

Des régulations interactives externes aux régulations internes

Catherine Tobola Couchepin, HEP - Valais

Cet article, ancré en didactique de la production écrite, questionne les liens entre les régulations externes menées par les enseignants¹ et le processus d'autorégulation des élèves confrontés à la rédaction d'un texte argumentatif. S'appuyant sur des données issues d'une recherche soutenue par le Fonds National Suisse de la recherche² (Tobola Couchepin, Dolz & Mabillard, 2017), nous poursuivons et ouvrons les analyses sur les processus d'écriture et d'autorégulation des élèves.

L'enjeu de l'évaluation et des régulations interactives est de soutenir les élèves dans leurs apprentissages et de favoriser leur progression et leur autonomie en développant leur autorégulation. Pour cette contribution, nous analysons des textes produits en cours d'enseignement (au début et à la fin d'une séquence) et lors d'une épreuve externe cantonale réalisée trois mois après le temps d'enseignement. Nous questionnons la pérennité des acquisitions et leur conscientisation par les élèves en analysant la verbalisation des procédures d'écriture et d'évaluation.

Produire un texte : la mise en œuvre de procédures complexes

En poursuivant les approches psycholinguistiques de Bronckart et al. (1985), les chercheurs et didacticiens Suisses ont développé et conceptualisé deux outils afin d'organiser l'enseignement de la production textuelle par les genres : le modèle didactique (Dolz & Schneuwly, 1998) et les séquences didactiques (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).

¹ Pour un confort de lecture, le masculin est utilisé.

² FNS n°100019-146858 sous la direction de J. Dolz avec la collaboration de C. Tobola Couchepin, J.-P. Mabillard, Y. Vuillet, V. Sanchez et C. Silva-Hardmeyer.

L'enseignement par genres de texte propose de mettre l'élève dans des situations complètes et concrètes de productions. Cet enseignement a démontré son efficacité pour soutenir le développement des capacités scripturales des élèves (Dolz & Gagnon, 2008).

Le processus de production n'étant pas linéaire, l'élève active plusieurs stratégies simultanément. L'observation des procédures mises en œuvre débouche sur trois opérations de remédiation décrites par Garcia-Debanc (1990) : les opérations d'organisation du texte ; les opérations de mise en texte qui gèrent les contraintes textuelles globales et locales et finalement, les opérations de révision. Elles sont discutées et complétées par différents auteurs afin de rendre compte de la complexité du processus rédactionnel (Alamargot & Chanquoy, 2002), de montrer les collaborations possibles entre psycholinguistes, linguistes et didacticiens (Garcia-Debanc & Fayol, 2002) et de comprendre l'acte d'écriture (Fénoglio & Chanquoy, 2007).

Dans une situation d'enseignement et d'apprentissage, il s'agit d'accompagner les élèves afin que chacun puisse intégrer les opérations à réaliser de manière autonome et produire un texte répondant aux dimensions du genre. Les étayages et rétroactions soutiennent le processus d'écriture (Tobola Couchepin, 2022).

L'auto-évaluation et les procédures des élèves sont renforcées par une grille d'évaluation qui peut orienter l'action. La grille critériée encourage l'élève à planifier son texte, à le réviser par une relecture critique et une réécriture (Garcia-Debanc & Fayol, 2002). Elle soutient le regard réflexif de l'élève sur sa production.

Quelques prédictors de progression

Les recherches multifocales effectuées dans le cadre du financement du FNS ont permis de dégager des progressions significatives de tous les élèves grâce au travail par séquence didactique autour du genre de texte « réponse au courrier des lecteurs » (RCL). Trois éléments principaux sont corrélés aux progressions des élèves (Tobola Couchepin, 2017, 2021 et 2022).

Le premier, l'outillage, constitue une variable significative pour l'évolution des gains d'apprentissage. Composé des listes de vérification, d'aide-mémoire et des grilles d'évaluation qui reprennent les dimensions du genre travaillées de façon explicite et exemplifiée, l'outillage étaye les apprentissages et contribue aux progressions.

Le deuxième est l'engagement des élèves dans la construction d'outils et l'accompagnement de leur usage lors d'évaluations. De nombreuses recherches ont souligné l'importance de l'implication de l'élève dans les processus d'apprentissage (Wegmuller, 2007). Leur implication dans la construction et l'usage des outils permet de leur donner du sens, de matérialiser les dimensions de l'objet à acquérir. Ils prennent ainsi une signification conceptuelle. L'enseignant joue un rôle important dans leur appropriation des outils qui renforcent le langage intérieur de l'élève et soutiennent l'écriture (Kervyn, 2021).

