



HAL
open science

Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant

Dyanne Leah Escorcía Sarmiento

► To cite this version:

Dyanne Leah Escorcía Sarmiento. Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant. Education. Université de Nanterre - Paris X, 2006. Français. NNT: . tel-00170924

HAL Id: tel-00170924

<https://theses.hal.science/tel-00170924>

Submitted on 10 Sep 2007

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.

UNIVERSITÉ PARIS X - NANTERRE
SCIENCES DE L'ÉDUCATION

THÈSE
pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS X
Sciences de l'éducation
Ecole doctorale « Connaissances, culture, modélisation »
Centre de Recherche Education et Formation (EA 1589)

Présentée publiquement par

Dyanne ESCORCIA
Sous la direction de M le professeur Philippe CARRÉ

le 21 juin 2007

**Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une
approche sociocognitive du travail étudiant**

Membres du jury :

Madame	Christine BARRÉ-DE MINIAC, Professeure IUFM de Grenoble
Monsieur	Philippe CARRÉ, Professeur Université Paris - X
Monsieur	Daniel GAONAC'H, Professeur Université de Poitiers
Monsieur	Marc ROMAINVILLE, Professeur Université de Namur
Madame	Christine SAGUIN-BRUCKERT, Maîtresse de conférences Université Paris - X

Numéro attribué par la bibliothèque _____

Remerciements

Nous tenons à remercier tous ceux qui ont permis à ce travail d'aboutir :

Monsieur le Professeur Philippe Carré qui a bien voulu accepter de nous accompagner dans le déroulement de cette thèse, avec ses conseils et ses encouragements, en stimulant nos réflexions et nos choix de chercheuse.

Monsieur Fabien Fenouillet, Maître de conférence, qui nous a énergiquement guidé sur le chemin de la Statistique ; Monsieur Gérard Jean-Montcler, Maître de conférence, pour ses orientations pertinentes.

Messieurs les Professeurs Alain Coulon, Pierre Vermersch et Barry Zimmerman, qui nous ont accueilli en nous apportant beaucoup d'éclaircissements dans leurs domaines respectifs.

Tous les membres de l'équipe « Formation – autoformation des adultes » de l'Université Paris – X, pour leurs critiques amicales et judicieuses.

Les étudiants des programmes de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université Paris – X qui ont bien voulu participer aux différentes étapes de la partie empirique de cette thèse.

À toutes les personnes qui ont pris de leur temps pour collaborer aux nombreuses relectures de ce manuscrit, avec leur patience et leurs remarques respectueuses.

À notre famille pour ses encouragements perpétuels.

TABLE DE MATIERES

PREMIERE PARTIE - INTRODUCTION.....	9
DEUXIEME PARTIE - PROBLÉMATIQUE.....	19
II - 1. La situation des étudiants en premiers cycles : un panorama critique.....	22
II - 1.1. Un phénomène à multiples facettes : association de facteurs individuels et sociaux	25
II - 1.2. L'importance des capacités d'autodirection dans un contexte universitaire d'enseignement de masse.....	29
II - 2. Le rôle de la production d'écrits dans la transformation des connaissances des étudiants.....	32
II - 3. Comprendre les particularités de la production d'écrits : un intérêt qui jalonne cette recherche.....	35
II - 3.1. Quelques questions à résoudre concernant les processus métacognitifs	38
II - 3.2. Apports de la compréhension des processus rédactionnels des étudiants...	39
TROISIEME PARTIE - CADRE THÉORIQUE	43
III - 1. Premiers éclaircissements à propos de la notion de métacognition.....	45
III - 1.1. Comprendre la métacognition sous la perspective de deux composantes ..	48
III - 1.2. Nature implicite ou explicite de la métacognition	50
III - 2. Les connaissances métacognitives : un type particulier de connaissance ?	55
III - 2.1. Trois dimensions des connaissances métacognitives.....	57
III - 2.2. Le caractère évolutif des métaconnaissances.....	58
III - 2.3. Poser les bases pour l'exploration du rôle des métaconnaissances dans la performance	61
III - 3. L'autorégulation : une vision multifactorielle et dynamique.....	65
III - 3.1. Contributions de l'approche sociocognitive au concept d'autorégulation..	66
III - 3.2. Un inventaire de stratégies d'autorégulation	74
III - 3.3. Comprendre la dynamique des processus d'autorégulation.....	78
III - 4. Un cadre descriptif des opérations cognitives de la production d'écrits	82
III - 4.1. La planification de la rédaction : les clés pour la transformation des connaissances	88
III - 4.2. La mise en texte : entre mécanismes automatisés et prise en charge de la production	99
III - 4.3. La révision : fonctions du contrôle	102
III - 5. Les processus métacognitifs de la production d'écrits	107
III - 5.1. Les métaconnaissances : informateurs de la production d'écrits.....	109

III - 5.2.	L'autorégulation de l'activité de rédaction.....	113
III - 6.	Différences entre les rédacteurs les plus et les moins performants	125
III - 6.1.	Une question de mise en relation et de quantité des métaconnaissances..	129
III - 6.2.	Arrêt sur les buts et les autoverbalisations.....	132
III - 7.	Hypothèses définitives de travail	133

QUATRIEME PARTIE – MÉTHODOLOGIE137

IV - 1.	Des choix méthodologiques privilégiant la flexibilité.....	139
IV - 2.	Premier dispositif de recherche : des entretiens d'explicitation	141
IV - 2.1.	Objectifs des entretiens	143
IV - 2.2.	Population et groupe d'étude	143
IV - 2.3.	Construction du dispositif de recherche.....	145
IV - 2.4.	Le protocole définitif	148
IV - 3.	Deuxième dispositif de recherche : questionnaires.....	149
IV - 3.1.	Objectifs.....	150
IV - 3.2.	Population et groupe d'étude	150
IV - 3.3.	Description du dispositif.....	150
IV - 4.	Outils de recherche	151
IV - 4.1.	Grille d'indicateurs des composantes métacognitives : instrument pour la lecture des entretiens.....	152
IV - 4.2.	Un outil d'évaluation d'écrits reflétant les exigences du discours universitaire.....	159
IV - 4.3.	Construction d'un questionnaire de mesure de la métacognition	162
IV - 4.4.	Une première version du questionnaire métacognition au service de nos objectifs de recherche	166
IV - 5.	Procédure d'analyse des entretiens	169
IV - 5.1.	Phase de condensation	169
IV - 5.2.	Phase de présentation.....	171

CINQUIEME PARTIE - RESULTATS ET ANALYSES DU PREMIER DISPOSITIF 175

V - 1.	Analyses qualitatives des composantes métacognitives	178
V - 1.1.	Connaissances métacognitives relatives à la personne	178
V - 1.2.	Connaissances métacognitives concernant la tâche.....	184
V - 1.3.	Connaissances métacognitives relatives aux stratégies de production	188
V - 1.4.	Connaissances métaconnaissances relatives aux stratégies de régulation	192
V - 1.5.	Stratégie de fixation d'objectifs.....	198
V - 1.6.	Stratégie d'auto-évaluation	202
V - 1.7.	Stratégie d'auto-instruction.....	204
V - 1.8.	Stratégies de régulation du contexte	207
V - 2.	Niveaux des composantes métacognitives.....	215

V - 3.	Profils de rédaction	223
V - 3.1.	L'approche de récupération de connaissances utilisée	224
V - 3.2.	La gestion des processus rédactionnels.....	225
V - 3.3.	Difficultés des étudiants.....	228
V - 3.4.	Intégration des connaissances et des stratégies.....	230
V - 4.	Quels rapports entre la performance à l'écrit et les composantes métacognitives ?.....	233

SIXIEME PARTIE - RESULTATS ET ANALYSES DU SECOND DISPOSITIF
 **245**

VI - 1.	Analyse des qualités du questionnaire : un moyen pour discerner les interrelations entre les sous-composantes métacognitives.....	247
VI-1.1.	Une première analyse qui réaffirme le va et vient entre croisement et séparation des métaconnaissances et des stratégies	248
VI-1.2.	Vers l'élucidation d'un système cyclique d'autorégulation de la production d'écrits.....	254
VI-1.3.	Dénouement des analyses exploratoires : confirmation de la vision de la métacognition sous une double perspective.....	259
VI - 2.	Analyse du rapport entre la performance à l'écrit et les composantes métacognitives	262

SEPTIEME PARTIE - CONCLUSIONS269

Bibliographie291

Liste des tableaux305

Liste des figures.....307

Table d'annexes308

Annexes309

Index thematique.....540

Index des auteurs.....542

Première partie - **INTRODUCTION**

Depuis une trentaine d'années, la situation d'échec des étudiants en premiers cycles, présente en France, est motif d'inquiétude au sein de la communauté sociale et scientifique. Ce phénomène est devenu sensible lors de l'accroissement du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur, dans les années soixante. Cette augmentation s'est généralisée à tous les pays industrialisés qui ont motivé un enrôlement massif des jeunes en établissant un lien fort entre formation et avenir. Ce rapprochement entre emploi et formation est conçu comme un élément primordial pour la croissance et le développement des pays, comme un point d'appui pour ceux qui veulent devenir ou rester des puissances mondiales.

L'analyse de cette partie visible de l'iceberg constituée par les chiffres de l'échec des étudiants (*e.g.* uniquement 59% des étudiants français qui commencent leurs études réussissent à les terminer [OCDE, 2004¹]; les probabilités de réussite en licence sur trois ans vont de 65% à 85%²) tient compte d'une multiplicité de facteurs individuels et sociaux. Les chercheurs tentent de déterminer les éléments qui joueraient un rôle primordial sur la pérennité ou l'augmentation du phénomène d'échec : conditions de vie étudiante, héritage scolaire, motivation, croyances d'auto-efficacité, méthodes de travail, choix des études, pratiques pédagogiques, modes d'organisation des universités (M. Duru-Bellat, 1999 ; V. Erlich et M. Trinquier, 1999 ; P. Parmentier, 2005 ; M. Romainville, 2005).

Questionner les facteurs liés à la non réussite des jeunes au niveau de l'enseignement supérieur, c'est questionner d'abord l'université, sa politique et son organisation. C'est reconnaître les difficultés d'un système universitaire qui peine à se montrer efficace face au défi d'allier ses différentes missions : excellence de l'individu,

¹ OCDE « Organisation de coopération et de développement économique ». 2004. Regards sur l'éducation, [en ligne], disponible sur http://www.oecd.org/document/7/0,2340,fr_2649_201185_33712229_1_1_1_1,00.html, consulté le 12/11/05

² GIRARDOT Pauline, *et al.* 2005a. *La réussite en licence : des disparités importantes*, [en ligne], Note d'information 05.08. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, p. 5, disponible sur <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni/ni2005/ni0508.pdf>, consulté le 15/05/06.

progrès du savoir collectif, préparation à la vie professionnelle, justice sociale et ouverture vers le monde³. La mise en cause de l'action de l'université se réfère non seulement aux mauvais résultats académiques des étudiants mais aussi au sentiment d'abandon que ceux-ci éprouvent en ce qui concerne la préparation de leur avenir professionnel. En s'exprimant au sein de manifestations comme celles suscitées par le contrat CPE au printemps 2006, les jeunes reconnaissent que la réussite au sein de l'université ne paraît pas assurée et que, dans ce panorama peu avantageux, ils doivent s'adapter aux exigences de l'enseignement supérieur en vue d'obtenir un diplôme qui est de moins en moins synonyme d'un accès direct à l'emploi.

La massification de la population étudiante n'a pas seulement eu des conséquences sur la question organisationnelle des universités mais aussi sur l'action des enseignants. Pour ces derniers, qui se retrouvent désarmés face à une multiplicité de profils de compétences, de motivations et de parcours scolaires, l'enseignement au sein de grands groupes est devenu difficile. En même temps que l'orientation et les cours, ces enseignants doivent assurer leurs activités de recherche, ce qui leur pose le problème du choix des priorités. Ces différentes fonctions, parfois contradictoires, deviennent des motifs de tension dans la gestion des missions qui leur sont confiées⁴.

Quant aux étudiants, les nouveaux arrivants doivent, dans cet environnement de masse, apprendre à gérer les différentes contraintes de leur métier d'étudiant : devenir membres, se montrer compétents et adopter des méthodes efficaces (A. Coulon, 1997). L'affiliation sociale et intellectuelle qu'implique la réussite à l'université met au centre du problème un groupe de capacités individuelles auxquelles nous nous intéressons tout particulièrement. En nous questionnant sur le rôle que les compétences d'autodirection⁵ du sujet jouent dans sa performance, nous nous plaçons du côté des éléments personnels associés à la réussite, tout en étant consciente qu'il est question d'une importante

³ Les missions de l'enseignement supérieur. Rapport Attali, 1998, [en ligne], disponible sur <http://www.cefi.org>, consulté le 05/02/07.

⁴ COHEN Elie. 1996. « Les universités françaises : urgences et missions », [en ligne], *BBF*, n° 2, p. 8-11, disponible sur <http://bbf.essib.fr>, consulté le 05/02/07.

⁵ Soulignons que l'autodirection est conçue ici selon la double perspective proposée par P. Carré (2003) : d'une part, l'autodétermination ou le pouvoir individuel à exercer un contrôle sur ses buts et ses finalités ; et, d'autre part, l'autorégulation, soit la capacité de surveiller et de piloter l'apprentissage. Ces aspects traduisent la double nature de l'autonomie dans la formation : pro-activité et métacognition.

interaction entre ces facteurs et le contexte. Nous sommes ainsi dans la continuité de l'axe central qui anime l'équipe de recherche CREF où notre travail s'inscrit⁶ : l'ouverture de l'analyse d'aspects environnementaux, en particulier, de dispositifs technico-pédagogiques, vers la prise en compte des dispositions individuelles à apprendre. L'intérêt que nous portons aux processus personnels se consolide à partir des résultats des recherches qui relativisent le « pouvoir » des facteurs contextuels (dispositifs, technologies) lorsqu'ils négligent l'importance des singularités du sujet apprenant, telles que ses capacités d'autodirection, de construction autonome des postures professionnelles et du « métier d'élève », ainsi que ses croyances d'auto-efficacité (A. Jézégou, 2004, S. Brewer, 2006, G. Lameul, 2006, A.-F. Trollat, 2006).

Dans ce cadre, nous chercherons à contribuer à la compréhension de certains facteurs personnels qui favorisent le développement de l'écologie de l'apprenance⁷. À un niveau micro-psychologique, nous avons choisi de nous centrer sur l'analyse des processus métacognitifs qui englobent un éventail d'opérations réflexives permettant au sujet la compréhension et le contrôle de son fonctionnement dans des domaines multiples de performance. La plupart des recherches portant sur l'apprentissage par soi-même ont identifié les caractéristiques métacognitives comme l'une des compétences à apprendre (P. Carré, 2006). Sous un angle sociocognitif, la capacité métacognitive à réfléchir sur soi et sur l'adéquation entre ses pensées et ses actions est le noyau de l'agentivité humaine : le sujet n'est pas uniquement agent de son action mais il est aussi capable d'analyser le sens de ses buts et de ses actes, de réfléchir à son efficacité personnelle, d'ajuster ses connaissances et ses méthodes⁸.

Notre exploration des processus métacognitifs se réfère, d'abord, aux travaux issus de la psychologie cognitive. Nous nous appuyons sur la conception de

⁶ Centre de recherches éducation-formation (CREF – EA 1589), Secteur Savoir et rapport au savoir, Axe Formation – autoformation des adultes. Présentation du laboratoire [en ligne], disponible sur http://www.u-paris10.fr/52124470/0/fiche__pagelibre/

⁷ Nous faisons allusion au besoin de développer des environnements qui facilitent le développement de l'apprenance, c'est-à-dire *un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations* (P. Carré, 2006).

⁸ BANDURA Albert. 2007. Propos exprimés lors du Colloque sur l'Autoformation, Toulouse, [en ligne] enregistrement disponible sur <http://www.enfa.fr/autoformation/affiche.php?tpl=2&ctn=rubpres/programme.php>.

J. Flavell (1987, 1992) qui envisage la métacognition sous une double perspective : les connaissances qu'un individu a de sa propre cognition ou *métaconnaissances* et les *stratégies d'autorégulation*. Ces dernières sont définies par B. Zimmerman (1998, 2002) comme étant un ensemble d'aspects personnels, comportementaux et environnementaux qui fonctionnent d'une manière cyclique selon des phases de planification, de contrôle et d'évaluation. C'est à partir de la prise en compte combinée de ces deux composantes que nous tenterons de saisir les particularités des processus métacognitifs des étudiants avec l'intention de discerner les liens entre ces caractéristiques et la performance des sujets.

Par rapport au vaste champ de recherche relatif à l'activité d'apprendre, nous nous attachons à comprendre l'action des processus métacognitifs tout particulièrement dans le domaine de la production d'écrits. Nous sommes particulièrement attentive au fait que la rédaction constitue l'une des activités humaines les plus coûteuses du point de vue cognitif (T. Olive et A. Piolat, 2005). Cette activité représente un enjeu important qui confronte l'être humain à des complexités, blocages et abandons, pour des raisons diverses : psychologiques, sociales, de compétences, entre autres (C. Barré-De Miniac, 2000). Nous sommes également sensible au fait que l'écrit représente pour les étudiants un bon nombre de difficultés : non production du type d'écrit demandé, textes constitués d'une juxtaposition d'informations, centration sur des aspects lexicaux-sémantiques, faible organisation et absence de prise en compte des objectifs et du lecteur (A. Vasquez, 2005, 2006, M.-C. Pollet, 2001). Notre intérêt pour l'analyse de la performance à l'écrit des étudiants est d'autant plus fort que la production de textes concerne non seulement la réussite dans le contexte universitaire, mais dans plusieurs sphères de la vie sociale. Cette importance relève de la généralisation de la pratique de l'écriture qui concerne aussi bien les travaux scolaires que les tâches personnelles et domestiques, en passant par l'activité professionnelle (C. Barré-De Miniac, 2003).

Sur le plan de l'enseignement supérieur, accorder de l'importance à l'écrit est une urgence pour l'université en ce qui concerne sa mission de faire évoluer le savoir collectif. Bien que cette dernière fonction revienne essentiellement aux enseignants, il conviendrait de ne pas d'oublier que ce sont les jeunes générations en formation qui seront responsables de la transmission, de la transformation et de l'échange des

connaissances entre disciplines et champs d'application, entre monde scientifique et sphère professionnelle. Parallèlement à cette importance sociale de l'écrit, nous reconnaissons sa pertinence au niveau du développement individuel. Au-delà de l'analyse de la production écrite sous la perspective de l'enseignement/apprentissage, nous mettrons en avant la fonction de cette activité en tant qu'outil d'activités réflexives. Notre recherche soulève ainsi le dernier palier de l'évolution de l'écriture qui révèle la contribution de cette activité à la construction de la pensée humaine (C. Bereiter, 1980).

L'analyse détaillée des processus mis en œuvre au niveau de l'écriture étant peu développée (C. Barré-De Miniac, 2003), nous cherchons à comprendre la manière dont les étudiants gèrent leurs processus rédactionnels, en nous focalisant sur le croisement des variables *métacognition* et *performance à l'écrit*. Ce but se traduit, d'abord, par un questionnement sur les métaconnaissances relatives aux éléments entrant en jeu dans la rédaction, puis par l'analyse des processus d'autorégulation. En précisant ainsi les particularités du fonctionnement des étudiants, et en répondant à la question d'une éventuelle dépendance entre les variables nommées ci-dessus, notre recherche s'efforcera d'apporter au final un éclairage sur l'identification des aspects de la métacognition les plus associés à la performance écrite. La spécificité de notre travail est définie par la prise en compte des multiples facettes de la métacognition et par l'observation des interactions entre les composantes métacognitives dans un domaine d'activité peu étudié. La particularité de cette thèse réside également dans le fait qu'elle harmonise deux approches méthodologiques et qu'elle soulève le défi d'explorer de façon approfondie un concept traité parfois de manière floue. Enfin, le dernier apport que nous espérons forger grâce à cette recherche est l'identification de bases solides pour la construction d'un instrument de mesure de la métacognition en espérant pouvoir faire face à la difficulté, soulignée par J. Douglas, L. Hacker et L. Bol (2004), d'établir des corrélations entre ce phénomène et la performance dans différents contextes.

Compte tenu de ces objectifs, nous développons notre recherche en huit chapitres organisés de la manière suivante :

L'explicitation des points principaux de notre problématique et la précision de notre objet de recherche (partie II) servent à amorcer notre hypothèse préliminaire de travail : *la performance des étudiants à l'écrit a un rapport significatif avec leurs processus métacognitifs ; autrement dit, le niveau des composantes métacognitives (métaconnaissances et stratégies d'autorégulation) est plus important chez les rédacteurs produisant les écrits de meilleure qualité.*

Ensuite, nous faisons allusion à notre cadre théorique construit à partir de notions clés nous permettant d'aborder et de mettre en relation les variables que nous étudions : la métacognition (chapitre III-1), les connaissances métacognitives (chapitre III-2), l'autorégulation (chapitre III-3), la production d'écrits (chapitre III-4). Dans le chapitre III-6, nous exposons quelques résultats de recherches qui proposent divers points de vue concernant les rapports entre métacognition et performance.

Nous décrivons notre travail empirique (quatrième partie) et précisons la population à laquelle nous nous intéressons : notre contexte de recherche concerne les programmes des Sciences de l'éducation et de Psychologie. Plus particulièrement, nous avons observé que les sciences humaines et sociales de l'Université Paris –X comptent l'un des taux de réussite durant les premières années les plus faibles (49%)⁹ au plan national. Les deux dispositifs mis en place auprès de cette population ont pour but de décrire les actions de rédaction des étudiants du point de vue métacognitif afin de déterminer si leurs caractéristiques sont liées à leurs niveaux de performance à l'écrit. Nous tentons également d'ébaucher un profil d'étudiant rédacteur de textes de meilleure qualité. Pour aboutir à ces fins, nous concilions deux démarches méthodologiques : l'une qualitative (entretiens d'explicitation) et l'autre quantitative (questionnaires). Ces deux perspectives nous ont parues nécessaires pour l'exploration de la nature complexe du phénomène métacognitif. Elles se sont également nourries de nos réflexions au cours de notre évolution en tant que chercheuse.

L'analyse des résultats de nos enquêtes (2003-2004 Sciences de l'éducation ; 2004-2005 Psychologie) nous amène à confirmer certaines de nos hypothèses et à en revoir d'autres. Les données obtenues dans le contexte étudié nous permettent de

⁹ GIRARDOT Pauline, *et al.* 2005a. op. cit., p. 5.

parcourir la diversité d'éléments métacognitifs de la production de textes, en mettant à l'épreuve la pertinence d'une vision de la métacognition à multiples dimensions. Notre recherche prétend susciter une avancée dans l'élaboration du savoir scientifique en répondant aux questions qui nous occupent : exploration de la notion de métacognition et des interrelations entre composantes, signalement des éléments métacognitifs ayant un rapport avec la performance et construction d'une grille de lecture des composantes métacognitives.

Nous débuterons cette thèse par la présentation de la problématique de recherche, dans laquelle nous mettons en relation divers éléments de la situation d'échec des étudiants afin de faire apparaître notre question principale, nos hypothèses et notre ligne d'analyse. Nous chercherons à mettre en relief l'importance d'analyser le rapport entre la performance des étudiants et leurs capacités métacognitives, en soulignant le manque de réponse conclusive à ce sujet. Parallèlement à la présentation de notre hypothèse centrale, nous signalons une série d'interrogations plus précises concernant les connaissances métacognitives et les méthodes d'autorégulation des étudiants.

Deuxième partie - **PROBLÉMATIQUE**

L'intérêt que nous portons à la compréhension des processus intellectuels des individus prend ses racines dans nos propres expériences pratiques de formation en tant que psychologue¹⁰. Au cours d'un stage auprès des étudiants colombiens en premiers semestres, nous nous sommes penchée sur la compréhension de leurs difficultés dans la réalisation des diverses activités intellectuelles. Nous avons constaté que, au-delà des connaissances théoriques, la question des méthodes de travail des jeunes jouait un rôle prioritaire. L'observation des difficultés des étudiants s'est renforcée, en France, lorsque nous avons constaté les chiffres importants de l'échec des jeunes en premiers cycles. Pour la réalisation de notre mémoire de DEA¹¹, nous nous sommes centrée sur l'exploration des processus cognitifs et métacognitifs participant à la production de textes. Nous avons mené une recherche bibliographique et mis en place un dispositif visant la description, par l'étudiant, de ses connaissances et de ses stratégies concernant la rédaction. Nous avons eu l'occasion d'apercevoir la complexité des rapports entre ces éléments et avons compris l'importance d'approfondir le savoir relatif au rapport entre les caractéristiques des processus rédactionnels et la performance des étudiants.

La prolongation de ce travail de recherche au sein de notre doctorat nous a permis de revenir sur ces analyses dans le cadre d'une problématique plus large dans laquelle s'inscrivent les performances des étudiants. Pour commencer, il s'est avéré indispensable de considérer quelques éléments associés à leur situation d'échec, et de discerner la place qui y est occupée par la communication écrite. Un premier chapitre sera consacré à ces points, puis nous soulignerons les contraintes que représente la production d'écrits pour les étudiants en premiers cycles. Enfin, nous exposerons les principaux questionnements qui constituent notre projet de recherche et présenterons notre hypothèse préliminaire de travail.

¹⁰ Etudes de deuxième cycle que nous avons poursuivies en Colombie (1994-1999)

¹¹ ESCORCIA Dyanne. 2002. *Les composantes métacognitives participant à la production d'écrits : une étude exploratoire*. Mémoire de DEA Sciences de l'éducation., Nanterre : Université Paris X, 118 p. [en ligne], disponible sur http://descorci.ifrance.com/Memoire_DEA_Escorcia_2002.pdf

II - 1. La situation des étudiants en premiers cycles : un panorama critique

L'échec massif vécu par la population étudiante n'est pas un phénomène nouveau et il n'est pas spécifique à la France. La mise en place des programmes d'aide aux étudiants est un signe de l'inquiétude qui existe par rapport aux chiffres de cet échec (e.g. les dispositifs de tutorat méthodologique et pédagogique qui ont émergé depuis la réforme du DEUG de 1984).

Les résultats des études successivement conduites depuis 1970 autour de cette question montrent qu'environ un étudiant sur deux quitte l'université sans aucun diplôme¹². Au niveau européen, le rapport OCDE (2004) indique que dans les pays membres de cette organisation un tiers des jeunes qui entrent dans l'enseignement supérieur en sortiront sans aucune qualification. Le taux de « survie » se situe entre plus de 80% et moins de 60% (Tableau n° 1). En France, 59% des étudiants qui commencent leurs études arrivent à les terminer, soit 11 points de moins que la moyenne des pays du premier groupe. De plus, la proportion d'étudiants français obtenant un diplôme de type licence ou maîtrise est inférieure au taux moyen des autres pays membres (OCDE, 2004). Cette proportion de 25% est moins importante (plus de 10 points de différence) que celles de pays comme l'Australie, l'Islande et le Royaume Uni.

Par ailleurs, un tiers des étudiants français seulement obtiennent leurs diplômes dans les délais prévus : certains doublent une ou plusieurs années, d'autres se réorientent¹³. Un étudiant sur quatre réussit son DEUG en deux ans et le pourcentage de ceux qui le font sur trois ans est passé de 49% à 61% entre 1986 et 1991¹⁴. En 1999, 45,5% obtiennent leur DEUG après deux ans d'études et 68,8% au bout de trois ans¹⁵. En ce qui concerne la Licence, la probabilité de réussite est supérieure de quelques points. Une étude longitudinale du succès à ce niveau de formation, en un, deux et trois

¹² COULON Alain. 1997. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, p. 18.

¹³ ROMAINVILLE Marc. 2004. « Esquisse d'une didactique universitaire », [en ligne], *Revue francophone de gestion, n° spécial prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion*, p. 5, disponible sur http://sup.ups-tlse.fr/pedagogie/docs/texte_romainville_190505.pdf, consulté le 05/06/06.

¹⁴ LATERRASSE Colette. 2002. *Du rapport au savoir à l'école à l'université*. Paris : L'Harmattan, p. 79.

¹⁵ PAURON Aline. 2001. *La réussite en DEUG par université, session 1999*, [en ligne], Note d'information 01.47. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, p. 1, disponible sur <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0147.pdf>, consulté le 12 /12/05.

ans, réalisée auprès d'étudiants non réorientés (rentrée 1999)¹⁶, montre que dans l'ensemble des universités françaises, la probabilité de réussite cumulée en trois ans est de 75,4 % ; les plus fortes sont à plus de 85% et les plus faibles à moins de 65% (Tableau n° 2) ¹⁷ .

Pays membres de l'OCDE					
Australie	69%	France	59%	Corée	79%
Autriche	59%	Allemagne	70%	Mexique	69%
Belgique (Com. fl.)	60%	Islande	73%	Pays-Bas	69%
République tchèque	61%	Irlande	85%	Espagne	77%
Danemark	69%	Italie	42%	Suède	48%
Finlande	75%	Japon	94%	Turquie	88%
Royaume-Uni	83%	Etats-Unis	66%	Pays partenaires	70%
				Israël	
Moyenne des pays = 70					

Tableau n° 1. Taux de survie dans l'enseignement tertiaire -2000 (OCDE)¹⁸

En outre, les taux de réussite calculés en référence aux inscrits restent faibles quelle que soit la filière (J.-P. Jarousse, C. Michaut, 2001). Il est de 79,9% sur 5 ans, toutes disciplines confondues : les étudiants en STAPS et Lettres ont les taux de réussite cumulés sur 5 ans les plus importants (90,6% et 87,4% respectivement) et ceux de Droit et de Sciences économiques présentent les plus faibles (68,8% et 76,7%)¹⁹. Cette situation semble changer dans les cursus supérieurs, car, en un an, la probabilité d'obtenir la Licence est de 65,1% pour l'ensemble des étudiants, allant de 54% en Sciences et structures de la matière à 72% en Droit. En particulier, les Sciences humaines et les Langues sont des filières où le taux de réussite du DEUG en deux ans est de 50,8% et 46,1% et celui de la licence en un an est de 64% et 58% respectivement

¹⁶ GIRARDOT Pauline, *et al.* 2005a. op.cit., p. 5.

¹⁷ Dans cette étude, une cohorte d'étudiants entrant pour la première fois en licence générale, bi-disciplinaire ou pluridisciplinaire, est suivie pendant trois années consécutives. La réussite est appréhendée par des méthodes de probabilité d'obtention de la cohorte en un, deux ou trois ans.

¹⁸ L'OCDE emploie le terme d'enseignement tertiaire au lieu de celui d'enseignement supérieur afin de refléter le nombre croissant de cursus et d'objectifs des institutions d'enseignement post-secondaire. Ce regroupement de programmes comprend de formations théoriques (durée minimale de trois ans) destinées à conférer les qualifications nécessaires aux programmes de recherche et à l'exercice professionnel, ainsi que de formations pratiques ou axées sur les techniques. En France, sont inclus les diplômes : de la Licence au Master, Ingénierie, Médecine et professions diverses (vétérinaire, dentiste, architecte, notaire).

¹⁹ PAURON Aline. 2001. op. cit., p. 3.

(Tableau n° 3)²⁰. Dans certains établissements, il serait de moins de 40% en Psychologie et de 52% en Lettres (J.-P. Jarousse et C. Michaut, 2001). À l'Université Paris X, le taux de réussite de la Licence en un an est un des plus faibles : 49% pour les Sciences humaines et 43% pour les Langues ²¹.

Universités	%
Ensemble	75,4
% plus élevé	
Paris 2	89,2
Toulouse 1	88,5
Le Mans	85,8
Chambery	85,7
Clermont ferrand I	85,6
Bordeaux 4	85,4
% plus faible	
Antilles Guyane	65
Nice	62,8
Paris 10	61,2
Paris 8	43,1

Tableau n° 2. Probabilité de réussite cumulée en trois ans

Bien que ces constats dont nous venons d'en rendre compte soient alarmants, on observe une augmentation de la réussite au fur et à mesure que le niveau d'études progresse. Cette évolution montre que les étudiants ont davantage de difficultés à réussir leur entrée à l'université et leurs premières années d'études, mais que leurs performances s'accroissent au cours de leur expérience dans l'enseignement supérieur. De cette manière, la diminution de l'échec se transforme en un allongement des études universitaires. Cependant, il nous semble que le problème des nouveaux étudiants ne disparaît pas. Sans négliger l'importance d'une perspective optimiste qui conçoit l'augmentation du taux de réussite d'année en année comme une preuve d'amélioration, l'interrogation des facteurs associés à l'échec nous a parue pertinente. Il ne s'agit en aucun cas de retenir une vision fataliste, dans laquelle, comme l'écrit P. Parmentier (2005), la répétition des faibles taux de réussite en première année contribuerait à entretenir les mauvais résultats des étudiants, mais de dégager des pistes nous permettant d'isoler quelques éléments qui empêchent leur performance.

