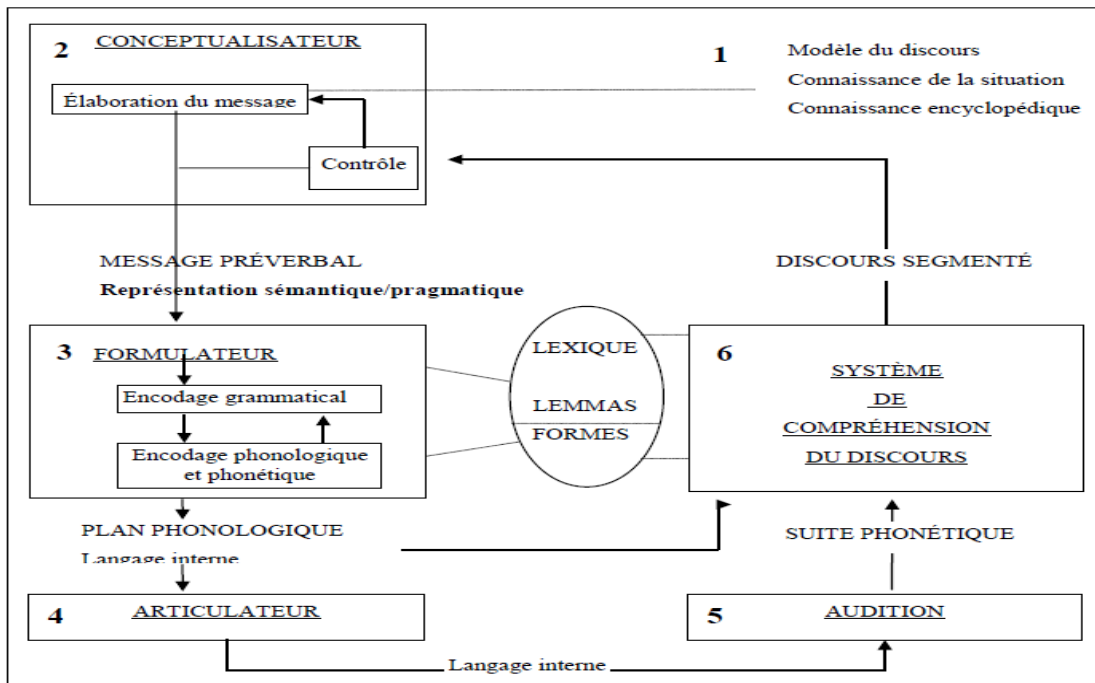


Figure 8. Le processus rédactionnel selon Garrett/Levelt (1980)

#### 2.1.4. Le modèle de Van Galen

Le modèle de Van Galen (1991) se rapporte essentiellement à la réalisation graphique du message qui représente la dernière étape dans la production écrite. Il se caractérise par la réalisation des différentes opérations de production écrite d'une manière simultanée.

Ce modèle a l'avantage de montrer la complexité de la réalisation graphique qui est souvent considérée comme élémentaire. « Il intègre la détermination de l'orthographe correcte des mots, la sélection des allographes, le contrôle de la taille des lettres, l'ajustement musculaire, etc. » (Garcia-Debanc et Fayol 2002 : 300). De même, ce modèle soulève la question du rythme au niveau de la production des « unités relevant des différents niveaux telles que la proposition qui se rapporte à la conception globale du message et de la lettre qui représente le niveau de la réalisation graphique.

Le modèle de Van Galen a donc permis de réfléchir sur le temps alloué à la coordination des différentes composantes impliquées qui assurent à la production son harmonie et sa continuité.

#### 2.1.5. Le modèle de Berninger et Swanson

Le modèle de Berninger et Swanson (1994) a pour objectif d'aider les jeunes scripteurs de cinq à dix ans à s'approprier progressivement les compétences rédactionnelles. Ce modèle



comporte trois « phases de développement » en rapport avec les trois étapes présentées par Hayes et Flower (la planification, la mise en page et la révision). Néanmoins l'ordre perçu dans ces trois phases est modifié. De ce fait, la mise en texte (la formulation) représente le premier processus. Il est décomposé en deux sous-processus » l'exécution (transcription) et la génération de texte (text génération) » (Legros et Marin 2008 : 106). La révision qui représente le deuxième processus « se limite à des corrections de surface engageant essentiellement l'orthographe et la ponctuation » (ibid. : 106). La planification du texte, dernier processus selon les deux chercheurs, intervient plus tardivement. Elle est associée au développement des compétences de production écrite chez l'apprenant. Sa complexité varie selon l'âge de l'enfant.

### **2.1.6. Le modèle de Hayes et Nash**

Le modèle de Hayes et Nash (1996) s'intéresse à la phase de planification. Celle-ci est appelée par les deux chercheurs « planning in writing ». Elle est décomposée en deux parties. La première composante est appelée « la planification des processus (process planning) ». Elle se rapporte aux connaissances du scripteur. La deuxième composante qui est associée à la « planification textuelle (text planning) » est basée sur le contenu du texte construit et son impact sur le destinataire. Elle comporte deux sous-composants :

- la planification textuelle (abstract planning) » qui se rapporte aux « idées sans spécification linguistique » et à la planification langagière (language planning) qui est associée à production d'un énoncé en conformité avec les règles syntaxiques.

-la planification abstraite qui est formée de « deux types de planification, une planification hors contenu (non –content planning) et une planification du contenu (content planning) qui renvoient pour la première, au « plan pour faire » et pour la seconde, au plan pour dire » du modèle princeps de Hayes et Flower »(Ibid. : 107).

Dans ce modèle les opérations mentales des scripteurs correspondent à beaucoup de domaines « tels que « la réflexion, le raisonnement, la construction de connaissances et la résolution de problèmes » (Ibid. : 109).

### **2.1.7. Le modèle de Kellogg (1996)**

Le modèle de Kellogg (cité par Legros et Marin 2008 : 101) se base sur le modèle de mémoire de travail de Baddeley<sup>7</sup>. Il se caractérise par trois types de processus rédactionnels qui

---

<sup>7</sup>Voir sous-section 8.1. Chapitre 2

sont en relation avec « les différents registres de la MDT ». Chaque processus comprend deux sous-processus. : le premier processus (Formulation) permet à l'apprenant de planifier ses idées et de les traduire verbalement comme dans le modèle de Hayes et Flower. Le deuxième (Exécution) assure la programmation et la mise en texte. Et le troisième (contrôle) permet la relecture du texte en cours de production et la vérification du « message » pendant et après ou après sa production. L'édition permet d'identifier les difficultés et de les résoudre selon la décision du rédacteur en proposant une autre édition pour ce texte.

Le schéma ci-dessous récapitule les différentes composantes du modèle de Kellogg.

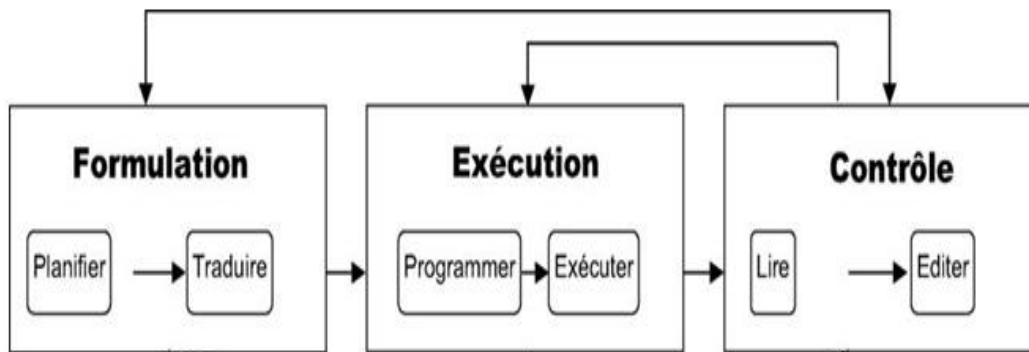


Figure 9. Les composantes du modèle de Kellogg 1996

### 3. Commentaire sur les modèles de production écrite

Les principaux modèles présentés rendent compte de la complexité de l'acte d'écrire et paraissent complémentaires malgré qu'ils abordent différemment les différentes composantes de la production des textes. Leur description « permet de comprendre à la fois les progrès dans l'analyse et la compréhension de [l'activité écrite, et] en même temps de mesurer l'évolution des cadres théoriques et des méthodes de recherche qu'elles mettent en jeu. (Legros et Marin : 96).

Ces modèles se réfèrent au modèle de Hayes et Flower que nous allons présenter avec plus de détails du fait qu'il appliqué dans l'enseignement de la production écrite dans les écoles tunisiennes.

### 4. Les processus rédactionnels de Hayes et Flower

La rédaction d'un texte « implique la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances (langagières, référentielles) et d'un grand nombre de processus mentaux » (Sagnier 2013 : 82).

Le modèle de Hayes et Flower tente de formaliser ces processus à travers trois composantes : la planification, la textualisation, la réécriture et la finalisation.

#### **4.1. La planification**

Les opérations de planification consistent à déterminer le but du texte à produire, les éléments à sélectionner pour la présentation et le plan à suivre. À ce propos, Legros et Marin (2008 : 97) distingue trois types d'opérations cognitives : la conception, l'organisation et le recadrage.

La conception est un « sous-processus de génération (generating) [qui] permet de récupérer dans la MLT les contenus sémantiques du texte qui représentent les informations les plus pertinentes pour la tâche à réaliser.

L'organisation est « le deuxième sous-processus, dit d'organisation (organising), [qui] intervient dans la hiérarchisation de ces informations (ibid.). Ces deux sous-processus permettent d'établir « un plan » qui permet de guider le scripteur dans la réalisation du projet d'écriture.

Le recadrage représente « le troisième sous-processus, d'établissement de buts (goal setting), [qui] a pour fonction d'ajuster les traitements en fonction des objectifs de production du scripteur, en liaison avec le « plan pour faire » (Ibid).

Par exemple, en classe de 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base, cette étape consiste en la construction en classe d'une carte d'exploration de pistes qui permet aux apprenants de planifier et d'organiser les apprentissages de la communication orale. Cet outil pédagogique s'élabore à partir d'un thème traduit en slogan.

Exemple : « Rendons notre environnement plus agréable », et ce, pour :

- identifier les pistes à explorer ;
- traiter les situations problèmes qui en découlent ;
- se représenter la structure du texte à produire (texte narratif, descriptif, injonctif, lettre...) ;
- se représenter son enjeu (pour qui écrire? pourquoi écrire ? quand écrire ? quel est le sujet ? quel est l'enjeu? ...

Cette opération permet d'aider les élèves à surmonter leurs craintes face à la nécessité de produire des textes.

## **4.2. La mise en texte ou la rédaction**

Cette deuxième composante, désigne les activités que le scripteur doit réaliser pendant la rédaction. D'après Legros et Marin (2008), cette étape du processus rédactionnel consiste à effectuer diverses « opérations de traitement » qui vise le développement de chaque partie du plan élaboré lors du « processus de planification » d'une manière acceptable au niveau syntaxique et orthographique. Pendant cette opération, les aspects morpho-syntaxiques et les aspects matériels du texte retiennent particulièrement l'attention du scripteur. En effet, l'apprenant « doit faire face simultanément à des contraintes locales telles que la syntaxe, l'orthographe, le choix des mots... et des contraintes globales telles que le type texte, la cohérence macrostructurelle (Garcia-Debanc 1986). Mettre en texte, c'est donc résoudre les problèmes de cohérence et d'acceptabilité aux niveaux de la phrase, des relations entre phrases et également du texte dans son ensemble.

## **4.3 La révision**

Cette troisième composante se rapporte à la révision (reviewing) du texte. Celle-ci comporte selon Legros et Marin (2008 : 98) deux sous-processus : « la lecture et la correction (editing). La lecture permet au scripteur d'évaluer l'adéquation ou le décalage entre le texte écrit et son but initial, entre le texte réalisé et le texte visé ; l'activité de révision permet d'analyser et de réduire les écarts entre l'intention du rédacteur et le texte produit ». Cette étape favorise ainsi l'évaluation et l'amélioration du texte en cours d'élaboration ou achevé (Sagnier 2013). Elle conduit à des relectures, des ratures, des réécritures... C'est aussi un moment pour corriger les différents types d'erreurs. Le schéma qui suit de Lasnier (2005), figurant dans les guides maîtres des enseignants (44) récapitule les étapes de ce processus rédactionnel.

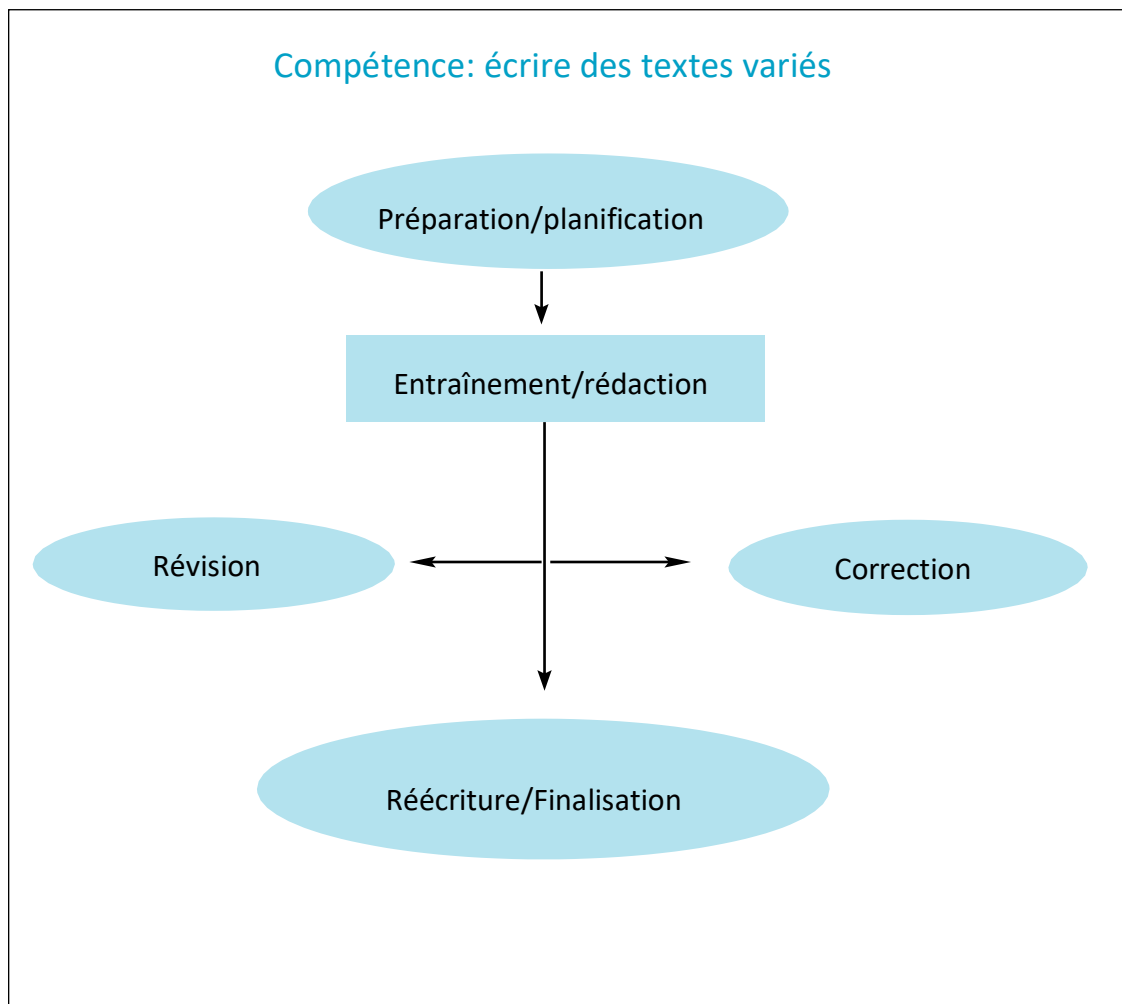


Figure 10. Les étapes du processus rédactionnel  
d'après Lasnier F. 2005

Ce processus rédactionnel qui se réalise au cours de chaque unité d'apprentissage comporte des situations de remédiation au niveau de chaque étape. Néanmoins, notre choix s'est porté sur celles qui sont proposées au cours du module d'évaluation remédiation.

### 5. Critique du modèle d'Hayes et Flower

L'application du modèle de Hayes et Flower dans l'apprentissage de l'écriture du texte narratif a montré « le grand profit que font les enfants des connaissances, qu'ils se construisent sur ce qu'est un texte et la manière de procéder pour en écrire, à partir d'activités métacognitives sur leurs productions et modes de production, pour apprendre à en produire par une écriture autorégulée » (Doly, 1999 : 24). Toutefois, si ce modèle demeure une référence

pour les recherches psycholinguistiques, il n'empêche qu'il fait l'objet de plusieurs critiques (Berninger et Swanson 1994, Hayes 1996). En effet, si « les opérations de planification et de révision sont assez développées, il n'en est pas de même pour les opérations de mise en texte qui restent floues (Garcia –Debanc et Fayol, 2002 : 42). A ce propos, Legros et Marin (2008 : 98) affirment que « les connaissances stockées en mémoire et les processus d'activation de ces connaissances en MLT sont insuffisamment pris en compte ». De même, « ce modèle qui envisage exclusivement le fonctionnement cognitif de l'expert, ne rend pas compte de la construction progressive des compétences du scripteur novice et ignore l'aspect développemental ».

Cette notion de progression est souvent négligée au niveau des exercices d'entraînement à la production de récit sur les cahiers d'activités des élèves de 6<sup>e</sup> année. En effet, ces activités sont systématiques et ne favorisent ni la construction progressive d'unités de significations locales (microstructure), ni leur mise en relation afin de construire la signification globale (macrostructure). Les exercices qui figurent ci-dessous illustrent cette focalisation sur l'intégration partielle (la systématisation) au détriment de l'intégration totale :

1. Souligne les contradictions qui se trouvent dans le texte (12).

Albert est apprenti mécanicien. Il a perdu ses deux parents depuis deux ans. Dans son village, il fait de beaux meubles : des buffets, des bancs et des armoires. Chaque matin, sa mère se lève tôt et lui prépare son petit déjeuner.

2. Réécris le texte en évitant les contradictions (ibid.).

.....

Exemples d'exercices sur la progression:

3. Complète ce récit par les répliques suivantes (36):

-Reviens ! Reviens vite.

-Il faut le sortir, il est en danger. Déshabillons-nous et nous ferons la chaîne.

-Tiens bon Bruno ! Courage !

Texte :

Bruno et ses camarades jouent près d'une mare. Bruno voit une grenouille. Il s'avance dans la mare pour l'attraper. Soudain, l'eau lui monte à la poitrine. Il s'enfonce dans la vase du fond de la mare

....., crient les camarades.

Bruno veut faire demi-tour. Impossible, ses pieds sont pris et il s'enfonce de plus en plus. A ce moment, un des camarades s'exclame : .....

Aussitôt les garçons sortent des ficelles de leurs perches et les nouent bout à bout en un clin d'œil.

Ils jettent ce lien à Bruno qui le manque à deux reprises puis réussit enfin à en saisir l'extrémité. ....lui crient ses camarades.

D'après Louis PERGAUD

Exemples d'exercices sur la répétition:

a) Remplace «Marie» par les mots du cadre

Elle – la jeune fleuriste – la gentille dame –
--

Marie se lève de bon matin. Marie ouvre sa petite boutique à 9 heures du matin. Marie met les pots de fleurs sur les étagères devant la boutique. Marie se prépare ensuite à accueillir les clients.

Marie se lève de bon matin. .... ouvre sa petite boutique à 9 heures

du matin. .... met les pots de fleurs sur les étagères devant la boutique.

..... se prépare ensuite à accueillir les clients.

b) Termine l'histoire en évitant les répétitions.

.....

Nous pensons que ce type d'exercice favorise l'intégration partielle des connaissances textuelles au détriment de l'intégration totale ; ce qui pourrait expliquer les erreurs liées à la cohésion et à la cohérence textuelles commises par les apprenants.

## 6. L'analyse des erreurs

La conception de l'erreur en didactique des langues a subi une évolution assez spectaculaire, depuis le behaviorisme, où l'erreur était considérée comme une anomalie, une faille, voire quelque chose d'inconcevable jusqu'à la période contemporaine qui fait de l'erreur un moteur de l'apprentissage (la construction d'une compétence complexe par essais et erreurs). A ce propos, Luste-Chaâ (2010 : 1999) affirme que « l'application des théories psycholinguistiques à l'enseignement / apprentissage des langues a permis de déplacer le débat sur les sources possibles d'erreurs, et d'admettre que l'erreur fait partie de l'apprentissage ».

Ces erreurs sont souvent sanctionnées car elles sont perçues comme le résultat du dysfonctionnement « d'un système grammatical qui n'a pas bien fonctionné » (Astolfi 2001: 7). La compréhension de ce système grammatical passe par une bonne identification des erreurs. Cette démarche pourrait faciliter la mise en place de dispositifs de remédiation favorisant la réflexion métacognitive des apprenants et la régulation de leurs démarches.

### 6.1. Erreur et faute

Actuellement, les enseignants confondent souvent entre erreur et faute. Dans le langage courant, ces deux termes sont quasi équivalents. Pour un enseignant, la distinction entre ces deux concepts est fondamentale, s'il souhaite garantir une autorégulation<sup>8</sup> efficace chez ses élèves.

L'erreur trouve son origine étymologique dans le mot latin *error*, dérivé du verbe *errare*. Le sens d'errance est cité par Fiard et Auriac (2005 : 21), « l'erreur marque de son sceau les produits de nos errances ». D'après ces auteurs, la majorité des dictionnaires usuels de langue française affirment qu'elle serait le résultat, de « tenir pour vrai ce qui est faux ou inversement faux ce qui est vrai ». Cuq (2005 :86) de son côté la présente comme « un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé ».

Le mot « faute » vient étymologiquement du mot latin *fallita*, de « *fallere* » qui veut dire « tromper ». Il est marqué par une « connotation religieuse » (Marquillo, 2003). Selon Jean Pierre CUQ (2005 : 101) la faute a été longtemps perçue comme « une injure au bon usage ».

---

<sup>8</sup> Autorégulation : processus dynamique par lequel la personne planifie, surveille et évalue ses apprentissages.



## 6.2. Distinction entre erreur et faute

Les deux concepts n'ont donc pas le même sens. L'erreur et la faute renvoient à une distinction de nature. D'après Marquillo (2003 : 120),

« Les fautes correspondent à des erreurs de type « lapsus » inattention /fatigue que l'élève peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé). En revanche, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de « cheval » en « cheval » lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)».

Corder (1980 : 13), distingue entre les deux termes en les désignant fautes par « erreurs de performance non systématiques » et erreurs par « erreurs de compétence systématiques » :

« Il nous faut bien distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné [sa] compétence transitoire. Les erreurs de performance seront par définition non systématique, et les erreurs de compétence systématiques. ...Aussi sera-t-il commode d'appeler « fautes » les erreurs de performance, en réservant le terme d' « erreur » aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire.

## 6.3. L'erreur indicatrice d'un système : l'interlangue

Nous avons vu que fautes et erreurs sont définies de manière différentes par les chercheurs, néanmoins, quel que soit les définitions proposées, les deux concepts sont considérés par les cognitivistes comme « un iceberg, un moyen d'exhiber des processus mentaux » (Marquillo, 2003), auxquels on ne peut accéder directement. Ils manifestent ainsi un système linguistique qu'on désignera par interlangue.

D'après, Rosen et Porquier (2003 : 3) la notion d'interlangue est « d'origines didactiques. [Elle] a été forgée à une période de crise de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues et provient initialement d'interrogations sur l'enseignement/apprentissage institutionnel des langues notamment sur la signification des erreurs des apprenants». Elle est souvent évoquée par les chercheurs (Corder 1967,1981, Selinker 1972,1994, Besse et Porquier 1991, Porquier 1986, Veronique 1983, Galligani 2003, Rosen 2004...) pour décrire les systèmes linguistiques des apprenants sous forme de traces observables dans leur discours oral et/ou écrit (Galligani et Bruley, 2014).

Selon Roser et Porquier (Ibid.), il y a des dates qui peuvent situer la naissance de la notion d'interlangue : la première en 1967, coïncide avec la publication par Corder de *l'International Review of Applied Linguistics*, où il évoque ce terme dans un article intitulé :

« The significance of learners' errors » ; La deuxième en 1969, dans *General Linguistics*, où Selinker signale, dans l'article « Language transfer » la première occurrence du terme.

Le terme d'interlangue est désigné par « diverses dénominations » selon les époques (Galligani 2003): « système approximatif » (Nemser 1971), « compétence transitoire » (Corder 1967), « dialecte idiosyncrasique » (Corder 1971), « système intermédiaire » (Porquier 1974), « interlangue » (Selinker 1972), « système approximatif de communication, langue de l'apprenant ou système approché » (Noyau 1976).

Toutefois, même si les dénominations sont nombreuses, on retrouve toujours une idée proche de la définition de Cuq (2005 : 139-140), celle

« d'une structure spécifique du système d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément), sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre... »

Cette cohabitation de règles grammaticales appartenant à deux langues différentes ou plus est mise en relief par Besse et Porquier (1991), cité par Hacquard-Taylor 2014: 22) par le schéma suivant :

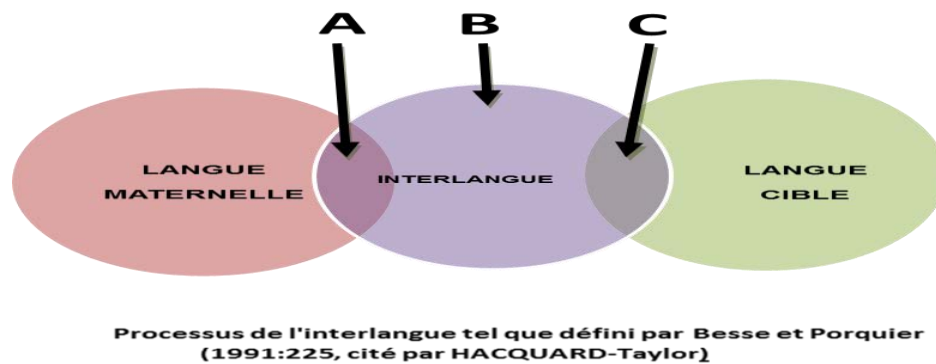


Figure 11.

## 6.4. Caractéristiques de l'interlangue

Pour caractériser l'interlangue, Galligani (2003), propose les traits suivants :

### 6.4.1. L'instabilité

L'instabilité est caractérisée par la « notion de microsystème ». Le concept de microsystème est défini par Berthoud et Py (1979 : 23) comme « un être vivant, c'est-à-dire partiellement contradictoire et déséquilibré, susceptible de transgresser ses propres lois de

fonctionnement ». De ce fait, les microsystemes représentent « des ensemble autonomes » qui fonctionnent selon des principes qu'on ne peut généraliser sur l'ensemble du système. (Py 1980). L'existence de contradiction interne au sein de ce système et sa soumission aux forces externes expliquent l'instabilité de l'interlangue ; ce qui exige une « souplesse continue » (Py 1980) de l'enseignant au cours de l'analyse et l'interprétation des erreurs.

#### **6.4.2. La perméabilité**

La perméabilité est une autre constituante « des propriétés linguistiques de l'interlangue ». Elle permet de distinguer les interlangues des autres langues. Pour expliquer ce phénomène, Galligani propose cette situation d'apprentissage emprunté à Adjemian (1976) :

Dans une situation où l'apprenant tente de communiquer en langue-cible (c'est-à-dire au moyen de son interlangue), il aura tendance à simplifier, à schématiser les aspects de sa grammaire en évolution qui provoquent le plus de difficultés, qui bloquent le plus la communication. C'est ici [...] que la perméabilité de son interlangue laissera violer sa systématisme interne, en acceptant des surgénéralisations<sup>9</sup>, des simplifications,<sup>10</sup> ou d'autres modifications d'une fonction linguistique quelconque qui lui est propre. Ces modifications (surgénéralisation et simplification), représentent en fait des « stratégies d'apprentissage » que l'apprenant y recourt pour répondre à des exigences communicatives. Nous en reviendrons dans le troisième chapitre consacré à l'étude de la métacognition et aux stratégies métacognitives.

#### **6.4.3. La variabilité/la systématisme**

La variabilité représente l' « état transitoire » et « dynamique » de l'interlangue. D'après Galligani, elle est détectable sur plusieurs niveaux :

- pendant les « étapes de l'acquisition d'une langue étrangère » : c'est-à-dire au cours du découpage de l'acquisition en étapes. Pour Noyau (1976 : 54) il s'agit d' « états » dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, sorte de « coupes synchroniques » qui rendent compte à chaque moment de l'apprentissage d'une cohérence interne.
- pendant la production verbale où l'on peut détecter « les formes correctes correspondant aux formes et aux règles de la langue cible et des formes incorrectes » (Galligani, 2003).

---

<sup>9</sup>Voir sous-section 7.3.1. Chapitre 2

<sup>10</sup>Voir sous-section 7.3.2. Chapitre 2

- pendant la réalisation d'une « tâche » à partir de « situations de production linguistique » où il faut prendre en considération les facteurs qui influencent le comportement langagier de l'apprenant. En effet, pour Frauenfelder et Porquier (1980 : 62), les tâches représentent des outils d'aide qui sont des moyens pratiques pour « décrire l'état de l'interlangue à un stade donné ou à plusieurs stades successifs, de comprendre le processus d'apprentissage, de vérifier des hypothèses, sans que les résultats s'appliquent a priori à l'enseignement ».

À part la variabilité, on peut également caractériser l'interlangue par la systématique ; D'après Galligani (2003), Ce terme désigne « la cohérence interne d'une interlangue à un moment donné ». Face à une situation d'apprentissage, l'apprenant intériorise de nouvelles règles « perturbant ainsi l'assemblage de sa grammaire intériorisée » et ce, par des modifications de règles qui existent déjà. L'apprenant passe donc par « des états successifs » de manière à ce que chaque nouvel état se construise sur le précédent en le modifiant.

#### **6.4.4. La simplification/la complexification**

En apprenant une nouvelle langue, les apprenants développent des règles de simplification et de complexification différente de la langue cible. Cette procédure est due d'après Besse et Porquier (1991 : 222), au fait que la morphologie est plus pauvre (paradigmes verbaux restreints, peu de formes pour le genre et le nombre, etc.). L'apprentissage d'une langue étrangère permet de mettre en relief le « processus de complexité croissante de l'interlangue ».

À partir de la présentation des constituants du système intermédiaire de l'apprenant, Nous constatons que l'interlangue représente un système intermédiaire autonome que se construit l'apprenant « à chaque stade de son développement » (Marquillo, 2003 : 73).

À ce propos Galligani (2003 :17) affirme que ce système doit être vu comme

« un ensemble de microsystemes autonomes de telle sorte que chacun peut fonctionner selon des règles originales et spécifiques qui évoluent par l'apport de données nouvelles et qui vont venir modifier, pour qu'elles puissent être intégrées, la structuration des microsystemes ».

La structure de l'interlangue paraît donc si complexe que la tâche de l'enseignant n'est pas aisée. En effet, si celui-ci aspire à détecter les types d'erreurs commises dans les productions verbales des apprenants et songer à les aider à les franchir par le biais d'exercices

favorisant la métacognition<sup>11</sup>, il devrait prendre en considération les composantes que nous venons de décrire.

## **7. Typologies des erreurs**

Le classement des erreurs est un moyen qui permet de conduire l'enseignant à des explications possibles à propos de la nature ou de la source des erreurs relevées dans les productions des élèves. A ce stade, il pourrait établir un diagnostic et mettre en place un dispositif de remédiation ciblé. Le classement que nous proposons ci-dessous s'inscrit dans une perspective cognitive. Il nous servira de référence au cours de la phase expérimentale et ce, pendant l'analyse des productions écrites des élèves.

### **7.1. Erreur Systématique, erreur non systématique**

Les erreurs systématiques sont celles qui permettent de construire chez les apprenants leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur « compétence transitoire ». Elles correspondent à ce qu'Astolfi (1997 : 58) appelle « des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées, lesquelles peuvent ne pas être disponibles chez les élèves alors qu'elles paraissent naturelles à l'enseignant », elles ne peuvent pas être détectées et corrigées par l'apprenant lui-même. L'intervention d'une deuxième personne, qu'on appellera médiateur comme par exemple l'enseignant ou un tuteur, est indispensable. Elle permettra à l'apprenant d'acquérir progressivement la grammaire de la langue cible.

Exemple : dans un énoncé, un élève peut utiliser un connecteur non approprié ou ne pas utiliser des substituts pour éviter la répétition...

En revanche, les erreurs non-systématiques,

« sont dues à des lapsus, à des défaillances de mémoire, à des états physiologiques tels que la fatigue, ou des états psychologiques, comme par exemple une émotion forte. Ce sont là des aléas accidentels de la performance linguistique, qui ne reflètent pas les lacunes de sa connaissance de la langue. » (Corder 1980 : 13).

D'après Reason, cité par Marquillo (2003 : 50), ce type d'erreur met en cause des fonctionnements routiniers qui, le plus souvent sont déviés pour des raisons d'inattention ou au contraire d'attention excessive (vérification inopportune) :

---

<sup>11</sup>Voir définition section 2 chapitre 3.

« Je marchais vers ma bibliothèque pour prendre le dictionnaire. En le retirant de l'étagère, j'ai fait tomber d'autres livres par terre. Je les ai remis en place et je suis retourné à mon bureau sans le dictionnaire » (Reason, 1993 : 112).

Selon Astolfi (1997 : 58) ces erreurs sont dues « à une surcharge cognitive en cours d'exercice, les limites de la mémoire de travail étant drastiques et la charge cognitive de l'activité souvent sous-estimée ». Elles ne représentent donc pas un défaut de méconnaissance des règles fondamentales de la langue, mais elles désignent des erreurs faciles à discerner et que l'on peut corriger aisément.

## **7.2. Erreur de transfert ou erreur interlinguale (erreur d'interférence)**

Les connaissances sur la langue maternelle influencent inévitablement ce que l'apprenant apprend ultérieurement sur la langue cible ; De ce fait, le contact entre les langues provoquent des situations d'interférence ou de transfert linguistique qui se manifestent par des emprunts lexicaux, de nouvelles formulations syntaxiques... D'après Mackey (1976 : 397), le phénomène d'interférence s'explique par « l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre » (1976 : 397). Autrement dit, en produisant un discours en français, un apprenant arabisant peut utiliser par moments des éléments de la langue mère qu'on appelle interférences. Ces interférences peuvent apparaître à différents niveaux linguistiques : phonétique, grammatical, lexical et sémantique. Toutefois, s'il y a similarité entre la langue source et la langue cible, l'apprentissage de la LC est plus facile. Il y a ainsi un transfert positif de la langue mère sur la langue seconde. Néanmoins, si les deux langues n'ont pas la même origine, comme dans le cas de l'arabe et du français, on pourrait constater des transferts négatifs dans les discours des apprenants. Ces derniers, faute de connaissances sur la langue apprise, se réfèrent à leurs connaissances antérieures pour faire des emprunts ou formulent des phrases selon le système linguistique de la langue mère. Ces erreurs sont désignées par erreurs de transfert négatif.

D'après Astolfi (1997 : 58), l'origine de ce type d'erreur se situe « dans une autre discipline, incomprises dans la mesure où le transfert des compétences requises paraît naturel, alors qu'en réalité il ne l'est guère ».

### **7.3. Erreur intralinguale**

Si l'erreur interlinguale provient de l'utilisation d'élément appartenant à une autre langue, l'erreur intralinguale provient de l'incapacité de l'apprenant à intérioriser la grammaire étrangère et à appliquer les différentes règles linguistiques étudiées dont celles qui sont liées à la cohérence textuelle. Parmi ces erreurs intralinguales, nous pouvons citer celles dites de « surgénéralisation » et de « simplification »

#### **7.3.1. Erreur de surgénéralisation**

Le phénomène de surgénéralisation, consiste à généraliser les règles de fonctionnement d'une langue cible et à les appliquer dans des productions verbales d'une manière qui paraît à l'apprenant régulière alors qu'elle ne l'est pas. D'après Cuq (2003 : 230), la surgénéralisation est une procédure d'acquisition qui consiste à appliquer de façon trop générale une règle découverte pour un ou plusieurs fonctionnements langagiers, et qui aboutit à une utilisation de l'interlangue non conforme à la langue visée.

Dans le cas d'un apprenant arabisant, il peut faire des analogies entre des éléments linguistiques qui lui paraissent identiques et aligner ainsi des cas particuliers sur des cas généraux. Ce type d'erreur apparaît dans les flexions verbales irrégulières traitées comme régulières : "il offrit », « il partit » et également dans la construction du lexique : "des chevaux, des journals...". On peut aussi le trouver chez les apprenants qui utilisent le « s » (pluriel nominal) à la fois pour les noms et pour les verbes surgénéralisant la flexion -s aux verbes.

#### **7.3.2. Erreur de simplification**

L'erreur de simplification est la conséquence de la non maîtrise des règles linguistiques. Elle se traduit soit par l'oubli des règles apprises ou par une application incomplète. Ce type d'erreur apparaît dans les flexions verbales telles que : « tu va », je « prend », « elle est venu ».

D'après Reason cité par Marquillo (2003 : 52), ces erreurs sont basées sur des règles qui portent sur des processus plus élaborés qui mettent en œuvre des stratégies telles que l'évaluation de l'information disponible, la détermination d'objectifs, et *in fine* des décisions pour atteindre les objectifs fixés. Une bonne règle est une règle qui s'est révélée utile dans une situation particulière mais qui nécessitera d'être aménagée quand surviendra une exception. Deux distinctions doivent encore être faites :

Les erreurs provenant d'une mauvaise application de bonnes règles, comme dans l'exemple ci-après :

Monsieur X, en stationnement, s'apprête à s'intégrer dans le trafic. Il voit une voiture rouge dans le rétroviseur extérieur qui s'approche.

Après avoir donné un coup d'œil dans le rétroviseur inférieur qui permet de mieux percevoir les distances, il commence à s'engager sur la voie car la voiture rouge lui semble suffisamment éloignée. Mais, à sa grande surprise, lorsqu'il a déboité il a failli avoir un accident avec une voiture rouge. En réalité il y avait **deux** voitures rouges qui se suivaient : La première ne pouvait se voir que depuis le rétroviseur extérieur. Il avait supposé qu'il ne s'agissait que d'une seule et même voiture. (D'après Reason, 1993. Ibid. : 50).

Ce type d'erreurs peut d'après Marquillo se subdiviser en deux catégories : celles qui résultent de la mauvaise interprétation de la tâche à réaliser et celles qui proviennent des règles fausses liées à des connaissances erronées stockées dans la mémoire. En production écrite, un élève peut par exemple produire un texte qui ne correspond pas au sujet proposé du fait de la non compréhension de la consigne ou rédiger un texte comprenant des informations erronées ce qui le rend incohérent vis-à-vis du lecteur.

#### **7.4. Erreurs de stratégie d'apprentissage**

Pour apprendre une langue étrangère, l'apprenant fait appel à diverses stratégies d'apprentissage qui peuvent être non appropriées à la tâche à réaliser. En effet, ayant des connaissances insuffisantes sur la langue cible, l'apprenant fait appel à des stratégies d'apprentissage telles que la simplification ou le remplacement, etc. C'est ce que Astolfi (1997 : 58) appelle erreurs portant sur les démarches adoptées, celles-ci se révélant très diverses alors que le professeur s'attend à l'emploi d'une procédure canonique et peut ne pas comprendre le cheminement ou l'intention de l'élève.

D'après Reason (1993) cité par Marquillo (2003 : 52), ces erreurs sont « basées sur les connaissances déclaratives » qui proviennent de deux causes principales :

- d'une part, la « rationalité limitée », qui concerne la non-prise en compte par les individus de la totalité des détails intervenant dans les scénarios possibles.
- et d'autre part, celle qui sont liées à l'élaboration d'un modèle mental incomplet ou inadéquat de l'espace problème.....Dans ce dernier contexte, les erreurs sont liées à des choix d'éléments non pertinents, à des biais de confirmations, à des corrélations illusoire et à des difficultés d'attribution de la causalité en général. ...



Par exemple, les mots « rue, route, chemin » appartiennent au même champ sémantique. Les deux premiers sont généralement appris avant le dernier. N'ayant pas appris le mot « chemin » ou n'ayant pas intériorisé ce mot, le moment où l'apprenant voudrait dire « demander son chemin », il se peut qu'il remplace le mot « chemin » par un mot de sens proche, d'où une erreur lexicale, telle que « il demande la rue / la route ». Ce type d'erreur peut rendre la relation de congruence entre les phrases inexistante.

### **7.5. Erreurs de fossilisation**

La fossilisation est une « réalisation figée, non adéquate aux règles du système. Elle affecte soit la forme, au niveau de la phonétique (par exemple le [y] réalisé [i] par certains arabophones, de la segmentation (« un oiseau »), de la morphosyntaxe (« quelque chose de bonne » Cuq (1980 : 106) ». D'après Selinker (1994 : 36), les éléments qui sont fossilisables sont : « les règles, et les sous-systèmes que les locuteurs d'une L1 donnée tendent à conserver dans leur interlangue orientée vers une langue cible donnée ».

Les erreurs sont donc le résultat du dysfonctionnement « d'un système qui n'a pas bien fonctionné (Astolfi, 2001). Elles sont généralement produites quand l'apprenant est confronté à une situation problème où il doit récupérer dans sa mémoire un certain nombre de connaissances et de stratégies pour pouvoir la résoudre.

Après la présentation de cette typologie d'erreurs possibles, nous constatons que l'apprenant peut commettre différents types d'erreurs. Afin de comprendre le mécanisme suivi par un enfant en situation de production verbale, Reason (1993, cité par Marquillo (2003 : 51), explicite le processus mental suivi par l'apprenant en situation de résolution de problème. D'après lui ce processus passe par trois phases : phase « procédurale », phase « métaprocedurale » et phase « conceptuelle ».

La première phase consiste à construire une règle pour chaque situation « en fonction des rétroactions que provoquent ses actions. Peu d'erreurs sont commises à ce niveau.

La deuxième phase consiste à généraliser « les démarches » considérées comme indépendantes dans la phase 1. C'est à ce niveau que le nombre d'erreurs augmente.

La troisième phase est celle où interviennent les mécanismes de régulation. A ce niveau le nombre d'erreurs diminue.

Ces différents processus montrent l'importance du rôle joué par la mémoire dans la construction de la grammaire intériorisée.

## 8. Rôle de la mémoire dans la construction de l'interlangue

L'étude des processus cognitifs mis en jeu en cours de la production écrite

« vise à comprendre et à analyser, à partir de l'évaluation des activités langagières et grâce à des mesures de laboratoire et à des simulations informatiques, le rôle de la mémoire, l'organisation du système de connaissances et les processus sur lesquels ils opèrent et qui définissent les manifestations observées » (Legros et Marin 2008 : 5).

Dans ce cadre, de nombreux chercheurs ont travaillé sur les fonctions de la mémoire et sa relation avec la production verbale écrite (Kitsch et Van Dijk Piolat et Olive 2000 ; Gaonac'h 2004 ; Deschamps et Moulignier, 2005...). D'après Soprano et Narbona (2009), la mémoire représente un « ensemble de fonctions en relation avec la capacité d'enregistrer, d'élaborer, de stocker, de récupérer et d'utiliser des informations ». Dans cette perspective, elle n'est pas unique, mais il existe une pluralité de systèmes mnésiques interdépendants (Sagnier 2013). Cette diversité de système mnésique à caractère constructif et dynamique est mise en relief dans le modèle MNESIS d'Eustache et Desgranges (2011 : 102).

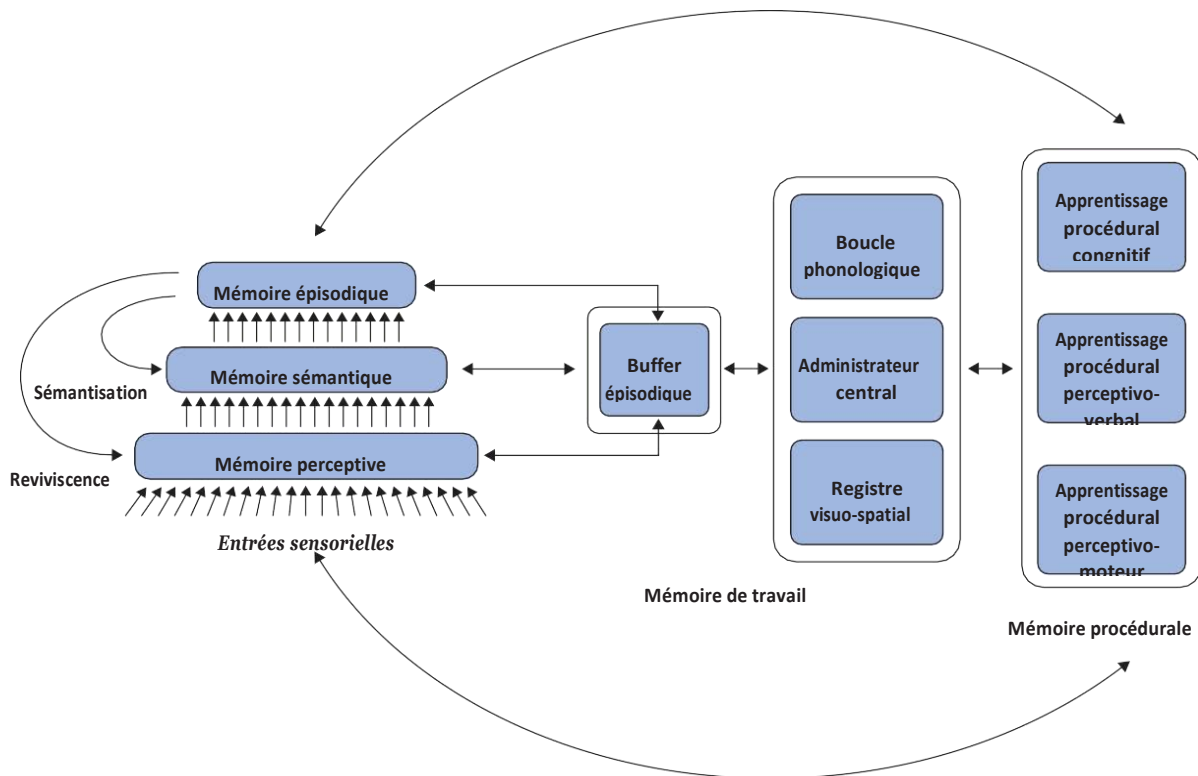


Figure 12. Le modèle MNESIS (d'après Eustache et Desgranges, 2011 : 102)

Selon les auteurs du modèle MNESIS, la mémoire est formée de cinq systèmes : une mémoire à court terme ou de travail, une mémoire à long terme constituée d'une mémoire procédurale, une mémoire perceptive, une mémoire sémantique, une mémoire épisodique. Ces différentes mémoires sont sollicitées par l'apprenant au cours de la production verbale orale et écrite.