La troisième variable est liée aux régulations interactives avec ouverture de débat et implication verbale des élèves face aux obstacles rencontrés. Ces régulations de haut niveau d'interaction sont positivement et significativement corrélées avec les progressions. Elles sont autant d'occasions de verbaliser et de rendre explicites les opérations langagières. Ainsi, elles soutiennent le développement conscient du comportement langagier par un outillage cognitif mais non instrumenté.

Articulation entre régulations externes et internes

La régulation au sens large désigne spécifiquement « les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l'apprenant » (Allal & Mottier Lopez, 2007, p. 9).

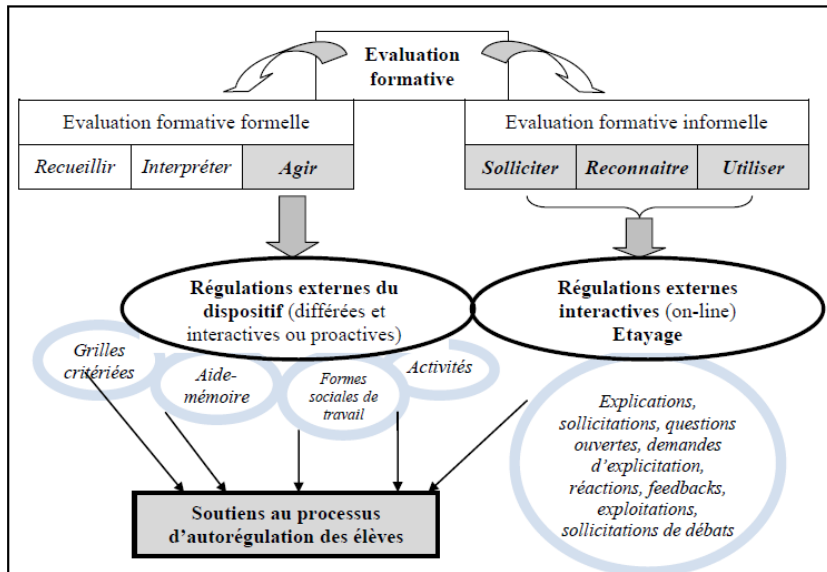


Figure 1 : Liens entre les régulations externes et le processus d'autorégulation des élèves
(Tobola Couchepin, 2017, p. 81)

Les régulations, qu'elles soient externes et en lien avec le dispositif ou interactives, représentent des leviers de progression indéniables par leur articulation. Les questions pour cette contribution sont les suivantes : Quelle est l'évolution des capacités des élèves face à une même production ? Quelles différences entre élèves sont visibles ? Qu'est-ce qui soutient les processus d'autorégulation ?

Méthodologie

Pour cet article, nous prenons en considération les RCL produites dans cinq classes (Jean, Hadrien, Nicolas, Quentin et Gaspard) lors de trois temps différents : en début de séquence (production initiale - PI), en fin de séquence (production finale – PF) et lors des épreuves cantonales externes (ECE). Les textes des élèves désignés par l'enseignant sont analysés (trois élèves considérés comme rencontrant des difficultés : élèves AD ; trois élèves

considérés comme sans difficulté : élèves SD). La grille d'analyse construite est composée de 40 points sur la base des critères relatifs aux dimensions du genre travaillé.

Pour identifier ce que les élèves ont conscientisé, un entretien d'explicitation interroge les ressources et difficultés. Quatre élèves contrastés par classe (deux élèves AD et deux élèves SD) sont interrogés. Ce choix restreint a été contraint par le moment de réalisation des entretiens (fin d'année scolaire, après les ECE). D'une durée de 30 minutes, l'entretien permet d'accéder aux réflexions des élèves, de recueillir leurs procédures avant, pendant et après la production du texte. Ces données « off-line » consistent à analyser après coup les textes produits (Fénoglio & Chanquoy, 2007).