²⁰ GIRARDOT Pauline, *et al.* 2005a. *op. cit.*, p. 1.

²¹ GIRARDOT Pauline, *et al.* 2005b. *La réussite en licence en un an, deux et trois ans*. Rapport de la DEP. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, p. 48-61.

Discipline	1 an (%)	2 an (%)	3 an (%)
Droit	72,1	6,8	0,9
Sc. Eco	63,9	8,1	1,1
AES	69,7	6,2	0,9
Langues	58,7	9,3	1,7
Lettres-Arts	65,8	6,6	1,0
Sciences humaines	64,3	8,6	1,3
Sc. Structures de la matière	54,2	15,2	2,1
Sciences et technologies-Sciences de l'ingénieur	61,2	10	1,3
Sciences de la nature et de la vie	70,2	11,6	1,1
Sciences et techniques des activités physiques et sportives	71,6	11,6	1,9

Tableau n° 3. Probabilité de réussite en licence par discipline (étudiants non réorientés) en un an, deux ans et trois ans

II - 1.1. Un phénomène à multiples facettes : association de facteurs individuels et sociaux

Plusieurs recherches, dont le but est d'identifier les conditions liées à l'échec des étudiants, ont souligné l'importance des facteurs environnementaux : les effets de la progressive massification de la population étudiante, les conditions matérielles de la vie des étudiants, le contexte socioculturel et familial. D'autres études ont mis en évidence l'importance des aspects individuels tels que la trajectoire scolaire, le manque de méthodes de travail, le choix des études et l'apprentissage du métier d'étudiant (Tableau n° 4). Comme P. Parmentier (2005) l'exprime, il est d'abord question de ne pas supposer un déterminisme de l'un des deux types de facteurs. C'est ce que rappellent également M. Duru-Bellat *et al.* (1999) pour qui l'interaction, et non la juxtaposition entre les deux groupes d'aspects, individuels et environnementaux, est utile pour comprendre les variations de performance qui existent entre les filières et les universités.

En contexte belge par exemple, où 57% des étudiants en moyenne n'ont pas réussi leur année d'étude durant les périodes académiques de 2002 à 2005, l'origine sociale et les acquis scolaires des étudiants ne permettent pas d'expliquer le caractère massif de l'échec dans l'enseignement supérieur (B. Galand, S. Neuville, M. Frenay,

2005)²². Ces aspects participeraient aux performances parallèlement avec des éléments personnels comme la motivation des étudiants, leurs croyances d'auto-efficacité, leur engagement dans le travail universitaire et leurs aptitudes cognitives.

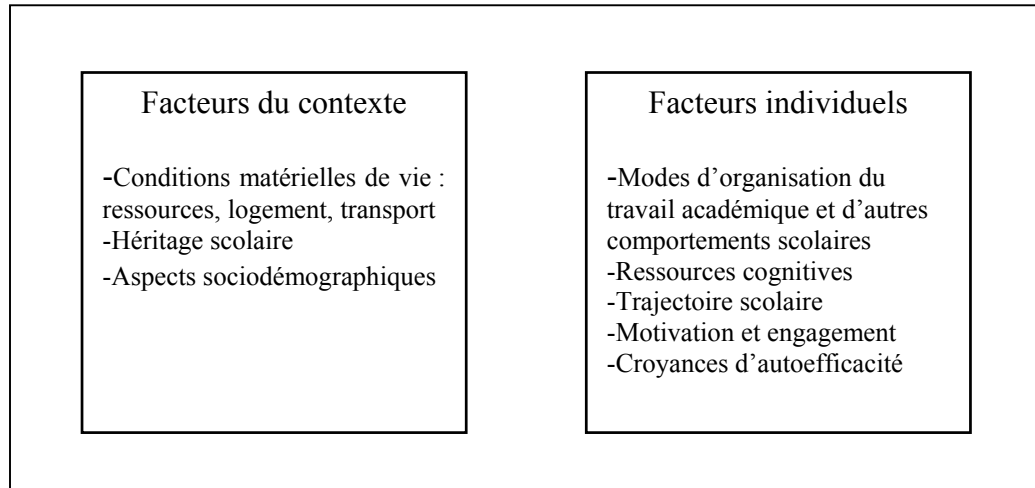


Tableau n°4. Facteurs associés aux chances de réussite des étudiants

En France, les résultats des recherches vont dans le même sens. Une enquête de l'Observatoire de la vie étudiante (2002)²³ menée auprès des étudiants universitaires, analyse plusieurs facteurs associés aux chances de réussite dans l'enseignement supérieur : les aspects sociodémographiques (sexe, âge, revenus et diplômes des parents), les conditions matérielles de vie (ressources, logement, transport), l'héritage scolaire et les styles de vie, les modes d'organisation du travail académique et d'autres comportements scolaires. Il ressort de cette étude que l'origine socioculturelle et les ressources financières, ainsi que la trajectoire scolaire et les aptitudes au travail universitaire, ont une influence sensible sur la réussite.

À partir de notre revue de littérature, nous pouvons rendre compte de la diversité d'éléments participant à la performance des étudiants, en quelques points :

²² GALAND Benoît, NEUVILLE Sandrine, FRENAY Marianne. 2005. « L'échec à l'université en communauté française belge : comprendre pour mieux prévenir », [en ligne], *Les cahiers de la recherche en Éducation et Formation*, n° 39, p. 10, disponible sur http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CFR/039.pdf consulté le 15/05/06.

²³ GRUEL Louis. 2002. « Les conditions de la réussite dans l'enseignement supérieur », [en ligne], *OVE info*, Paris, n° 2, disponible sur <http://www.ove-national.education.fr/index.php?lang=fr&page=oveinfos.php&id=3>, consulté le 15/05/03.

- Selon les résultats de l'enquête OVE (2002), concernant l'origine sociale des étudiants, les différences de réussite n'ont pas de rapport direct ni avec les revenus des parents ni avec leur niveau de scolarité. En revanche, les variations observées concernent plutôt la façon dont les étudiants font face aux inégalités matérielles et l'influence que les acquis des parents ont sur les conditions d'obtention du baccalauréat de leurs enfants, le choix de leurs études supérieures et l'inscription en type d'établissement (université, grande école, IUT).
- Quant à la variable héritage scolaire, les performances sont plus importantes lorsque l'étudiant réussit sa sortie de l'enseignement secondaire. Les probabilités de réussite se multiplient par trois s'il a obtenu une mention « très bien » au bac, et par deux s'il passe un baccalauréat général plutôt que technique ou professionnel (OVE, 2002).
- Les ressources financières apparaissent fortement associées à la réussite. Lorsque les étudiants exercent une activité rémunérée à mi-temps et pendant au moins six mois, leurs chances de réussite diminuent de 29% (OVE, 2002). De plus, c'est une situation généralisée car la proportion d'étudiants boursiers s'est stabilisée depuis 2001 à 30%²⁴. En effet, huit étudiants sur dix exercent une activité rémunérée pendant l'année universitaire²⁵.
- Le choix des études a également une importance considérable dans la réussite des étudiants. Une enquête menée par V. Erlich (1998)²⁶ a révélé que malgré le fait qu'une majorité de jeunes choisissent leurs études pour des motifs personnels (64%), en raison de leur attirance particulière, une partie d'entre eux (34%) est motivée par les débouchés professionnels de la formation. Cette approche utilitariste se développe dans un contexte économique difficile pour les jeunes qui sont les plus touchés par la hausse du chômage observée entre 2002 et 2004 (rapport INSEE janvier 2006²⁷), situation qui resterait précaire pour un bon

²⁴ FABRE Jérôme. 2005. *Depuis 2001, trois étudiants sur dix sont boursiers*, [en ligne], Note d'information 05.32, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, p. 1, disponible sur <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni/ni2005/ni0532.pdf>, consulté le 12/03/06.

²⁵ La lettre de l'OVE, « La vie étudiante ». 2004, [en ligne], Paris, p. 6, disponible sur http://www.ove-national.education.fr/doc_lib/38f3_reperes2004v5.pdf, consulté le 07/08/06.

²⁶ ERLICH Valérie. 1998. « *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation* », Paris : Armand Colis, p. 104.

²⁷ GIVORD Pauline. 2006. « L'insertion des jeunes sur le marché du travail entre 2002 et 2004 », [en ligne], *INSEE Première*, Paris, n° 1061, p. 1-2, disponible sur http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP061061.pdf, consulté le 12/05/06.

nombre d'entre eux car les besoins de recrutement de jeunes ne changeront pas avant 2015 selon une étude prospective la Direction de l'évaluation et de la prospection (DEP)²⁸.

En définitive, le profil des étudiants qui abandonnent lors de la première année est plus probablement celui d'un jeune dont les parents ont moins de ressources et un niveau de formation inférieur ; celui d'un jeune qui a eu un baccalauréat moins réussi ou un retard scolaire par rapport à l'âge canonique des études et qui vit dans une relative pauvreté. En plus des éléments relatifs à l'étudiant, un groupe de recherches remarque l'importance de tenir compte des modes d'organisation de l'enseignement et des modèles pédagogiques des filières, ainsi que des pratiques des enseignants (M. Romainville, 2005, Carrier 1990, cité par B. Galand, S. Neuville, M. Frenay, 2005). En particulier, quelques recherches s'efforcent de mettre en lumière le rapport entre la réussite des étudiants et les représentations des enseignants en matière de pratiques pédagogiques (M.-P. Trinquier *et al.*, 1999), de leurs moyens de formations (P. Parmentier, 2000).

Dans l'ensemble des éléments que nous venons de citer, nous serons axée sur l'analyse de certaines variables individuelles bien que nous soyons consciente de l'importance des conditions contextuelles dans la réussite. Au fond, nous supposons, comme le fait P. Parmentier (cité par M. Fabre, M. Altet et P. Rayou, 1999), que ce sont les capacités de l'étudiant à devenir acteur de son propre développement, à l'aide de facteurs contextuels, qui déterminent la qualité des apprentissages à l'université. Plus particulièrement, notre travail envisage l'identification des particularités du fonctionnement cognitif des étudiants, en nous appuyant sur trois raisons principales.

Premièrement, certaines études ont constaté que la connaissance de ce que les étudiants savent et savent faire à leur entrée dans les études, et durant la formation, est réduite (A. Coulon, 1997, M.-F. Fave-Bonnet et N. Clerc, 2001, M. Romainville, 2002, 2004). Il est mis en avant l'idée que les recherches ponctuent souvent les difficultés des

²⁸ CHIRACHE Silvère, SAVAGEOT Claude. 2006. *Perspective emploi-formation à l'horizon 2015*, [en ligne], Note d'information 06.03, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, p. 2-3, disponible sur <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni/ni2006/ni0603.pdf>, consulté le 12/05/06.

étudiants mais décrivent peu leurs stratégies d'apprentissage, d'écriture et de lecture, ainsi que leurs méthodes de travail. Deuxièmement, nous rejoignons M. Romainville (2002) au sens où une importante compréhension des acquis des jeunes permettrait l'explicitation des exigences de l'enseignement auprès de ces derniers en termes de compétences et de connaissances espérées. La définition de ces exigences résulte nécessairement de l'identification des critères par rapport auxquels les performances des jeunes seront évaluées et la définition qui sera donnée à échec ou réussite. Enfin, une meilleure connaissance de *l'étudiant-apprenant* pourrait générer, au niveau domaine pédagogique, la création ou l'analyse de dispositifs ayant pour but le changement des manières d'apprendre chez l'étudiant. Nous nous inscrivons ainsi dans le fil de travaux sur l'autodirection qui soulignent l'importance de l'analyse de dispositions personnelles (cognitives et motivationnelles) pour comprendre les effets des dispositifs (A. Jézégou, F. Fenouillet et M. Dero, 2006, G. Lameul, 2006, A.-F. Trollat, 2006).

L'idée d'accorder une place capitale à l'analyse du fonctionnement des étudiants, et en particulier de leurs capacités de gestion autonome de leurs performances, est nourrie également par la prise en compte des effets de la massification de l'enseignement supérieur. Nous nous attarderons à présent sur la description des manières dont ce phénomène compte dans la réussite des étudiants, en spécifiant les conditions pour lesquelles leurs capacités d'autodirection auraient un rôle important.

II - 1.2. L'importance des capacités d'autodirection dans un contexte universitaire d'enseignement de masse

La montée des effectifs universitaires n'a pas été subite mais est devenue sensible à partir des années soixante (C. Laterrasse, 2002). Le nombre d'inscrits se multiplie par 2,5 entre 1961 et 1969. Entre 1992 et 1993, 47% de jeunes entre 16 et 25 ans sont scolarisés, contre 33% en 1983 et 1984. Ils étaient 1,4 millions en 1994, puis ce chiffre se stabilise en 1999-2000, période pendant laquelle le nombre d'inscrits dans le système d'enseignement supérieur français atteint 1.419.700. Comme le montre une note

d'information du MEN²⁹, en 2003 une nouvelle hausse d'effectifs s'est enclenchée (+1,9 %), puis elle s'est légèrement atténuée de 2004 (+ 0,8 %) à 2005 (+0,5 %). À la rentrée 2005, 1.788.500 étudiants se seraient inscrits dans les principales filières (hors IUT), notamment dans les champs de la Santé et du Droit.

Cette évolution du nombre de personnes entrant dans l'enseignement supérieur s'explique principalement par le fait que dans les pays industrialisés un lien est établi entre la formation des jeunes et leur avenir professionnel, en termes d'emploi et de revenus. L'enseignement destiné aux élites est devenu de masse enrôlant entre 15 % et 40 % des jeunes (M. Romainville, 2004). Cette massification n'est pas sans conséquences sur les modes d'organisation et le rendement de l'enseignement supérieur, ni sur les étudiants eux-mêmes. Nous pouvons présenter brièvement les effets de ce phénomène :

- En termes d'organisation, la croissance d'effectifs a provoqué une série de mesures en vue d'adapter l'enseignement aux besoins de diversification et d'autonomie : la réforme Fouchet (1966), la loi Faure (1968), la réforme des DEUG (1984), la réforme Jospin-Lang (1992), et la réforme Bayrou (1997). À l'autonomie des universités par rapport à la rénovation des premiers cycles a succédé la liberté pédagogique et d'organisation des unités d'enseignement.
- La diversité de fonctionnement des premiers cycles, résultat de l'autonomie des universités, a également impliqué une variété de méthodes et de certifications qui n'auraient quasiment pas de rapport statistique avec la réussite des étudiants (J.-P. Jarousse et C. Michaut, 2001).
- L'enseignement supérieur a dû faire face à une variété de trajectoires scolaires, de filières choisies, de modes de vie et de parcours scolaires. Des étudiants « classiques » ayant obtenu leurs baccalauréats l'année précédente, intègrent les mêmes classes avec des personnes en reprise d'études, des étudiants qui n'ont pas obtenu leur diplôme de secondaire ou qui sont en congé individuel de formation, et des étudiants étrangers (A. Coulon, 1997).

²⁹ LESEUR Benoît. 2005. *Premières estimations de la rentrée 2005 dans l'enseignement supérieur*, [en ligne], Note d'information 05.40, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, p. 1, disponible sur <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni/ni2005/ni0540.pdf>, consulté le 12/12/05.

- Les formes traditionnelles de transmission des savoirs sont à leur tour remises en cause, en soulignant le besoin d'un renouvellement des méthodes³⁰. Les nouveaux profils de motivation, de compétences et de rapport aux études auquel les enseignants sont confrontés, se conjuguent avec la contrainte d'enseigner au sein de grands groupes où il semble difficile d'encadrer un travail personnel, nécessaire à la mise en place d'un apprentissage en profondeur (M. Romainville, 2004).
- Les étudiants se retrouvent seuls face à leur nouveau « métier » qui est celui d'être étudiant (A. Coulon, 1997). Désormais, sans guidage externe fort, le jeune entrant dans l'enseignement supérieur doit gérer lui-même son adaptation au monde universitaire.

Cette dernière facette de la massification de l'enseignement supérieur nous apporte un élément de force pour réaffirmer la place prépondérante des capacités d'autodirection. Le rôle que ce type de compétences joue dans les parcours de réussite est souligné en particulier par M.-P. Trinquier (1999) pour qui les étudiants devraient pouvoir mobiliser et utiliser les ressources et situations d'apprentissage (tutorat, monitorat, occasions quotidiennes), ainsi que réguler leurs propres pratiques dans le contexte où ils sont, dans les cours et au dehors. Les processus d'autodirection seront analysés dans cette thèse en nous focalisant sur la métacognition qui, comme nous l'avons souligné, soulève les connaissances que le sujet possède à propos de ses processus cognitifs, d'une part, et l'autorégulation des mécanismes intellectuels, d'autre part, classification également reprise par L. Allal et M. Saada-Robert (1992).

En partant du cadre général de l'échec des étudiants des premières années universitaires, nous avons fait état de la question concernant les divers facteurs contextuels et individuels participant à leur réussite. À partir des éléments cités, nous avons pointé l'absence de recherches relatives aux méthodes et aux connaissances des étudiants, puis avons évoqué notre intention d'apporter une contribution à l'exploration de ces variables. En ce sens, la construction de notre projet de recherche prend appui sur l'hypothèse selon laquelle les processus métacognitifs sont un des éléments liés à la

³⁰ BRIXHE Daniel. 1998. « *Le tutorat à l'université. Réflexions sur les dispositifs d'aide* », Journées pédagogiques de l'AEPU : Aix-en Provence, p. 4.

capacité des étudiants à réussir leur adaptation aux contraintes du monde universitaire. Notre travail vise ainsi à découvrir, d'abord, les particularités du fonctionnement des étudiants dans un domaine spécifique, puis à établir la réelle contribution des capacités métacognitives à leur performance.

Les bases de notre projet de recherche étant ainsi posées, nous nous attacherons à préciser le domaine d'activité par rapport auquel les capacités d'autoréflexion des étudiants seront analysées, celui de la production d'écrits. Il s'agit d'une discipline dans laquelle la diversité de compétences et de représentations des étudiants peut être observée³¹. Nous allons présenter les raisons sous-jacentes à l'attention que cette recherche porte à la production d'écrits, en nous appuyant d'abord sur le constat des difficultés des étudiants en matière de production écrite, puis sur le rôle central que cette activité joue dans la construction de connaissances.

II - 2. Le rôle de la production d'écrits dans la transformation des connaissances des étudiants

La fonction de la production d'écrits dans la performance des étudiants peut être conçue du point de vue du « métier d'étudiant ». Selon A. Coulon (1997) le principal apprentissage que les étudiants doivent opérer durant les premiers cycles est celui de leur propre métier, en s'adaptant aux contraintes de l'enseignement supérieur qui impliquent des changements radicaux par rapport au temps, à l'espace, aux règles et aux savoirs. La réussite de ce processus signifie l'affiliation des étudiants : après une période d'étrangeté, pendant laquelle le jeune perçoit un monde qui n'est plus familier, arrive un temps d'apprentissage durant lequel la personne n'a plus de repères et doit acquérir les nouveaux codes lui permettant de devenir membre de la communauté universitaire (A. Coulon, 1997). L'étudiant apprend à se débrouiller tout seul, prend des habitudes, organise ses activités académiques et mène sa vie à l'université dans un monde marqué par les relations d'anonymat. L'étape d'affiliation commence enfin, l'étudiant devient membre et sait montrer les compétences acquises.

³¹ MORTAMET Clara. 2000. « La sélection des étudiants en difficulté d'expression écrite », [en ligne], *Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur*, Actes du congrès ADMESAIPU, p.2, disponible sur <http://webdev.u-paris10.fr/SPUPX/docs/ENSUP/COLLOQUE+6.DOC>, consulté le 15/05/03.

Les jeunes les mieux affiliés sont ceux qui font preuve de motivation forte, de buts et projet précis, de capacité à gérer le temps et leur statut de salarié, de méthodes de travail adaptées, d'une perception juste du contexte (A. Coulon, 1997) et des attentes des enseignants et d'une bonne maîtrise de la langue orale et écrite (D. Maurice, 2001). Sur le plan intellectuel, l'affiliation se reflète dans les évaluations académiques formelles et spontanées et dans l'expression orale et écrite. Les étudiants, confrontés aux règles du savoir scientifique, sont contraints d'entrer dans le jeu de la construction de nouvelles connaissances, en apprenant les normes et en se familiarisant avec les subtilités du discours universitaire tout en faisant preuve de leur maîtrise.

Nous pouvons également considérer cette affiliation intellectuelle au regard du changement du rapport au savoir qu'elle entraîne pour l'étudiant. Ce dernier, en tant que sujet cognitif, doit construire une manière de se rapporter aux savoirs existants dans le contexte universitaire pour produire sa façon particulière de comprendre le monde. Défini par J. Beillerot (1999), le rapport au savoir est « un processus par lequel le sujet, à partir des savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social³² ». La dimension dynamique étant mise en valeur, la question est de discerner la façon dont le sujet construit un rapport créateur au savoir : Comment s'adapte-t-il à ces nouvelles formes de connaissance ? Comment les reconnaît-il ? De quelle manière les maîtrise-t-il ? Nous rapprochons la compréhension du rapport au savoir à celle du rapport à l'écriture qui, selon C. Barré-De Miniac (2000), désigne, l'orientation du sujet à l'égard de l'objet social qui est l'écriture, ainsi que la mise en œuvre de cet objet dans différentes sphères de la vie. Les conceptions, les attitudes, les valeurs, les sentiments que le sujet attache à l'écriture sont ainsi utiles pour expliquer les complexités des processus en jeu.

Ce type d'interrogations a été l'objet de recherches centrées sur la perception que les étudiants ont du savoir universitaire. Il en ressort que les jeunes ont une conception de ce type de savoir en tant qu'objet anonyme et formel (C. Laterrasse, 2002). S'y ajoutent des difficultés à le comprendre car très éloigné du

³² BEILLEROT Jacky. 1999. « Rapport au savoir », In CHAMPY Philippe, ÉTÉVÉ Christiane (dir), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan, p. 885-886.

concret (L. Mucchieli, 1998). L'aspect théorique des cours est également souligné dans une enquête OVE (2003)³³ portant sur le jugement des étudiants à propos des différents aspects de la vie universitaire. Outre la difficulté à comprendre le savoir universitaire, ces études soulignent le souci que pose aux étudiants la construction de ce savoir. Les représentations des jeunes montrent que nombre d'entre eux ne s'autorisent pas la position distanciée que suppose, en sciences comme en lettres, l'attitude critique face aux savoirs (M. Fabre, M. Altet et P. Rayou, 1998). En bref, il s'agit d'un rapport « naïf » au savoir qui ne tient pas compte du travail de construction du discours scientifique (M.-C. Pollet, 2001). Nous envisageons l'idée selon laquelle ce rapport se reproduit sur le plan de l'apprentissage des règles et des caractéristiques de la communication écrite dans l'enseignement supérieur. En ce sens, lorsque les étudiants écrivent un texte universitaire, ils produisent souvent une écriture qui essaie de refléter « la vérité », où le savoir est réduit à une liste d'informations juxtaposées, sans hiérarchisation ni intention précises (Y. Reuter, 1998, cité par M.-C. Pollet, 2001).

Nous en venons à faire remarquer, comme le fait M.-C. Pollet (2001), qu'en plus de sa fonction d'expression du savoir, la pratique du langage écrit chez les étudiants jouerait une fonction indispensable dans la formalisation et la reconstruction de leurs connaissances. Dans le même sens, C. Barré-De Miniac (2000) explique que, pour l'individu, l'écrit constitue un réorganisateur du système psychique. Il exige un niveau supérieur de représentation des mots, de l'interlocuteur et de la situation de communication. Nous ajoutons, en rappelant M. Scardamalia et M. Bereiter (1992), que l'apport de la rédaction au développement de la pensée et des connaissances des rédacteurs se résume dans son pouvoir épistémique. Chez les rédacteurs experts, l'écriture n'est pas exclusivement un outil de compréhension et de communication. Elle peut devenir un instrument pour la restructuration et la transformation des connaissances du sujet. Nous mettons ainsi en lumière l'une des contributions principales en matière de recherche sur la production écrite, qui conçoit l'écriture non seulement comme un produit, mais principalement comme un facteur déterminant des processus de la pensée humaine (C. Bereiter, 1980).

³³ GRUEL Louis. 2003. « Les étudiants jugent la vie étudiante », [en ligne], *OVE Infos*, Paris, n°5, disponible sur <http://www.ove-national.education.fr/index.php?lang=fr&page=oveinfos.php&id=6>, consulté le 10/05/03.

Dans l'exercice de cette fonction supérieure de l'écrit, les processus métacognitifs se voient accorder une place essentielle. Comme le propose C. Bereiter (1980), les capacités réflexives ont une importance considérable dans le contrôle que le rédacteur exerce sur sa production. Ce rôle est d'autant plus crucial que, du point de vue de la psychologie cognitive, l'écriture est l'activité intellectuelle la plus coûteuse (T. Olive et A. Piolat, 2005, R. Kellogg, 1994 cité par M. Favart et T. Olive, 2005). Compte tenu de l'absence du destinataire, le langage écrit exige de *planifier* davantage les contenus et les objectifs, en anticipant l'organisation de l'écrit ; puis de le *réviser*, en revenant des nombreuses fois sur le produit pour le relire et le modifier (J. Hayes et L. Flower, 1986). La charge cognitive que cette activité entraîne avait déjà été soulignée par L. Vygotsky : « Le monologue propre à la situation d'écriture représente une fonction psychique supérieure, exigeant davantage d'efforts cognitifs et de contrôle de ses propres processus de langage³⁴. »

Nous venons d'évoquer la portée de la production d'écrits sur le plan de l'affiliation intellectuelle des étudiants et de la transformation de connaissances. Nous avons souligné l'importance remarquable que les processus de compréhension et de régulation du sujet par rapport à sa cognition auraient pour la gestion des charges intellectuelles impliquée dans la rédaction. Nos questionnements se précisent ainsi autour de la manière dont les étudiants font face aux exigences de l'écriture à l'aide de leurs métaconnaissances (*i.e.* personnelles, stratégiques et sur la tâche) et de leurs méthodes de gestion autonome : Quelles sont les ressources cognitives grâce auxquelles ils font face aux contraintes de l'écrit ? Comment réussissent-ils la rédaction de textes ? Maintenant, nous relèverons quelques réponses à ces interrogations, en soulignant les éclairages que nous cherchons à apporter grâce à ce travail de recherche.

II - 3. Comprendre les particularités de la production d'écrits : un intérêt qui jalonne cette recherche

Diverses études ont mis en lumière une série de difficultés auxquelles les étudiants se voient confrontés en termes de compréhension et de production du langage écrit. En

³⁴ Cité par SCHNEUWLY Bernard. 1998. « La conception vygotskienne du langage écrit », *Revue études de linguistique appliquée*, n° 73, p.108.

ce qui concerne la première activité, les jeunes à l'université ont des problèmes lorsqu'il s'agit d'analyser les éléments discursifs d'un texte : ils ne savent pas identifier l'organisation de l'écrit, la visée de l'auteur, son destinataire. Ils ont du mal à reconnaître le type de discours que peut représenter un certain écrit et sa situation communicative (M.-C. Pollet, 2001). Une partie d'entre eux a tendance à reconnaître plutôt la condition descriptive ou explicative du discours, ce qui serait en lien avec une représentation statique du savoir qui ne prend pas en compte la dimension argumentative du discours universitaire. Dans le contexte sud-américain, des résultats similaires ont été mis en évidence. Une recherche menée en Colombie (N. Barletta *et al.* 2001) a montré qu'à leur entrée à l'université, les étudiants sont capables de rendre compte des contenus d'une façon littérale, mais leurs difficultés concernent plutôt la réalisation d'inférences à partir des informations implicites et de la prise de positions personnelles³⁵.

Par rapport à la production écrite, les jeunes semblent avoir le même type de difficultés. En contexte argentin, les étudiants décrivent certaines faiblesses à produire le type de texte sollicité (P. Rosales et A. Vazquez, 2000, cité par A. Vazquez, *et al.* 2003). Outre le fait que leurs écrits ne présentent pas d'introduction ni de conclusion, ils juxtaposent des segments d'information sans reconnaître les différences conceptuelles entre les sources. Les étudiants, en se centrant sur les aspects lexicaux-sémantiques, négligent la structuration des idées, leur mise en relation et leur hiérarchisation, ce qui rend difficile pour eux la production de textes de type argumentatif. De la même manière en France, les écrits des étudiants moins experts se caractérisent par une succession de faits, désordonnés, mettant l'accent sur la modalité descriptive, sans transformer le discours en quelque chose de nouveau (M.-C. Pollet, 2001). Dans ces cas, les questions des objectifs, du destinataire et du rapport entre les différents éléments des textes ne sont pas considérées. Ce manque de prise en compte rendrait difficile l'exercice de la fonction épistémique de la rédaction évoquée dans la section précédente. La lecture de ces constats nous a incitée à orienter notre recherche vers trois pistes susceptibles de nous permettre de comprendre la manière dont les étudiants font face aux contraintes citées.

³⁵ BARLETTA Norma, *et al.* 2001. *Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios*, Barranquilla : Ediciones Uninorte, p. 95.

Premièrement, il nous semble important de nous demander si les étudiants connaissent les contraintes de l'écrit (*e.g.* types de texte, attentes du lecteur, exigence de transformation des connaissances) et le fonctionnement de leurs processus. Dans une étude argentine, l'analyse des difficultés que les étudiants identifient au niveau de la composition de textes montre qu'ils sont conscients de leurs principales faiblesses : la compréhension des termes scientifiques et des textes longs contenant une diversité de concepts, les opérations de synthèse comme l'organisation (créer une structure pour le texte) et l'intégration de connaissances pour construire de textes cohérents (A. Vazquez, 2006a). Ces complexités reconnues par les étudiants sont liées à la restructuration et à la transformation de connaissances, fonctions clés du caractère épistémique de l'écriture. Outre le fait que les jeunes possèdent des connaissances relatives à leurs propres faiblesses, cette recherche met en évidence leur capacité à réfléchir à propos des défis cognitifs et des questions critiques impliqués dans la production écrite.

Une seconde piste que nous pourrions poursuivre pour expliquer les particularités du fonctionnement des étudiants est l'exploration des processus de gestion des opérations cognitives de la production écrite. C'est ce que des auteurs comme A. Vazquez (2006b) ont fait en constatant, par exemple, que certains étudiants ont du mal à planifier leurs écrits et à les organiser en cours de rédaction. La diversité des méthodes détectées a permis aux chercheurs d'établir une classification des étudiants suivant leur façon de planifier leurs productions. Certains d'entre eux ne font pas de plan et incorporent successivement les informations lorsqu'elles sont récupérées ; d'autres étudiants anticipent l'écrit de manière superficielle, réalisant un plan global, avec des objectifs imprécis ; un dernier groupe de rédacteurs réalise un plan établi sous forme de schéma ou de liste hiérarchisée d'idées. Chacune de ces trois approches de la planification des écrits révèle des conséquences différentes sur les textes produits : des écrits désorganisés et imprécis, d'un côté, et des textes ayant des buts clairs et un fil conducteur, d'un autre côté.

Une dernière orientation des recherches qui envisagent la compréhension de la rédaction est celle qui caractérise un groupe de recherches ayant pour but l'identification des différences métacognitives entre les individus les plus et les moins

performants. Une partie de ces études porte sur la description des connaissances des rédacteurs à propos de la manière dont ils écrivent. Un autre groupe analyse les capacités des scripteurs à autoréguler leurs processus de composition. En se basant sur l'identification de ce que les rédacteurs connaissent et de ce qu'ils font de leurs connaissances, ce type de recherches tente de reconnaître les caractéristiques des individus qui réussissent mieux leurs écrits. La principale supposition de ces travaux est que *les performances à l'écrit sont liées à une forte participation des compétences métacognitives des rédacteurs* (R. Garner, 1987, Borkowski et Tuner, 1990, Schraw, 2001, Mayer 2001).

En nous situant au carrefour de ces trois pistes de recherche, nous tenterons de mettre en lumière les éléments métacognitifs participant à la performance écrite, en partant d'une vision clarifiée des métaconnaissances et des processus d'autorégulation des étudiants. Nos questions se concrétisent de la manière suivante : *y a-t-il des différences entre les étudiants qui obtiennent les meilleures et les moins bonnes notes au regard de leurs métaconnaissances et de leurs processus d'autorégulation ? Quel rôle joue chacune des variables ?* Nous adoptons enfin l'hypothèse que la réussite de la production écrite dépend de la mise en place de hauts niveaux d'autorégulation³⁶ et de la quantité et profondeur des métaconnaissances³⁷.