### **8.1. La mémoire à court terme**

La production des récits par un apprenant du cycle primaire comme nous l'avons expliqué précédemment est une tâche complexe qui sollicite fortement la mémoire à court terme. Celle-ci joue un rôle fondamental dans la gestion de cette activité. Cette mémoire appelée mémoire de travail est définie par Eustache et Desgranges (2010) comme un système mnésique responsable du traitement et du maintien temporaire des informations nécessaires à la réalisation d'activités aussi diverses que la compréhension, l'apprentissage et le raisonnement. Deschamps et Moulignier, (2005) la désignent comme la capacité de maintenir et réutiliser une quantité limitée d'informations pendant un temps relativement court. Elle permet l'analyse d'une information sensorielle au niveau d'aires cérébrales spécialisées et sa restitution après 1 à 2 min. D'après Legros et Marin (2008 : 99), « le rédacteur dispose de ressources attentionnelles et de capacités de traitement limitées et variables en fonction de son niveau de connaissances, de sa motivation, de son état d'éveil et de sa concentration. [De ce fait], il ne peut conduire en parallèle qu'un nombre limité d'opérations mentales. Le maintien de l'information se fait selon Sagnier (2013 : 41) « par répétition mentale, mais si le nombre de stimulus dépasse la limite de la MCT, le système [de l'apprenant] est alors saturé et toute nouvelle information stockée chasse la précédente ». Les informations retenues temporairement, voire analysées grâce à la mémoire à court terme (mémoire de travail), sont ensuite soit effacées, soit stockées dans un autre système, la mémoire à long terme (Deschamps et Moulignier, 2005).

À ce propos, Baddelay (1992, cité par Legros et Martin 2008 : 99), considère cette mémoire comme « l'instance exécutive de la pensée [du fait qu'elle] se place entre l'intention du sujet et ses systèmes de transmissions qui lui permettent d'effectuer les gestes graphiques de l'écriture ». D'après ce chercheur (ibid.), elle est constituée, de trois sous-systèmes satellites de stockage (la boucle phonologique, le buffer épisodique et le calepin visuo-spatial) :

La boucle phonologique est un sous-système de la mémoire à court terme permettant le maintien temporaire de l'information verbalisable. Elle est constituée de deux composantes

distinctes : un stock phonologique qui assure le stockage passif de l'information pendant une durée inférieure à 2 secondes environs, et un mécanisme de répétition subvocale (ou articulatoire) permettant de rafraîchir, grâce à cette répétition, l'information du stock phonologique au-delà de ces 2 secondes.

Le registre visuo-spatial est l'équivalent de la boucle phonologique pour les informations Visuo-spatiales. Il est également divisé en une-composante passive, appelée stock visuel et une sous-composante de traitement actif, appelée script interne. La fonction du stock visuel est d'assurer le stockage passif des informations visuelles. Le script interne est le processus actif qui permet la transformation, la manipulation ou l'intégration des informations visuo-spatiales stockées.

Le buffer épisodique enfin (i.e. mémoire tampon) est un système dynamique de stockage temporaire (au même titre que la boucle phonologique et le registre visuo-spatial), multimodal, et de traitement simultané des informations issues à la fois des différents sous-systèmes et de la mémoire à long terme aboutissant, par intégration, à une représentation épisodique unitaire.

L'administrateur central, quant à lui, est considéré comme le système de contrôle qui interagit avec les sous-systèmes. Il est principalement impliqué dans la supervision et la régulation du système de la MCT. D'après Kellogg (cité par Legros et Marin, 2008 : 102), ce système « [intervient] lors de la plupart des processus rédactionnels »

Ces trois sous-systèmes sont coordonnés et supervisés par une composante attentionnelle appelée « administrateur central ». Celle-ci est considérée comme le système de contrôle qui interagit avec les sous-systèmes. Il est principalement impliqué dans la supervision et la régulation du système de la MCT.

Le schéma ci-dessous de la mémoire de travail de Baddeley (2000, cité par Piolat et Olive : 378) représente ces différents systèmes.

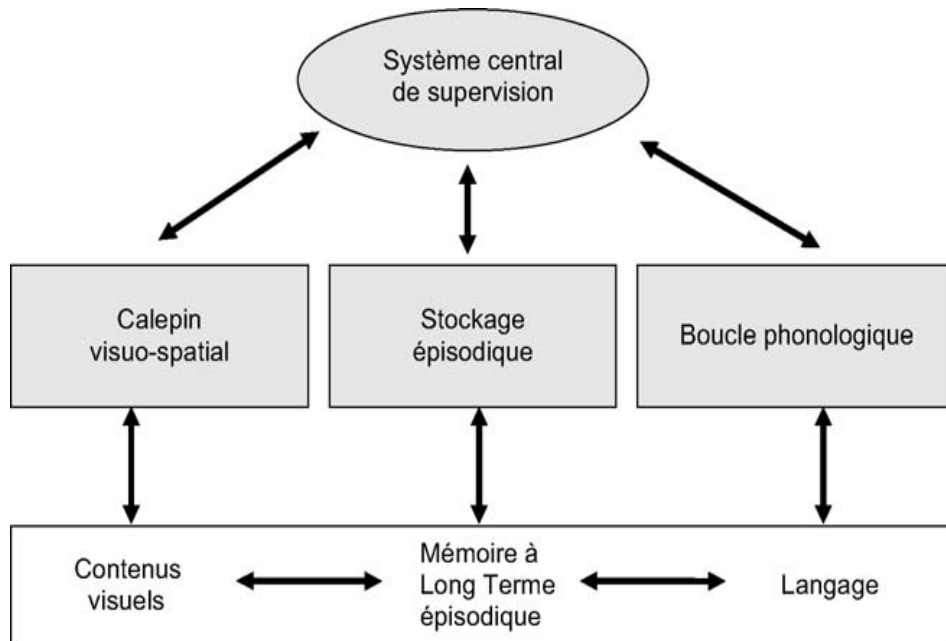


Figure 13. Les composants de la mémoire de travail  
d'après Baddeley (2000)

Se basant sur le modèle de Kellogg (1996), Piolat et Olive (2000 : 379), affirme que ces différents systèmes sont en relation étroite avec les processus rédactionnels :

Le processus de planification imposerait de fortes demandes sur l'administrateur central et serait en liaison étroite avec le calepin visuospatial. Pour planifier, le rédacteur visualiserait en effet des images, des schémas organisés et des plans. [...]. Les subvocalisations des rédacteurs traduiraient par exemple la mise en œuvre des processus de répétition articulatoire de la boucle phonologique. L'exécution du texte n'exercerait qu'une faible implication de l'administrateur central. Seule la programmation imposerait des demandes en ressources sur cet administrateur. Concernant le contrôle de l'activité rédactionnelle, une lecture du texte en cours doit être exercée. Celle-ci implique fortement la boucle phonologique (Gathercole et Baddeley, 1993). De plus, le rédacteur focaliserait son attention sur les niveaux pertinents du texte en cours de contrôle et solliciterait ainsi l'administrateur central. Le processus d'édition, permettant d'organiser la transformation du texte en cours, imposerait des demandes sur l'administrateur central.

Le schéma de Kellogg (1996) met en relief ces différentes opérations cognitives :

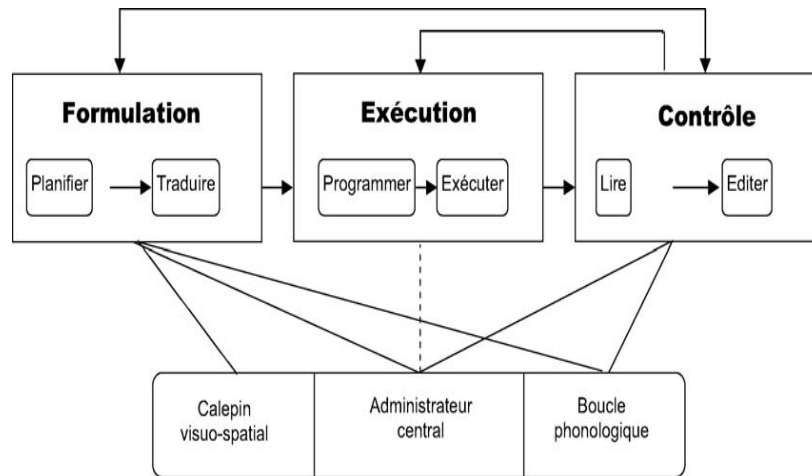


Figure 14. Les processus rédactionnels et leur relation à la mémoire de travail selon Kellogg (1996)

## 8.2. La mémoire à long terme

La MLT est un système mnésique qui permet le stockage à long terme des informations. D'après Gaonac'h et Larigauderie (2000 : 48), « elle serait un système organisé dans lequel l'information n'est pas accessible directement, mais dépendrait à la fois d'indices issus de l'environnement cognitif du sujet et d'un « plan de récupération » issu du traitement effectué au cours de l'apprentissage.

Howard-Jones (2008) distingue deux types de mémoires à long terme. La mémoire à long terme explicite (appelée déclarative ou consciente) et la mémoire à long terme implicite (appelée non déclarative, inconsciente ou procédurale).

La mémoire déclarative concerne tous les événements de vie personnelle et toutes les connaissances, faits généraux sur le monde, que l'on peut ramener à la conscience verbalement ou non verbalement (images mentales), de façon ainsi dite « explicite ». Elle est composée de la mémoire épisodique et de la mémoire sémantique. La première composante est relative aux souvenirs subjectifs vécus par un individu dans le temps et l'espace. La deuxième composante sert à gérer les mots, les concepts, les savoirs. Elle englobe la notion de « conscience noétique<sup>12</sup> » ou conscience de l'existence du monde et des objets qui le composent. Cette mémoire est celle que l'on utilise pour l'apprentissage car elle « gère » les événements quotidiens. Les représentations sémantiques constituent ainsi le savoir général sur le monde :

<sup>12</sup>Selon Tulving (1985), la conscience noétique représente le niveau de conscience propre à la mémoire sémantique. Elle se manifeste par la simple conscience de connaissances sur le monde, sur la base d'un sentiment de familiarité.

connaître le sens d'un mot, la capitale de la France ...Son contenu est donc indépendant du contexte d'acquisition : elle est dépourvue de référence spatio-temporelle et de résonance affective.

Dans ce cadre, Alamargot, Lambert, et Chanquoy, (2005 : 6), affirment que cette mémoire « stocke les connaissances mobilisées par l'activité rédactionnelle ». En effet, pendant la production de textes, « trois domaines de connaissances déclaratives sont mobilisés : les connaissances du domaine auquel réfère le contenu du texte (connaissances référentielles) ; les connaissances rhétoriques et pragmatiques (permettant au rédacteur d'établir une représentation des caractéristiques d'un lecteur potentiel et de composer le texte pour satisfaire une visée communicative) ; les connaissances linguistiques (qui sont inhérentes au fonctionnement de la langue orale et écrite : lexicale, orthographe, grammaire, texte) ». (Ibid. : 5)

La mémoire à long terme implicite (appelée également non déclarative ou inconsciente) inclut la mémoire procédurale et le système de représentations perceptives. La mémoire procédurale permet d'acquérir des savoir-faire, de les stocker et de les reproduire. Les procédures mises en œuvre sont automatiques et difficilement accessibles à la conscience. L'apprentissage ne se limite cependant pas à la mémoire procédurale car il met en synergie plusieurs systèmes cognitifs dont la mémoire de travail et les mémoires explicites (Eustache et Desgranges, 2010).

La mémoire non-déclarative concerne, par opposition, des « savoirs comment », des savoirs faire » implicites correspondant à des acquisitions liées à des apprentissages divers, ces acquisitions se caractérisant principalement par le fait qu'elles ne peuvent pas être racontées et qu'elles ne se produisent pas nécessairement de manière consciente. Il s'agit d'habiletés perceptives, motrices et cognitives acquises, auxquelles nous ne pouvons accéder que par l'action. D'après Alamargot, Lambert, et Chanquoy, (2005 : 6), cette mémoire procédurale « stocke les processus et opérations de traitement qui s'appliquent sur les connaissances déclaratives. Les processus rédactionnels peuvent [de ce fait] être envisagés comme des connaissances procédurales ». Par exemple, le processus de planification permet de récupérer, élaborer et organiser les contenus du texte assurant ainsi la cohérence globale du texte (le plan d'ensemble) et la cohérence locale (inter et/ou intra-phrastique). Le processus de formulation élabore le message linguistique, assure l'articulation des niveaux sémantiques et linguistiques et procède aux traitements orthographiques lexicaux et grammaticaux, ainsi qu'à l'établissement

de la cohésion. Le processus de révision évalue le texte en cours, à tout moment de l'écriture et à plusieurs reprises, avec l'objectif de l'améliorer en le modifiant éventuellement si des problèmes sont détectés... (Ibid. : 8).

### **8.3. Le processus mémoriel**

Les opérations mentales effectuées par l'apprenant en situation d'apprentissage sont très complexes. En effet, d'après Deschamps et Moulignier, (2005), la mémoire fonctionne principalement grâce à trois processus : l'encodage (ou l'acquisition de l'information), le stockage de l'information (ou la rétention) et la récupération (ou l'actualisation). « Ces trois temps sont étroitement interdépendants à l'intérieur d'une modalité spécifique de traitement de l'information (visuelle, verbale écrite ou verbale auditive » (Ibid. : 508).

L'encodage est défini par Cordier et Gaonac'h (2004, cité par Gaussel et Reverdy 2013: 7) comme « le processus initial qui permet, grâce à des représentations mentales, de conserver les caractéristiques essentielles des informations à retenir ». Il se réfère aux aspects du stimulus qui sont extraits de l'environnement. L'enregistrement des informations sensorielles passent par leur transformation élaborée en trace mnésique. Ce processus est grandement influencé par l'attention et la motivation.

Selon les mêmes chercheurs, la rétention ou stockage est un processus qui permet d'oublier ce qui a été mémorisé et de libérer de l'espace dans la mémoire de travail pour se concentrer sur les informations les plus pertinentes. Celles-ci sont transformées ou reconstruites de manière à faciliter leur mémorisation. Cette étape est liée au processus de consolidation des informations retenues par la mémoire de travail afin de tenter de les garder le plus longtemps possible dans la MLT. Le stockage est alors responsable de transformer la trace mnésique pour que cette dernière soit conservée en mémoire. Un mécanisme de consolidation représenté par un ensemble de stratégies permet le maintien de l'information à long terme.

La récupération désigne le processus qui permet à une information d'être extraite de la mémoire à long terme. Celui-ci est composé de trois sous processus : le rappel des informations, la conduite de reconnaissance et une conduite de réapprentissage (Ibid.).

Ces différentes opérations cognitives sont mises en œuvre régulièrement par l'apprenant dans les situations d'écriture et de relecture. En effet, d'après Noël (1997 : 19), l'apprenant effectue des activités diverses telles que « la perception, la sélection, la mémorisation, la



conceptualisation, l'application ou la combinaison non apprise de principes appris qui aboutit à un produit » tout en évaluant les opérations cognitives qu'il est en train de réaliser.

## **9. Les niveaux de représentation mentale d'un texte**

Dans une situation de production verbale écrite, le scripteur sollicite sa mémoire pour « élaborer et à mettre en mots une représentation mentale décrivant une chaîne d'actions, d'états et d'événements caractérisés par des relations de causalité intentionnelle auxquelles peut s'identifier le lecteur » (Legros et Marin 2008). Cela suppose de sa part la nécessité

de mobiliser [pendant la rédaction des textes] des connaissances référentielles (concernant le domaine évoqué par le texte), linguistiques (mettant en jeu la syntaxe et l'orthographe) et pragmatique (adaptées aux intentions du scripteur en fonction du contexte et du destinataire). Cette activité met en œuvre de nombreux processus qui permettent d'activer le contenu du texte à produire, d'adopter la forme linguistique la plus adaptée au but de l'écriture et au destinataire. Parmi ces processus interviennent aussi la relecture et la correction du texte. (Ibid. : 96)

L'analyse des propositions dans les copies des élèves pourrait rendre compte des opérations cognitives effectuées par les apprenants pour construire la cohérence de la signification locale (microstructure) et globale (macrostructure) de leur texte.

### **9.1. La microstructure**

La microstructure représente l'organisation locale d'un texte, [qui] prend en compte les phrases individuelles et leurs relations immédiates, en considérant les structures de surface morpho-phonologiques et syntaxiques et les représentations sémantiques, telles qu'elles sont définies par les modèles de sémantique générative. (Kintsch et Van Dijk, 1978, cités par Ehrlich, Charles et Tardieu 1991 : 185)

Ce premier niveau de la structure du texte est considéré par les deux chercheurs « comme une liste, cohérente et hiérarchisée, de propositions appelée micropropositions. Celles-ci représentent des micro-unités syntaxiques porteuses de sens. Le contenu sémantique de la microproposition se construit grâce à un microtraitement qui « consiste à construire une base de texte, c'est-à-dire une représentation propositionnelle des phrases effectivement présentées, et des inférences nécessaires pour assurer la cohérence interpropositionnelle » (Denhière et Baudet 1992 : 86). En effet, la proposition est définie par ces deux chercheurs comme « une unité intensionnelle ». Elle « est analysée en termes de prédicat et d'argument(s) (51). Le prédicat est conçu « comme un concept de propriété– une représentation abstraite du monde

épistémique-, mais également comme une structure cognitive mise en jeu dans l'opération qui permet d'agréger de l'information nouvelle à l'information ancienne » (Ibid. : 50). L'argument est « considéré comme un concept d'individu ou d'unité individualisée dans le monde épistémique [qui] a pour fonction de poser cette information ancienne qui sera sujet d'un apport d'information nouvelle ».

Soit la phrase :

« Les élèves ont mangé. »

« Mangé » est considéré comme un prédicat et « les élèves » comme « argument ». Ces deux concepts s'écrivent en majuscule pour éviter qu'on ne les confonde avec les mots (Denhière 1984).

La représentation mentale de cet exemple se présente comme suit :

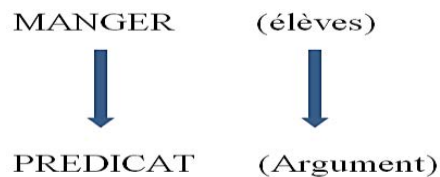


Figure 15. La représentation mentale.  
(Kintsch et van Dijk 1978)

Dans le modèle de Kintsch et Van Dijk, l'ensemble des propositions entretiennent des relations qui sont structurées par le critère de cohérence référentielle. Celle-ci est réalisée par la reprise d'un argument précédent de manière à créer une relation entre les propositions. « Le chevauchement d'arguments introduit une hiérarchie dans la microstructure » (Denhière et Baudet 1992 : 88). Le réseau des propositions cohérentes est représenté « par un graphe [de cohérence] dont les nœuds sont constitués par les propositions et les lignes de liaison par des référents partagés » (Denhière, 1984 : 95).

Soit les deux exemples suivants empruntés à Garrod et Sanford (1983 : 88):

Type 1 : Phrase 1 : « Marie met ses vêtements au bébé »

Phrase 2 : « Les vêtements sont en laine rose »

Type 2 : Phrase 1 : « Marie habille le bébé »

Phrase 2 : « Les vêtements sont en laine rose »

Nous constatons dans le type 1 que la cohérence est facile à détecter entre les phrases en raison de la répétition de l'argument « vêtement », alors que dans le type 2, il est nécessaire d'invoquer des arguments pour établir la relation entre les deux propositions, d'où l'importance du processus inférentiel.

### **9.1.1. Les inférences**

Les propositions retenues doivent être reliées aux propositions du cycle suivant. Si deux ensembles de propositions ne partagent aucun argument en commun, une recherche en mémoire à long terme démarre pour trouver, parmi les propositions antérieurement traitées, une proposition qui puisse assurer la liaison. Si une telle proposition est trouvée, elle est réintroduite dans la mémoire à court terme ; dans le cas contraire, une inférence doit être produite (Kintsch et Van Dijk cité par Denhière, 1984 : 26).

Un texte produit par un scripteur novice peut comporter des informations explicites et des informations implicites ce qui demande un effort mental de la part de l'enseignant au cours de l'analyse d'une production écrite pour identifier l'intention de l'apprenant. En effet, pour construire la représentation mentale d'un texte, l'élève fait appel à des informations inférées pour établir la cohérence référentielle. L'inférence est donc « l'adjonction à un état spécifié d'information, de nouveaux éléments dépendant de l'état de départ » (Denhière et Baudet 1992 : 81). D'après Cuq (2005 : 128), ce processus « peut être guidée par la présence de connecteurs logico-temporel (ainsi, aussi, donc, alors...) qui viennent faciliter l'établissement désiré par l'auteur ».

Dans notre recherche, nous nous limiterons aux types d'inférences issus des travaux de Van Dijk et Kintsch (1983, cités par Denhière et Baudet 1992 : 82).

- **Les inférences de liaison**

Les inférences de liaison « assurent la cohérence de la représentation mentale construite à partir du texte en comblant les trous subsistant entre des énoncés explicites » (Ibid.)

Soit l'énoncé suivant :

« Jean dévora tout un pain. Il n'avait pas mangé depuis deux jours. »

Pour interpréter cet énoncé, on fait appel à une inférence causale de manière à ce qu'on obtienne le sens suivant : « Jean dévora un pain parce qu'il n'avait pas mangé depuis deux jours. »

Ce type d'inférence est généralement mis en œuvre dans le traitement des relations de causalité et des marques anaphoriques tels que les procédés de reprise lexicale (un chien → ce chien, l'animal → la bête) ou des procédés de reprise grammaticale (le, la, lui, il ...).

- **Les inférences d'enrichissement**

« Les inférences d'enrichissement relèvent de l'intégration de l'information fournie dans un cadre de connaissances qui permet, soit de spécifier des aspects non explicités dans le texte, soit de relier le texte dans son ensemble à des connaissances non explicitées » (83).

Soit les deux exemples suivants :

Phrase 1 : Marie a été opérée à cœur ouvert. »

Inférence : « L'opération a été effectuée par un chirurgien »

Dans ce premier exemple, l'inférence a pour fonction de compléter « le cadre casuel du prédicat OPERER ».

Phrase 2 : « Denis laissa tomber le vase de porcelaine »

Inférence : « Le vase se brisa »

Dans le deuxième exemple, « l'inférence porte sur la conséquence de l'événement représentée par la phrase ».

La construction de la représentation mentale d'un texte exige certes le rappel d'informations inférées pour établir la cohérence référentielle. Néanmoins pour un scripteur non natif ce n'est pas toujours le cas. En effet, dans une situation de production écrite en FLE, l'élève

est souvent confronté à des textes d'action organisés selon des systèmes de scripts qui, dans un certain nombre de cas, sont différents de ceux en usage dans sa culture d'origine. Le risque est donc pour lui de produire des inférences inappropriées entre les événements rapportés, d'élaborer des inférences de causalité qui, pertinentes dans sa culture, ne le sont pas, ou pas tout à fait, dans celle qui éclaire le texte qui lui est soumis en français. (Vigner 2004 : 62)

Les enseignants ont donc intérêt à familiariser leurs élèves à des scripts français au cours des séances d'apprentissage afin qu'ils puissent s'en servir comme référence lors de la production des séquences narratives.

Prenons par exemple les deux textes suivants empruntés à Vigner (2004 : 61-62) :

Texte 1 :

Le pilote poussa la manette des gaz. Les moteurs se mirent à vrombi et peu de temps après l'avion décolla.
--

Texte 2 :

« 1. Le dimanche matin, je fais le ménage ; après, je me lave et je m’habille. Ensuite, j’écoute de la musique, je lis ou j’écris à des amis.  
2. Ah! ma femme et moi, nous prenons le petit déjeuner vers neuf heures. Après, on va au marché. À midi, nous déjeunons avec nos enfants, chez eux ou chez nous.  
3. Le dimanche matin ? Je fais d’abord du footing. Ensuite, je joue au foot ou au tennis avec des amis. Et l’après-midi, je me repose.

Le texte 1 n’a de sens que par rapport à ce que l’apprenant sait sur « les procédures de pilotage au moment du décollage d’un avion » (Ibid.).

Le texte 2 comporte des scripts qui pourraient servir de cadre de référence pour des témoignages similaires sur les activités réalisées le dimanche.

- **Les inférences basées sur des métaconnaissances**

« Les inférences basées sur des métaconnaissances mettent en œuvre le savoir d’une personne sur ses propres connaissances » (Denhière, 1992 : 85).

Dans ce type d’inférence, on peut prétendre qu’une proposition est fautive à partir des connaissances antérieures.

Exemple : « Rome est la capitale de la France »

- **Les inférences logiques**

Dans un texte, ce type d’inférence ne peut pas être nié. Ce sont donc des « énoncés auxquels on applique certaines démarches d’implication autorisées par la logique en ce sens qu’elles sauvegardent les valeurs de vérité » (ibid.).

Exemple :

« Tous les oiseaux ont des plumes, et les canaris sont des oiseaux. »

## 9.2. La macrostructure

En situation de production ou de relecture du texte rédigé au cours des séances de révision réécriture, l’apprenant sollicite sa mémoire pour construire la représentation mentale d’un texte en faisant appel à des informations inférées pour établir la cohérence référentielle de la microstructure mais également de la macrostructure. Celle-ci est définie par Kintsch et van Dijk (1978, cités par Ehrlich, Charles et Tardieu 1991 : 185) comme :

une représentation sémantique de la signification du texte considéré comme une totalité. Formellement, elle est, comme la microstructure, de nature propositionnelle. Elle est représentée par un ensemble cohérent et hiérarchisé de macropropositions, extraites des micropropositions par sémantique : généralisation, suppression, intégration (ou sélection) et construction, et des règles spécifiques pour chaque type de texte, qui assurent la cohérence de la macrostructure.

D'après Denhière et Baudet (1992 : 86), ce deuxième niveau de réalisation s'établit grâce au microtraitement qui « consiste à identifier les idées les plus importantes du texte et à les représenter sous forme de macropropositions [...] reliées entre elles et organisées hiérarchiquement » autour d'un thème. Les macrostructures représentent ainsi « des structures sémantiques dont la signification et la référence sont définies par les significations de leurs constituants » (Denhière 1984 : 56). Elle est donc considérée comme explicite du fait qu'il n'est pas nécessaire qu'elle soit exprimée dans un texte. Néanmoins nous avons besoin de règles pour transformer les propositions du niveau local au niveau global.

### 9.2.1. Les macrorègles

- Règle de suppression-sélection : Cette première règle stipule qu'il faudrait supprimer les propositions qui ne sont pas pertinentes par rapport à une autre proposition de la séquence.
- Règle de généralisation : Cette deuxième règle consiste à regrouper plusieurs propositions d'une séquence en une seule de manière à « généraliser les prédicats par leur premier superordonné commun » (Ibid.).

Soit les propositions :

« c'était doux, chaud, et cela ronronnait »

En généralisant les prédicats par leur premier superordonné, on obtient la macroproposition :

« C'était un félin ».

- Règle de construction : cette troisième règle consiste à remplacer une liste de propositions par une macroproposition « dénotant un fait global dont les faits dénotés par les propositions de la séquence sont des conditions, des composants ou des conséquences normales » (Ibid.).

Soit les propositions référence:

« Le pot donna une idée au garçon : après s'être mis à l'abri avec sa sœur, il lança l'objet en direction de la vitre »

En appliquant la règle de construction on obtient la macroproposition suivante :

« Le garçon cassa la vitre avec le pot »

Pour récapituler, disons que l'analyse des propositions sur les copies des élèves pourrait rendre compte des opérations cognitives effectuées par les apprenants au niveau de l'organisation locale et globale du texte ; ce qui pourrait faciliter la mise en place d'un dispositif de remédiation approprié aux dysfonctionnements constatés.

## **10. Le dispositif de remédiation**

L'analyse des erreurs représente une étape importante dans un dispositif de remédiation. Son objectif consisterait à permettre de mieux comprendre les stratégies et processus d'apprentissage et d'adapter l'enseignement aux besoins de l'apprenant (Corder, cité par Rosen et Porquier 2003) de manière à l'« aider à construire de nouvelles connaissances à partir de ses connaissances initiales, à s'engager dans des activités de réflexion et d'analyse de sa propre cognition et faciliter les activités de régulation de l'apprentissage (Sagnier 2013 : 47) ». Néanmoins, ce processus ne peut donner ses fruits que si les enseignants ont une formation initiale suffisante sur la notion de l'erreur et de la cohérence textuelle. Dans le cas contraire, ils vont interpréter les erreurs de cohérence textuelle comme étant des erreurs d'inattention.

Pour recueillir les erreurs liées à la cohésion et cohérence textuelles, nous expérimenterons dans notre étude une démarche inspirée des travaux de Vigner (2004 : 25) : identifier les erreurs et les processus qui s'y rattachent , les « percevoir comme l'expression d'un travail de l'apprenant qui s'efforce, à partir de ses ressources propres, de grammaticaliser un énoncé, expression d'une compétence transitoire » l'aider à s'autocorriger, en lui proposant des activités de remédiation qui lui permettent de confronter sa « compétence spontanée » avec la production attendue. Ces activités de remédiation seront réalisées à partir de « démarches d'explicitation avec le professeur, échanges avec ses pairs, recherche dans différents manuels » (26). Le but de cette démarche est de mettre en place un processus d'éradication qui puisse aider progressivement le sujet apprenant à élaborer des stratégies de reconstruction de son interlangue.

## Conclusion

L'apprentissage de la production de textes narratifs suppose de la part du rédacteur des compétences multiples. Le processus rédactionnel de Hayes et Flower (1980) qui avait pour rôle d'aider les scripteurs novices à apprendre l'écriture des différents types de texte, semble ne pas permettre aux apprenants du primaire de produire des textes narratifs cohérents. Malgré que ce modèle représente une référence pour l'apprentissage de l'écriture des textes, néanmoins, il est axé sur la description des modalités d'écriture plutôt que sur la dynamique de production écrite. De même, ce modèle néglige les connaissances mémorisées et leurs processus d'activation en MLT (Legros et Marin 2008) ; ce qui expliquerait les erreurs commises par les élèves en production écrite. Ces erreurs représentent en fait le niveau intermédiaire atteint par un apprenant à un stade donné de son développement caractérisé par son instabilité, son imperméabilité et variabilité ; ce qui expliquerait la diversité des erreurs commises au niveau de l'organisation locale (microstructure) et globale (macrostructure) du texte.

Cette construction est généralement issue du traitement de la mémoire de travail des informations textuelles puis de leur intégration aux informations actives et présentes en mémoire à long terme (Kintsch et van Dijk, 1978) suivant un processus mémoriel bien établi (encodage, stockage, récupération). Cela suppose de la part du rédacteur la sollicitation de ses ressources cognitives pour traiter comme il se doit les textes narratifs. Néanmoins, ces ressources dépendent du « niveau de connaissances [de l'apprenant], de sa motivation, de son état d'éveil et de sa concentration » (Legros et Marin, 2008 : 99). Souvent, ces ressources attentionnelles et ces capacités de traitement sont limitées qui font que l'apprenant n'arrive pas à produire des récits cohérents.

À cet égard, nous pensons qu'un travail sur la mise en texte à partir d'activités métacognitives pourrait aider les apprenants à s'approprier les règles spécifiques à la cohérence microstructurelle et macrostructurelle.

Dans le chapitre qui va suivre, nous nous intéresserons au concept de métacognition et nous nous attarderons sur l'une de ses composantes qu'est l'autorégulation. Nous montrerons à travers des études antérieures l'efficacité des pratiques métacognitives dans l'apprentissage de l'écriture des textes. L'identification des différents facteurs qui assurent la réussite de ces pratiques nous permettra de concevoir des séquences d'autorégulation qui visent le développement du savoir-écrire des élèves.



# **Chapitre 3. La métacognition et l'autorégulation au service de l'apprentissage de l'écriture des textes narratifs**

## Introduction

Au cours du chapitre précédent, nous avons vu que le modèle de Hayes et Flower appliqué dans les classes n'a pas donné de résultats satisfaisants au niveau de la production de récit vu qu'il ne prend pas en compte les processus d'activation des connaissances stockées en MLT pendant la construction progressive d'unités de significations locales (microstructure), et globale (macrostructure). (Legros et Marin 2008).

Nous avons également montré que la construction de la grammaire intériorisée passe par plusieurs processus cognitifs qui dépendent de plusieurs facteurs liés à la mémoire. En guise de remède aux difficultés mentales des apprenants, nous proposons dans ce chapitre la pratique de la métacognition comme tremplin à l'apprentissage de la production des textes narratifs. Nous estimons que cette pratique pourrait aider les apprenants à mieux maîtriser leurs processus cognitifs et à améliorer leurs performances dans l'écriture des textes narratifs.

Nous présenterons dans ce chapitre, le concept de « Métacognition » et ses différentes composantes. Nous nous attarderons surtout sur sa deuxième composante que nous désignerons par autorégulation du fait qu'elle représente l'objet de notre étude. Le but visé par la pratique de l'autorégulation est d'aider les élèves à acquérir des stratégies de régulation afin qu'ils puissent résoudre les problèmes linguistiques liés à la cohésion et à la cohérence textuelles. Les études antérieures que nous présenterons nous éclaireront sur la manière d'appliquer cette pratique dans les petites classes et nous aideront à identifier les facteurs qui lui sont associés et qui assurent sa réussite auprès des apprenants. Les travaux sur les modèles d'autorégulation que nous présenterons par la suite nous serviront de repère pour le projet d'élaboration du modèle d'autorégulation qui sera proposé au cours des séances de soutien aux élèves en vue d'améliorer le niveau d'autorégulation des apprenants ce qui pourrait les aider à améliorer leurs performances en production écrite...

### 1. Aperçu historique

La métacognition est un concept relativement récent. Il est fondé par Flavel (1976) au début des années soixante-dix dans ses travaux sur l'apprentissage de stratégies visant l'amélioration du fonctionnement de la mémoire et en particulier la fonction de rappel (Doly 1999). Ce concept s'inscrit donc dans le cadre de la psychologie cognitive qui s'intéresse au système cognitif du sujet, à son organisation, à la façon dont est traité le matériel présenté. Cette approche considère l'apprentissage comme un processus de traitement de l'information.

Elle est parfois qualifiée de « cybernétique », par son analogie avec les modèles relevant de l'intelligence artificielle, avec son dispositif d'entrée des informations, son dispositif de stockage (mémoire), son dispositif de traitement, qui accomplit les diverses opérations sur les informations, et enfin son dispositif de sortie. Le schéma ci-dessous met en relief les différents processus cognitifs:

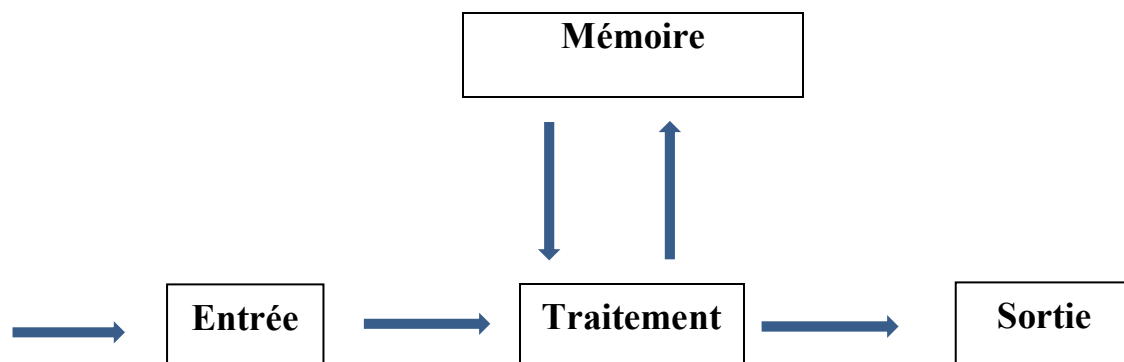


Figure 16. Relation entre les composantes du système cognitif  
(Sagnier, 2013 : 40)

Selon les cognitivistes, l'apprenant est un sujet actif et constructif, qui acquiert, intègre et réutilise des connaissances qui se construisent graduellement. Les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures pour les confirmer, ajouter de nouvelles informations, ou les rectifier (Sagnier, 2013).

Les informations emmagasinées correspondent à deux catégories de connaissances : les connaissances déclaratives, qui concernent les savoirs, stockés en mémoire sémantique et qui peuvent être exprimées verbalement par le sujet ; et les connaissances procédurales, difficilement verbalisables, car largement automatisées, qui concernent les savoir-faire, qui seraient des actions potentielles, stockées sous la forme de règles de production (si...alors ...).

D'après Holland et Quin (1987), ces connaissances potentielles représentent « l'ensemble des connaissances et des présupposés que possèdent en commun les membres d'une société et qui jouent un rôle très important dans la compréhension de l'univers et leurs comportements sociaux.(cité par Lindelfeld, 1990 : 51).

L'intérêt éducatif pour ce concept « est lié à celui accordé aux pratiques d'auto-évaluation. Celles-ci mettent en effet en évidence le rôle actif de l'apprenant dans le processus d'évaluation : il semble qu'une meilleure connaissance de soi, de ses points forts et de ses points faibles constitue un apport essentiel à l'auto-évaluation » (Noël 1999 : 7). Ces opérations

d'auto-évaluation peuvent se réaliser à tout moment de l'apprentissage. Nous nous limiterons dans notre thèse à celles qui s'effectuent au cours des séances de remédiation consolidation pendant lesquelles les apprenants sont invités à réaliser diverses tâches en rapport avec leurs erreurs.

## 2. Définir la métacognition

La définition la plus consensuelle de la métacognition est celle de Flavel (1976 : 232) :

« La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de données...La métacognition se rapporte entre autre choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret »

Cette définition se rapporte d'après les cognitivistes (Noel 1997, Doly 1999, La Fortune 2011...) à un processus mental qui aboutit sur une prise de décision. Ce processus « recouvre deux aspects: les connaissances métacognitives et le contrôle que l'on exerce sur sa propre pensée en utilisant ces connaissances métacognitives (La Fortune, 2000 : 15). Nous désignerons la première composante par connaissances métacognitives et la deuxième composante par stratégies métacognitives ou d'autorégulation. Chaque composante se répartit en sous-composante comme le montre le schéma suivant :

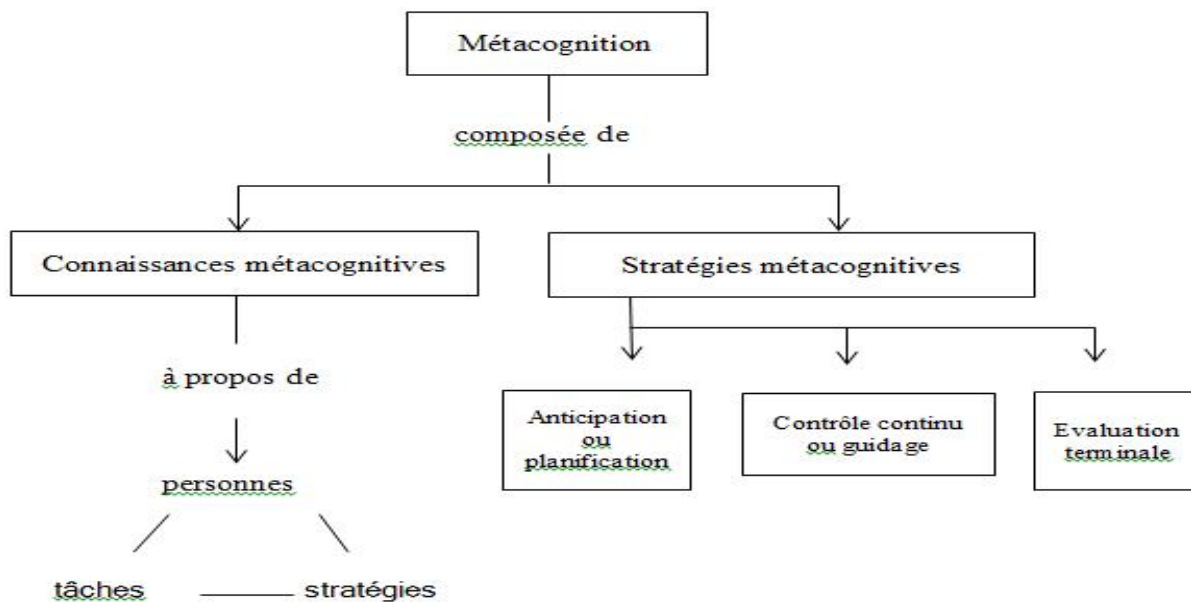


Figure 17. Les composantes de la métacognition (d'après Grobois 2007 : 207)

## 2.1. Les connaissances métacognitives

Les connaissances métacognitives sont des représentations, des conceptions qui sont de nature déclarative ou procédurale stockées en mémoire et qui sont rappelées par le sujet au cours de la gestion d'une activité cognitive (Yussen, 1985, cité par Doly 1999 : 20). Se basant sur les travaux de Flavell, Doly (1999), LaFortune et Saint-Pierre (2000) différencient ces connaissances en trois catégories : les connaissances au sujet des personnes, au sujet de la tâche et au sujet des stratégies. Le schéma ci-dessous de Sagnier (2013 : 57) illustre ces trois composantes :

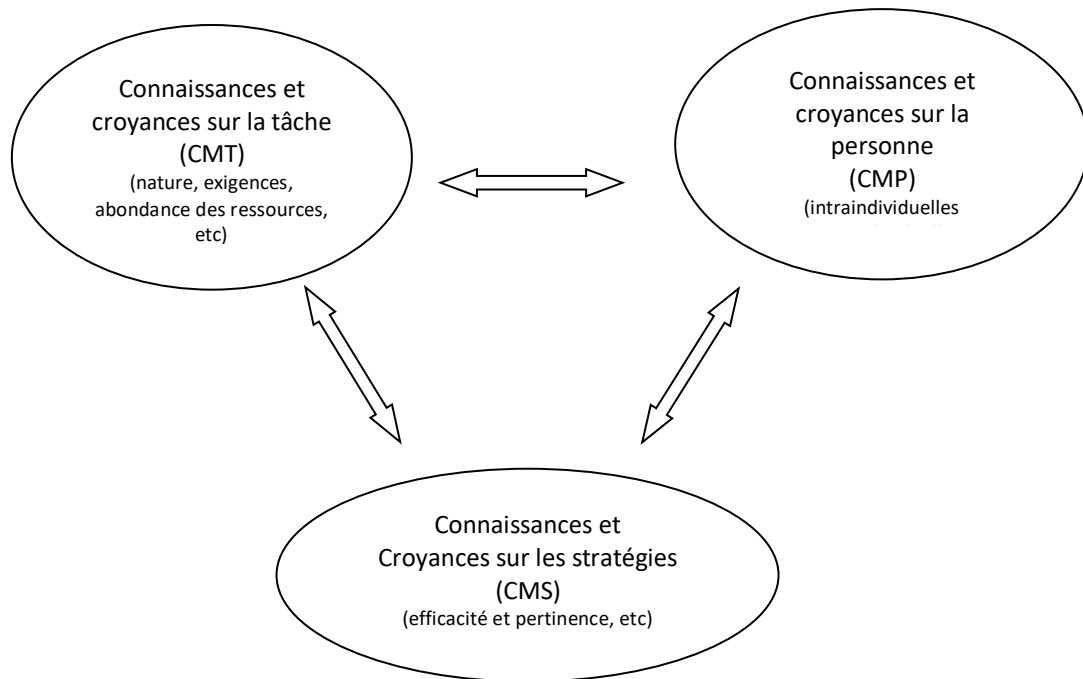


Figure 18. Les composantes de l'activité métacognitive selon Flavell (1979)

Les connaissances au sujet des personnes se répartissent en trois catégories : intra-individuelles, interindividuelles et universelles. Les connaissances intra-individuelles désignent les croyances que nous entretenons au sujet de nous-mêmes : par exemple, quelqu'un peut croire qu'il réussit mieux les tâches verbales que spatiale. Les connaissances inter-individuelles sont les comparaisons faites entre les personnes : par exemple, un sujet peut croire qu'il est moins intelligent que son camarade en mathématiques. D'après Doly (1999 : 21), ces comparaisons permettent au sujet,

« de connaître ses points forts et ses points faibles pour pouvoir les utiliser de façon stratégique » ce qui contribue à « l'élaboration du concept de soi en tant qu'apprenant, essentiel à la motivation du sujet dans la gestion de ses tâches et dans ses apprentissages.

Les connaissances universelles sont des connaissances en rapport avec le fonctionnement de la pensée humaine en général : par exemple, nous savons que la mémoire à court terme est limitée et peu fiable (Ibid.).

Les connaissances au sujet des tâches, concernent la portée, l'étendue, la demande ou les exigences d'une tâche, mais aussi les facteurs et les conditions faisant qu'une tâche est plus difficile qu'une autre. Par tâche, nous désignons l'« activité menée par l'apprenant dont l'objectif est de déclencher des processus mentaux qui conduiront à un apprentissage et qui permettra une évaluation individualisée » (Narcy-Combes, 2005 : 167).

Par exemple, nous savons qu'une histoire pour enfant est plus facile à apprendre qu'un texte scientifique.

Les connaissances au sujet des stratégies (déclaratives, procédurales et conditionnelles) portent sur les manières les plus efficaces pour accomplir une tâche. Par exemple savoir comment faire pour résumer ou écrire un texte narratif.

Ces métaconnaissances n'ont de sens que par leur combinaison et leur interaction. C'est ainsi que comprendre un item plusieurs fois peut aider l'apprenant à le mémoriser, alors que répéter une information à quelqu'un qui n'a pas compris la première fois est inutile. D'après (Doly 1999 : 21), les métaconnaissances « ne sont pas toujours exactes, ni activables au bon moment, ni toujours utilisées efficacement ». Il est donc nécessaire de prévoir dans les classes de langue des activités qui peuvent « donner à ces métaconnaissances un caractère à la fois plus conforme à la vérité et plus efficace, plus conscient, pour favoriser la maîtrise et en faciliter le rappel » (Ibid.). C'est ce type d'activités que nous tenterons de proposer aux élèves au cours de la phase expérimentale en vue de les aider à s'autocorriger.

