

Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle

Linda Allal
Université de Genève

1. VERS UNE CONCEPTION SITUÉE DE L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE

La production de textes est sans doute l'une des activités les plus complexes auxquelles l'élève est confronté dans le contexte scolaire. L'élaboration progressive de compétences en production textuelle exige l'acquisition et la coordination de multiples connaissances langagières (orthographiques, syntaxiques, discursives, métalinguistiques, ...), ainsi que le développement d'une posture d'auteur à l'égard de son écrit. L'émergence d'une telle posture a été décrite par Bereiter et Scardamalia (1987) comme le passage d'une stratégie de simple transcription de la pensée (*knowledge telling*) à une stratégie de construction d'un écrit en fonction de visées communicationnelles et de références culturelles (*knowledge transforming*). La posture d'auteur est au coeur, à notre avis, de ce que Barré-de Miniac (2000) appelle «le rapport à l'écriture», c'est-à-dire, l'ensemble des conceptions, opinions, attitudes et valeurs qui lient le scripteur à l'acte d'écriture. Nous proposons de considérer que le scripteur devient auteur lorsqu'il «gère» son texte de manière réursive (le planifie, le rédige, le révisé, le réécrit) et lorsqu'il situe son écrit dans un contexte de communication avec autrui.

Plusieurs courants de recherche fournissent des repères utiles pour analyser les situations de production textuelle en classe et pour tenter de concevoir des activités d'apprentissage plus dynamiques et plus efficaces. Nous en citerons quatre ici, à savoir :

- › les modèles décrivant les processus cognitifs (planification, transcription, révision) qui interviennent dans la production d'un texte (Hayes & Flower, 1980) et les relations entre processus cognitifs et affectifs (Hayes, 1996) ;
- › les études de dimensions sociales qui influencent les processus cognitifs et affectifs chez le scripteur : par exemple, la prise en compte du destinataire (*audience awareness*, Holliday & McCutchen, 2004) ; l'interaction entre élèves en tant que soutien à l'activité de révision (MacArthur, Schwartz & Graham, 1991) ;
- › les recherches d'inspiration vygotkienne qui portent sur la médiation sociale de l'écriture par des démarches d'étayage (*scaffolding*) et des outils sémiotiques (Englert, Mariage & Dunsmore, 2006) ;
- › les travaux en didactique de la langue qui adoptent une perspective socio-discursive (Bronckart, 1997) et accordent aux genres textuels un rôle clé dans la structuration de séquences didactiques destinées à l'enseignement de la compréhension et de la production de textes (Dolz & Schneuwly, 1996).

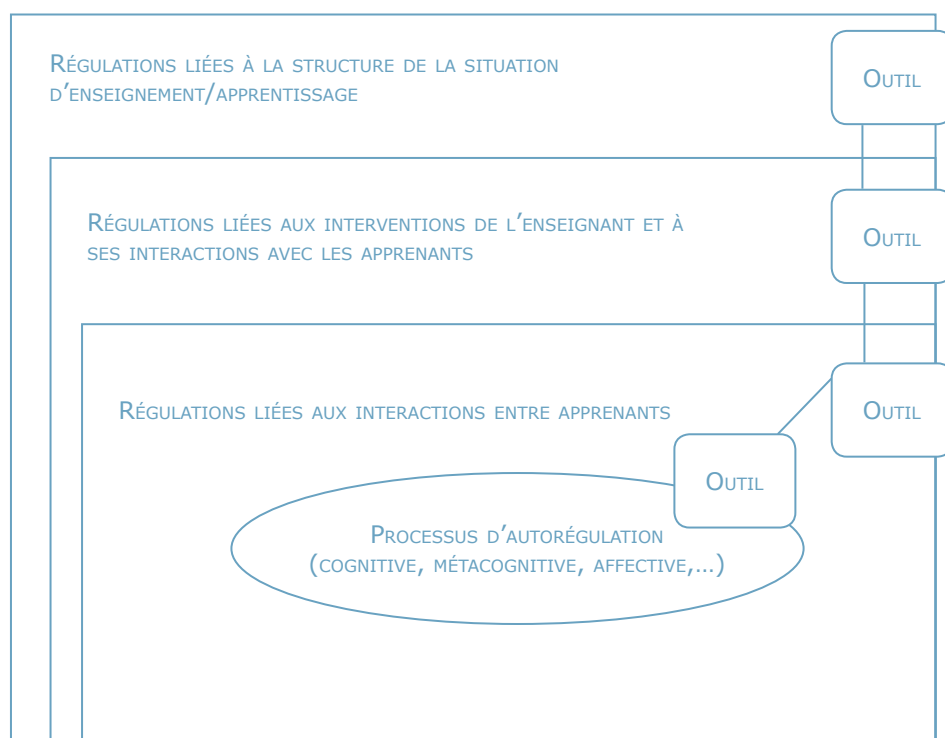
Un exposé plus détaillé de ces courants, illustré par des exemples de démarches et d'outils utilisables en situation scolaire, est présenté dans Allal (2010).

Dans nos propres recherches, nous avons tenté d'intégrer les apports de ces quatre courants dans une perspective «située» de l'apprentissage scolaire de la production textuelle. Les travaux sur l'apprentissage situé postulent une relation dialectique entre le plan individuel (processus d'ordre cognitif, affectif, métacognitif, ...) et le plan social (transactions d'ordre interpersonnel, culturel, institutionnel, ...). Cela veut dire que les deux plans s'inscrivent dans un rapport de co-constitution. L'activité de l'individu évolue en prise avec un contexte social, que celui-ci soit présent matériellement ou par évocation mentale ; en même temps, les pratiques sociales se construisent et se transforment, dans un contexte donné, à travers les actions d'individus empreintes d'une part de singularité. Parmi les principaux fondements de cette perspective (Allal, 2001), il convient de mentionner les études de Lave (1988) portant sur la *everyday cognition*, les recherches de Wenger (1998) sur les communautés de pratiques professionnelles, les interprétations des travaux de Vygotsky en rapport avec l'apprentissage en situation scolaire (e.g., Newman, Griffith & Cole, 1989).

2. UN MODÈLE DE CO-RÉGULATION DES APPRENTISSAGES

La perspective située que nous venons d'esquisser a fortement influencé notre élaboration d'un modèle de co-régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (Allal, 2007). Ce modèle est présenté de manière schématique dans la figure 1.