II - 3.1. Quelques questions à résoudre concernant les processus métacognitifs

Nous venons d'exposer la manière dont cette thèse cherchera à croiser les variables métacognition et production écrite. Avant l'identification des caractéristiques corrélées à une meilleure performance des étudiants, nous pensons qu'il convient d'explorer le concept de métacognition compte tenu de la sur-utilisation de ce terme pour faire allusion à une diversité d'éléments vagues. En rapport avec les définitions imprécises que reçoit parfois le terme métacognition, il existe une difficulté à mesurer les variables composant ces phénomènes (D. Hacker et L. Bol, 2004). Afin de faire une lecture épurée de la métacognition, nous nous appuierons sur la définition apportée par

³⁶ Comme le proposent B. Zimmerman et A. Kitsantas (1999).

³⁷ Telle est l'hypothèse de travail de M. Ferrari, T. Bouffard et L. Rainville (1998).

J. Flavell (1977) qui demeure une référence dans le domaine, tout en prêtant attention à l'identification des points qui restent encore à résoudre.

« La métacognition est l'ensemble de connaissances ou d'activités cognitives qui prennent la cognition comme objet, ou qui régulent un aspect quelconque du fonctionnement cognitif³⁸. »

Les processus métacognitifs relèvent ainsi de la capacité à « réfléchir, comprendre et contrôler son propre apprentissage ou fonctionnement mental »³⁹. Il est vrai que certains auteurs s'accordent à affirmer que ce type de capacités est essentiel pour la performance. Dans le domaine des performances en lecture, par exemple, C. Saguin-Bruckert (1992) constate une corrélation forte entre les capacités métalinguistiques (réflexion sur le langage et contrôle des processus de traitement linguistique) et l'apprentissage de la lecture. Cependant, quant au langage écrit, il n'existe pas de réponse conclusive concernant la relation entre chacune des composantes métacognitives et la performance. En ce qui concerne les métaconnaissances du sujet et ses performances, les recherches montrent des résultats discordants (D. Hacker, L. Bol, 2004). Par rapport à l'autorégulation, bien que les travaux de B. Zimmerman (2002) aient mis en lumière l'importance de ces processus dans la performance, le rapport entre certaines stratégies (*e.g.* fixation de buts et auto-évaluation) n'est pas complètement élucidé quant à la production d'écrits (cf. section III-3.2). Par conséquent, la compréhension du rôle de la métacognition dans la réussite des étudiants à l'écrit ne pourra se faire qu'en précisant d'abord le rapport entre les divers éléments de la métacognition. Une vision des multiples facettes de ce phénomène nous paraît donc indispensable pour envisager une explication des particularités du fonctionnement des étudiants.

II - 3.2. Apports de la compréhension des processus rédactionnels des étudiants

Comme nous l'avons dit au début de cette partie, plusieurs programmes ont été mis en place pour pallier les difficultés des étudiants en matière de production écrite.

³⁸ FLAVELL Jhon, MILLER Patricia, MILLER Scott. 1993. *Cognitive development*. London : Prentice-Hall international, 3^e éd., p. 255.

³⁹ SCHRAW Gregory, SPERLING-DENNISON Rayne. 1994. « Assessing metacognitive awareness », *Contemporary educational psychology*, vol. 19, p. 460.

L'importance des processus réflexifs est reconnue dans le contexte anglosaxon où quelques dispositifs prennent en compte de manière considérable les processus d'autodirection des étudiants (P. Carlino, 2002). Dans ce groupe de travaux, les approches les plus utilisées se servent des modalités de tutorat qui proposent d'apporter aux étudiants une lecture critique de leurs textes, plutôt que leur correction, et de créer des conditions facilitant la connaissance, par l'individu, de ses propres processus. Ces méthodes visent ainsi le développement métacognitif à travers l'autoréflexion relative aux caractéristiques intellectuelles et aux difficultés individuelles.

Le fait de mettre l'accent sur les capacités métacognitive suppose l'idée de guider le sujet vers la réflexion de ce qu'il fait lorsqu'il écrit. Dans ce sens, Swartzendruber-Putnam (2000) conçoit une différence fondamentale entre les scripteurs les plus et les moins performants : « ces derniers sont davantage capables de penser de façon critique à leurs processus d'écriture⁴⁰ ». Cet auteur propose, comme but des dispositifs d'aide à l'écriture, l'apprentissage, par l'étudiant, d'outils pour penser et pour communiquer clairement ses processus d'écriture, en évaluant les techniques utilisées dans chaque partie des textes et les progrès par rapport aux écrits antérieurs. Ce type de programmes favorise l'acquisition de connaissances à propos des stratégies qui facilitent les démarches des étudiants⁴¹, en leur posant des questions comme : Quelles méthodes préférez-vous ? Quelles sont celles qui vous permettent d'atteindre de meilleurs résultats ? Comment organisez-vous votre temps ?

Une autre perspective fait de l'écriture une matière où les enseignants de différentes disciplines créent des situations permanentes d'évaluation et de feedback, l'opération privilégiée étant la révision car elle entraînerait des doses importantes de contrôle (P. Carlino, 2002). Plus particulièrement, en contexte argentin, des programmes d'apprentissage de l'écriture sont développés afin de mettre au cœur de ce type d'enseignements les pratiques de révision, non seulement sur le plan de l'orthographe et de la syntaxe mais surtout sur celui de l'évaluation des idées et de l'organisation de l'écrit (P. Carlino, 2005). Il ressort de ces dispositifs l'hypothèse que

⁴⁰ SWARTZENDRUBER-PUTNAM Dawn. 2000. « Written reflection : creating better thinkers, better writers », *English Journal*, vol. 9 n°1, p. 88.

⁴¹ SKINNER Michel, LINDSTROM Bobbie. 2003. « Bridging the gap between high school and college: strategies for the successful transition of students with learning disabilities », *Preventing school failure*, vol. 47, n° 3, p. 138.

le contrôle de la gestion des opérations d'écriture aurait une incidence forte sur la qualité des textes⁴². C'est ce que soulève également M. Fayol (1997) après une revue de travaux privilégiant l'idée selon laquelle les processus de régulation et de contrôle ont un rôle essentiel dans la réussite des processus d'écriture.

Ces différentes orientations mettent en relief la reconnaissance du besoin d'axer les programmes d'aide à l'écriture sur les dimensions métacognitives. C'est une tendance qui se reproduit dans le cadre plus large de l'autoformation. En effet, les capacités autoréflexives de prise de conscience et de contrôle délibéré de son fonctionnement constituent l'un des groupes essentiels des compétences à apprendre nécessaires à la formation par soi-même (P. Carré, 2005). Compte tenu du besoin des individus de devenir apprenants, à l'école comme au dehors, face aux enjeux de la société cognitive (P. Carré, 2006⁴³), les connaissances métacognitives et les méthodes d'autorégulation constituent des outils permettant le développement des apprentissages autonomes. Comme le dit A. Bandura (2002), cité par P. Carré (2004), ce n'est qu'en mettant en valeur ce type de compétences que pourra avoir lieu le changement de priorités des systèmes d'enseignement : le passage d'un système de simple transmission d'information à celui d'une formation par soi-même toute la vie. Cependant la réalisation de ce nouveau projet ne peut être efficace qu'en s'appuyant sur une véritable connaissance des particularités et règles dont dépend le fonctionnement intellectuel des individus. Au fond, nous espérons contribuer à la validité d'un paradigme qui institue les compétences métacognitives comme de vrais outils d'autoformation.

À partir de la problématique que nous venons d'exposer, nous résumons les questions qui guident cette recherche de la manière suivante : *Y a-t-il des différences entre les étudiants qui présentent des niveaux différents de performance à l'écrit, en ce qui concerne les métaconnaissances et les stratégies d'autorégulation ? Quelles sont les caractéristiques des métaconnaissances chez les étudiants qui produisent des textes avec des niveaux très fort et très faible de qualité ? Comment s'autorégulent les étudiants qui obtiennent des niveaux différents de performance écrite ?*

⁴² VAZQUEZ Alicia. 2006c. « La producción de textos académicos y construcción del conocimiento », *Signo & señas - Revue de l'Institut de linguistique de l'université de Buenos Aires* (à paraître).

⁴³ CARRE Philippe. 2006. *Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance*, [en ligne], 7^{ème} Colloque européen sur l'autoformation, Toulouse, disponible sur <http://www.enfa.fr/autoformation/affiche.php?tpl=2&ctn=rub-pres/programme.php>.

En réponse aux interrogations posées, nous construisons notre hypothèse centrale qui suppose une dépendance forte entre les processus métacognitifs et la performance écrite, comme suit :

- Les connaissances métacognitives sont davantage présentes dans les conceptions de sujets produisant les écrits de meilleure qualité
- Le niveau de stratégies d'autorégulation est plus important chez les rédacteurs plus performants

Ces hypothèses seront précisées après l'approfondissement des principaux concepts d'appui de cette recherche (chapitre III-7).

Nous venons de justifier l'attention que cette thèse accorde à l'analyse des processus métacognitifs en nous fondant sur plusieurs éléments. D'abord, nous avons cité la nécessité qu'ont les étudiants de faire preuve d'autonomie afin de réussir dans un contexte universitaire d'enseignement de masse. Ensuite, nous avons souligné l'importance d'analyser les mécanismes des étudiants quant à la production d'écrits compte tenu du rôle de cette activité dans leur affiliation intellectuelle du point de vue des contraintes de transformation des connaissances et de construction de savoirs. Nous avons évoqué en dernier les difficultés qu'ont les étudiants à confronter les exigences de l'expression écrite (organisation, précision des buts, prise en compte du lecteur, production d'un discours nouveau...). À partir de ces considérations, nous estimons qu'en précisant le rapport qui existe entre les caractéristiques métacognitives et la performance à l'écrit nous apporterons un éclairage sur la participation des processus autoréflexifs et d'autorégulation dans la réussite des étudiants. En testant l'hypothèse d'une dépendance entre les deux variables, « métacognition » et « performance à l'écrit », nous aspirons également à dévoiler le rapport entre les composantes métacognitives, à comprendre la manière dont les étudiants autodirigent leurs productions de textes et à mieux appréhender le concept de métacognition.

Troisième partie - **CADRE THÉORIQUE**

Tout au long de cette partie nous nous attacherons à l'idée de croiser les concepts qui édifient notre travail, ceux de métacognition et de production d'écrit. Nous nous efforcerons d'explicitier la manière dont le rapprochement entre ces concepts est fait et comment il nous permettra de comprendre la performance à l'écrit. Pour répondre à ces questions, notre point de départ sera la mise en lumière d'une vision de la métacognition sous l'angle de deux composantes : *les connaissances métacognitives* et *les stratégies d'autorégulation*. Nous présenterons dans les trois premiers chapitres une revue théorique de ces concepts, en précisant quelques pistes pour la compréhension des modalités à travers lesquelles la métacognition pourrait être explicite.

Puis, nous définirons dans le chapitre III-4 les mécanismes cognitifs de la production de textes en empruntant notre cadre descriptif à la psychologie cognitive. Ce choix nous permettra, outre l'identification des processus psychiques liés à la rédaction, le glissement vers l'exploration des phénomènes métacognitifs de la production écrite, lesquels seront traités au chapitre III-5.

Enfin, en nous focalisant sur des résultats des recherches, nous préciserons quelques points pertinents pour l'analyse des aspects associés à la performance à l'écrit, en soulignant certaines questions qui restent à dénouer (chapitre III-6).

III - 1. Premiers éclaircissements à propos de la notion de métacognition

Nous exposerons les principaux concepts théoriques sur lesquels nous fonderons nos analyses du phénomène de la métacognition, en présentant les contributions les plus importantes qui, de notre point de vue, ont permis la construction de la notion de métacognition. Nous rappellerons les définitions liées à ce terme avant d'identifier les composantes métacognitives et leurs diverses interactions.

Les premières définitions du terme métacognition émergent du champ de la psychologie et sont proposées par J. Flavell. Entre 1975 et 1978, cet auteur a mené une série d'études auprès des enfants d'école primaire, avec l'objectif de connaître leurs capacités de rappel et d'évaluation de la pertinence communicative d'instructions verbales. Ces travaux ont permis à J. Flavell (1992) de constater que les enfants les plus jeunes avaient des connaissances limitées à propos de leurs processus cognitifs, et un faible *monitoring* de leurs mécanismes de mémoire et de compréhension. J. Flavell et ses collègues définissent alors la métacognition comme « les connaissances ou activités cognitives qui prennent la cognition comme objet ou qui régulent un aspect quelconque du fonctionnement cognitif ⁴⁴ ». En ce qui concerne la métamémoire, ils distinguent les métaconnaissances portant sur le fonctionnement de la mémoire, d'une part, et les processus de régulation ou d'automonitoring de la mémoire, d'autre part.

Suite à ces travaux, J. Flavell (1992) construit un modèle de « contrôle cognitif » auquel il attache un rôle majeur dans la gestion d'une ample variété d'activités cognitives selon l'interaction de quatre phénomènes : a) les *métaconnaissances métacognitives*, b) les *expériences métacognitives*, c) les *tâches* ou *buts* et d) les *stratégies* (ou actions). Les premières font référence aux connaissances ou croyances relatives aux variables qui affectent le cours de l'activité cognitive des individus. Les expériences métacognitives concernant la conscience cognitive ou affective qui accompagne l'activité intellectuelle. Les objectifs ou tâches sont les cibles vers lesquelles l'action se dirige. Enfin, les stratégies relèvent des comportements ou cognitions employés pour atteindre un but. Connaissances et expériences métacognitives constituent les axes du modèle de J. Flavell (1992) : d'un côté, les expériences métacognitives peuvent contenir des métaconnaissances ; de l'autre, les connaissances deviendraient conscientes ou seraient modifiées par l'action des expériences métacognitives.

En bref, les apports de cet auteur amènent à la construction d'une première définition de métacognition et à l'élaboration d'un modèle d'interaction entre les composants métacognitifs. En outre, la contribution de J. Flavell (1992) a été de

⁴⁴ FLAVELL John, MILLER Patricia, MILLER Scott. 1993. *Cognitive development*, London : Prentice-Hall international, 3ème éd. p. 255.

souligner l'importance du rôle que la métacognition jouerait dans la communication, la persuasion et la compréhension orale, l'écriture, l'attention, la mémoire, la résolution de problèmes et la cognition sociale. Il met également ce concept en relation avec des théories de l'apprentissage social, du développement de la personnalité et de l'éducation.

Ces premières déclarations formelles relatives à la métacognition donnent lieu à une masse considérable de recherches qui s'appuient sur les composantes mises en lumière. Quelques travaux se sont centrés sur ce que les individus connaissent, en laissant de côté la question des manières dont lesdites connaissances sont utilisées (R. Garner, 1987). Inversement, d'autres recherches se sont axées sur les actions d'ordre métacognitif. En s'inscrivant dans cette dernière ligne de travaux, A. Brown (1987) souligne des confusions émergeant de la définition de J. Flavell et cherche à établir une distinction davantage clarifiée entre connaissances et régulation de la cognition.

Pour aboutir à une classification plus précise des processus métacognitifs, A. Brown (1987) tente de caractériser les deux composantes. Les connaissances métacognitives seraient relativement stables, immuables et, dans certains cas, fausses. Elles n'existeraient que très peu chez les plus jeunes, car des capacités de pensée formelle semblent nécessaires à la prise en compte de leur propre cognition comme objet de réflexion. Par ailleurs, l'autorégulation ferait référence aux activités de surveillance de l'apprentissage propre ; elles seraient instables, muables et non dépendantes de l'âge. Dans cette perspective, A. Brown (1987) identifie trois processus responsables de la régulation cognitive : la planification (prédiction des résultats, prévision des stratégies), le *monitoring* durant l'action (révision, ré-organisation des stratégies, guidage) et l'évaluation des résultats (utilisation des critères d'efficacité).

La définition de la métacognition et des variables qui la composent nous conduit à préciser la vision de ce phénomène en rapport aux deux dimensions qui viennent d'être soulevées.

III - 1.1. Comprendre la métacognition sous la perspective de deux composantes

Selon G. Schraw et R. Sperling-Dennison (1994) et A. Pinard (1986), la plupart des théories actuelles sur la métacognition distinguent deux composantes de la métacognition qui soulignent les capacités de l'individu à comprendre et à contrôler son propre apprentissage. G. Schraw et D. Moshman (1995) ratifient cette différence en prolongeant les travaux menés par A. Brown.

Pour ce qui est des connaissances sur la cognition, G. Schraw et D. Moshman (1995) reconnaissent trois types de métaconnaissances : les connaissances sur les choses ou soi-même (connaissances déclaratives), sur la manière d'agir (connaissances procédurales) et sur les raisons et le moment de mettre en œuvre une stratégie (connaissances conditionnelles). Concernant la régulation de la cognition, ces auteurs recensent des recherches visant à déterminer les stratégies dont dépend le contrôle de l'apprentissage. Selon G. Schraw (2001) la plupart des études s'accordent autour de l'identification des trois méthodes d'autorégulation citées auparavant : planification, contrôle et évaluation. La première consiste à faire la sélection des stratégies adéquates et l'adjonction des efforts nécessaires à l'action. La seconde est relative au suivi du déroulement de sa propre démarche. Enfin, l'évaluation concerne l'estimation des résultats et de l'efficacité des comportements mis en œuvre.

Les deux composantes de la métacognition ont été également étudiées par plusieurs auteurs francophones. A. Pinard (1992) construit un cadre intégratif des contributions théoriques les plus pertinentes pour l'analyse de la métacognition, en reprenant les apports de J. Flavell, A. Brown et J. Piaget. La métacognition est conçue, alors, comme la capacité à réfléchir sur ses fonctions cognitives, permettant « la prise en charge consciente et délibérée par une personne de son propre fonctionnement cognitif » (A. Pinard, 1992). Concernant les métaconnaissances, cet auteur classe les types de métaconnaissances en deux grandes catégories : les connaissances *factuelles* (déclaratives chez A. Brown, personnelles chez J. Flavell) et les *connaissances stratégiques*. Les processus de régulation englobent les mécanismes effectués pour activer les métaconnaissances afin de les mettre au service de l'activité en cours. C'est

grâce à l'autorégulation que l'individu devient capable d'harmoniser et d'intégrer ses métaconnaissances au sein d'une même démarche cognitive (A. Pinard, 1992).

Dans ce modèle intégratif, A. Pinard (1992) envisage l'autorégulation comme une notion clé pouvant être analysée selon deux points de vue : le premier, les modalités d'expression de l'autorégulation (actions de planification, de contrôle et d'évaluation) ; le second, le niveau de présence cognitive consciente (prise de conscience) durant l'action. En ce qui concerne les modalités d'autorégulation, les recherches conduites par B. Zimmerman apportent une perspective multidimensionnelle qui nous paraît pertinente pour l'exploration approfondie de la nature de ces phénomènes.

Au regard de la théorie sociocognitive, B. Zimmerman (2002) définit l'autorégulation comme le résultat de l'interaction entre processus personnels, comportementaux et environnementaux. Ces trois types de phénomènes seraient à la fois séparés et intégrés de façon dynamique dans un cycle d'action suivant trois phases : 1) la planification (*forethought*), c'est-à-dire, l'ensemble des étapes et des croyances précédant l'apprentissage ; 2) le contrôle (*volitional control*), qui indique les actions conduites durant l'apprentissage ; et 3) l'auto-évaluation (*self-reflection*), c'est-à-dire les processus ayant lieu après l'apprentissage, susceptibles d'influencer la planification de nouvelles actions (B. Zimmerman, 1998). Remarquons que ces phases correspondent aux processus d'autorégulation identifiés à la suite des recherches menées par A. Brown (1987). La définition de B. Zimmerman (2002) prolonge ainsi la distinction des trois mécanismes de régulation et se fonde sur l'idée que chacun de ces trois processus constitue une étape au sein d'une démarche. Il existe alors une relation temporelle entre les mécanismes d'autorégulation que nous éclairons dans le chapitre III-3.

La vision intégrative de la métacognition que nous explicitons ici prétend d'éviter certaines confusions car nous sommes consciente que la distinction entre métaconnaissance et autorégulation ou entre cette dernière et la métacognition peut paraître imprécise. Dans la ligne de recherche de J. Flavell et A. Brown, l'autorégulation serait métacognitive dès lors que le sujet prend conscience de ses connaissances et de ses processus en cours (L. Allal et M. Saada-Robert, 1992). En ce sens, nous supposons, comme le fait également M. Boekaerts (1996), qu'une démarche

métacognitive implique l'interaction de connaissances préalables (dont les différents types de métaconnaissance) qui informent sur les objectifs de la tâche et aident à générer des plans d'action et à sélectionner les stratégies les plus adéquates en fonction des buts et du contexte. Les connaissances métacognitives permettent à l'individu de mieux utiliser les informations sur ses méthodes pour devenir conscient de son action (grâce aux expériences métacognitives) et pour diriger sa démarche en fonction du but d'apprentissage (M. Boekaerts, 1999).

B. Zimmerman⁴⁵ relève pour sa part une distinction à faire entre les métaconnaissances et l'autorégulation : la première composante porte sur la cognition et sur les informations à propos de la façon dont les gens peuvent contrôler leurs actions pour être plus efficaces ; la seconde concerne, en plus de cet élément individuel (cognitif), les actions du sujet pour contrôler son comportement et son environnement, ainsi que la dimension motivationnelle qui n'est pas comprise dans la définition de métacognition. Nous rejoignons cet auteur dans le sens où les connaissances métacognitives sont de caractère essentiellement individuel et que l'autorégulation inclut la gestion de l'interaction de ces éléments et les aspects sociaux et comportementaux participant à l'apprentissage autorégulé.

Sur la base de la séparation théorique entre les composantes métacognitives que nous venons de présenter, nous partageons les explications de P. Mongeau et J. Hiller (1998) qui signalent que, dans la pratique, les deux dimensions correspondent à la capacité individuelle à expliciter ses stratégies d'apprentissage et à effectuer une démarche suffisamment anticipée, en se fixant des objectifs et en corrigeant son processus au fur et à mesure de l'apprentissage. Avant de passer à la définition des particularités des deux composantes, nous apporterons une vision de la métacognition sous l'angle des phénomènes de conscience qu'elle implique.

III - 1.2. Nature implicite ou explicite de la métacognition

L'analyse des processus métacognitifs du point de vue de la présence cognitive consciente durant l'action, implique la compréhension des conditions favorisant la prise

⁴⁵ Propos exprimés par B. Zimmerman (2005) lors d'une interview que nous avons réalisée au chercheur. New York : City University of New York. Août 2005, document non publié [en ligne], disponible sur http://descorci.ifrance.com/Interview_Zimmerman_Aout2005_NY.pdf

en charge de sa propre activité. Pour cette raison, nous ferons une présentation synthétique des points essentiels qui rendent compte du caractère implicite ou explicite de la métacognition.

A. Pinard (1992) distingue la conscience vécue ou immanente dans l'action, de la conscience formelle ou explicite. Il sépare ensuite ces deux formes primaires de conscience d'un niveau supérieur, la métaconscience, qui rend possible, chez l'individu, la réflexion sur ses processus exécutifs de régulation et de contrôle. La condition minimale pour que la métaconscience agisse est l'autonomie fonctionnelle responsable de la gestion indépendante que le sujet peut avoir de ses démarches cognitives. L'autonomie de l'individu dépend, d'une part, de sa capacité à estimer ses capacités à affronter une tâche et, d'autre part, de la mise en œuvre des compétences nécessaires pour se libérer des automatismes cognitifs.

Nous retiendrons l'idée selon laquelle la gestion autonome de son propre fonctionnement cognitif talonne la prise de conscience, étant celle-ci à la fois une condition inéluctable à la métacognition. La prise de conscience n'est pas ici envisagée au sens développé par la théorie freudienne. Il s'agit d'un processus dynamique permettant le passage d'un niveau de connaissance ou cognition à un autre supérieur (A. Ballas, 1998). Le palier de conscience initial (conscience vécue chez A. Pinard, 1992) est nommé non-conscient ou conscience pré-réfléchie par P. Vermersch (2003) qui le définit comme « antérieur à la conceptualisation, soit à la conscience réfléchie⁴⁶ ». Dans ce sens, la prise de conscience représente le passage d'un mode de conscience à un autre moins restreint ; il ne s'agit pas d'une transition de « rien » à un « existant » mais d'un existant non-présent, c'est-à-dire qui existe en absence de « je », à un autre où le sujet est présent et contenant le « je »⁴⁷.

Le niveau de conscience pré-réfléchie ou vécue se caractériserait par son indépendance des activités de compréhension conceptualisée. Dans ce sens, P. Vermersch (2003) et A. Pinard (1986, 1992) font écho à la notion piagétienne qui conçoit l'action comme une connaissance autonome, soit un savoir-faire qui ne

⁴⁶ VERSMERSCH Pierre. 2003. *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Editeur. 4^e éd. p. 85.

⁴⁷ *ibid.* p. 74.

nécessite pas intrinsèquement d'être conscientisé. Un individu peut savoir faire quelque chose sans être passé par une étape d'opérations abstraites lui permettant de connaître ses méthodes, comment il les met en œuvre, avec quelles finalités. Lorsque nous arrivons à conceptualiser nos actions, nos savoir-faire, nous devenons capables de planifier et d'anticiper nos actions, en s'installant ainsi une dynamique où la conceptualisation précède l'action (A. Pinard, 1986).

Selon P. Vermersch (2001, 2003), un niveau supérieur de conscience, le réfléchi, implique que ce dont le sujet était conscient en acte soit disponible à une activité de prise de conscience par laquelle l'individu devient conscient de son action et donc capable de la verbaliser. La prise de conscience est, de ce point de vue, un outil nécessaire à la métacognition lui permettant d'être explicite. Dans cette optique, la métacognition correspond à « la conscience nécessaire à la capacité de verbaliser l'action et de porter un jugement lors du déroulement d'une activité ⁴⁸ ». Les processus de prise de conscience seraient ainsi impliqués à deux niveaux : dans l'explicitation des connaissances que le sujet possède à propos des différentes variables de son activité cognitive (métaconnaissances), d'une part ; et dans l'autorégulation délibérée de son activité, d'autre part. Compte tenu de cette double fonction de la prise de conscience, il nous paraît important que, comme B. Noël (1991) l'estime, pour l'analyse des processus métacognitifs le chercheur doive reconnaître les métaconnaissances et les activités d'autorégulation liées à une activité présente ou passée, explicitée par le sujet grâce à la prise de conscience.

Ces postulats indiquent que la métacognition s'appuie sur la prise de conscience. Cependant, il semble évident que parfois la métacognition puisse avoir lieu sans que le sujet en soit forcément conscient. Comme A. Brown (1987) l'a souligné, nous pouvons connaître comment nous faisons une activité quelconque sans que cela signifie que nous mettons en place ladite activité d'une façon consciente, ni que nous serons capables de la verbaliser. A. Pinard (1986) estime également que le fait de devenir de plus en plus conscients de nos métaconnaissances et de nos processus d'autorégulation n'exclut pas la possibilité que ces deux plans de la métacognition soient mis en œuvre d'une manière non-consciente. Deux auteurs proposent des explications à ce phénomène.

⁴⁸ NOEL Bernadette. 1991. *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 10.

D'abord, A. Balas (1998) explique que la prise de conscience n'est pas synonyme de métacognition. Elle constitue plutôt le passage d'une métacognition implicite à une métacognition explicite. Cet auteur conçoit que, concernant l'acte d'apprendre, les individus gèrent souvent leurs apprentissages de manière implicite, soit préréfléchie. Pour que ces processus deviennent conscients il est nécessaire de faire un passage en trois paliers. D'abord, le sujet construit une représentation de son activité pour apprendre. Puis, il explicite l'action en arrivant à un niveau conceptuel. Enfin, il prend cette expérience conceptualisée comme objet de pensée. La prise de conscience permet ainsi la conceptualisation de l'acte d'apprendre et, par conséquent, l'anticipation de l'apprentissage, de ses buts, étapes et stratégies visés.

Selon un deuxième point de vue, lorsqu'un individu devient de plus en plus expert, il peut arriver à mener ses processus de façon automatique, voire implicite. B. Zimmerman et R. Risemberg (1997) analysent ce phénomène comme étant une preuve de « l'existence sous-jacente d'une expertise composée par un ensemble flexible, varié et efficient de stratégies d'autorégulation⁴⁹ ». La banalisation des mécanismes dépend d'une autorégulation dynamique qui contourne le contrôle exécutif permettant l'apprentissage à partir des sources différentes, ainsi que le guidage des aspects globaux de la démarche. Dans la perspective de ces auteurs, les apprenants novices se centrent sur le contrôle de la mise en place des méthodes, provoquant des niveaux d'attention consciente et d'*automonitoring* importants. Une fois qu'ils deviennent experts ils peuvent s'axer sur la poursuite des résultats, en s'adaptant à la tâche du point de vue personnel, comportemental et environnemental. C'est une « sorte différente d'autorégulation entrant en jeu, fondée sur la maîtrise et le guidage indirect de ses processus exécutifs⁵⁰ ».

La différence entre les deux points de vue pour expliquer le caractère non-conscient de la métacognition, est que, suivant la première explication, la métacognition peut potentiellement être explicite grâce à la prise de conscience. Dans la

⁴⁹ ZIMMERMAN Barry, RISEMBERG Rafael. 1997. « Caveats and recommendations about self-regulation of writing: a social cognitive rejoinder », *Contemporary educational psychology*, n° 22, p. 116.

⁵⁰ *ibid.* p. 118.

deuxième approche, l'exécution des processus de régulation est déjà acquise par le sujet qui aurait moins besoin d'exercer une attention consciente sur la mise en place des actions, en allant davantage vers l'obtention des niveaux plus hauts de performance.

Nous venons d'exposer quelques éléments théoriques liés à la notion de métacognition. Les contributions rapportées nous amènent à nous représenter ce phénomène comme l'ensemble des processus au travers desquels les individus a) prennent leurs propres cognitions et comportements comme objets de connaissance, et b) guident leurs processus à partir des connaissances acquises. En optant pour une vision intégrative de la métacognition, nous prendrons en considération les deux composantes métacognitives, contrairement à la plupart de recherches qui sont axées sur l'une des deux modalités.

Nous retiendrons la classification de J. Flavell en ce qui concerne les métaconnaissances. Nous supposons que les connaissances ou croyances du sujet portant sur lui-même, sur la tâche et sur les stratégies jouent un rôle central dans : a) la compréhension qu'il a de son fonctionnement et b) dans la prise en charge de sa démarche. La composante autorégulation sera observée dans le cadre des contributions de B. Zimmerman (2003) par rapport à l'identification des éléments personnels, comportementaux et environnementaux qui interviennent dans la gestion des processus d'apprentissage. En ce qui concerne le rapport entre prise de conscience et métacognition nous étudierons les mécanismes et les connaissances que les étudiants explicitent, en supposant que ces informations ont déjà été objet d'une activité de prise de conscience de la part des sujets.

Dans cet ordre d'idées, nous garderons en mémoire que pour comprendre la métacognition il faut imaginer un sujet qui « se regarde » lorsqu'il développe une action : à cet instant là, il prend son action comme objet de connaissance (de réflexion) et peut devenir capable d'explicitement ce qu'il connaît sur lui, sur la tâche et sur la manière dont il agit. Cette position dans laquelle le sujet prend du recul par rapport à ses actions cognitives a lieu grâce à la prise de conscience. En ce sens, la métacognition explicite se base sur la conscience permettant à l'individu un regard réfléchi sur les actions qu'il met

en œuvre, condition nécessaire au contrôle conscient délibéré de son fonctionnement cognitif.

III - 2. Les connaissances métacognitives : un type particulier de connaissance ?

J. Flavell (1992) conçoit les métaconnaissances en tant que croyances ou connaissances relatives aux différentes variables qui affectent le déroulement de l'activité cognitive. Ces connaissances influeraient de diverses manières les activités des enfants et des adultes : d'une part, elles participent à la sélection, l'évaluation et l'abandon des objectifs et stratégies durant l'action ; d'autre part, elles guident l'apparition des expériences métacognitives et aident l'individu à les interpréter (A. Pinard, 1992).

Pour J. Flavell (1987), Les métaconnaissances ne seraient pas qualitativement différentes d'autres types de connaissances stockées en mémoire à long terme. Bien au contraire, elles partagent plusieurs points en commun (J. Flavell, 1992) : elles sont stables et potentiellement fixes ; elles sont susceptibles d'avoir des imperfections même lorsque le sujet attend des résultats positifs ; elles peuvent être activées de façon délibérée ou automatique. En tant que connaissances stables, les métaconnaissances concernent tout type d'information que l'individu possède sur lui-même, la tâche ou les stratégies. Leur caractère imparfait correspond aux informations fausses que les individus possèdent parfois à propos de leurs processus intellectuels.