## **2.2. Les stratégies métacognitives ou d'autorégulation**

Cette deuxième composante se rapporte à l'aspect procédural de la métacognition. Elle désigne « les processus par lesquels le sujet exerce le contrôle ou -autorégulation- de son activité lorsqu'il résout un problème, c'est-à-dire une vigilance, une surveillance, pour en effectuer en permanence le guidage jusqu'au but et en assurer plus de réussite (Doly, 1999 : 21). La majorité des cognitivistes les partagent en stratégies de planification, de contrôle et de régulation.

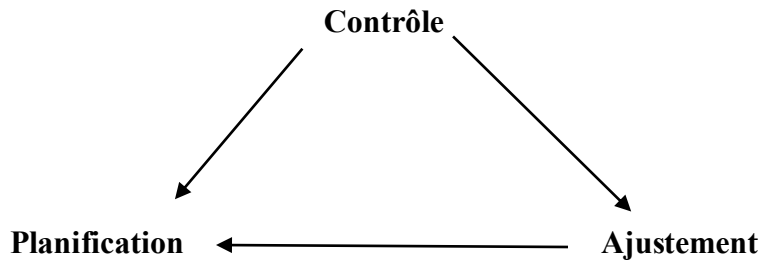


Figure 19. Les stratégies d'autorégulation (Doly, 1999)

Les stratégies de planification consistent à « organiser la façon dont les informations seront traitées » (LaFortune, 2000 : 18). Le choix d'une stratégie se fait par rapport à un but. Exemple : prévoir les étapes à suivre pour atteindre un objectif, envisager les résultats de l'action à réaliser...

Les activités de contrôle consistent « à surveiller que l'on est bien en train d'aller au but, à évaluer l'écart au but, à repérer ses erreurs et à réguler quand c'est nécessaire ... » (Doly, 1999 : 22). Exemple : vérifier la pertinence des étapes suivies et des stratégies utilisées, évaluer l'écart au but, identifier les erreurs et les corriger...

Les activités de régulation se rapportent aux interventions qu'un sujet décide de faire d'après les dysfonctionnements constatés par les activités de contrôle. Exemple : changer de stratégie, apporter des correctifs, arrêter une démarche ou la conserver (LaFortune, 2000 : 18). D'après Kluwe (1987), ces activités de régulation se répartissent en quatre types de processus de régulation :

- La régulation de la capacité de traitement : elle se rapporte à la quantité d'efforts investis dans la tâche et à sa répartition entre les opérations qui constituent cette tâche.
- La régulation à propos du matériel traité : elle est en rapport avec les décisions prises par le sujet en fonction du matériel utilisé. Par exemple lire deux fois un paragraphe difficile.
- La régulation au sujet de l'intensité du traitement de l'information réfère au degré de persistance investi dans une tâche : recommencer une expérience plusieurs fois, y allouer plus de temps...
- La régulation de vitesse du traitement de l'information : elle se rapporte aux décisions qui concernent l'augmentation ou la diminution du temps alloué à une tâche.

En situation de production écrite, l'apprenant exerce donc une activité mentale qui consiste à percevoir, comprendre et mémoriser ce qu'on lui demande de faire. Il porte un

jugement sur la tâche à réaliser et fait la sélection des connaissances linguistiques, référentielles et pragmatiques qu'il doit utiliser tout en évaluant ses choix par des relectures des phrases produites. Ces processus de régulation permettent au sujet apprenant d'« être en état permanent de précorrection de son activité par rapport au but, de son début à son terme pour pouvoir la guider, l'évaluer, repérer ses erreurs et la réguler» (Doly, 1999 : 22). Par exemple, en phase de relecture, un élève peut opérer des réajustements au niveau de son texte à partir des métaconnaissances stockées dans sa mémoire à long terme ou affichées dans l'environnement écrit comme outils d'aide (telles que la silhouette de texte du récit ou les exemples d'utilisation des marques de cohésion de discours). Le schéma ci-dessous de Noël illustre les diverses opérations métacognitives effectuées par l'apprenant en phase de production verbale.

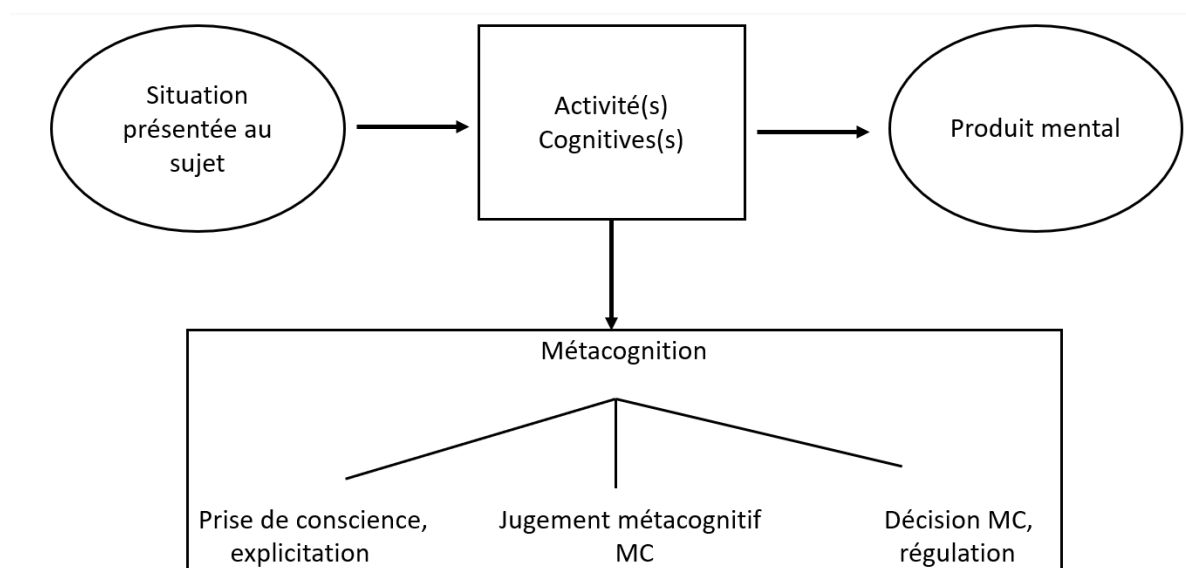


Figure 20. Processus métacognitif (d'après Noël, 1997 : 19)

D'après Doly (2013 : 3) ce processus métacognitif « assure la réussite dans la gestion des tâches [et] favorise le transfert des connaissances » ...Il permet également « [l'apprentissage des] compétences d'autorégulation et [développe] l'autonomie, la motivation et l'estime de soi ». Les études antérieures que nous allons présenter nous donneront une idée sur la manière d'appliquer ce processus en classe de langue.



### **3. Etudes antérieures sur la métacognition**

Les nombreuses recherches sur la métacognition (Flavell 1976, Doly 1999, Grobois 2007, Lafortune 2011, Sagnier 2013...) ont montré l'importance de la pratique métacognitive dans la résolution de problèmes liées à la production verbale orale et écrite.

Nous allons essayer à partir des quatre études que nous avons sélectionnées de montrer comment cette pratique peut conduire les apprenants « à améliorer la régulation de leur propres apprentissages » (Doly, 1999 : 171). Nous avons choisi parmi ces études quatre recherches action ayant un rapport étroit avec notre étude. Nous essayerons à travers cette analyse de déterminer comment la pratique de la métacognition pourrait contribuer à la réussite des apprentissages. Nous préciserons à la fin de l'analyse en quoi notre étude se distingue des études présentées.

#### **3.1. Métacognition et médiation à l'école. Anne-Marie Doly (1999)**

La première étude, menée par Anne-Marie Doly (1999), a été réalisée dans des classes de cours moyen 1 et 2 pendant plus de trois années. Dans cette étude, l'auteure met en relief l'importance de la médiation dans la mise en œuvre des démarches didactiques qui permettent à l'apprenant de réfléchir sur ses connaissances. La notion de médiation est liée d'après Doly à deux notions clés celle de « zone proximale de développement » et de l' « interaction sociale ». La première notion est définie par Vygotsky (1985, citée par Doly, 1999) comme « La distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec des pairs plus avancés (Vygotsky, 1985, cité par Doly, 1999). La seconde se rapporte aux situations d'interaction entre l'apprenant et l'enseignant ou ses pairs pendant lesquelles l'apprenant régule ses démarches : ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes [...] ou en collaboration avec ses camarades [...] il pourra l'accomplir seul demain » (ibid.).

Dans la recherche action qu'elle a effectuée auprès d'élèves de CM1 et CM2, Doly a pu constater l'impact positif de la métacognition sur la motivation des élèves lors de la construction d'outils d'aide pour l'écriture de textes narratifs. L'objectif de cette activité consiste à faire émerger des métaconnaissances en rapport avec le récit, puis de réfléchir sur « des textes-reconstitution ou tri de textes-guidée par le maître » (ibid.) afin d'élaborer des

fiches de critères qui définissent le texte visé. Ce travail devrait leur permettre par la suite de se représenter la structure du texte à rédiger et de pouvoir opérer un travail métacognitif sur leurs productions. Pendant la réalisation de cette activité, l'enseignant intervient comme médiateur auprès des apprenants en difficulté d'apprentissage en les aidant à bien se servir des fiches de critères d'évaluation. L'objectif est d'amener le sujet apprenant à prendre l'habitude de « l'autoévaluation » par rapport à « l'évaluation du maître et l'évaluation collective ». La réussite de l'apprenant dans ce processus cognitif va augmenter son niveau de motivation et l'aider à améliorer ses métaconnaissances.

### **3.2. La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire (Bazin et Girerd, 1999)**

La seconde étude menée par Bazin et Girerd a été réalisée dans une classe de CM1-CM2. Elle porte sur « l'explicitation des stratégies cognitives » à travers la réalisation de tâches par des apprenants et l'explicitation des processus mentaux qu'ils développent. Le dispositif expérimental mis en place consiste à amener les enfants à faire « de nouvelles choses » à partir de la compréhension « de ce que l'on fait et ce que l'on sait faire » (63).

L'objectif de cette démarche est d'aider les enfants à structurer leurs procédures cognitives par l'explicitation des tâches réalisées et des stratégies utilisées. Pour mettre en place ce dispositif, les deux chercheurs se sont fixés quatre objectifs : prévoir « une pause explicative » au cours de laquelle les chercheurs expliqueront l'objectif de l'explicitation des stratégies ; « familiariser » les apprenants à cette tâche qui consiste à compléter régulièrement des fiches par un certain nombre d'éléments à l'issue d'une tâche de manière à ce qu'ils soient capables de repérer les stratégies mises en œuvre et les aides sollicitées au cours de sa réalisation ; évaluer les produits des apprenants afin de recueillir ce dont ils sont capables de formuler ; relever les difficultés rencontrées par les élèves, leur manière de travailler et les stratégies cognitives explicités.

La démarche suivie par les deux chercheurs s'inspire de plusieurs approches : pédagogie de projet, pédagogie Freinet, le constructivisme... Elle a permis aux apprenants de faire des mises à jour de leurs démarches intellectuelles au fur et à mesure de la progression des apprentissages ; ce qui les a aidés à enrichir leur répertoire intellectuel.

Dans cette étude, le cas de Malek, élève en difficulté d'apprentissage qui a intégré la classe de CM1 avec deux années de retard confirme la réussite de ce processus. En effet, au début de

l'année, il ne faisait que répéter les consignes présentées par l'enseignant, mais au fil du déroulement des séances d'entraînement, il a appris à chercher à comprendre la tâche demandée avant de la réaliser.

### 3.3. La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016)

La troisième étude a été réalisée par Colognesi et Van Nieuwenhoven (2016). Elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche-développement qui vise deux objectifs : le premier se rapporte à la mise en place « d'un dispositif novateur » pour développer la compétence de l'écrit chez les apprenants. Le deuxième vise l'incitation des élèves à produire à l'écrit de nouvelles connaissances. Au cours de cette étude qui a duré trois semaines, les deux chercheurs ont étudié l'impact des médiations métacognitives sur des élèves âgés de 10-12 ans appartenant à « un milieu socioculturel faible », et ce, à partir du dispositif suivant :

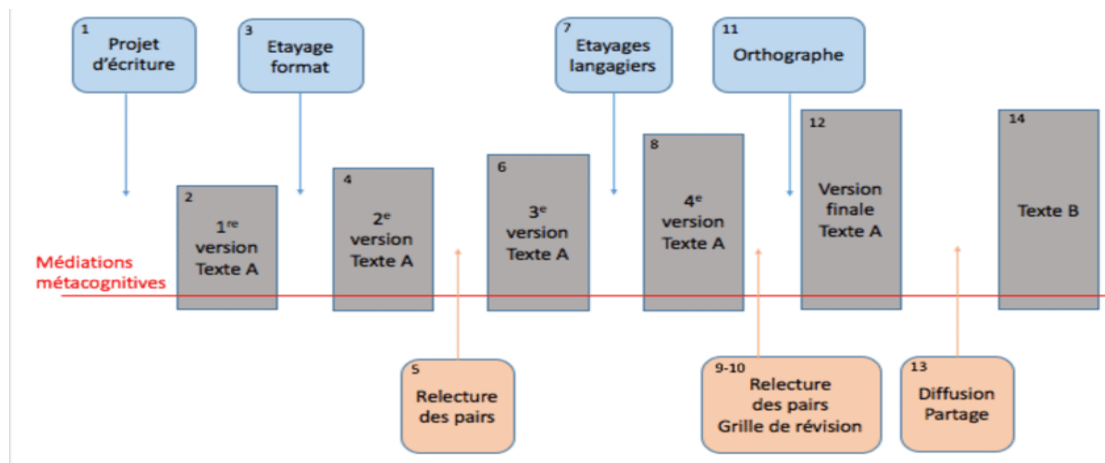


Figure 21. Panorama global de la recherche (Colognesi, 2016 : 118)

Au cours de cette recherche, les élèves ont été invités à faire « évoluer » progressivement leur texte selon « des étayages spécifiques et des moments d'interaction entre pairs ». Le schéma suivant décrit les différentes étapes de ce dispositif au cours desquelles des médiations cognitives ont été activées. Les productions au cours des différents jets ont été évaluées par trois correcteurs à partir d'une grille dont les critères sont en rapport avec des niveaux de productions d'un texte. Ces critères se rapportent à l'organisation générale du texte ; à la

cohérence, des liens entre les phrases (organisateur textuels, anaphores) ; aux unités lexicales et grammaticales (construction) des phrases, à la ponctuation, aux accords) ; à l'orthographe. Les résultats recueillis ont été analysés quantitativement et qualitativement. L'analyse quantitative a permis aux deux chercheurs d'identifier « les progrès statistiquement significatifs » des apprenants. L'analyse qualitative a mis en relief « les modifications précises apportées par les scripteurs d'une version à l'autre ». (118)

Au niveau des outils d'investigation, les chercheurs ont fait passer un questionnaire pour « sonder le rapport à l'écrit des scripteurs avant et après le dispositif ». Ils ont également filmé les séquences de travail pour avoir un corpus sur les discussions des sous-groupes et les médiations métacognitives intervenues tout au long du processus d'apprentissage, avant, pendant et à la fin de la tâche réalisée ; les médiations métacognitives avaient pour objectifs de permettre aux apprenants au début de la tâche, « d'évaluer [leurs] compétences métacognitives d'orientation et de planification, de vérifier et de réguler leur travail pendant la tâche et mettre en relief « les compétences métacognitives évaluatives et autorégulatives ». Ces médiations métacognitives ont pris plusieurs formes : des temps d'observation à partir d'une liste de questions, des interviews effectuées par l'enseignant ou le chercheur, des moments d'échanges sous forme d'alloconfrontations en sous-groupe ou en groupe-classe. Cette activité consiste en la présentation à des sujets d'une vidéo du travail d'une autre personne. (Mollo et Falzon 2004).

L'analyse de ces médiations métacognitives par les deux chercheurs ont révélé un impact positif sur la prise de conscience des mécanismes engagés dans l'écrit et le développement des compétences de planification, de mise en texte et de révision, permettant de développer l'autorégulation des mécanismes d'écriture, l'autonomie et l'accès au transfert. Au-delà de ces bénéfices, deux retombées ont été constatées par les deux chercheurs : la première se rapporte à la perception de la valeur des tâches vécues par les apprenants et l'utilisation explicite des outillages qui permettent aux scripteurs d'identifier les savoirs nouveaux, les stratégies à utiliser, les procédures utiles... Cet aspect renvoie d'après les deux chercheurs aux facteurs motivationnels.

La deuxième retombée se rapporte à la modification du sentiment de compétences et de performance. En effet, l'interprétation des apprenants au fil de leurs productions avant, pendant et après la tâche leur permet de poser un regard critique sur leur travail. Dès lors, ce sont les compétences de vérification, de régulation et surtout d'évaluation qui sont mises en exergue et s'affinent petit à petit.

L'étude réalisée par Colognesi et Van Nieuwenhoven a mis en relief l'importance des médiations métacognitives engagées au cours des activités de l'écrit. Cette recherche développement a montré que la pratique de la métacognition apporte une prise de conscience des mécanismes engagés dans l'écrit qui favorise le développement des compétences de planification, de mise en texte et de révision ; ce qui permet l'autorégulation, le transfert et l'accès à l'autonomie.

### **3.4. Réécrire sur une base de données textuelle. Legros et Marin (2008)**

La quatrième étude est menée par Legros et Marin (2008). Elle porte sur l'exploitation des données textuelles par les apprenants novices au cours de la révision des textes narratifs. Ces données textuelles sont constituées de récits ou de fragments de récits qui sont mis à la disposition des élèves pour les aider à améliorer leur premier jet.

Comme exemple, les deux chercheurs proposent le logiciel d'expérimentation pour le cycle 3, Scripertexte qui permet d'améliorer la réécriture des récits grâce à des ressources d'« extraits de romans ». L'accès à ces textes se fait grâce à des mots clés en rapport avec des entrées « thématiques (une bagarre, la cour de récréation, disputes entre filles...) », énonciatives (récit au présent, récit au passé, récit à la première personne du singulier, dialogues...) et rhétorique (mettre en scène un conflit, créer un effet de suspense, susciter de l'émotion ...)» (118). Cette démarche permet aux apprenants au cours de la phase de réécriture d'identifier « les actions qui constituent la trame narrative ».

D'après les deux chercheurs, l'exploitation de ce logiciel à bon escient, donne la possibilité aux élèves d'améliorer leur récit au niveau de la cohérence microstructurelle et macrostructurelle. La comparaison entre le premier jet et le deuxième permet de voir « l'influence de la consultation d'une base de données textuelle sur le retraitement des structures sémantiques locales et globales et ses effets sur la réécriture (Ibid.)

L'avantage de ce système informatisé semble lié à l'attractivité de l'ordinateur chez les apprenants et à la diversité des textes proposés ; ce qui favorise la pratique de la métacognition. En effet, face au nombre élevé de textes proposés, l'apprenant est contraint d'effectuer des opérations réflexives sur le type de texte qu'il a rédigé avant de commencer à chercher le texte « modèle » qui est proche au sien. Par exemple, « il peut décider d'introduire ou de développer une « dispute », d'insérer des « dialogues » ou de créer de l'émotion » (120). La confrontation du texte écrit avec des modèles de textes modèles offre ainsi la possibilité à l'apprenant de

résoudre les problèmes qu'il se pose, d'évaluer sa production et de l'améliorer au niveau sémantique. Par conséquent, la réécriture n'est plus seulement « un acte de révision » mais c'est aussi un moment de « création » d'un nouveau texte grâce à la confrontation du premier jet avec les ressources linguistiques proposées par le logiciel informatique. Néanmoins, l'efficacité de cette procédure dépend de la bonne « représentation mentale » construite par l'apprenant sur son premier texte et de l'exploitation des sous processus rédactionnels (la planification, la mise en mots et la révision) d'une manière récursive».

### **3.5. Conclusion sur les études antérieures**

Les quatre études que nous avons présentées mettent en évidence l'importance de la pratique de la métacognition dans les apprentissages scolaires. Pour les scripteurs novices, la mise en œuvre de stratégies cognitives dépend des démarches didactiques mises en œuvre par l'enseignant. Dans la première et deuxième étude, nous avons vu comment l'élaboration des fiches de critères d'évaluation et l'explicitation des stratégies cognitives avec l'aide de l'enseignant, permet aux apprenants de s'autoévaluer par rapport à l'évaluation du maître et l'évaluation collective. Dans la troisième étude, nous avons vu comment la pratique de la métacognition contribue à la prise de conscience des mécanismes engagés par les apprenants au cours des exercices écrits ce qui favorise le développement du processus de l'autorégulation, du transfert et de l'accès à l'autonomie. La quatrième et dernière recherche montre comment l'exploitation des TIC à travers une base de données informatiques permet aux élèves de combler le manque de connaissances linguistiques et textuelles qui leur font défaut. Ce qui donne la possibilité aux jeunes scripteurs d'effectuer des modifications au niveau de la microstructure et la macrostructure.

Les situations de recherche proposées dans les quatre études nous paraissent des situations cibles qui favorisent le dépassement des obstacles au niveau de l'écriture de textes narratifs. En effet, ces situations didactiques permettent aux apprenants de résoudre les problèmes complexes de l'écrit. Le choix entre plusieurs alternatives (fiches de critères, fiches d'explicitation des stratégies cognitives, données textuelles) offre l'occasion aux apprenants de conduire de manière réfléchie leurs propres démarches cognitives.

Pour conclure, disons que ces situations vont nous servir de repères dans notre recherche, au niveau de la conception des outils d'investigation et également des séquences didactiques qui favorisent l'autorégulation de l'apprentissage.

## **4. L'apprentissage autorégulé**

Le concept d'autorégulation et d'apprentissage autorégulé sont souvent utilisés comme synonymes vu qu'ils ont beaucoup de point en commun (Doly et Cartier 2017). D'après Faucon (2003 : 48)

Un apprentissage autorégulé consiste en la conduite par l'individu de divers comportements « programmés, surveillés et souvent réajustés », jusqu'à l'atteinte d'un objectif fixé par lui ou par des éléments de son environnement. Cet objectif sert de point de référence dans des procédures d'auto-évaluation [...]. L'autorégulation consiste donc en une préparation et un contrôle de l'action et du comportement, et opère dans ce dessein sur des éléments cognitifs, motivationnels et environnementaux.

À partir de la définition de Faucon, nous constatons que l'autorégulation permet à l'individu de gérer ses comportements en situation d'apprentissage en intégrant différents aspects cognitifs. Selon Cartier et Butler (2017 : 42), la capacité d'apprendre d'une manière autorégulée n'est pas un trait de personnalité de l'apprenant, mais plutôt un processus modifiable, qui prend sa source dans l'histoire de l'apprenant, et qui s'adapte aux divers contextes. Nous avons montré au début de ce chapitre lors de la présentation du concept de la métacognition que l'autorégulation est vue comme une des stratégies d'action de la métacognition. Dans le cas de l'apprentissage autorégulé, « le processus même d'apprentissage repose sur le processus d'autorégulation dont les principales phases sont la planification, le contrôle/ajustement et l'auto-évaluation (Noël et Cartier, 2017 : 10).

Dans notre recherche, nous nous intéresserons aux stratégies métacognitives de l'apprenant (planification, contrôle/ajustement et auto-évaluation) mais également aux conditions requises pour concevoir le modèle d'autorégulation que nous comptons expérimenter dans des classes de 6<sup>e</sup> année de l'enseignement de base. L'objectif visé par cette procédure est d'inciter les apprenants à s'autoréguler en mobilisant des ressources personnelles et environnementales à partir d'activités métacognitives. Ces activités visent l'amélioration du niveau d'autorégulation des élèves et le développement de leurs compétences scripturales.

### **4.1. Les conditions de l'autorégulation**

Les modèles sur l'autorégulation de l'apprentissage dont nous allons nous inspirer dans la conception des séquences didactiques pour les élèves sont nombreux (Corno ,1986 ; Boekarts, 1997; Zimmerman, 1997 ; Winne, 2000, Pintrich, 2004). Ces modèles ont tous des caractéristiques spécifiques. Néanmoins, ils partagent un certain nombre de présupposés en

rapport avec les conditions nécessaires à la prise de contrôle de l'apprentissage (Cosnefroy, 2010). Ces présupposés sont au nombre de quatre : une motivation initiale suffisante, la définition d'un but à atteindre, un répertoire de stratégies d'autorégulation, l'observation de soi (regard critique sur son propre fonctionnement).

#### **4.1.1. Une motivation initiale suffisante**

La majorité des recherches menées sous le paradigme de l'autorégulation ont mis en exergue les relations entre variables d'autorégulation et les croyances motivationnelles. D'après Cosnefroy (Ibid.), « un apprenant faiblement motivé a peu de chances de déclencher des conduites de régulation ». De ce fait, la tâche qu'on lui propose devrait être assez motivante pour qu'il puisse se sentir capable de la réaliser. Son engagement dans des activités de régulation « dépend donc de ressources motivationnelles qui s'incarnent dans des croyances motivationnelles concernant la valeur de la tâche »(Ibid.).

De ce fait, la motivation à s'engager dans les situations d'autorégulation pourrait aider l'élève à « être en partie libéré des émotions négatives qu'il peut vivre à l'égard de [la] discipline. Le manque de motivation entraînerait une certaine indifférence, un désintérêt à s'engager dans [le] cours ou le poursuivre (La Fortune, 2000 : 27). Les situations d'apprentissage doivent être donc motivantes et adaptées au niveau des apprenants de manière à donner l'envie aux apprenants d'apprendre.

#### **4.1.2. Le but d'accomplissement**

L'autorégulation de l'apprentissage est un processus dirigée par des buts à accomplir (Pintrich, 2004, cité par Cosnefroy, ibid.). Dans un contexte d'apprentissage, ces buts orientent l'activité et créent un cadre pour interpréter et réagir aux événements qui se présentent. Ils représentent ainsi des normes qui permettent d'évaluer les performances des apprenants en termes d'échec ou de compétence. (Cosnefroy, ibid.). Au niveau de la motivation, les buts d'accomplissement semblent avoir une grande influence sur le processus d'autorégulation. Van der Linden(2003) dit à ce propos :

L'encodage et la récupération en mémoire épisodique et autobiographique sont sous l'influence des buts et plans actifs de la personne ainsi que du caractère émotionnel des informations à encoder ou à récupérer » (cité par Gausel et Réverdy, 2013 : 8).



### 4.1.3. Les stratégies d'autorégulation

La prise de contrôle de l'apprentissage s'effectue au moyen de plusieurs stratégies d'autorégulation. D'après Skinner (1996, cité par Cosnefroy, *ibid.*), la mise en œuvre d'une stratégie ne peut se faire que si le sujet apprenant est convaincu qu'il est capable de changer le cours des événements. D'après Boekaerts (1996, cité par Focant 2003 : 49) ces stratégies se répartissent selon des composantes qui constituent d'après lui tout apprentissage autorégulé. Le schéma ci-dessous représente les composantes de son modèle d'autorégulation.

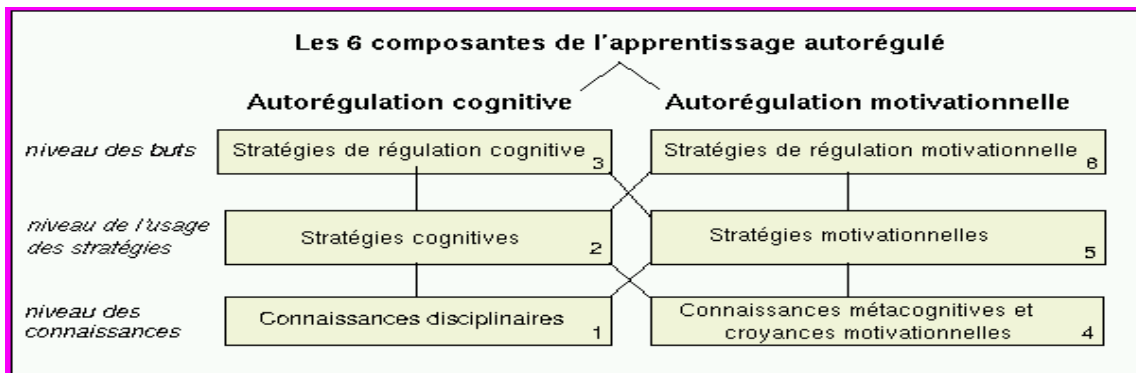


Figure 22. Les composantes de l'apprentissage autorégulé de Boekaerts (1996)

Les deux constituants du modèle de Boekaerts sont l'« autorégulation cognitive » et l'« autorégulation motivationnelle ». Chaque constituant constitué est formé de trois sous-composantes alignées selon trois niveaux (buts, usage des stratégies, connaissances). Les «connaissances disciplinaires» (composant 1) représentent les connaissances déclaratives et procédurales qui sont considérées comme les éléments de base de l'autorégulation. Les «stratégies cognitives » (composant 2) désignent les comportements et les processus cognitifs qui s'effectuent sur les connaissances disciplinaires. Les « stratégies de régulation cognitive » (composant 3) ont pour rôle de sélectionner et de contrôler les deux premières composantes.

D'après Focant (2003 :50), ces stratégies

permettent d'utiliser au mieux son propre répertoire de connaissances déclaratives, de connaissances procédurales et de stratégies cognitives. L'individu qui est capable de telles stratégies peut «sélectionner » les procédures les plus efficaces dans la perspective d'atteindre l'objectif déterminé, les contrôler et les « réajuster » si nécessaire.

Au niveau de l'autorégulation motivationnelle, « les connaissances métacognitives et motivationnelles » (composant 4) se rapportent comme le précise Focant (Ibid.) « à la perception de [la] compétence, l'orientation motivationnelle de l'objectif, la perception de la valeur de la tâche ». Cette composante est spécifique à la discipline et à la tâche à réaliser comme la composante 1. Les « stratégies motivationnelles » (composant 5) telles que la composante 2 (stratégies cognitives), représentent les procédés utilisés pour rendre les connaissances motivationnelles positives comme par exemple les stratégies utilisées contre le stress. La composante 6 (« stratégies de régulation motivationnelle » se rapporte au concept de l'intention comportementale. Elles consistent à protéger l'apprenant des « intentions alternatives compétitives ».

A propos des croyances motivationnelles, Focant (2003 : 51), se basant sur les travaux de Shunk (1985), Bandura (1986), Zimmerman et Martinez-Pön (1990), affirme qu'un individu ayant confiance en ses moyens « est susceptible de fournir plus d'activités d'autorégulation qu'un autre ayant une faible confiance en ses possibilités vis-à-vis de cette tâche »

Pour sa part, Cosnefroy (2010) classe les stratégies de régulation en stratégies d'autorégulation qui sont favorables à l'apprentissage et en stratégies qui en sont défavorables. Les premières sont représentées par les stratégies cognitives et métacognitives dont la fonction est d'« optimiser le traitement de l'information » et aussi les stratégies volitionnelles qui ont pour rôle « de protéger l'intention d'apprendre ». Les deuxièmes sont désignées par stratégies défensives. Leur fonction est de « protéger l'estime de soi ». Le schéma ci-dessous de Cosnefroy (ibid. :29) met en relief ces stratégies d'autorégulation.

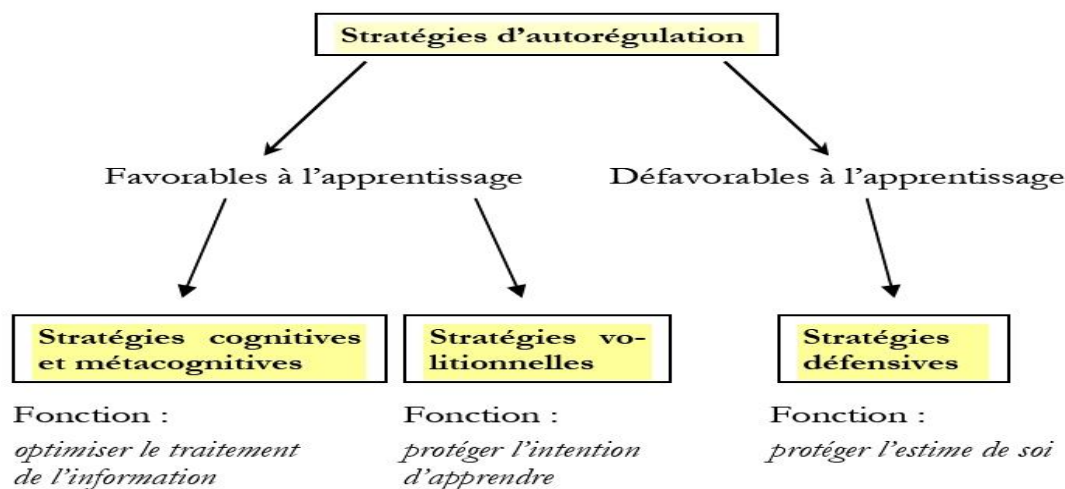


Figure 23. Les stratégies d'autorégulation. Cosnefroy (2010).

Si le premier type de stratégies est généralement pris en compte par les enseignants du cycle primaire lors de l'élaboration des séquences didactiques, il n'en est pas de même pour les autres (stratégies volitionnelles et défensives) qui sont souvent négligés. Il est donc impératif pour les éducateurs de prendre en considération ces deux composantes pour pouvoir stimuler la motivation des apprenants et assurer leur engagement dans l'apprentissage.

#### **4.1.4. L'observation de soi**

L'observation de soi désigne les processus d'auto-observation et d'auto-évaluation. Ces processus permettent à l'apprenant d'évaluer, de contrôler et de réguler certains aspects de son propre fonctionnement que ce soit au niveau de la motivation ou au niveau du comportement ; ce qui lui donne la possibilité de porter un jugement sur le travail accompli et décider s'il doit continuer ou modifier sa démarche (Cosnefroy, *ibid.*).

D'après Pintrich et Garcia (1994, cité par Cosnefroy : 23), « les apprenants régulent leur conduite pour faire advenir un soi possible positif, pour maintenir un soi actuel positif ou pour éviter d'actualiser une conception de soi négative (Garcia, Pintrich, 1994).

Selon Boekarts (cité par Cosnefroy, *ibid.*), « l'apprenant ne poursuit pas un seul but, de nature cognitive, centré sur l'apprentissage, mais des buts multiples reliés aux représentations de soi ». En phase d'autocorrection les apprenants régulent leur conduite pour faire advenir un soi possible positif, pour maintenir un soi actuel positif ou pour éviter d'actualiser une conception de soi négative ». A ce propos, Grobois (2007 : 220) estime qu'un élève « qui réussit bien à l'école a une meilleure estime de lui-même. Ses modalités d'ajustement se révèlent meilleures sur les plans tant émotionnel que cognitif et que comportemental ».

En résumé, disons que les classifications diffèrent d'un chercheur à un autre mais qu'il y a des points en commun que nous avons énumérés. Le modèle que nous comptons élaborer et expérimenter au cours des séances de soutien se basera sur ces quatre présupposés. Il aura pour objectif de déclencher chez les apprenants des processus mentaux qui sont censés les conduire vers la maîtrise de connaissances liées à la cohérence textuelle et leur utilisation à bon escient pendant l'écriture des textes narratifs.

Les travaux sur les modèles de l'autorégulation que nous venons d'évoquer et leur expérimentation dans les classes montrent que cette pratique contribue au développement des compétences scripturales des apprenants. Néanmoins, elle reste variable d'un élève à l'autre du

fait qu'elle est influencée par plusieurs conditions telles que la bonne médiation de l'enseignant, la prise en compte leur motivation au cours de la réalisation des tâches ainsi que de leurs représentations mentales sur les spécificités du texte narratif et la manière de l'écrire...

## 5. Métacognition et médiation

La métacognition n'est pas automatique. Pour qu'un individu comprenne ses processus internes, il faut qu'il passe par une interaction sociale (Buchel, 1995) via des médiations métacognitives. (Colognesi et Van Nieuwenhoven 2016 : 116).

Le concept de médiation pédagogique se rapporte au courant socioconstructiviste (Cosnefroy, 2010). Il désigne « l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque [...] Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les relations ou les normes sociales sont des médiations » (Raynal et Rieunier, 1997 : 220).

La médiation pédagogique est liée au concept de zone proximale de développement qui renvoie à « la disparité [qui existe] entre le niveau présent du développement d'un enfant, déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout les problèmes non plus tout seul mais en collaboration » (Vygotsky 1934/1997 : 351).

D'après Colognesi (2016), cette médiation peut se réaliser à différents moments de l'apprentissage et fait activer divers types de compétences métacognitives. Au cours de l'exécution d'une tâche, ces compétences peuvent s'activer de manière :

- proactive : au cours de la phase de planification l'apprenant est appelé à anticiper sur les informations nécessaires pour l'exécution de la ou des tâches à réaliser, à chercher dans sa mémoire les stratégies appropriées sur la manière de procéder, à identifier les étapes du projet à réaliser. Ces compétences qui désignent le but à accomplir sont appelées « d'orientation ».

- interactive : au cours de la mise en mot, l'apprenant revient sur les propositions qu'il a produites pour vérifier la pertinence des stratégies utilisées à travers les erreurs commises. Ce type de compétences est désigné par Colognesi par compétences d'orientation et de régulation.

- interactive et rétroactive : au moment de l'évaluation finale de sa production, l'apprenant active des compétences d'évaluation et d'autorégulation en se posant des questions sur le degré d'atteinte des objectifs fixés, sur les stratégies utilisées...Ce type d'autorégulation « nécessite un

retour sur le processus dans son intégralité afin d'identifier les forces et les failles de celui-ci mais aussi les amendements à apporter, ce qu'il s'agit de mettre en œuvre pour améliorer ledit processus » (Ibid. :115). La figure ci-dessous récapitule ces différents moments.

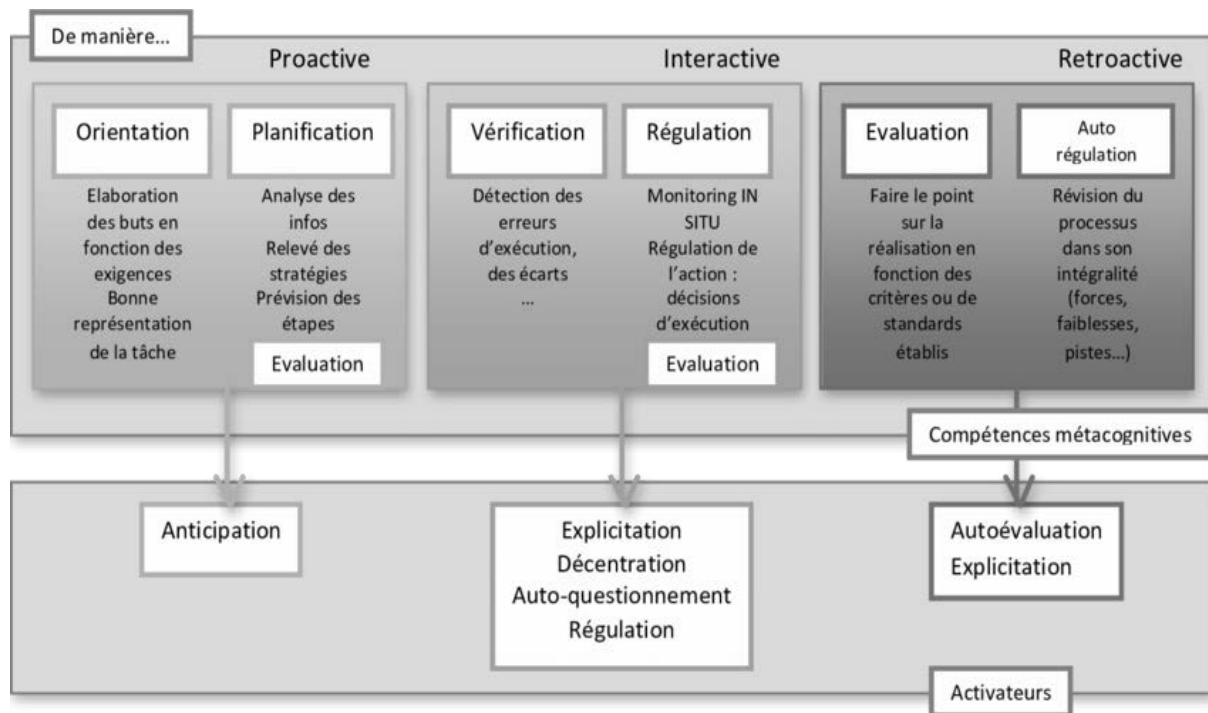


Figure 24. Compétences métacognitives  
(Colognesi, 2016 :115)

### 5.1. La médiation de l'enseignant

À travers les activités de médiation et de soutien, l'intervention pédagogique de l'éducateur peut accélérer le développement cognitif des apprenants. A ce propos, Sagnier (2013 : 72) affirme que

dans cette démarche d'aide à l'apprentissage, l'enseignant (expert) soutient les tentatives de l'apprenant (novice) dans l'utilisation des stratégies pour réaliser une tâche, apporte des données supplémentaires et une modélisation selon les besoins. Il ajuste son soutien en fonction de l'apprenant, de la nature et des caractéristiques de la tâche et le retire progressivement au fur et à mesure que l'apprenant acquiert des compétences. Cette technique aide l'apprenant à intérioriser le processus et semblerait lui permettre de recourir de façon autonome aux stratégies adéquates à la tâche. Le processus serait bénéfique à la fois sur le plan cognitif et sur le plan socio-affectif, selon les études réalisées.

A ce propos, Grobois (2007 : 282) affirme qu'

en contexte scolaire, l'alternance entre des activités en tutelle avec son professeur, des activités en dyade de pairs de niveaux distincts et des activités de classe permet aussi de varier les contextes dans lesquels l'autorégulation peut jouer. Autrement dit, pour que l'élève devienne un apprenant qui s'autorégule, il faut l'aider à faire tout seul ».

Le rôle du tuteur est donc d'aider les apprenants à guider leur activité de manière autonome et contrôlée jusqu'à l'atteinte du but visé.

## **5.2. La médiation de l'outil informatique**

La médiation pédagogique peut également se réaliser grâce aux systèmes d'aide informatisés. Legros et Marin (2008 :116) affirment que dans le cadre des aides à la production écrite, ces systèmes fournissent aux élèves des bases de connaissances et des outils d'aide à la mobilisation de ces connaissances ». Ils « prennent [ainsi] en compte les processus et les sous processus à l'origine des difficultés de l'apprenti scripteur et proposent des stratégies compensatrices. »

Le rôle du médiateur est donc « de faire émerger à la conscience des [scripteurs novices] leurs propres démarches [...et de les faire] réfléchir...sur la cohérence entre les pratiques et ses conceptions ainsi qu'entre ses diverses méthodes » (Noël, 1997 : 199). La conception de l'enseignement selon cette démarche semble privilégier l'approche réflexive à partir des connaissances initiales des apprenants et favoriser le recours à la métacognition. Cette procédure est perçue utile « dans la résolution de problèmes favorisant à la fois les apprentissages, le transfert et la motivation » (Doly 2013: 4).

## **6. La diversité des processus cognitifs**

Les styles cognitifs sont comme des habitudes de traitement de l'information liées à des traits de personnalité sous-jacent ; ils se manifestent sous la forme de préférence stables, d'attitudes ou de stratégies habituelles qui caractérisent les modes de perception, de remémorisation, de réflexion et de résolution de problème d'un individu (Anderson et coll, 1975, citée par Noël 1997 : 37). De ce fait, Chaque élève a sa manière d'apprendre. Certains élèves privilégient les situations d'apprentissage basées sur l'écoute, comme porte d'accès aux savoirs, savoir-faire et savoir-être ; d'autres préfèrent des situations visuelles. D'autres encore préfèrent les situations d'apprentissage faisant usage du numérique...

Ces différences sont dues d'après Przesmycki (1991 : 10) à des causes :

- cognitives: dans le degré d'acquisition des connaissances exigées par l'institution et dans la richesse de leurs processus mentaux où se combinent représentations, stades de développement opératoire, modes de pensée, stratégies d'apprentissage.
- socioculturelles : valeurs, croyances, histoires familiales, code de langage, types de socialisation, richesse et spécificités culturelles.
- psychologiques : vécu et personnalité révélant leur motivation, leur volonté, leur attention, leur créativité, leur curiosité, leur énergie, leur plaisir, leur équilibre, leurs rythmes.

Chaque élève dispose donc d'un style cognitif personnel, d'une façon qui lui est particulière d'organiser les informations, de telle sorte que ce qui permet la compréhension et l'apprentissage pour quelqu'un, peut être générateur de difficultés pour quelqu'un d'autre et bloquer chez lui la possibilité d'apprendre.

De ce fait, les enseignants sont confrontés à des classes constituées d'« un éventail d'élèves différents par leur origine ethnique, culturelle ou linguistique, par leur maturité personnelle, par leurs expériences antérieures, par leurs croyances et par leurs attitudes envers l'école. Compte tenu de cette diversité et pour permettre aux apprenants de progresser selon leur rythme et leurs potentialités, la nature des élèves sera prise en considération dans notre recherche.

## **7. Les représentations cognitives**

La notion de représentation est utilisée dans différents domaines de la psychologie (psychologie cognitive, psychologie sociale, psychologie développementale). Elle se rapporte à des « problématiques étroites concernant la résolution de problèmes, et dans des problématiques beaucoup plus larges à propos de la communication et l'éducation » (Florin et Bernoussi, 1995 : 71). Nous nous intéresserons dans notre étude aux représentations des connaissances et des croyances. Ces représentations servent en effet de base de données et de références aux activités langagières. Elles sont construites par l'apprenant à l'aide d'invariants cognitifs, c'est-à-dire d'outils conceptuels d'analyse du monde, élaborés par le système perceptif de l'individu et conçus comme des schèmes organisateurs des informations (Legros et Marin, 2008 : 12-15). D'après Denhière et Baudet (1987), ces représentations sont de deux types : les premières sont désignées par « représentations occurrentes » et les deuxièmes par « représentations types ».

Les représentations occurrentes désignent l'état des connaissances activées. Les représentations types désignent des structures permanentes en mémoire. De ce fait,

« dans un système de transformation de l'information, les représentations occurrentes décrivent l'état de l'information activée tout au long de la séquence de transformation...les représentations types décrivent un état initial de la mémoire, c'est-à-dire l'état de l'information mémorielle avant son activation lors du traitement de l'information nouvelle » (Ibid. : 38- 39).