Figure 1 : Modèle de la co-régulation des apprentissages



Notre modèle comporte trois niveaux d'organisation des régulations liées au contexte, à savoir (a) les régulations liées à la structure de la situation d'enseignement/apprentissage; (b) les régulations liées aux interventions de l'enseignant et à ses interactions avec les apprenants; (c) les régulations liées aux interactions entre apprenants. Les processus d'autorégulation chez l'apprenant sont situés au centre du modèle. Les régulations liées aux outils et à leurs utilisations interviennent à chaque niveau du modèle et les relient entre eux. Le modèle postule l'emboîtement des trois niveaux contextuels mais n'aborde pas d'autres sources de régulation, plus englobantes, qui peuvent influencer la structure des situations mises en œuvre en classe (par exemple, la concertation entre collègues, l'organisation du travail au sein de l'établissement, le curriculum du système scolaire, les évaluations extérieures).

Voici une brève description des composantes du modèle (voir Allal, 2007, pour un exposé plus détaillé) :

- › Les régulations liées à la structure des situations d'enseignement/apprentissage. Plusieurs aspects de la structure d'une situation peuvent contribuer à la régulation des apprentissages des élèves: les objectifs annoncés, les tâches (consignes, matériel) proposées aux élèves, l'agencement des activités dans le temps et dans l'espace, les articulations entre activités collectives, individuelles et en petits groupes.
- › Les régulations liées aux interventions de l'enseignant et à ses interactions avec les apprenants. Les interventions de l'enseignant permettent des ajustements de la structure de la situation d'enseignement/apprentissage au cours de son déroulement. Les ajustements peuvent concerner la classe dans son ensemble ou seulement certains individus (interventions différenciées). Dans ses interactions avec les élèves, l'enseignant fournit des feed-back, s'engage dans des formes d'étayage, participe à la co-construction des significations attribuées aux savoirs et aux activités.
- › Les régulations liées aux interactions entre apprenants. Plusieurs modalités de travail en petits groupes (tel que le tutorat entre pairs, l'apprentissage coopératif, la conduite de projets collaboratifs) peuvent favoriser des interactions qui sont sources de régulation des apprentissages.
- › Les processus d'autorégulation. L'analyse de ces processus en situation scolaire peut s'appuyer notamment sur les travaux concernant le *self-regulated learning* (e.g., Boekaerts & Corno, 2005). Ces travaux mettent en évidence la multidimensionnalité (cognitive, métacognitive, affective, sociale) de l'autorégulation des apprentissages.

- › Les régulations liées aux outils. L'enseignant propose des outils (didactiques, d'évaluation) aux apprenants et peut aussi construire des outils, ou adapter des outils existants, en interaction avec les élèves. Les outils ont pour rôle d'assurer la cohérence des régulations relevant de différents niveaux : par exemple, dans une situation de production textuelle, les rubriques d'une grille d'évaluation portant sur les caractéristiques du genre de texte à écrire constituent une référence pour les interventions de l'enseignant, pour les interactions entre élèves et pour les conduites autorégulatrices des élèves. Par ailleurs, les outils favorisent la récolte de traces qui peuvent servir à des régulations différées (e.g., ateliers post-écriture centrés sur des difficultés rencontrées par les élèves lorsqu'ils rédigeaient leurs textes).

Notre modèle postule une relation dialectique entre les facteurs contextuels qui sont des sources potentielles de régulation des apprentissages en classe et les processus d'autorégulation propres à chaque apprenant. Dans cette conception, l'autorégulation – interne au fonctionnement de l'apprenant – s'articule toujours avec des sources de régulation liées aux dimensions sociales, culturelles et matérielles du contexte. Même lorsque l'élève réalise une tâche seul, il tire partie de ressources sociales et culturelles. Ces ressources sont toujours présentes sur le plan représentationnel (évoquant mentalement des objectifs énoncés par l'enseignant, par exemple) et sur le plan matériel (l'élève travaille avec des outils : outils d'ordre culturel, comme le dictionnaire, et outils didactiques, tel qu'un guide d'écriture élaboré collectivement en classe). En même temps, il est important de reconnaître les limites des facteurs contextuels qui ne peuvent jamais opérer une régulation directe de l'apprentissage. Ce sont les conduites autorégulatrices de l'élève (par exemple, poser des questions, chercher de l'aide, choisir l'outil adéquat) qui favorisent ou limitent sa manière d'exploiter les sources de régulation potentielles présentes dans l'environnement classe. La structure de la situation, les interventions de l'enseignant, les interactions avec d'autres élèves et les outils utilisés sont susceptibles de déclencher ou d'orienter les processus d'autorégulation, mais ce sont ces processus qui assurent, *in fine*, la progression de l'apprentissage.

En résumé, l'apprentissage en situation scolaire dépend toujours d'un processus de co-régulation entre les sources de régulation contextuelles et les mécanismes d'autorégulation chez l'apprenant.

3. ORIENTATION DE NOTRE RECHERCHE

Dans un projet de recherche antérieur (Allal, 2004), nous avons développé – et mis en œuvre dans des classes de 2^e et 6^e années primaires – une approche didactique dite « intégrée » en raison de l'articulation établie entre la production de textes de divers genres et la maîtrise progressive des conventions de la langue (notamment, orthographe lexicale et grammaticale). Cette approche comprenait aussi des démarches de différenciation et de régulation basées sur les types de difficultés rencontrés par les élèves. La recherche a mis en évidence l'intérêt (surtout en 6^e primaire) des révisions conjointes et réciproques entre élèves comme moyen de régulation des activités d'enseignement/apprentissage. Mais les données récoltées n'ont pas fourni des indications qualitatives sur le fonctionnement de ces régulations.

Par ailleurs, dans une autre recherche conduite au sein de notre équipe, Mottier Lopez (2008, 2012) a développé une conceptualisation de l'apprentissage situé en termes de « microculture de classe » fondée sur les rapports de co-constitution entre les plans communautaire, interpersonnel et individuel des activités d'enseignement/apprentissage. Son étude des activités de résolution de problèmes de mathématiques dans des classes primaires nous a fait découvrir l'importance des interactions collectives (*whole-class discussions*) pour l'élaboration de significations partagées entre enseignant et élèves à propos des savoirs et des activités en jeu. Plusieurs concepts développés dans sa recherche ont éclairé la suite de nos travaux.