La propriété consciente ou non-consciente des métaconnaissances dépend de la capacité que chaque individu a de faire de ses propres opérations cognitives un objet de connaissance (A. Brown, 1987). L'accès conscient aux métaconnaissances peut être à la fois multiple et réfléchi : d'une part l'individu doit être capable de reprendre les connaissances d'une manière souple, en les adaptant aux diverses situations ; d'autre part, il doit faire appel à sa capacité de compréhension des divers composants du système cognitif participant à l'action.

Traditionnellement la plupart des chercheurs ont utilisé le terme métaconnaissances pour se référer aux processus conscients et délibérés qui prennent la cognition comme objet, sans tenir compte des connaissances automatiques qui pourraient être considérées comme étant de l'ordre de la métacognition (D. Hacker, 1998). A. Brown (1987) justifie cette tendance par l'idée que, même s'il est possible de reconnaître l'existence des métaconnaissances « implicites » qui ne sont pas accessibles à la conscience, il convient de se concentrer sur l'étude des connaissances métacognitives que le sujet est capable de décrire. C'est pour cette raison que nous avons choisi de nous centrer sur la description fournie par les étudiants à propos des connaissances et des actions qu'ils ont effectivement mises en œuvre dans une activité particulière.

Avant de passer à la caractérisation des différents types de métaconnaissances, nous soulignerons l'analogie souvent établie entre les métaconnaissances et les croyances. Ces deux types de cognitions humaines partagent la propriété de ne pas forcément correspondre à la réalité, d'être stables et produites par des observations successives de soi-même ou du monde extérieur. En tant que connaissances, les métaconnaissances sont susceptibles d'être rapprochées des croyances d'efficacité personnelle. Le concept de perception d'efficacité personnelle développé par A. Bandura (1994) renvoie aux croyances des gens à propos de leurs capacités à produire des niveaux de performance qui exercent une influence sur les événements affectant leurs vies. Autrement dit, il s'agit des croyances en sa capacité à provoquer des effets satisfaisants dans un domaine particulier. La différence fondamentale entre ce type de croyance et les métaconnaissances vient du fait que les premières correspondent au plan cognitif de l'activité humaine, tandis que les secondes font allusion à la réflexion portant sur lesdites croyances⁵¹. Pour A. Bandura les métaconnaissances résultent de la prise de conscience de nos croyances d'efficacité personnelle et de l'évaluation de l'adéquation de nos stratégies par rapport à l'action.

Une autre différence entre les deux concepts concerne les effets des métaconnaissances sur l'activité humaine. Les recherches relatives aux croyances

⁵¹ BANDURA Albert. 2006. Propos évoqués dans le cadre d'une séance de travail avec les doctorants en Sciences de l'éducation de l'université Paris X, CREF – secteur « Savoirs et rapport au savoir », axe « Formation, autoformation et diffusion des savoirs », Toulouse.

d'auto-efficacité démontrent, dans plusieurs domaines, leur influence sur les processus cognitifs, motivationnels, affectifs et comportementaux des êtres humains (A. Bandura, 1993). En revanche, les données empiriques concernant les répercussions des métaconnaissances sur des variables psychologiques ne sont pas conclusives (*cf.* section III- 2.3). Une explication pourrait se trouver dans la nature complexe de la métacognition et les difficultés liées à l'étude et à la mesure des processus qu'elle comporte. Pour faire face à ces complexités, nous nous attacherons à mettre évidence les particularités des connaissances métacognitives concernant trois thèmes : les sous-dimensions qu'elles comprennent, leur caractère évolutif et leur rôle dans l'activité.

III - 2.1. Trois dimensions des connaissances métacognitives

J. Flavell (1992) propose une classification qui comprend d'abord les métaconnaissances personnelles. Ces informations sont de trois types : a) les connaissances du sujet relatives à ses caractéristiques rédactionnelles (métaconnaissances intra-individuelles), par exemple, un individu peut reconnaître sa capacité à synthétiser une grande masse d'informations à traiter ; b) les métaconnaissances à propos d'autrui (métaconnaissances inter-individuelles), par exemple, lorsqu'un sujet connaît la façon dont son collègue fait la révision de son écrit ; et c) les croyances relatives aux processus cognitifs de l'espèce humaine en général (métaconnaissances universelles), soit lorsqu'un élève croit que les gens sont plus habiles pour apprendre une langue étrangère en écoutant les journaux qu'en lisant dans un endroit isolé.

Le second type de métaconnaissances porte sur la tâche et concerne les informations disponibles sur l'activité en question, ses demandes, ses objectifs particuliers et ses difficultés. Ces connaissances, nommées « conditionnelles » par A. Brown (1987), peuvent être analysées de manière imbriquée avec les métaconnaissances stratégiques car elles informent l'individu sur les circonstances dans lesquelles il convient d'appliquer une méthode spécifique (M. Peronard et M. Velasquez, 2003). En effet, les connaissances relatives à la tâche rendent possible

l'adaptation de l'individu aux changements situationnels liés au contexte d'apprentissage (G. Schraw, 2001).

Enfin, la troisième unité de cette catégorisation, les métaconnaissances stratégiques, se rapporte aux croyances sur les méthodes les plus efficaces au regard des objectifs de la tâche. Elles renseignent l'individu sur l'utilité des stratégies, lui permettant de découvrir, par exemple, que la vérification des informations d'un texte est une aide lorsqu'il s'agit de répondre à des questionnements précis (R. Garner, 1987). En fonction de nos objectifs de recherche, nous devons préciser une distinction supplémentaire concernant les métaconnaissances.

En effet, une séparation émerge entre les connaissances des stratégies et les méthodes que le sujet met en œuvre durant une situation de rédaction⁵². Les premières sont privilégiées au sein des études sur les métaconnaissances ; les secondes sont envisagées dans le cadre des recherches autour de l'autorégulation. Ces dernières englobent les stratégies qui guident le déroulement de l'activité cognitive et qui permettent à l'individu de vérifier qu'il est en train d'atteindre ses buts (J. Flavell, 1987). Nous sommes ainsi en accord avec M. Boekearts (1996) pour qui les recherches doivent distinguer les connaissances que les sujets possèdent sur les stratégies, d'une part, et les actions d'autorégulation réellement mises en œuvre dans une tâche précise, d'autre part. Dans ce dernier cas, les chercheurs peuvent créer des conditions expérimentales, en formulant les buts d'apprentissage, en déterminant le contexte et en encourageant les étudiants à améliorer leurs apprentissages ; ou plutôt étudier une situation naturelle de rédaction qui se passe dans le cadre des contraintes réelles pour le sujet, ce qui a été notre choix (*cf.* quatrième partie méthodologie)

III - 2.2. Le caractère évolutif des métaconnaissances

Notre recherche bibliographique a mis en évidence deux concepts qui soulèvent à la fois le caractère stable et évolutif des métaconnaissances. Ces notions ont été développées dans les contextes français et américain sous les désignations de « théories

⁵² FLAVELL John, MILLER Patricia, MILLER Scott. 1993. *op. cit.*, p. 257.

de l'esprit » (A.-M. Melot) et « théories métacognitives » (G. Schraw et D. Moschman). Ces travaux construisent une vision progressive de la formation des métaconnaissances et des théories personnelles qui regroupent diverses classes de croyances.

G. Schraw et D. Moschman (1995) soumettent une classification des théories métacognitives constituées par un ensemble de connaissances et d'expériences métacognitives qui permettent l'explication et la prédiction du comportement cognitif (le sien propre, celui des autres et des humains en général). De son côté, A.-M. Melot (1993) fait un inventaire des connaissances et représentations dont l'enfant dispose quant au fonctionnement cognitif des êtres humains. D'après cet auteur, les théories de l'esprit font référence à un ensemble intégré et cohérent de métaconnaissances et représentations qui s'acquièrent au cours du développement. Ces deux notions se rejoignent au sens où les métaconnaissances isolées, portant sur les aspects personnels, stratégiques et sur la tâche constituent progressivement des ensembles cohérents et complexes de connaissances utilisés pour comprendre le fonctionnement cognitif. Regardons en détail les apports de ces notions à l'étude des métaconnaissances.

Les théories métacognitives sont, d'abord, caractérisées : elles peuvent être tacites, informelles ou formelles (G. Schraw et D. Moshman, 1995). Le caractère tacite résulte du fait qu'elles peuvent être acquises sans que l'individu en soit conscient. Chez l'enfant, ces théories tacites lui permettent de synthétiser les observations du monde extérieur et de faire des prédictions. Elles sont tacites car l'enfant ne les décrit pas spontanément. Ensuite, le sens informel des théories métacognitives relève du fait que les croyances et les suppositions émergentes à propos des phénomènes cognitifs peuvent ne pas être explicites. Ces théories informelles contiendraient des formes élémentaires de métaconnaissances et permettraient la généralisation des connaissances spécifiques d'un domaine à un autre. En ce sens, l'individu aurait une conscience progressive du caractère constructif et contrôlable du fonctionnement cognitif. Enfin, les théories métacognitives peuvent être formelles, cela veut dire qu'elles constituent des explications hautement systématisées, organisées dans des structures explicites. Les individus deviennent conscients de la nature constructive des phénomènes cognitifs et s'engagent dans la modification de leurs propres théories, en étant capables de :

- informer sur leur choix d'autorégulation de leur propre comportement grâce aux théories formelles,
- distinguer les aspects formels et empiriques d'une théorie métacognitive et
- analyser séparément le sens des évidences empiriques et formelles de leurs théories. (G. Schraw, D. Moshman, 1995)

Ainsi, l'apparition des différentes facettes (tacite, informelle, formelle) des théories métacognitives correspond aux changements liés à l'expérience personnelle des sujets et à l'évolution de leur capacité d'autoréflexion (G. Schraw, D. Moshman, 1995). Elles se fondent sur le développement des représentations et connaissances portant sur le fonctionnement mental. Tout comme les métaconnaissances, les théories métacognitives dépendraient des phénomènes de conscience par lesquels l'individu devient capable de réfléchir à son action et de la verbaliser. Si l'explicitation des métaconnaissances est liée au passage d'un niveau de conscience pré-réfléchi, en acte, à un autre réfléchi, conceptualisé, la formation de théories métacognitives relèverait, elle aussi, des niveaux différents de conscience.

L'évolution des métaconnaissances est approfondie dans le cadre des recherches autour de la notion de « théories de l'esprit ». Ces études essaient de rendre compte « des conceptions qu'ont les sujets, à différents moments de leur développement, de la nature, de l'origine et des effets de leurs propres représentations mentales et celles d'autrui ⁵³ ». A.-M. Melot (1993) montre comment les connaissances des enfants à propos du fonctionnement cognitif obéissent à des changements qualitatifs importants qui se manifestent notamment aux alentours de 4-5 ans, quel que soit le domaine observé, et donnent lieu à différents stades des théories de l'esprit :

- L'enfant, à partir de deux ans, a une théorie mentaliste rudimentaire des actions humaines dans laquelle l'esprit est vu comme un réceptacle d'états mentaux, où l'idée de construction de la connaissance n'apparaît pas.
- Progressivement, à partir de quatre ans, l'enfant arrive à concevoir l'esprit comme producteur et médiateur d'états mentaux. Il peut construire des interprétations et des hypothèses et savoir que lesdites conjectures peuvent être erronées.

⁵³ MELOT Anne-Marie. 1997. « Le développement des metareprésentations : ou comment l'enfant devient psychologie », *Bulletin de psychologie*, n° 427, p. 39.

- Le lien entre l'accès à l'information et le savoir relatif à l'objet n'est établi qu'à cinq ans lorsque les enfants sont capables de comprendre que les personnes se font des représentations différentes des objets selon leurs champs visuels (A.-Melot, 1993).
- Puis, vers huit ans l'enfant commence à catégoriser les objets et les actions et à établir des liens entre les moyens et les buts des stratégies, ce qui permet la construction de connaissances relatives à la tâche (A.-Melot, 1991).
- À partir de huit ans, les métaconnaissances deviennent plus complexes et nombreuses : les enfants reconnaissent que les stratégies peuvent dépendre du contexte (J. Flavell, P. Miller et S. Miller, 1993) ; ils sont conscients des difficultés de la tâche (R. Garner, 1987).

L'évolution des métaconnaissances est expliquée comme résultat du développement cognitif des individus et de leur interaction avec leur environnement (M. Peronard et M. Velazquez, 2003). Dans le cas des métaconnaissances chez les adultes, la prise en compte des notions « de théories de l'esprit » et de « théories métacognitives », nous permet d'espérer un niveau élevé de compréhension des diverses composantes du fonctionnement cognitif individuel et celui des humains. La mise en relation de plusieurs types de métaconnaissances devrait rendre capable les sujets adultes de s'en servir pour comprendre et agir dans des contextes variés. Quel est donc le rôle des connaissances métacognitives ? Quel apport est-il possible d'obtenir d'une mise en œuvre de ce type particulier de connaissances ? Nous fournirons quelques éléments de réponse dans la section suivante.

III - 2.3. Poser les bases pour l'exploration du rôle des métaconnaissances dans la performance

Nous venons de préciser la notion de connaissances métacognitives et de rendre compte de leur caractère évolutif et complexe. À présent, nous expliciterons quelques points référés au rôle de cette composante métacognitive dans l'activité humaine en général, ainsi que les interactions établies avec d'autres dimensions métacognitives (autorégulation et expériences métacognitives) pour contribuer à la performance.

Notre point de départ est à nouveau un postulat énoncé par J. Flavell (1992), selon lequel les métaconnaissances auraient des effets divers sur l'activité intellectuelle des enfants et adultes, qu'elles soient activées de façon consciente ou non consciente. Ces connaissances peuvent aider au choix, à l'évaluation et à l'abandon des buts et des stratégies par rapport aux croyances sur soi-même, les autres et la tâche. Selon cet auteur, l'impact des métaconnaissances sur l'action vient de leur relation avec les expériences métacognitives et avec des variables motivationnelles.

La relation entre les expériences métacognitives et les métaconnaissances a été mise en évidence par des études menées par A.-M. Melot et D. Corroyer (1992) et A.-M. Melot (1998). Dans le cadre d'un programme d'entraînement à l'acquisition et à la maintenance de stratégies de catégorisation d'items chez des enfants de six à neuf ans, ces chercheurs ont supposé que le fait de donner des feedback explicites aux enfants durant le dispositif permettrait l'acquisition des métaconnaissances en facilitant la perception des expériences métacognitives relatives à l'exécution des stratégies apprises. Les situations d'apprentissage munissent les sujets d'expériences métacognitives leur indiquant la relation entre les stratégies et les résultats. Toutefois, la capacité à re-élaborer ses expériences métacognitives est liée au niveau de métaconnaissances préalable à la situation (A.-M. Melot, 1998). Les résultats de ces recherches sont conformes à l'hypothèse de J. Flavell (1987) qui considère les expériences métacognitives en tant que médiatrices de l'interrelation entre les métaconnaissances et l'action. Ces expériences apparaissent ainsi nécessaires à l'effet régulateur des métaconnaissances sur le comportement.

La question de la relation entre les expériences métacognitives et les métaconnaissances a été également analysée par des recherches qui visaient à clarifier le rôle de ces phénomènes dans le contrôle du comportement. D'après un état de travaux sur la question réalisé par M. Boeakerts (1999), d'autres types d'expérience similaires aux expériences métacognitives (*e.g.* le sentiment de difficulté ou d'avoir un mauvais apprentissage - *feeling of misunderstanding* - ou le sentiment d'avoir une compréhension erronée - *feeling of miscomprehension* -) tissent des liens entre la capacité à comprendre la difficulté d'une tâche et le contrôle de son propre

fonctionnement. Le sentiment de difficulté ayant lieu avant, durant et après une tâche contribue progressivement à l'intégration de ces informations dans des métaconnaissances à propos de la tâche et des méthodes personnelles, lesquelles affecteraient la performance postérieure du sujet en le rendant autonome.

Ces données montrent que les expériences métacognitives facilitent la mise en service des métaconnaissances durant l'activité en cours. D'après A. Pinard (1992) ces expériences favorisent, chez l'individu, la communication interne sur les états de sa démarche, ainsi que la prise de conscience à propos de ses ressources, de ses connaissances et de ses difficultés. Dans cet ordre d'idées, le postulat selon lequel les connaissances métacognitives et la régulation de la cognition seraient étroitement liées grâce aux expériences métacognitives se fait évident, en faisant écho aux affirmations de J. Flavell (1992) et A. Brown (1987) concernant l'interaction permanente entre ces deux composantes. En lien avec cette interrelation, G. Schraw (1994) suppose que des différences individuelles concernant les métaconnaissances conduisent à des divergences individuelles relatives aux actions de régulation cognitive.

Cette dernière idée nous oriente vers la mise en relief des interactions plus particulières entre les métaconnaissances et les stratégies d'autorégulation. G. Schraw (1994) s'est intéressé à préciser l'effet des métaconnaissances sur la régulation de l'action dans une tâche de compréhension de lecture. En partant de l'hypothèse selon laquelle ces deux composantes sont indépendantes, il a observé comment les enfants, indifféremment de la performance obtenue, peuvent avoir un certain niveau d'accès conscient à leurs métaconnaissances concernant leurs compétences de *monitoring*. Cependant, ceux qui ont montré une plus haute capacité de contrôle avaient les connaissances les plus exactes et un degré plus élevé de métaconnaissances. Dans ce sens, les métaconnaissances apparaissent comme un pré-requis nécessaire à la mise en place de compétences régulatrices, bien qu'elles ne soient pas garantes d'une démarche hautement autorégulée (G. Schraw, 1994). Cette conclusion s'appuie sur le constat que les sujets les plus âgés se distinguent moins concernant leurs métaconnaissances que quant à leurs actions régulatrices. En bref, les résultats de cette étude ne confirment pas l'hypothèse d'une dépendance directe entre le fonctionnement des métaconnaissances et celui des stratégies d'autorégulation.

Des données similaires ont été produites par un ensemble d'études menées par M. Peronard (2001) entre 1998 et 2001, auprès d'enfants chiliens de six à douze ans. Cet auteur a constaté que l'augmentation du niveau de métaconnaissances n'impliquait pas forcément leur usage spontané dans des tâches de compréhension de textes. Chez des enfants de six ans la relation entre les métaconnaissances et la performance est moins forte par rapport à celle des enfants de douze ans. Selon M. Peronard (2001), l'acquisition des compétences de compréhension est le produit du développement associé à l'âge des individus, favorisé par un niveau plus haut de connaissance sur l'activité de lecture, une expérience accrue dans ce domaine, un contrôle plus efficace de leur mémoire et une motivation intrinsèque due à la compréhension de l'utilité de la lecture dans leur intégration du monde scolaire et social.

Par ailleurs, une recherche menée par P. Mongeau et J. Hill (1998) auprès d'étudiants apprenant l'anglais comme seconde langue, avait pour but d'établir des corrélations entre la capacité de ces derniers à expliciter leurs métaconnaissances (connaissance à propos des stratégies de distinction de mots similaires), leur capacité de mettre en place des méthodes d'autorégulation (anticipation et vérification) et leur niveau de performance obtenu. Ces auteurs remarquent tout d'abord que, dans la littérature scientifique, les interrelations entre ces composantes restent floues et qu'il n'y pas de consensus autour de l'aspect de la métacognition qui rendrait l'individu plus efficace (P. Mongeau et J. Hill, 1998). Puis, ils supposent que l'explicitation des métaconnaissances et de l'autorégulation aurait une progression croisée chez des sujets de niveau très faible à très fort. En ce sens, ils imaginent que la corrélation entre l'autorégulation et la performance est positive et que celle entre l'explicitation des connaissances et la performance est faible.

Les résultats de cette étude mettent en avant que la corrélation entre l'explicitation des métaconnaissances et la performance est non linéaire. En revanche, elle est linéaire et progressive entre l'autorégulation et la performance. Pour ce qui est du premier couple de variables, chez les sujets ayant des niveaux de performance très faible et faible, P. Mongeau et J. Hill (1998) constatent une corrélation forte. Toutefois, cette situation diminue puis se stabilise chez les groupes moyens à forts. Quant à la

corrélation entre performance et autorégulation, la relation est progressive chez les groupes très faibles à forts. Les chercheurs concluent que les métaconnaissances favoriseraient l'autorégulation de l'apprentissage. Soulignons que selon ces données la dimension métaconnaissances marque une distinction fondamentale entre les niveaux extrêmes de performance (faibles et forts), compte tenu de la relation non linéaire qui se présente. En revanche, chez les plus forts, ce sont les compétences autorégulatrices qui déterminent les différences entre les groupes car il existe un rapport linéaire et croissant entre l'autorégulation et la performance.

À partir des recherches que nous venons de répertorier, la complexité des liens entre métaconnaissances et régulation de l'action ne facilite pas la tâche de préciser les modalités de leur liaison et de leur dépendance mutuelle. Tandis que certains auteurs mettent en lumière l'apparition concomitante de hauts niveaux de régulation et de métaconnaissances chez les sujets les plus performants, d'autres supposent une évolution non dépendante entre ces deux variables. Bien que certains auteurs soulignent l'interdépendance entre les deux variables, il n'est pas question de relations causales entre elles. Pour cette raison, au lieu de chercher à établir quels sont les effets mutuels entre les métaconnaissances et l'autorégulation, nous nous orienterons plutôt vers l'identification des corrélations entre ces composantes, en partant d'une lecture clarifiée nous permettant de distinguer ce que les étudiants connaissent et la manière dont ils utilisent ces connaissances pour réguler leurs productions.

III - 3. L'autorégulation : une vision multifactorielle et dynamique

Comme nous l'avons exposé dans le chapitre III-1, l'autorégulation concerne un ensemble d'actions orientées vers la gestion autonome du fonctionnement cognitif. Nous avons d'abord situé ce processus dans le modèle de contrôle cognitif proposé par J. Flavell (1992), qui intègre, outre les métaconnaissances et les buts, les stratégies. Dans ses recherches initiales, J. Flavell, privilégie l'analyse des métaconnaissances en laissant peu de place à l'étude de la « métacognition en action ». Cependant, à partir de ces premiers apports théoriques, les stratégies d'autorégulation ont fait l'objet de

nombreuses recherches qui ont donné différentes dénominations à cet ensemble de processus, provoquant parfois des confusions.

En particulier, R.-H. Kluwe, cité par D. Hacker (1998)⁵⁴, utilise l'expression « processus d'exécution » alors que A. Brown emploie celle de « capacités métacognitives ». Dans la formule « processus d'exécution », sont concernés deux sortes de mécanismes : le *monitoring* (contrôle) et la régulation. Le premier serait directement lié à l'acquisition d'informations relatives aux processus cognitifs. La régulation comprendrait les actions impliquées dans sa progression de l'activité mentale. Son importance relève de la prise de décisions, de l'affectation des ressources cognitives et de la prévision des étapes à suivre ainsi que des efforts à y consacrer⁵⁵. Cette distinction entre *monitoring* et régulation est reprise par G. Mazzioni (1999) : le monitoring aurait un rôle principal dans la prise d'informations durant l'action, puis dans l'acquisition et l'activation des connaissances que le sujet possède sur les stratégies, sur la tâche ou sur lui-même. Quant aux processus de régulation, ils se rapportent à la mise en place des stratégies de régulation proprement dites.

Au-delà de la différenciation entre contrôle et régulation qui est, certes, basique pour aborder le processus d'autorégulation, nous allons nous baser sur le cadre sociocognitif afin de comprendre plus amplement ce phénomène. Nous présenterons les éléments essentiels de cette approche et évoquerons ensuite comment elle nous permet de situer la notion d'autorégulation.

III - 3.1. Contributions de l'approche sociocognitive au concept d'autorégulation

L'approche sociocognitive développée par A. Bandura est l'un des paradigmes qui, avec le cadre cognitif-constructiviste de Piaget et celui de la phénoménologie a influencé la construction des théories d'autorégulation (K. Breuer et B. Eugster, 2004) Dans cette perspective, A. Bandura (1989) s'oppose à une vision monolithique du

⁵⁴ cité par D. Hacker (1998), op. cit., p. 9.

⁵⁵ *ibid.* p. 10.

développement humain, tout en reconnaissant la diversité des processus qui peuvent y participer. Cette théorie se lève contre les conceptualisations du fonctionnement humain qui privilégient le rôle déterministe joué par les facteurs environnementaux sur le comportement et l'apprentissage des gens. Elle diffère également des approches donnant priorité aux facteurs biologiques, sans négliger l'importance des aspects évolutifs du développement (F. Pajares, 2002).

Les premiers travaux d'A. Bandura, menés durant les années 70 à propos de l'apprentissage social, ont été déterminants pour l'émergence des fondements de la théorie sociocognitive une décennie plus tard. Comme le retrace P. Carré (2004), au cours de cette dernière période, A. Bandura démontre le rôle central du modelage social au sens où, loin de la simple imitation de réponses, ce phénomène représente pour le sujet la construction de nouveaux modèles comportementaux à partir de ceux qui lui sont proposés. Le concept de modelage social a été d'autant plus fondamental dans les origines de la construction théorique d'A. Bandura, qu'il lui a permis de s'opposer à l'effet déterministe accordé à l'apprentissage par le béhaviorisme. En effet, cet auteur a trouvé que les explications apportées par ce courant théorique étaient discordantes avec l'évidence selon laquelle l'être humain ne peut pas tout apprendre par des mécanismes stimulus-réponse car une grande partie des apprentissages se fait au moyen du modelage social.

« I found it difficult to imagine a culture in which it's language, mores, familial customs and practices, occupational competencies, and educational, religious, and political practices were gradually shaped in each new member by rewarding and punishing consequences of their trial-and-error performances⁵⁶. »

En s'appuyant sur la notion de modelage social, A. Bandura (1989) s'est ensuite intéressé à démontrer que d'autres formes d'apprentissage peuvent se passer en absence de renforcement (*e.g.* l'apprentissage par observation). Le modelage, écrit-il, ne relève pas de la simple imitation, car au-delà du mimétisme en regard des exemples fournis, l'individu a la capacité de se représenter mentalement les informations à propos des lois du comportement. Le modelage n'empêche pas la créativité. Bien au contraire, il

⁵⁶ BANDURA Albert. 2005. « The evolution of social cognitive theory », In SMITH K, HITT M (dir), *Great minds in management*, Oxford: Oxford university press, p. 10, [en ligne], disponible sur <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura2005.pdf>, consulté le 10/08/06.

l'accroît puisque les personnes doivent synthétiser et transformer les éléments perçus. Il facilite également la construction de stratégies cognitives nécessaires à la résolution de problèmes, par exemple quand un modèle social verbalise les méthodes qu'il utilise pour effectuer une tâche précise. Il est de plus mis en évidence la participation d'autres sous-processus tels que la représentation, la motivation et l'attention qui seraient médiatrices dans l'apprentissage social (A. Bandura, 1989).

L'accent mis sur les aspects médiateurs de l'activité humaine permet de passer du cadre de l'apprentissage social à celui de la théorie sociocognitive. Dans cette nouvelle perspective, la personne est vue comme un sujet qui a un rôle actif dans la gestion d'informations, plutôt que comme un agent réagissant de façon automatique aux contingences de renforcement (P. Carré, 2003). Les processus de soi se placent ainsi au centre de l'approche d'A. Bandura : ils sont les intermédiaires des relations entre l'individu et son environnement. La perspective adoptée par cet auteur est celle de l'interaction et tient comme objet central la capacité des humains à agencer leurs actions. C'est pourquoi la théorie sociocognitive est axée sur une vision de l'agentivité humaine, dans laquelle les hommes et femmes sont des agents proactifs, engagés dans leur propre développement et capables de générer leurs actions et de créer leurs propres environnements (P. Carré, 2004 ; F. Pajares, 2002). Le sens agentique fait allusion à l'intentionnalité que l'homme traduit dans ses actions :

« To be an agent is to intentionally make things happen by one's actions. Agency embodies the endowments, beliefs systems, self-regulator capabilities and distributed structures and functions through personal influence is exercised, rather than residing as a discrete entity in a particular place. The core features of agency enable people to play a part in their development, adaptation, and self-renewal with changing times⁵⁷. »

Bien que l'individu devienne un agent, soit un acteur de son fonctionnement, cela n'implique pas qu'il soit complètement autonome par rapport à son environnement. En effet, ce qui est proposé par la théorie sociocognitive est un modèle causal impliquant

⁵⁷ BANDURA Albert. 2001. « Social cognitive theory : an agentic perspective », *Annual review of psychology*, vol. 52, p. 2, [en ligne], disponible sur <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura2001ARPr.pdf>, consulté le 15/08/06.

un déterminisme réciproque triadique : les facteurs comportementaux (C), personnels (P) et environnementaux (E) opèrent comme déterminants. Chaque composant du modèle influe les deux autres, de façon bidirectionnelle (A. Bandura, 1989). Au moyen du système de causalité triadique (voir figure n° 1), le cadre sociocognitif analyse, par exemple, la manière dont la personne (P), à partir de l'interprétation des résultats de son comportement, informe et altère l'environnement (E) et ses propres aspects personnels (cognitifs, affectifs, biologiques), lesquels, à leur tour, informent et altèrent le comportement (C) de la personne.

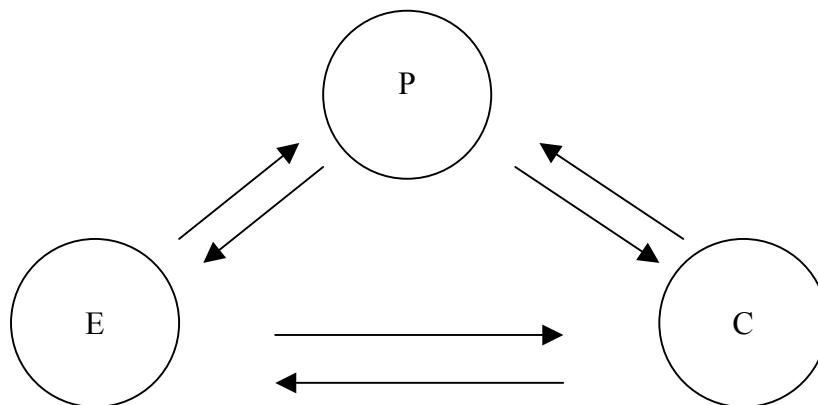


Fig. 1. La réciprocity causale triadique (P. Carré, 2003)

Les relations dans ce modèle peuvent être donc de trois types :

- Le couple $P \leftrightarrow C$ reflète l'interaction entre les aspects personnels (croyances, conceptions, attentes, intentions, affects, biologiques) et l'action. Dans cette relation les cognitions et affects modèlent les comportements, en même temps que les aspects extrinsèques du comportement affectent les perceptions, les processus intellectuels et émotionnels de la personne.
- Le couple $E \leftrightarrow P$ rend compte de l'interrelation entre les caractéristiques personnelles et celles du contexte. À travers des influences sociales (modélage, persuasion, instruction), les émotions et les compétences cognitives de la personne peuvent se voir modifiées. Inversement, les gens sont capables de créer des réactions sociales chez les autres en regard de leurs statuts et de leurs caractéristiques physiques.

- Le couple $C \leftrightarrow E$ est formé par les comportements et l'environnement. Sont ici concernés les effets que nos actions produisent sur les changements du contexte et sur les personnes qui nous entourent. De même, ce couple fait allusion à la façon qu'ont les influences environnementales de déterminer les manières dont les actions (C) sont activées.

De cet ensemble de relations bidirectionnelles, il résulte que les effets de l'environnement sur la personne ne sont pas directs car ils dépendent des mécanismes psychologiques divers (croyances, aspirations, états émotionnels et motivationnels, prise de conscience). D'après A. Bandura, cité par P. Carré, 2003, ce sont bien les cognitions qui jouent un rôle majeur dans la médiation entre l'action de l'environnement et les « réponses » comportementales. Parmi ces mécanismes, les plus influents sont les croyances d'efficacité personnelle, au point que celles-ci constituent le fondement de l'agentivité humaine (A. Bandura, 1993, 2001). Elles permettent de changer ou d'adapter les facteurs personnels du système triadique et provoquer des modifications sur le comportement et l'environnement (A. Bandura, 1993). Lorsque les gens croient peu en leur capacité à produire des résultats positifs sur leurs actions, ils sont faiblement motivés face à des difficultés. Pessimistes, ils ne peuvent pas, par conséquent, modifier suffisamment leur environnement (A. Bandura, 2001, A. Bandura, *et al.*, 2001).