À ce propos, Gausel et Réverdy (2013 : 8-9) évoquent « les représentations mentales imagées » qui d'après les travaux de Cordier et Gaonac'h, (2004), pourraient aider également l'individu « à se remémorer un objet qui n'est pas présent dans son champ perceptif. Cette formation d'images correspond à un épisode psychologique qui restitue une apparence figurative à l'objet sous une forme généralement simplifiée » De ce fait, « l'image posséderait des propriétés structurales héritées de la perception, d'où son nom de représentation analogique » (ibid.).

L'étude des représentations « fournit (d'après François et Denhière 1997, cité par Legros et Marin 2008 : 11) des observables analysés par la linguistique notamment, et constituent une voie d'approche indispensable à l'étude des activités langagières impliquées dans le traitement des textes ». Néanmoins, « ces croyances et représentations [si elles sont] erronées peuvent [...] freiner les apprentissages » (Sagnier 2013: 58). L'analyse des représentations des élèves à travers le questionnaire que nous comptons faire passer à un groupe d'élèves de 6ème année de l'enseignement de base et des erreurs recueillies dans les copies de production écrite seront pour nous des traces écrites qui pourraient nous aider à identifier d'un côté « les représentations types » des élèves sur les caractéristiques du texte narratif et des stratégies cognitives et motivationnelles et de l'autre « les représentations occurrentes » mises en œuvre lors de l'exercice de rédaction. Le recueil de ses représentations pourrait nous aider à identifier les obstacles et les difficultés qui entravent l'acquisition de règles liées à la cohésion et à la cohérence textuelles.

## **8. La motivation**

De nombreuses études ont montré des corrélations positives avec les variables de l'autorégulation : un individu ayant confiance en ses capacités de réussir une tâche est susceptible de fournir plus d'activités d'autorégulation qu'un autre ayant une faible confiance en



ses possibilités vis-à-vis de cette tâche (Zimmerman & Martinez-Pons (1990); Pintrich et De Groot (1990); Pintrich et Schrauben (1992); Bouffard (1998); Pintrich (1999, cités par LaFortune et Saint-Pierre 2000 : 44). Une faible perception de compétence provoque selon nous des phénomènes d'anxiété qui entravent fortement la capacité de l'enfant à traiter efficacement la tâche.

En contexte scolaire, la motivation est considéré comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Viau, 1994 : 6). Elle représente d'après Bandura (1993 : 43) un ensemble de mécanismes de régulation auxquels on s'accorde des fonctions de direction et d'activation. A ce propos, la théorie sociale-cognitive distingue trois grandes catégories de motivation (Ibid. : 44) :

La première se rapporte à certaines conditions biologiques qui causent un inconfort physique et activent ainsi le comportement de consommation et de protection. ...

Le second type de motivation est d'ordre social ; il implique la réaction d'autrui (par exemple : approbation/désapprobation). Les gens agissent pour se gagner la faveur des autres ou omettent certaines activités par crainte de leur courroux...

La troisième catégorie de motivation est d'ordre cognitif. Dans ce contexte, les gens se motivent eux-mêmes et orientent leurs actions au moyen de l'anticipation. Ils prévoient les résultats probables de leurs actions, ils se fixent des buts et planifient le cours des activités de façon à réaliser ou à atteindre ce qu'ils valorisent. Cette capacité d'automotivation et d'action intentionnelle s'enracine dans l'activité cognitive. Des évènements futurs ne peuvent être la cause de la motivation ou de l'action courante, mais la représentation mentale rend présents ces évènements futurs qui deviennent alors source de motivation et de régulation du comportement actuel. L'anticipation devient source de motivation et d'action grâce aux mécanismes d'autorégulation. Cosnofroy (ibid. : 19) se basant sur les travaux de Zimmerman (2000) sur l'autorégulation, affirme que « l'être humain agit de façon proactive en anticipant sur les résultats possibles de ses actions, et pas seulement de façon réactive en réponse à des *feedbacks* ».

À ce propos, Lafortune et Saint-Pierre (1998 : 27), distinguent deux types de motivation : la motivation « extrinsèque » et la motivation « intrinsèque ». La première est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une personne ...) et la deuxième est conduite uniquement par l'intérêt et le

plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe. Pour ces deux chercheuses, ces deux types de motivation se complètent, car la motivation extrinsèque donne des résultats immédiats plus impressionnants que la motivation intrinsèque alors que cette dernière provoque à long terme, des résultats plus profonds et plus durables.

La motivation est un facteur à ne pas négliger dans le processus d'autorégulation. En effet, l'implication et l'engagement de l'apprenant dépend du niveau de « son état dynamique » : un « élève motivé cherche à acquérir des connaissances au-delà du contenu théorique prescrit par le cours ; il écoute attentivement les explications du professeur, s'implique activement dans les activités du groupe sans demander si ces notions sont à retenir ou à étudier pour l'examen » (Lafortune, 1992 : 27). Le manque de motivation entraînerait une certaine indifférence, un désintérêt à s'engager dans ce cours ou à le poursuivre.

La motivation des apprenants est donc une variable à prendre en considération lors de l'élaboration des séquences didactiques. D'après Xavier Roegiers (2003 : 203), ces situations d'apprentissage dites « motivantes » nécessitent la présence de plusieurs conditions telles que :

- le caractère significatif qui « suscite chez l'apprenant un lien affectif positif et qui l'incite à se mettre au travail » ;
- l'accessibilité de la présentation qui met en évidence le but visé à partir d'une « architecture claire » et « un énoncé lisible » ;
- le caractère valorisant de la situation proposée qui devrait être perçue par l'apprenant comme étant une situation complète, à sa portée et qui suscite chez lui une réaction rapide.

## **9. La notion de tâche**

Parmi les constituants de la séquence d'apprentissage que nous comptons concevoir, figure la notion de tâche. Cette notion est « née au sein de l'approche communicative (Sagnier, 2003 : 59). Elle est définie par le CECRL (2001 : 121) comme « la mise en œuvre stratégique de compétences données afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier ». Elle permet ainsi la mise en jeu d'aspects langagiers ; ce qui implique comme l'affirme Beacco (2010 : 61) « le recours à des stratégies spécifiques qui ont pour fonction d'assurer le traitement (en réception, production, interaction, médiation) de textes oraux ou écrit ». D'après Rogiers (2007 : 99), la tâche représente « l'image de ce que l'on attend de l'élève ». Elle est traduite par un ensemble de consignes de travail claires, simples et explicites qui puissent amener l'apprenant à une production réussie.

Dans le cas contraire, une consigne mal formulée peut être mal interprétée et amener l'apprenant vers l'échec (hors sujet par exemple dans le cas de la production écrite). D'après le CECRL (Ibid.), l'accomplissement d'une tâche dépend de plusieurs facteurs tels que les facteurs cognitifs (les aptitudes et les stratégies d'apprentissage), les facteurs affectifs (la confiance en soi, l'implication et la motivation, l'état général, l'attitude), les facteurs linguistiques (niveau de connaissance et de contrôle de la grammaire requis pour réaliser la tâche). Par conséquent, on doit prendre en considération lors de la conception des tâches à réaliser : « [des] compétences et [des] caractéristiques de l'utilisateur/apprenant, y compris [ses intentions propres ... son style d'apprentissage] » ainsi que « [des] conditions et [des] contraintes » au cours de l'exécution (CECRL, *ibid.* : 123). D'après, Marquillo Larruy (153), « les aides, les consignes, les phases d'évaluation formative, les demandes de verbalisation etc. doivent ponctuer l'acte d'enseignement ». Le scripteur novice sera ainsi capable de gérer son comportement en résolution de problème. La prise en considération de ces données lors de la conception des séquences d'apprentissage au profit des élèves peuvent aider les jeunes scripteurs à développer leurs niveaux d'autorégulation et à améliorer leurs performances dans la production de récits.

## Conclusion de la partie I

L'apprentissage de la production de textes narratifs est l'une des activités qui fait défaut chez les apprenants du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement de base en Tunisie. Face à beaucoup de contraintes d'ordre cognitif et linguistique, les élèves se retrouvent dans des situations de « surcharge cognitive » qui les empêchent de rédiger convenablement des récits cohérents.

Dans le chapitre 1, nous avons présenté les critères qui définissent le texte narratif. Nous avons ensuite exposé les principes qui régissent la cohésion et la cohérence textuelles afin de montrer que pour produire un texte, l'élève ne doit pas se limiter à construire « une suite linéaire de paragraphes » [...] mais aussi penser à élaborer « un tout porteur de sens sémantico-pragmatique » ; ce qui représente une activité complexe pour un apprenant du cycle primaire.

Dans le chapitre 2, nous avons décrit les étapes du processus rédactionnel de Hayes et Flower et montré que malgré ses avantages, il ne permet pas aux scripteurs novices de produire correctement des récits selon les règles et les principes de la cohérence textuelle ce qui expliquerait les erreurs de cohésion dans les productions écrites. Nous avons montré par la suite que ces erreurs manifestent un système intermédiaire (interlangue) caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source. Les travaux sur les différents types d'erreurs (Astolfi, Marquillo, Fiard et Auriac...) ont montré que l'analyse des erreurs dans les productions des élèves pourrait permettre d'identifier leurs origines possibles. Nous avons également mis en relief à partir des recherches effectuées par les psychologues sur les processus mémoriels (Kinstch et Van Dijk 1978, Hayes et Flower 1980, Denhière et Baudet 1992, Kelloggs, Baddelay 1966, Butterfield 1996, Legros et Marin 2008, Nader-Grobois, Noël et Cartier 2016 ...) la complexité des opérations mentales effectuées par l'apprenant en situation de production écrite.

Dans le chapitre 3, nous avons proposé la pratique de la métacognition comme solution aux difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite et ce, par le biais de l'exploitation d'un modèle d'autorégulation inspiré des travaux de Corno ,1986 ; Boekarts, 1997; Zimmerman, 1997 ; Winne, 2000, Pintrich, 2004, Cosnefroy...Ce modèle vise le développement des stratégies comportementales et motivationnelles chez les apprenants en vue de les engager « dans des activités destinées à favoriser la métacognition et à modifier les croyances et représentations erronées » (Sagnier 2013 : 58). Nous enfin montré que la réussite

de ce modèle semble dépendre de beaucoup de facteurs tels que la médiation pédagogique, la prise en compte des représentations des apprenants et leurs styles d'apprentissage, les caractéristiques des tâches à réaliser ...C'est pour toutes ces raisons que nous nous efforcerons dans la suite de notre recherche de prendre en compte tous ces facteurs tout en recueillant le plus d'informations possibles pouvant nous aider à la conception de notre modèle d'autorégulation.

La partie expérimentale comportera ainsi l'élaboration de notre modèle à partir des données recueillis sur le terrain, sa validation et son expérimentation sur un échantillon d'élèves. La mise en œuvre de ce modèle aura pour objectif de faire prendre conscience aux apprenants des démarches mentales qu'ils effectuent en situation de production écrite afin de leur permettre de s'autoréguler et d'améliorer leurs performances à l'écrit. Les résultats obtenus tout au long de la recherche nous permettrons de tirer les conclusions utiles pour notre étude.

## **Partie II. Cadre méthodologique de la recherche**

# **Chapitre 1. Conception et validation du protocole expérimental**

## Introduction

Au cours de la première partie, nous avons vu que la production de récits à dominante narrative représente pour les scripteurs novices une activité complexe qui suppose de la part du rédacteur des capacités de traitement énormes. La composition complexe du texte narratif requiert de la part des jeunes apprenants une attention excessive à des contraintes locales et globales en rapport avec la construction de la microstructure et de la macrostructure.

Le processus rédactionnel de Hayes et Flowers appliqué dans les écoles tunisiennes malgré ses avantages semble ne pas permettre aux jeunes rédacteurs de produire des récits cohérents. Les erreurs liées à la cohésion et la cohérence textuelles subsistent. Comme solution à ce problème, nous avons proposé la pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation dans le but d'aider les apprenants à identifier leurs lacunes et pouvoir les dépasser. Toutefois, la réussite de cette pratique que nous avons définie tout en présentant ses composantes semble dépendre de plusieurs facteurs cognitifs et affectifs que nous avons énumérés.

Dans le chapitre 1, nous procéderons en premier lieu à un rappel de notre problématique et des hypothèses que nous avons formulées. Nous présenterons en deuxième lieu le protocole expérimental que nous avons mis au point et expérimenté sur un groupe de 25 élèves issus d'une école primaire de la région de Tabarka (Nord de la Tunisie) en vue de sa validation.

Dans le chapitre 2, nous décrirons la reconduite de l'expérimentation sur un groupe expérimental constitué de 67 élèves appartenant à trois écoles de la même région. Nous proposerons par la suite une analyse quantitative des résultats obtenus. Nous finirons ce chapitre par la description des séquences pédagogiques que nous avons conçues et mises en œuvre pendant les journées de remédiation au profit d'un échantillon d'élèves issu du groupe mère. Cet échantillon est constitué de deux sous-groupes expérimentaux. Le premier bénéficiera d'une formation animée par une enseignante et le deuxième d'une formation médiatisée par ordinateur.

Dans le dernier chapitre, nous présenterons une analyse qualitative des effets du dispositif de remédiation sur les performances scripturales des élèves appartenant au groupe expérimental. Nous comparerons les résultats des deux sous-groupes expérimentaux pour voir quel type de formation est plus efficace que l'autre. Nous ferons en dernier lieu le suivi des



performances de deux élèves l'un faisant partie du 1<sup>er</sup> sous-groupe expérimental et l'autre du 2<sup>e</sup> afin de voir le niveau de leur progression. Nous discuterons des résultats obtenus en fin de thèse. Nous proposerons des suggestions en fin d'analyse qui pourraient être des pistes de recherche pour l'amélioration du niveau d'autorégulation chez les apprenants ce qui pourrait favoriser le développement de leurs compétences scripturales.

## **1. Rappel de la problématique**

La production des textes narratifs pour un apprenant du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement de base est une tâche difficile vu la complexité de ce type d'écrit. En effet, face à cette organisation complexe, le scripteur novice est appelé à réaliser des opérations cognitives diverses au niveau de la construction microstructurelle et macrostructurelle du texte.

Pour remédier à ce problème, un processus rédactionnel issu des travaux de Hayes et Flower (planification, mise en texte et révision) est proposé dans les classes de français de la 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base. Ce processus devrait permettre aux apprenants d'identifier les constituants du texte narratif et de ses spécificités. Toutefois, les apprenants novices commettent toujours des erreurs liées à la cohésion et la cohérence textuelle au cours de la production des textes narratifs. Dans ce cadre, nous pensons que pour les aider à éviter ce type d'erreurs, on pourrait proposer au cours des séances de remédiation des séquences didactiques qui favorisent l'autorégulation de l'apprentissage. Ces séquences auront pour objectif de conduire les apprenants par le biais d'activités métacognitives à contrôler leurs productions verbales écrites en vue de repérer les erreurs liées à la cohérence textuelle et à apporter les correctifs nécessaires. Notre objectif serait de vérifier si la pratique de la métacognition au cours de ces séances peut aider les apprenants à améliorer leurs performances écrites au cours de la production des récits.

## **2. Les hypothèses de recherche**

L'hypothèse principale de notre recherche se présente comme suit :

La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation pourrait aider les apprenants à maîtriser leurs processus cognitifs et améliorer leurs performances écrites au niveau de la cohésion et de la cohérence textuelles.

Les hypothèses secondaires qui orienteront notre recherche se présentent comme suit :

- Il y aurait un lien entre le niveau d'autorégulation chez les élèves et leurs performances dans la production de textes narratifs.

- La pratique de la métacognition pendant les journées de soutien développerait les stratégies d'autorégulation chez les élèves et par conséquent améliorerait leurs performances à l'écrit.

Pour opérationnaliser la deuxième hypothèse, nous l'avons déclinée en huit hypothèses<sup>13</sup>.

### **3. Méthode et outils de recherche**

Notre plan d'action comporte sept phases : l'élaboration des outils de mesure, leur validation sur un groupe exploratoire de 25 élèves pour confirmer ou infirmer la première hypothèse, l'expérimentation de ces outils (après validation) sur un groupe d'élèves constitué de 67 élèves appartenant à trois écoles rurales, l'analyse et l'interprétation des résultats, la conception et la mise en œuvre de séances de soutien en faveur d'un groupe expérimental issu du groupe mère constitué de deux sous-groupes appartenant chacun à une école, une deuxième expérimentation des outils de mesure sur le groupe d'élèves qui ont bénéficié de la formation, l'analyse et l'interprétation des résultats, l'étude de cas ( le suivi des performances de deux élèves appartenant au groupe expérimental).

#### **3.1. Description des outils de mesure**

Le dispositif mis en place se répartit en trois catégories : un test de connaissances de français pour évaluer les prérequis, un questionnaire pour le recueil des représentations des apprenants et une grille d'analyse des dysfonctionnements au niveau de la cohérence textuelle.

##### **3.1.1. Test de connaissances de français**

Le test de connaissances de français que nous avons conçu est inspiré du fichier classe<sup>14</sup> qui est mis à la disposition des enseignants du primaire. Il a pour objectif de recueillir des informations sur le niveau linguistique des apprenants au niveau de l'acquisition des règles de cohérence textuelle. Les informations recueillies à l'issue de ce test seront prises en considération lors de la conception du questionnaire et de la grille d'analyse des erreurs des élèves en production écrite. Ce test nous servira également au cours de notre recherche à vérifier s'il y a eu effectivement une progression au niveau de la maîtrise de la cohérence textuelle et ce, à partir de la comparaison des résultats du TCF1 et du TCF2.

---

<sup>13</sup> Voir pages 180-181.

<sup>14</sup><http://www.cnp.com.tn/cnp.tn/arabic/PDF/521616P00.pdf>

Le premier test de connaissances de français commence par un texte court qui correspond au schéma quinaire suivant : Situation initiale, déclencheur 1 (complication), action, déclencheur 2 (résolution), situation finale.

**J'avais toujours un livre dans les mains**

Pendant la récréation, j'étais en train de lire un livre dans un coin de la cour. Soudain, Marcel s'approcha de moi et me l'arracha. Ca le rendait malade de me voir lire. Je pleurais.....Je réclamais sans cesse mon bouquin. Il fallut que le maître intervienne : « Mais rends-lui donc son livre », dit-il à Marcel. Finalement, mon camarade me le rendit et je me replongeai dans la lecture.

Marcel Pagnol  
A la gloire de mon père

Huit exercices d'évaluation sont proposés à partir de consignes claires et précises. Ces consignes traduisent « l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite, à partir du support donné (contexte, information, fonction » (Rogiers 2007 : 78). Dans le premier et le deuxième exercice, les apprenants testés sont appelés à indiquer le temps et le lieu où se passe la scène ainsi que les personnages du texte. L'objectif est de vérifier si les apprenants peuvent identifier le cadre spatio-temporel et les personnages dans le récit présenté.

1. L'histoire se passe (lieu et moment) :.....

2. Les principaux personnages sont :.....

Le troisième exercice vise l'identification des constituants d'un récit à partir du texte présenté.

La tâche demandée est de relier chaque constituant du texte à l'énoncé qui lui correspond.

L'élément perturbateur		L'enfant lit son livre dans la cour.
La situation finale		Marcel rend le livre à son camarade.
Les actions		L'enfant pleure et réclame son livre.
La situation initiale		Le maître intervient.
L'élément de résolution		Soudain, Marcel s'approche de son ami et lui arrache son livre.

Le quatrième exercice est en rapport avec la règle de répétition. Les apprenants sont invités à éviter la répétition en utilisant des pronoms personnels. L'objectif visé est de vérifier si les apprenants arrivent à éviter la répétition en utilisant la pronominalisation.

\* Mario a acheté un ordinateur. Mario est fou de joie.

Mario a acheté un ordinateur. .... est fou de joie.

\* En automne, les hirondelles nous quittent. Les hirondelles se rendent dans des pays plus chauds.

\*En automne, les hirondelles nous quittent. .... se rendent dans des pays plus chauds.

\* Ton frère et toi visitez un musée. Ton frère et toi posez beaucoup de questions aux responsables.

\* Ton frère et toi visitez un musée. .... posez beaucoup de questions aux responsables.

Le cinquième exercice se rapporte à la règle de progression. La tâche à réaliser consiste à compléter correctement un texte à trous par les connecteurs spatio-temporels : *alors, soudain, et, finalement, un jour*. Le but visé par cette activité est de vérifier si les élèves sont capables de compléter l'énoncé proposé par les connecteurs appropriés à la situation d'énonciation.

.....Tom marche d'un bon pas au bord de la route..... un avion passe dans le ciel. ....  
....Tom tourne la tête pour le regarder. Il ne voit pas la peau de banane ..... glisse. ...., il se retrouve par terre. Heureusement rien de cassé !

Le sixième exercice concerne la règle de non contradiction. Trois phrases sont proposées. Les élèves devraient les lire et barrer celles qui introduisent dans leur développement un élément sémantique contredisant le contenu posé.

- C'est l'été, j'ai très froid.

- Cet aveugle passe son temps à regarder la télé.

- Alain est très rapide : il a gagné la course.

Le septième exercice est en rapport avec la règle de relation. La tâche demandée consiste à compléter un court texte par les GN qui conviennent.

sa mère / ma mère mon lit / son lit	Un soir, en rentrant de l'école, je n'ai pas trouvé ..... dans la cuisine. Elle m'a appelé de .....
mon visage / son visage ma poitrine / sa poitrine	Elle avait pris froid en se douchant, et elle avait dû se coucher.  La fièvre la brûlait. .... était rouge et ..... lui faisait mal.

Le huitième et dernier exercice vise le même objectif que le précédent. Des expressions sont proposées au choix pour compléter des phrases.

- de joie - de tristesse	Aline a réussi à l'examen, elle pleure.....
- menuisier - maçon	François est .....il construit des maisons
-En hiver -En été	....., nous allons nous baigner dans la mer.

La durée estimée pour ce test est de 45 minutes.

Nous rappelons que les résultats du TCF vont nous donner une idée sur le niveau des élèves, ce qui nous aiderait à adapter le questionnaire et la grille d'analyse de la cohérence textuelle au niveau des élèves de la 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base.

### 3.1.2. Le questionnaire

Le questionnaire<sup>15</sup> proposé vise à faire émerger les représentations des apprenants sur les stratégies motivationnelles et comportementales utilisées lors de l'autocorrection. Il est inspiré des travaux de chercheurs ayant travaillé sur le concept de l'autorégulation tels que (Corno (1986), Boekarts (1997), Zimmerman (1997), Winne (2000), Pintrich (2004), Nader-Grobois (2007).

Ce questionnaire comporte 39 items qui sont en rapport avec les quatre pré-supposés<sup>16</sup> définis dans la partie théorique : une motivation initiale suffisante, la définition d'un but à atteindre, un répertoire de stratégies d'autorégulation, l'observation de soi. La plupart des items touchent le 3<sup>ème</sup> pré-supposé du fait que l'objectif de notre recherche est surtout de développer

<sup>15</sup>Voir annexe n° 1

<sup>16</sup>Voir annexe n°4

les stratégies d'autorégulation permettant aux apprenants d'améliorer leur niveau dans la production de récits cohérents.

La tâche proposée consiste à lire les énoncés proposés et à cocher devant l'un des comportements suivants :

1. Je ne fais jamais cela
2. Je fais cela rarement
3. Je fais cela de temps en temps
4. Je fais toujours cela

Chaque comportement représente un niveau d'autorégulation. Le tableau suivant récapitule les différents niveaux :





Comportement envisagé	Niveau d'autorégulation
Je ne fais jamais cela	Niveau 1  Bas niveau
Je fais cela rarement	Niveau 2  niveau insuffisant
Je fais cela de temps en temps	Niveau 3  niveau moyen
Je fais toujours cela	Niveau 4  niveau élevée

Tableau 2. Les niveaux d'autorégulation

Pour garantir la compréhension des élèves de la consigne, nous avons décidé de traduire les énoncés représentant les comportements envisagés en arabe<sup>17</sup>.

### 3.1.3. La grille d'analyse des erreurs de cohérence<sup>18</sup>

Cette grille vise l'identification des erreurs de cohérence textuelle dans les productions écrites des apprenants. Elle est inspirée des travaux de Charolles (1978, 1991, 2012) et Adam (2008, 2017) et elle est composée de 20 items qui sont répartis selon les principes de cohérence textuelle qui leur correspondent. Elle comporte quatre échelles d'appréciation : Aucune maîtrise, maîtrise insuffisante, maîtrise minimale et maîtrise maximale. Le score est attribué selon le niveau de maîtrise de chaque règle de cohérence. La note maximale pour chaque critère est quatre. Le score quatre sur quatre correspond à la maîtrise maximale, trois sur quatre correspond à la maîtrise minimale, le « deux » pour la maîtrise insuffisante et le « un » à aucune maîtrise.

---

<sup>17</sup>Voir annexe 1

<sup>18</sup>Voir annexe 2

#### 4. Validation du protocole expérimental

Pour valider ces outils, nous avons prévu au cours du mois de janvier de l'année 2016-17 de les tester sur un échantillon de 25 élèves de la 6<sup>ème</sup> année du cycle primaire. Nous avons ainsi contacté dès le début de l'année scolaire 2016-2017 un enseignant d'une école primaire chargé d'enseigner une classe de 6<sup>ème</sup> année<sup>19</sup> pour lui expliquer l'objet de notre recherche. Nous nous sommes mis d'accord sur trois rendez-vous. L'objectif du premier rendez-vous est de faire passer le TCF aux élèves concernés par l'enquête afin d'évaluer leurs connaissances linguistiques antérieures surtout au niveau de la maîtrise des règles de cohérence textuelle et adapter comme nous l'avons précisé précédemment les outils de mesure (le questionnaire et la grille d'évaluation de la cohérence textuelle) au niveau des élèves. L'objectif du deuxième rendez-vous était d'inviter les apprenants à rédiger un texte narratif de 8 phrases au moins à partir d'un sujet<sup>20</sup>.

L'objectif du troisième rendez-vous était de faire passer un questionnaire comportant 39 items permettant l'identification du comportement cognitif et motivationnel des apprenants au cours de la correction des erreurs commises en production écrite. Nous avons proposé à l'enseignant de planifier les trois rencontres en fonction du programme suivi afin de ne pas perturber les apprenants dans leur apprentissage. Le test de connaissances de français a été réalisé tout de suite après les vacances d'hiver (du 7 au 22 janvier 2017) en guise de révision consolidation des acquis. Le sujet de production écrite a été réalisé au cours du module d'évaluation. La troisième rencontre qui a coïncidé avec une séance de révision correction, nous a permis de faire passer le questionnaire. Le tableau ci-dessous récapitule les différents rendez-vous :

<b>Dates</b>	<b>Tests</b>	<b>Classe</b>	<b>Ecole</b>
23 janvier 2017	TCF	6 <sup>ème</sup> année de	Ecole primaire
23 février 2017	Production écrite	l'enseignement	Habib Bourguiba
6 mars 2017	Questionnaire	de base	

Tableau 3. Tableau des rendez-vous avec les enseignants

<sup>19</sup> L'âge des élèves d'une classe de 6<sup>e</sup> année varie entre 11 et 13 ans.

<sup>20</sup> Voir annexe 5

Nous nous sommes mis d'accord avec l'enseignant pour lui remettre des photocopies du TCF et de la production écrite afin qu'il puisse les exploiter au cours des séances de remédiation.

#### **4.1. Description des trois évaluations**

1<sup>ère</sup> journée : TCF (Le 23 Janvier 2017).

Nous nous sommes déplacés à l'école Habib Bourguiba à l'heure convenue. Avant de distribuer les copies du TCF, nous avons pensé que pour rassurer les élèves et les motiver à participer à notre enquête, il fallait leur expliquer l'objectif de nos visites et de l'importance de leur contribution à ce projet. Nous leur avons donc demandé de ne pas avoir peur de ces exercices écrits car leurs productions allaient nous servir de corpus pour concevoir des séquences de remédiation pour les élèves de 6<sup>ème</sup> année. Nous avons par la suite distribué les copies et informé les élèves qu'ils doivent réaliser ce test individuellement et au bout de 45 minutes. Nous sommes intervenus auprès des élèves en difficulté d'apprentissage pour leur expliciter les tâches à réaliser. A la fin de la séance, nous avons ramassé les copies et remercié les apprenants et leur maître pour leur contribution à la recherche que nous menons. Nous leur avons rappelé la date de la prochaine rencontre qui devrait coïncider avec une séance d'évaluation de production écrite.

Après l'analyse et l'interprétation des résultats du TCF, nous avons rectifié les items du questionnaire et ceux de la grille de cohérence textuelle afin de les rendre adaptés au niveau des apprenants.

2<sup>ème</sup> journée : Production écrite (6 Février 2017)

Au cours de cette journée, les élèves ont été invités à réaliser une production écrite en rapport avec le thème des « loisirs ». Le sous-thème était « profiter de son temps libre ». Nous avons rappelé aux apprenants l'objectif de cet exercice écrit qui consiste à lire le sujet proposé et à rédiger individuellement au bout d'une heure un texte narratif de 8 phrases au moins.

3<sup>ème</sup> journée : Réalisation d'un questionnaire (10 Février 2017)

Avant la réalisation du questionnaire, nous avons expliqué aux élèves que le but de cette enquête est d'identifier comment ils raisonnent au cours de l'autocorrection et que les résultats obtenus allaient nous aider à identifier leurs difficultés en production écrite et nous permettre



de leur concevoir des exercices de soutien appropriés. Nous avons donc présenté la tâche à réaliser tout en insistant sur deux points : le travail individuel et la spontanéité.

#### 4.2. Résultats du TCF

Pour pouvoir analyser les résultats des élèves qui ont passé le test de connaissance de français, nous avons prévu de classer les apprenants selon leur niveau de langue. Les différents niveaux sont fixés d'après la note attribuée. Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus :


	Note entre 0 et 5	Note entre 5 et 10	Note entre 10 et 15	Note entre 15 et 20
Degré de maîtrise des règles de cohérence	Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale
Nombre d'élèves	3 12%	9 36%	10 40%	3 12%
	<b>Total : 25</b> 100%			

Tableau 4. Résultats du test de connaissances de français.

(Groupe exploratoire)

Les résultats du TCF nous ont permis d'évaluer les connaissances antérieures des apprenants à partir d'exercices qui favorisent l'intégration partielle des apprentissages. Ces exercices d'intégration partielle des connaissances linguistiques ne peuvent pas nous éclairer sur le niveau réel de maîtrise des règles de cohérence textuelle néanmoins les erreurs recueillies nous ont servis de repère pour adapter le questionnaire au niveau des apprenants et ce, par l'ajout ou la modification de quelques items en rapport avec les règles de cohérence textuelle.

#### 4.3. Recueil et interprétation des données

Nous rappelons que l'objectif visé par la validation des outils d'investigation consiste à vérifier s'il existe des liens significatifs entre le niveau d'autorégulation des élèves et leurs performances à l'écrit. Pour ce faire, nous avons prévu de faire un croisement entre les données du questionnaire et les scores recueillies dans les grilles d'analyse de la cohérence textuelle.

Nous avons donc collecté les données sur un tableau Excel. Nous avons désigné les items en rapport avec l'autorégulation par Aut (Aut1...Aut39) et les règles de cohérence (répétition,

progression, non contradiction, relation) par PROD (PROD1...PROD4). Puis, par le biais du logiciel SPSS, nous avons effectué un croisement entre les variables pour vérifier s'il existe des liens significatifs entre elles.

Les données statistiques nous ont permis de confirmer notre première hypothèse : il semblerait qu'il y ait des liens entre le niveau d'autorégulation des élèves et leurs performances à l'écrit. En effet, en consultant les tableaux statistiques du croisement des variables PROD1 (la répétition), PROD2 (la progression), PROD3 (la non contradiction) et la variable 4 (la relation) avec les différents items de l'autorégulation, nous avons constaté qu'il y avait des liens significatifs entre les variables. Les exemples suivants semblent confirmer notre constat :

#### 4.3.1. Interprétations des données des tableaux croisés Aut/PROD1

Exemple 1

Tableau croisé Aut1 \* PROD1

Effectif

		PROD1			Total
		maîtrise insuffisante	maîtrise minimale	maîtrise maximale	
Aut 1	Jamais	1	1	0	2
	Rarement	2	0	0	2
	De temps en temps	4	2	1	7
	Toujours	6	6	2	14
Total		13	9	3	25

Tableau 5. Tableau croisé Aut 1 \* PROD1

Pour avoir une maîtrise maximale de PROD1 », il faut toujours ou bien de temps en temps rappeler la structure du texte à écrire.

Explication : l'élève a une maîtrise maximale de PROD1 (la règle de répétition) s'il vérifie toujours ou de temps en temps la structure du texte à écrire (Aut1), car selon les résultats du tableau de croisement Aut1\*PROD1, 2 élèves sur 3 maîtrisent très bien la règle de répétition lorsqu'ils vérifient toujours Aut1. De même, 1 élève sur 3 maîtrise la règle de répétition lorsqu'il vérifie de temps en temps Aut1.

## Exemple 2

**Tableau croisé Aut3 \* PROD1**

Effectif

	PROD1			Total
	maîtrise insuffisante	maîtrise minimale	maîtrise maximale	
Jamais	1	0	0	1
Rarement	2	2	0	4
De temps en temps	2	0	0	2
Toujours	8	7	3	18
Total	13	9	3	25

Tableau 6. Tableau croisé Aut3 \* PROD1

⇒ Pour avoir une maîtrise maximale de « PROD1 » (la règle de répétition), il faut toujours vérifier si l'on a fait progresser les événements dans le récit (Aut3).

Explication : 3 élèves maîtrisent très bien PROD1 s'ils vérifient toujours Aut3 c'est-à-dire qu'ils ont contrôlé s'ils ont fait progresser les événements dans leur récit (Aut3). Par contre s'ils ne vérifient jamais ou rarement, on constate qu'il n'y a pas de maîtrise maximale de PROD1.

## Exemple 3

**Tableau croisé Aut7 \* PROD1**

Effectif

	PROD1			Total
	maîtrise insuffisante	maîtrise minimale	maîtrise maximale	
Jamais	0	0	1	1
Rarement	4	2	1	7
De temps en temps	4	2	1	7
Toujours	5	5	0	10
Total	13	9	3	25

Tableau 7. Tableau croisé Aut7 \* PROD1

⇒ La vérification d'Auto7 n'influe pas sur la maîtrise de « PROD1 ».

Explication : on voit que la consultation des outils d'aide (écriteaux, portfolio, manuel scolaire...) pour corriger les erreurs (Aut7) donne à chaque fois 1 élève sur 3 qui ont une maîtrise maximale. Cela induit donc que cet élément n'influe pas sur la maîtrise de la règle de

répétition.

#### Exemple 4

**Tableau croisé Aut9 \* PROD1**

Effectif

		PROD1			Total
		maîtrise insuffisante	maîtrise minimale	maîtrise maximale	
Aut9	Jamais	0	1	1	2
	Rarement	4	1	0	5
	De temps en temps	2	6	1	9
	Toujours	7	1	1	9
Total		13	9	3	25

Tableau 8. Tableau croisé Aut9 \* PROD1

Explication : la vérification de l'indication du temps, du lieu et des personnages dans la situation initiale (Aut9) n'influe pas sur la maîtrise de la règle de répétition car quelque soit le niveau de vérification de Aut9 (jamais ou de temps en temps ou toujours) on a toujours le même nombre d'élèves qui maîtrisent très bien PROD 1.

#### 4.3.2. Interprétation des tableaux croisés de AUT/ PROD2

##### Exemple 1

**Tableau croisé Aut1 \* PROD2**

Effectif

		PROD2			
		aucune maîtrise	maîtrise insuffisante	maîtrise minimale	maîtrise maximale
Aut 1	Jamais	1	0	1	0
	Rarement	1	1	0	0
	De temps en temps	0	4	3	0
	Toujours	1	8	4	1
Total		3	13	8	1

Tableau 9. Tableau croisé Aut9 \* PROD2

- Pour avoir une maîtrise maximale de la règle de progression (PROD2), il faut toujours se rappeler la structure du texte à écrire (Aut1).

Explication : l'élève a une maîtrise maximale de PROD 2 s'il vérifie toujours Aut 1.

## Exemple 2

**Tableau croisé Aut18 \* PROD2**

Effectif

	PROD2			
	aucune maîtrise	maîtrise insuffisante	maîtrise minimale	maîtrise maximale
Jamais	0	6	2	1
Rarement	1	1	4	0
De temps en temps	2	5	2	0
Toujours	0	1	0	0
Total	3	13	8	1

Tableau 10. Tableau croisé Aut18 \* PROD2

⇒ La vérification du respect du nombre de phrases demandées (Aut8) n'influe pas sur la maîtrise de la règle de progression (PROD2)

Explication : Aut18 n'influe pas sur la maîtrise de PROD2 car quel que soit la vérification d'Aut18 (rarement, de temps en temps ou toujours), aucun élève n'a une maîtrise maximale de PROD2. De même, selon les résultats obtenus, on voit qu'un élève sur 8 maîtrisent PROD2 sans vérifier Aut18.

### 4.3.3. Interprétations des tableaux croisés Aut/PROD3

Exemple1

**Tableau croisé Aut7 \* PROD3**

Effectif

	PROD3			
	aucune maîtrise	maîtrise insuffisante	maîtrise minimale	maîtrise maximale
Jamais	0	0	0	1
Rarement	0	5	2	0
De temps en temps	2	3	2	0
Toujours	1	9	0	0
Total	3	17	4	1

Tableau 11. Tableau croisé Aut7 \* PROD3

⇒ La consultation des outils d'aide (écriteaux, portfolio, manuel scolaire...) pour corriger les erreurs (Aut7) n'influe pas sur la maîtrise de la règle de non contradiction (PROD3).

Interprétation : Aut7 n'influe pas car un élève a une maîtrise maximale sans avoir vérifié Aut7.

## Exemple 2

**Tableau croisé AUT26 \* PROD3**

Effectif

		PROD3			
		aucune maîtrise	maîtrise insuffisante	maîtrise minimale	maîtrise maximale
AUT26	Jamais	0	3	0	0
	Rarement	0	1	1	0
	De temps en temps	2	6	0	0
	Toujours	1	7	3	1
Total		3	17	4	1

Tableau 12. Tableau croisé Aut26 \* PROD3

- Pour avoir une maîtrise maximale de PROD3 (la règle de non contradiction), il faut toujours porter un jugement sur son écrit (Aut26).

Explication : un élève a une maîtrise maximale de PROD3 s'il vérifie Aut26 car selon les résultats du tableau aucun élève ne maîtrise celle-ci quand il vérifie Aut26 rarement, de temps en temps ou jamais.

### 4.3.4. Interprétation des données des tableaux croisés Aut/PROD4

#### Exemple 1

**Tableau croisé Aut2 \* PROD4**

Effectif

		PROD4			Total
		aucune maîtrise	maîtrise insuffisante	maîtrise minimale	
Aut 2	Rarement	1	1	0	2
	De temps en temps	4	3	2	9
	Toujours	3	9	2	14
Total		8	13	4	25

Tableau 13. Tableau croisé Aut2 \* PROD4

- Pour avoir une maîtrise maximale de PROD4 (règle de relation), il faut toujours ou bien de temps en temps vérifier si on a évité la répétition (Aut2).

## Exemple2

**Tableau croisé Aut14 \* PROD4**

Effectif

		PROD4			Total
		aucune maîtrise	maîtrise insuffisante	maîtrise minimale	
Aut14	Jamais	1	1	0	2
	Rarement	0	2	0	2
	De temps en temps	1	4	0	5
	Toujours	6	6	4	16
Total		8	13	4	25

Tableau 14. Tableau croisé Aut14 \* PROD4

- Pour avoir une maîtrise minimale de « PROD4 », il faut toujours vérifier si les événements sont en rapport avec le thème étudié (Aut14).

Interprétation : l'élève a une maîtrise maximale de PROD 4 s'il vérifie toujours Aut14 car selon les résultats du tableau, tous les élèves (4 élèves sur 4) maîtrisent PROD4 lorsqu'ils vérifient toujours Aut14.

## Exemple3

**Tableau croisé Aut24 \* PROD4**

Effectif

		PROD4			Total
		aucune maîtrise	maîtrise insuffisante	maîtrise minimale	
Aut24	Jamais	3	1	2	6
	Rarement	0	7	0	7
	De temps en temps	4	4	1	9
	Toujours	1	1	1	3
Total		8	13	4	25

Tableau 15. Tableau croisé Aut24 \* PROD4

- ⇒ Demander de l'aide à ses camarades quand on n'arrive pas à corriger tout seul (Aut24) n'influe pas sur la maîtrise de PROD4 (la règle de non contradiction)

Explication : Aut24 n'influe pas car quel que soit la vérification de Aut 24 (de temps en temps

ou toujours) on a le même nombre d'élèves qui maîtrisent la règle de non contradiction (PROD4). De même, 2 élèves sur 4 maîtrisent cette règle alors qu'ils n'ont jamais vérifié Aut24.

### 5. Commentaire sur les résultats de la production écrite

L'analyse des productions des élèves nous a permis d'évaluer le niveau de langue des élèves en situation d'intégration totale des apprentissages. Grâce à la grille d'évaluation conçue à partir des travaux de Charolles (1978-2008-2012) et d'Adam (2008-2017), nous avons pu constater que la plupart des élèves avaient effectivement des difficultés à l'écrit. En effet, nous constatons que :

PROD	Niveau de maîtrise				Total
	Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale	
La répétition	0 0%	13 52%	9 36%	3 12%	25
La progression	3 12%	13 52%	8 32%	1 12%	25
La non contradiction	3 12%	17	4 16%	1 12%	25
La relation	8 32%	13 52%	4 16%	0 0%	25

Tableau 16. Résultats du test de production écrite (groupe exploratoire)

- au niveau de la règle de répétition, 14/25 élèves ont une maîtrise insuffisante, 8/25 ont une maîtrise minimale et 3/25 ont une maîtrise maximale.
- au niveau de la règle de progression, 3/25 n'ont aucune maîtrise, 13/25 ont une maîtrise insuffisante, 8/25 ont une maîtrise minimale, 1/25 seulement a une maîtrise maximale.
- au niveau de la règle de non contradiction, 3/25 élèves n'ont aucune maîtrise, 17/25 ont une maîtrise insuffisante, 4/25 ont une maîtrise minimale et 1/25 a une maîtrise maximale.
- au niveau de la règle de relation, 8/25 élèves n'ont aucune maîtrise, 13/25 ont une maîtrise insuffisante, 4/25 ont une maîtrise minimale et aucun élève n'a une maîtrise maximale.



## **Conclusion**

Le protocole expérimental que nous avons construit à partir des résultats du TCF et du test de production écrite nous a permis de confirmer l'existence de liens entre le niveau d'autorégulation des élèves et leurs performances à l'écrit. Ce constat va nous permettre de reconduire la même expérience au cours de l'année suivante (2017-2018) sur un échantillon d'élèves plus grand. Notre but est de recueillir à travers les différents tests les dysfonctionnements cognitifs qui sont en rapport avec les éléments textuels qui régissent la cohésion et la cohérence textuelles. Cette démarche nous permettra de concevoir des séquences pédagogiques au profit d'un échantillon d'élèves afin de les exploiter au cours de séances de soutien en vue de développer le niveau d'autorégulation chez les apprenants. Le chapitre 2 sera donc consacré à l'expérimentation de ce protocole sur un nouvel échantillon d'élèves du même niveau, à l'analyse des résultats et à la description du contenu et du déroulement des journées de soutien.

**Chapitre 2. Élaboration et mise en œuvre d'un dispositif de remédiation favorisant l'autorégulation de l'apprentissage dans des classes de 6<sup>e</sup> année de l'enseignement de base.**

## Introduction

Après avoir validé les outils de mesure sur un groupe exploratoire pendant l'année scolaire 2016-2017, nous avons décidé de suivre le même protocole au cours de l'année suivante (2017-2018) avec un groupe de 67 élèves de 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base appartenant à trois écoles différentes. Toutefois, comme notre but est de vérifier si la pratique de l'autorégulation pourrait aider les élèves en difficulté d'apprentissage à surmonter leur handicap, nous avons fait le choix de nous limiter à des écoles qui ont enregistré des résultats faibles en production écrite dans les classes de 6<sup>ème</sup> année et ce, au cours du 3<sup>e</sup> trimestre de l'année précédente. De ce fait, nous n'allons pas choisir des écoles qui se situent en ville car elles bénéficient de conditions meilleures (milieu familial aisé, heures de soutien, accès à internet et aux bibliothèques municipales...).

### 1. Etat des lieux

Au début de l'année scolaire 2017-2018, nous avons fait l'état des lieux des écoles de la circonscription de Tabarka (Nord de la Tunisie) afin de choisir celles qui abriteront l'expérimentation. Notre choix s'est porté sur trois écoles semi-urbaines dont les résultats des classes de 6<sup>ème</sup> année en production écrite (au cours de l'année précédente 2016-2017) étaient faibles :

\*Ecole 1 : Kdhairia

Nombre de classe de 6 <sup>e</sup> année	Niveaux de maîtrise							
	Aucune maîtrise Note entre 0 à 5		Maîtrise insuffisante Note entre 5 à 10		Maîtrise Minimale Note entre 10 à 15		Maîtrise Maximale Note entre 15 à 20	
2	Nombre d'élèves	15	Nombre d'élèves	28	Nombre d'élèves	20	Nombre d'élèves :	5
	Pourcentage	22,05%	Pourcentage	41,17%	Pourcentage	29,41%	Pourcentage	7,35%
	Total : 68 100%							

Tableau 17. Résultats des performances des élèves de 6<sup>e</sup> année de l'école de Kdairia (2<sup>e</sup> semestre<sup>21</sup> de l'année scolaire 2016-2017)

<sup>21</sup> Le régime des trimestres est remplacé au cours de l'année 2016-2017 par celui des semestres.