La recherche présentée ici tire parti des travaux précités en se donnant pour objectif de préciser le rôle des régulations dans des situations de production textuelle. L'étude porte, d'une part, sur les régulations liées aux interactions collectives entre l'enseignant et la classe avant les moments où les élèves rédigent et révisent leurs textes et, d'autre part, sur les régulations liées aux interactions entre élèves dans la phase de révision. Les données récoltées sont analysées et interprétées à la lumière du modèle de co-régulation présenté dans la figure 1.

Nos analyses sont centrées principalement sur les démarches de révision des élèves en tant qu'indicateur des régulations apportées à leur production écrite. Nous tentons de répondre aux deux questions suivantes :

1. Dans quelle mesure et de quelle manière les textes produits et révisés par les élèves reflètent-ils des régulations liées aux interactions collectives entre l'enseignant et sa classe ?
2. Quels sont les rapports entre des révisions effectuées individuellement par l'auteur d'un texte (reflet de ses conduites d'autorégulation) et les révisions résultant de ses échanges avec un autre élève (régulations liées aux interactions entre pairs) ?

4. MÉTHODES DE RECHERCHE

4.1 Contexte et participants

La recherche a été effectuée avec la collaboration de trois enseignantes travaillant dans des écoles primaires publiques du canton de Genève. Chaque enseignante était titulaire d'une classe de 5^e primaire qu'elle a suivie en 6^e année, ce qui a permis l'étude d'un même groupe d'élèves pendant deux années consécutives. Les écoles étaient situées dans une commune caractérisée par une sous-représentation de familles de niveau socio-économique élevé, comparée à la population scolaire du canton. La mobilité des familles dans cette commune étant relativement élevée, seulement 38 élèves étaient présents pour toutes les séances de l'activité d'écriture en 5^e et encore en 6^e primaire. L'échantillon était constitué de 21 garçons et de 17 filles. Leur l'âge moyen était de 10 ans, 10 mois au moment de l'étude en 5^e primaire. Les nationalités des élèves (23 suisses, 15 non suisses) correspondaient à la distribution générale de la population scolaire du canton (60% vs 40%).

Les enseignantes qui ont répondu à notre invitation étaient des professionnelles chevronnées avec au moins 20 ans d'expérience d'enseignement à l'école primaire. Elles avaient déjà participé à des recherches universitaires et/ou à l'encadrement d'activités de formation d'étudiants stagiaires. Par ailleurs, elles avaient suivi des formations continues dans le champ de la didactique de la langue et avaient déjà mis en pratique des séquences didactiques basées sur l'approche par genre développée par Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001).

4.2 L'activité de production textuelle

L'activité de production textuelle effectuée en 5^e année, et une année plus tard en 6^e, est intitulée «La vie d'une vedette». Dans cette activité, les élèves choisissent une vedette (dans le domaine de la musique, le sport, le cinéma, etc.) et composent des textes où la vedette répond aux questions d'un journaliste qui voudrait écrire un article pour une revue. Il est précisé que la vedette est trop occupée pour rencontrer le journaliste et a accepté alors de répondre par écrit aux questions. Les questions du journaliste sont :

- › Depuis quand et comment as-tu commencé à te passionner pour ton activité ?
- › Quel est le succès qui t'a le plus marqué dans ta carrière et pourquoi ?
- › Quels sont les problèmes que tu rencontres en tant que vedette ?
- › Quels sont les avantages que tu as en tant que vedette ?

L'activité propose une situation de communication authentique et un genre textuel (interview autobiographique écrit) que les élèves retrouvent dans des revues de jeunes qui présentent souvent des interviews de vedettes.

L'activité a été réalisée en trois séances sur trois matinées consécutives. Les enseignantes ont reçu un scénario préparé par notre équipe de recherche décrivant les buts de chaque séance, les types d'activités (interaction collective, travail individuel, travail en dyades) et certaines propositions spécifiques (e.g., une phrase exemple à utiliser pour la pratique interactive de la révision). Il était admis toutefois que la mise en œuvre des activités tiendrait compte des pratiques habituelles de chaque enseignante.

Séance 1: Préparation

En préparation pour cette séance, l'enseignante a demandé aux élèves d'apporter des revues qu'ils lisent et qui contiennent des interviews de vedettes. La séance a commencé de manière collective : l'enseignante a expliqué les buts de l'activité et a demandé aux élèves de présenter les articles de revue qu'ils ont apportés en classe. L'enseignante a ensuite formé des dyades d'élèves et a demandé à chaque dyade de choisir une vedette.

Séance 2: Production des brouillons

L'enseignante a rappelé les buts de l'activité et a demandé aux élèves de sortir leurs ouvrages de référence. Elle a ensuite animé une phase d'interaction collective qui a permis l'élaboration orale d'idées qui pourraient figurer dans les réponses à chaque question du journaliste. L'enseignante a également animé la construction interactive d'un guide d'écriture. Ce guide, écrit au tableau noir, mentionnait les aspects de l'écriture auxquels les élèves devraient être attentifs, que ce soient des conventions à respecter (e.g., accord sujet-verbe), des aspects d'organisation textuelle (e.g., temps des verbes), des éléments de contenu sémantique (e.g., mots clés). Les élèves sont ensuite passés à une phase d'écriture individuelle (sans interaction avec l'autre membre de leur dyade).

Séance 3: Révision des brouillons

La séance a commencé avec une interaction collective au sujet des buts de l'activité de révision textuelle. L'enseignante a rappelé le guide d'écriture au tableau noir. Elle a aussi animé une révision interactive d'une phrase exemple comprenant des erreurs typiques pour la tâche à réaliser. Les élèves ont ensuite effectué des révisions en deux étapes.

- › **Révisions individuelles:** chaque élève a inscrit des propositions de révisions sur une photocopie du brouillon de son partenaire (révisions réciproques) et a ensuite effectué des révisions de son propre brouillon.
- › **Révisions en dyade:** les élèves ont confronté leurs brouillons respectifs et discuté de leurs manières d'avoir imaginé la vie de la vedette. Ils ont ensuite travaillé ensemble sur chaque texte: leur discussion s'appuyait sur les révisions effectuées par chacun mais pouvait aussi comprendre de nouvelles idées de révision qui émergeaient pendant la discussion. Chaque auteur devait marquer les révisions qu'il voulait retenir sur son texte. Les élèves ont utilisé des stylos de couleurs différentes pendant les étapes individuelle et en dyade afin que nous puissions différencier l'origine de la révision dans nos analyses. Nous voulons distinguer en effet deux sortes de révision effectuées à cette étape: **(1)** les révisions proposées par le partenaire (à partir de la révision réciproque effectuée précédemment) qui sont acceptées par l'auteur sans élaboration supplémentaire; **(2)** les révisions élaborées conjointement pendant l'interaction en dyade (révisions conjointes), à savoir: des révisions initiales de l'auteur qui sont discutées et ajustées, des révisions proposées par le partenaire qui sont discutées et ajustées, ainsi que de nouvelles révisions formulées pendant l'interaction dyadique.