Sur la base de ce modèle intégré par des facteurs personnels, comportementaux et environnementaux, nous pouvons imaginer la place qu'y occupe la métacognition, en même temps que justifier l'intégration de l'approche sociocognitive dans notre cadre conceptuel. D'abord, la métacognition apparaît comme un facteur intégrant le (P) du système triadique. K. Breuer et B. Eugster (2004) complètent la représentation de ce modèle en plaçant la métacognition dans la catégorie d'aspects personnels (figure 2). Ce rapprochement nous permet ainsi d'envisager les processus métacognitifs comme étant influencés par les multiples interactions entre l'individu, son environnement et les résultats de son comportement. Nous sommes loin d'une vision strictement cognitive de la métacognition car les métaconnaissances et les capacités régulatrices ne seraient pas le produit exclusif des évolutions cognitives de l'individu, mais le résultat des interrelations mutuelles avec les conditions du contexte (caractéristiques de la tâche, demande particulière) et les réponses comportementales.

L'intégration de la métacognition dans le modèle en tant que composant du (P), soulèverait sa fonction de médiatrice des interactions du système triadique, vu le rôle central accordé aux processus personnels. En bref, les processus métacognitifs seraient l'une des formes par lesquelles l'agentivité humaine se fait évidente car ils permettent la réflexion de l'individu sur soi-même en vue de l'adéquation entre ses processus et les actions, de la vérification du caractère bien-fondé de ses connaissances, ainsi que du jugement des plans d'actions et des effets que les comportements des autres produisent sur ses actions (A. Bandura, 2001).

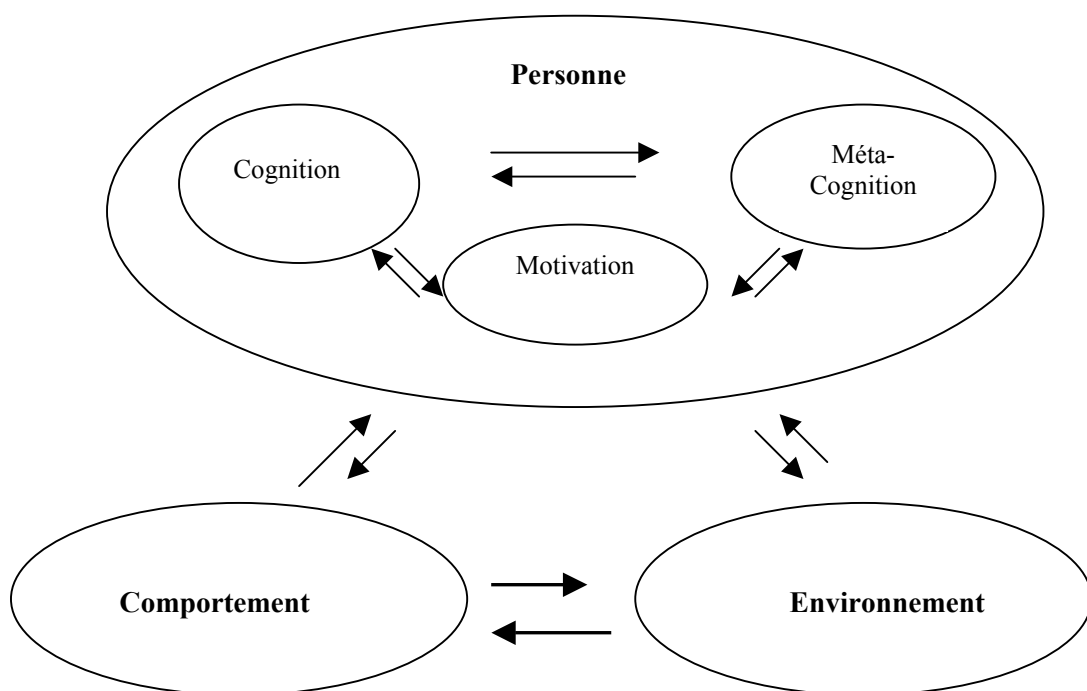


Fig. 2. Un modèle d'autorégulation, K. Breuer et B. Eugster (2004)

Les processus d'autorégulation sont une autre forme d'exercice des capacités d'agentivité humaine. Pour A. Bandura (1991), ils sont au cœur du système causal dessiné par la théorie sociocognitive. L'autorégulation intervient dans la médiation des influences externes et permet de prévoir les actions et de les guider. Ces processus orientent le sujet vers le futur à travers des mécanismes d'anticipation (fixation de buts, de plans d'action), d'autoréaction et d'autoréflexion, en rendant capable l'individu de contrôler les facteurs internes, environnementaux et comportementaux (A. Bandura, 1991). Grâce à l'exercice de ces fonctions, ce qui entre en jeu est la

capacité individuelle d'autodirection, c'est-à-dire d'adoption des comportements utiles au guidage des actions par leur anticipation, correction et évaluation.

Selon M. Boekaerts (1999), l'approche sociocognitive propose que le terme autorégulation puisse être utilisé aussi bien pour faire référence à la régulation de stratégies cognitives que pour désigner la régulation d'aspects motivationnels. Quant aux stratégies de régulation cognitive, l'autorégulation évoque les processus cognitifs et de comportement qui sont spécialement orientés vers l'accomplissement des buts (auto-fixés ou adoptés) et vers la régulation des actions dirigées vers les buts (M. Boekaerts, 1996). En ce qui concerne les méthodes de régulation de la motivation, l'autorégulation fait allusion au contrôle d'états internes comme le choix, l'effort, l'orientation de buts, l'intérêt intrinsèque, le sentiment d'auto-efficacité.

Une autre prolongation de la compréhension de l'autorégulation du point de vue de la théorie sociocognitive est celle proposée par B. Zimmerman (1989) qui en explicite une définition et un cadre explicatif de la notion d'autorégulation. Concernant l'apprentissage, cet auteur ne conçoit pas ce processus comme une habilité mentale telle que l'intelligence, mais comme un mécanisme d'autodirection par lequel les apprenants transforment leurs compétences intellectuelles en performances académiques (B. Zimmerman, 1998).

« L'autorégulation dans les études se réfère aux pensées, aux sentiments et aux actions initiées par soi-même de façon à atteindre des buts éducatifs, comme par exemple analyser un texte, préparer un test ou écrire une dissertation. » (d'après B. Zimmerman, 1996, cité par P. Carré, 2003).

B. Zimmerman (2001) observe que souvent les approches théoriques identifient l'apprentissage autorégulé selon le degré auquel le sujet participe activement, du point de vue métacognitif, motivationnel ou comportemental, dans son processus d'apprentissage. Au sens plus large, l'autorégulation est définie comme « *un ensemble de processus autodirigés à travers lequel l'individu peut transformer le cours de son activité* »⁵⁸. D'après B. Zimmerman et M. Marinez-Pons (2004), il s'agit d'actions ou de processus orientés vers l'acquisition d'informations ou de compétences qui

⁵⁸ ZIMMERMAN Barry. 1998. « Developing self-fulfilling cycles of academic regulation : an analysis of exemplary instructional models », In ZIMMERMAN Barry J., SCHUNK Dale (dir), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*, New York : The Guilford press, p. 2.

invoquent la capacité des apprenants à aut DIRIGER leurs actions, leurs buts et à transformer leurs perceptions. L'autorégulation émerge grâce à l'interaction des conditions personnelles, sociales et comportementales (figure 3) qui ont lieu durant des phases cycliques de planification, d'action et d'autoréflexion. Ainsi, la définition de B. Zimmerman se distingue du cadre théorique de J. Flavell et A. Brown, au sens où elle n'est pas purement cognitive. Nonobstant, elle partage avec ces approches l'identification de trois mécanismes essentiels de la régulation : planification, contrôle et auto-évaluation.

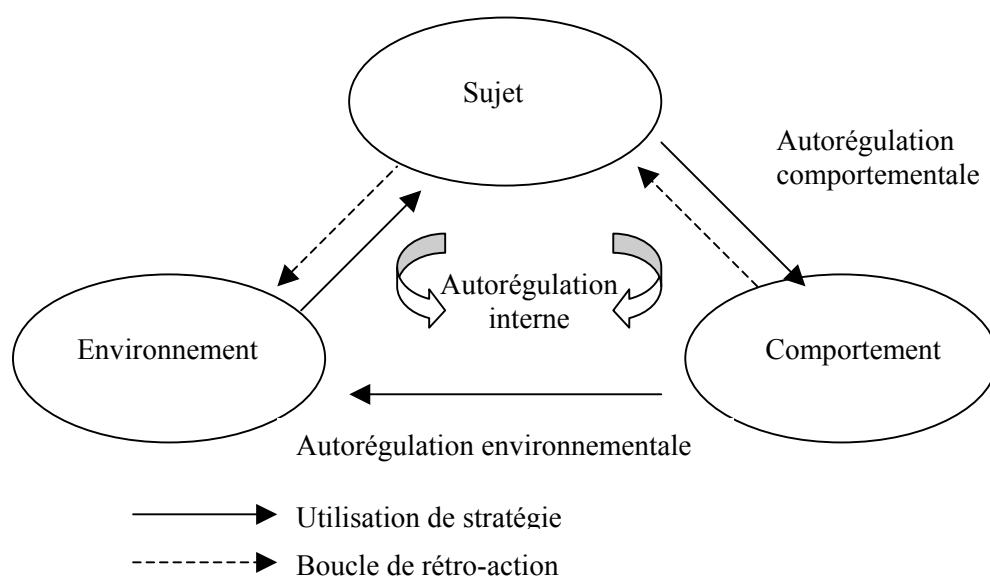


Fig. 3. Les formes triadiques de l'autorégulation, B. Zimmerman, 2002.

B. Zimmerman (1995) rejoint également les propos de M. Boekaerts en admettant que la théorie sociocognitive comprend, outre les connaissances et les stratégies métacognitives, des sources diverses d'influence sur l'individu, comme des processus émotionnels et motivationnels. Le fait que l'individu possède des métaconnaissances et des capacités métacognitives ne suffit pas pour qu'il puisse être capable d'autoréguler son action face à des conditions internes telles que la fatigue et le stress (B. Zimmerman, 1995). En ce sens, la gestion des états motivationnels et affectifs du sujet est prise en compte dans la poursuite de l'action, notamment lorsqu'il rencontre des échecs en cours de route.

Nous nous appuyons sur les éléments clés de l'approche sociocognitive qui viennent d'être cités, afin de justifier l'inclusion de ce cadre théorique dans notre recherche. Rappelons que pour l'analyse de la composante métaconnaissance nous avons privilégié une approche cognitive car cette dimension est axée sur la capacité individuelle de prendre le fonctionnement cognitif comme objet de réflexion et de connaissance. Nous avons alors mis l'accent sur le caractère individuel de la production écrite qui sera approfondi dans le chapitre III-4. Le rapprochement entre métacognition et vision sociocognitive nous permet d'envisager cette dernière en tant qu'agent médiateur des relations entre les dimensions personnelle, environnementale et comportementale du fonctionnement humain. En outre, l'analyse de l'autorégulation sous cette perspective nous montre comment le sujet peut devenir un agent autonome de ses actions d'apprentissage. Enfin, une classification claire des processus d'autorégulation est un point pertinent pour notre recherche qui aspire à identifier les méthodes mises en œuvre par les étudiants lors de leurs démarches rédactionnelles.

III - 3.2. Un inventaire de stratégies d'autorégulation

Comme nous venons de le citer, pour B. Zimmerman (2002), l'autorégulation concerne les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux qui, en évoluant de façon permanente durant l'apprentissage, doivent être observés ou surveillés grâce à trois boucles de rétro-action. Cela implique une interrelation cyclique où les expériences passées sont utilisées pour réaliser des ajustements de l'effort en cours de route. Nous allons parcourir brièvement l'évolution de cette catégorisation de processus d'autorégulation pour ensuite explorer leurs interrelations possibles au sein du cycle de trois phases.

Un premier modèle de stratégies proposé par B. Zimmerman et M. Martinez-Pons (1986), était composé par quatorze familles de méthodes présentées dans le tableau n° 5.

Catégories de stratégies	Définitions
1. Auto-évaluation	Sentences indiquant les auto-évaluations du sujet par rapport à la qualité ou le progrès de son travail : « je vérifie mon travail pour

	être sûr qu'il est correct »
2. Organisation et transformation	Phrases indiquant l'organisation des matériels didactiques afin d'améliorer l'apprentissage : « je fais une esquisse avant d'écrire mon texte »
3. Fixation de buts et planification	Phrases indiquant la fixation de buts et opérée par le sujet, ainsi que la planification de la séquence, synchronisation et l'exécution d'activités en rapport avec les buts : « d'abord, je commence par étudier deux semaines avant l'examen, j'établis un programme »
4. Recherche d'information	Sentences qui signalent les efforts du sujet pour chercher l'information auprès de sources non-sociales lorsqu'il entreprend une tâche : « avant de rédiger, je vais à la bibliothèque pour obtenir le maximum d'informations à propos de mon thème.
5. Monitoring	Sentences évoquant les efforts du sujet pour enregistrer le processus ou les résultats obtenus : « je prends des notes des discussions en cours », « je fais une liste de mots erronés »
6. Structuration de l'environnement	Phrases indiquant les efforts personnels pour choisir ou arranger l'environnement physique afin de faciliter son apprentissage : « je m'isole pour ne pas me distraire »
7. Auto-conséquences	Phrases évoquant l'agencement ou imagination de récompenses ou punitions selon le succès ou l'échec de l'activité : « si je répons bien au test, je regarde un film »
8. Mémorisation	Phrases qui signalent les efforts de l'étudiant pour apprendre par cœur le matériel suivant une méthode explicite ou implicite : « en me préparant pour un examen de maths, j'écris la formule avant jusqu'à ce que je l'apprenne par cœur »
9-11. Recherche d'aide sociale	Phrases évoquant la recherche d'aide auprès de pairs, enseignants ou adultes : « si j'ai un problème avec les maths, je demande à un ami de m'aider ».
12-14. Passage en revue des consignes ou notes	Sentences signalant les efforts pour relire les tests, notes ou ouvrages afin de préparer les cours ou examens : « quand je prépare un examen, je revois mes notes ».
15. Autres	Phrases qui indiquent les comportements effectués par d'autres personnes, et toutes les réponses vagues : « j'ai juste fait ce que le professeur m'a dit de faire ».

Tableau n° 5. Stratégies d'apprentissage autorégulé, B. Zimmerman et M. Martinez-Pons, 1986

Ces auteurs ont mené une étude qui avait pour objectif la validation d'une méthode d'entretien structuré comme moyen pour mesurer les stratégies d'apprentissage autorégulé, ainsi que l'identification de corrélations entre ces stratégies et les résultats

scolaires des élèves. Dans divers contextes d'apprentissage, B. Zimmerman et M. Martinez-Pons (1986) ont demandé aux sujets de décrire les méthodes qu'ils utilisaient habituellement et les difficultés qu'ils y rencontraient. Les protocoles étant retranscrits puis analysés par un juge externe et un chercheur, les analyses ont été fournies en regard de trois catégories : l'apparition ou l'absence de chaque stratégie, la fréquence (nombre de fois qu'une stratégie a été évoquée par le sujet) et la consistance (la fréquence d'utilisation de chaque stratégie allant de « jamais » à « fréquemment »).

Les résultats de cette recherche, à part de montrer que le modèle d'entretien structuré mis en œuvre est une méthode fiable pour décrire les stratégies d'autorégulation (B. Zimmerman et M. Martinez-Pons, 1986), révèlent que les stratégies d'autorégulation évaluées ont des corrélations fortes avec les performances scolaires des élèves. Les sujets ayant les résultats les plus faibles rendent compte d'un nombre plus important de stratégies non régulées. Cette étude reflète également des différences selon les stratégies considérées. Ainsi, les groupes de forte et faible performance se distinguent davantage en ce qui concerne les stratégies de recherche d'aide, d'auto-instruction et d'organisation. La corrélation est un peu moins forte par rapport à une stratégie comportementale (les autoconséquences) et à l'auto-évaluation. Les auteurs supposent que cette dernière variable devrait être mieux définie, en distinguant, par exemple, entre critères d'évaluation et jugements proprement dits.

Dans une recherche postérieure, B. Zimmerman et M. Martinez-Pons (1988) ont voulu confirmer la validité de leur modèle par : a) la comparaison de leur méthode d'entretien avec les résultats d'un outil de mesure qu'ils ont construit afin d'évaluer la perception des enseignants par rapport aux stratégies des élèves ; b) la corrélation entre les résultats de cet instrument et la performance académique des élèves. Il apparaît, d'abord, une corrélation forte entre les résultats des entretiens et du questionnaire, ce qui constitue pour les auteurs une preuve de la validité de leur méthode d'entretien. Puis, les données confirment une corrélation importante entre les stratégies d'autorégulation et la performance des élèves quant aux disciplines concernées (anglais, sciences sociales et mathématiques).

Les items les plus corrélés avec la performance des sujets, par rapport aux réponses des enseignants, ont été la recherche d'information et d'assistance auprès des pairs. Les enseignants semblent ainsi prendre en compte le caractère pro-actif des élèves, leur capacité à utiliser les ressources de leur environnement quand ils en ont besoin. En revanche, deux items semblent moins corrélés, la fixation de buts et l'auto-évaluation. Les auteurs estiment qu'il est nécessaire de préciser les opérations que ces deux stratégies concernent afin de les inclure dans le modèle et spécifier le contexte dans lequel l'activité a lieu.

B. Zimmerman (2002) propose enfin une catégorisation simplifiée des stratégies d'autorégulation, en reprenant d'abord les trois principaux types de processus qui participent à l'action humaine, puis en identifiant des sub-fonctions :

- L'autorégulation interne (facteurs personnels) relève de la surveillance et de l'ajustement des états affectifs et cognitifs et comprend quatre stratégies : la fixation d'objectifs, l'auto-évaluation, l'utilisation des stratégies personnelles et la production d'images mentales.
- L'autorégulation du comportement implique l'observation et l'adaptation stratégique de son propre comportement. Elle évoque trois méthodes : *l'automonitoring*, la gestion du temps et l'auto-instruction.
- Enfin, l'autorégulation de l'environnement porte sur la surveillance et l'aménagement des conditions du contexte où l'activité a lieu et inclut trois stratégies qui sont la recherche d'aide, le choix de modèles et la création d'ambiances propices à l'apprentissage.

Nous analyserons postérieurement (chapitre III-5.2) de manière détaillée les stratégies d'autorégulation qui intéressent plus particulièrement cette recherche (fixation de buts, auto-évaluation, auto-instruction et utilisation de modèles). Il sera question alors de les analyser en rapport avec la production d'écrits. Avant de terminer la description du cadre explicatif de B. Zimmerman, nous explorerons un point clé qui distingue cette approche du reste de théories sur l'autorégulation : la compréhension de ce processus comme un système de phases cycliques.

III - 3.3. Comprendre la dynamique des processus d'autorégulation

L'apport de B. Zimmerman à la construction du concept d'autorégulation englobe, au-delà de la description d'un répertoire de stratégies, l'analyse du fonctionnement de ces mécanismes dans le cadre d'une dynamique qui fonctionne selon des phases progressives de l'activité : planification, contrôle (action) et autoreflexion. Ces phases sont représentées en tant que stratégies faisant partie des trois grands groupes de processus d'autorégulation définis par A. Brown (1987), G. Schraw (2001) et M. Boekaerts (1996). Nous décrirons à présent les éléments de cette vision cyclique, en identifiant les divers mécanismes qui entrent en jeu.

a. La phase d'anticipation

Cette étape d'autorégulation fait référence aux processus et croyances qui précèdent la mise en place des efforts durant l'action (B. Zimmerman, 1998). Dans son explication de la théorie sociocognitive, A. Bandura (2001), identifie, lui-aussi, des opérations de planification qui permettent l'obtention de résultats divers. Le premier de ces mécanismes est les intentions, c'est-à-dire, des représentations mentales sur le déroulement de l'action, qui sont séparées temporellement des actions. Ces intentions peuvent donner lieu à des plans d'action, plus ou moins organisés, qui facilitent l'anticipation en transformant les représentations en actions à effectuer.

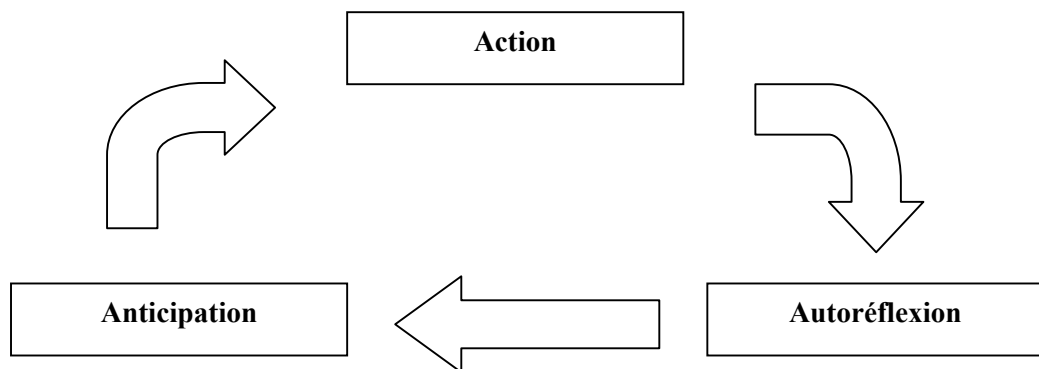


Fig. 4. Les phases cycles d'autorégulation », d'après B. Zimmerman (2002)

Le deuxième mécanisme cité par A. Bandura (2001) concerne la fixation d'objectifs, qui consiste en la prévision des conséquences des actions et en la sélection des stratégies les plus adéquates selon des résultats visés. L'effet de la fixation de buts sur l'activité est, d'abord, motivationnel. La représentation mentale des événements à un

moment présent rend possible un rôle essentiel des buts : ils deviennent des motivations courantes et des régulateurs du comportement. En outre, B. Zimmerman (1998) et B. Zimmerman et M. Martinez-Pons (2004) soulignent l'importance de l'analyse de la tâche et des croyances automotivationnelles durant la phase de planification. En particulier, ces auteurs expliquent que les croyances sont étroitement liées à la perception que le sujet a de ses propres compétences, à l'attente des résultats, à l'intérêt porté sur la tâche et à l'orientation vers le but.

b. La phase d'action

Cette étape comprend une variété de processus de contrôle qui se passent durant l'apprentissage (B. Zimmerman, 1998, 2002). Après la fixation de buts, il est important d'étudier la capacité de façonner l'action (A. Bandura, 2001). L'agentivité humaine ne se limite pas à la représentation mentale des intentions de l'individu, mais elle comprend aussi des processus chargés d'établir le lien entre la pensée et l'action. Ces fonctions sont, pour A. Bandura (2001), *l'automonitoring*, le guidage et les autoréactions correctives.

B. Zimmerman (2002) et B. Zimmerman et M. Martinez-Pons (1998) rejoignent cette distinction de processus de contrôle et proposent un regroupement en deux catégories majeures : d'une part, l'auto-observation ou *monitoring* de l'action, qui renvoie à la veille sur des aspects spécifiques de l'activité, les conditions qui l'entourent et les effets qu'elle produit ; et d'autre part, les processus stratégiques, soit un ensemble de méthodes qui se chargent de l'ajustement des aspects personnels, comportementaux et environnementaux qui participent à l'action.

En ce qui concerne l'auto-observation, l'approche sociocognitive insiste sur le rôle capital de cette activité pour l'autorégulation car elle serait le premier pas pour influencer le cours de l'action. Selon A. Bandura (1991) les gens ne peuvent pas affecter leurs actions et leurs motivations s'ils n'accordent pas suffisamment d'attention à leurs performances, aux conditions dans lesquelles elles se passent et aux effets de proximité ou de distance (*distal affects*) qu'elles produisent. Dans cette dynamique d'auto-observation, écrit-il, les structures cognitives existantes et les croyances de l'individu influencent les aspects de son propre fonctionnement auxquels il accordera

davantage d'importance, et la manière dont la performance sera perçue et représentée dans sa mémoire. Le contrôle agit alors de deux façons : a) en informant l'individu quant à l'adaptation réaliste des buts, b) en l'aidant à évaluer la progression de la tâche par rapport aux buts poursuivis. Il en résulte que l'attention portée sur l'action et les aspects personnels durant la phase d'action est un élément indispensable à l'autodirection.

Lorsque le contrôle a lieu, l'accent est mis sur la comparaison entre les buts fixés et la performance obtenue. Les objectifs permettent de s'investir dans des activités significatives pour l'individu et fournissent des standards d'auto-évaluation qui orientent la poursuite de l'action. Ils stimulent et soutiennent les efforts jusqu'à atteindre les objectifs (A. Bandura, 2001). Ainsi, la conséquence ultime des auto-observations est de pousser l'individu vers l'auto-évaluation de sa démarche qui, à son tour, produit une variété d'autoréactions personnelles et comportementales (B. Zimmerman, 2001).

L'attention qui résulte de l'auto-observation de la démarche est source des différences importantes entre les sujets plus et moins autorégulés (B. Zimmermann, 1998). Ceux dont l'action est hautement autorégulée sont davantage capables de rester concentrés durant leur processus d'apprentissage, tandis que les plus faibles sont souvent distraits par d'autres idées, comme le fait de repenser à leurs erreurs. L'attention de ces derniers est souvent tournée vers leurs états émotionnels et celle des premiers est focalisée sur leur performance (Corno, 1993, cité par B. Zimmerman, 1998). Ils reconnaissent s'ils sont en train d'accéder à leurs buts et utilisent ces informations clés pour modifier leurs démarches sans dépendre de l'assistance des autres ni des éventuels résultats négatifs de leurs actions.

c. La phase d'autoréflexion

La phase d'autoréflexion est la dernière du cycle d'autorégulation. Elle suit la mise en place des actions et s'avère essentielle pour apporter des améliorations à des performances futures (B. Zimmerman et T. Clearly, 2000). Les autoréflexions influencent la phase des processus d'anticipation, complétant ainsi le cycle d'autorégulation (B. Zimmerman et M. Martinez-Pons, 2004). Pour A. Bandura (2001)

l'autoréflexion concerne, dans un sens plus large, la capacité de l'individu à réfléchir sur l'adéquation entre sa pensée et ses actions, à juger l'exactitude de ses connaissances à partir des résultats obtenus, et à observer les effets que les actions des autres produisent. B. Zimmerman apporte à cette vision l'explication d'une relation temporelle entre l'action et l'autoréflexion, en identifiant les moments dans lesquels les processus d'autoréflexion anticipent les actions et ceux où l'auto-évaluation est une conséquence directe des démarches effectuées.

Deux catégories majeures englobent les processus d'autoréflexion : les autojugements et les autoréactions (B. Zimmerman, 2003, B. Zimmerman, 1998, B. Zimmerman et M. Martinez-Pons, 2004). Les premiers concernent l'évaluation que l'individu fait de sa propre démarche. En comparant ses résultats à des standards donnés, le sujet est capable d'obtenir une mesure de sa performance et d'attribuer le niveau de performance obtenu aussi bien à des causes internes (capacités propres, stratégies mises en œuvre, niveau d'effort personnel) qu'à des facteurs externes (événements naturels, conditions de la tâche). La deuxième catégorie, les auto-réactions, porte sur les perceptions de satisfaction au regard de la performance atteinte, et sur les inférences adaptatives, c'est-à-dire, les conclusions personnelles concernant les modifications à apporter sur sa façon d'apprendre.

Dans les deux chapitres que nous venons de présenter, les métaconnaissances et les stratégies d'autorégulation ont été définies, chacune à partir d'un cadre conceptuel différent mais rapproché. Point de vue cognitif d'une part, sociocognitif de l'autre, nous proposons de mettre en avant les processus individuels sans négliger le rôle des aspects de contexte. Ces dimensions que nous appellerons composantes métacognitives, incluent à la fois des sous-modalités ou sous-processus qui enrichissent la compréhension que nous aspirons à obtenir des performances rédactionnelles des étudiants. Nous choisissons de retenir la vision des multiples facettes des composantes métacognitives, en fixant des définitions opérationnelles qui seront nécessaires pour nos analyses :

-d'une part, les métaconnaissances sur soi, sur la tâche et sur les stratégies. Notre objectif est ainsi d'explorer la compréhension que le sujet a de la rédaction et de son

propre fonctionnement, de reconnaître la façon dont il se sert de ces connaissances pour contrôler son action.

-d'autre part, l'autorégulation personnelle, du comportement et du contexte. Nous chercherons à identifier les diverses ressources, internes et externes, utilisées par l'individu lors du déroulement de la tâche.

Dans le cadre particulier de la production d'écrits, il sera question de savoir : *Quelles caractéristiques et quels rôles représentent ces modalités métacognitives au niveau de l'écrit ?* C'est une question que nous aborderons au chapitre III-5. Pour l'instant, nous nous efforcerons d'explorer la production écrite du point de vue des processus cognitifs qu'elle englobe.

III - 4. Un cadre descriptif des opérations cognitives de la production d'écrits

La description d'un cadre conceptuel et descriptif de la production écrite nous a semblé nécessaire compte tenu de la définition de la métacognition proposée par J. Flavell (1992) que nous reprenons ici : *il s'agit de connaissances ou d'activités cognitives qui prennent la cognition comme objet et qui régulent un aspect quelconque du fonctionnement cognitif.* Cette conception qui est notre appui théorique implique d'abord la distinction d'un ensemble de processus sur lesquels porteraient les opérations de type « méta ». Pour l'analyse des processus cognitifs qui intéressent cette recherche, ceux de la production d'écrits, nous adoptons un modèle concordant avec la notion de métacognition évoquée. Ce cadre descriptif est celui de J. Hayes et L. Flower (1980) qui classifie les processus cognitifs associés à l'activité d'écriture, en les regardant au travers d'une perspective interactive. Nous présenterons les éléments essentiels de ce cadre d'analyse en répondant à deux questions : Quelles sont les opérations cognitives participant à la rédaction ? Comment la prise en compte de ces processus contribuera-t-elle à nos analyses des composantes métacognitives ?

Nous considérerons également les contributions de C. Bereiter et M. Scardamalia (1982) quant à la distinction des types de démarches qui caractérisent les scripteurs experts et novices. L'importance des travaux de ces auteurs est de mettre en lumière les

opérations cognitives qui rendent possible l'exploitation du pouvoir épistémique de l'écriture. Comme nous l'avons noté dans notre problématique, cette fonction centrale de la production écrite, qui favorise la transformation de connaissances du rédacteur, représente l'une des contraintes les plus importantes auxquelles les étudiants doivent faire face.

Pour commencer, nous retracerons les étapes du développement de la théorie de J. Hayes et L. Flower (1980, 1986).

Cette approche, essentiellement issue de la psychologie cognitive, cherche à analyser les processus à l'œuvre qui participent à la production scripturale⁵⁹. À leur origine, les travaux de J. Hayes et L. Flower, qui débutèrent il y a un quart de siècle, décrivaient les connaissances et processus cognitifs impliqués dans la composition de textes (M. Fayol, 1996, 2005). J. Hayes et L. Flower (1980) ont proposé un modèle dont le premier apport était d'avoir mis en relief les processus d'écriture, contrairement aux théories de l'époque qui soulignaient plutôt les produits de la rédaction. Leur contribution a eu des incidences sur la pratique éducative car le système basé sur ce que l'élève produisait a été fortement critiqué. Cette perspective proposait que l'enseignant, traditionnellement centré sur les résultats, devait s'intéresser davantage à la façon dont le sujet écrit et aux possibilités d'amélioration des compétences de rédaction (J. Hayes et L. Flower, 1986).

Les auteurs ont employé la méthode de « pensée à haute voix » (*thinking aloud*) qui consiste à demander aux rédacteurs de dire tout ce qu'ils pensent et tout ce qui se passe dans leurs têtes pendant qu'ils réalisent une tâche de résolution de problèmes. Les verbalisations des individus, de même que la séquence des actions décrites, ont été l'objet des questionnements des chercheurs. Les tâches d'écriture proposées par J. Hayes et L. Flower (1986) aux élèves consistaient à rédiger des textes courts durant une période restreinte du dispositif ou des écrits longs dont la rédaction se déroulait pendant des phases étendues (semaines ou mois). Les descriptions enregistrées et retranscrites étaient analysées en tant qu'indices des processus cognitifs que le scripteur a mis en œuvre pendant sa production.

⁵⁹ REUTER Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF Editeur, p. 39.

À partir des analyses de protocoles verbaux simultanés (*protocol analysis*), J. Hayes et L. Flower (1980) ont construit un modèle en identifiant et en organisant les processus et sous-processus de la production d'écrits. Ces mécanismes ont été classifiés en trois composants majeurs : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et les processus d'écriture proprement dits (J. Hayes et L. Flower, 1980 ; J. Hayes, 1996). Le premier concerne le contexte dans lequel l'activité se déroule. Il est conformé par des éléments extérieurs pouvant affecter le cours de la production (la consigne donnée, le thème, les attentes du lecteur). Le second composant, la mémoire à long terme, contient les connaissances du thème, de l'audience et des processus d'écriture. Enfin, les processus cognitifs identifiés sont la planification, la mise en texte ou traduction et la révision (figure 5). Nous porterons un intérêt particulier à l'identification de ces trois processus car elle nous permettra de comprendre les opérations cognitives à l'œuvre lors de la production de textes. Cette opérationnalisation sera aussi notre point de base pour repérer les processus métacognitifs qui peuvent porter sur lesdites opérations.