\*Ecole 2 : Larmel

Nombre de classe de 6 <sup>e</sup> année	Niveaux de maîtrise							
	Aucune maîtrise Note entre 0 à 5		Maîtrise insuffisante Note entre 5 à 10		Maîtrise Minimale Note entre 10 à 15		Maîtrise Maximale Note entre 15 à 20	
1	Nombre d'élèves	6	Nombre d'élèves	21	Nombre d'élèves	12	Nombre d'élèves	2
	Pourcentage	14,63%	Pourcentage	51,21%	Pourcentage	29,26%	Pourcentage	4,87%
	Total : 41 100%							

Tableau 18. Résultats des performances des élèves de 6<sup>e</sup> année de l'école de Larmel (2<sup>e</sup> semestre de l'année scolaire 2016-2017)

\*Ecole 3 : Ain Sobh

Nombre de classe de 6 <sup>e</sup> année	Niveaux de maîtrise							
	Aucune maîtrise Note entre 0 à 5		Maîtrise insuffisante Note entre 5 à 10		Maîtrise Minimale Note entre 10 à 15		Maîtrise Maximale Note entre 15 à 20	
1	Nombre d'élèves	5	Nombre d'élèves	17	Nombre d'élèves	8	Nombre d'élèves	1
	Pourcentage	16,12%	Pourcentage	54,83%	Pourcentage	25,80%	Pourcentage	3,22%
	Total : 31 100%							

Tableau 19. Résultats des performances des élèves de 6<sup>e</sup> année de l'école de Ain Sobh (2<sup>e</sup> semestre de l'année scolaire 2016-2017)

Mi-octobre (2017), nous nous sommes déplacés dans les écoles concernées par la recherche. Nous avons présenté notre projet aux enseignants en compagnie de leur directeur. Les enseignants concernés sont tous expérimentés.

Enseignants(es)	Ecoles	Ancienneté
Enseignante 1	Khdairia	21 ans
Enseignante 2	Larmel	23 ans
Enseignant 3	Ain Sobh	25 ans

Tableau 20. Tableau des enseignants participant à la recherche

Signalons que les écoles de Khdairia et Larmel comportent deux classes de 6<sup>e</sup> année. Nous avons sélectionné une dans chaque école en fonction de l'ancienneté des enseignants. Au cours de la rencontre, nous avons expliqué aux enseignants participant à l'enquête la démarche que nous allons suivre au cours de l'année en cours. Après avoir obtenu l'accord des intervenants, nous avons prévu une rencontre entre les différents intervenants pour fixer les dates et les heures de notre intervention didactique. Nous nous sommes mis d'accord sur la nécessité de faire passer les tests tout en respectant la répartition modulaire de manière à ne pas perturber le processus d'apprentissage. Nous avons donc fixés les dates en fonction du niveau d'apprentissage, des thèmes et sous thèmes traités mais aussi par rapport aux examens semestrielles... Le tableau ci-dessous récapitule les dates de visite.

<b>Ecoles</b>	<b>Date du 1<sup>er</sup> test (TCF)</b>	<b>Date du 2<sup>ème</sup> test (production écrite)</b>	<b>Date du 3<sup>ème</sup> test (Questionnaire)</b>
<b>Larmel</b>	06-11-2017	08-01-2018	11-01-2018
<b>Khdairia</b>	07-11-2017	09-01-2018	12-01-2018
<b>Ain Sobh</b>	08-11-2017	10-01-2018	13-01-2018

Tableau 21. Tableau des dates de visites de classe

## 2. Déroulement des tests

La démarche suivie au cours de la réalisation des tests est la même que nous avons adoptée au cours de l'étape de validation des outils de mesure. Les élèves ont donc été avertis de la procédure à suivre avant la réalisation des différents tests (TCF, rédaction, questionnaire). Nous avons accompagné les élèves tout au long de la réalisation des tests, et nous avons recommandé aux enseignants d'aider ceux qui trouvent des difficultés au niveau de la compréhension des consignes. Nous leur avons également recommandé d'insister sur la réalisation individuelle des trois évaluations. Nous avons tenu à ce que les modalités de passation des différentes évaluations soient bien respectées.

Nous rappelons qu'au cours de l'étape de validation des outils de mesure, nous avons fait un croisement entre les données du questionnaire et les scores recueillies dans les grilles d'analyse de la cohérence textuelle afin de vérifier s'il y avait des liens significatifs entre les performances des élèves et leur niveau d'autorégulation. Etant donné que la première hypothèse a été

confirmée, cette étape aura pour objectifs l'expérimentation du modèle d'autorégulation qui sera conçu à partir des erreurs recueillies dans les copies des élèves et la confirmation ou l'infirmité de la deuxième hypothèse : la pratique de la métacognition pendant les journées de soutien développerait les stratégies d'autorégulation chez les élèves et par conséquent améliorerait leurs performances à l'écrit.

### 3. Résultats des tests

#### 3.1. Résultats du TCF

Nous rappelons qu'au début de notre recherche, c'est-à-dire lors de la phase de validation des outils de mesure, l'objectif du TCF était de connaître le niveau des élèves et l'amélioration de nos outils d'investigation. Au cours de la phase expérimentale, nous avons décidé d'exploiter les résultats de ce test à la fin de notre recherche pour faire des comparaisons entre les différents groupes afin de mesurer le niveau de progression des deux groupes.

Les résultats du test de connaissances de français dans les trois écoles se présentent comme suit :

\*Ecole Kdhairia

Note	Note entre 0 et 5	Note entre 5 et 10	Note entre 10 et 15	Note entre 15 et 20
Degré de maîtrise	Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale
Nombre d'élèves	3 11.1%	10 37%	11 40.7%	3 11.1%
	Total : 27 100%			

Tableau 22. Résultats du test de connaissances de français  
(Ecole Kdhairia)

Dans la première école, nous constatons que 3 élèves sur 27 n'ont aucune maîtrise, 10 ont une maîtrise insuffisante, 11 ont une maîtrise minimale et 3 seulement possèdent une maîtrise maximale.

\*Ecole de Larmel

Note	Note entre 0 et 5	Note entre 5 et 10	Note entre 10 et 15	Note entre 15 et 20
Degré de maîtrise	Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale
Nombre d'élèves	1 5%	11 55%	6 30%	2 10%
	Total : 20 100%			

Tableau 23. Résultats du test de connaissances de français  
(Ecole Larmel)

Les résultats obtenus dans la deuxième école indiquent qu'un élève sur 20 n'a aucune maîtrise, 11 ont une maîtrise insuffisante, 6 ont une maîtrise minimale et 2 seulement possèdent une maîtrise maximale.

\*Ecole Ain Sobh

Note	Note entre 0 et 5	Note entre 5 et 10	Note entre 10 et 15	Note entre 15 et 20
Degré de maîtrise	Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale
Nombre d'élèves	1 5%	10 50%	7 35%	2 10%
	Total : 20 100%			

Tableau 24. Résultats du test de connaissances de français  
(Ecole Ain Sobh)

Dans la troisième école, nous constatons qu'un élève sur 20 n'a aucune maîtrise, 10 ont une maîtrise insuffisante, 7 ont une maîtrise minimale et 2 seulement possèdent une maîtrise maximale.

Le tableau ci-dessous récapitule les résultats des trois écoles :

Note	Note entre 0 et 5	Note entre 5 et 10	Note entre 10 et 15	Note entre 15 et 20
Degré de maîtrise	Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale
Nombre d'élèves	5 7.5%	31 46.3%	24 35.8%	7 10.4%
	Total : 67 100%			

Tableau 25. Tableau récapitulatif des résultats du test de connaissances de français.  
(Groupe mère)

Le tableau récapitulatif du groupe mère indique que 5 élèves n'ont aucune maîtrise, 31 ont une maîtrise insuffisante, 24 ont une maîtrise minimale et 7 élèves ont une maîtrise maximale.

### 3.2. Résultats de la PE

L'analyse et l'interprétation des résultats de la production visent d'une part la mise en relief des principales erreurs liées aux principes de la cohésion et de la cohérence textuelles. Ces erreurs vont nous servir de repère pour la conception des séquences de remédiation (les séances de soutien). D'autre part, les résultats statistiques des tableaux croisés nous permettront après la formation de comparer les résultats du groupe expérimental par rapport au groupe mère pour vérifier si le processus d'intervention pendant les journées de soutien a amélioré le niveau d'autorégulation chez les élèves et contribué à l'amélioration des performances scripturales des apprenants.



PROD	Niveau de maîtrise				Total
	Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale	
<b>PROD1</b> La répétition	21 31.3%	20 29.9%	21 31.3%	5 7.5%	67 100.0%
<b>PROD2</b> La progression	21 31.3%	20 29.9%	21 31.3%	5 7.5%	67 100.0%
<b>PROD3</b> La non contradiction	25 37.3%	18 26.9%	18 26.9%	6 9.0%	67 100.0%
<b>PROD4</b> La relation	20 29.9%	20 29.9%	22 32.8%	5 7.5%	67 100.0%

Tableau 26. Résultats du test de production écrite avant formation  
(Groupe mère)

Les résultats des tableaux croisés semblent nous indiquer que :

- la population des élèves se distingue par une importante proportion " aucune maîtrise " 31.3% pour la PROD1, 31.3% pour la PROD2, 37.3% pour la PROD3 et 29.9% pour la PROD4.
- Même remarque que pour la proportion « Maîtrise insuffisante » : 29.9%, 29.9%, 26.9%, 29.9%.
- au niveau de la maîtrise minimale, nous remarquons que la population évaluée est de 31.3% pour la PROD1, 31.3% pour la PROD2, 26.9% pour la PROD3 et 32.8 % pour la PROD4.
- au niveau de la maîtrise maximale, les performances des élèves semblent très faibles.

Les résultats statistiques obtenus nous ont permis de constater que les apprenants trouvent des difficultés dans la production de textes narratifs cohérents. Nous avons donc décidé de recueillir les défauts de cohérence textuelle dans les productions des élèves afin de leur concevoir des situations de remédiation-consolidation appropriées. Les éléments retenus se rapportent aux règles de cohérence textuelle (la répétition, la progression, la non contradiction, la relation).

#### 4. Typologie des erreurs analysées

Lors de l'analyse des erreurs, nous avons adopté tantôt des approches linguistiques tantôt des approches cognitives. Notre objectif est d'identifier les lacunes chez les apprenants en vue de leur concevoir des séquences didactiques constituées d'activités de remédiation à caractère métacognitif qui pourraient les aider à développer leurs compétences scripturales. Nous avons donc recueilli et classé les types d'erreurs dans des fiches selon le modèle suivant :

Règle de cohérence	Énoncés	Type d'erreurs
<p><b>La répétition</b></p>	<p>*Dimanche mes parents va faire un pique –nique dans la nature .            Mi parents ramasse de fleurs et met dans la voiture mi parents dans l'herbe est chante et manje...            *Monpère ramasse le tapi et il rentrent à la maison.            *Le lendemai dimanche je vais à la forêt. Apres des munite je ont arivont a la forêt            Le lendemain, nous prenons Le loup à la forêt pour vivre avec ta famille.            Aujourd'hui C'est le dimanche moi et mon père et tu es aller vont a la forêt nous est très joiyeux            .....</p>	<p>Erreur intralangale (surgénéralisation)</p> <p>Erreur non systématique</p> <p>.....</p>
<p><b>La progression</b></p>	<p>*Nous commencons à monger tout à coup la plus tombe alors nous allons sous un arbre quand la plus ne tombe pas nous allons à la voiture. Pour rentrez à la maisons.            *Quand nous avons dans la forêt je mange du pain et de salade et je boire des jus de fruit et je assi pour regarde les arbres et les fleurs rouge.            *Un jour je vais avec mes parents à la forêt pour faire un pique nique. .. Soudain cant mes parents et moi manje un le loup arrive je peur mais nous courant toute vitise ;            Mais soudain arrive un loup. Je suis très peur je pleur.</p>	<p>Erreur systématique+ Intralangale</p> <p>Erreur intralangale</p>

	<p>*Aujourd'hui, il fait beau ma famille décident pour vont à la fours après quelque munu nous avons arrivent.</p> <p>Mon père prépare son voiture. Mon pere va à la plage.  .....</p>	<p>Erreur de fossilisation</p> <p>Erreur interlangale + Intralangale</p>
<p><b>La non contradiction</b></p>	<p>*Soudain dans la cour de ce repas en plein air, un toro arrive pour mongé...</p> <p>Enfin, ma famille fait un bon jour le plenin-air.</p> <p>Au cours de nous repas un grand chien inconnu arruve en courant nous sommes très peure nous montons sur une grande arbre nous avons cherchons une idée après une heure lanumal est rontre en courant</p> <p>Le soir nous rentres à la maisons très contents.</p> <p>vbverLa plui tembe. Je ramase le taper et met dans le sac. Nous avons rentr a la maison très contents.</p> <p>.....</p>	<p>Erreur systématique</p> <p>Erreur intralangale</p> <p>Erreur de surgéralisation</p>
<p><b>La relation</b></p>	<p>*brusquement un grand ourçe arrive ouvrer son bouche...</p> <p>*soudain un lion est arrivé.</p> <p>*un dimanche, j'es allé faire un pique-nique à la ville.</p> <p>Un joure le eleve et moi ne alon vont dans la</p>	<p>Erreur de stratégies</p> <p>Erreur de stratégies</p>

	plage. Tout a coup mon père a ma maison. Il reste muet du surprise. .....	Erreur de stratégies .....
--	--	----------------------------------

À part ce type d'erreurs, nous nous sommes aussi intéressés aux éléments suivants qui nous ont paru également non maîtrisés par les apprenants :

- Le respect du schéma quinaire du texte narratif (Situation initiale, élément perturbateur, actions, les éléments de résolution, situation finale)
- La mise en page du texte narratif.
- L'utilisation des connecteurs spatio-temporels et logiques.

## 5. L'action de formation

Suite au traitement des données statistiques et l'analyse et l'interprétation des résultats, nous avons décidé de réaliser une action de formation au profit des apprenants. Cette intervention didactique consiste à concevoir des séquences didactiques à partir des lacunes constatées. L'objectif de ces séquences est d'améliorer le niveau d'autorégulation des apprenants ce qui pourrait améliorer leurs performances scripturales dans la production de récits.

Pour des contraintes professionnelles et temporelles, nous avons décidé d'assurer la faisabilité du projet en travaillant sur un échantillon d'élèves constitué de 47 élèves divisé en deux sous-groupes et qui seront désignés par sous-groupe expérimental 1 et sous-groupe expérimental 2.

Le 1<sup>er</sup> groupe qui est constitué de 27 élèves de l'école de Khdairia bénéficiera de quatre séances de soutien visant le renforcement /consolidation des règles de cohérence textuelle. Cette formation sera gérée par une enseignante médiatrice.

Le 2<sup>ème</sup> S/GExp appartenant à l'école Larmel bénéficiera également du même nombre de séances de soutien. Sa formation sera gérée par une assistance informatique.

Nous avons donc contacté de nouveau les enseignantes de l'école de Khdairia et Larmel et nous avons fixé les dates des journées de soutien. Le tableau ci-dessous récapitule les différentes dates.

Ecoles	1 <sup>ère</sup> journée	2 <sup>ème</sup> journée	3 <sup>ème</sup> journée	4 <sup>ème</sup> journée
Larmel	06-02-2018	07-02-2018	09-02-2018	10-02-2018
Khdairia	12-02-2018	13-02-2018	15-02-2018	17-02-2018

Tableau 27. Tableau des journées de soutien

### 5.1. Description des séquences didactiques avec le groupe expérimental 1

Les séquences que nous avons conçues sont inspirées comme les TCF du fichier-classe<sup>22</sup> de 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base. Ce fichier qui est mis à la disposition des enseignants comporte des activités variées en rapport avec les règles syntaxiques apprises au cours de l'année. Nous avons sélectionné les exercices qui nous ont semblé appropriés aux objectifs que nous nous sommes fixés tout en ajoutant les rectifications nécessaires pour les rendre adaptés à notre démarche didactique. Celle-ci consiste à proposer progressivement aux apprenants des activités à réaliser individuellement et les corriger collectivement. L'intervention de l'enseignante consiste à aider les apprenants en difficulté à identifier leurs erreurs et à s'autocorriger. Nous avons donc mis à sa disposition des fiches pédagogiques comprenant les activités à réaliser accompagnées de consignes en rapport avec les quatre éléments suivants : l'objectif à atteindre, la motivation, les stratégies et l'évaluation de soi. Le tableau ci-dessous présente quelques exemples de ces consignes :

Les 4 présupposés de la séquence d'autorégulation	Les consignes
La motivation	Si vous améliorez votre niveau en production écrite vous pouvez obtenir une bonne moyenne à l'examen de fin d'année. Vos parents vont être contents de vos résultats. Je serais contente de vos résultats. Vous aurez un bon niveau au collège. Les exercices ne sont pas difficiles, il suffit de bien se concentrer...
L'objectif à atteindre	Je vous rappelle que les exercices que vous allez réaliser vont vous aider à produire des récits cohérents/ à vous préparer pour les évaluations. N'oubliez pas que vous avez un examen à la fin de l'année.

<sup>22</sup><http://www.cnp.com.tn/cnp.tn/arabic/PDF/521616P00.pdf>

	.....
Les stratégies d'autorégulation	<p>Attention, relisez bien la question/votre réponse/  Comment je peux éviter la répétition ?  Que dois-je laisser au début d'un paragraphe ?  Consulte ton portfolio (l'affichage didactique, dictionnaire, grille d'évaluation d'une production écrite...) et essaie de corriger tes erreurs.  .....</p>
L'observation de soi	<p>Que pensez-vous de vos résultats ? Regardez vos grilles d'évaluation/vos portfolios/affichage didactique. Est-ce que vous avez respecté tous les critères ? Qu'est-ce que vous avez oublié ? Que dois-tu faire la prochaine fois ?.....</p>

Tableau 28. Tableau des consignes

Les consignes proposées à l'enseignante sont en rapport avec les conditions d'autorégulation. En effet, le fait de « motiver les élèves c'est leur donner plus de possibilités pour déclencher des conduites de régulation (Cosnefroy, 2010). De ce fait, la mise en relief de la valeur de la tâche à réaliser permet à l'apprenant de se libérer des émotions négatives à l'égard de la discipline et à s'engager dans des situations d'autorégulation. De même, le rappel aux élèves du « but d'accomplissement » leur permet de saisir l'utilité des activités proposées, et de s'engager dans leur réalisation. La création de ce cadre assure au cours de la réalisation des activités la mise en œuvre de stratégies comportementales et motivationnelles et déclenche également les processus d'auto-observation et d'auto-évaluation qui permettent l'évaluation des performances en termes d'échec ou de réussite.

D'autres consignes sur la manière de jouer le rôle de médiatrice ont été prodiguées à l'enseignante de manière à ce que son intervention ne soit pas « une prise en charge totale de la tâche à la place du sujet » (Doly, 1997 : 50). Son rôle se limitera à donner confiance aux apprenants en les encourageant à réaliser les différentes tâches proposées individuellement de manière à ce que les élèves puissent progresser par rapport à leurs « propres savoirs et compétences et donc que l'action d'aide puisse s'exercer sur un savoir déjà là » (Doly, *ibid.*).

### 5.1.1. Aperçu de la fiche n°1

Objectif visé: Apprendre comment éviter les répétitions dans un récit

La fiche n°1 comporte quatre activités métacognitives. L'objectif visé est d'aider les apprenants à comprendre le principe de la répétition et à utiliser à bon escient les substituts.

Le premier exercice consiste à lire un texte court contenant des répétitions. La tâche demandée est d'identifier les termes qui se répètent et de réécrire le texte correctement en utilisant les mots proposés tout en évitant le mot intrus (le médecin).

- Le chauffeur de taxi conduit très vite.
- Le chauffeur de taxi ne voit pas le stop.
- Le chauffeur de taxi freine trop tard.
- le chauffeur de taxi manque le virage.
- Le chauffeur de taxi est blessé.

Substituts



le chauffeur, il, le médecin, le pauvre homme.

La deuxième activité consiste à souligner les G.N. qui correspondent aux pronoms écrits en gras tout en justifiant leur réponse.

La coiffeuse a arrêté son séchoir quand **elle** a entendu sonner son portable.

Papa et moi lisons l'affiche publicitaire. **Nous** décidons d'acheter le produit en promotion.

Les feuilles jaunissent. Bientôt, **elles** tomberont et recouvriront le sol.

La troisième activité consiste à éviter la répétition en utilisant des pronoms personnels sujets. Les apprenants sont appelés à justifier oralement leurs réponses.

François a acheté un ordinateur. François est fou de joie.

Catherine et Jean s'en vont tous seuls dans les prés. Catherine et Jean suivent le chemin habituel.

Ton frère et toi visitez une imprimerie. Ton frère et toi posez beaucoup de questions aux employés.

En automne, les hirondelles nous quittent. Les hirondelles se rendent dans des pays plus chauds.

La quatrième activité consiste à remplacer le G.N souligné par le nom féminin donné puis de réécrire les phrases proposées.

J'ai lu un conte, je le raconte à mes amis.

→ **une histoire**

Notre petit chat voit une souris, il la poursuit et l'attrape par la queue.

→ un rat

Nous allons chez notre voisin pour l'aider à déménager.

→ nos voisins.

### 5.1.2. Aperçu de la fiche 2

Objectif visé: Apprendre comment progresser dans un récit

La première activité consiste à lire un texte court puis à cocher les réponses qui correspondent à la progression des événements.

#### Panique sur la plage

Sur la plage, une jeune maman est absorbée par la lecture d'un roman pendant que ses deux enfants jouent.

Soudain, elle lève les yeux et n'aperçoit pas sa petite fille. Elle interroge alors son petit garçon qui ne dit rien. La mère crie, la foule s'attroupe, on commence les recherches.

Une heure après, on retrouve la fillette occupée à façonner des pâtés de sable sous un autre parasol. Gênée, la mère saisit ses enfants par les bras et quitte la plage.

L'histoire se passe

	au parc le matin
	au magasin le soir
	au bord de la mer
	à la campagne

Les principaux personnages sont :

	Le père, la mère et leurs enfants.
	La mère et ses enfants
	La petite fille et le garçon
	Le père et ses enfants.

Un problème survient lorsque .....

	La petite fille se noie.
	Le garçon est perdu.
	La mère a mal au ventre.
	La mère ne retrouve pas sa fille.



Alors elle .....

	appelle la police.
	appelle son mari.
	demande à son fils s'il a vu sa sœur.
	continue à lire son roman.

Mais le petit garçon .....

	continue à jouer.
	lit un livre
	ne répond pas.
	Joue au ballon.

Paniquée, la mère.....

	se met à pleurer.
	crie et se met à chercher sa petite fille avec les gens.
	s'assoit sous le parasol.
	donne à manger à son petit garçon.

Le problème est réglé lorsque .....

	la petite fille est sortie de la mer.
	le petit garçon retrouve sa sœur.
	les gens retrouvent la petite fille.
	la mère retrouve sa fille en train de jouer sous un autre parasol.

A la fin, la mère .....

	va se baigner avec ses enfants.
	rentre chez elle avec ses enfants.
	joue avec ses enfants sous le parasol.
	demande à ses enfants de rester sous le parasol.

L'activité 2 consiste à relier par une flèche les constituants du récit aux énoncés qui leur correspondent. L'objectif de cet exercice est d'amener les apprenants à mettre en ordre un ensemble d'énoncés de manière à obtenir un texte cohérent.

La situation initiale		Très en colère, la femme quitte la plage avec ses enfants.
L'élément perturbateur (Complication)		Elle se met à crier. Les gens arrivent en courant et commencent à chercher la petite fille.
La situation intermédiaire		Après une heure de recherche, la maman retrouve sa fille en train de jouer sous un autre parasol.

L'élément de dénouement (Solution)		Sur la plage, une femme lit un livre. Ses enfants jouent à côté du parasol.
La situation finale		Tout à coup, elle ne voit pas sa fille.

La troisième activité est une continuité de la deuxième. Les apprenants sont appelés à identifier le contenu de chaque constituant en mettant une croix devant l'événement correspondant.

Les événements	Evénements				
	Situation Initiale	Complication	Suite des événements	Solution	Situation Finale
Les enfants ont très peur. Ils se sauvent. Mario crie : « Au secours ! »					
Un passant se jette sur le chien et le saisit par le col.					
Le matin, Mario va à l'école avec ses camarades.					
Prévenu de l'incident, le père de Mario arrive en courant et emmène son fils à l'hôpital.					
Brusquement, un chien saute sur lui.					

La quatrième activité vise l'identification du nombre de paragraphe dans le texte proposé. Les apprenants sont invités à relier par une flèche la bonne réponse tout en précisant le début et la fin de chaque paragraphe

Dans le texte obtenu, il y a :

- deux paragraphes
- trois paragraphes
- quatre paragraphes

La cinquième activité vise la réécriture du texte obtenu d'une manière lisible tout en respectant les alinéas et les espaces entre les paragraphes.

### 5.1.3. Aperçu de la fiche 3

Objectif visé: Apprendre comment faire progresser dans un récit les informations à l'aide des marqueurs de temps et de relation ainsi que des connecteurs logiques.

La première activité consiste à lire des énoncés en désordre puis d'indiquer l'ordre des parties et de réécrire à la fin l'ordre les phrases tout en soulignant les indicateurs de temps.

- A. Demain, nous irons visiter le fort génois.
- B. Hier, mon cousin Adam est venu de Paris pour passer les vacances chez nous.
- C. La semaine prochaine, mon cousin repartira pour la France.
- D. Aujourd’hui, je compte lui présenter tous mes amis puis nous irons ensemble à la plage.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

La deuxième activité consiste à compléter un texte par des mots tout en évitant un mot intrus. :  
 stade, cinéma, pays, La semaine prochaine.

Hier après-midi, Lucien et Maurice ont fini leurs devoirs. Ils sont allés au..... pour voir un film....., les deux enfants iront au .....pour jouer avec leurs amis au ballon.

La troisième activité consiste à amener les apprenants à relier les phrases qui finissent par un mot de relation par l’énoncé qui lui correspond. L’objectif est d’inciter les élèves à réfléchir sur les fonctions des mots de relations proposés.

Alexandre est allé à l’hôpital <b>pour</b>		je l’apprends par cœur.
Stéphanie n’est pas venue <b>parce qu’</b>		à bricoler
je passe mes après - midi à jardiner <b>ou</b>		rendre visite à un ami alité.
La porte du bureau est ouverte <b>mais</b>		elle est un peu fatiguée.
Je lis le poème <b>et</b>		il n’y a personne dans la pièce.

L’activité 4 consiste à compléter des phrases par les marqueurs de relation “pour” ou “parce que”.

- On a détruit ces vieilles maisons..... construire des immeubles.
- Nous avons arrêté notre promenade..... il commençait à pleuvoir.
- Les skieurs descendent la piste ..... remonter ensuite au sommet.
- Le 1er janvier est un jour férié ..... c’est le premier jour de l’année civile.

Beaucoup d'oiseaux marins sont morts..... la mer est polluée.

L'activité 5 consiste à compléter un texte par les connecteurs logiques « Ensuite/ Enfin/ D'abord/ Puis ».

La semaine dernière, le directeur est venu dans notre classe pour nous annoncer la nouvelle : “Votre école vous offre une sortie ce dimanche. Que choisissez-vous ? Visiter le musée du Louvre ou aller voir une représentation au théâtre ?” Nous avons choisi d'aller au théâtre.

Dimanche, à midi pile, nous étions tous devant l'école. ...., nous avons pris le car. Nous sommes partis de l'école à 12h 45 et nous sommes arrivés au théâtre vers 14 heures sans difficulté. ...., nous nous sommes installés à nos places. ....,..... le spectacle a commencé. C'était très amusant !

....., nous sommes sortis. Au retour, nous avons eu du retard parce qu'il y avait un peu plus de circulation qu'à l'aller. Nous étions un peu fatigués mais on a bien ri, chanté et dansé tout au long du trajet.

L'activité 6 a pour tâche la correction de phrases incorrectes par l'ajout de la conjonction de coordination « et » .

Le renard est entré dans le poulailler a dévoré deux poules.

J'ai fait ma valise je suis parti en voyage.

J'achèterai une poule, je nourrirai ses poussins je les vendrai.

L'activité 7 consiste à retrouver l'ordre logique des étiquettes mots proposées pour reconstruire des phrases.

est	passionnant	le travail de la terre	dur	mais
-----	-------------	------------------------	-----	------

cette ville	mais	Belle	Est	elle	bruyante	est
-------------	------	-------	-----	------	----------	-----

l'éléphant	mais	est	il a peur des souris	un énorme animal
------------	------	-----	----------------------	------------------

Froid	Mets	parce qu'il	je	fait	mon manteau
-------	------	-------------	----	------	-------------

#### 5.1.4. Aperçu de la fiche 4

Objectif visé: Apprendre comment éviter les contradictions dans un récit

L'activité 1 consiste à barrer les phrases où il y a une contradiction

Le chirurgien opère les malades.  
 C'est l'hiver, j'ai très chaud.  
 Cet aveugle passe son temps à regarder la télé  
 L'apprenti mécanicien aide son patron à réparer les voitures.  
 L'hôtesse de l'air travaille dans un port.

L'activité 2 consiste à corriger les phrases barrées pour éviter la contradiction.

L'activité 3 consiste à mettre une croix dans la case qui convient pour indiquer si les phrases vont ensemble ou pas.

Cet agriculteur s'occupe bien de son champ. Il fait de mauvaises récoltes.	Oui	Non
Mon père apprend à conduire. Il passera son permis le mois prochain.		
Ces documents sont intéressants. Il faut les jeter à la poubelle.		
Dehors, il pleut nous jouons dans notre chambre.		
Ce comédien joue une pièce théâtrale. Je suis allé le voir à l'hôpital.		

L'activité 4 consiste à corriger les phrases où il y a une contradiction.

L'activité 5 consiste à choisir l'une des expressions proposées dans la marge et compléter la phrase en évitant la contradiction.

*de joie *de tristesse	Aline a réussi à l'examen, elle pleure.....
*il utilise une machine écrire. *il utilise un ordinateur.	François est informaticien, .....
*je porte des vêtements en laine. *je porte des vêtements légers.	Quand il fait chaud, .....
*En hiver -*En été	....., nous allons nous baigner dans la mer.
*Mûrissent *fleurissent	Lorsque les pommes....., je les cueille.

L'activité 6 consiste à barrer les phrases ou les expressions intruses dans le texte suivant.

Bruno se rend à la maternité avec papa, car il vient d'avoir une petite sœur. Elle s'appelle Amélie. Quand ils arrivent, Amélie termine tout juste son plat de pâtes. Comme elle est mignonne ! «Bruno, viens jouer avec moi !» lui dit sa petite sœur d'une voix claire.  
 Bruno aime, aussitôt, sa petite sœur; Il la trouve charmante avec ses yeux doux, ses cheveux longs ramassés en queue de cheval et son corps bien musclé.

L'activité 7 consiste à réécrire correctement le texte en remplaçant ce que les apprenants ont barré par d'autres phrases ou expressions pour éviter les contradictions.

Au cours des quatre séances de soutien, l'enseignante a appliqué les consignes qui lui ont été suggérées. Toutefois, vu le manque de temps elle n'a pu accompagner tous les élèves en difficulté. Cela n'empêche qu'elle a su soutenir les tentatives de la majorité des apprenants dans l'utilisation des stratégies pour réaliser les tâches demandées.

## **5.2. Description des séquences didactiques avec le groupe expérimental 2**

Le 2<sup>ème</sup> groupe a bénéficié également de quatre séances de soutien à partir d'un système d'aide à la production écrite (Hot Potatoes). Ce système permet de « faciliter la détection et la correction des erreurs de surface, liées à la microstructure, [et] aussi de repérer les incohérences textuelles. Ils facilitent ainsi, dans la révision des récits, le traitement des informations les plus importantes, qui appartiennent à la macrostructure » (Legros et Marin, ibid : 116).

Le contenu des exercices proposés est le même que celui qui a été proposé au groupe expérimental 1. Ces exercices interactifs sont accompagnés de liens hypertexte dont la fonction est de guider les apprenants à s'autoréguler sans la médiation d'un tuteur.

Vu le nombre limité<sup>23</sup> d'ordinateurs (8), nous avons invité les apprenants à réaliser les exercices interactifs à tour de rôle. Les élèves qui attendent leur tour ont été invités à choisir et lire des contes mis à leur disposition. Nous avons également demandé à l'enseignante de rappeler à ses élèves au début de chaque séance de l'objectif des exercices interactifs tout en les motivant à les réaliser correctement. Nous lui avons rappelé qu'elle devrait intervenir au cas où une consigne n'est pas comprise. Par ailleurs, elle ne devrait pas les aider à s'autocorriger.

Avant le début de chaque séance, l'enseignante a fait une démonstration devant ses élèves pour leur montrer comment ils doivent réaliser les activités interactives. Les apprenants paraissent très motivés ce qui les a aidés à comprendre rapidement le principe et les modalités de réalisation des différentes activités à part quelques élèves qui ont demandé des explications que l'enseignante leur a fournies. Les illustrations ci-dessous nous donnent une idée sur le type d'exercices proposés.

---

<sup>23</sup>Voir annexe 6

Nom et prénom : .....Ecole :  
.....

Production écrite

1. Coche devant la bonne réponse

Compétence visée : Mettre en œuvre des stratégies avec la progression des événements dans un récit

-----

1/ Lis le texte.

Panique sur la plage

Sur la plage, une jeune maman est absorbée par la lecture d'un roman pendant que ses deux enfants jouent.

Soudain, elle lève les yeux et n'aperçoit pas sa petite fille. Elle interroge alors son petit garçon qui ne dit rien. La mère crie, la foule s'attroupe, on commence les recherches.

Une heure après, on retrouve la fillette occupée à façonner des pâtés de sable sous un autre parasol. Gênée, la mère saisit ses enfants par les bras et quitte la plage.

A.  au parc le matin

B.  au magasin le soir

C.  au bord de la mer

D.  à la campagne

C'est bien continué.

OK

Figure 25. Exemple n°1 d'un exercice interactif

Exemple 1 (figure 25) : on voit que l'apprenant a réalisé la tâche demandée correctement. Celle-ci consiste à lire un texte court puis à cocher la réponse qui correspond au cadre spatial dans le texte. Le lien hypertexte apparaît et confirme la bonne réponse de l'élève et l'invite à continuer.

**Production écrite**

2/ Mets en ordre les phrases du tableau ( de 1 à 5) pour obtenir un texte cohérent.

vérifier

1	Sur la plage, une femme lit un livre. Ses enfants jouent côté du parasol.
2	Tout à coup, elle ne voit pas sa fille.
3	Après une heure de recherche, la maman retrouve sa fille en train de jouer sous un autre parasol.
4	Elle se met à crier. Les gens arrivent en courant et commencent à chercher la petite fille.
5	Très en colère, la femme quitte la plage avec ses enfants.

C'est faux. Révise bien ce que tu as écrits et corrige

OK

Figure 26. Exemple n°2 d'un exercice interactif

Exemple 2 (figure 26) : l'apprenant n'est pas arrivé à mettre en ordre les phrases proposées pour former un texte cohérent. En se trompant de réponse, un lien hypertexte lui apparait et lui signale la faute tout en lui proposant de réviser ce qu'il a écrit et de corriger.

**Production écrite**

100%

vérifier

1	Sur la plage, une femme lit un livre. Ses enfants jouent côté du parasol.
2	Tout à coup, elle ne voit pas sa fille.
3	Elle se met à crier. Les gens arrivent en courant et commencent à chercher la petite fille.
4	Après une heure de recherche, la maman retrouve sa fille en train de jouer sous un autre parasol.
5	Très en colère, la femme quitte la plage avec ses enfants.

C'est bien. Continue.

OK

Figure 27. Exemple n°3 d'un exercice interactif



Exemple 3 (figure 27) : l'apprenant a su bien répondre à la question. Le lien confirme sa bonne réponse et l'invite à continuer.

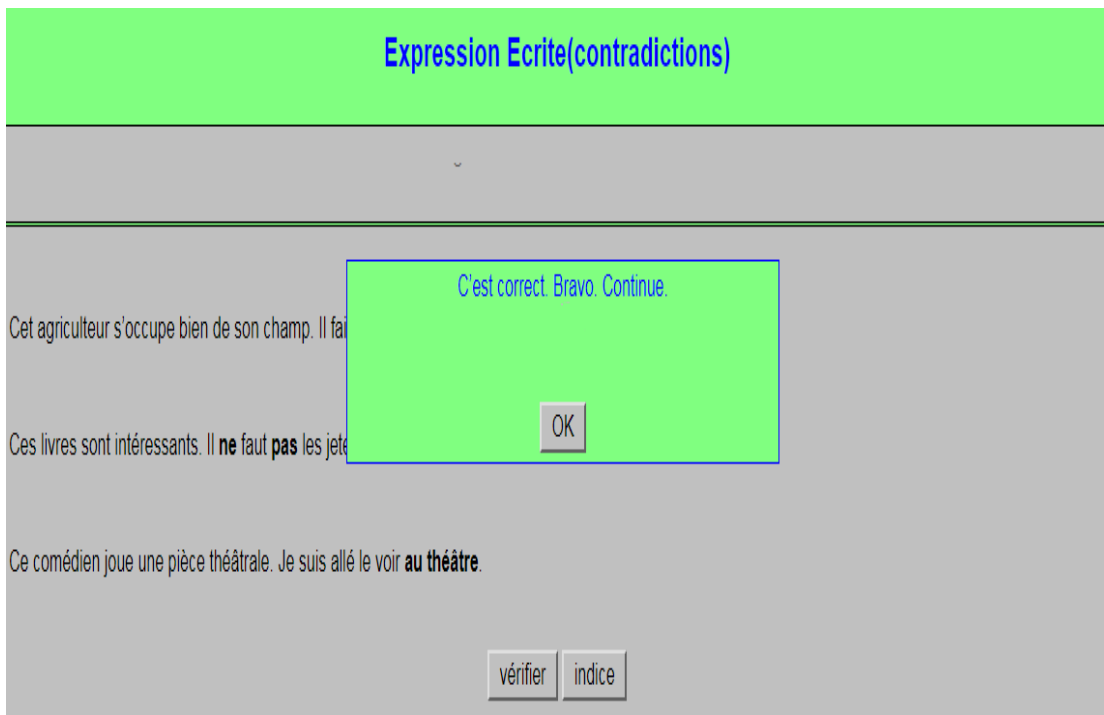


Figure 28. Exemple n°4 d'un exercice interactif

Exemple 4 : l'activité proposée vise à entraîner les apprenants à éviter les contradictions. La tâche proposée consiste à corriger les phrases où il y a une contradiction. Le lien hypertexte indique que l'élève a répondu correctement.



Figure 29. Exemple n°5 d'un exercice interactif

Exemple 5 : cette activité<sup>24</sup> vise à entrainer les apprenants à bien utiliser les connecteurs. Le lien hypertexte signale la bonne réponse de l'élève.

The screenshot shows an interactive exercise interface with the following elements:

- Header:** "Expression Ecrite(progression1)" in blue text on a green background.
- Form:** Fields for "Nom et prénom" and "Ecole".
- Text Area:** Contains the text: "Hier, mon cousin Adam est venu de Paris pour passer les vacances chez nous. Aujourd'hui, je compte lui présenter tous mes amis puis nous irons ensemble à la plage. Demain, nous irons visiter le fort génois. La semaine prochaine, mon cousin repartira pour la France." The text is partially highlighted in blue.
- Feedback Pop-up:** A green box with blue text that repeats the text from the text area and includes "Bravo. Continue" and an "OK" button.
- Buttons:** "Undo", "Restart", "indice", and "Bravo. Continue".
- Footer:** "Index" and "=>" buttons.

Figure 30. Exemple n°6 d'un exercice interactif

Exemple 6 : l'objectif de cette activité de mise en ordre est d'attirer l'attention de l'élève vers le respect des connecteurs temporels. Ici le lien hypertexte signale la bonne réponse de l'élève et l'invite à continuer. Ce qui n'est pas le cas sur l'image 6 qui suit où l'élève s'est trompé.

<sup>24</sup> Voir activité 3 de la fiche pédagogique n°3

**Expression Ecrite(progression1)**

1-Indique l'ordre des parties

Nom et prénom : ..... Ecole : .....

Français  
6ème Année  
Séquence de remédiation N°3

Expression Ecrite

Compétence visée : Mettre en œuvre des stratégies d'écriture des événements dans un récit.

Objectif spécifique:

Objectifs spécifiques:  
-utiliser des marqueurs de temps dans un récit  
-utiliser les marqueurs de relation dans un récit  
-utiliser les connecteurs logiques

vérifier Undo Restart indice

La semaine prochaine, mon cousin repartira pour la France. Hier, mon cousin Adam est venu de Paris pour passer les vacances chez nous. Aujourd'hui, je compte lui présenter tous mes amis puis nous irons ensemble à la plage. Demain, nous irons visiter le fort génois.

Faux. Les parties du texte ne sont pas en ordre

OK

venu de Paris pour passer les vacances chez nous. Hier, mon cousin repartira pour la France. Aujourd'hui, je compte lui présenter tous mes amis puis nous irons ensemble à la plage. Demain, nous irons visiter le fort génois.

Index =>

Figure 31. Exemple n°7 d'un exercice interactif

Exemple 7 : l'apprenant s'est trompé dans la mise en ordre des phrases. Un lien hypertexte l'informe de son erreur afin qu'il s'autorégule.

**Expression Ecrite(contradictions)**

(de joie, de tristesse). Aline a réussi à l'examen, elle pleure **de joie**

Il y a des erreurs. Relis bien tes phrases et corrige

OK

(il utilise une machine écrire, il utilise un ordinateur)

(je porte des vêtements en laine. je porte des vêtements légers). Quand il fait chaud, je porte des vêtements en laine

(En hiver, En été) **En été**, nous allons nous baigner dans la mer.

(mûrissent, fleurissent). Lorsque les pommes **mûrissent**, je les cueille.

Figure 32. Exemple n°8 d'un exercice interactif

Exemple 8 : sur cette figure, on voit que l'apprenant a introduit un élément sémantique contredisant le contenu posé. Le lien hypertexte l'invite à revoir sa réponse et à la réguler.

## **Conclusion**

Le plan d'action que nous avons mis au point nous a permis de construire un protocole expérimental qui nous a aidés à confirmer notre première hypothèse. L'expérimentation de ce protocole nous a également aidés à identifier les dysfonctionnements cognitifs des élèves qui se rapportent aux principes de la cohérence textuelle. Cela nous a aidés à concevoir un modèle de séquences didactiques qui comportent des situations de remédiation basées sur des activités métacognitives. Ces activités visent l'amélioration du niveau d'autorégulation des scripteurs novices. Dans le chapitre 3, nous allons vérifier après la passation des tests si les deux types de formation (médiation de l'enseignante/médiation informatique) que nous avons proposée aux élèves ont eu un impact positif sur leurs performances à l'écrit. Si c'est le cas, nous comparerons les résultats des deux sous-groupes expérimentaux pour voir quelle méthode s'avère plus performante que l'autre.

**Chapitre 3. Analyse et interprétation des effets du  
dispositif de remédiation sur les performances  
scripturales des élèves de 6<sup>e</sup>année de l'enseignement  
de base.**

## **Introduction**

Les recherches antérieures sur la métacognition et l'autorégulation (Noël 1997, 2016 ; Doly 1999; Lafortune 1998, Grobois 2007, Sagnier 2013) ont montré que les pratiques réflexives permettent aux élèves de développer leurs stratégies comportementales et motivationnelles. Nous avons voulu vérifier si ce type de procédés pourrait aider les élèves du cycle primaire à surmonter leurs difficultés rencontrées au cours de la production écrite. C'est dans ce cadre que nous avons conçu les séquences d'apprentissage que nous avons présentées dans le chapitre précédent. Nous rappelons que l'objectif visé dans notre recherche est de vérifier si la pratique de l'autorégulation pourrait améliorer les performances des élèves à l'écrit d'où le choix de notre deuxième hypothèse principale : la pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation pourrait aider les apprenants à maîtriser leurs processus cognitifs et améliorer leurs performances au niveau de la cohérence textuelle.

Pour ce faire, et comme nous l'avons souligné lors de la présentation des hypothèses, nous avons décidé d'élaborer des hypothèses opérationnelles pour confirmer ou infirmer notre deuxième hypothèse principale.

### **1. Les hypothèses secondaires**

Pour élaborer nos hypothèses opérationnelles, nous avons choisi 4 variables pour l'autorégulation et quatre autres pour les performances :

-Les variables pour la métacognition : But à atteindre, motivation initiale, stratégies d'autorégulation, observation de soi.

-Les variables pour les performances : La répétition (PROD 1), La progression (PROD 2), la non contradiction (PROD3), la relation (PROD4).

Nous avons ainsi obtenu quatre hypothèses secondaires qui se rapportent à la métacognition et quatre pour les performances.

#### **1.1. Les hypothèses secondaires pour l'autorégulation**

H1 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation clarifie le but à atteindre par les apprenants.

H2 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore la motivation initiale chez les apprenants.

H3 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation développe les stratégies d'autorégulation des apprenants.

H4 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore l'observation de soi des apprenants.

## 1.2. Les hypothèses secondaires pour les performances

H5 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore la maîtrise de la règle de répétition (PROD1)

H6 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore la maîtrise de la règle de progression (PROD2).

H7 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore la maîtrise de la règle de non contradiction (PROD3).

H8 : La pratique de la métacognition au cours des séances de remédiation améliore la maîtrise de la règle de relation (PROD 4).

## 2. Résultats après formation

Notre recherche s'est portée sur 114 sujets (67 avant et 47 après). Au total 68 élèves filles ont été enquêtées contre 46 élèves de sexe masculin ont aussi été enquêtés. Soit respectivement presque 60% et 40%.

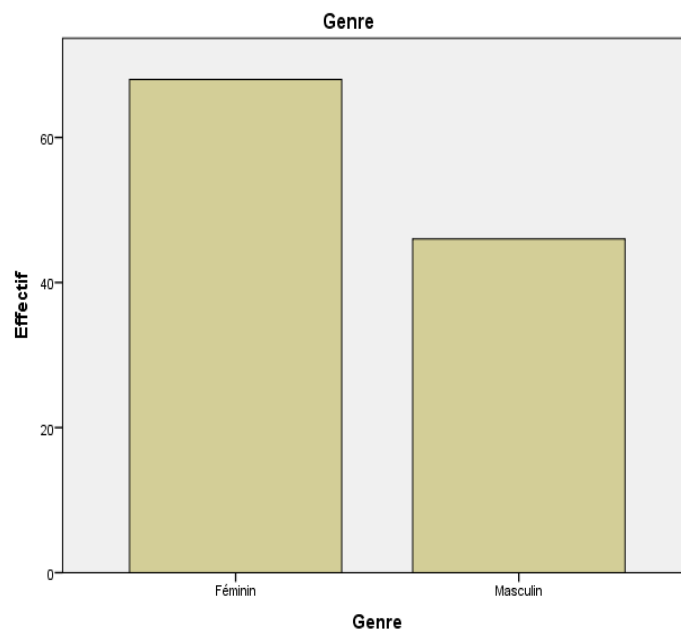


Figure 33. Représentation du nombre des filles par rapport aux garçons

(Groupe mère)

Après la passation des tests, le recueil et le traitement des données, nous avons obtenu les résultats suivants :

### 2.1. Analyse de l'hypothèse 1.

La pratique de la métacognition clarifie le but à atteindre par les apprenants

Un test de comparaison des moyennes a été effectué, ( $t = 1.443$  et  $p = 0.155$ ) ces résultats impliquent que le processus d'intervention pendant la formation n'est pas significatif. Le but à atteindre par les apprenants ne s'améliore pas.