L'activité d'écriture avait été conçue de manière à mettre en place plusieurs sources de régulation liées aux facteurs contextuels. Le tableau 1 indique, pour chaque facteur qui figure dans notre modèle de co-régulation (cf. figure 1), les aspects correspondants de l'activité «La vie d'une vedette». Trois aspects de la structure de la situation peuvent être sources de régulation. Les activités collectives et les échanges en dyade sont des occasions de médiation sociale susceptibles d'orienter et de soutenir le travail individuel de l'élève. La lecture et la discussion de textes du genre que l'élève devra produire par la suite donnent des repères qui peuvent servir à la régulation de l'écriture. De plus, le fait que l'élève révise d'abord le brouillon de son partenaire (ce qui lui permet de voir une autre manière de réaliser la tâche, de remarquer divers types d'erreurs) peut, par la suite, stimuler une révision plus étendue de son propre texte.

Les interactions collectives animées par l'enseignante fournissent des idées (éléments de contenu) et des outils (guide d'écriture, phrase révisée, au tableau noir) susceptibles de réguler le travail de production et de révision des élèves. En outre, les moments de révision réciproque et de révision conjointe sont des occasions pour chaque élève de développer ses réflexions sur la langue et sa capacité d'améliorer sa production textuelle. En plus des ouvrages de référence habituels (utilisés dans toutes les situations d'écriture en classe), les outils élaborés spécifiquement pour cette activité fournissent des critères d'appréciation pour les démarches de production et de révision des textes.

Tableau 1 : Les sources de régulation contextuelles de l'activité d'écriture

SOURCES DE RÉGULATION LIÉES À DES FACTEURS CONTEXTUELS	ACTIVITÉ « LA VIE D'UNE VEDETTE »
Structure de la situation d'enseignement/apprentissage	Articulations entre activités collectives, individuelles, en dyade Lecture et discussion de textes du genre à écrire Révision du brouillon du partenaire avant la révision de son propre brouillon
Interactions enseignant-élèves	Interactions collectives : élaboration du contenu, construction d'un guide d'écriture, révision d'une phrase exemple
Interactions entre élèves	Révisions réciproques et conjointes par les membres des dyades
Outils	Guide d'écriture et phrase exemple révisée au tableau noir (+ ouvrages de référence habituels)

Il convient de noter que le tableau 1 énumère des sources de régulation potentielles qui sont fortement imbriquées. On n'arrive donc pas, dans la recherche effectuée, à isoler et à mesurer l'influence spécifique et effective de chaque facteur. Les données récoltées permettent néanmoins d'éclairer le rôle de médiation sociale des interactions collectives et des interactions en dyade par rapport aux révisions effectuées par les élèves.

4.3 Récolte des données

Les analyses présentées ici sont basées sur deux types de données : (1) des données concernant le déroulement des interactions collectives et en dyade; (2) des données concernant les révisions effectuées par les élèves.

Chaque année (en 5^e et en 6^e), et dans chaque classe, un membre de notre équipe de recherche a enregistré des observations des activités effectuées et des indications inscrites au tableau noir. Sur la base des notes d'observation, un protocole narratif a été établi. Par ailleurs, un enregistrement audio a été effectué des interactions entre les élèves d'une ou deux dyades par classe. Les observations et les enregistrements ont fait l'objet d'analyses qualitatives permettant d'extraire des exemples significatifs en rapport avec la notion de co-régulation.

Les révisions effectuées par les élèves ont été analysées sur la base des traces de transformations écrites sur leurs textes, d'abord, par chaque élève individuellement sur le brouillon du partenaire et sur son propre brouillon, et ensuite, par l'auteur sur son texte pendant et à l'issue de l'étape d'interaction dyadique. Un extrait d'un texte révisé est présent dans la figure 2 : les transformations initiales de l'auteur sont écrites en bleu et les transformations ajoutées lors de l'interaction dyadique en rouge.

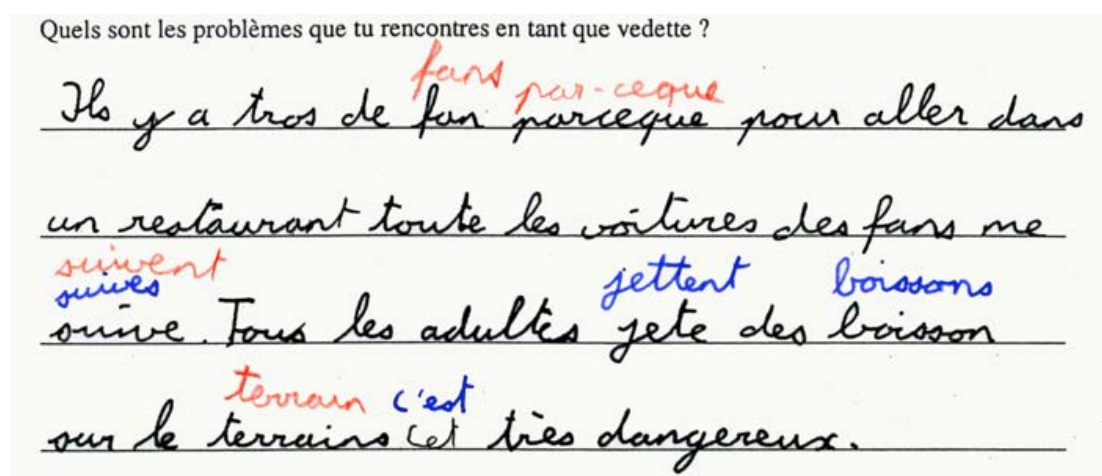


Figure 2 : Extrait d'un texte révisé (en bleu: révisions initiales de l'auteur; en rouge: révisions lors de l'interaction en dyade)

Les données présentées ici concernent la classification des transformations sur le texte de chaque auteur selon deux dimensions :

(1) classification des transformations par objet :

- › Orthographe (lexicale et grammaticale)
- › Organisation textuelle
- › Contenu sémantique
- › Divers

(2) classification des transformations par origine :

- › Auteur (transformations initiales effectuées individuellement par l'auteur du texte)
- › Dyade-pair (transformations proposées par le pair et acceptées par l'auteur sans ajustement pendant l'interaction en dyade)
- › Dyade-conjointe (transformations élaborées conjointement par les deux élèves pendant l'interaction en dyade).