Résultats

Analyse des textes produits

L'analyse des productions des élèves montre une progression de la qualité des textes dans les cinq classes observées. Entre la PI et la PF, les enseignants ont travaillé une séquence portant notamment sur l'identification des parties du texte, la situation de communication, l'introduction, les arguments, les organisateurs textuels et la conclusion. Les progressions entre PI et PF sont significatives pour l'ensemble des élèves ($Z = -4.626$, $p = 0.000$) de même que pour chaque groupe observé (élèves AD : $Z = -3.301$, $p = 0.000$; élèves SD : $Z = -3.298$, $p = 0.000$). Ce qui nous intéresse est la progression entre les textes produits en marge de la séquence (PI et PF) et ceux de l'ECE. Même si l'ECC se déroule à la fin du mois de juin, soit plus de trois mois après le travail de la séquence, les moyennes des élèves sont légèrement supérieures à celles de la PF. Cette légère progression des moyennes peut être liée à l'épreuve en elle-même (examen cantonal) qui mobilise l'attention des élèves. Lors de l'ECE, les élèves ont tous les mêmes conditions de passation (temps à disposition, grille proposée) ce qui pourrait expliquer la réduction de l'écart-type entre les moyennes de la PF et celles de l'ECE.

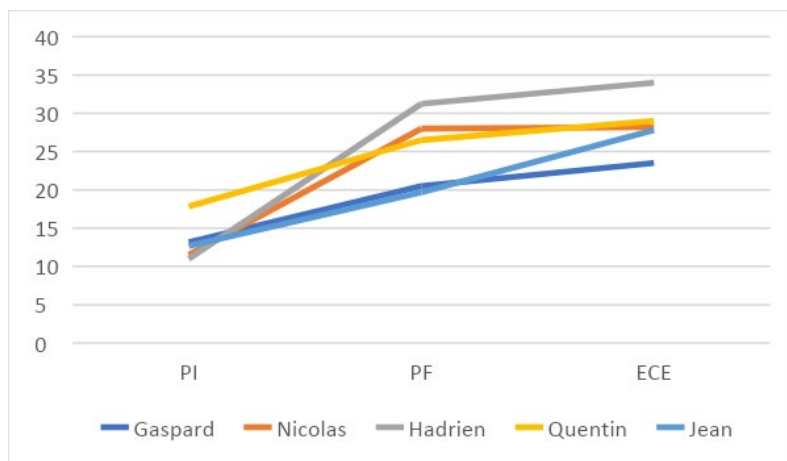


Figure 2 : Progression des moyennes de chaque classe

	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean	Ecart-type
PI	13.17	11.5	11	17.83	12.67	2.71
PF	20.5	28	31.25	26.5	19.67	4.97
ECE	23.5	28.2	34	29	27.8	3.74

Tableau 1 : Moyenne des élèves des cinq classes lors des trois temps

La classe d'Hadrien qui engage le plus les élèves (construction et l'usage des outils) et active des régulations de haut niveau d'interaction présente une progression significativement plus élevée (Tobola Couchepin, 2021).

Si on s'intéresse aux élèves AD et SD, les scores progressent entre les trois temps de manière différente. En effet, les élèves SD présentent des moyennes nettement plus élevées que les élèves AD (Moyenne PI : 10 pour les AD, 16 pour les SD ; Moyenne PF : 22 pour les AD, 28 pour les SD, Moyenne ECC : 23 pour les AD, 33 pour les SD).

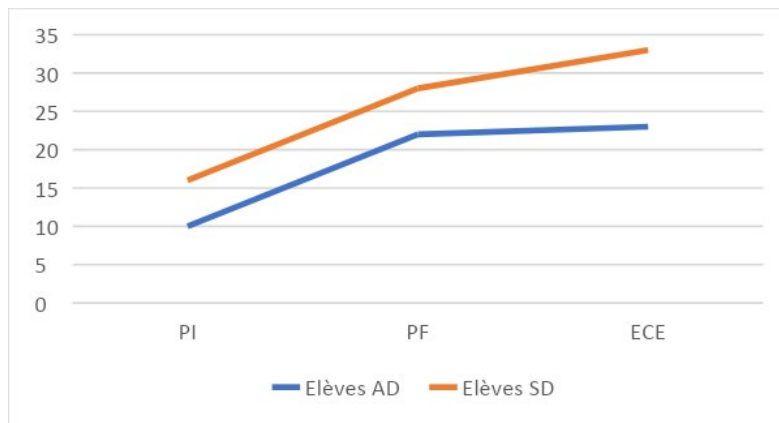


Figure 3 : Scores des élèves avec difficulté (AD) ou sans difficulté (SD) lors des trois productions