Donc la sous hypothèse H1 est infirmée.

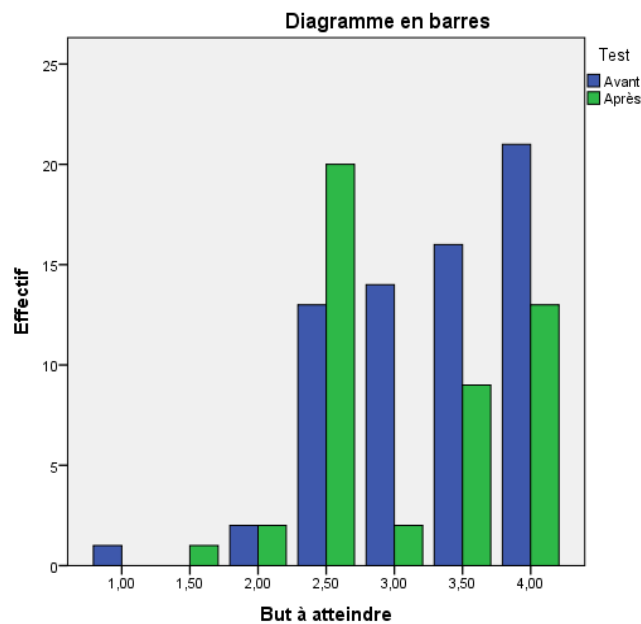


Figure 34. Représentation de la progression du niveau de l'autorégulation par rapport au but à atteindre

### 2.2. Analyse de l'hypothèse 2

La pratique de la métacognition améliore la motivation initiale chez les apprenants.

Le test de comparaison des moyennes avant et après processus d'intervention est ( $t = -1.205$  et  $p = 0.231$ ) non significatif. C'est-à-dire que le processus d'intervention pendant la formation n'améliore pas la motivation initiale chez les apprenants. Donc la sous hypothèse H2 est infirmée.



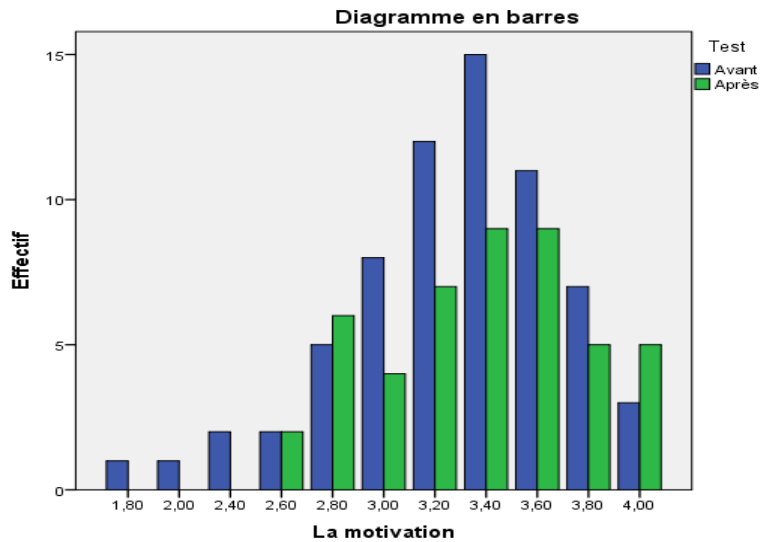


Figure 35. Représentation de la progression du niveau de l'autorégulation par rapport à la motivation

### 2.3. Analyse de l'hypothèse 3

La pratique de la métacognition améliore les stratégies d'autorégulation des apprenants

Avec un  $t = -3.885$  et  $p = 0.000$ , les moyennes avant et après sont statistiquement significatifs c'est-à-dire que le processus d'intervention pendant la formation améliore les stratégies d'autorégulation des apprenants.

Donc la sous hypothèse H3 est confirmée.

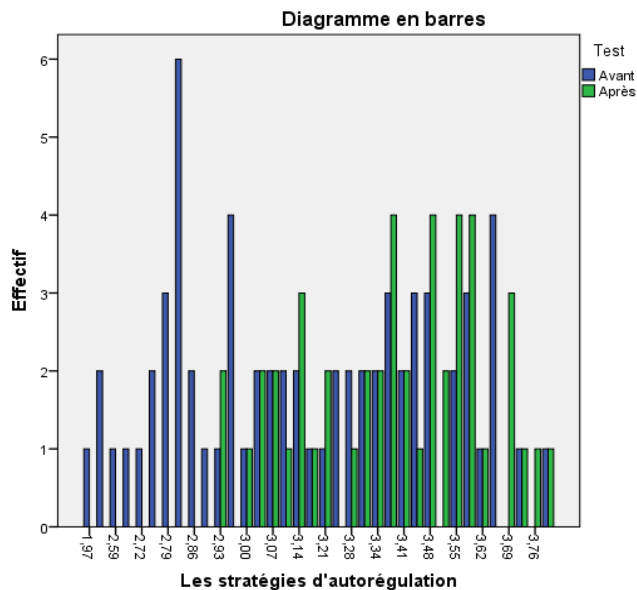


Figure 36. Représentation de la progression du niveau de l'autorégulation par rapport aux stratégies de régulation

## 2.4. Analyse de l'hypothèse 4.

La pratique de la métacognition améliore l'observation de soi des apprenants.

La différence des deux moyennes est de 0.34307. Il s'agit bien d'une différence significative ( $t = -2.834$  et  $p = 0.005$ ). Ceci confirme bien que le processus d'intervention pendant la formation améliore l'observation de soi des apprenants

Donc la sous hypothèse H4 est confirmée.

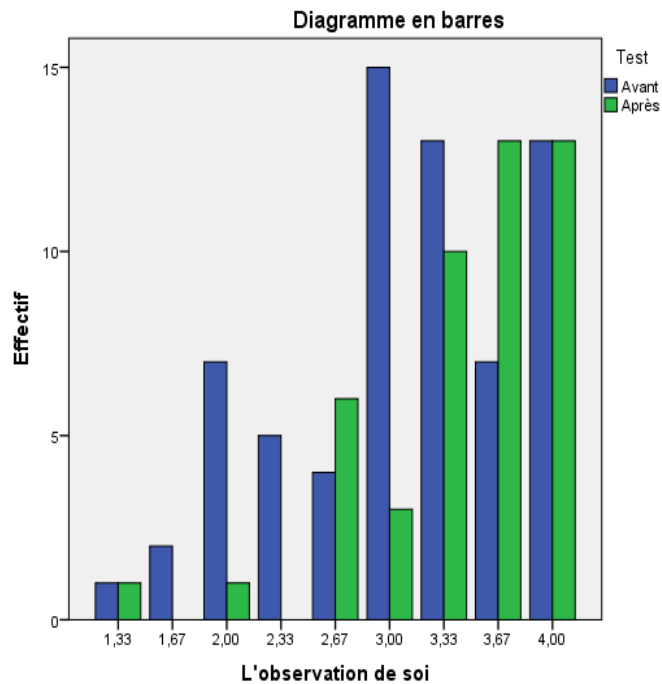


Figure 37. Représentation de la progression du niveau de l'autorégulation par rapport à l'observation de soi

## 2.5. Analyse de l'hypothèse 5

La pratique de la métacognition améliore la maîtrise de la règle de répétition (PROD1)

Le processus d'intervention pendant la formation améliore bien la maîtrise de la règle de répétition, avec un écart des moyennes de 0.660 qui est statistiquement significatif ( $t = -4.062$  et  $p = 0.000$ ) ; donc la sous hypothèse H5 est confirmée.

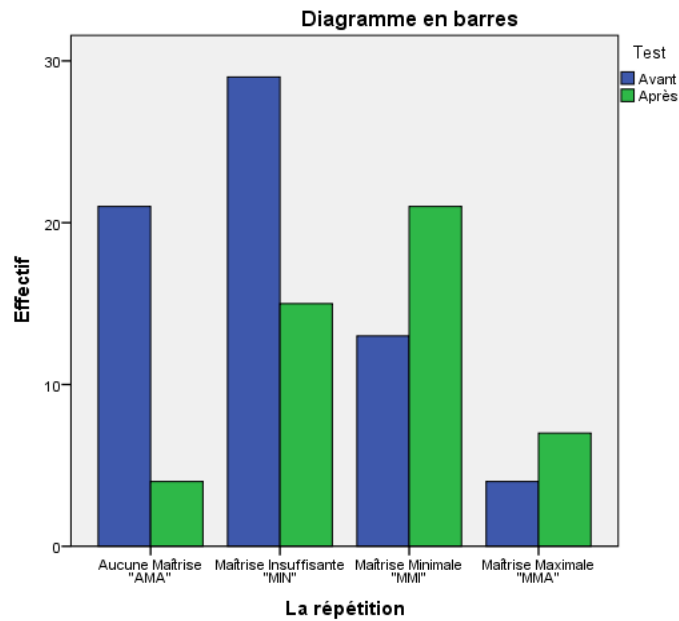


Figure 38. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de la répétition

## 2.6. Analyse de l'hypothèse 6

La pratique de la métacognition améliore la maîtrise de la règle de progression (prod2).

La significativité du test de différence des moyennes de l'amélioration de la maîtrise de la règle de progression ( $t = -4.006$  et  $p = 0.000$ ), confirme bien notre idée que le processus d'intervention pendant la formation améliore la maîtrise de la règle de progression.

Donc la sous hypothèse H6 est confirmée.

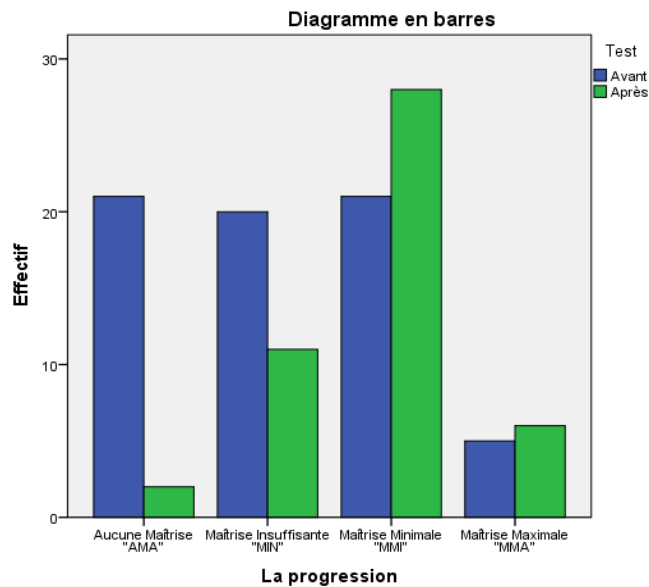


Figure 39. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de la progression

## 2.7. Analyse de l'hypothèse 7

La pratique de la métacognition améliore la maîtrise de la règle de non contradiction (prod3).

La différence des moyennes de non contradiction avant et après processus d'intervention est significative ( $t = -4.075$  et  $p = 0.000$ ), ce qui montre que le processus d'intervention pendant la formation améliore la maîtrise de la règle de non contradiction. Donc la sous hypothèse H7 est confirmée.

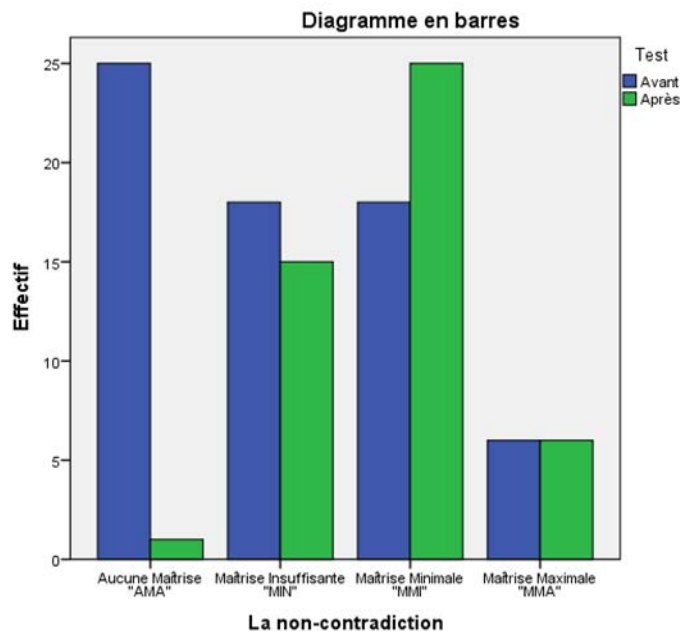


Figure 40. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de la non contradiction

## 2.8. Analyse de l'hypothèse 8

La pratique de la métacognition améliore la maîtrise de la règle de relation (PROD 4)

La différence des moyennes de la relation avant et après intervention est significative ( $t = -3.219$  et  $p = 0.000$ ) ce qui implique que le processus d'intervention pendant la formation améliore la maîtrise de la règle de relation.

Donc la sous hypothèse H8 est confirmée.

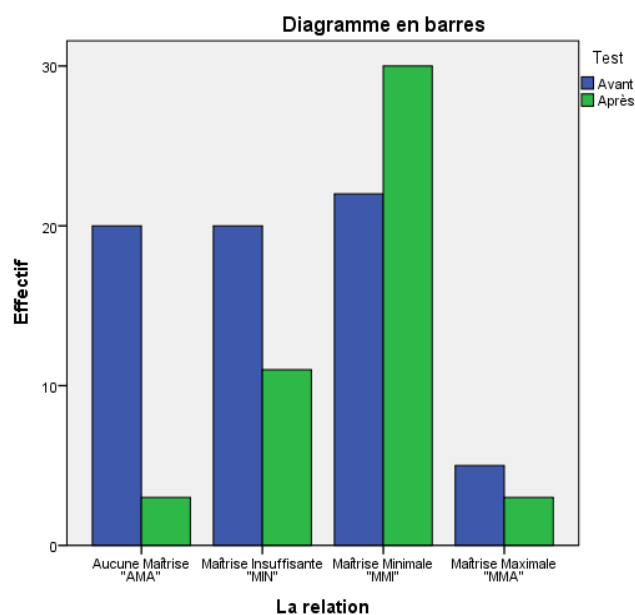


Figure 41. Représentation du niveau de maîtrise de la règle de relation

### 3. Commentaire sur les résultats statistiques

Les résultats statistiques nous montrent que deux hypothèses secondaires sur huit sont infirmées.

#### Récap.

Hypothèses	Valeurs	Confirmation
H1	T = 1.443 et p = 0.155	Non
H2	T = -1.205 et p = 0.231	Non
H3	T = -3.885 et p = 0.000	Oui
H4	T = -2.834 et p = 0.005	Oui
H5	T = -4.062 et p = 0.000	Oui
H6	T = -4.006 et p = 0.000	Oui
H7	T = -4.075 et p = 0.000	Oui
H8	T = -3.219 et p = 0.000	Oui

Tableau 29. Tableau récapitulatif des tests d'hypothèses

Il semble en effet que le processus d'intervention pendant la formation ne clarifie pas le but à atteindre par les apprenants et n'améliore pas leur motivation initiale. Les apprenants n'ont peut-être pas l'habitude d'être informé sur le but de l'apprentissage de la langue française ; ce qui expliquerait leur faible motivation. Par ailleurs, les six autres hypothèses secondaires sont confirmées.

#### 4. Comparaison des résultats des deux sous-groupes expérimentaux

La méthodologie de recherche que nous avons mise au point consiste à vérifier si les cours de soutien peuvent améliorer le niveau d'autorégulation chez les apprenants et contribuer au développement de leurs compétences scripturales. Les résultats statistiques nous ont montré que la pratique de la métacognition pendant les séances de remédiation permet le développement des compétences scripturales.

Pour approfondir notre recherche, nous avons décidé de comparer les résultats des deux sous-groupes expérimentaux dans les tests de connaissances de français et le test de production écrite avant et après la formation pour vérifier le niveau de progression atteint par chaque groupe puis comparer entre le niveau de progression de chaque groupe en production écrite pour identifier la méthode la plus efficace : apprentissage avec médiation de l'enseignante ou apprentissage avec médiation d'un logiciel informatique. Mais avant de présenter les résultats, commençons par présenter les différentes activités qui constituent le TCF2.

#### 5. Descriptif du TCF2

Le TCF2 est inspiré comme le premier du fichier classe. Au niveau du contenu, il comporte huit exercices d'évaluation à réaliser à partir de consignes similaires au premier. Il commence par un texte court qui correspond comme celui que nous avons proposé dans le TCF1 au schéma quinaire suivant : Situation initiale, déclencheur 1 (complication), action, déclencheur 2 (résolution), situation finale.

Un enfant prodige

Quand j'étais petit, parfois ma mère me déposait dans la classe de mon père l'instituteur. Je restais assis, bien sage au premier rang.

Un beau matin, ma mère me laissa à ma place et sortit sans rien dire pendant que mon père écrivait : "La maman a puni son petit garçon qui n'était pas sage". Je criai : «Non, ce n'est pas vrai !»

Mon père se retourna soudain, me regarda surpris... Et pour vérifier si j'étais vraiment capable de lire, il me donna un livre de lecture. Je lus facilement plusieurs pages.

Je crois qu'il eût ce jour - là la plus grande joie, la plus grande fierté de sa vie.

D'après Marcel Pagnol

#### Les questions

1. L'histoire se passe (lieu et moment) :.....
2. Les principaux personnages sont :.....

### 3. Relis par une flèche ce qui va ensemble.

L'élément perturbateur		Quand il était petit, l'enfant restait sage, assis dans la classe de son père.
La situation finale		Surpris, l'instituteur vérifie si son fils sait lire.
Les actions		Un jour, son père a écrit : « La maman a puni son petit garçon qui n'était pas sage »
La situation initiale		Le père instituteur est fier de voir que son fils a appris à lire.
L'élément de résolution		En lisant, la phrase, l'enfant a crié. «Non, ce n'est pas vrai ».

### 4. Evite la répétition en utilisant des pronoms personnels sujets.

\* Amélie a acheté une poupée. Amélie est folle de joie.

Amélie a acheté une poupée. .... est folle de joie.

\* En été, mes parents partent en voyage. Mes parents vont visiter la ville de Paris.

\* En été, mes parents partent en voyage. .... vont visiter la ville de Paris.

\* Mon frère et moi visitons un musée. Mon frère et moi posez beaucoup de questions aux responsables.

\* Mon frère et toi visitons un musée. .... posons beaucoup de questions aux responsables.

### 5. Complète avec les mots du cadre

De peur, Soudain, et, Finalement, Un jour
---

.....Bruno va à l'école. .... un chien errant passe devant lui. .... L'enfant, traverse la rue sans regarder à gauche et à droite. A ce moment, une voiture passe .....le renverse. Le petit garçon se retrouve par terre. Des passants viennent en courant et le transportent à l'hôpital. Heureusement rien de cassé ! ....., les parents de l'enfant arrivent et emmènent leur fils à la maison.

### 6. Barre les phrases où il y a une contradiction

- C'est l'hiver, j'ai très chaud.

- Notre voisin aime beaucoup la pêche. Il passe son temps à la mer.

- Alain est très fort en calcul : il a eu un zéro à l'examen.

### 7. Complète le texte par les GN qui conviennent.

mon chien ma maîtresse	Un soir, en entrant à la maison, je n'ai pas trouvé .....
mon visage / ton visage ta poitrine / sa poitrine	Tu avais avait pris froid en te douchant, et tu avais avait dû te coucher. La fièvre te brûlait. .... était rouge et ..... te faisait mal.

8. Complète par l'une des expressions de la marge.

- de joie - de tristesse	Nous avons réussi à l'examen, nous avons pleuré de.....
- médecin - maçon	François est ..... Il soigne les malades.

## 6. Résultats comparatifs des deux sous-groupes expérimentaux

### 6.1. Résultats des tests de connaissances de français (1+2) Sous-groupe 1

(Ecole de Kdhairia)

Note	Note entre 0 et 5		Note entre 5 et 10		Note entre 10 et 15		Note entre 15 et 20	
Degré de maîtrise	Aucune Maîtrise		Maîtrise Insuffisante		Maîtrise minimale		Maîtrise maximale	
Période	Avant Formation	Après formation	Avant Formation	Après formation	Avant formation	Après formation	Avant formation	Après formation
Nombre d'élèves	3	<b>0</b>	10	<b>10</b>	11	<b>13</b>	3	<b>4</b>
	11,1%	<b>0%</b>	37,03%	<b>37,03%</b>	40,7%	<b>48,1%</b>	11,1%	<b>14,8%</b>
Total : 27 100%								

Tableau 30. Résultats des tests de connaissances de français  
(1+2) Sous-groupe expérimental 1

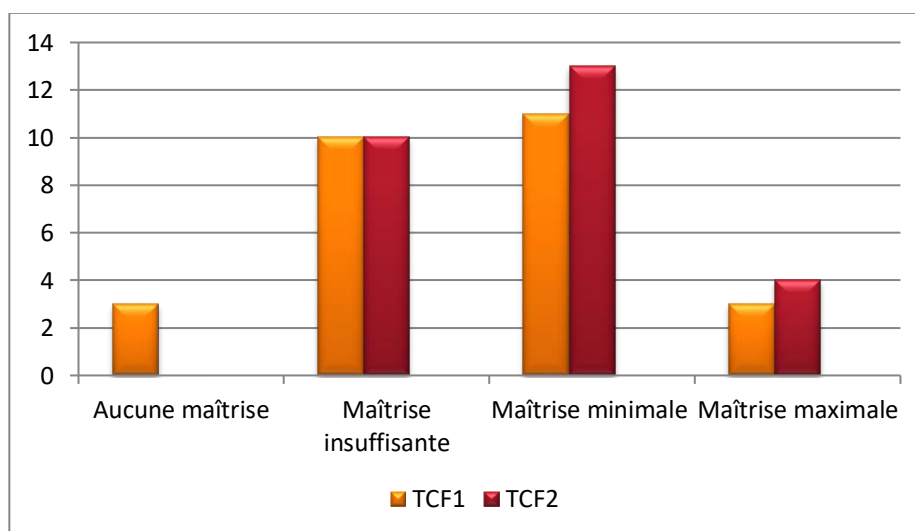


Figure 42. Comparaison entre les résultats du TCF1 et TCF2  
Sous-groupe expérimental 1

A partir de l'analyse des tableaux d'attribution des notes des élèves du sous-groupe expérimental 1, nous constatons qu'il y a eu une amélioration au niveau des résultats. En



effet, nous remarquons que :

- le nombre d'élèves qui n'avaient aucune maîtrise a baissé de 11,1%.
- Le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise insuffisante n'a pas changé.
- Le nombre d'élève qui avaient une maîtrise minimale a progressé de 7,4%.
- Le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise maximale a progressé de 3,7%.

## 6.2. Résultats des tests de connaissances de français (1+2) Sous-groupe 2

(Ecole de Larmel)

Note	Note entre 0 et 5		Note entre 5 et 10		Note entre 10 et 15		Note entre 15 et 20	
Degré de maîtrise	Aucune Maîtrise		Maîtrise insuffisante		Maîtrise minimale		Maîtrise maximale	
Période	Avant Formation	Après formation	Avant formation	Après formation	Avant formation	Après formation	Avant Formation	Après formation
Nombre d'élèves	1 5%	<b>0</b> <b>0%</b>	11 55%	<b>8</b> <b>40%</b>	06 30%	<b>9</b> <b>45%</b>	2 10%	<b>3</b> <b>15%</b>
Total : 27 100%								

Tableau 31. Résultats des tests de connaissances de français (1+2)  
Sous-groupe expérimental 2

En consultant le tableau récapitulatif du sous-groupe expérimental 2, nous remarquons qu'il y a également une amélioration au niveau des résultats qui se présente comme suit :

- le nombre d'élèves qui n'avaient aucune maîtrise a baissé de 5%.
- Le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise insuffisante a baissé de 15%.
- Le nombre d'élève qui avaient une maîtrise minimale a progressé de 15%.
- Le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise maximale a progressé de 5%.

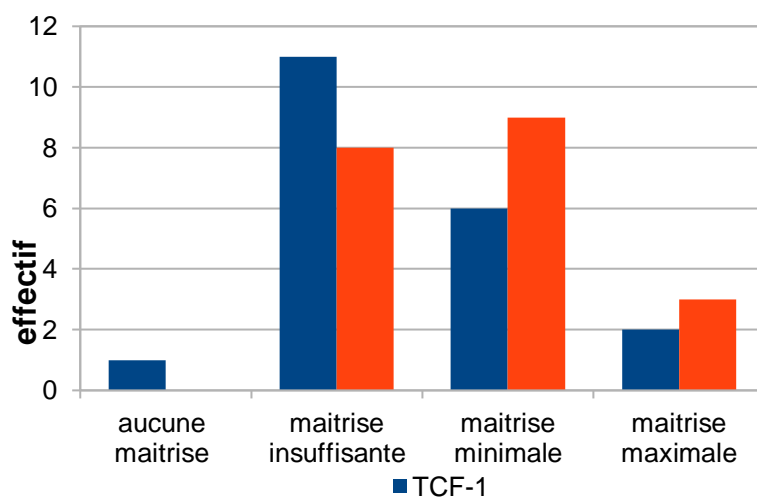


Figure 43. Représentation des résultats des tests de connaissances en français.  
(Sous-groupe expérimental 2)

Nous avons vu que les tableaux statistiques représentant les résultats du groupe expérimental ont confirmé que lorsqu'on améliore le niveau d'autorégulation chez les apprenants, leurs performances à l'écrit sont meilleures. Toutefois comme nous avons mis en place deux conditions (apprentissage avec médiation de l'enseignante/avec médiation informatique), nous avons voulu vérifier laquelle a eu plus d'impact chez les élèves.

## 7. Résultats des performances des élèves en PE

### 7.1. Résultats des performances du sous-groupe expérimental 1 en production écrite

#### 7.1.1. La règle de répétition

Règle de Cohérence 1	Période	Degré de maîtrise				Total
		Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	
		Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale	
La répétition	Avant formation	8 29,6%	11 40,7%	7 25,9%	1 3,7%	27 100%
	<b>Après formation</b>	<b>3 11.1%</b>	<b>10 37.03%</b>	<b>10 37.03%</b>	<b>4 14.8%</b>	<b>27 100%</b>

Tableau 32. Résultats des performances du sous-groupe expérimental 1 au niveau de la maîtrise de la règle de répétition.

Au niveau de la 1<sup>ère</sup> règle de cohérence, nous constatons qu'il y a eu une amélioration au niveau de la maîtrise de cette règle:

- le nombre d'élèves qui n'avaient aucune maîtrise a baissé de 18,5%.
- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise insuffisante a baissé de 23,6 %.
- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise minimale a progressé de 11,1%.
- Le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise maximale a progressé : 11,1%.

Le graphique ci-dessous illustre cette progression.

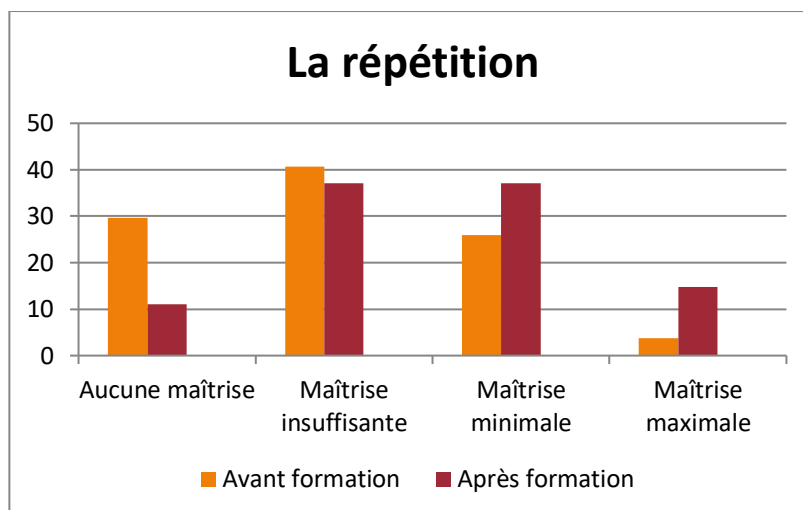


Figure 44. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de la répétition. (Sous-groupe expérimental 1)

### 7.1.2. La règle de progression

Règles de Cohérence	Période	Degré de maîtrise				Total
		Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	
		Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale	
La progression	Avant formation	10 37,03%	8 29,6%	7 25,9%	2 7,4%	27 100%
	<b>Après Formation</b>	<b>2</b> <b>7.4%</b>	<b>6</b> <b>22.2%</b>	<b>16</b> <b>59.3%</b>	<b>3</b> <b>11.1%</b>	<b>27</b> <b>100%</b>

Tableau 33. Résultats des performances du sous-groupe expérimental 1 au niveau de la maîtrise de la règle de progression

Au niveau de la 2<sup>ème</sup> règle de cohérence, nous constatons qu'il y a eu une amélioration au niveau de la maîtrise de cette règle:

- le nombre d'élèves qui n'avaient aucune maîtrise a baissé de 19,6%.
- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise insuffisante a baissé de 7,4%.

- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise minimale a progressé de 33,4%.
- Le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise maximale a progressé : 3,7%.

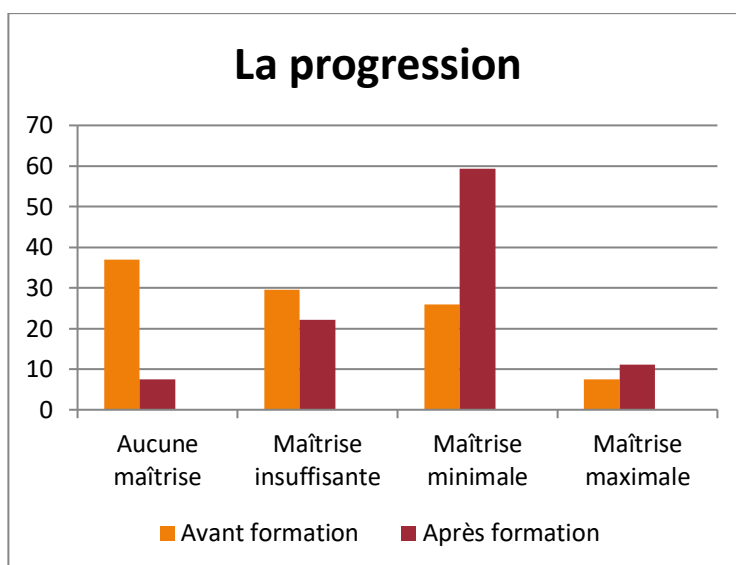


Figure 45. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de progression. (Sous-groupe expérimental 1)

### 7.1.3. La règle de non contradiction

Règle de Cohérence 3	Période	Degré de maîtrise				Total
		Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	
		Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale	
La non contradiction	Avant Formation	12 44,4%	3 11,1%	10 37,03	2 7,4%	27 100%
	<b>Après Formation</b>	<b>1</b> <b>3.7%</b>	<b>10</b> <b>37.03%</b>	<b>12</b> <b>44.4%</b>	<b>4</b> <b>14.8%</b>	<b>27</b> <b>100%</b>

Tableau 34. Résultats des performances du sous-groupe expérimental 1 au niveau de la maîtrise de la règle de non contradiction.

Au niveau de la 3<sup>ème</sup> règle de cohérence, nous constatons qu'il y a eu une amélioration au niveau de la maîtrise de cette règle:

- le nombre d'élèves qui n'avaient aucune maîtrise a baissé de 40,7%.
- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise insuffisante a baissé de 23,6%.

- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise minimale a progressé de 7,3%.
- Le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise maximale a progressé : 7,4%.

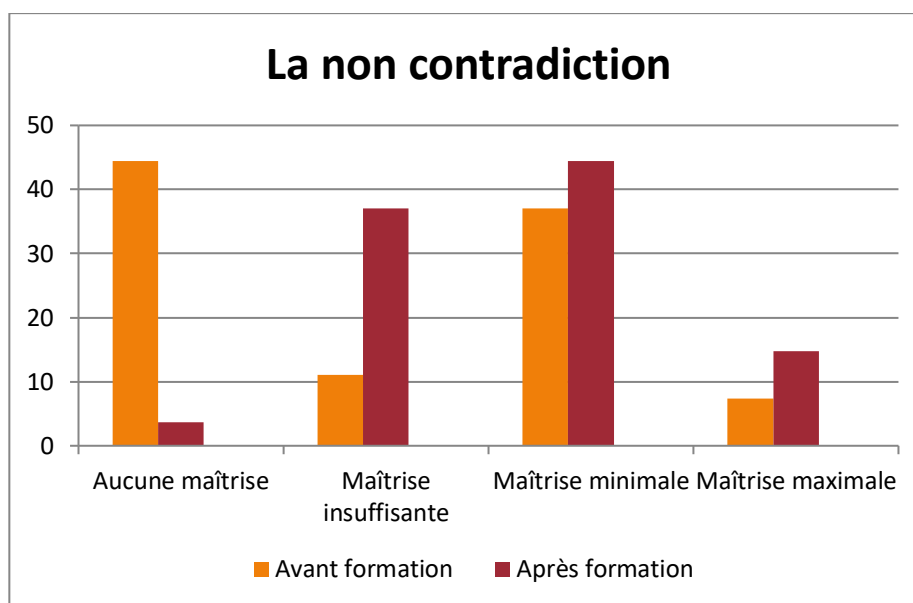


Figure 46. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de non contradiction. (Sous-groupe expérimental 1)

#### 7.1.4. La règle de relation

Règles de Cohérence	Période	Degré de maîtrise				Total
		Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	
		Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale	
La relation	Avant Formation	9	8	8	2	27
		33,3	29,6%	29,6%	7,4%	100%
	<b>Après Formation</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>27</b>
		<b>7.4%</b>	<b>14.8%</b>	<b>70.4%</b>	<b>7.4%</b>	<b>100%</b>

Tableau 35. Résultats des performances du sous-groupe expérimental 1 au niveau de la maîtrise de la règle de relation.

Au niveau de la 4<sup>ème</sup> règle de cohérence, nous constatons qu'il y a eu une amélioration au niveau de la maîtrise de cette règle:

- le nombre d'élèves qui n'avaient aucune maîtrise a baissé de 25,9 %.
- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise insuffisante a baissé de 14,8%.
- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise minimale a progressé de 40,8 %.

- Le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise maximale n'a pas changé. : 0 %.

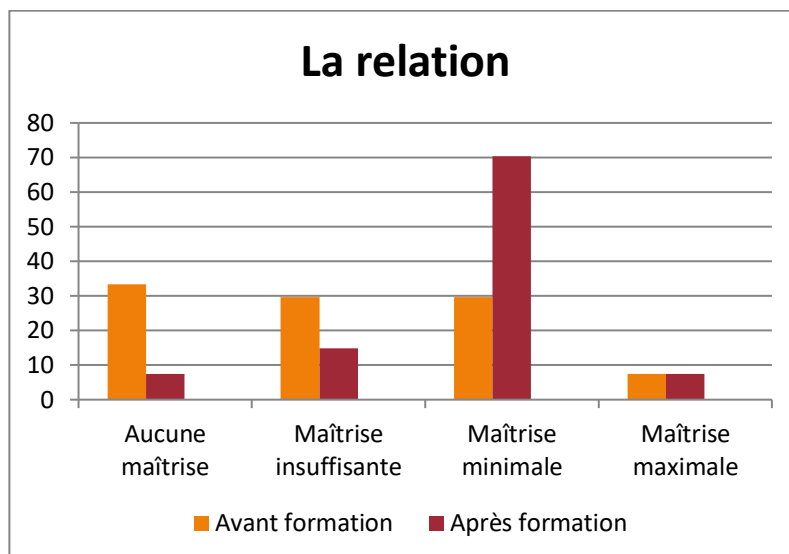


Figure 47. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de relation. (Sous-groupe expérimental 1)

## 7.2. Résultats des performances du sous-groupe expérimental 2 en PE

### 7.2.1. La règle de répétition

Règle de Cohérence 1	Période	Degré de maîtrise				Total
		Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	
		Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale	
La répétition	Avant Formation	13	5	2	0	20
	Après Formation	1	5	11	3	20
		65%	25%	10%	0%	100%
		5%	25%	55%	15%	100%

Tableau 36. Résultats des performances du sous-groupe expérimental 2 au niveau de la maîtrise de la règle de répétition

Au niveau de la 1<sup>ère</sup> règle de cohérence, nous constatons qu'il y a eu une amélioration au niveau de la maîtrise de cette règle:

- le nombre d'élèves qui n'avaient aucune maîtrise a baissé de 60 %.
- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise insuffisante n'a pas changé : 0 %.
- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise minimale a progressé de 45 %.
- Le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise maximale a progressé : 15%

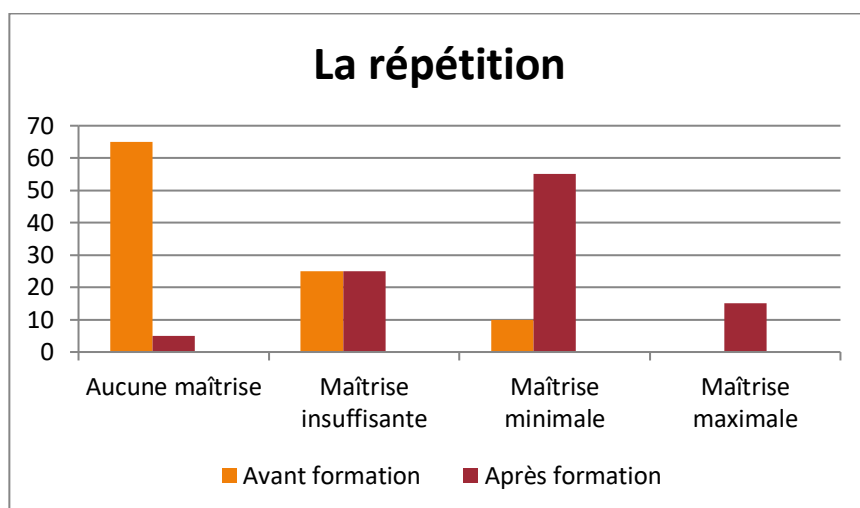


Figure 48. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de répétition. (S. Groupe expérimental 2)

### 7.2.2. La règle de progression

Règle de Cohérence	Période	Degré de maîtrise				Total
		Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	
		Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale	
La progression	Avant Formation	10 50%	8 40%	2 10%	0 0%	20 100%
	<b>Après Formation</b>	<b>0 0%</b>	<b>6 30%</b>	<b>11 55%</b>	<b>3 15%</b>	<b>20 100%</b>

Tableau 37. Résultats des performances du sous-groupe expérimental 2 au niveau de la maîtrise de la règle de progression

Au niveau de la 2<sup>ème</sup> règle de cohérence, nous constatons qu'il y a eu une amélioration au niveau de la maîtrise de cette règle:

- le nombre d'élèves qui n'avaient aucune maîtrise a diminué de 50 %.
- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise insuffisante a baissé de 10 %.
- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise minimale a progressé de 45 %.
- Le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise maximale a progressé : 15 %.

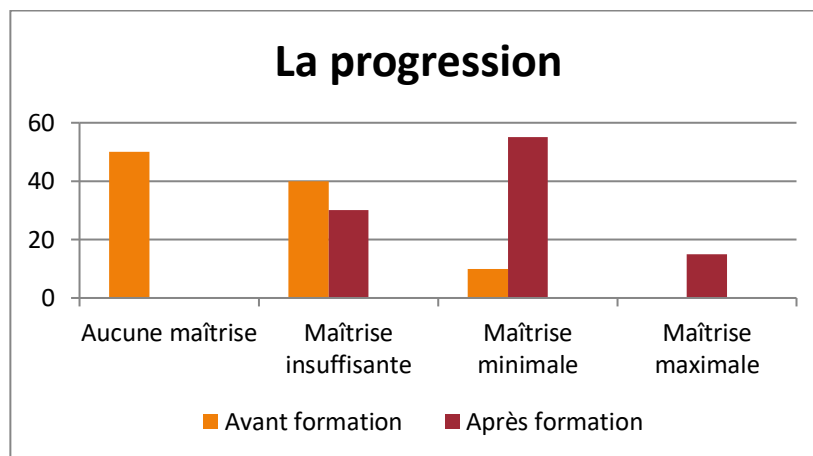


Figure 49. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de progression. (S.Groupe expérimental 2)

### 7.2.3. La règle de non contradiction

Règle de Cohérence	Période	Degré de maîtrise				Total
		Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	
		Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale	
<b>La non contradiction</b>	Avant Formation	10	8	2	0	20
		50%	40%	10%	0%	100%
	<b>Après Formation</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>20</b>
		<b>0%</b>	<b>25%</b>	<b>65%</b>	<b>10%</b>	<b>100%</b>

Tableau 38. Résultats des performances du sous-groupe expérimental 2 au niveau de la maîtrise de la règle de non contradiction

Au niveau de la 3<sup>ème</sup> règle de cohérence, nous constatons qu'il y a eu une amélioration au niveau de la maîtrise de cette règle:

- le nombre d'élèves qui n'avaient aucune maîtrise a baissé de 50 %.
- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise insuffisante a baissé de 15 %.
- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise minimale a progressé de 55 %.
- Le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise maximale a progressé : 10 %.



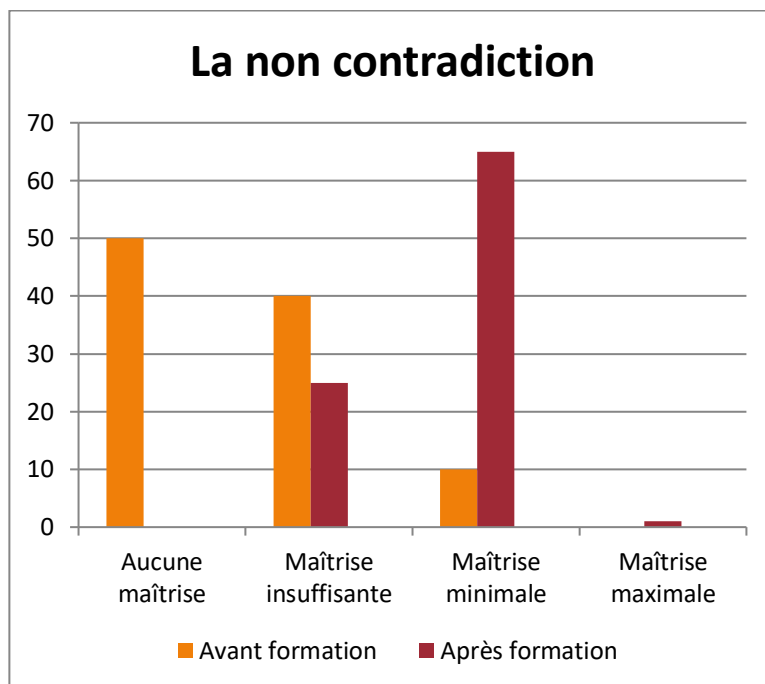


Figure 50. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de non contradiction. (Sous-groupe expérimental 2)

#### 7.2.4. La règle de relation

Règle de Cohérence	Période	Degré de maîtrise				Total
		Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	
		Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale	
La relation	Avant Formation	11 55%	7 35%	2 10%	0 0%	20 100%
	Après Formation	1 5%	7 35%	11 55%	1 5%	20 100%

Tableau 39. Résultats des performances du sous-groupe expérimental 2 au niveau de la maîtrise de la règle de relation

Au niveau de la 4<sup>ème</sup> règle de cohérence, nous constatons qu'il y a eu une amélioration au niveau de la maîtrise de cette règle:

- le nombre d'élèves qui n'avaient aucune maîtrise a baissé de 50 %
- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise insuffisante n'a pas changé 23,6
- le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise minimale a progressé de 40 %
- Le nombre d'élèves qui avaient une maîtrise maximale a progressé : 5 %

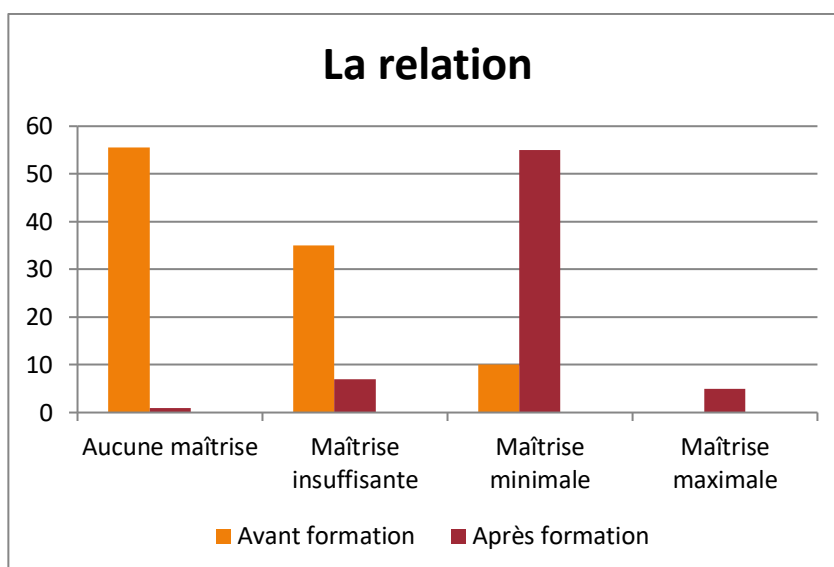


Figure 51. Représentation de la progression du niveau de maîtrise de la règle de relation. (Sous-groupe expérimental 2)

## 8. Comparaison entre les niveaux de progression

La comparaison du niveau de progression entre les deux sous-groupes expérimentaux ne peut pas se faire directement du fait qu'ils ne sont pas constitués du même nombre d'élèves.

Afin d'avoir une même et unique base de comparaison, nous avons rapporté le S/Groupe2 composé de 20 élèves au nombre égal d'élèves du S/Groupe1 composé de 27 élèves. Soit une base comparative de deux S/groupes de 27 élèves dans chacun des S/groupes. La formule adaptée se fait sur une base de calcul de produits en croix. Nombre Total d'élèves Groupe 1 divisé par le nombre total d'élèves du groupe 2 (Total Groupe 1/Total Groupe 2 =  $27/20 = 1,35$ ). Le nombre 1,35 est le coefficient à adopter sur chacun des sous-groupes par critères de cohérence et résultats. Ce qui nous donne le tableau ci-dessous du S/Groupe 2 rapporté à 27 élèves.