Le codage des transformations a été effectué par plusieurs membres de notre équipe ; le degré de concordance entre codeurs était de 94,5% pour l'objet des transformations et de 88,2% pour l'origine des transformations.

5. RÉSULTATS

Pour notre première question de recherche :

Dans quelle mesure et de quelle manière les textes produits et révisés par les élèves reflètent-ils des régulations liées aux interactions collectives entre l'enseignant et sa classe ?

les résultats sont présentés sous les points 5.1, 5.2 et 5.3.

Pour la seconde question de recherche :

Quels sont les rapports entre des révisions effectuées individuellement par l'auteur d'un texte (reflet de ses conduites d'autorégulation) et les révisions résultant de ses échanges avec un autre élève (régulations liées aux interactions entre pairs) ?

les résultats figurent sous les points 5.4 et 5.5.

5.1 Caractéristiques des interactions collectives

Les observations recueillies ont montré que les enseignantes des trois classes ont bien suivi les étapes du scénario fourni par notre équipe de recherche. Chacune a respecté l'ordre des étapes, les types d'activités proposées (collective, individuelle, en dyade), les consignes de base. Les enseignantes ont manifesté, en revanche, des différences importantes sur le plan de leur manière d'interpréter certains aspects du scénario et de conduire les interactions collectives. Les différences avaient une grande stabilité entre les 5^e et 6^e années, ce qui suggère que chaque enseignante avait développé des pratiques d'enseignement bien structurées et partiellement routinisées. L'analyse présentée ici est centrée sur trois différences entre les classes en rapport avec les sources de régulation collectives qui pouvaient influencer l'activité d'écriture des élèves.

Elaboration du contenu

Les enseignants des classes 1 et 2 ont animé des interactions collectives durant lesquelles certains élèves ont proposé des exemples de réponses que la vedette pourrait donner aux questions du journaliste. L'enseignante de la classe 3 a suivi une stratégie qui a nettement augmenté le nombre d'élèves qui ont participé à la co-construction du contenu potentiel du texte à écrire. Pour plusieurs des questions du journaliste, elle a demandé aux élèves d'abord de formuler en petits groupes (3-4 élèves) des idées de réponses possibles ; elle a ensuite mené une discussion collective alimentée par les idées qui avaient émergé dans les discussions en petits groupes.

Construction du guide d'écriture

Les trois enseignantes ont conduit cette activité en interaction avec leurs classes, mais leurs démarches et les résultats (inscrits au tableau noir) étaient différents. Les échanges dans les classes 1 et 2 étaient focalisés sur les conventions langagières à respecter (orthographe,

ponctuation), ainsi que sur certains éléments de l'organisation textuelle (temps des verbes, organisateurs). Les interventions des élèves étaient guidées par des questions ciblées (classe 1) ou par des mots-clés que l'enseignante avait écrits au tableau noir avant le début de la séance (classe 2). L'enseignante de la classe 3 a commencé par un mode de questionnement plus ouvert («À quoi faut-il penser...?») et a transcrit les réponses des élèves du point de vue de l'auteur qui écrit (e.g., «Je pense à l'orthographe», «Je réponds aux questions.»). Elle est passée ensuite à un mode de questionnement plus ciblé concernant le temps des verbes et les organisateurs, ainsi qu'à la mise en évidence d'un aspect absent dans les guides construits dans les autres classes : à savoir, la possibilité de transformer le contenu du texte par des adjonctions, suppressions ou autres modifications.

Emergence du sens de l'activité de révision

Les enseignantes des classes 1 et 2 ont évoqué l'idée que la révision peut dépasser la correction d'erreurs et donner lieu à des transformations du contenu et de l'organisation du texte. Mais cette idée ne s'est pas traduite en démarches concrètes lors de la construction du guide et la révision de la phrase exemple. En contraste, l'enseignante de la classe 3 a insisté à plusieurs reprises sur l'idée que la révision d'un texte comprend non seulement la correction d'erreurs mais aussi la réécriture : *De plus, vous pouvez ajouter des mots, rendre votre texte plus intéressant...supprimer des mots,...améliorer le texte, changer ce qui est écrit.* Cette conception de la révision a été explicitée dans le guide d'écriture et a été illustrée par des exemples provenant des élèves lors la révision de la phrase exemple.

La manière de conduire les interactions collectives dans la classe 3 a favorisé davantage de participation de la part des élèves et a donné lieu à des échanges d'une durée plus longue. Dans la classe 3, les interactions collectives qui ont précédé les moments de rédaction et de révision avaient une durée moyenne de 52,5 minutes, comparé à 39,5 minutes dans la classe 1 et à 33,0 minutes dans la classe 2.

5.2 Relations entre interactions collectives et révisions textuelles

Le tableau 2 présente la distribution des révisions réalisées par les élèves par rapport aux objets de transformation (orthographe, organisation textuelle, contenu sémantique, divers), dans chaque classe (1, 2, 3) et chaque année scolaire (5^e, 6^e). Des tests chi effectués sur les données de chaque année ont montré des différences significatives entre les classes par rapport aux objets de transformation. Les différences concernaient principalement le contraste entre la classe 3 et les classes 1 et 2. Les élèves de la classe 3 ont effectué un plus grand nombre de transformations et un pourcentage plus élevé de transformations portant sur l'organisation textuelle et sur le contenu sémantique du texte. Dans les classes 1 et 2, la vaste majorité des transformations concernaient la correction d'erreurs d'orthographe (80%-82,5% en 5^e année, 67,5%-72,7% en 6^e). Dans la classe 3, la révision comprenait relativement moins de corrections orthographiques (54,3% en 5^e, 32,5% en 6^e), et relativement plus de transformations de l'organisation textuelle et du contenu sémantique, surtout en 6^e primaire (31,7% et 34,9%, respectivement).