Les deux groupes d'élèves progressent de manière significative entre la PI, la PF et l'ECE. Cependant, l'écart entre les deux groupes persiste et augmente au moment de l'ECE. Pour éclairer les différences de progression, trois hypothèses peuvent être évoquées. Tout d'abord, il est possible que les élèves SD gèrent mieux le stress lié à une ECE. Ensuite, les élèves SD intègrent peut-être mieux les processus d'autorégulation et l'usage des outils qu'ils ont à disposition afin de planifier, rédiger et corriger leur texte. Finalement, un accompagnement de l'enseignant quant à l'usage de la grille d'évaluation comme outil de production et d'auto-évaluation apparaît nécessaire pour les élèves AD. En effet, cette grille étant externe et nouvelle, ils n'ont peut-être pas su comment la mobiliser.

Entretiens réflexifs

Lors des entretiens effectués sur la base de l'ECE, les élèves se sont exprimés quant aux connaissances à mobiliser pour produire une RCL. Les réponses ont été regroupées et comptabilisées pour chaque classe et pour chaque groupe d'élèves (AD-SD).

Connaissances déclaratives

Les vingt élèves interrogés, soit quatre par classe, ont énuméré spontanément les connaissances déclaratives suivantes : écrire des arguments (13 mentions), savoir

orthographe (12), écrire une conclusion (9), prendre position pour ou contre (7), les salutations (5) et les organisateurs textuels (5). Seuls trois élèves mentionnent la reprise de la controverse, la compréhension de la lettre et la date. Des différences entre élèves et entre classes apparaissent dans le Tableau 2.

	Elève AD 1	Elève AD 2	Elève SD 1	Elève SD 2	Total par classe
Gaspard	0	1	2	1	4
Nicolas	1	2	5	7	15
Hadrien	9	2	9	5	25
Quentin	1	1	6	4	12
Jean	0	1	3	3	7
Total élèves	11 pour les éls AD		25 pour les éls SD		

Tableau 2 : Connaissances déclaratives énoncées spontanément par les élèves

Les élèves SD mentionnent 25 éléments alors que les élèves AD n'en mentionnent que 11.

Les classes d'Hadrien (25), Nicolas (15) et Quentin (12), évoquent spontanément beaucoup plus d'éléments que les classes de Jean (7) et Gaspard (4). Les élèves AD de la classe d'Hadrien arrivent à exprimer de nombreuses connaissances de manière spontanée.

Connaissances procédurales

S'agissant des connaissances procédurales, les élèves AD ont en général plus de difficulté à verbaliser ce qu'ils mettent en œuvre avant, pendant et après la production. Ceux de la classe d'Hadrien semblent mieux outillés. Dans l'ensemble, les élèves SD parviennent de manière plus diversifiée à exprimer leurs actions.

Le détail de chaque moment interrogé montre que, avant la production, 15 élèves sur 20 déclarent rédiger un brouillon. Parmi eux, seuls 9 utilisent un brouillon comme base à modifier (élèves SD ou de la classe d'Hadrien). Ces élèves lisent attentivement la lettre source

(8) et ils réfléchissent à comment aider le destinataire (8). Six cherchent des arguments et quatre prennent position.

Pendant le temps d'écriture, les réponses sont moins diversifiées. Quatre élèves mentionnent le fait de se mettre dans la peau du destinataire.

En fin de production, 13 élèves annoncent vérifier l'orthographe, huit contrôlent la présence des mots et six ajoutent des informations identifiées comme manquantes.

Si on considère l'usage de la grille d'évaluation critériée de l'ECE, neuf élèves prennent le temps de la lire attentivement avant de produire le texte. De plus, 13 l'utilisent pour vérifier leur production et huit l'utilisent comme soutien à l'écriture. Chaque fois, ce sont essentiellement des élèves SD et tous les élèves (SD et AD) de la classe d'Hadrien.