## 8.1. Résultats du sous-groupe 1

Règles de cohérence	Période	Degré de maîtrise Groupe 1				Total
		Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	
		Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale	
La répétition	Avant Formation	8 29,60%	11 40,70%	7 25,90%	1 3,70%	27 100%
	<b>Après formation</b>	<b>3 11.1%</b>	<b>10 37.03%</b>	<b>10 37.03%</b>	<b>4 14.8%</b>	<b>27 100%</b>
La progression	Avant formation	10 37,03%	8 29,60%	7 25,90%	2 7,40%	27 100%
	<b>Après Formation</b>	<b>2 7.4%</b>	<b>6 22.2%</b>	<b>16 59.3%</b>	<b>3 11.1%</b>	<b>27 100%</b>
La non contradiction	Avant Formation	12 44,40%	3 11,10%	10 37,03	2 7,40%	27 100%
	<b>Après Formation</b>	<b>1 3.7%</b>	<b>10 37.03%</b>	<b>12 44.4%</b>	<b>4 14.8%</b>	<b>27 100%</b>
La relation	Avant Formation	9 33,3	8 29,60%	8 29,60%	2 7,40%	27 100%
	<b>Après Formation</b>	<b>2 7.4%</b>	<b>4 14.8%</b>	<b>19 70.4%</b>	<b>2 7.4%</b>	<b>27 100%</b>

Tableau 40. Tableau comparatif des performances du sous-groupe expérimental 1 avant et après formation

## 8.2. Résultats du sous-groupe 2

Règles de cohérence	Période	Degré de maîtrise Groupe 2 rapporté à 27 élèves				Total
		Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	
		Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale	
La répétition	Av Formation	17,55 65%	6,75 25%	2,7 10%	0 0%	27 100%
	<b>Après Formation</b>	<b>1,35</b> <b>5%</b>	<b>6,75</b> <b>25%</b>	<b>14,85</b> <b>55%</b>	<b>4,05</b> <b>15%</b>	<b>20</b> <b>100%</b>
La progression	Avant Formation	13,5 50%	10,8 40%	2,7 10%	0 0%	27 100%
	<b>Après Formation</b>	<b>0</b> <b>0%</b>	<b>8,1</b> <b>30%</b>	<b>14,85</b> <b>55%</b>	<b>4,05</b> <b>15%</b>	<b>27</b> <b>100%</b>
La non contradiction	Avant Formation	13,5 50%	10,8 40%	2,7 10%	0 0%	27 100%
	<b>Après Formation</b>	<b>0</b> <b>0%</b>	<b>6,75</b> <b>25%</b>	<b>17,55</b> <b>65%</b>	<b>2,7</b> <b>10%</b>	<b>27</b> <b>100%</b>
La relation	Avant Formation	14,85 55%	9,45 35%	2,7 10%	0 0%	27 100%
	<b>Après Formation</b>	<b>1,35</b> <b>5%</b>	<b>9,45</b> <b>35%</b>	<b>14,85</b> <b>55%</b>	<b>1,35</b> <b>5%</b>	<b>27</b> <b>100%</b>

Tableau 41. Tableau comparatif des performances du sous-groupe expérimental 2 avant et après formation

Pour comparer efficacement la progression après la formation du S/Groupe 1 et du S/Groupe 2, nous avons adopté un système de Scoring par règles de cohérence:

- 1 point pour « Aucune maîtrise »,
- 2 points pour « Maîtrise insuffisante »,
- 3 points pour « Maîtrise minimale »
- 4 points pour « Maîtrise maximale ».

Ce qui correspond aux tableaux suivants :

Règles de cohérence	Période	Scoring degré de maîtrise Groupe exp 1				Total points	Total de points après formation
		Score 1 point	Score 2 points	Score 3 points	Score 4 points		
		Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale		
La répétition	Avant formation	8	22	21	4	54	15
		29,60%	40,70%	25,90	3,70	100%	
	Après formation	3	20	30	16	69	
		11,1%	37,03%	37,03%	14,8%	100%	
La progression	Avant formation	11	8	21	8	48	27
		37,03%	29,60%	25,90%	7,40%	100%	
	Après formation	3	12	48	12	75	
		7,4%	22,2%	59,3%	11,1%	100%	
La non contradiction	Avant formation	12	6	30	8	6	17
		44,40%	11,10%	37,03%	7,40%	100%	
	Après formation	1	20	36	16	73	
		3,7%	37,03%	44,4%	14,18%	100%	
La relation	Avant formation	9	16	24	8	57	18
		33,3%	29,60%	29,60%	7,40%	100%	
	Après formation	2	8	57	8	75	
		7,4%	14,8%	70,4%	7,4%	100%	

Tableau 42. Taux d'évolution dans la maîtrise des règles de cohérence textuelle (Sous-groupe expérimental 1)

Règles de cohérence	Période	Scoring degré de maîtrise Groupe exp 2				Total points	Total de points après formation
		Score 1 point	Score 2 points	Score 3 points	Score 4 points		
		Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale		
La répétition	Avant formation	17,55	13,5	8,1	0	39,15	36,45
		65%	25%	10%	0%	100%	
	Après formation	1,35	13,5	44,55	16,2	75,6	
		5%	25%	55%	15%	100%	
La progression	Avant formation	13,5	21,6	8,1	0	43,2	33,75
		50%	40%	19%	0%	100%	
	Après formation	0	16,2	44,55	16,2	76,95	
		0%	30%	55%	15%	100%	
La non contradiction	Avant formation	13,5	21,6	8,1	0	43,2	33,75
		50%	40%	10%	0%	100%	
	Après formation	0	13,5	52,65	10,8	76,95	
		0%	25%	65%	10%	100%	
La relation	Avant formation	14,85	18,9	8,1	0	41,85	28,35
		55%	35%	10%	0%	100%	
	Après formation	1,35	18,9	44,55	5,4	70,2	
		5%	35%	55%	5%	100%	

Tableau 43. Taux d'évolution dans la maîtrise des règles de cohérence textuelle (Sous-groupe expérimental 2)

En comparant les tableaux de progression, nous remarquons que la méthode appliquée sur le S/groupe 2 montre une réelle progression sur l'ensemble des critères de cohérence à l'étude. En effet, les résultats présentés dans le tableau ci-dessous montrent que la progression du GExp 2 est plus importante que celle du GExp1 et ce, au niveau des règles de répétition, de progression et de non contradiction. Cependant la progression du GExp1 au niveau de la dernière règle (la relation) est supérieure à celle réalisée par le GExp2.

Le tableau ci-dessous récapitule ce constat :

<b>Règles de cohérence</b>	<b>Total Points Après Formation Groupe 1 Méthode Enseignant</b>	<b>Total Points Après Formation Groupe 2 Méthode assistance informatique</b>
<b>La répétition</b>	<b>69</b>	<b>75,6</b>
<b>La progression</b>	<b>75</b>	<b>76,95</b>
<b>La non contradiction</b>	<b>73</b>	<b>76,95</b>
<b>La relation</b>	<b>75</b>	<b>70,02</b>

Tableau 44. Tableau comparatif des résultats des deux sous-groupes expérimentaux

## **9. Commentaire sur les deux méthodes :**

Les deux méthodes que nous avons appliquées (médiation de l'enseignante /médiation informatique) ont permis aux élèves des deux sous-groupes expérimentaux d'améliorer leurs performances. La première condition qui se base sur l'interaction éducatrice/apprenant se distingue par les aides que l'enseignante met à la disposition des élèves en vue de les aider à acquérir des connaissances linguistiques tels que le langage l'affectivité, les supports didactiques (panneau d'affichage, portfolio...). Au cours de la réalisation des tâches, l'enseignante a soutenu les tentatives des élèves dans l'utilisation des stratégies d'autorégulation appropriées. Elle a aidé ses élèves selon leurs besoins et les a accompagnés en fonction de la nature et les caractéristiques des tâches proposées de manière à acquérir progressivement les connaissances linguistiques qui leur font défaut.

Toutefois, si cette démarche « permet d'impliquer les apprenants dans leur propre apprentissage et de les encourager à adopter une approche réflexive dans leur échange avec l'enseignante » (Sagnier 2013 : 58) elle n'assure pas l'autonomie totale des apprenants. En effet, se sentant en difficulté face à une tâche, l'apprenant sollicite l'aide de l'enseignant tuteur qui le guide à réguler ses démarches. Il est donc toujours dans une situation de dépendance. Par contre, l'aide médiatisée par ordinateur, en plus de son côté attractif et motivationnel, favorise l'autonomie totale dans la réalisation des tâches. Face à une tâche qui lui paraît complexe, le scripteur novice exerce un contrôle continu de son activité jusqu'à ce qu'il arrive à assurer son but. C'est ce qui semble expliquer à notre sens la progression importante réalisée par les élèves du S/GExp2 en TCF et en PE. Les situations d'assistance informatisée, basées sur des ressources et des connaissances qui font défaut aux apprenants rendent les scripteurs novices plus autonomes dans la construction de leurs savoirs et de leurs apprentissages. En effet, ces systèmes d'aide en situation d'apprentissage amènent les élèves en cas d'erreurs à apporter des correctifs nécessaires, à changer de stratégies ou à arrêter une procédure ...jusqu'à ce qu'ils atteignent leur but. L'apprenant est donc capable de « faire des choses qu'il ne sait pas faire seul et il peut toujours faire plus quand il est seul pourvu qu'il y soit aidé efficacement » (Doly, 1997 : 29).

À ce propos, Bruner (1987 : 263-271, cité par Doly, *ibid.*) affirme que le scripteur novice

« ne peut pas tirer bénéfice d'une assistance si une condition essentielle n'est pas remplie : [...] la compréhension de la solution doit précéder sa production. C'est-à-dire que l'apprenant doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problème (c'est-à-dire d'évaluer « ce qui va bien ») avant d'être lui-même capable de produire les démarches qui y conduisent sans aide [...] par ce que sans cela il ne peut y avoir de feed-back réel (sur son activité). »

C'est ce que nous avons constaté avec quelques élèves en difficulté qui n'arrivent pas à se représenter le but visé par l'activité proposée et évaluer leur production en vue de s'autoréguler. N'ayant pas assez de connaissances linguistiques de base, ils ne peuvent mener une activité d'essai. La médiation du maître ou celle du logiciel informatique devient impossible. D'après Doly, (1997 : 30), « le tuteur [dans cette situation] ne peut entrer dans la démarche de l'élève, puisque celui-ci n'en a pas, et n'a aucun point d'appui pour ancrer sa tutelle. »

Dans ce type de cas, la situation d'apprentissage est hors de la zone proximale de développement. Une évaluation différenciée est à ce moment nécessaire. On ne peut donc proposer les mêmes tâches pour tous les élèves. Pour ne pas démotiver ceux qui sont en difficulté d'apprentissage, il serait plus judicieux comme le souligne (Doly, *ibid.* : 30), de

leur « proposer une autre tâche ou mieux, reprendre la même avec une tutelle totalement individualisée » tout en leur expliquant petit-à-petit la démarche suivie jusqu'à ce qu'ils puissent se l'approprier et l'utiliser inconsciemment. D'après Bruner (cité par Doly, *ibid.*), pour faire réussir cette démarche, il faut « d'abord faire progresser les élèves sur leur capacité d'évaluer pour les faire progresser ensuite sur leur capacité de produire. ». La mise en place de « séances de réflexion et d'évaluation » sur les tâches à réaliser individuellement ou avec la médiation de l'enseignant est donc une étape fondamentale pour faciliter le processus d'autorégulation. Des grilles d'évaluation portant sur les productions ou les procédures à suivre peuvent être proposées aux apprenants qui peuvent leur servir de repère pour l'auto-évaluation et la régulation.

En comparant les tableaux de progression, nous remarquons que la méthode appliquée sur le groupe 2 montre une réelle progression sur l'ensemble des critères de cohérence à l'étude. Elle cumule après formation 75,6 concernant la règle de la répétition contre 69 pour le groupe 1, 76,95 contre 75 pour la règle de progression et 76,95 contre 73 pour la règle de non contradiction.

Cependant la méthode appliquée sur le groupe 1 au niveau des critères de relation s'est montré plus efficace. Cela est dû à notre avis à la mauvaise conception des exercices interactifs qui sont en rapport avec ce principe (la relation). Ces activités semblent ne pas permettre aux élèves de mieux maîtriser cette règle. Une meilleure conception au niveau des consignes et des liens hypertextes pourrait permettre aux apprenants de pratiquer l'autorégulation dans de meilleures conditions et améliorer ainsi leurs performances.

## **10. Etude de cas**

Pour pouvoir analyser en profondeur l'impact de la formation sur les apprenants, nous avons décidé de suivre deux élèves de près avant la formation et après. Nous avons choisi de suivre les résultats de deux apprenants dont les performances sont faibles par rapport à leurs camarades de classe. Nous nous sommes basés sur leurs résultats dans les différentes évaluations (Tests de connaissances de français et productions écrites). Le 1<sup>er</sup> élève fait partie du sous-groupe expérimental 1 qui a bénéficié de séances de soutien gérées par une enseignante. Le 2<sup>ème</sup> élève appartient au deuxième sous-groupe expérimental. Notre but est de vérifier si la formation qu'ils ont reçue a permis d'améliorer leur niveau en production écrite surtout au niveau de la cohérence microstructurelle et macrostructurelle. Notre analyse aura donc pour corpus les deux productions écrites<sup>25</sup> réalisées avant et après la

---

<sup>25</sup>Voir annexe 5-7





**MPn1**= [a]=Un dimanche, mon père et moi a demander a faire un pique nique dans la nature.

**MPn2** = [b]= J'arrive moi et mon famille.

**MPn3** = [c] =Tout à coup un pendant le temtp un panda arrive

**MPn3** =[d] = courre nous monts dans la voiture et va a la maison.

**MPn4**= [e] =Enfin je va a la France

Le récit comporte trois paragraphes séparés par un espace. La situation initiale comporte un cadre spatio-temporel (un dimanche, dans la nature). Les personnages (mon père et moi) sont présentés brièvement. La phrase 1 (mon père...dans la nature) est mal formée du point de vue syntaxique ce qui la rend incohérente. En effet, nous constatons qu'au lieu de dire : mon père m'a demandé de faire un pique-nique, l'apprenant a utilisé un groupe nominal constitué du père et du fils. La conjugaison du verbe demander au passé composé avec la troisième personne du singulier confirme que l'argument est le fils et le prédicat est le verbe « a demandé ». Il commet ainsi une erreur intralinguale qui semble provenir de son incapacité à intérioriser la grammaire du français et à appliquer les règles linguistiques étudiées.

On remarque enfin, qu'au point de vue formel, le paragraphe 1 ne commence pas par un alinéa.

Le paragraphe 2 comporte la suite des événements : l'arrivée de la famille, l'apparition d'un animal (noeud1), la panique, la fuite et le retour à la maison (dénouement). Nous remarquons la non utilisation d'un connecteur temporel pour situer les actions dans le temps et établir la chronologie du récit. La phrase [b] (J'arrive moi et mon famille) est incorrecte. L'élève semble vouloir dire : j'arrive avec ma famille. Si c'est le cas, il commet ainsi une erreur interlinguale (d'interférence) du fait qu'en arabe on pourrait dire :

وصلت مع عائلتي. [wasaltou m'/'aa '/'ilet]

La phrase [c] : « Tout à coup un pendant le temtp un panda arrive » commence par la locution adverbiale « Tout à coup ». Ce connecteur temporel introduit la complication dans le récit : l'arrivée d'un panda (déclencheur1). Cet animal inexistant dans la région où vit l'élève rend la relation entre les énoncés incongruente. Cette phrase est également incorrecte du fait qu'elle comporte semble-t-il un autre connecteur « pendant ce temps » qui rend la compréhension difficile.

Les phrases [d+e] sont aussi incorrectes du fait que les verbes qui sont mal conjugués n'ont pas de thème. L'élève semble vouloir dire : nous courrons, nous montons dans la voiture et nous rentrons. Il commet ainsi une erreur de simplification en négligeant le pronom personnel « nous » qui joue le rôle de substitut au groupe nominal « les parents et le fils ». Les phrases sont donc thématiquement incohérentes avec celles qui précèdent du fait que les éléments de reprise ne sont pas bien employés.

On remarque également un alinéa signalé par l'élève pour marquer une pause et assurer au paragraphe délimité une unité sémantique. Néanmoins, l'omission d'un point et d'un connecteur argumentatif marqueur de conséquence tel que « alors » aurait pu contribuer à mieux structurer la situation intermédiaire en marquant le dénouement de la situation. L'élément de résolution permettrait ainsi de clore les péripéties et engendrer la situation finale.

Le paragraphe 3 constitue la situation finale du récit. Il commence par le connecteur temporel « enfin » qui marque l'aboutissement de l'action en mettant terme à la peur de la famille. On constate néanmoins qu'il y a une contradiction inférentielle du fait que la proposition [e] contredit le contenu sémantique présupposé dans le récit : le mot « France » n'a pas de relation avec le lieu où se passe la scène ; Cet énoncé est donc considéré comme « incongrue » car la règle de relation n'est pas respectée.

### **10.1.2. Commentaire sur la production 1**

Pour récapituler, l'apprenant paraît avoir des connaissances sur le schéma narratif appris en classe et les caractéristiques formelles du récit. Le champ lexical est globalement en rapport avec le thème à part le mot France à la fin du récit. Les informations présentées sont certes en rapport avec le thème mais elles manquent de précisions et ne sont pas bien développées. L'élève semble trouver des difficultés dans l'emploi des expressions anaphoriques et des connecteurs. De même, les mots ne sont pas agencés correctement dans les phrases produites. De ce fait, les phrases produites ne sont pas toujours thématiquement cohérentes avec celles qui précèdent, ce qui réduit la continuité thématique et sémantique du texte.

### 10.1.3. Analyse de la production 2

Nom: <u>Elouatim</u> .....	Production écrite	Classe : <u>CP6 B</u> .....
Prénom: <u>Mouin</u> .....		Ecole : <u>Khdairia</u>
<p>Pour ton évaluation, voici le sujet que tu dois rédiger.</p> <p><i>Un dimanche, tu es parti(e) te promener avec tes parents.</i></p> <p><i>En cours de route, un incident est arrivé</i></p> <p><i>Raconte en huit phrases au moins ce qui s'est passé</i></p>		
<p><u>Le dimanche matin, le soleil brille jette ses rayons lumineux sur l'univers et le ciel clair. Je vais avec mes parents (père/mère) à la campagne.</u></p> <p><u>Ils prennent la voiture et prennent aussi un sac.</u></p> <p><u>Après de heures nous avons arrivés à la campagne. L'air pur et la terre verdoyante comme un tapis vert décoré de fleurs multicolore. Les arbres fleuris alourdis de fruits. Soudain la pluie tombe nous sommes allés à la voiture.</u></p> <p><u>Enfin nous avons rentré à la maison. Je suis joyeux parce que je vais à la campagne.</u></p>		

Figure 53. Production 2 de Mouin. École Khdairia

**MPn1** = [a+b]=Le dimanche matin, le soleil brille jette ses rayons lumineux sur l'univers et le ciel clair. Je vais à la campagne.

**MPn2** = [c]= Ils prennent la voiture et prennent aussi un sac.

**MPn3** = [d+e+f]+ Après de heures nous avons arrivés à la campagne. L'air pur et la terre verdoyante comme un tapis vert décoré de fleurs multicolore. Les arbres fleuris alourdis de fruits.

**MPn3**= [G=H]] = Soudain la pluie tombe nous sommes allés à la voiture.

**MPn4**= [i+j]= Enfin nous avons rentré à la maison. Je suis joyeux parce que je vais à la campagne.

La structure du texte 2 est formée de quatre macropropositions. Côté formel, le texte est constitué de trois paragraphes en retrait séparés par un espace blanc et renforcés par des alinéas qui assurent aux paragraphes délimités une unité sémantique. La situation initiale

(MPn1) comporte un cadre temporel (le dimanche matin) et spatial (la campagne). Contrairement au texte 1, les personnages sont signalés : « je », « mes parents ». Néanmoins, aucune précision sur leurs conditions n'est indiquée.

La MPn2 représente la situation intermédiaire qui comporte une partie dans laquelle le narrateur raconte la péripétie (départ pour la campagne, l'arrivée, la description du lieu) et une deuxième comprenant l'événement imprévu (déclencheur 1) qui vient bouleverser la stabilité de la situation initiale. L'élément perturbateur qui a causé le processus de transformation est introduit par le connecteur temporel « soudain ». Ce processus n'a pas trop duré car il est tout de suite suivi par un élément de dénouement (déclencheur 2) qui se traduit par la précipitation de la famille vers la voiture.

La situation finale débute par le connecteur « enfin » qui clôt le récit avec un retour à l'équilibre. Nous notons la malformation de la dernière phrase qui la rend incohérente. On suppose que l'élève voulait dire : « je suis joyeux parce que je suis allé à la campagne ».

#### **10.1.4. Commentaire sur la production 2**

Pour récapituler, ce récit paraît plus cohérent que le premier. Le schéma narratif et les caractéristiques formelles sont globalement respectés. Les caractéristiques formelles du récit à dominante narrative sont respectées. Les éléments de reprise sont globalement mieux employés que lors de la première production. Néanmoins, les informations en rapport avec la tâche demandée manquent de précisions et ne sont pas bien développées.

## 10.2. Cas d'Abdelwaheb (Ecole primaire Larmel)

### 10.2.1. Analyse de la production1

Nom : <i>Abdelwaheb</i>	Production écrite	Classe : <i>CP</i>
Prénom : <i>Abdelwaheb</i>		Ecole : <i>Larmel</i>
Pour ton évaluation, voici le sujet que tu dois rédiger.		
Un dimanche, tu es allé(e) avec tes parents faire un pique-nique dans la nature.		
Au cours de ce repas en plein-air, un incident est arrivé.		
Raconte en huit phrases au moins ce qui s'est passé.		
<p><i>Un dimanche moi et la famille avec tes parent faire un peque-nique dans la plage. Ceul joi. Nous avens à la monge pour à la plage. (Tout) Tout à coup. Moi la coute un enfant dans la mère.</i></p> <p><i>La finale la messieu pour la plage essepue des un enfant dans La mère</i></p>		

Figure 54. Production 1 d'Abdelwaheb. École Larmel

**MPn1=[a]**= Un dimanche moi et la famille avec tes parent faire un peque-nique dans la plage.

Qeul joi

**MPn2** =[b+c]=Nous avens à la monge pour à la plage. Tout-à coup. Moi la coute un enfant dans la mère.

**MPn 3** = [d] = La messieu pour la plage essepue des un enfant dans La mère

Le récit 1 d'Abdelwaheb comporte quatre macropropositions. La MPn1 correspond à la situation initiale. Elle comporte le cadre spatial (un dimanche), le cadre temporel (dans la plage) et les personnages (moi et la famille, tes parents) ainsi que les conditions où ils se trouvent (la joie). Nous constatons que cet énoncé est incorrect car les mots sont mal agencés. L'élève a ainsi commis une erreur intralinguale due à notre avis à son incapacité à

intérioriser la grammaire étrangère et à appliquer les règles linguistiques étudiées. Les mots ne pas sont agencés correctement dans les Ph1.

L'emploi du pronom personnel « nous » au début de la MPn2 rend l'énoncé thématiquement cohérent avec celui qui précède. Toutefois, la non présence d'un connecteur temporel n'assure pas convenablement la continuité sémantique. En effet, l'action n'est pas bien située dans le temps, ce qui fait que la chronologie du récit n'est pas établie. Cette erreur de stratégies semble provenir de la non-prise en compte par l'élève de la totalité des détails intervenant dans le récit. Son modèle mental paraît mal élaboré et inadéquat à la suite des actions.

La troisième macroproposition est constituée de deux propositions mal conçues. La première commence par le pronom « nous » qui renvoie à l'enfant et ses parents. Néanmoins, les mots qui constituent le prédicat n'assurent pas la compréhension de l'énoncé. L'élève semble vouloir dire : « Nous avons commencé à déjeuner sur la plage ».

La deuxième proposition commence par un connecteur temporel (Tout-à-coup) suivi d'un point au lieu d'une virgule. Cet élément de liaison introduit l'élément perturbateur (nœud) représentée par une proposition mal conçue. Le pronom tonique « moi » qui normalement devait être remplacé par le pronom personnel « je » est suivi d'un prédicat comprenant le verbe écouter mal conjugué, un complément d'objet direct (un enfant) et un adverbe de lieu (dans la mer). L'apprenant voulait sûrement dire « Tout-à-coup, j'entends un enfant crier dans la mer ». L'utilisation erronée des pronoms et l'agencement incorrect des mots dans les phrases rend l'énoncé incohérent.

La MPn4 constitue la situation finale du récit. Elle est introduite par le connecteur temporel « enfin » qui marque l'aboutissement de l'action en proposant un dénouement au récit. On constate néanmoins que la proposition finale est difficile à comprendre du fait que les mots qui la composent sont inadéquats à la situation. On peut affirmer que les erreurs commises dans le texte sont des erreurs systématiques qui indiquent que l'apprenant ne maîtrise pas correctement les connaissances linguistiques nécessaires pour la production d'un texte narratif cohérent.

### **10.2.2. Commentaire sur la production 1**

Pour récapituler, on peut dire que le schéma narratif dans cette production est globalement respecté. Les séquences narratives produites occupent une position dominante. Au niveau de la cohérence textuelle, les éléments de reprise, et les connecteurs temporels semblent toujours non maîtrisés ce qui nécessite une consolidation à ce niveau.



### 10.2.3. Analyse de la production 2

Nom: <u>Bibi</u> .....	Production écrite	Classe : <u>5<sup>e</sup>B</u> .....
Prénom: <u>Abdelwaheb</u> .....		Ecole : <u>Larmel</u> .....

Pour ton évaluation, voici le sujet que tu dois rédiger.

*Un dimanche, tu es parti(e) te promener avec tes parents.*  
*En cours de route, un incident est arrivé.*  
*Raconte en huit phrases au moins ce qui s'est passé.*

Un dimanche mes parents et moi  
 nous sommes partis nous promener  
 dans la ville.  
 Quelle joie

Tout à coup et nous sommes en  
 cours de route un petit incident est arrivé.  
 La voiture de mon père ne peut plus  
 démarrer. Moi et mon frère Sami  
 descendons pour pousser la voiture  
 de toute nos forces. Mais... Papa  
 appelle le mécanicien. Après une heure  
 le monsieur est arrivé.

Il repare <sup>vraie</sup> vieille voiture et nous  
 rentrons à la maison malheureux  
 et très fatigués.

Figure 55. Production 2 d'Abdelwaheb. École Larmel

**MPn1** = [a+b] : Un dimanche mes parents et moi nous sommes partis nous promener dans la ville.

Quelle joie

**MPn2** = [c+d] Tout à coup et nous sommes en cours de route un petit incident est arrivé. La voiture de mon père ne peut plus démarrer.

**MPn3** = [e]= Moi et mon frère Sami descendons pour pousser la voiture de toute nos forces.

**MPn4**= [f]= Mais...Papa appelle le mécanicien. Après une heure le monsieur est arrivé.

**MPn5** : Il répare la vieille voiture et nous rentrons à la maison malheureux et très fatigués.

Le texte 2 comporte cinq macropropositions qui représentent les cinq moments du récit. La MPn1 correspond à la situation initiale. Elle comporte un cadre spatial (un dimanche), temporel (dans la ville) et les personnages (ma famille et moi) ainsi que leur conditions (la



joie). Nous constatons que cet énoncé est plus correct que le celui présenté dans le premier texte :

Texte 1 : Un dimanche moi et la famille avec tes parent faire un peque-nique dans la plage. Quel joi

Texte 2 : Un dimanche mes parents et moi nous sommes partis nous promener dans la ville. Quelle joi

La cohérence entre les deux phrases est assurée par inférence causale. L'apprenant fait allusion à sa joie ou à celle de toute la famille de partir en pique-nique. On souligne l'absence du point d'exclamation qui indique la grande émotion de l'enfant. L'élève a ainsi commis une erreur intralinguale due à notre avis à sa négligence pour les signes de ponctuation.

Le deuxième paragraphe commence par le connecteur temporel « tout-à-coup » qui introduit l'élément perturbateur : la voiture tombe en panne (nœud). Toutefois, cet élément de liaison aurait dû être remplacé par un connecteur argumentatif marqueur de liaison tel que « Alors » suivi du pronom relatif « que » qui assurerait mieux la continuité chronologique et sémantique. La MPn3 représente la réaction des membres de la famille face à cet imprévu. La MPn4 commence par le connecteur « Mais » qui marque l'opposition.

La MPn5 correspond au déclencheur 2 (l'appel d'un mécanicien) qui apporte une sanction au processus de transformation.

Le dernier paragraphe qui correspond à la situation finale représente la fin du récit avec un retour à l'équilibre. Les personnages retrouvent la stabilité mais paraissent malheureux : « malheureux », « très fatigués ».

#### **10.2.4. Commentaire sur la production2**

Le deuxième texte paraît mieux structuré que le premier. Le schéma narratif est respecté (état initial/complication/dynamique/ dénouement /état final). Les caractéristiques formelles du récit sont respectées (alinéas, espace). Les phrases produites comportent des mots qui sont mieux agencés que dans la première production. La ponctuation souligne globalement les relations logiques entre les phrases sauf dans la phrase [b] où l'on remarque l'absence d'un point d'exclamation.

Au niveau de la cohérence thématique, on peut affirmer que dans la majorité des cas, les phrases sont thématiquement cohérentes avec celles qui précèdent. Le champ lexical est en rapport avec le sujet proposé. Les expressions anaphoriques marquent les relations sémantico-logiques entre les propositions. Néanmoins, le connecteur « tout-à-coup » ne correspond pas à la situation d'énonciation ce qui réduit la continuité sémantique du texte.

## Conclusion

Le suivi des deux élèves a permis de confirmer les résultats positifs indiqués par les tableaux statistiques. Il y a en effet un impact positif des séances de soutien sur le rendement des deux élèves. Néanmoins, on constate dans les deux productions des dysfonctionnements qui perdurent au niveau de la cohérence microstructurelle et macrostructurelle. Cela est dû à notre avis au manque de connaissances linguistiques qui font défaut aux apprenants et à leur impression de ne pas être en mesure de produire correctement un récit cohérent. En effet, pour élaborer la cohérence des significations locales et globales l'apprenant est appelé à activer ses connaissances antérieures sur les règles de cohérence textuelle. Néanmoins, si celle-ci ne sont pas disponibles, l'élève ne peut construire correctement la cohérence de la signification du texte. Les séances de soutien que nous avons proposées aux élèves du groupe expérimental ne peuvent suffire pour permettre aux élèves en difficultés d'apprentissage de se rattraper par rapport à leurs camarades qui ont un niveau plus élevée. Ces élèves ont donc besoin de l'accompagnement de l'enseignant ou d'un autre tuteur afin qu'il puisse les motiver à dépasser leurs difficultés. Malheureusement « les enseignants « intègre[nt] trop rarement dans [leurs] interventions envers [les] enfants en difficultés scolaires l'apprentissage de stratégies visant à faire face aux émotions négatives générées par des croyances motivationnelles de l'élève ». (Focant 2003 : 61).

La médiation de l'enseignante ou celle qui est assurée par un système d'assistance informatisé ne peuvent donc être efficace que si l'apprenant possède les connaissances requises pour la production de textes narratifs cohérents. C'est donc aux enseignants de donner les moyens aux élèves en difficulté d'apprentissage de prendre confiance en soi afin d'accéder progressivement au savoir et à la manière de le construire. En effet, comme l'affirme Doly (1999 :57)

faire le choix d'être le médiateur d'un apprentissage par métacognition, c'est parier qu'il est toujours possible d'aider des élèves à progresser dans les savoirs, et d'abord ceux qui sont en échec, de telle sorte qu'ils aient à la fois plus de chance de réussite, d'autonomie et de désir d'apprendre.

De ce fait, une évaluation des prérequis est nécessaire au début de chaque apprentissage afin d'identifier les apprenants qui ont des difficultés en production verbale écrite et les aider progressivement à les dépasser par le biais d'exercices de remédiation différenciés et appropriés à leur niveau.

Cela passe par une bonne évaluation des prérequis au début de chaque apprentissage afin d'évaluer le degré de maîtrise des principes de la cohérence textuelle et des marques de

cohésion qui structurent les textes. Cette démarche permettrait aux enseignants d'établir un diagnostic approprié aux dysfonctionnements cognitifs constatés et de concevoir des séquences didactiques contenant des activités métacognitives adaptées au niveau des apprenants. Cette procédure pourrait aider les jeunes apprentis à développer des stratégies métacognitives et motivationnelles qu'ils pourraient utiliser au cours des séances de production écrite. Le développement de processus efficaces et appropriés à chaque élève favoriserait l'autonomisation et la transférabilité des stratégies métacognitives dans d'autres situations scolaires ou extrascolaires.

## Conclusion générale

L'apprentissage de la production des textes narratifs en FLE représente une activité mentale complexe pour les élèves du cycle primaire tunisien. Cet exercice écrit suppose en effet la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et la sollicitation de différents processus mentaux.

La recherche que nous avons réalisée avait pour objectifs de comprendre les principales raisons qui rendent l'écriture de ce type de texte difficile pour les scripteurs novices et de proposer une démarche didactique basée sur des activités métacognitives qui a pour but d'aider les élèves à prendre conscience des opérations cognitives qu'ils exercent face à une tâche complexe (production d'un récit) afin de leur permettre de s'autoréguler.

Trois aspects ont été abordés dans cette étude pour assurer l'élaboration du modèle d'autorégulation que nous avons expérimenté : la linguistique textuelle, la psycholinguistique cognitive et la didactique cognitive.

La linguistique textuelle et cognitive à travers les travaux des linguistes sur le récit (Kintsch et Van Dijk 1978 ; Adam 2008, 2017 ; Charolles 1978, 2006, 2008, 2012 ; Vigner 2004)... a mis en évidence la complexité des structures des récits et les éléments qui assurent leur cohérence microstructurelle et macrostructurelle.

Du côté de la psychologie cognitive, de nombreux chercheurs (Garret 1980, Baddeley 1986, Bereiter et Scardamalia 1987, Levelt 1989, Van Gallen 1991, Berninger et Swanson 1994, Kellogg 1996, Butterfield et al. 1996...) ont conçu des modèles rédactionnels dans le but de formaliser l'acte d'écrire et d'aider les scripteurs à identifier les modalités de l'écriture des récits. Le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) qui est considéré comme une référence permet certes aux jeunes scripteurs de dépasser leurs difficultés, néanmoins, malgré ses nombreux avantages, ce processus ne rend pas compte des connaissances antérieures de l'apprenant (linguistiques, référentielles et pragmatiques) et des processus cognitifs qui assurent l'articulation et l'activation des connaissances déclaratives et procédurales (Faucon 2003, Legros et Marin 2008...), ce qui expliquerait le nombre élevé d'erreurs liées à la cohérence microstructurelle et macrostructurelle qui sont recueillies dans les productions des élèves.

Les travaux d'Astolfi (1997), de Larruy (2003), de Fiard et Auriac (2005) ont permis de classer ces erreurs selon des critères précis contribuant ainsi à mieux comprendre

l'interlangue des apprenants. Les travaux de psychologie cognitive sur la mémoire et sur la représentation des connaissances (Kintsch et Van Dijk 1978, Denhière et Baudet 1992, Eustache et Desgranges 2003-2010-2011, Legros et Marin 2008...) ont montré la complexité du processus mémoriel et de l'effort mental consenti par l'apprenant au cours de la production écrite et également pendant l'autocorrection pour élaborer et mettre en mots une représentation mentale. Nous avons fait alors l'hypothèse que l'analyse des micropropositions et des macropropositions dans les copies des élèves pourrait permettre d'identifier les opérations cognitives effectuées par les apprenants dans la construction de la cohérence microstructurelle et macrostructurelle ; ce qui faciliterait la conception de dispositifs de remédiation appropriés.

Les recherches conduites dans le domaine de la métacognition (Flavell 1976, Doly 1999, Nader-Grobois 2007, Lafortune 2011, Sagnier 2013...) ont montré l'efficacité de cette pratique dans l'apprentissage des langues, vu qu'elle permet à l'apprenant d'évaluer activement ses propres processus cognitifs, de les réguler et de les réorganiser pour atteindre un but visé. (Flavell 1976).

C'est dans ce cadre que nous avons conçu un modèle d'autorégulation inspiré des travaux des psychologues (Corno 1986, Boekarts 1997, Zimmerman 1997, Winne 2000, Pintrich 2004) ; ce modèle nous a permis d'opérationnaliser les stratégies de détermination du but, de motivation, de contrôle et de régulation en vue d'expliquer la complexité des processus d'autorégulation mobilisés par les apprenants en situation de remédiation mais également de vérifier l'impact de la pratique de ce processus sur les performances des élèves à l'écrit.

Pour étudier l'apprentissage autorégulé dans toute sa complexité, nous avons mis en place deux méthodes différentes : l'une qui assure apprentissage médiatisé par une enseignante et l'autre qui permet un apprentissage assisté par ordinateur.

La première méthode nous a permis de voir l'apprenant en interaction avec sa maîtresse qui l'accompagne et qui le motive pour l'aider à passer d'une évaluation intuitive à une évaluation explicite basée sur des critères concernant le texte. Cette méthode, malgré ses avantages, semble dépendre de deux facteurs : les connaissances antérieures qui devraient permettre aux apprenants de réaliser les tâches proposées doivent être requises chez les apprenants pour qu'ils puissent dépasser avec l'aide d'un tuteur la zone proximale de développement. Le deuxième facteur se rapporte à la formation de base de l'enseignant en didactique des disciplines et en pédagogie de la métacognition. Sans connaissances antérieures dans ces deux domaines, il peut être directif ou non directif. Dans le premier cas,

il risque de rendre l'apprenant dépendant de ses consignes et ne peut se débrouiller tout seul au cours de production de récits. Dans le deuxième cas, l'apprenant se sentira abandonné à son sort sans assistance ce qui peut le mener vers l'échec. La médiation de l'enseignant devrait être ni directive ni non directive de manière à faire progresser l'apprenant et l'aider à développer des stratégies d'autorégulation.

Pour ce qui est de l'assistance informatisée, les recherches antérieures ont montré qu'elle permet la détection et la correction des erreurs en rapport avec la microstructure, de repérer celles qui se rapportent à l'incohérence textuelle et enfin de stimuler les apprenants à l'auto-questionnement et l'auto-évaluation (Legros et Marin 2008). Le logiciel Hot Potatoes que nous avons utilisé facilite certes l'analyse des stratégies en signalant les erreurs à l'élève et en le guidant à la régulation de ses démarches grâce à des liens hyper-textes. Ce système favorise également le travail autonome et incite les apprenants à développer les stratégies comportementales et motivationnelles. Néanmoins, l'utilisation de ce système d'aide dépend du niveau linguistique des apprenants. En effet, si les connaissances antérieures des élèves sont insuffisantes, l'utilisation de cet outil d'aide ne peut améliorer leur niveau d'autorégulation et contribuer au développement de leurs compétences scripturales. À ce niveau, l'apprenant va se retrouver dans une situation complexe qui l'obligera à tenter plusieurs essais sans qu'il puisse retenir une stratégie dans sa mémoire à long terme.

Les systèmes d'aide informatisés permettent certes de fournir aux scripteurs novices des bases de connaissances et des outils d'aide qui les incitent à l'auto-questionnement et l'auto-évaluation, néanmoins la réussite de ce système dépend de beaucoup de facteurs tels que la bonne formation des enseignants en didactique, en pédagogie, en linguistique textuelle et dans les TICE, le niveau linguistique des élèves qui doivent être capables de réaliser les tâches proposées, les activités proposées qui doivent être adaptées au niveau des apprenants...

L'étude du cas des deux élèves Mouine et Abdelwaheb nous a permis de constater que même s'il y a eu une progression au niveau des performances des deux apprenants, cela n'empêche qu'ils trouvent des difficultés dans la construction de séquences narratives cohérentes. Nous pensons que la mise en place d'exercices différenciés appropriés au niveau des élèves pourrait les aider à développer progressivement leur niveau d'autorégulation et par conséquent développer leurs compétences scripturales.

La pratique de la métacognition en contexte plurilingue représente certes une démarche qui favorise la motivation et le transfert des connaissances langagières et des connaissances du monde. Néanmoins, pour arriver à atteindre ce but, nous devons avant tout

penser à former les enseignants à l'application de l'approche métacognitive en classe de langue. Ce type de formation pourrait améliorer les pratiques des enseignants et les initier à mettre en œuvre des démarches focalisées sur la réflexivité qui visent le développement des stratégies comportementales et motivationnelles des scripteurs novices.

Nous espérons que la recherche-action que nous avons réalisée contribuera au développement des méthodes didactiques dont l'objectif sera le développement des compétences scripturales des apprenants.

## Références bibliographiques

- Adam, J-M. (1994). *Le texte narratif*. Paris : Nathan.
- Adam, J-M. (1999). *Linguistique Textuelle: des genres de discours aux textes*. Nathan Université, Paris.
- Adam, J-M. (2005). *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (2<sup>e</sup> éd.) : Armand Colin.
- Adam, J-M. (2008). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin. Collection Cursus.
- Adam, J-M. (2008). *Note de cadrage sur la linguistique textuelle*. Congrès Mondial de Linguistique Française, 2008. Paris, France.
- Adam, J-M. (2016). La linguistique textuelle et l'analyse de discours, dans le contexte des années 70. *Pratiques*, 169-170, DOI : 10.4000/pratiques.2931
- Adam, J-M. (2017). *Les textes : types et prototypes* (4<sup>e</sup> éd.) : Armand Colin.
- Adam, J-M. (2019). Linguistique – récits – narratologie. *Pratiques*, 181-182. DOI : 10.4000/pratiques.5593
- Alamargot, D. & Lambert, E., Chanquoy, L. (2005). La production écrite et ses relations avec la mémoire. *Approche Neuropsychologique des Acquisitions de l'Enfant*, 17,41-46.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In : M. Huberman (Éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, 86-126. Neuchâtel. Suisse : Delachaud et Niestlé.
- Allal, L. (1993). Régulations cognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative. In : Allal L., Bain, D. & Perrenoud, P. (Éds), *Evaluation formative et didactiques du français*, 81-98. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. & Saad-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- Arrivé, M., Gadet, F. & Galmiche, M. (1989). *La Grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.
- Astolfi, J. P. (2009). *L'erreur, un outil pour enseigner* : ESF éditeur.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Science* 4(11), 417-423.
- Bandura, A. (1993). La théorie sociale cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie. Vol.14* (2), 43-83. En ligne : [http://jean.heutte.free.fr/IMG/pdf/Bandura-1993-TSC\\_des\\_buts.pdf](http://jean.heutte.free.fr/IMG/pdf/Bandura-1993-TSC_des_buts.pdf)
- Bazin, A., Girerd, R. (1999). La métacognition, une aide à la réussite des élèves. In Meirieu, M. (Éd.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Nouvelle édition, 63-93. Paris : ESF.
- Beacco, J.C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Les Éditions Didier.
- Berger, J.L. & Büchel, F. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128. En ligne : <https://journals.openedition.org/rfp/pdf>



- Berger, J-L., Büchel F.P. (2013). *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications*. Nice : Éditions Ovidia.
- Besse, H. et Porquier,R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Hatier, coll. LAL.
- Bisaillon, J. (1994). L'apprentissage de l'écrit en langue seconde par un enseignement de la révision combiné à l'utilisation du traitement de texte. In : Abou S. & Haddad K. (Éds.), *Une francophonie différentielle*, 83-106. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Boekaerts, M. (1997). Self-Regulated Learning : a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, Vol. 2, 161-186.
- Boekaerts, M. (1996). Self-Regulated Learning at the junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, Vol. 1 (2), 100-112.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Éds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications*, 417-451. San Diego, CA : Academic Pres.
- Boukhari, A. (2006). La réforme de l'enseignement du français en Tunisie : enjeux et difficultés. *Le français aujourd'hui*, 154, 35-41. Armand Colin.
- Bremon, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications*, 8, 60-76.Persée.
- Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle*. Paris, L'Harmattan.
- Cartier, S.C. & Butler, D.L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé. In : Noël B. & Cartier S.C. (Éds). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, 41-54.Bruxelles : De Boeck.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. *Langue française*. 38, 7-41 : Larousse.
- Charolles, M. (1989). Les plans d'organisation textuelle : période, chaînes, portées et séquences. *Pratiques*, 57, 3-13, Metz. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/pdf>
- Charolles, M. (2006). *Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle*. HAL archives ouvertes. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00334043>
- Charolles, M. (2008). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. HAL archives ouvertes, 1-27. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00334043>.
- Charolles, M. (2012). *Cohérence et cohésion du discours*. HAL archives ouvertes, 1-16). En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00665838/document>
- Charolles, M. (1991).Marquage linguistique et résumé de texte. *Recherches linguistiques*. Vol. 17, 11-27. Paris : Librairie Klincksieck.
- Castex, P. & Surer, P. (1950). *Manuel des études littéraires françaises*. Tome 5, XIXe siècle, Hachette
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. In : Noël, B. & Cartier, S. (Éds), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck supérieur.
- Combettes, B. (1978). Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. In : Charolles, M. & Peytard, J. (Éds), *Langue française*, 38, 74-86. Persée. Larousse.
- Combettes, B. (1993). Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques. *Pratiques*, 77, 43-57.Metz. .