Tableau 2: Répartition des objets de transformation, par classe et année (en %)

CLASSE – ANNÉE (N = NOMBRE DE TRANSFORMATIONS)	OBJET				TOTAL
	ORTHOGRAPHE	ORGANISATION TEXTUELLE	CONTENU SÉMANTIQUE	DIVERS	
1 – 5 (n = 166)	82,5	7,2	4,8	5,4	100%
1 – 6 (n = 120)	67,5	20,0	6,7	5,8	100%
2 – 5 (n = 195)	80,0	10,8	8,2	1,0	100%
2 – 6 (n = 172)	72,7	17,4	7,0	2,9	100%
3 – 5 (n = 230)	54,3	27,0	17,4	1,3	100%
3 – 6 (n = 252)	32,5	31,7	34,9	0,8	100%

5^e année: $X^2(6) = 67,842$, $p < 0,000$, 6^e année: $X^2(6) = 108,924$, $p < 0,000$

Les données du tableau 2 montrent que la révision reste essentiellement une démarche de correction d'erreurs dans les classes 1 et 2, alors que dans la classe 3, la révision a acquis une signification plus large, englobant non seulement la correction d'erreurs mais aussi des démarches de réécriture qui transforment l'organisation du texte et son contenu sémantique. Ces différences paraissent clairement liées au sens conféré à l'activité de révision à travers des interactions collectives entre l'enseignante et sa classe. Dans la classe 3, les élèves auraient, nous semble-t-il, un autre rapport à l'écriture : ils adoptent vis-à-vis de leur texte une posture d'auteur qui les autorise à le transformer sur plusieurs plans, alors que les élèves des classes 1 et 2 tendent à traiter leurs brouillons comme des textes finis qu'il faut simplement rendre formellement présentables.

5.3 Extraits d'interactions collectives porteuses de régulation (classe 3)

Compte tenu des différences constatées entre la classe 3 et les deux autres classes dans les données du tableau 2, il est intéressant d'examiner de manière plus qualitative la nature des régulations liées aux interactions collectives dans la classe 3. Le tableau 3 présente des extraits des propositions des élèves pour une des questions du journaliste, le guide d'écriture co-construit entre l'enseignante et la classe, et la phase exemple révisée.

A chaque étape des interactions collectives, les élèves ont participé très activement : ils ont apporté une grande diversité d'idées concernant le contenu potentiel du texte à écrire ; la construction du guide d'écriture et la révision de la phrase exemple ont été basées en grande partie sur leurs propositions. Autrement dit, les idées et les outils auxquels ils pouvaient faire référence pendant la rédaction et la révision des textes provenaient très largement d'eux-mêmes. En même temps, le rôle de l'enseignante était essentiel. Par sa stratégie de va-et-vient entre la génération d'idées en petits groupes et la mise en commun collective, elle a augmenté nettement les prises de parole et la possibilité de participation de chaque élève.

Tableau 3 : Extraits des interactions collectives dans la classe 3

ELABORATION ORALE DU CONTENU
<p><i>Question 3 : Quels sont les problèmes que tu rencontres en tant que vedette ?</i></p> <p><i>Propositions des élèves :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> › Recevoir des lettres qu'on ne veut plus ; on n'a pas le temps de les ouvrir. › Toujours signer des autographes. › Des paparazzis nous suivent. › Les fans nous touchent. › Ils tapent sur la vitre du restaurant pendant qu'on mange. › Un cambriolage, car je suis riche et ils veulent prendre quelque chose d'intime, ...une photo avec un ami. <p style="text-align: right;">(6^e année)</p>
GUIDE D'ÉCRITURE
<p>Je pense à l'orthographe Je pense à la ponctuation J'écris lisiblement Je réponds aux questions</p> <p>Q. 1 & 2 : Imparfait/passé composé Q. 3 & 4 : Présent</p> <p>J'écris dans un ordre logique Organisateurs : avant, depuis, après, puis parce que, car, donc, pour, alors</p> <p>Je rajoute, je supprime, j'améliore les idées</p> <p style="text-align: right;">(5^e année)</p>
RÉVISION DE LA PHRASE EXEMPLE
<p>fabuleuse, lorsque je suis dans la rue, Après cette expérience/, quelque chose m'a toujours fait peur : c'est lorsque des dizaines de fans déchaînés se précipitaient vers moi en me demandant un autographe/. en m'acclamant, en me photographiant</p> <p style="text-align: right;">(6^e année)</p>

Lors de la construction du guide, les propositions des élèves étaient le plus souvent exprimées en termes généraux (e.g., «Je pense à l'orthographe»), mais l'enseignante demandait chaque fois des précisions, explications, exemplifications, multipliant ainsi le nombre d'élèves qui sont intervenus. Les propositions spontanées des élèves concernaient, comme on le constate souvent à l'école primaire, les conventions formelles de l'écriture (orthographe, ponctuation, lisibilité). Ce sont les interventions de l'enseignante qui ont suscité des propositions concernant l'organisation textuelle (temps des verbes, mots organisateurs) et aussi un élargissement de la notion de révision, telle que résumée dans la dernière ligne du guide: «Je rajoute, je supprime, j'améliore les idées». Lors de la révision de la phrase exemple, les élèves sont intervenus activement pour corriger toutes les erreurs, mais il a fallu une sollicitation ciblée de la part de l'enseignante pour qu'ils donnent des exemples d'adjonctions qui pouvaient enrichir le sens du texte.

En résumé, les interactions collectives dans cette classe illustrent bien une forme de co-régulation constituée de contributions provenant des apprenants (autorégulation au sens large) et de points de repère apportés par l'enseignante. C'est cette co-régulation qui, à notre avis, soutient et oriente les démarches de révision textuelle des élèves, présentées dans le tableau 2.

5.4 Autorégulation et régulation interactive en dyade

Dans la phase de révision des brouillons, des transformations ont été apportées par chaque élève individuellement et pendant les interactions en dyade. Dans le tableau 4, basé sur les données des trois classes et des deux années, les objets de transformation sont croisés avec l'origine des transformations. Les répartitions sont très similaires dans la première et la troisième ligne. Cela veut dire que lorsque l'auteur réalisait des révisions seul ou lorsqu'il élaborait une transformation conjointement avec un autre élève, les objets concernés présentent un profil semblable: 56-59% des transformations concernaient l'orthographe, 21-22% l'organisation textuelle, 18-19% le contenu sémantique du texte. En contraste, comme le montre la deuxième ligne du tableau, lorsque l'interaction en dyade se déroulait sous forme de propositions du pair enregistrées sans discussion, la grande majorité des transformations concerne l'orthographe (72%) et les transformations du contenu sémantique sont rares (7%). D'après cette analyse de nos données, l'autorégulation (reflétée dans les révisions effectuées individuellement par l'élève-auteur) est prolongée et amplifiée lorsque l'interaction avec un pair permet l'élaboration conjointe de nouvelles transformations, mais risque de se focaliser sur la seule correction de l'orthographe lorsque les élèves font un simple échange de propositions sans discussion. Autrement dit, la régulation de l'écriture par l'interaction avec un pair peut, selon la dynamique des échanges, élargir ou restreindre l'orientation des démarches autorégulatrices de l'élève.