La planification concerne les décisions prises par le scripteur à propos du contenu du texte, du choix d'objectifs et de l'établissement d'un plan qui guidera sa production. La traduction consiste en l'élaboration du contenu, c'est-à-dire en la transformation du plan en texte. La révision fait allusion à la recherche de l'amélioration de l'écrit sur l'appui des connaissances référées au thème, au lecteur et aux types de texte (J. Hayes et L. Flower, 1980 ; J. Hayes, 1996,). Ces trois processus seraient mis en relation par une entité de contrôle qui permet d'interrompre une opération lorsque la mise en relation d'une autre s'avèrerait nécessaire (J. Hayes et L. Flower, 1980).

Nous arrivons à un autre point central de ce cadre descriptif, celui de mettre en évidence le rôle du contrôle dans la rédaction. Cette composante du système est responsable de la prise de décisions par rapport au moment où, par exemple, la planification doit s'arrêter pour donner lieu à la mise en mot, ou quand la révision doit être suivie par la replanification du texte. En effet, nous pourrions supposer que cet élément de direction de la séquence des sous-processus fasse appel à des compétences métacognitives au sens où le sujet réfléchit au cours de son action et prend des décisions. J. Hayes et L. Flower (1980) parlent plus précisément du caractère récursif des trois processus.

Durant la production, la récursivité se fait évidente lorsque le rédacteur met en place une démarche par étapes : il planifie, puis rédige et révisé un premier paragraphe ensuite un deuxième et ainsi tout le long de l'activité. Le scripteur fait appel à chaque sous-processus de façon récursive, par exemple, lorsqu'il effectue la révision de son écrit et se rend compte de la nécessité de créer un nouveau paragraphe de transition, ou lorsqu'il décide de rédiger puis de planifier, retranscrire à nouveau et enfin de vérifier. Ainsi, un processus donné peut être mis en œuvre à n'importe quel moment et enchâssé dans un autre, grâce à la récursivité gérée par le contrôle (J. Hayes et L. Flower, 1981, cité par J.-Y. Roussey et A. Piolat, 1992). Les mécanismes cognitifs ne sont donc pas envisagés de façon linéaire. Ils font appel aux capacités de réflexion des sujets leur permettant d'intervenir à différents moments de leurs démarches et de les modifier.

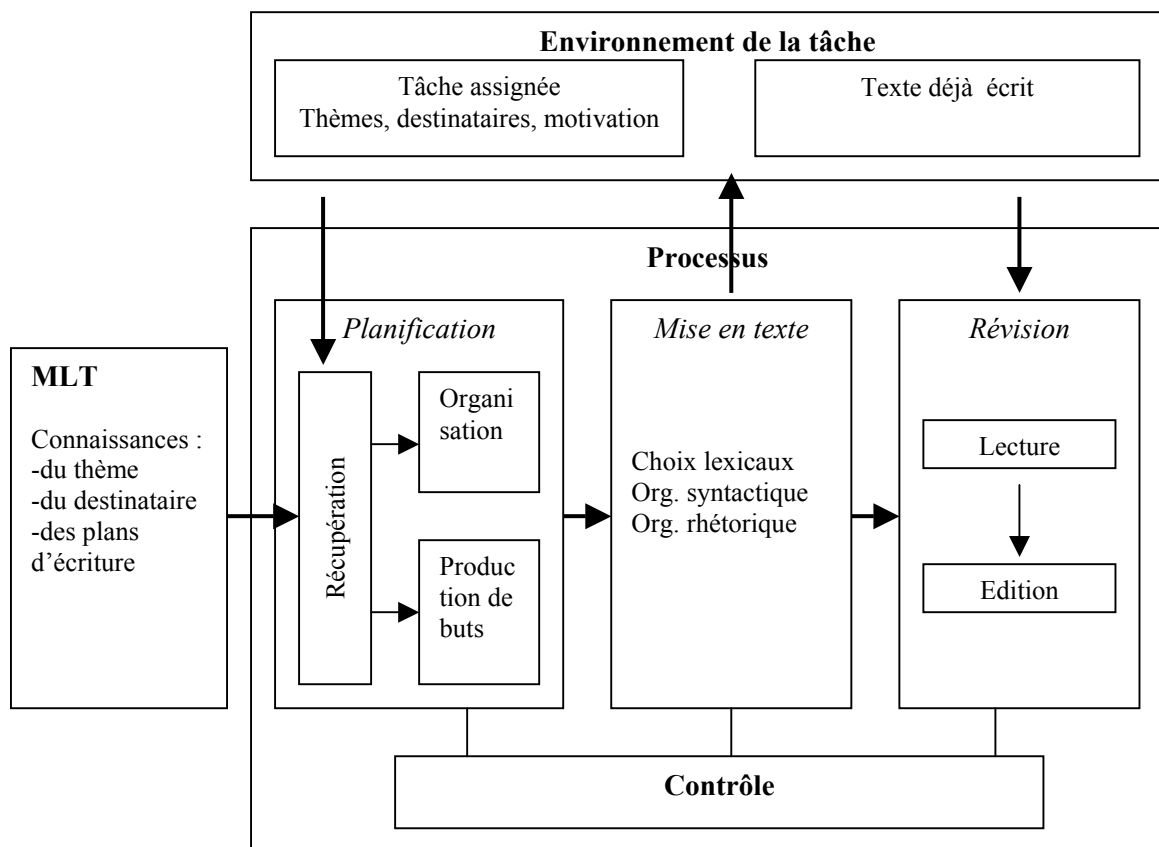


Fig. 5. Les composantes cognitives de la production écrite selon Hayes et Flower (1980)

La récursivité des processus peut être expliquée du point de vue de la gestion des ressources cognitive, notion qui concerne, comme le soulignent P. Coirier, D. Gaonac'h,

J.-M. Passerault (1996), toute activité cognitive complexe. Ces auteurs définissent la gestion, en s'appuyant sur les conceptions développées par Neisser (1967) et Kluwe (1987), comme « *l'ensemble des activités psychologiques concourant aux décisions concernant le déclenchement, le suivi, l'interruption et l'ordonnement des processus de traitement*⁶⁰ ». Au niveau de la production de textes, l'optimisation de ressources que ces auteurs défendent entraîne une adéquation entre les objectifs de la tâche et le coût cognitif de celle-ci, équilibre pouvant être assuré par les processus de contrôle et de régulation.

Malgré l'importance que J. Hayes et L. Flower (1980) accordent à l'interaction entre les trois opérations de production d'écrits, leur fonctionnement est souvent considéré d'une façon statique⁶¹. En ce qui nous concerne, au lieu d'entendre ce modèle comme une succession de phases non permutable, nous retiendrons plutôt sa complexité et tout particulièrement l'introduction de l'élément de contrôle comme instance favorisant l'orchestration des mécanismes cognitifs. De cette manière, au-delà de la description des opérations cognitives de l'écriture, cette approche nous apporte un point d'appui pour considérer la gestion contrôlée de la rédaction et pour en tirer un lien avec les processus métacognitifs. Le contrôle des opérations d'écriture, qui dans ce cadre explicatif dépend d'autres opérations mentales appartenant à des catégories plus générales (C. Barré-De Miniac, 2000), révèle un caractère dynamique dont le rédacteur fait preuve en guidant sa production. Ce point de vue a été également soulevé par B. Zimmerman et R. Risemberg (1997), qui perçoivent les propriétés d'autoréactivité et de redéfinition permanente de l'écriture proposées par J. Hayes et L. Flower (1980, 1986). B. Zimmerman et R. Risemberg (1997) signalent notamment le rôle des stratégies d'autorégulation et leur interaction durant les processus de planification, de mise en mot et de révision.

Un nouveau modèle avancé par J. Hayes en 1996 (figure 6) reprend les trois composants principaux (environnement, processus cognitifs et mémoire à long terme) mais développe davantage le rôle de la dimension espacio-visuelle, de la mémoire de

⁶⁰ COIRIER Pierre, GAONAC'H Daniel, PASSERAULT Jean-Michel. 1996. *Psycholinguistique textuelle : approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand colin, p. 171.

⁶¹ CAMPS Anna. 1990. « Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza », *Infancia y aprendizaje*, vol. 49, p. 7.

travail et de la représentation (connaissances) du texte. Cette nouvelle perspective prend en considération les effets de la motivation sur la gestion d'objectifs, les dispositions à s'engager à court et à long terme dans une tâche, les croyances d'auto-efficacité, ainsi que les réactions anxieuses face à l'expérience de l'écrit. L'écriture est envisagée comme un fonctionnement global où l'individu et l'environnement (social et physique) sont en interaction permanente et où les mécanismes du sujet concernent au même titre la cognition, l'émotion et les connaissances stockées en mémoire. Bien que ce nouveau modèle ait cherché à proposer une étendue plus large du processus d'écriture, car il a tenté de dépasser le caractère purement cognitif en intégrant des éléments sociaux et individuels, la priorité est donnée aux processus internes à l'individu. J. Hayes opère ainsi « un resserrement vers ce qui est la spécificité du cognitivisme, à savoir la centration sur le fonctionnement interne du système modélisé » (C. Barré-De Miniac, 2000).

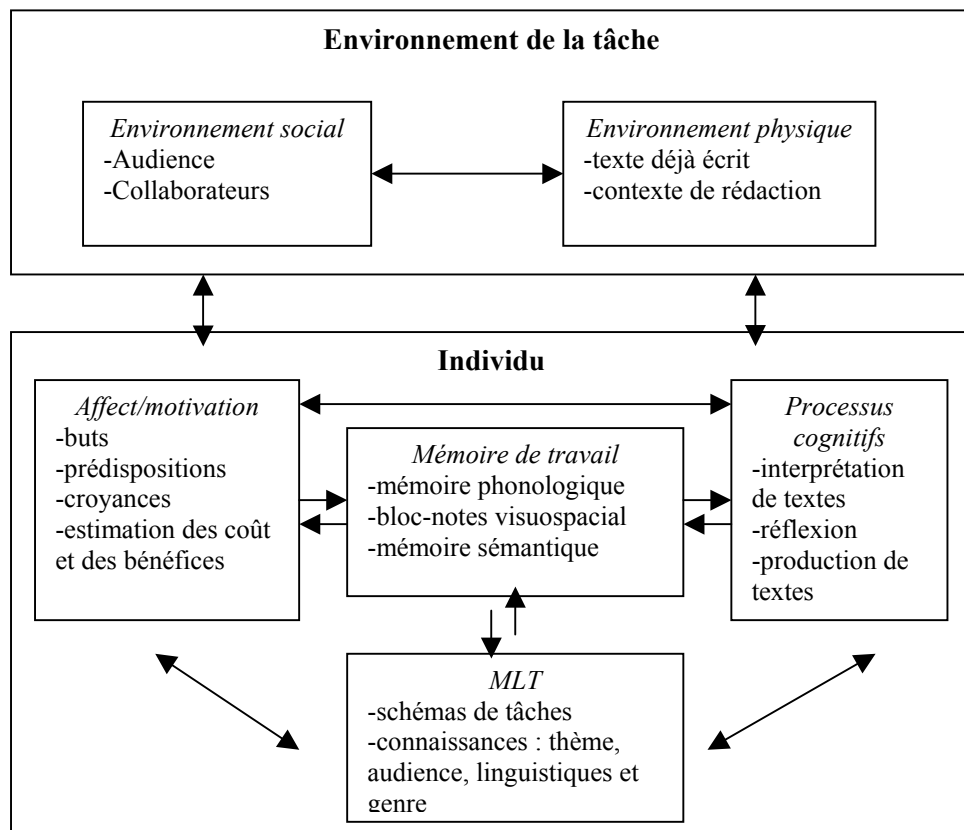


Fig. 6. Organisation du nouveau modèle de production écrite, d'après J. Hayes (1996)

De ces modèles, nous retiendrons principalement la description des opérations cognitives de la rédaction. Cette représentation nous permet d'effectuer une opérationnalisation pertinente des processus sur lesquels nous porterons nos analyses

subséquentes. Nous détaillerons à présent les principaux mécanismes cognitifs impliqués dans la planification, la mise en texte et la révision, en essayant de mettre en lumière certains éléments qui nous permettront d'effectuer l'analyse des démarches des étudiants dans notre enquête empirique.

III - 4.1. La planification de la rédaction : les clés pour la transformation des connaissances

Ce processus joue un rôle essentiel dans la production verbale et apparaît encore plus important à l'écrit du fait de la quantité d'informations manipulées (M. Fayol, 1997). La planification a retenu l'attention de J. Hayes et L. Flower (1980) qui lui ont attribué une fonction primaire dans la genèse de la production écrite. Ce processus englobe des mécanismes réflexifs qui participent aux situations de résolution de problèmes telles que celles présentes dans la production d'écrits (J. Hayes, 1996). Les différentes formes de planification sont possibles grâce à trois sous-processus : la génération, la récupération et l'organisation des idées (J. Hayes et L. Flower, 1980). Cet ensemble d'activités consiste, pour le scripteur, en la récupération des contenus stockés en mémoire à long terme et en la réalisation d'un plan de texte hiérarchisé selon l'objectif de la production (M. Favart et T. Olive, 2005). Nous allons définir plus précisément ces opérations, tout en essayant de repérer les indicateurs qui seront utiles à la description des démarches des sujets lors de notre étude empirique.

a. La génération des idées

La fonction de ce sous-processus est de permettre la recherche d'informations pertinentes concernant le thème et l'audience. J. Hayes et L. Flower (1980) expliquent que la quête d'idées se base sur la construction de chaînes associatives qui se succèdent ou s'interrompent suivant l'utilité perçue des informations retrouvées par rapport à la tâche. Lorsqu'un item ne semble pas pertinent la chaîne échoue et une nouvelle quête d'informations commence. En revanche, l'information jugée utile peut donner lieu à des notes, sous forme de simples mots ou de fragments de phrases, qui servent postérieurement à établir un traçage de la génération des idées. Ainsi, la génération des

idées suppose la récupération des informations en mémoire à long terme, puis le choix des items à rédiger.

Ce sous-processus apparaît comme un exercice fondamental des capacités de mémoire à long terme⁶² qui sont à la fois au service de la mémoire de travail⁶³. D'abord, l'individu récupère des connaissances de sa mémoire à long terme et/ou encode des informations extraites de l'environnement de la tâche. Il peut ainsi compter des informations nécessaires à la mémoire de travail, pour les analyser, les sélectionner et enfin les organiser dans un plan de texte (D. Alamargot, L. Chanquoy et M. Chuy, 2005). Dans le modèle proposé en 1980, J. Hayes et L. Flower mettent l'accent sur la mémoire à long terme. En 1996, J. Hayes souligne davantage le rôle de la mémoire de travail, en lui accordant une mission centrale au sein des interactions entre les processus cognitifs, motivationnels et la mémoire à long terme. Elle servirait aussi bien à stocker les informations qu'à mettre en œuvre les opérations cognitives de l'écriture (J. Hayes, 1996).

D. Alamargot, L. Chanquoy et M. Chuy (2005) expliquent que la mémoire à long terme fonctionne comme une source d'information à partir de laquelle le contenu du texte peut être élaboré. La contribution de ce type de mémoire à la rédaction dépend, d'une part, du type d'information qu'elle contient et, d'autre part, de la façon dont elle agit dans la production. À présent, nous étudierons ces deux aspects qui semblent utiles pour expliquer le fonctionnement des processus de planification. D'abord, concernant les modalités de connaissances contenues dans la mémoire à long terme, J. Hayes et L. Flower (1980) identifient trois catégories de connaissances : des informations à propos du thème, de l'audience et des façons de planifier l'écriture.

⁶² Dans la conception dualiste de la mémoire proposée par Atkinson et Shiffrin, deux types de mémoire coexistent : la mémoire à court terme qui contient une partie des informations provenant des registres sensoriels, de façon plus abstraite, où les données peuvent être répétées, récupérées et utilisées ; et la mémoire à long terme dans laquelle sont stockées toutes nos connaissances du monde ainsi que toutes nos connaissances sur le langage. L'information peut y être organisée puis récupérée par des techniques diverses (F. Cordier, D. Gaonac'h, 2004, p. 111-112).

⁶³ Liée à la mémoire à court terme, la mémoire de travail fonctionne comme une mémoire transitoire, en stockant les informations et en les traitant. Elle comporte les données nécessaires au bon déroulement de l'activité. Selon Baddeley, ce type de mémoire est constitué par la boucle phonologique, système qui s'occupe du maintien de l'information verbale ; le bloc-notes visuo-spatial, qui permet l'utilisation d'images mentales ; et l'administrateur central, système attentionnel responsable de la gestion de la mémoire de travail permettant l'activation et l'inhibition des informations (F. Cordier, D. Gaonac'h, 2004, p. 118-120).

Les connaissances thématiques participent à la rédaction en influençant la gestion de charges cognitives liées à la planification. En effet, lorsqu'un rédacteur possède peu d'informations thématiques, il doit augmenter ses efforts de récupération, en engageant davantage de ressources attentionnelles qui pourraient être allouées à d'autres opérations (D. Alamargot, L. Chanquoy, M. Chuy, 2005). Par conséquent, lorsque les étudiants choisissent leurs propres thèmes, ils deviennent capables d'améliorer leurs productions en augmentant leurs chances de faire preuve de leurs connaissances et de leurs motivations (J. Hayes et L. Flower, 1986).

En rapport avec ce type de connaissances, les informations sur les genres textuels et sur les stratégies ont, elles aussi, un rôle à jouer dans la production. Ces dernières ont la fonction d'informer le scripteur des contraintes de l'activité, en lui montrant comment : a) définir la tâche par lui-même avec des buts appropriés, b) mettre en œuvre des procédures d'action et c) autodiriger son activité de rédaction. Le rôle ultime de ces informations serait celui de permettre au scripteur de diriger ses propres processus de rédaction, fonction qui représente, dans le cadre de cette recherche, une activité qui relève de l'ordre de la métacognition. En bref, cet ensemble de connaissances permettrait l'analyse de la tâche et le choix des possibilités d'action, en facilitant l'évaluation ou l'abandon de buts et de stratégies (J. Flavell, 1992).

La deuxième question concernant la manière dont la mémoire à long terme agit lors de la planification touche aux modalités de récupération des connaissances. Nous avons évoqué que, pour J. Hayes et L. Flower (1980), la récupération d'idées a lieu de manière automatique grâce à des connexions successives déclenchées à partir de la consigne ou de l'environnement de la tâche. Cette opération implique un traitement *a posteriori* sur la base de critères linguistiques, rhétoriques et pragmatiques (D. Alamargot, L. Chanquoy et M. Chuy, 2005). Une autre forme de récupération consiste plutôt en une sorte de gestion stratégique dans laquelle le contrôle métacognitif participe davantage en facilitant la sélection de contenus *a priori*.

Ces deux façons de faire appel aux informations contenues en mémoire à long terme sont conceptualisées dans le cadre des stratégies de production identifiées par

C. Bereiter et M. Scardamalia (1987). Ces auteurs soulignent le caractère dialectique de l'écriture qui s'explique par une tension permanente entre les exigences de la production écrite et le fonctionnement cognitif des scripteurs ⁶⁴. M. Fayol (1997) indique que, en mettant en relief cette tension, C. Bereiter et M. Scardamalia ont opposé deux modalités de traitement des connaissances qui résultent de la double contrainte linéaire-linguistique/multidimensionnelle-référentielle qui est liée aux productions monologiques, orales ou écrites. Ces auteurs ont nommé différemment ces deux modalités de récupération : approche par « énonciation de connaissances » (*knowledge telling strategy*) et par « transformation de connaissances » (*knowledge transforming strategy*).

Nous nous intéresserons maintenant à la description de ces modalités de récupération pour deux raisons. D'une part, elles nous donneront l'occasion d'éclaircir la nature contrôlée de la production, en relevant l'importance des processus de gestion de charges cognitives liées à la sélection des contenus et à l'organisation de l'écrit. D'autre part, ces approches mettent en évidence le rôle des processus d'autorégulation dans la mesure où elles permettent de considérer la manière dont le scripteur devient plus performant grâce à la prise en main de ses processus cognitifs. Nous en venons au point de souligner une fonction que les processus d'autorégulation pourraient jouer dans l'utilisation de l'une ou de l'autre approche de récupération de connaissances. Si l'autorégulation, en tant que composante de la métacognition, participe au contrôle de l'activité cognitive, il en résulte qu'il sera utile de comprendre d'abord le fonctionnement cognitif des stratégies de récupération d'informations.

b. Récupération de connaissances

Le modèle proposé par C. Bereiter et M. Scardamalia (1992) se base sur l'hypothèse selon laquelle la différence entre les rédacteurs experts et novices réside dans la manière d'introduire les informations au début et tout le long de leurs productions. Ces auteurs ont décrit les différentes façons de contrôler la génération des idées et ont montré comment les scripteurs novices peuvent eux aussi gérer leurs

⁶⁴ CAMPS Anna. op. cit., p. 11.

démarches tout en tenant compte des exigences relatives au thème, à la cohérence et à l'organisation de la production écrite (C. Bereiter, P.-J. Burtis, M. Scardamalia, 1998).

La première stratégie de récupération consiste essentiellement à formuler les informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire (M. Fayol, 1997) sans réorganisation ni modification majeure (D. Alamargot, L. Chanquoy, M. Chuy, 2005). En expliquant ce processus de récupération, C. Bereiter et M. Scardamalia (1992) conçoivent que, lorsqu'un scripteur reçoit une consigne, il construit une représentation de la demande. Par la suite, il localise les identificateurs thématiques et discursifs qui pourraient être utiles pour : a) rechercher les informations en mémoire à long terme, puis b) établir les connexions entre les concepts associés et enfin c) identifier les informations qui permettront d'écrire un texte adapté aux contraintes du genre. Bien que ce type de fonctionnement soit automatique, il apparaît très économique et adaptée à la composition de textes fondés sur la succession d'informations (M. Fayol, 1997). Cette manière de procéder est représentée dans la description d'un élève de sixième : *« J'ai un tas d'idées et j'écris jusque que je n'ai en plus. Puis, j'essaie de réfléchir à d'autres idées jusqu'au point de ne plus avoir d'idées intéressantes à écrire. »* (C. Bereiter, M. Scardamalia, 1992, p. 49)

Le point essentiel de cette stratégie est que le contenu récupéré est directement intégré dans le texte, ou bien il est rejeté donnant lieu à une nouvelle recherche d'information (C. Bereiter, M. Scardamalia, 1992). Cette automatisation présuppose une faible planification caractérisée par des objectifs globaux et par une manière particulière d'identifier les idées principales à écrire. Selon C. Bereiter, M. Scardamalia et P.-J. Burtis (1988), contrairement à une recherche délibérée d'informations en vue de faire ressortir les items clés du texte, les rédacteurs qui utilisent l'approche de récupération par énonciation fonctionnent plutôt selon l'établissement des chaînes associatives durant la recherche d'informations. Lorsque l'activation de la mémoire à long terme a lieu, l'information qui est la plus saillante ou qui correspond exactement à la contrainte de l'écrit, est récupérée aussitôt en influençant la recherche subséquente d'idées.

C. Bereiter, M. Scardamalia et P.-J. Burtis (1988) ont démontré que les scripteurs utilisant une approche « d'énonciation des connaissances » sont moins capables de

distinguer les idées principales et secondaires d'un écrit. Dans une étude, des élèves de CM2 et de classe de première ont montré peu de facilités au moment d'identifier les idées essentielles de leurs écrits. Ils ont présenté des difficultés à expliquer pourquoi ils choisissaient certains points plutôt que d'autres. Les plus jeunes ont eu tendance à accepter toutes les versions modifiées des propositions comme étant leurs propres idées, sans faire appel à leurs intentions au moment de plaider pour une ou une autre idée. Ils se comportaient comme des lecteurs de leurs textes et non comme des créateurs (C. Bereiter, M. Scardamalia, 1992). Chez les enfants les plus âgés, des mécanismes plus complexes leur permettent d'identifier les idées principales de façon plus fine car ils ont tendance à mettre en œuvre une stratégie de transformation de connaissances.

En résumé, la stratégie de « connaissances racontées » semble être la modalité la plus utilisée par les plus jeunes pour générer les informations. Ils récupèrent les idées une par une et les transcrivent telles quelles, en aboutissant à des simples juxtapositions d'énoncés (M. Fayol, 1997). Cette modalité apparaît efficace pour la production de textes de genre narratif mais insuffisante lorsqu'il s'agit de rédiger des textes de type descriptif ou argumentatif. Cependant, l'âge ne serait pas la seule variable qui détermine l'utilisation de cette stratégie, car des sujets plus âgés ont parfois recours à cette stratégie. En ce sens, selon C. Bereiter, M. Scardamalia et P.-J. Burtis (1988), le facteur qui conduirait à l'utilisation de cette approche serait une limitation sur le plan de la capacité individuelle à résoudre les problèmes liés à la production écrite.

La seconde stratégie de récupération n'est pas opposée à la précédente, mais elle la contient et l'intègre dans un processus complexe de résolution de problèmes. L'énonciation par transformation de connaissances consiste à ré-élaborer le contenu du discours en fonction des aspects thématiques et rhétoriques (liés aux buts de l'auteur et aux attentes du lecteur). Ces deux aspects constituent des « espaces problèmes ». Dans l'espace thématique sont intégrés les connaissances, les croyances et les hypothèses du sujet. Dans l'espace rhétorique, ce sont les représentations du texte et de ses buts. Ce deuxième espace permet de concrétiser les objectifs discursifs et de lier le contenu et les attentes du lecteur (C. Bereiter, M. Scardamalia et P.-J. Burtis, 1988).

La mise en place de la stratégie de transformation de connaissances dépend de l'intégration de ces « espaces problèmes » (figure 7). L'élaboration des connaissances se produit dans l'espace des contenus mais elle émerge en premier temps dans l'espace rhétorique, où des sondes mémorielles définissent ce qui doit être écrit et comment l'écrire. Ces sondes contrôlent l'activation des connaissances référentielles en mémoire à long terme et seules les informations pertinentes au regard des objectifs sont récupérées (D. Alamargot, L. Chanquoy, M. Chuy, 2005). En même temps, les items contenus dans l'espace rhétorique peuvent devenir des sous-objectifs à effectuer dans l'espace de contenu (C. Bereiter, M. Scardamalia, 1992). L'interaction entre les deux espaces problèmes entraîne des modifications mutuelles, tant au niveau du contenu qu'au celui de l'organisation des connaissances du scripteur.

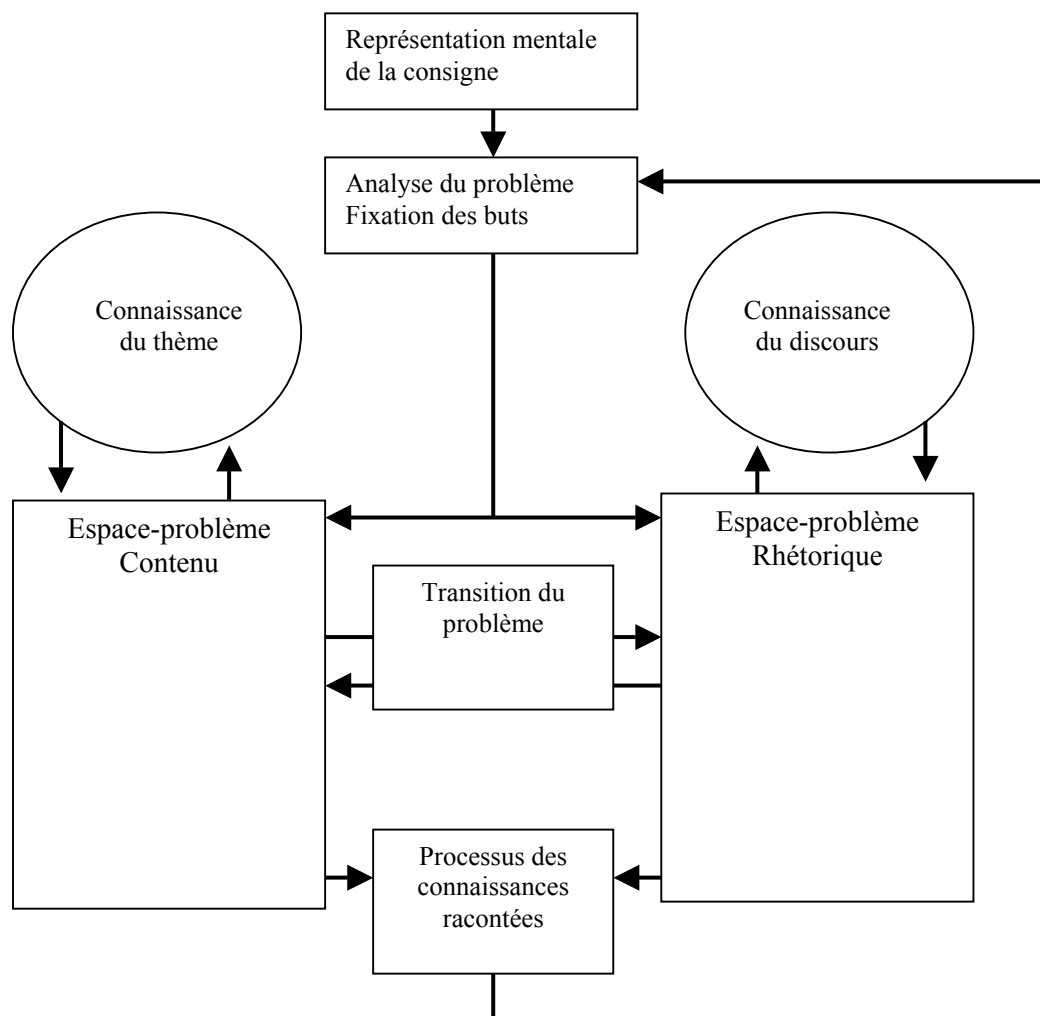


Fig. 7. Structure du modèle des « connaissances transformées », d'après M. Scardamalia et C. Bereiter (1987)

La stratégie de récupération par « transformation de connaissances » implique une récupération d'informations contrôlée (D. Alamargot, L. Chanquoy, M. Chuy, 2005) dans laquelle la construction préalable des points essentiels du texte auraient une fonction fondamentale (C. Bereiter, M. Scardamalia et P.-J. Burtis, 1988). Grâce à la résolution des problèmes liés aux contraintes thématiques et rhétoriques, les efforts pour l'identification des idées principales prennent une place primordiale dans la planification chez les sujets utilisant la stratégie de transformation des connaissances. Le scripteur s'engagerait dans la récupération des informations qui contribuent à affiner ses points principaux, tout en étant conscient des objectifs de la production et des nouvelles idées qui peuvent émerger.

La description de cette stratégie nous rappelle le rôle capital de l'écriture dans le développement de la pensée du scripteur, fonction qui consolide l'intérêt que cette recherche accorde aux processus de production de textes. En effet, le langage écrit participe à un processus intense d'élaboration des idées, aussi bien durant leur récupération, la traduction ou la révision. La relation dialectique entre les deux « espaces problèmes », et leur permanente transformation, met en lumière le caractère épistémique de la production écrite. C. Bereiter (1980) souligne que l'écriture épistémique représente le point culminant du développement de l'écriture : au-delà d'un simple produit elle devient une véritable partie intégrante de la pensée humaine. Ce stade supérieur du développement intellectuel émerge lorsque les capacités réflexives du scripteur sont intégrées avec ses possibilités de mener une démarche unifiée d'écriture (« *unified writing* »). Par démarche unifiée C. Bereiter (1980) entend le double rôle du scripteur : il est aussi bien auteur que lecteur. Comme lecteur, le rédacteur intègre ses forces scripturales et d'évaluation de son écrit en utilisant ses propres standards pour construire un style personnel d'écriture, authentique et satisfaisant à son égard.

Dans le cadre de notre travail empirique, nous tenterons de savoir quelle est l'approche choisie par chaque étudiant, tout en étant consciente du fait que ces modalités constituent des indices du niveau de contrôle que le rédacteur porte sur sa production, en particulier sur la planification de son écrit. La définition de ces approches de rédaction nous permettra aussi d'observer le rôle que les composantes

métacognitives pourraient accomplir dans la gestion des contraintes liées à la récupération et à l'organisation des connaissances.