	Gaspard				Nicolas				Hadrien				Quentin				Quentin			
	AD 1	AD 2	SD 1	SD 2	AD 1	AD 2	SD 1	SD 2	AD 1	AD 2	SD 1	SD 2	AD 1	AD 2	SD 1	SD 2	AD 1	AD 2	SD 1	SD 2
Avant	1	1	4	3	1	0	5	5	4	7	7	5	0	1	2	3	3	4	3	2
Pendant	0	1	0	0	0	0	1	1	1	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Après	2	1	2	2	0	0	3	4	1	3	2	3	0	0	3	2	1	2	2	3
Grille	1	1	2	1	0	0	2	2	2	2	2	2	0	0	1	1	0	0	2	0
Total par él.	4	4	8	6	1	0	11	12	8	15	11	13	0	1	6	6	4	6	7	5
Total grpe	8		14		1		23		23		24		1		12		10		12	
Total classe	22				24				47				13				22			

Tableau 3 : Comptabilisation des procédures évoquées par les élèves en entretien.

Le Tableau 3 montre des différences entre les classes. Les élèves de la classe d'Hadrien parviennent tous à nommer ce qu'ils font et comment ils utilisent les brouillons et la grille d'évaluation. Rappelons qu'Hadrien, en cours de séquence, construit des outils avec ses élèves, accompagne leur utilisation (auto et coévaluation) et engage des régulations interactives (débat) face aux obstacles rencontrés.

Discussion conclusive

Les textes produits par les élèves donnent à voir des progressions malgré le temps écoulé entre la production finale et l'épreuve cantonale externe. Les apprentissages s'inscrivent ainsi dans la durée et peuvent être soutenus par des outils de production (grille notamment). Les progressions diffèrent selon les groupes d'élèves (AD et SD) de même que selon les classes. Lors des entretiens, les élèves AD ont plus de difficulté à nommer spontanément les connaissances déclaratives et à verbaliser leurs procédures rédactionnelles. Les élèves SD quant à eux parviennent en général mieux à exprimer leurs connaissances. En comparant les élèves des différentes classes, les élèves d'Hadrien parviennent à verbaliser les connaissances déclaratives et procédurales. Deux éléments soutiennent particulièrement l'autorégulation des élèves sur la durée : l'engagement dans la construction des outils de production et l'implication dans les régulations interactives de haut niveau.

Trois constats peuvent être retenus. Tout d'abord, les régulations interactives qui ouvrent des débats réflexifs dans la classe soutiennent l'intégration des connaissances qu'elles soient déclaratives ou procédurales. Ceci est visible dans les textes produits mais également dans le discours que tiennent les élèves. Crinon et Martin (2014) ont pointé les interactions et collaborations comme une voie efficace pour réviser les textes. Notre recherche montre qu'il convient d'impliquer les élèves dans les échanges pour outiller leur pensée. Les élèves rencontrant des difficultés en production écrite peuvent ainsi bénéficier de modèles de réflexion et ont des chances de mobiliser les connaissances nécessaires seuls face à leur tâche. Ensuite, les révisions de textes en cours de séquence apportent des bénéfices visibles. Construire une grille d'évaluation et apprendre à l'utiliser soutient son usage futur et permet à l'élève de renforcer ses connaissances procédurales avant, pendant et après une production individuelle.

Finally, students encountering difficulties in written production are supported by external regulations of the device and by their engagement in interactive regulations that open up to debate and to explicitation. Constructing with them tools of production and accompanying them in their use bears fruit. Verbal implication in regulations supports the elaboration of the student's internal language that can be mobilized during autonomous productions.

Références bibliographiques

Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Ed.). *La production du langage* (pp. 45-65). Paris : Hermès.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.

Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137/138, 179-198.

Fénoglio, I. & Chanquoy, L. (2007). La notion d'« avant-texte » : point de rencontre pour une compréhension de l'écriture en acte. *Langue française*, 155, 3-7.

Garcia Debanc, C. (1990). *L'élève et la production écrite*. Metz : Casum.

Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, 26, 293-315.

Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence *Pratiques*, 189-190.

Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves* [thèse de doctorat inédite]. Université de Genève.

Tobola Couchepin, C. (2021). Les régulations interactives et l'engagement des élèves : des soutiens à l'apprentissage. *Education et socialisation*, 60.

Tobola Couchepin, C. (2022). Franchir les obstacles : la force des régulations interactives. In K. Baslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens & L. Nicolas (Ed.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues et la formation* (pp. 149-169). Limoges : Lambert-Lucas.

Tobola Couchepin, C., Mabillard J.-P. & Dolz, J. (2017). Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : une recherche ascendante en production écrite. *La Lettre de l'AIRDF*, 61, 27-32.

Wegmuller, E. (2007). Le guide de production comme outil de régulation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 91-112). Bruxelles : De Boeck.