Tableau 4: Répartition des transformations par objet pour chaque origine (en %)

ORIGINE	OBJET				TOTAL
	ORTHOGRAPHE	ORGANISATION TEXTUELLE	CONTENU SÉMANTIQUE	DIVERS	
Auteur (n=555)	59	21	19	1	100%
Dyade: Pair (n=329)	72	18	7	3	100%
Dyade: Conjointe (n=251)	56	22	18	4	100%

X²(6)=34,15, p < 0,001

5.5 Une dyade sous la loupe

Afin d'illustrer la co-régulation interactive entre pairs, nous examinerons le cas d'une dyade de la classe 3 (5^e année). La dyade est composée de garçons, Mourad et Samuel, qui ont choisi d'écrire au sujet du chanteur rap Eminem.

Pendant la phase de révision individuelle, Samuel a ajouté 22 mots à son texte (une augmentation de 160 à 182 mots). Mourad a ajouté 11 mots (une augmentation de 144 à 155 mots). Chacun a corrigé environ un tiers des erreurs orthographiques contenues dans son texte. Samuel a également effectué deux transformations portant sur l'organisation textuelle.

Dans la phase de l'interaction dyadique, les élèves ont consacré beaucoup moins de temps au texte de Mourad qu'à celui de Samuel (3 vs. 26 minutes). C'était néanmoins Mourad qui a dirigé les discussions concernant les deux textes. Pour son propre texte, il a passé en revue les 8 corrections qu'il avait effectuées; Samuel a exprimé son accord (2 des 8 corrections correspondaient aux annotations de Samuel sur le brouillon de Mourad). Ils ont discuté

brèvement une des révisions : faut-il un verbe au singulier ou au pluriel après le mot « public » ? Mourad a retenu son idée que le verbe doit être au singulier et, par conséquent, aucune nouvelle transformation n'a été ajoutée au texte de Mourad pendant la phase d'interaction en dyade.

Lors de la discussion du texte de Samuel, Mourad a guidé les échanges (passant en revue les révisions qu'il avait notées sur sa copie du texte), mais Samuel a participé très activement aux échanges. Au terme de leur discussion, 13 transformations supplémentaires ont été ajoutées au texte de Samuel, en plus de celles qu'il avait lui-même effectuées. Sur les 13 nouvelles transformations, 8 étaient proposées par Mourad (surtout des corrections orthographiques) et 5 résultaient d'une élaboration conjointe. Dans 2 cas, la discussion a donné lieu à une modification d'une transformation initiale de Samuel ; dans 3 cas, une nouvelle transformation a émergé de leur interaction.

Cette analyse de l'origine des transformations décrit l'effet de l'interaction dyadique sur le texte de Samuel, mais ne fournit pas d'information qualitative sur la dynamique des interactions. En examinant la transcription des échanges entre les élèves, on peut relever plusieurs types de séquences interactives. Dans certaines séquences, Mourad pointe les erreurs qu'il a notées et Samuel marque son accord et corrige. Il s'agit d'une régulation apportée par le pair avec peu d'engagement autorégulatif de la part de l'auteur. D'autres séquences montrent un processus de co-régulation caractérisé par une interdépendance entre les conduites de régulation du pair et les conduites autorégulatrices de l'auteur.

Une illustration de ce type de séquence figure dans le tableau 5. Les indices de régulations apportées par Mourad sont indiqués en vert et les indices d'autorégulation chez Samuel en bleu. Mourad effectue des démarches de contrôle du texte de Samuel (*C'est quoi ça ? C'est écrit quoi là ?*) ; il fournit des feedbacks qui confirment le raisonnement de Samuel (*C'est juste.*) ou qui le corrigent (*Non, je crois qu'il y a un accent circonflexe à u.*) ; il ajoute des précisions grammaticales (*C'est ...un participe présent*). Samuel exprime des démarches d'autocontrôle de son texte (*Là, je me suis trompé*), effectue des révisions (*J'ai rectifié*), propose une démarche de vérification (*On cherche dans le dictionnaire ?*). Comme cet extrait le montre, il y a un va-et-vient entre les deux élèves qui participent activement au processus de co-régulation. Par ailleurs, dans les dernières lignes de l'extrait, on remarque un esprit de jeu qui surgit souvent dans leurs échanges et semble soutenir leur engagement dans la tâche.

Tableau 5 : Extrait d'une séquence d'interaction illustrant la co-régulation de l'activité de révision

■ Indices de régulations apportées par le pair ■ Indices d'autorégulation de la part de l'élève-auteur du texte

Mourad	C'est quoi ça ? C'est écrit quoi là ?
Samuel	Là, je me suis trompé ... C'est bon, j'ai rectifié. (ses → c'est) (Il lit) : <i>C'est très embêtant. Ce qui m'embête aussi c'est que les fans, les fans, les fans...</i>
Mourad	C'est juste.
Samuel	...me déchire mes habits, t-s, pour en avoir un bout, b-o-u... ben t, hein ? Oui, il n'y en a qu'un.
Mourad	Oui. Non, je crois qu'il y a un accent circonflexe à u.
Samuel	Bout, bout...Attends. On cherche dans le dictionnaire ?
Mourad	Oui. Je cherche (il ouvre le dictionnaire et commencer à chercher).
Samuel	Aïe Mourad.
Mourad	Je suis le pro du dico, hein ?
Samuel	C'est ça !

Les élèves reviennent sur ce passage plus tard, lors d'une vérification finale centrée sur le temps des verbes.

Samuel (Il lit) : *c'est très embêtant*. Et mais «embêtant», *c'est un verbe...*

Mourad *Oui, c'est un verbe au passé simple, uh, ...un participe présent.*

Samuel Oui, alors...

Mourad Oui, mais il y a «très» d'abord.