En résumé, les modalités de récupération d'informations que nous venons d'expliquer font référence à deux approches complémentaires qui évoquent une vision de la production en tant qu'activité allant au-delà de la retranscription d'informations, activité qui favorise la révolution de la pensée personnelle et la réorganisation des connaissances. C'est un processus contrôlé qui se produit à partir de la prise en compte des attentes, des conditions de la tâche et du discours. La question qui se pose, concernant la situation des étudiants, est en quelle mesure ces processus occupent une place prépondérante dans leurs démarches ? Bien que C. Bereiter et S. Scardamalia (1992) estiment que le rédacteur est capable, dès 19 ans, de mettre en œuvre la stratégie de « transformation des connaissances », la modalité d'énonciation subsiste au-delà (M. Fayol, 1997) et les étudiants en font souvent usage au détriment de la poursuite d'un but épistémique dans leurs compositions. *Comment cette situation peut-elle être expliquée sous l'angle du fonctionnement métacognitif des rédacteurs ?* Question directrice qui guidera une partie de nos analyses des résultats empiriques.

c. *L'organisation des idées*

Comme nous l'avons énoncé plus haut, les modalités de génération des idées constituent l'interface entre les processus de récupération et d'organisation de connaissances. En effet, l'organisation de contenus est au cœur de la stratégie de transformation de connaissances utilisée par les scripteurs experts (M. Favart, T. Olive, 2005). Grâce à la mise en relation des connaissances rhétoriques et référentielles, les contenus sont organisés et transmis en fonction des contraintes rhétoriques comme la prise en compte du destinataire et les objectifs de la production. Le but de l'organisation est de choisir les informations les plus utiles à partir des contenus récupérés et de les intégrer dans un plan de texte (J. Hayes et L. Flower, 1980). Ce processus serait mis en œuvre par un ensemble d'opérations qui se succèdent, allant de l'identification d'items à l'établissement d'un ordre d'énonciation probablement représenté par des diagrammes ou d'autres formes schématiques, de notes, d'esquisses de textes ou d'un simple regroupement d'idées.

Lorsque le rédacteur a pour but d'organiser son écrit, sa première opération est l'identification des contenus récupérés puis la prise de décision concernant l'ordre dans lequel ils seront exprimés. Le scripteur peut faire appel à des connaissances anciennes et établir des nouvelles hiérarchisations. Comme résultat de ces relations le rédacteur arrive à établir des catégories d'items qui serviront à classer un plus large nombre de contenus (J. Hayes et L. Flower, 1980). Les informations peuvent enfin être numérotées en acquérant une forme organisationnelle qui sert à donner suite aux processus d'organisation. Comme conséquence de l'exécution de ces opérations, le scripteur peut terminer sa démarche en construisant un plan de texte.

La réalisation d'un plan, en tant que résultat final de la phase d'organisation, est analysée selon l'objet sur lequel il porte. J. Hayes et J.-G. Nash (1996) font une synthèse des résultats des recherches qui soulèvent deux catégories des processus de planification : la planification du texte proprement dit et celle concernant les processus d'écriture. Cette catégorisation de la planification correspond à l'évolution du modèle des processus cognitifs de l'écriture proposé par J. Hayes et L. Flower en 1980. En effet, la planification est conçue postérieurement par ces auteurs au sein d'une activité globale de réflexion qui accompagne la rédaction, au même titre que la résolution de problèmes et que la prise de décisions. Ce processus n'a pas le rôle central qui lui avait été accordé mais est plutôt envisagé comme étant un type de réflexion préparatoire de la production qui porte aussi bien sur le processus de rédaction que sur le texte lui-même.

Un plan axé sur le texte consiste en l'organisation des contenus thématiques (L. Flower, *et al.*, 1989 cités par M. Favart et T. Olive, 2005). Cette opération peut être de deux sortes : abrégée ou du langage. La première a lieu lorsque le scripteur identifie quelques thèmes à aborder ou lorsqu'il établit des liens entre lesdits items. La deuxième est plus détaillée et consiste en la spécification des phrases précises qui intégreront le texte. La planification abrégée peut résulter de deux types de mécanismes : l'abstraction des aspects critiques du texte qui sont représentés selon les contraintes de la tâche (*planning by abstraction*), et la perception des analogies entre l'environnement des deux tâches (*planning by analogy*).

La planification des actions relève de la façon dont le scripteur prévoit de mener sa démarche de rédaction. Il choisit les stratégies d'écriture et établit un plan d'action qui guidera la récupération et l'organisation des contenus en mémoire à long terme (L. Flower, *et al.*, 1989 cités par M. Favart et T. Olive, 2005). Si la planification basée sur le contenu considère en particulier les idées exprimées, la forme du texte ou l'impact attendu sur l'audience, ce second type porte sur les processus stratégiques. Pour planifier son action, le scripteur peut se focaliser sur les moyens qui lui seront nécessaires pour accomplir ses objectifs (J. Hayes et J.-G. Nash, 1996). De cette manière, il identifie les étapes à suivre selon les produits recherchés, puis les représente dans un plan d'action.

Notons que ce dernier type de planification se rapproche de la définition des processus d'anticipation évoquée par B. Zimmerman (2002) (*cf.* chapitre III-3). Pour cet auteur, la spécification des méthodes qui guideront l'exécution de la tâche résulte de l'analyse que les apprenants proactifs font afin de sélectionner leurs stratégies à l'avance. Nous avons ainsi l'occasion de faire apparaître la concordance entre les cadres théoriques retenus pour l'analyse de la production d'écrit et des processus d'autorégulation. Il ressort de ce croisement une vision de l'imbrication des opérations cognitives et d'autorégulation et une conception de la production d'écrits comme étant une activité intellectuelle dont le fonctionnement serait lié aux capacités individuelles d'autorégulation des processus cognitifs.

En ce qui concerne la relation entre la réalisation des plans et la qualité des textes, J. Hayes et J. Nash (1996) soulignent qu'en plus de l'élaboration de plans, plusieurs facteurs peuvent favoriser une bonne performance écrite, tels que les efforts investis par le sujet durant la planification, le degré de motivation ou la quantité de temps passé avant l'écriture. R. Kellogg (1990) a également analysé le rapport entre la performance à l'écrit et les différents types de planification, en étudiant tout particulièrement deux stratégies de planification abrégée, la construction d'une esquisse et d'un regroupement d'idées sous forme graphique. En plus de confirmer l'importance de la réalisation de plans, cet auteur a trouvé que les rédacteurs utilisant une esquisse de leur écrit ont produit des textes de meilleure qualité que ceux qui ont construit des diagrammes et que ceux qui n'ont mis en place aucune stratégie de pré-écriture. L'élaboration d'une

esquisse fournirait un schéma du document à produire qui facilite l'organisation des thèmes et la traduction des idées en phrases durant la production.

III - 4.2. La mise en texte : entre mécanismes automatisés et prise en charge de la production

Cette opération a été la moins étudiée dans le modèle proposé par J. Hayes et L. Flower (1980). Elle relève essentiellement en la construction de propositions, de la succession de concepts, de relations et d'attributs contenus en mémoire, structurés dans des chaînes complexes ou sous forme d'images. Dans leur texte de 1986, J. Hayes et L. Flower expliquent que le scripteur produit de propositions par parties, en rajoutant des idées à la suite sans revoir ce qu'il a écrit auparavant. Finalement, en 1996, J. Hayes revient sur cette interprétation et estime que les scripteurs relisent fréquemment les énoncés produits pour évaluer leur adéquation du point de vue sémantique ou de syntaxe, en rejetant, en acceptant ou en modifiant les informations par la suite. À l'appui des travaux de Kaufer *et al* (1986), J. Hayes (1996) explique comment à partir des items inclus dans le plan et dans les énoncés produits, le scripteur récupère des contenus sémantiques stockés en mémoire de travail. Seulement après, explique-t-il, les informations peuvent être traduites et articulées pour ainsi donner lieu à une nouvelle recherche de contenu et à l'articulation des informations.

L'analyse des opérations liées à la traduction a été élargie à partir de plusieurs résultats de recherches. En particulier, J.-P. Bronckart (1985)⁶⁵ met en avant deux buts de la mise en texte : la réalisation du plan et le guidage de l'attention du destinataire selon les objectifs fixés et les éléments discursifs. Pour cet auteur, la complexité de la production verbale repose sur ce deuxième objectif au sens où le scripteur doit s'occuper parallèlement de l'enchaînement des unités verbales et de la mise en relation de celles-ci avec le contexte énonciatif (acte de production) et communicatif (interaction sociale). Les diverses procédures participant à la mise en texte sont regroupées en trois rubriques : les opérations de connexité, de cohésion et de modélisation. Le premier groupe d'opérations s'appuie sur la production de la structure du texte à partir de

⁶⁵ BRONCKART Jean-Paul. 1985. *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé Editeurs, p. 54-56.

l'imbrication des structures propositionnelles dans d'organisations inter-propositionnelles qui sont elles même incluses dans le plan de texte. Ensuite, les opérations de cohésion assurent l'unité du texte et concernent des aspects thématiques (e.g. gestion des séries thématiques qui surgissent dans le discours), le relais des arguments et celui des prédicats. Enfin, les opérations de modélisation renvoient aux paramètres de l'interaction sociale et dépendent des effets de la prise en compte du destinataire sur l'activité discursive.

R. Kellogg (1996) reconnaît lui aussi le caractère diversifié des processus linguistiques qui participent à la mise en texte : la sélection d'unités lexicales, la construction des formes syntaxiques, la représentation phonologique d'unités lexicales. Il inscrit ces sous-processus dans un modèle axé sur les processus de production écrite identifiés par J. Hayes et L. Flower (figure 8). Son cadre descriptif comprend l'interaction permanente entre trois éléments : la formulation du texte (*i.e.* la planification et la traduction ; l'exécution (*i.e.* les processus moteurs impliqués dans la production écrite) ; et le monitoring (*i.e.* la révision). L'ensemble de ces sous-processus puise ses ressources dans la mémoire de travail. En ce sens, la traduction a lieu lorsque le scripteur fait appel aux représentations phonologiques des mots stockés en mémoire. Lesdites représentations provoquent la production d'expressions ou de phrases correspondant aux idées qui surgissent durant le dialogue interne du scripteur. Une deuxième fonction de la mémoire de travail durant la traduction survient lorsque le scripteur recherche les mots justes et/ou les structures des propositions les plus adéquates. Ces opérations sont une preuve du fait que la mise en texte n'est pas automatique car, selon les circonstances de la tâche, des efforts cognitifs plus ou moins considérables peuvent être demandés (R. Kellogg, 1996).

Il est vrai que, dans le cadre de R. Kellogg (1996), les opérations de mise en texte ne sont pas automatiques. Cependant, d'autres recherches soulignent que ces opérations sont, parmi les trois processus rédactionnels, les moins coûteuses du point de vue cognitif. En particulier, d'après T. Olive et A. Piolat (2005), il s'agit de l'opération la plus automatique, notamment chez l'adulte, dû au fait qu'elle partage avec le langage oral un nombre considérable de mécanismes automatisés. L'exécution (*cf.* modèle de R. Kellogg, 1996) demande le niveau moins important de contrôle délibéré, tandis que

les deux autres processus rédactionnels (formulation du texte et monitoring) exigent un effort soutenu de la part des scripteurs et de fortes exigences de la mémoire de travail. Dans le cadre plus général des activités de langage, l'automatisation des processus paraît nécessaire pour que le système psychique puisse fonctionner : tandis que certaines opérations seraient réalisées de manière automatisée, en engageant peu de ressources cognitives, d'autres auraient besoin d'être contrôlées ⁶⁶.

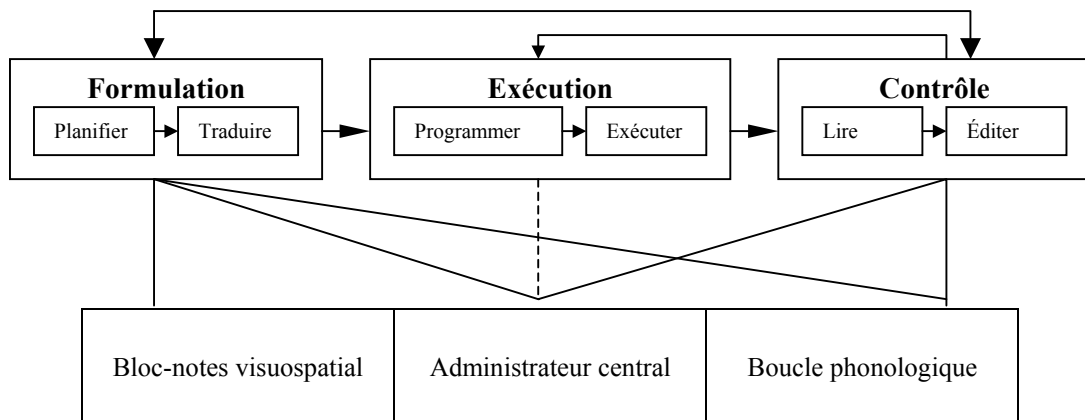


Fig. 8. Les processus rédactionnels et sa relation avec la mémoire de travail, d'après R. Kellogg (1996)

Par ailleurs, en ce qui concerne le rapport entre la transcription graphique et la performance à l'écrit, M. Fayol et A. Miret (2005) recensent une série de recherches qui montrent des variations importantes sur le plan de la qualité d'écrits selon la manière des scripteurs de transcrire leurs idées. Pour ce qui est de la transcription orthographique, les données empiriques rejoignent celles de la transcription graphique relatives à l'impact sur la qualité des textes produits. L'effet que les dimensions graphiques et orthographiques ont sur la performance rédactionnelle est expliqué selon la charge intellectuelle que ces composantes représentent dans la tâche. Si, par l'entraînement ou la diminution de la difficulté de la tâche, ces activités sont moins coûteuses pour le scripteur, la quantité et la qualité de l'écrit augmentent (M. Fayol et A. Miret (2005).

Pour finir, nous garderons en mémoire la question du fonctionnement automatique ou délibéré de la transcription des idées. Nous rappellerons également la

⁶⁶ COIRIER Pierre, GAONAC'H Daniel, PASSERAULT Jean-Michel. 1996. op.cit., p. 165.

gestion des contraintes diverses (*e.g.* opérations de connexion, de cohésion, de transcription graphique et orthographique) qui caractérisent la mise en texte. Certes, notre étude empirique ne cherche pas à mettre en lumière le détail du fonctionnement de ces processus, mais nous envisageons de reconnaître les exigences de la traduction, telles qu'elles seront explicitées par les étudiants, et la manière dont ces derniers gèrent les contraintes de cette opération.

III - 4.3. La révision : fonctions du contrôle

La mise en œuvre de cette opération signifie, pour le scripteur, de prendre un temps spécifique de sa production pour examiner son texte puis pour le perfectionner (J. Hayes et L. Flower, 1980). Effectuée après la mise en texte, cette opération implique l'interruption d'autres opérations pouvant être en cours. Deux sous-processus sont impliquées : la lecture et la correction (*editing*). En 1980, J. Hayes et L. Flower mettent l'accent sur les mécanismes de correction qui ont pour but de corriger les erreurs et d'adapter le texte aux buts poursuivis. Le scripteur identifierait d'abord le type de langage utilisé puis les problèmes d'ordre syntaxique ou lexical.

Dans leur écrit de 1996, J. Hayes et J. Nash accordent à l'évaluation un rôle plus important dans la révision. Ils proposent que la lecture devienne un processus majeur dans la révision car elle permet de détecter et de diagnostiquer les problèmes de l'écrit. Ce type d'évaluation partage avec la lecture compréhensive, la représentation du sens qui se fait par l'intégration de divers types de connaissance (linguistiques, du lecteur, théoriques). Nonobstant, lorsque le scripteur lit pour effectuer la révision de son écrit, il est davantage critique en tenant compte des problèmes lexicaux, d'organisation ou autres, en même temps qu'il envisage des possibilités de résolution des erreurs. Les opérations de lecture agissent dans la révision selon une structure de contrôle qui fonctionne comme un schéma contenant un *set* de connaissances acquises par l'expérience. Durant la révision, ces connaissances deviennent des règles activées afin de résoudre des classes particulières de problèmes. Les schémas de révision peuvent contenir des buts et des sub-but, des actions à effectuer, des critères de qualité d'écrit, des stratégies pour l'estimation de certaines catégories d'erreurs de production.

R. Kellogg (1996) approfondi l'analyse de la composante de contrôle que J. Hayes et L. Flower (1980) ont identifié en rapport aux deux sous-processus de révision, la lecture et la correction. Pour cet auteur, la lecture effectuée au moyen des mécanismes divers (*e.g.* reconnaissance de mots, établissement de la cohérence de texte et de structures globales de construction du discours) est nécessaire mais non suffisante pour bien écrire. En conséquence, la correction devient un processus clé du fait de la comparaison entre les intentions du scripteur et les résultats des processus exécutés.

Un autre point mis en lumière par les travaux de R. Kellogg (1996) concerne le temps de la lecture et de la correction. À différence de J. Hayes et L. Flower (1980), il soulève la question du caractère changeable de ces sous-processus au sens où le scripteur peut les effectuer non seulement après la traduction, mais aussi avant que les propositions soient programmées et exécutées. Le sujet examinerait les informations, les buts et les énoncés durant les processus de réflexion préalables à l'exécution. En particulier, lorsque l'objectif consiste à produire un brouillon complet et raffiné, l'individu mettrait en place des stratégies de planification et de correction en même temps que l'écrit est produit. Dans une autre circonstance, le scripteur peut attendre que les énoncés et les segments du texte soient terminés pour démarrer la correction. Cet aller-retour entre formulation (planification et traduction) et contrôle (lecture et correction) établit une distinction entre la conception de cet auteur et celle de J. Hayes et L. Flower, car la simultanéité des sous-processus apparaît plus évidente dans l'explicitation proposée par R. Kellogg (1996).

La contribution de ces deux groupes de recherches a orienté un ensemble de travaux vers l'analyse du rôle du contrôle dans les différentes activités cognitives de la production écrite (J.-Y. Roussey et A. Piolat, 2005). En particulier, J.-Y. Roussey et A. Piolat (1991) exposent que, durant la révision, le scripteur peut vérifier, grâce à la mise en œuvre de connaissances, des sous-processus et des stratégies sophistiquées, qu'il a bien atteint ses divers objectifs. Ces auteurs évoquent la façon dont les résultats des études dérivées des perspectives de J. Hayes et L. Flower (1980) et de R. Kellogg (1996) soutiennent progressivement l'hypothèse selon laquelle le contrôle a une importance remarquable dans le déroulement des opérations de planification, de

traduction et de révision. Il apparaît également que, pour l'analyse de la révision, il faille tenir compte de trois aspects : la nature du contrôle (ascendant ou descendant), le niveau (portant sur le produit et/ou sur la réalisation de la tâche) et le coût cognitif des différents processus qui y contribuent.

En ce qui concerne la nature du contrôle participant à la révision, en s'appuyant sur les travaux menés par I. Breetbelt, H. Van den Bergh et G. Rijlaarsdam (1994) et Butterfield *et al.* (1996), J.-Y. Roussey et A. Piolat (2005) formalisent deux types de traitements : descendants, contenant des connaissances stockées en mémoire de travail et à long terme, et ascendants, formés par les informations issues de la lecture du texte produit (figure 9). Ces deux types d'informations contiennent des connaissances relatives au thème, aux aspects linguistiques et textuels, d'une part, et des connaissances métacognitives qui concernent les modèles d'action et la compréhension de stratégies, d'autre part. Lors de la révision, les traitements ascendants et descendants permettent la gestion d'informations, ainsi que la compréhension du quand, comment et pourquoi évoquer une information particulière dans le texte.

Par ailleurs, le niveau général du contrôle concerne le fonctionnement du système cognitif, cela veut dire la récupération de connaissances relatives aux processus impliqués dans la rédaction. Le niveau spécifique du contrôle porte sur l'évaluation du texte au regard des objectifs visés et des normes de qualité (surface et fond du texte) (J.-Y. Roussey et A. Piolat, 1991). Quant à la révision, la mise en relation de ces deux niveaux de contrôle implique que le scripteur, tout en vérifiant son écrit, contribue au déroulement global de la production exerçant ainsi un contrôle proactif. L'intégration des deux niveaux de la révision implique également que le scripteur puisse aussi exercer un contrôle réactif, lorsqu'il s'occupe de la qualité de son écrit vis-à-vis des normes linguistiques et des buts fixés.

Le dernier aspect à prendre en compte pour l'analyse de la composante de contrôle dans la révision, est le coût cognitif de cette opération. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, les opérations de rédaction représentent des charges cognitives liées au fonctionnement de la mémoire de travail et à long terme. En ce sens, lors de l'automatisation des mécanismes de traduction, des opérations plus complexes telles

que la planification et la révision se verraient accorder davantage de ressources cognitives désormais disponibles. En ce qui concerne la révision, les sous-processus de lecture critique et de mise en œuvre d'améliorations du texte sont les tâches qui demandent les coûts cognitifs les plus importants de la part du rédacteur (J.-Y. Roussey et A. Piolat, 2005).

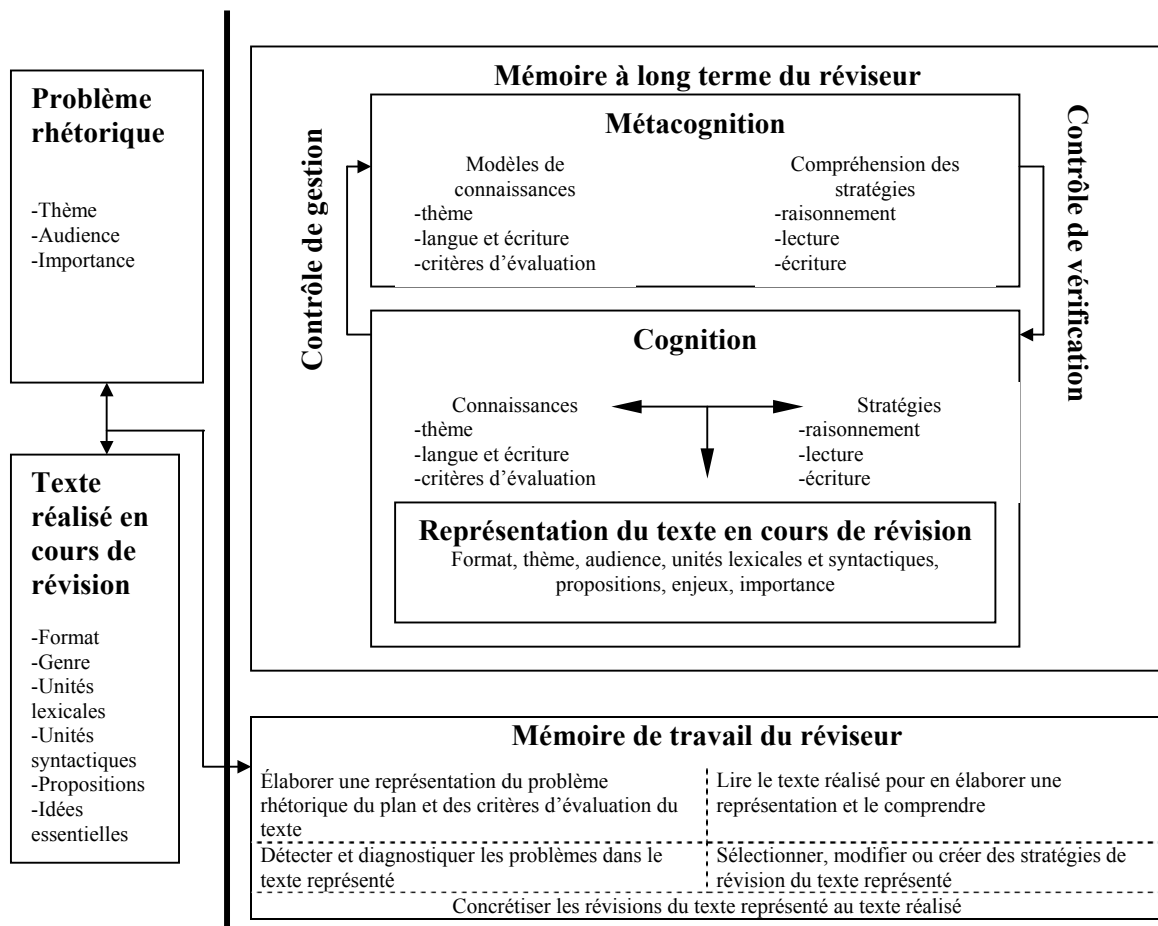


Fig. 9. Vision modernisée du modèle de J. Hayes et al (1987) d'après Butterfield (1996)⁶⁷

Après avoir explicité les trois angles d'analyse nous permettant de comprendre la fonction de l'instance de contrôle dans les processus de révision, nous allons évoquer divers mécanismes qui participent au déroulement de ce processus, en nous appuyant sur les travaux de J. Hayes *et al.* (1987). Cet auteur construit un modèle dans lequel interagissent quatre mécanismes principaux : la définition de la tâche, la lecture

⁶⁷ Cité par ROUSSEY Jean-Yves, PIOLAT Annie. 2005. p. 355.

(évaluation), le choix des stratégies et la modification (chez M. Fayol, 1997, M. Favart et T. Olive, 2005). D'abord, le scripteur identifie les buts de la tâche, les caractéristiques du texte et les stratégies. Ce sont des connaissances (représentations) auxquelles il peut faire appel, de façon réfléchie, lors des choix stratégiques. Au cours de cette opération, les connaissances à propos des caractéristiques de l'audience et de ses exigences, permettraient au scripteur d'adapter son écrit aux besoins du lecteur (J. Hayes et L. Flower, 1986). Le rédacteur effectue ensuite une lecture évaluative visant la compréhension en même temps que la détection d'erreurs. Il construit deux types de représentations, celle de ses intentions (fixation de buts) et celle du produit réalisé. Après la comparaison entre ces représentations, le scripteur établit le degré d'adéquation entre, d'une part, la représentation des buts, des contraintes et des critères fixés en début de tâche et, d'autre part, la représentation du texte construite grâce à la lecture (J. Hayes *et al.* 1987).

Certaines difficultés liées à lecture évaluative peuvent être la conséquence des sentiments confus d'inadéquation qui ne facilitent pas l'identification claire du problème (M. Fayol, 1997). Par exemple, le scripteur pourrait être tellement familiarisé avec le contenu de son écrit que la détection d'erreurs devient une tâche complexe (J. Hayes et L. Flower, 1986). Dans ce cas, la représentation que le réviseur s'est construite au fur et à mesure de la lecture, peut se superposer à celle de ce qui est réellement écrit, l'empêchant de « voir » les erreurs (J.-Y. Roussey et A. Piolat, 1992). Une seconde contrainte, relative au degré de définition de la représentation du problème, vient du fait que le scripteur peut ne pas posséder des connaissances suffisantes concernant la tension entre intention et formulation (Humes, 1983, chez M. Fayol, 1997, p. 134) ou manquer d'expérience et donc d'habiletés nécessaires à la distanciation entre le texte produit et les objectifs recherchés. Les représentations qu'il se fait du problème peuvent aller de « mal définies », correspondant à la simple détection des erreurs, à « bien définies », dans laquelle le sujet reconnaît nettement les défauts de son écrit (J.-Y. Roussey et A. Piolat, 1992).

Une fois les erreurs sont détectées, le scripteur opère des choix en regard du diagnostic émis. Selon J. Hayes et J. Nash (1996) le scripteur peut choisir d'ignorer le problème, de différer sa solution ou de rechercher davantage d'information dans le

texte. Il est possible également de ré-écrire intégralement le texte. La sélection des stratégies dépendra des objectifs du lecteur et des contraintes de la tâche. Il est vrai que le diagnostic paraît important pour effectuer la révision. Cependant, ce ne serait pas une condition inévitable avant d'opérer les choix stratégiques (J. Hayes et L. Flower, 1986). Parfois les scripteurs, après avoir détecté les problèmes, passent directement à l'action (réécriture, modification) sans juger les défauts de leurs écrits.

Pour résumer cette section, nous dirons que la révision sera envisagée dans le cadre de cette recherche comme étant l'une des opérations cognitives les plus coûteuses du point de vue cognitif. Elle relève d'un groupe de mécanismes dont dépend fortement la prise de décisions à propos du résultat final de la production. En identifiant ces sous-processus nous pourrions préciser la manière dont le scripteur prend en main la gestion des complexités de la révision. Nous espérons également déterminer la participation des métaconnaissances au contrôle de la révision ainsi que la contribution des stratégies d'autorégulation à la correction de textes.

III - 5. Les processus métacognitifs de la production d'écrits

Après avoir signalé les éléments cognitifs de la production d'écrits, nous en venons à mettre en évidence les facteurs métacognitifs auxquels nous nous intéressons plus particulièrement. L'étude des composantes métacognitives du langage écrit nous rappelle le domaine du métalangage ou des activités métalinguistiques. C. Saguin-Bruckert (1992), en reprenant Gombert, situe la métalinguistique comme partie intégrant la métacognition, et la définit « *en tant qu'activité consciente de réflexion et de contrôle ayant pour objet le langage lui-même* ⁶⁸ ». Nous emploierons le terme composantes métacognitives, plus large que celui de métalangage, afin de faire référence à la compréhension (de soi-même, de la tâche et de ses stratégies) et à la régulation (planification, contrôle et évaluation) des processus cognitifs participant à la production d'écrits.

⁶⁸ SAGUIN-BRUCKERT. 1992. *Le rôle de la conscience métalinguistique dans l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat en Psychologie, Nanterre : Université Paris – X, p. 58.

Les principales théories de l'écriture issues de la psychologie cognitive supposaient déjà, parfois de façon implicite, le caractère métacognitif de cette activité. C'est ainsi que J. Hayes et L. Flower (1980) insistent sur la récursivité entre les processus cognitifs de l'écriture (planification, mise en texte et révision) en expliquant qu'à n'importe quel moment de la production une opération peut s'insérer dans une autre selon les contraintes de la tâche. Cette interaction permanente relève de la gestion « astucieuse » des sous-processus (B. Sitko), preuve d'une régulation par soi-même. B. Zimmermann et R. Risemberg (1997) sont, eux aussi, d'accord avec l'idée que les stratégies d'autorégulation jouent un rôle central dans l'autoréactivité et la re-définition permanente des processus de planification, de mise en texte et de révision.

J. Hayes et L. Flower (1980) attribuent cette dynamique à la composante contrôle car elle serait l'instance qui dirige la séquence des opérations. Berninger *et al.* (1996)⁶⁹, en rapprochant la théorie de métacognition de J. Flavell (1979) du modèle de J. Hayes et L. Flower (1992), supposent que si la connaissance du sujet à propos de ses stratégies d'écriture (*métaconnaissances*) est un pré-requis du contrôle, les processus de planification et de révision, gérés par les métaconnaissances, sont des procédures métacognitives. De leur côté, A. Piolat et J.-Y. Roussey (1991a) argumentent que l'opération de révision telle qu'elle est définie par J. Hayes *et al.* (1987), se voit accorder clairement un rôle métacognitif : les rédacteurs les plus experts contrôlent plus efficacement la séquence des opérations de révision, ils possèdent davantage de connaissances métacognitives pour évaluer efficacement leur texte et assurent une flexibilité garante de la modification des buts quand c'est nécessaire.

Le modèle de production écrite développé par C. Bereiter et M. Scardamalia (1987) aurait lui aussi un sens métacognitif. La stratégie de « transformation de connaissances » que ces auteurs définissent ne pourrait être possible que grâce à un investissement métacognitif important de la part du rédacteur. Selon Berninger *et al.* (1998), la transformation des connaissances est une stratégie qui demande des efforts cognitifs considérables, engageant le rédacteur dans une planification guidée de façon métacognitive.

⁶⁹ BERNINGER Virginia, WHITAKER Dianne, FENG Yuen. 1996. « Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers », *Journal of School Psychology*, vol. 34, n° 1, p. 27.

La citation de quelques éléments métacognitifs tacites dans les théories cognitives de l'écriture, nous conduit vers l'exploration des composantes métacognitives de cette activité. Nous nous appuyerons sur les contributions des cadres conceptuels dont nous avons rendu compte dans les chapitres III-2 à III-3 afin d'analyser parallèlement la métacognition et la production d'écrits.

III - 5.1. Les métaconnaissances : informateurs de la production d'écrits

Dans l'idée de déceler des pistes pour l'analyse des composantes métacognitives, nous allons présenter une typologie de métaconnaissances de la production d'écrits qui seront les modalités analysées dans nos enquêtes empiriques. Ensuite, nous rapporterons différents résultats de recherche à propos du rôle de cette composante métacognitive dans la rédaction.