- Combettes, B. (2006). L'analyse thème / rhème dans une perspective diachronique. *Linx*, 55, 75-89. Université Paris Nanterre.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 1-196, Paris. Les Éditions Didier. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants. *Langages* 57, 9-15. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1980\\_num\\_14\\_57\\_1833](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833).
- Cordier, F. & Gaonac'H. (2004). *Apprentissage et mémoire*. Paris: Nathan université.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In: Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (Éds.) *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspective*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 191-226.
- Corno, L. (2004). Work habits and work styles: volition in education. *Teachers College Record*, 106 (9), 1669-1694.
- Corno, L. (2008). Work habits and self-regulated learning: helping students to find a “will” from a “a”. In: Schunk, D. & Zimmerman, B. (Éds.), *Motivation and self-regulated learning*, 197-222. New York: Lawrence Erlbaum.
- Cosnefroy, L. (2009). *L'apprentissage autorégulé : les effets conjoints de la métacognition et de la motivation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches. Université Paris Ouest La Défense.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 9-50. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-2-page-9.htm>
- Cosnefroy, L. (2012). L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol 38, 2, 255-454. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J. P. (2000), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Edition CLE. Flammarion. Paris.
- Cuq, J.P. (2005). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE, Clé International.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris: Presses universitaires de France.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois...compréhension et souvenir de récits*. Presses Universitaires de Lille.
- Deschamps, R. & Moulignier, A. (2005). La mémoire et ses troubles. *EMC-Neurologie* Vol.2. Elsevier.
- Doly, A-M. (1999). Métacognition et médiation à l'école, In : Meirieu, P. (Éd.). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, 17-61, ESF.
- Doly, A.-M. (2000). *Métacognition et médiations. Mieux enseigner, mieux apprendre à l'école*. Canopé - CRDP de Clermont-Ferrand.
- Doly, A-M. (2013). *La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école*. HAL. Archives-ouvertes, 1-19. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00835076/document>.
- Ducrot, J.-M. (2005). *La pédagogie de l'erreur: corriger et remédier*. Synergies FLE.

- Dutrey, J.F. & Hammami, M. (2006). L'enseignement du français en Tunisie : un programme ambitieux de rénovation et de soutien. *Le français aujourd'hui. Former au français dans le Maghreb*. 154, 3-7. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-3.htm>
- Ehrlich, M-F., Charles A. & Tardieu H. (1991). La superstructure des textes expositifs est-elle prise en charge lors de la sélection des informations importantes ? *Recherches linguistiques*. Vol 17, 183-206, ISBN : 2 252 028 53 – X.
- Eustache, F. & Desgranges, B. (2010). *Les chemins de la mémoire*. Paris : Éd. du Pommier.
- Eustache, F. & Desgranges, B. (2011). Les conceptions de la mémoire déclarative d'Endel Tulving et leurs conséquences actuelles. *Revue de neuropsychologie*. Vol. 3, 94-103. John Libbey Eurotext.
- Fayol, M. (1985). Le Récit et sa construction : Une approche de psychologie cognitive. *Revue française de pédagogie*, 76, 94-96, INRP.
- Focant, J. (2003). Impact des capacités d'autorégulation en résolution de problèmes chez les enfants de 10 ans. *Education et francophonie*, Vol. 31 :2, 1-22. En ligne : [https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF\\_XXXI\\_2.pdf#page=47](https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXXI_2.pdf#page=47)
- Fiard, J. & Auriac, E. (2005). *L'erreur didactique. Petite didactique de l'erreur scolaire*. L'Harmattan.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In: Resnick, L.B. (Éd.). *The nature of intelligence*, 231-235. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In: Weinert, F.E. & Kluwe, R.H. (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*, 21-30. Hillsdale: Erlbaum.
- Florin, A. & Bernoussi, M. (1995). La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Persée. Enfance*, 1, 71-87.
- Frauenfelder U. Porquier R. 1980 Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant. *Langages*, 57, 61-71.
- Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx*, Paris Ouest Nanterre la Défense, 49, 141-152.
- Galligani, S. & Bruley C. (2014). De la compétence d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue : des exemples en FLE. *Mélange CRAPEL* 35. Université Sorbonne Nouvelle. Paris 3. En ligne : <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/31-45.pdf>
- Gaonac'h, P. & Larigauderie, D. (2000) *Mémoire et fonctionnement cognitif: La mémoire de travail*. Armand Colin, Paris.
- Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, 26-27, 293-315. ENS Éditions
- Garcia-Debanc, C. (1986) Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49.
- Garcia-Debanc, C & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115/11, 37-50. Persées.
- Garcia-Debanc, C. (2016). Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues *Pratiques* et *Repères* :

- consensus, controverses et points aveugles. *Pratiques*. 169-170. 1-16. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/3143>
- Gaussel, M. & Reverdy, G. (2013). Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux. *IFE*. n°86, 1-40. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/86-septembre-2013.pdf>
- Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gombert, J. E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères*.3, 143-156. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1991\\_num\\_3\\_1\\_2023](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_3_1_2023)
- Grevisse, M. & Goosse A. (2016). *Le Bon Usage*. 16<sup>e</sup> édition, Bruxelles. De Boeck Supérieur.
- Hacquard-Taylor, C. (2014). *L'apprentissage du français langue seconde : les erreurs interlangues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau Brunswick*. HAL Archives-ouvertes. En ligne: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01067545/document>.
- Halliday, M.A.K. 1985. "Systemic Background". In *Systemic Perspectives on Discourse, Vol. 1: Selected Theoretical Papers from the Ninth International Systemic Workshop*, James D. Benson and William S. Greaves (eds). Ablex. Vol. 3 in *The Collected Works*, p. 192.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2013). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Howard-Jones Paul (2007). *Neuroscience and education: Issues and opportunities. A commentary by the teaching and learning research programme*. Londres : Institute of Education.
- Kintsch, W. (1977). *Memory and Cognition*, Wiley.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model, *Psychological Review*. Vol 95, 163-182.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. In: *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In: Maher, B.A. & Maher, W.B. (Éds.), *Progress in experimental personality research*, Vol. 13, 99-171. New-York: Academic Press,
- La fortune, L., Jacob, S. & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Coll. Education, presses de l'Université du Québec.
- La fortune, L. & Jacob, S. (2011). *Pour guider la métacognition*. Presses de l'université du Québec.
- La fortune, L. & Saint-Pierre, L. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe. Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. De Boeck. Éditions Logiques.
- Lasnier, F. (2005). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Legros, D. & Marin, B. (2008). *Psycholinguistique cognitive Lecture, compréhension et production de texte*. Collection : Ouvertures psychologiques. De Boeck Supérieur.
- Legros, D., Mervant H., Denhiere, G. & Salvan C. (1998). Compréhension de textes : comment aider les élèves de CE1 à construire la cohérence de la signification globale d'un texte ? À la conquête de l'écrit. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 18, 81-96.
- Le Ny, J.-F. (1985). Comment (se) représenter les représentations ? *Psychologie française*, Vol. 30, 231-238.

- Lieury, A. (1991). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Lindenfeld, J. (1990). A la recherche de modèles culturels à travers l'analyse du discours spontané. *Langage & société*, 53,49-64. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/lisoc\\_0181-4095\\_1990\\_num\\_53\\_1\\_2492](https://www.persee.fr/doc/lisoc_0181-4095_1990_num_53_1_2492)
- Luste-Chaâ, O. (2010). L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE. *Pratiques*. 145-146, 197-210.
- Marquillo Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Édition CLE International, 1<sup>er</sup> édition.
- Masseron, C. (1996), Séquences didactiques. *Revue Pratiques*. N°92, CRESEF.
- Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde* ». Didier Erudition-Paris.
- Miled, M. (2004). Apports de l'approche pédagogique par compétences à la didactique du français langue seconde. *Marges linguistiques*. MLMS Editeur.
- Miled, M. (2010). Le français au contact des langues : histoire, sociolinguistique, didactique. *Langue française* n°167, Larousse/Armand Colin.
- Mollo, V. & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35 (6), 531-540.
- Naceur, A. (2010). Effet de l'image et du verbal sur le processus de la compréhension. *Revue Tunisienne des Sciences sociales*, 140, 223- 245.
- Najjar, N. & Naceur, A. (2016). Understanding metacognition in an integrative perspective: the case of scriptural activity among psychology students. *Psychologie & Education/4* (AFPEN).
- Nader-Grobois N. (2007). Régulation, autorégulation, dysrégulation. *Pratiques psychologiques Cognition, émotion et santé*. Mardaga.
- Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Éditions OPHRYS.
- Noel, B. (1997). *La métacognition*, 2<sup>e</sup> éd. De Boeck Université
- Noël, B. (1999). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. (1999). Paris, ESF éditeur.
- Noel B. & Cartier S. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck supérieur.
- Naceur A. & Masmoudi S. (2008). *Cognition, Emotion & Motivation : Intégrer... Mieux expliquer la performance*. Tunis : Editions du CNIPRE.
- OCDE (2016). *PISA 2015 Résultats à la loupe*. En ligne : <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>
- Olive, T. & Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*.50, 373-390. Elsevier. En ligne : <http://centrepsyche-amu.fr/wp-content/uploads/2014/01/OlivePiolatPF2005.pdf>
- Pintrich P. (2000). "The role of goal orientation in self-regulated learning". In : Boekaerts M., Pintrich P. & Zeidner M. (Éds.), *Handbook of self-regulation*. 451-502. San Diego, Ca: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner M. (Éds), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications*, 451-502. San Diego, CA: Academic Press,
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.

- Porquier, R. & Rosen E. (2003). Présentation. L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue. *Linx*, 49, 7-17. En ligne : <https://journals.openedition.org/linx/524>
- Przesmycki, H. (1991). « *Pédagogie différenciée* » Hachette.
- PY, B. (1980) : « *Quelques réflexions sur la notion d'interlangue* », *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* 1, 31-55. En ligne : <https://journals.openedition.org/linx/562?lang=en>
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire de concepts clés*. Paris: ESF.
- Rastier, F. (1989). *Sens et textualité*. Paris, Hachette.
- Reason, J. (1993). *L'erreur humaine*. Paris, PUF.
- Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances. In : Pallascio R., & Lafortune L. (Éds.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, 71-85. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. In : Pons, F. & Doudin, P. A (Eds.), *La conscience chez l'enfant et l'élève*, 108-130. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Reuter, Y. (2019). Des récits et des élèves. *Pratiques*, 181-182, 1-17. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/5971>
- Ricciadi-Rigault, C. (1991). Eléments de passage narratif. In : Charolles, M. et PetitJean, A., *Le résumé de texte* » Aspects linguistiques, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques, 353-370. Librairie Klincksieck
- Riegel M., Pellat J-C. & Rioul R. (2006), *Grammaire méthodique du français*. 3<sup>ème</sup> édition « Quadrige ». P.U.F.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Rondelli, F. (2008). *La cohérence des textes : entre préoccupations didactiques et questionnements linguistiques*. CMLF'08. ISBN 978-2-7598-0358-3, Paris,
- Rondelli, F. (2008). La cohérence textuelle : rapport à la langue, à soi, à l'autre ? Actes des Xèmes Rencontres Jeunes Chercheurs de l'école doctorale 268 Langages et Langues, 12 mai 2007. Paris : ILPGA.
- Rossari C. (2000). *Connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et signification*. Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Sagnier C. (2013). *Métacognition et Interactions en Didactique Des Langues : Perspectives Sociocognitives*. Peter Lang Publishing Inc.
- Schunk, D.H. & Meece, J.L. (1992). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New-York: Guilford.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In: Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (Éds), Mahwah, N.J., *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 125-152. Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D.H. (1985). Self-efficacy and school learning. *Psychology in the Schools*, Vol. 22, 208-223.
- Schunk, D.H. & Meece, J.L. (1992). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New-York : Guilford.
- Schunk, D. (1994). “Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings”. In: Schunk, D., Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Éds), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. IRAL, 10, 219-231. Also in Perspectives on Second language acquisition, edited by JC Richards, London: Longman, 19-27.
- Tardif, J. (1999), *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. & Presseau, A. (1998), Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie Pédagogique*, 108, 39-45.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal. Les Éditions Logiques.
- Touati, Z. (2011). Le statut et la place du français dans l'enseignement et la société en Tunisie. Évolution et représentations. In : Laroussi F. & Liénard F. (Éds), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation*, 465-473. Presses universitaires de Rouen et du Havre. OpenEdition. En ligne: <https://books.openedition.org/purh/5261?lang=fr#text>
- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology*, 26(1), 1-12.
- Van Dijk, T.A. (1980), *Macrostructures*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T.A. (1988), *Models in memory. The role of situation representation in discourse processing*. University of Amsterdam, Department of General Literary Studies.
- Van Dijk, T. (1973). Grammaires textuelles et structures narratives. In : Chabrol C. (Éd.). *Sémiotique narrative et textuelle*, Paris, Larousse, 177-207.
- Vénérian-Guénez, C. (2018). À la recherche de stratégies scripturales dans des rappels de récit par des élèves de cours moyen. *Repère*, 57, 83-98.
- Van der Linden Martial (2003). Une approche cognitive du fonctionnement de la mémoire épisodique et de la mémoire autobiographique. *Cliniques méditerranéennes*, n° 67, mars, p. 53-66.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Hachette. Paris.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français langue seconde*. Paris : CLE International.
- Viprey, J.M. (2006). Structure non séquentiel du texte. *Langages*, 163, 71-85. Persées. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2006\\_num\\_40\\_163\\_2684](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2006_num_40_163_2684)
- Vygotsky, L. S. (1997), *Pensée et Langage*. Paris: Editions La Dispute.

Weinert, F.E. & Kluwe, R.H. (1987). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Winne, P. (1996). *A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning*. *Learning and Individual Differences*, 8 (4), 327-353.

Winne, P.H. & Perry, N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Éds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications*, 750-768. San Diego, CA: Academic Press,

Winne, P.H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In: Zimmerman B.J. & Schunk D.H. Mahwah, N.J. (Éds) *Self-regulated learning and academic achievement : theoretical perspective*, 153-190: Lawrence Erlbaum.

Winters, F. I., Greene, J. A. & Costich, C. M. (2008). Self-Regulation of Learning within Computer-based Learning Environments: A Critical Analysis. *Educational Psychology Review*, 20 (4), 429-444.

Zimmerman, B. (2001). "Theories of self-regulated learning and academic achievement : an overview and analysis". In : Zimmerman, B., Schunk, D. (Éds). *Self-regulated learning and academic achievement*, 1-37 Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B.J. et Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82 (1), 51-59.

Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, 284-290.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich P.R. et Zeidner M. (Éds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications*, 13-41, San Diego, CA : Academic Press.

Zimmerman B. (2002). Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique. In : Carre, P., Moisan A. (Éds), *La formation auto dirigée : aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris : L'Harmattan,

Zimmerman B.J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

### **Journaux officiels**

Ministère de l'Éducation (2002) *Loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire* n°2002-80 du 23 juillet 2002. Centre National Pédagogique.

Ministère de l'Éducation (2002). *La nouvelle réforme du système éducatif tunisien*. Programme pour la mise en œuvre du projet " Ecole de demain " (2002 – 2007). Centre National Pédagogique

Ministère de l'Éducation (2002). *Programme de français du 3<sup>ème</sup> degré*. Centre National Pédagogique.

Ministère de l'Éducation (2002). *Un pas de plus ... vers le collège*. Guide méthodologique 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base. Centre National Pédagogique.

### **Manuels scolaires**

Centre National Pédagogique (2002). *Un pas de plus ... vers le collège*. Manuel scolaire 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base. Ministère de l'Éducation.

Centre National Pédagogique, (2002). *Un pas de plus ... vers le collège*. Cahier d'activités 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base. Ministère de l'Éducation.

Centre National Pédagogique, (2002). Approche par compétences. *Fichier classe. Français* 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base. Ministère de l'Éducation.



## Annexes

### Annexe 1. Le questionnaire

Nom et prénom : .....

Classe : .....

Ecole : .....

## Questionnaire

**Objet** : Pratique de l'autorégulation au cours des séances de remédiation

Lors des séances de remédiation, les apprenants sont appelés à relire leurs productions d'une manière réflexives afin de corriger les erreurs en rapport avec la cohérence textuelle.

Ce questionnaire vise à recueillir les représentations des apprenants sur les connaissances cognitives en rapport avec le texte narratif mais aussi sur les stratégies cognitives et motivationnelles qu'ils utilisent pour s'autocorriger.

Notre but est de pouvoir identifier les processus cognitifs des apprenants au cours de la pratique de l'autorégulation. Les données recueillies nous aideront à concevoir pour les séances de remédiation des séquences de révision consolidation qui auront pour objectif l'apprentissage des règles de cohérence textuelle par le biais d'activités métacognitives.

Merci de nous aider à y parvenir.

Nom et prénom de l'apprenant : .....


Classe : .....

Ecole : .....

**Consigne** : Coche la case qui te convient le mieux

5. Je ne fais **jamais** cela
6. Je fais cela **rarement**
7. Je fais cela **de temps en temps**
8. Je fais **toujours** cela

N°	Items	1	2	3	4
		Jamais أبدا	Rarement نادرا	De temps en temps من حين لى اخر	Toujours لحما
1	j'essaie de me rappeler la structure du texte à écrire.				
2	je vérifie si j'ai évité la répétition.				
3	je vérifie si j'ai fait progresser les événements dans mon récit.				
4	je vérifie s'il n y a pas de contradiction dans mon récit.				
5	je vérifie si j'ai mis la ponctuation.				

6	je vérifie si j'ai utilisé des mots de liaison.				
	<b>Pendant la correction en classe de mon devoir de production écrite.....</b>	<b>Jamais</b> أبدا	<b>Rarement</b> نادرا	<b>De temps en temps</b> من حين لآخر	<b>Toujours</b> لنأبدا
7	je consulte les outils d'aide (écriteaux, portfolio, manuel scolaire...) pour corriger mes erreurs.				
8	je relis ce que j'ai écrit.				
9	Je vérifie si j'ai indiqué le temps, le lieu et les personnages dans la situation initiale.				
10	je vérifie si les mots que j'ai utilisés dans mon texte sont liés au thème étudié.				
11	je vérifie si j'ai intégré dans mon texte un élément perturbateur.				
12	je vérifie si j'ai intégré dans mon texte un élément de résolution.				
13	je vérifie si mon texte commence par une situation initiale.				
14	je vérifie si les événements sont en rapport avec le thème étudié.				
15	je vérifie si j'ai fini mon texte par une situation finale.				
16	je regarde si j'ai laissé des espaces entre les paragraphes.				
17	je corrige mes erreurs avec l'aide de mes camarades.				
18	Je vérifie si j'ai respecté le nombre de phrases demandés.				
19	Je cherche la cause de mon erreur.				
20	je corrige mes erreurs tout seul.				
21	je corrige mes erreurs pour satisfaire le maître.				
22	je demande l'aide du maître.				
23	je réécris de nouveau le texte en évitant les erreurs que j'ai commises.				
24	je demande de l'aide à mes camarades si je n'arrive pas à corriger tout seul.				
25	j'essaie de me rappeler les règles de grammaire que j'ai apprises.				
26	je porte un jugement sur mon écrit.				
27	je corrige mes erreurs avec l'aide du maître.				
28	je vérifie si j'ai bien corrigé.				
29	je suis en colère quand je n'arrive pas à corriger mes erreurs.				
30	je me sens heureux quand je corrige tout seul mes erreurs				
31	Je considère l'erreur comme une occasion d'apprendre.				
32	je relis les règles grammaticales affichées en classe.				
33	je me pose des questions.				
34	Je me sens à l'aise quand je finis de corriger mes erreurs.				
35	je pense à l'examen pour me motiver à bien corriger.				
36	Je me dis « il faut que je corrige bien pour ne pas décevoir mon maître »				
37	Je me dis « il ne faut plus faire la même erreur la prochaine fois »				
38	Je corrige mes erreurs avec un camarade de ma classe.				
39	Je corrige mes erreurs avec un élève d'une autre classe.				

## Annexe 2. La grille d'évaluation de la cohérence textuelle

### Grille d'évaluation de la cohérence textuelle

Nom et prénom de l'apprenant : .....						
Classe : .....Ecole : .....						
Critères de cohérence	Items	Niveaux de maîtrise de l'apprenant				Scores
		Aucune maîtrise	Maîtrise insuffisante	Maîtrise minimale	Maîtrise maximale	
La répétition	les énoncés comportent des substituts nominaux bien employés.					4
	les énoncés comportent des pronoms personnels sujets bien employés					
	les énoncés comportent des pronoms personnels compléments bien employés.					
	les énoncés comportent des déterminants possessifs et démonstratifs bien employés.					
La progression	la situation initiale comporte un cadre spatio-temporel.					4
	l'élément perturbateur altère la situation initiale					
	l'élément perturbateur est introduit par un connecteur temporel.					
	l'action comporte des épisodes et des péripéties					
	les mots sont agencés correctement dans les phrases produites.					
	l'élément de résolution clôt les péripéties pour engendrer la situation finale.					
	la situation finale représente la fin de l'histoire avec un retour à l'équilibre.					
	le schéma narratif appris en classe est respecté. (état initial/complication/dynamique/dénouement /état final)					
chaque phrase est thématiquement cohérente avec celle qui précède.						
La non Contradiction	les énoncés n'introduisent aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure.					4
La relation	la situation initiale présente les personnages et leurs caractéristiques essentielles.					4
	les informations sont en adéquation avec la tâche demandée.					
	les caractéristiques formelles du type d'écrit demandé sont respectées.					
	les actions et les événements évoqués dans le texte sont congruents.					
	le champ lexical est en rapport avec le thème.					
	il y a des marqueurs de relation bien placés.					

### **Annexe 3. Les critères d'évaluation de l'écrit (selon le programme officiel de français (6<sup>ème</sup> année de l'E.B. pages 36-37)**

#### **A- Critères minimaux**

##### **C1- Adéquation avec la situation de communication**

Ce critère est atteint pour tout énoncé dans lequel l'élève :

- produit le nombre de phrases demandé ou plus
- manifeste sa compréhension en réalisant la tâche demandée
- utilise le vocabulaire approprié à la situation de communication.

##### **C2- Lisibilité de l'écriture**

Ce critère est atteint pour tout énoncé dans lequel l'élève respecte les normes au niveau des lettres minuscules et majuscules.

##### **C3- Correction linguistique**

Ce critère est atteint pour tout énoncé dans lequel l'élève :

- agence correctement les mots dans les phrases produites
- respecte les accords étudiés
- écrit correctement les formes verbales étudiées
- utilise la ponctuation forte : point, point d'interrogation (5<sup>e</sup> /6<sup>e</sup>) et point d'exclamation (6<sup>e</sup>).

##### **C4- Correction orthographique**

Ce critère est atteint pour tout énoncé dans lequel l'élève écrit correctement le lexique et les mots outils étudiés.

##### **C5- Cohérence du texte**

Ce critère est atteint pour tout texte dans lequel l'élève :

- emploie correctement les substituts pour éviter les répétitions
- fait progresser les événements dans son récit
- ne fait pas de contradiction
- introduit opportunément des répliques (5<sup>e</sup>/6<sup>e</sup>)
- introduit opportunément un passage descriptif (6<sup>e</sup>).

#### **B- Critères de perfectionnement**

##### **C6- Originalité des idées**

Ce critère est atteint pour tout énoncé dans lequel l'élève :

- présente des événements insolites, drôles, inattendues...
- fait preuve de créativité dans sa production
- utilise un vocabulaire riche.

##### **C7- Présentation matérielle**

Ce critère est atteint pour tout énoncé dans lequel l'élève :

- présente une copie propre sans ratures ni surcharge
- respecte les caractéristiques formelles du type d'écrit demandé.

#### Annexe 4. Les quatre présupposés de l'autorégulation

Présupposés	Items	N° de l'item
	Pendant la correction en classe de mon devoir de production écrite.....	
Une motivation initiale suffisante	je me dis « il faut que je corrige bien pour ne pas décevoir mon maître »	36
	je suis en colère quand je n'arrive pas à corriger mes erreurs.	29
	je me sens à l'aise quand je finis de corriger mes erreurs.	34
	je me sens heureux quand je corrige tout seul mes erreurs	30
But à atteindre	je pense à l'examen pour me motiver à bien corriger.	35
	je corrige mes erreurs pour satisfaire le maître.	21
Les stratégies d'autorégulation	je vérifie si j'ai indiqué le temps, le lieu et les personnages dans la situation initiale	9
	je vérifie si les mots que j'ai utilisés dans mon texte sont liés au thème étudié.	14
	je vérifie si j'ai intégré dans mon texte un élément perturbateur.	11
	je vérifie si j'ai intégré dans mon texte un élément de résolution.	12
	je vérifie si mon texte commence par une situation initiale.	13
	je vérifie si les événements sont en rapport avec le thème étudié.	10
	je vérifie si j'ai fini mon texte par une situation finale.	15
	je regarde si j'ai laissé des espaces entre les paragraphes.	16
	je corrige mes erreurs avec l'aide de mes camarades.	17
	je vérifie si j'ai respecté le nombre de phrases demandés.	18
	je cherche la cause de mon erreur.	19
	je corrige mes erreurs tout seul.	20
	je vérifie si j'ai évité la répétition.	2
	je demande l'aide du maître.	22
	je réécris de nouveau le texte en évitant les erreurs que j'ai commises.	23
	je demande de l'aide à mes camarades si je n'arrive pas à corriger tout seul.	24
	j'essaie de me rappeler les règles de grammaire que j'ai apprises.	25
	je vérifie si j'ai fait progresser les événements dans mon récit.	26
je corrige mes erreurs avec l'aide du maître.	27	

	je vérifie si j'ai bien corrigé.	28
	je corrige mes erreurs avec un élève d'une autre classe.	39
	je relis ce que j'ai écrit.	8
	je considère l'erreur comme une occasion d'apprendre.	31
	je relis les règles grammaticales affichées en classe.	32
	je vérifie s'il n'y a pas de contradiction dans mon récit.	4
	je corrige mes erreurs avec un camarade de ma classe.	38
	j'essaie de me rappeler la structure du texte à écrire	1
	je consulte les outils d'aide (écriteaux, portfolio, manuel scolaire...) pour corriger mes erreurs.	7
	je vérifie si j'ai mis la ponctuation.	5
	je vérifie si j'ai utilisé des mots de liaison.	6
<b>L'observation de soi</b>	Je me dis « il ne faut plus faire la même erreur la prochaine fois »	37
	je me pose des questions.	33
	je porte un jugement sur mon écrit.	26



## Annexe 6. La médiation par ordinateur







**Annexe 8.Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD1. (Groupe exploratoire)**

	Corrélations			Importance	Tolérance	
	Ordre zéro	Partielle	Partie		Après transformation	Avant transformation
Aut 1	.193	.	.	.027	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut 2	.153	.	.	.058	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut3	.280	.	.	.047	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut4	.408	.	.	.153	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut5	.285	.	.	.173	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut6	.277	.	.	.016	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut7	-.349	.	.	-.042	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut8	.197	.	.	.074	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut9	-.345	.	.	.071	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut10	-.062	.	.	.019	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut11	.455	.	.	-.349	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut12	.088	.	.	.062	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut13	.075	.	.	-.007	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut14	.082	.	.	.019	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut15	.260	.	.	-.030	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut16	.325	.	.	.175	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut17	.129	.	.	-.058	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut18	-.151	.	.	.030	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut19	.200	.	.	.039	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut20	.358	.	.	-.049	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut21	.416	.	.	.312	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut22	.174	.	.	.073	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut23	.167	.	.	-.007	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut24	-.295	.	.	.217	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT25	-.256	.	.	-.030	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT26	.276	.	.	.088	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT27	-.112	.	.	.041	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT28	.233	.	.	.042	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT29	.155	.	.	-.091	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT30	-.186	.	.	.063	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT31	.306	.	.	.151	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT32	.338	.	.	-.009	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT33	.246	.	.	-.183	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT34	.286	.	.	-.058	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT35	.123	.	.	-.009	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT36	-.025	.	.	.011	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT37	.106	.	.	.038	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT38	-.181	.	.	.092	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT39	.372	.	.	-.167	.000 <sup>a</sup>	.000

### Annexe 9. Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD2 (Groupe exploratoire)

	Corrélations			Importance	Tolérance	
	Ordre zéro	Partielle	Partie		Après transformation	Avant transformation
Aut 1	.210	.	.	.108	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut 2	.066	.	.	.013	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut3	.230	.	.	.027	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut4	.274	.	.	.053	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut5	.292	.	.	.131	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut6	.314	.	.	.069	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut7	-.293	.	.	.108	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut8	.266	.	.	.091	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut9	-.448	.	.	.037	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut10	-.035	.	.	.007	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut11	.387	.	.	-.190	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut12	.181	.	.	.065	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut13	.011	.	.	.001	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut14	-.200	.	.	.023	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut15	.325	.	.	.028	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut16	.278	.	.	.125	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut17	.208	.	.	-.028	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut18	-.241	.	.	.055	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut19	.119	.	.	.034	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut20	.275	.	.	-.068	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut21	.318	.	.	.187	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut22	.049	.	.	.017	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut23	.077	.	.	-.006	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut24	-.161	.	.	.100	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT25	-.276	.	.	-.104	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT26	.137	.	.	-.007	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT27	-.329	.	.	.236	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT28	.175	.	.	.057	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT29	.245	.	.	-.160	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT30	-.211	.	.	-.044	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT31	.165	.	.	.022	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT32	.246	.	.	.045	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT33	.032	.	.	-.030	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT34	.076	.	.	.006	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT35	.139	.	.	-.012	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT36	-.145	.	.	.095	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT37	-.009	.	.	-.005	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT38	-.065	.	.	.019	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT39	.173	.	.	-.103	.000 <sup>a</sup>	.000

**Annexe 10. Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD3 (Groupe exploratoire)**

	Corrélations			Importance	Tolérance	
	Ordre zéro	Partielle	Partie		Après transformation	Avant transformation
Aut 1	.060	.	.	-.002	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut 2	.432	.	.	.234	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut3	.172	.	.	-.006	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut4	.170	.	.	-.020	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut5	.127	.	.	.055	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut6	.143	.	.	.032	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut7	-.491	.	.	-.034	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut8	-.222	.	.	-.077	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut9	-.083	.	.	-.009	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut10	.041	.	.	-.019	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut11	.456	.	.	-.218	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut12	.213	.	.	.191	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut13	-.080	.	.	.021	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut14	.023	.	.	.002	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut15	.279	.	.	.076	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut16	.053	.	.	.019	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut17	-.070	.	.	.025	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut18	-.213	.	.	.023	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut19	.085	.	.	-.025	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut20	.375	.	.	.106	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut21	.173	.	.	.079	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut22	-.201	.	.	-.056	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut23	-.057	.	.	.005	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut24	-.370	.	.	.243	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT25	.059	.	.	.015	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT26	.199	.	.	.099	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT27	-.469	.	.	.127	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT28	.061	.	.	-.002	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT29	-.033	.	.	.018	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT30	-.179	.	.	.040	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT31	.000	.	.	.000	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT32	-.166	.	.	.044	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT33	.365	.	.	-.147	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT34	-.211	.	.	.036	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT35	-.249	.	.	.078	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT36	-.179	.	.	.050	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT37	.023	.	.	.007	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT38	-.342	.	.	.147	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT39	.505	.	.	-.155	.000 <sup>a</sup>	.000

**Annexe 11. Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD4 (Groupe exploratoire)**

	Corrélations			Importance	Tolérance	
	Ordre zéro	Partielle	Partie		Après transformation	Avant transformation
Aut 1	-.117	.	.	-.008	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut 2	.190	.	.	.014	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut3	.142	.	.	.032	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut4	.212	.	.	.022	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut5	.188	.	.	.025	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut6	.187	.	.	.019	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut7	-.184	.	.	.061	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut8	.196	.	.	-.005	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut9	-.064	.	.	-.002	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut10	-.156	.	.	.011	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut11	.129	.	.	.052	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut12	-.053	.	.	-.013	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut13	.071	.	.	.011	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut14	.114	.	.	-.014	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut15	-.086	.	.	.010	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut16	.130	.	.	.047	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut17	.059	.	.	-.003	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut18	-.145	.	.	.051	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut19	.044	.	.	-.012	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut20	.118	.	.	-.040	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut21	.330	.	.	.225	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut22	.074	.	.	.028	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut23	.191	.	.	.084	.000 <sup>a</sup>	.000
Aut24	-.008	.	.	.002	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT25	.013	.	.	.010	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT26	.024	.	.	.014	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT27	.410	.	.	.028	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT28	.280	.	.	.113	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT29	.006	.	.	-.007	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT30	-.100	.	.	-.041	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT31	.195	.	.	.010	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT32	.121	.	.	.038	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT33	.283	.	.	-.317	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT34	.351	.	.	.090	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT35	-.255	.	.	.199	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT36	.072	.	.	-.068	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT37	.387	.	.	.342	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT38	-.065	.	.	.045	.000 <sup>a</sup>	.000
AUT39	.078	.	.	-.054	.000 <sup>a</sup>	.000

## Annexe 12. Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD1(Groupe mère)

	Corrélations			Importance	Tolérance	
	Ordre zéro	Partielle	Partie		Après transformation	Avant transformation
Aut1	.091	-.981	-.111	-.020	.257	.425
Aut2	.509	.982	.114	.126	.212	.147
Aut3	.078	.987	.135	.022	.226	.178
Aut4	.280	.977	.099	.055	.260	.145
Aut5	.150	-.996	-.252	-.071	.285	.280
Aut6	.107	.991	.160	.037	.218	.235
Aut7	.276	.995	.206	.090	.402	.367
Aut8	.301	.988	.136	.073	.315	.278
Aut9	.247	.997	.289	.105	.466	.279
Aut10	.107	.972	.090	.022	.200	.344
Aut11	.421	.935	.057	.044	.297	.272
Aut12	.238	.994	.201	.080	.361	.276
Aut13	.064	-.986	-.127	-.012	.459	.357
Aut14	-.165	-.944	-.062	.019	.302	.312
Aut15	.326	-.984	-.121	-.070	.313	.171
Aut16	.042	-.992	-.173	-.012	.337	.268
Aut17	-.226	-.961	-.075	.027	.410	.166
Aut18	.066	-.997	-.278	-.035	.270	.240
Aut19	.163	-.989	-.144	-.053	.198	.269
Aut20	.194	.969	.084	.029	.318	.396
Aut21	.001	-.990	-.149	.000	.478	.495
Aut22	.022	-.993	-.185	-.007	.318	.229
Aut23	.164	-.954	-.069	-.019	.343	.340
Aut24	-.229	-.956	-.071	.023	.514	.331
Aut25	.176	.864	.037	.010	.447	.392
Aut26	.224	.994	.193	.105	.170	.220
Aut27	.008	.991	.160	.002	.441	.444
Aut28	.213	.978	.102	.038	.335	.438
Aut29	-.208	-.997	-.267	.101	.304	.373
Aut30	.250	.973	.092	.033	.490	.491
Aut31	.044	-.998	-.352	-.031	.253	.317
Aut32	-.050	-.979	-.103	.008	.414	.358
Aut33	.043	-.925	-.053	-.004	.355	.284
Aut34	-.050	-.976	-.096	.011	.201	.283
Aut35	.090	.997	.294	.045	.344	.312
Aut36	.192	.957	.072	.023	.357	.320
Aut37	.295	.994	.197	.105	.307	.250
Aut38	-.198	-.995	-.225	.075	.357	.396
Aut39	.174	.982	.112	.030	.411	.290

### Annexe 13. Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD2 (Groupe mère)

	Corrélations			Importance	Tolérance	
	Ordre zéro	Partielle	Partie		Après transformation	Avant transformation
Aut1	.028	-.908	-.069	-.005	.171	.425
Aut2	.460	.989	.212	.201	.236	.147
Aut3	.171	.982	.167	.056	.264	.178
Aut4	.377	.953	.100	.068	.309	.145
Aut5	.124	-.991	-.238	-.059	.256	.280
Aut6	.011	.987	.193	.005	.219	.235
Aut7	.260	.993	.262	.142	.231	.367
Aut8	.289	-.981	-.161	-.079	.345	.278
Aut9	.271	.973	.134	.079	.216	.279
Aut10	.220	.980	.156	.063	.302	.344
Aut11	.462	.968	.124	.127	.203	.272
Aut12	.251	.937	.085	.039	.302	.276
Aut13	.148	-.960	-.109	-.026	.403	.357
Aut14	-.035	-.973	-.135	.008	.393	.312
Aut15	.426	.886	.061	.044	.348	.171
Aut16	.256	.744	.035	.017	.287	.268
Aut17	-.211	-.939	-.087	.033	.305	.166
Aut18	.096	-.991	-.236	-.048	.223	.240
Aut19	.051	-.976	-.142	-.015	.244	.269
Aut20	.174	-.679	-.030	-.007	.488	.396
Aut21	-.132	-.991	-.231	.043	.511	.495
Aut22	.133	-.965	-.117	-.028	.306	.229
Aut23	.218	-.982	-.165	-.063	.324	.340
Aut24	-.242	-.740	-.035	.013	.424	.331
Aut25	.241	-.966	-.118	-.045	.402	.392
Aut26	.219	.907	.068	.040	.144	.220
Aut27	-.073	.953	.100	-.011	.413	.444
Aut28	.363	.990	.221	.122	.434	.438
Aut29	-.255	-.993	-.259	.103	.410	.373
Aut30	.208	-.074	-.002	-.001	.467	.491
Aut31	.032	-.995	-.326	-.018	.325	.317
Aut32	.057	-.954	-.101	-.008	.476	.358
Aut33	.095	-.980	-.157	-.024	.400	.284
Aut34	.168	.831	.048	.014	.313	.283
Aut35	.194	.992	.255	.089	.309	.312
Aut36	.251	.952	.099	.047	.280	.320
Aut37	.292	.668	.029	.016	.289	.250
Aut38	-.211	-.986	-.186	.071	.312	.396
Aut39	-.007	-.962	-.113	.001	.478	.290

### Annexe 14. Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD3(Groupe mère)

	Corrélations			Importance	Tolérance	
	Ordre zéro	Partielle	Partie		Après transformation	Avant transformation
Aut1	.004	-.991	-.117	-.001	.358	.425
Aut2	.306	.994	.141	.068	.405	.147
Aut3	.305	.998	.231	.134	.277	.178
Aut4	.350	.038	.001	.000	.286	.145
Aut5	.184	-.993	-.133	-.041	.351	.280
Aut6	.029	.987	.097	.005	.326	.235
Aut7	.274	.998	.276	.124	.367	.367
Aut8	.160	.943	.044	.012	.333	.278
Aut9	.259	.999	.304	.161	.238	.279
Aut10	.188	.996	.175	.061	.292	.344
Aut11	.524	.997	.187	.203	.231	.272
Aut12	.336	.996	.176	.106	.313	.276
Aut13	.142	-.993	-.134	-.030	.399	.357
Aut14	-.100	-.994	-.145	.024	.352	.312
Aut15	.289	-.956	-.051	-.028	.275	.171
Aut16	.167	.759	.018	.005	.352	.268
Aut17	-.117	-.986	-.091	.017	.400	.166
Aut18	.207	-.998	-.275	-.106	.288	.240
Aut19	-.035	.890	.031	-.002	.312	.269
Aut20	.146	-.986	-.094	-.022	.393	.396
Aut21	-.017	-.993	-.133	.003	.430	.495
Aut22	-.039	-.999	-.303	.022	.271	.229
Aut23	.222	-.993	-.128	-.057	.255	.340
Aut24	.061	.989	.103	.011	.296	.331
Aut25	.120	-.994	-.147	-.029	.380	.392
Aut26	.168	.991	.114	.041	.216	.220
Aut27	-.031	.991	.113	-.005	.511	.444
Aut28	.295	.992	.124	.055	.440	.438
Aut29	-.146	-.994	-.143	.034	.371	.373
Aut30	.229	.978	.073	.023	.517	.491
Aut31	.070	-.999	-.356	-.040	.380	.317
Aut32	.055	-.989	-.107	-.009	.412	.358
Aut33	.001	-.995	-.157	.000	.353	.284
Aut34	.186	.929	.039	.012	.343	.283
Aut35	.248	.998	.225	.096	.335	.312
Aut36	.153	-.982	-.081	-.026	.226	.320
Aut37	.290	.986	.093	.050	.295	.250
Aut38	-.370	-.997	-.210	.121	.414	.396
Aut39	.027	.966	.058	.003	.345	.290



### Annexe 15. Corrélations et tolérance des variables Aut/PROD4 (Groupe mère)

	Corrélations			Importance	Tolérance	
	Ordre zéro	Partielle	Partie		Après transformation	Avant transformation
Aut1	.061	-.974	-.101	-.012	.278	.425
Aut2	.559	.993	.197	.235	.219	.147
Aut3	.127	.968	.091	.023	.254	.178
Aut4	.388	.980	.117	.087	.275	.145
Aut5	.169	-.996	-.275	-.086	.291	.280
Aut6	.065	.977	.108	.014	.241	.235
Aut7	.224	.991	.175	.066	.353	.367
Aut8	.333	.932	.061	.036	.311	.278
Aut9	.266	.992	.184	.082	.354	.279
Aut10	.238	.986	.138	.062	.278	.344
Aut11	.364	.869	.041	.031	.234	.272
Aut12	.306	.994	.218	.129	.267	.276
Aut13	.101	-.987	-.145	-.024	.357	.357
Aut14	-.099	-.970	-.095	.016	.353	.312
Aut15	.303	-.992	-.186	-.097	.341	.171
Aut16	.216	.931	.060	.026	.254	.268
Aut17	-.240	-.563	-.016	.007	.339	.166
Aut18	.123	-.992	-.191	-.051	.210	.240
Aut19	.098	-.982	-.123	-.022	.290	.269
Aut20	.237	.684	.022	.008	.389	.396
Aut21	-.011	-.982	-.122	.002	.448	.495
Aut22	.037	-.991	-.175	-.013	.258	.229
Aut23	.107	-.964	-.085	-.015	.382	.340
Aut24	-.224	-.898	-.048	.015	.525	.331
Aut25	.178	.827	.035	.010	.403	.392
Aut26	.287	.992	.190	.119	.208	.220
Aut27	-.015	.988	.152	-.004	.361	.444
Aut28	.331	.989	.156	.087	.351	.438
Aut29	-.224	-.994	-.206	.077	.357	.373
Aut30	.279	.938	.064	.027	.444	.491
Aut31	.067	-.997	-.329	-.044	.253	.317
Aut32	-.033	-.987	-.143	.008	.375	.358
Aut33	.146	-.961	-.082	-.020	.361	.284
Aut34	.043	-.972	-.097	-.008	.278	.283
Aut35	.154	.995	.246	.063	.366	.312
Aut36	.186	.931	.060	.020	.313	.320
Aut37	.240	.989	.161	.072	.285	.250
Aut38	-.239	-.994	-.219	.080	.428	.396
Aut39	.128	-.879	-.044	-.008	.460	.290

## Annexe 16. Résultats statistiques de groupe (après formation)

### Statistiques de groupe

	Test	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
La répétition	Avant	67	2,00	,870	,106
	Après	47	2,66	,841	,123
La progression	Avant	67	2,15	,957	,117
	Après	47	2,81	,711	,104
La non-contradiction	Avant	67	2,07	1,005	,123
	Après	47	2,77	,698	,102
La relation	Avant	67	2,18	,952	,116
	Après	47	2,70	,689	,100
But à atteindre	Avant	67	3,2761	,66449	,08118
	Après	47	3,0851	,72471	,10571
La motivation	Avant	67	3,2746	,44290	,05411
	Après	47	3,3702	,39777	,05802
Les strategies d'autorégulation	Avant	67	3,1508	,36120	,04413
	Après	47	3,3837	,23361	,03408
L'observation de soi	Avant	67	3,0896	,70730	,08641
	Après	47	3,4326	,58117	,08477

## Annexe 17. Récapitulatif du traitement des observations

### Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
La répétition * Test	114	99,1%	1	0,9%	115	100,0%
La progression * Test	114	99,1%	1	0,9%	115	100,0%
La non-contradiction * Test	114	99,1%	1	0,9%	115	100,0%
La relation * Test	114	99,1%	1	0,9%	115	100,0%
But à atteindre * Test	114	99,1%	1	0,9%	115	100,0%
La motivation * Test	114	99,1%	1	0,9%	115	100,0%
Les strategies d'autorégulation * Test	114	99,1%	1	0,9%	115	100,0%
L'observation de soi * Test	114	99,1%	1	0,9%	115	100,0%

## Glossaire

### A

Apprentissage : Ensemble d'activités qui permettent à une personne d'acquérir certains savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir devenir.

Apprentissage autorégulé : conduite par un apprenant de divers comportements programmés, surveillés et souvent réajustés, jusqu'à l'atteinte d'un objectif fixé.

Autorégulation : processus dynamique par lequel la personne planifie, surveille et évalue ses apprentissages.

### C

Cognition : ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement.

Cohérence : propriété du discours traduite par les liens qui se forment entre la microstructure (niveau des phrases) et la macrostructure (le thème développé d'une phrase à l'autre et qui forme un ensemble).

### E

Erreur : écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé.

### H

Hot Potatoes : suite logicielle incluant des applications qui permettent de créer des exercices scolaires interactifs.

### I

Interlangue : structure spécifique du système d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source.

### M

Macrostructure : représentation sémantique de la signification du texte considéré comme une totalité.

Médiation : ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque.

Mémoire à court terme : système mnésique responsable du traitement et du maintien temporaire des informations nécessaires à la réalisation d'activités aussi diverses que la compréhension, l'apprentissage et le raisonnement.

Mémoire à long terme : système mnésique qui permet le stockage à long terme des informations.

Métacognition : activité mentale sur ses propres processus mentaux qui aboutit sur une prise de décision.

Microstructure : organisation locale qui prend en compte les phrases individuelles et leurs relations immédiates.

Motivation : état dynamique qui incite une personne à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

## **P**

Performance : Signe concret permettant à l'élève de montrer son niveau de maîtrise d'une compétence visée à travers la réalisation d'une tâche donnée.

Progression thématique : évolution de la répartition de l'information en thème et propos.

Processus mémoriel : opérations mentales de mémorisation : encodage, stockage et rappel.

## **R**

Récit : histoire, réelle ou fictive, racontée par un narrateur à la 1<sup>re</sup> ou 3<sup>e</sup> personne, selon qu'il est impliqué ou non dans l'histoire. Il se déroule dans l'ordre de la narration.

Remédiation : activité de régulation des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés relevées dans les productions écrites des élèves en vue de développer leurs compétences scripturales.

Représentation : idée qu'on se fait d'une notion, d'une situation, d'un concept.

## **S**

Socio-constructivisme : théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage.

Stratégie : ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis.

Structure : Disposition, agencement des parties.

Style d'apprentissage: manière dont chaque apprenant commence à se concentrer sur une information nouvelle et difficile, la traite et la retient.

SPSS (Statistical Package for Social Sciences) : logiciel spécialement conçu pour les analyses statistiques en sciences sociales.

## **V**

Validation : Action par laquelle, sur la base d'un examen et de preuves tangibles, on reconnaît ce qui est, et on atteste de la conformité à ce qui est attendu.