Samuel Oui, c'est vrai, *c'est pas un verbe «très»*; je très, tu très....

Mourad Si, je trais la vache...

(les deux se mettent à rire).

6. CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION TEXTUELLE

L'étude présentée ici a abordé deux aspects de la co-régulation d'une activité d'écriture dans des classes de 5ème et 6ème années primaires. Nos observations montrent, premièrement, que les interactions collectives animées par l'enseignante (élaboration orale du contenu, construction d'un guide d'écriture, révision d'une phrase exemple) ont une influence sur les conduites ultérieures des élèves. Lorsque l'enseignante utilise des techniques d'animation qui favorisent la participation active d'un maximum d'élèves et développe dans ses échanges avec la classe une conception large de la révision, les élèves ont tendance à effectuer davantage de révisions portant sur l'organisation textuelle et le contenu sémantique du texte, en plus de la correction d'erreurs orthographiques. Autrement dit, les interactions collectives peuvent aider l'élève à se déplacer d'une conception étroite de la tâche de scripteur (écrire un texte et le corriger) vers une compréhension élargie du rôle d'auteur (produire un brouillon et le transformer – sur le plan sémantique, organisationnel, formel – afin de bien communiquer avec un destinataire). Ce déplacement va dépendre des significations élaborées dans la microculture de la classe quant aux savoirs en jeu et aux dimensions identitaires de la tâche.

Notre étude éclaire aussi la relation entre l'autorégulation de l'élève-auteur et la régulation interactive entre pairs. Par la structuration de la situation de révision, on a favorisé l'articulation entre les deux processus de régulation: entre les révisions individuelles des brouillons (celui du partenaire et de son propre brouillon) et les révisions effectuées lors des interactions en dyade. Nos données montrent que la régulation interactive avec un partenaire amène l'élève-auteur à prendre en compte une plus grande diversité de révisions que celles qu'il aurait effectuées s'il travaillait seul. Ses conduites d'autorégulation sont ainsi soutenues et stimulées par le dialogue avec son partenaire. Il convient de noter, toutefois, qu'un effet positif de la régulation interactive entre pairs intervient lorsque les élèves s'engagent dans l'élaboration conjointe des transformations à faire, plutôt que dans un simple échange de propositions réciproques de correction d'erreurs.

Notre recherche sur la co-régulation des activités de production textuelle, en association avec d'autres travaux cités dans l'introduction de cet article, nous amène à préciser des implications pour la conception et la mise en œuvre de stratégies d'enseignement de la langue écrite. Une première implication a trait au curriculum scolaire. Il nous paraît important que le curriculum d'enseignement de la langue propose des séquences structurées d'activités reliant la lecture et l'écriture de textes de différents genres dans un contexte interactif susceptible de favoriser une co-régulation dynamique et efficace des apprentissages. Il convient notamment d'assurer que les tâches individuelles d'écriture soient bien articulées aux interactions collectives, aux échanges entre pairs et à l'usage d'outils aptes à soutenir le travail individuel et en petits groupes.

Une deuxième implication concerne la formation des enseignants. Notre recherche a montré que lorsqu'on fournit aux enseignants une séquence d'activités didactiques, il peut exister des variations importantes dans leur manière de la mettre en œuvre. La signification d'une activité (e.g., que veut dire «réviser» un texte) est constituée principalement à travers les interactions entre l'enseignant et sa classe. Si l'on veut promouvoir une dynamique positive de co-régulation de l'écriture, il faudrait que la formation initiale et continue des enseignants aborde des questions relatives à l'animation des activités collectives et la gestion des activités en petits groupes. En particulier, les enseignants devraient acquérir des compétences concernant la conduite d'une discussion collective (modes de questionnement et de mise en relation des réponses des élèves, démarches pour accroître la participation de tous les élèves, etc.), la construction interactive d'outils et leur mise en valeur, ainsi que le guidage des moments d'échange entre élèves (manière de former des dyades ou groupes, consignes, modes d'encadrement, etc.).

Tant dans les séquences didactiques du curriculum que dans la formation des enseignants, il convient de rendre plus explicite la dimension sociale des activités de production textuelle dans le contexte de la classe. Cela voudrait dire : définir non seulement les objectifs cognitifs et linguistiques d'une activité d'écriture, mais aussi les formes d'interaction sociale susceptibles de soutenir l'apprentissage des élèves. Par exemple, si on veut que les élèves s'engagent dans l'élaboration conjointe de révisions portant sur l'organisation textuelle et le contenu sémantique, en plus de l'orthographe, il faudrait réfléchir aux activités collectives et aux outils qui pourraient favoriser cette forme d'interaction. Les travaux sur la structuration de l'apprentissage coopératif (e.g., Gillies, 2003) et sur l'utilisation des outils de *scripted interaction* (O'Donnell, 1999) donnent des pistes. L'enseignant pourrait, par exemple, mener une discussion collective permettant la production orale d'exemples de dialogues propices à la co-régulation entre pairs :

- › questions à poser à son partenaire (*Qu'en penses-tu ? Pourquoi tu dis cela ? Comment peut-on vérifier...*);
- › manières d'intervenir ou de répondre (*Je pense ceci parce que..., Je suis d'accord mais..., Je propose plutôt...*).

Les exemples pourraient alors être intégrés dans un guide utilisé par les élèves pendant le travail de groupe.

En résumé : pour favoriser la co-régulation des activités de production textuelle, il faudrait que le curriculum et la formation des enseignants relie explicitement les dimensions individuelles et sociales de l'apprentissage de la langue écrite.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (2001). Situated cognition and learning: From conceptual frameworks to classroom investigations, *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 23, 407-422.
- Allal, L. (2004). Integrated writing instruction and the development of revision skills. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 139-156). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Brussels: De Boeck.
- Allal, L. (2010). Apprendre à produire des textes en situation scolaire. In M. Crahay & M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 273-290). Bruxelles: De Boeck.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An international Review*, 54, 199-231.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- 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*, Vol. I, II, III, IV. Bruxelles: De Boeck.
- Englert, C. S., Mariage, T. V., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208-221). New York: Guilford.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processing. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Holliday, D. R., & McCutchen, D. (2004). Audience perspective in young writers' composing and revision: Reading like the reader. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 87-101). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39, 35-49.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- MacArthur, C. A., Schwartz, S., & Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 201-210.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé: La microculture de classe en mathématiques*. Berne: Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles: De Boeck.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.