En nous appuyant sur la définition des métaconnaissances évoquée dans la section III-2.1, nous définirons les connaissances métacognitives de la production écrite comme suit : il s'agit d'un *ensemble de connaissances concernant les différents composants du langage écrit, soit le sujet lui-même (ses compétences scripturales, ses stratégies), les processus de rédaction et la tâche de rédaction*. La distinction des catégories des métaconnaissances présentée (section III-2.1), nous permet de parler, d'abord, de *métaconnaissances personnelles de la production écrite*. Ces informations renvoient à la compréhension que le sujet a des caractéristiques de son fonctionnement ou de celui d'autrui, des capacités et des difficultés des sujets dans le domaine de la communication écrite. Les *connaissances métacognitives à propos de la tâche* portent sur l'identification des buts, des demandes spécifiques du type d'écrit et des attentes du lecteur. Enfin, *les connaissances référées aux stratégies* englobent les croyances relatives aux caractéristiques des méthodes d'écriture et à leur adaptation au type d'écrit ou au moment de l'activité. À partir de cette classification, nous avons mis au point, lors de notre enquête exploratoire, une grille d'indicateurs des processus métacognitifs de la rédaction, laquelle a été un outil fondamental pour l'analyse des résultats de notre premier dispositif de recherche.

La définition des modalités de connaissances métacognitives de la production d'écrits, nous conduit à nous interroger à propos de la participation de ces sous-composantes dans les processus rédactionnels. Bien que J. Flavell (1992) se soit attaché à l'idée de souligner l'importance des opérations métacognitives dans diverses activités humaines, l'explicitation des effets des métaconnaissances sur le fonctionnement humain était encore insuffisante dans les années 90 (J.-F. Richaud⁷⁰). Les recherches sur le contenu, le rôle et le développement des connaissances métacognitives deviennent alors plus nombreuses. Cependant elles constituent toujours une piste à explorer, notamment en ce qui concerne leurs effets sur la régulation de la production d'écrits⁷¹.

Nous avons énoncé (section III-2.3) une série de résultats de recherches qui démontrent une relative indépendance entre les variables métaconnaissances, autorégulation et performance. Dans différents domaines de l'activité humaine, les connaissances métacognitives apparaissent chez les sujets les plus performants, mais leur présence n'implique pas forcément une activité hautement autoréglée (G. Schraw, 1994 ; M. Peronard, 2001 ; P. Mongeau et J. Hill, 1998). Par rapport à la production écrite, la majorité des études dont nous avons pris connaissance font ressortir des effets positifs des connaissances métacognitives sur la qualité des écrits produits. Nous en citerons quelques-uns.

Afin d'analyser le rapport entre les métaconnaissances relatives à la tâche et la qualité des écrits, T. Raphael, C. Englert et B. Kirschner (1989) ont construit un programme d'instruction avec le but de tester les changements opérés sur les métaconnaissances des élèves de dix à douze ans. Les types de connaissance mesurés concernaient des aspects déclaratifs (*e.g.* l'audience, les propos et la structure de l'écrit) et procéduraux (*e.g.* les méthodes de rédaction et l'adaptation des procédures selon les conditions de la tâche)⁷². Ces auteurs ont imaginé que l'entraînement basé sur des connaissances relatives à la situation communicative (*i.e.* audience, objectifs de l'écrit)

⁷⁰ Cité par CARRE Philippe. 1997. « L'autodirection en formation », In CARRE Philippe, MOISAN André, POISSON Daniel, *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris : PUF, p. 81.

⁷¹ WENDEN Anita. 1999. « An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning : beyond the basics », *System*, vol. 27, p. 437-441.

⁷² Une modalité était basée sur les discussions autour de la situation communicative, l'autre sur la structure de l'écrit, et la dernière qui englobait ces deux thèmes.

et à la structure de l'écrit, provoquerait chez les élèves une prise de conscience des attentes du lecteur. Ils ont découvert que le programme d'instruction était corrélé avec une augmentation des connaissances relatives aux caractéristiques de l'audience, au type d'écrit et aux stratégies de rédaction. Ce socle d'informations provoquerait une meilleure conscience des caractéristiques du lecteur, en particulier durant la phase de correction. Dans une autre étude, D. Roen et R.-J. Willey (1988) réaffirment le constat que les étudiants conscients des attentes du lecteur produisent de textes jugés de meilleure qualité. Ces chercheurs ont vérifié les effets de leurs questionnements sur la mobilisation des connaissances des étudiants à propos du lecteur. Ils présumaient que le fait de demander aux rédacteurs de se fixer sur les attentes de l'audience, aiderait ces derniers à faire appel à leurs connaissances et à en devenir conscients aussi bien durant la planification de l'écrit que lors de la révision.

Quant aux effets possibles des connaissances métacognitives relatives aux stratégies, une recherche menée par S. Graham, K. Harris et L. Mason (2004) visait à identifier les conséquences qu'un programme axé sur le développement de stratégies d'autorégulation (SRSD)⁷³ pouvait avoir sur la performance des élèves de 8 à 9 ans. Les chercheurs ont évalué, à l'aide d'un questionnaire, les représentations des élèves par rapport à la signification de « écrire bien » et d'être un « bon » ou un « mauvais » scripteur. En se centrant sur les connaissances des jeunes enfants par rapport aux processus de planification, les questionnements tentaient de soulever les actions que les élèves mettent en œuvre généralement pour planifier et écrire leurs devoirs. Les chercheurs ont également interrogé les élèves par rapport à leurs métaconnaissances référées aux types d'écrit qu'ils devaient rédiger au sein du dispositif.

⁷³ Ce programme consiste en l'enseignement explicite et systématique de stratégies pour accomplir des tâches spécifiques d'écriture. Les étudiants reçoivent toute l'information nécessaire sur les genres textuels à rédiger, les stratégies, ainsi que l'entraînement à de habilités nécessaires à la mise en œuvre de ces méthodes (S. Graham, K. Harris et L. Mason, 2005, p. 217). Les stratégies d'autorégulation apprises ont été : *l'auto-monitoring*, l'auto-instruction et l'autorenforcement. Le but poursuivi était d'aider les sujets à cibler des stratégies à utiliser et à enregistrer le progrès obtenu en cours de production. Quelques enseignants ont été entraînés aux stratégies, durant deux semaines, puis ils ont transmis ces stratégies aux élèves. Les sujets devaient produire de textes narratifs et persuasifs. Le programme SRSD compte six phases : a) développer de connaissances et habilités nécessaires à l'usage des stratégies d'autorégulation ; b) discuter autour des objectifs de chaque stratégie ; c) montrer la façon de mettre en pratique les stratégies ; d) mémoriser ; e) fournir l'accompagnement nécessaire durant la pratique ; f) encourager l'usage autonome des stratégies (S. Graham, K. Harris. G. Troia, 1998, p. 24).

Ce dernier travail de recherche fait remarquer une distinction entre les connaissances des jeunes avant et après le dispositif. Il en ressort qu'à la fin du programme, les élèves parlaient moins des processus « superficiels » comme l'orthographe ou la transcription graphique, et évoquaient davantage des processus « substantiels » tels que la génération d'idées, la recherche de sens, la planification (S. Graham, K. Harris et L. Mason, 2004). Les chercheurs concluent au final que le dispositif testé a eu un impact positif sur la performance écrite des sujets. V. Berninger, D. Whitaker et Y. Feng (1996) ont trouvé que cette relation est plus forte chez les enfants les plus âgés. Les élèves de quatorze ans, par rapport à ceux de douze ans, font preuve d'une interaction plus significative entre leurs métaconnaissances relatives aux processus cognitifs et leurs résultats à l'écrit.

Ces recherches, basées sur des approches quantitatives, nous signalent l'incidence des connaissances métacognitives sur la qualité des textes écrits. Cependant, elles ne rendent pas compte de la façon dont ces influences se passent. Elles ne discernent pas les mécanismes qui sont mis en place ni le rapport différencié qui pourrait être attribué à chaque type de métaconnaissance. La question de savoir si toutes les métaconnaissances dont le sujet dispose sont mises en œuvre n'est soulignée qu'en peu de cas.

En particulier, T. Raphael, C. Englert et B. Kitschner (1989) font remarquer que malgré la correspondance existante entre ce que les élèves disent qu'ils font pendant qu'ils rédigent et ce qu'ils opèrent vraiment, la corrélation établie entre ces variables n'est pas parfaite. Dans certaines circonstances, les sujets décrivent des stratégies spécifiques qu'ils n'ont pas exécutées lors d'une activité spécifique, et dans d'autres cas, ils pratiquent des procédures dont ils n'ont pas rendu compte lors de l'explicitation de leurs connaissances métacognitives. Ces auteurs expliquent cette disparité par le manque de correspondance entre les instructions reçues et les stratégies que les rédacteurs sont capables d'explicitier et de mettre en pratique. Cette interprétation est axée sur le rôle du développement cognitif des jeunes et sur le décalage entre les représentations de ces derniers et les exigences du contexte.

Cette divergence trouverait d'autres explications dans le cadre de la compréhension de textes. J.-F. Vezin (1989)⁷⁴ s'est interrogé à propos des éléments qui ne permettent pas aux étudiants de mettre en œuvre les connaissances métacognitives qu'ils sont capables de préconiser avant même de se trouver dans une situation. Une des raisons suggérées par cet auteur est l'absence ou l'insuffisance d'investissement cognitif ou métacognitif, produit du manque de perception du besoin d'exécuter la tâche, des objectifs ou du niveau de maîtrise à atteindre. Ces causes étant plutôt d'ordre motivationnel, J.-F. Vezin (1989) estime qu'il est utile d'imposer aux sujets des niveaux élevés d'exigence, dès le début de la tâche, afin de constituer un facteur mobilisateur de l'investissement cognitif et métacognitif de la part des sujets. Les explications théoriques de B. Zimmerman (1995) vont dans le même sens, car il reconnaît qu'en plus des capacités métacognitives, la gestion des états motivationnels et internes, joue un rôle conséquent dans la poursuite de l'action.

Les définitions précisées dans cette section nous orientent à confirmer la pertinence de l'analyse des métaconnaissances sous la perspective des sous-modalités qui ont été décrites. Les recherches citées analysent séparément les divers types de métaconnaissances, en obtenant des résultats variables quant aux corrélations entre les cette composante, les processus d'autorégulation et la performance écrite. Il reste à déceler le rapport entre les métaconnaissances, conçues comme un regroupement de plusieurs sous-composantes, et la production d'écrits, tout particulièrement chez les adultes. Nous nous attacherons à résoudre cette question en nous fondant sur le point de vue du sujet, car nous entendons que c'est grâce à la compréhension qu'ils ont de leurs processus et de leur environnement qu'ils guident leurs actions de rédaction.

III - 5.2. L'autorégulation de l'activité de rédaction

Rappelons que cette composante métacognitive concerne un ensemble de processus orientés vers la surveillance et la gestion autonome du fonctionnement cognitif. Il s'agit des processus autodirigés qui rendent possible la transformation du cours de l'action grâce à la mise en relation cyclique de facteurs personnels,

⁷⁴ VEZIN Jean-François. 1989. « Auto-évaluation de la compréhension de textes », *European journal of psychology of education*, n° 4, vol. 4, p. 508.

comportementaux et environnementaux (B. Zimmerman, 1998, 2002). Comme nous l'avons évoqué, dans l'évolution du concept d'autorégulation, celui du contrôle a souvent provoqué des confusions théoriques. Au chapitre III-3, cette dernière instance est définie en tant que facteur responsable des prises d'information durant l'action et de l'activation des connaissances métacognitives, tandis que l'autorégulation impliquerait la mise en place des stratégies de modification et d'adaptation de l'activité.

Selon le cadre explicatif de B. Zimmerman et A. Kitsantas (1997), le contrôle est une étape préalable au développement des compétences autorégulatrices. L'individu, d'abord centré sur la maîtrise autonome des processus exécutifs, développe ensuite le contrôle des stratégies qui supportent la poursuite des résultats. C'est ce dernier point qui constitue une clé des processus d'autorégulation. Quant à la production d'écrits, une démarche autorégulée implique que le rédacteur soit capable d'adapter son action aux caractéristiques de l'écrit et à l'audience, d'abord en contrôlant de façon automatique l'exécution des stratégies, puis en régulant les actions en vue des objectifs à atteindre (B. Zimmerman et A. Kitsantas, 1999).

Le caractère contrôlé de la rédaction a été analysé par plusieurs auteurs. En particulier, C. Bereiter et M. Scardamalia (1987) expliquent la fonction capitale de ce processus dans la récupération des connaissances. Lorsque le contrôle existe, le rédacteur est capable d'employer la stratégie de « transformation de connaissances » en mettant en relation deux types de buts : l'un portant sur l'organisation du contenu et l'autre sur les caractéristiques formelles du texte. De leur côté, J. Hayes *et al.* (1987) font allusion à la charge cognitive que le contrôle aurait lors de la révision. Le rédacteur effectuerait une succession de choix délibérés grâce à des représentations de la tâche, à l'évaluation et à l'implémentation de stratégies correctives. A. Piolat et J.-Y. Roussey (1991b) contribuent à cette vision en expliquant que la grande flexibilité de l'interaction entre ces processus favorise le caractère contrôlé de la rédaction qui permet au sujet d'estimer s'il a bien atteint ses objectifs.

Malgré l'importance du contrôle pour le déroulement de la production écrite, ce composant de l'activité ne serait pas suffisant pour mettre en place une démarche autorégulée. Le rédacteur doit adapter son écrit aux contraintes de qualité de texte et

mettre en place les améliorations nécessaires lors de différents moments de la composition. Sur la base des informations provenant du contrôle, l'autorégulation permet de distribuer les ressources cognitives nécessaires à l'adaptation des aspects environnementaux (*e.g.* contraintes de temps, exploitation de ressources à disposition, dimension interpersonnelle du travail), comportementaux (*e.g.* habilités motrices de transcription graphique) et personnels (*e.g.* dispositions motivationnelles, croyances, processus cognitifs) de l'activité. B. Zimmerman et R. Risemberg (1997a) proposent ainsi un modèle des stratégies d'autorégulation participant à la production d'écrits que nous exposerons brièvement.

Ces auteurs définissent l'autorégulation de la production écrite comme « *un ensemble de pensées, actions et comportements mis en oeuvre par le sujet afin d'accomplir ses buts de rédaction et d'améliorer ses écrits ou ses compétences scripturales* » (B. Zimmerman et R. Risemberg, 1997a). Les différentes formes d'autorégulation définies dans le chapitre III-3, prennent tout leur sens dans le cadre de la composition écrite.

L'autorégulation interne de la production écrite concerne l'adaptation des stratégies cognitives et émotionnelles en cours de rédaction (*e.g.* diminuer les standards personnels d'évaluation pour réduire l'anxiété associée à une activité de production écrite). Cette catégorie s'exprime en cinq modalités :

- *La planification et gestion du temps* : la rédaction est planifiée attentivement en termes de temps et de délais.
- *La fixation d'un set d'objectifs* : consiste à s'imposer des buts spécifiques par jour ou par semaine.
- *Les standards d'auto-évaluation* : il s'agit de constituer ou de modifier ses standards de satisfaction personnelle pour évaluer la qualité de son écrit.
- *Les stratégies cognitives* : elles vont de la production des idées (*e.g.* utilisation d'un surligneur..) jusqu'à la révision (*e.g.* vérifier la grammaire dans les brouillons).
- *L'imagerie mentale* : concerne l'utilisation d'images durant la production des idées.

L'autorégulation du comportement permet à l'individu de contrôler ses comportements d'une façon stratégique durant la rédaction (e.g. enregistrer le nombre de pages écrites par jour dans la rédaction d'un mémoire). B. Zimmerman et R. Risemberg (1997a) identifient trois types de stratégies comportementales associées à la rédaction :

- *L'auto-monitoring* : consiste à enregistrer ses actions ou produits de rédaction et à s'imposer des objectifs par rapport aux résultats attendus.
- *L'auto-conséquence* : lié à *l'auto-monitoring*, il s'agit de se donner de sanctions ou de récompenses selon les résultats enregistrés.
- *L'auto-instruction* : cette stratégie apparaît lorsque le scripteur se dit à soi même les impressions sur ce qui est écrit ou lorsqu'il lit son texte à haute voix.

L'autorégulation environnementale relève du contrôle stratégique du contexte et des conditions de réalisation de la tâche (e.g. penser à écrire dans un endroit petit ou plutôt spacieux et avec des grandes fenêtres). Cette méthode concerne plus particulièrement deux modalités stratégiques :

- *La structuration de l'environnement* : correspond au choix, à l'organisation ou à la création d'un contexte pour mener une rédaction efficace.
- *L'autosélection de modèles* : est relative à la sélection de modèles physiques ou sociaux adoptés pour améliorer la composition.

Nous porterons nos analyses sur quelques stratégies qui ont été particulièrement relevées lors des analyses exploratoires des entretiens que nous avons menés durant notre travail de DEA et lors de la phase exploratoire de cette thèse (2002-2003). Nous décrirons les caractéristiques de ces méthodes, dans le cadre général des activités humaines et dans celui de la production d'écrits, avant de soulever quelques résultats de recherches qui précisent la pertinence des processus d'autorégulation dans la performance.

a. *La fixation de buts*

Cette stratégie avait déjà été citée par rapport au cadre descriptif des opérations cognitives de la production écrite proposé par J. Hayes et L. Flower (1980). Ces auteurs conçoivent la fixation de buts comme un processus participant à la planification de la rédaction. Ils expliquent comment, suite à la génération d'informations et à l'organisation des idées, la planification donnerait lieu à la spécification des buts à atteindre. En décelant le fonctionnement de la fixation de buts, J. Hayes *et al.* (1987) présupposent l'existence d'une phase de définition de la tâche où le rédacteur identifie les objectifs des opérations à mettre en place, en termes de caractéristiques de l'écrit et/ou de stratégies. Dans cette dynamique, lorsque l'individu ne parvient pas à se fixer de buts clairs, par exemple à cause d'un manque de connaissance de la superstructure du texte, il ne pourra pas appliquer les stratégies choisies ni améliorer son écrit (A. Piolat et J.-Y. Roussey, 1991b). Selon A. Piolat et J.-Y. Roussey (1991b), la représentation du texte serait le point de départ pour les prises d'information durant la révision et une source d'améliorations possibles. Un but bien défini devient la clé de la gestion des opérations de correction du texte, et ainsi une source importante d'autorégulation.

L'approche sociocognitive situe de même la fixation de buts au niveau de la planification de l'activité. Cette perspective propose que les buts puissent être analysés selon leur organisation, leur niveau de spécificité et l'objet sur lequel ils portent. Quant à l'organisation, A. Bandura (1991) décrit une structure hiérarchique dans laquelle des objectifs proches ou immédiats (*proximal regulators*), favorisent la création des buts plus étendus qui sont davantage liés aux significations et valeurs personnelles. Les premiers objectifs, appelés de proximité ou sub-buts par A. Bandura, ne sont pas des simples serviteurs des objectifs globaux. Ils accentuent l'investissement personnel dans la tâche car ils peuvent être source d'autosatisfaction par rapport aux accomplissements personnels, opérant ainsi comme des récompenses durant la poursuite de buts plus généraux. Les objectifs de proximité peuvent agir séparément et transformer l'importance et l'organisation des buts de niveau supérieur. Lorsque les autosatisfactions sont liées à des indicateurs de progrès, les sub-buts peuvent, eux-mêmes, guider la tâche sans que l'individu fasse référence à ses buts globaux.

Un rapport peut ainsi s'établir entre la structuration des buts et la performance. D'abord, les apprenants autorégulés, en organisant leurs buts suivant l'ordre de réalisation, peuvent garantir le renouvellement continu des objectifs. Ensuite, les objectifs procurent aux apprenants des standards personnels d'évaluation de leurs actions qui les informent des progrès obtenus (B. Zimmerman, 1998). Les étudiants les plus performants, grâce à la structuration de buts immédiats et/ou globaux, possèdent des standards propres de qualité et ne dépendent pas des évaluations extérieures.

Par ailleurs, le niveau de spécificité des buts fait référence à l'identification des objectifs précis à poursuivre. M. Boekaerts(1996) conceptualise la stratégie de fixation de buts en mettant l'accent sur leur précision, aspect également souligné par B. Zimmerman et M. Martinez-Pons (2004). Ces derniers estiment que les étudiants proactifs ont des objectifs plus spécifiques que les individus réactifs. Dans le domaine du sport, par exemple, B. Zimmerman et A. Kitsantas (2002) et B. Zimmerman et T. Clerly (2000) ont trouvé que les sportifs experts se fixent des buts plus spécifiques que les non-experts et novices. C'est ainsi que les objectifs contribueraient à l'amélioration et à l'acquisition d'habilités sportives. Dans le domaine de l'apprentissage scolaire, les buts des apprenants « naïfs » sont plutôt non-spécifiques et globaux (*distals goals*), et seraient liés à des faibles niveaux de performance et de réflexion vis-à-vis de leurs démarches (B. Zimmerman, 1998).

Concernant le troisième angle d'analyse de la fixation de buts, c'est-à-dire les objets vers lesquels sont orientés les objectifs, B. Zimmerman et A. Kitsantas (1997) ont étudié deux familles de buts : ceux d'apprentissage, axés sur le processus, et ceux de performance qui concernent les résultats à atteindre. Ces auteurs conçoivent que les premiers objectifs contribuent à l'amélioration progressive de l'activité au fur et à mesure que le sujet découvre les méthodes qui lui conviennent le mieux, et développe ainsi un style personnel de performance. Les seconds sont focalisés sur les critères permettant de mesurer le degré d'accomplissement des processus. Cette classification correspond aux catégories des buts identifiées par C. Dweck et E. Legget⁷⁵ dans le domaine de l'intelligence. Selon ces auteurs, les buts de performance s'orientent vers le

⁷⁵ Cités par LIEURY Alain, FENOUILLET Fabien. 1997. *Motivation et réussite*. Paris : Dunod, p. 100.

jugement des résultats et ceux d'apprentissage sont basés sur l'amélioration des compétences.

Chaque type d'objectifs guiderait différemment l'individu et aurait des conséquences bien différentes sur ses actions. Lorsque les élèves novices adoptent prématurément des buts de résultats, ils ajustent de façon maladroite les stratégies mises en œuvre et les connaissances sur les exigences de la tâche car ils n'ont pas suffisamment d'expériences d'auto-évaluation (B. Zimmerman et A. Kitsantas, 1997). En revanche, quand les individus se focalisent d'abord sur des objectifs de processus, ils peuvent apprendre à partir des modèles et des techniques qui leur permettront de gérer leurs échecs.

Une étude menée auprès d'adolescentes de 14 à 16 ans participant à une tâche de lancement de fléchettes, cherchait à analyser l'effet de chaque type d'objectif sur la performance finale des participantes. Les filles ont été entraînées, par l'imitation de modèles, à l'adoption de l'un des quatre classes de buts suivantes : de processus, de résultat, de transformation de processus, et des buts de processus transformés au cours de l'expérience en objectifs de résultat. Cette étude montre que les buts de processus ont un impact plus fort sur l'activité que les buts de résultats. De plus, l'utilisation d'objectifs d'apprentissage transformés progressivement en buts de performance, ont un effet non négligeable sur les croyances d'auto-efficacité et l'intérêt intrinsèque porté sur l'activité (B. Zimmerman et A. Kitsantas, 1997). Les filles qui ont adopté de façon prématurée des buts de résultat ont atteint des niveaux plus bas de sentiment d'auto-efficacité et d'intérêt. Les auteurs expliquent ces données par le fait que les personnes s'orientant vers des buts de processus, attribuent plus fréquemment leurs échecs aux stratégies mises en œuvre et non pas à leurs propres compétences. Leur sentiment de pouvoir contrôler leurs démarches est donc plus fort et elles perçoivent plus facilement leurs chances de réussite.

Dans le cadre de la production d'écrits, au-delà du caractère spécifique des objectifs, la condition qui aurait l'incidence la plus importante sur la performance est l'objet sur lequel portent les buts. B. Zimmerman et A. Kitsantas (1999) ont étudié les différences entre les démarches d'écriture selon l'utilisation de buts de processus et de

résultats (*cf.* chapitre III- 3), en se fondant sur les constats issus des recherches qui démontrent une forte participation des buts de processus, spécifiques et accompagnés par des *feedbacks* permanents, dans l'augmentation de la performance à l'écrit (R. Sawyer, S. Graham et K. Harris, 1992 ; S. Graham, C. MacArthur et S. Schwaetz, 1994 ; D. Schunk et S. Swartz, 1993). B. Zimmerman et A. Kitsantas (1999) cherchaient à comparer les conséquences de trois programmes d'instruction auprès des élèves de quatorze à dix-sept ans. Comme dans l'enquête citée précédemment, un dispositif tenait compte des buts de résultats, un autre était axé sur des buts de processus et un troisième combinait les deux types de buts. Les résultats indiquent que l'apprentissage de ces deux catégories d'objectifs est séquentiel (B. Zimmerman et A. Kitsantas, 1999), cela veut dire que les rédacteurs établissent, dans un premier temps, des buts de processus et une fois que les stratégies sont maîtrisées, ils se fixent des objectifs visant les résultats. Dans le cas de cette étude, les élèves avec les meilleures notes aux tests de révision ont été ceux qui combinaient, de façon hiérarchique, les buts de processus et de résultats.

b. L'autoévaluation

Il s'agit d'une stratégie d'autorégulation personnelle qui renvoie à la comparaison entre les informations relatives aux résultats de son action, aux buts ou aux standards (B. Zimmerman, 2002). Les standards personnels utilisés par le sujet en vue de juger ses actions jouent un rôle majeur dans l'autodirection (A. Bandura, 1991). Ils peuvent se développer par modelage social (*i.e.* l'observation du comportement des gens significatifs pour l'individu) ou par instruction (*i.e.* tutorat direct). La construction de standards n'est pas passive mais le produit des processus réflexifs à partir des différentes sources. A. Bandura (1991) souligne ainsi le rôle de la comparaison sociale dans l'estimation que l'individu fait de sa propre performance. En effet, celui-ci doit tenir compte des résultats atteints, de ses propres critères et de la performance des autres. Ces différentes informations peuvent révéler des similitudes avec des résultats obtenus dans d'autres situations. Lorsque la comparaison est établie en rapport à son propre comportement, l'individu tient compte des résultats de ses actions passées qui partagent les buts de l'action en cours.

Quant à la production de textes, cette méthode apparaît liée à la fixation de buts dans la mesure où des objectifs spécifiques peuvent fonctionner comme des standards d'évaluation (J. Hayes et J. Nash, 1996, A. Bandura, 1991, B. Zimmerman, 1998). Ces standards sont des items par rapport auxquels les rédacteurs comparent leurs performances et apportent des améliorations à leurs écrits. La plupart des recherches autour de l'auto-évaluation ont analysé les effets des standards d'évaluation sur la révision (B. Zimmerman et R. Risemberg, 1997a).

Les études mesurant l'impact de l'utilisation des critères d'évaluation sur la qualité des écrits montrent que, quand les standards sont spécifiques, les écrits produits sont meilleurs. Les sujets arrivent à détecter davantage d'erreurs et leurs diagnostics sont relativement conformes aux normes. Malgré ce constat, certaines études obtiennent des résultats moins conclusifs quant à la relation entre l'utilisation de critères d'évaluation et la qualité des produits. En particulier, J. Fitzgerald, L. Markham (1987), cités par B. Zimmerman et R. Risemberg (1997a), ont formé des élèves de 11 à 12 ans à une technique d'autoquestionnement en utilisant des critères d'évaluation pour réviser leurs écrits. Par rapport aux sujets qui ont simplement lu leurs textes, ces jeunes ont fait preuve d'un niveau plus conséquent de connaissances relatives aux processus de révision. Cependant les différences entre les deux groupes sont moins importantes concernant la qualité des écrits produits. Cette étude s'ajoute au groupe de recherches qui n'est pas en accord en ce qui concerne les réels effets de l'auto-évaluation sur la qualité des produits (*cf.* section III-3.2).

L'impact des opérations d'auto-évaluation a été également exploré dans le cadre des recherches menées par S. Graham, K. Harris et G. Troia (1998) pour construire un programme de développement de l'autorégulation (SRSD). Ces auteurs ont supposé que les stratégies d'auto-évaluation permettent au sujet de : maintenir un niveau de concentration élevé tout au long de sa composition, déduire les principes de chaque stratégie, évaluer les conséquences des méthodes, reconnaître les difficultés éprouvées durant les phases de production et découvrir les opportunités de mettre en pratique les stratégies. Ces opérations augmentent le niveau de conscience en cours de rédaction en informant le sujet sur les occasions propices pour l'utilisation des stratégies de rédaction. Ce type d'auto-évaluation qui tient compte des processus en œuvre, semble

utile à la généralisation des méthodes que le rédacteur connaît et qu'il a été capable de maîtriser dans des expériences précédentes (S. Graham, K. Harris, G. Troia, 1998).

c. L'auto-instruction

Cette stratégie d'autorégulation consiste, pour le sujet, à s'informer soi-même à propos de la manière dont il peut procéder durant l'apprentissage (B. Zimmerman, 1998). Il s'agit des verbalisations à haute voix ou sub-vocales qui guident l'action (B. Zimmerman, 2002). Ces autodiálogos peuvent favoriser l'attention portée sur la démarche, en aidant le sujet à suivre chaque étape de l'utilisation des stratégies et en l'encourageant à maintenir sa motivation (B. Zimmerman, 1998). Il nous semble que ces verbalisations peuvent être liées aux phénomènes de conscience au sens où elles se passent lorsque l'individu prend de la distance par rapport à son action, en se tournant vers lui-même. Plus concrètement, elles peuvent correspondre aux expériences métacognitives.

Rappelons que ces expériences sont définies par J. Flavell (1992) en tant que sentiments ou pensées spontanées qui informant le sujet sur le déroulement de son action en cours. Elles aident à détecter les problèmes rencontrés ou à apercevoir à quel moment une stratégie n'est pas utilisée de manière efficace. En rapprochant le concept d'expériences métacognitives à celui d'autoverbalisations, M. Boekaerts (1999) conçoit ce dernier comme faisant partie de la conscience à propos de la façon dont le système cognitif fonctionne, phénomène différent de celui de conscience de soi (besoins, motifs, buts, désirs). Les expériences métacognitives, explique-t-elle, concernent les jugements des sujets à propos de leurs stratégies, de la tâche et de la façon dont ces connaissances peuvent être utilisées.

Cette comparaison entre stratégie d'auto-instruction et expériences métacognitives peut être complétée par la compréhension du caractère médiateur de ces dernières, tel qu'il est évoqué dans les travaux d'A. Melot (1992). Ces expériences favorisent l'acquisition de connaissances à propos de l'efficacité des stratégies apprises, grâce au feedback explicite qui peut avoir lieu pendant l'action. Les descriptions fournies par les élèves les amènent à reconnaître leurs expériences métacognitives

durant la résolution de problèmes, en les guidant vers une prise de conscience de la relation entre la stratégie et la performance.

En ce sens, nous pouvons imaginer que les autodiálogos faciliteraient, eux aussi, la prise de conscience du fonctionnement cognitif en cours d'action. L'attention que le sujet porte à un moment donné sur son comportement peut être déclenchée par la perception d'un décalage entre ses stratégies et ses buts, ou par la compréhension des difficultés propres. Les autoverbalisations agirait en tant que feedback interne provoquant une adaptation comportementale, de la part de l'individu, selon les exigences environnementales et ses processus internes.

Quant à la production de textes, B. Zimmerman et R. Risemberg (1997a) confirment que la stratégie d'auto-instruction correspond à une source de feedback comportemental à propos de la qualité et de l'adéquation de la qualité du texte produit ou en cours de réalisation. Lors de la planification, les autoverbalisations du rédacteur peuvent se présenter sous forme de questionnements en vue de : a) identifier le lecteur et ses caractéristiques, b) déterminer les objectifs, c) récupérer les connaissances et d) organiser les idées (B. Sitko, 1998). En ce qui concerne la textualisation, C. Engler *et al.* (1991), cités par B. Zimmerman et R. Risemberg (1997), ont révélé que des élèves de neuf à onze ans, formés à la stratégie d'autoverbalisation dans un exercice de construction de textes de type expositif, ont montré une majeure conscience métacognitive tout au long de la rédaction. En ce qui concerne la révision, le rédacteur utilisant l'autoverbalisation serait capable de s'interroger sur l'adéquation entre ses objectifs et son produit pour mettre en place les améliorations nécessaires (A. Piolat et J.-Y. Rouse, 1991b). L'apport principal de cette méthode est de rendre le sujet capable de porter un regard distancié par rapport à son écrit faisant preuve des compétences métacognitives.

La stratégie d'auto-instruction a été l'objet de recherches visant à identifier ses effets sur la qualité d'écrit, notamment lorsqu'elle est mise en œuvre durant la phase de révision. Daiute et Kruidenier (1985) et Espin et Sindelar (1988) cités par B. Zimmerman et R. Risemberg (1997) ont demandé à des élèves de relire à haute voix leurs textes, ou d'autres écrits contenant des erreurs de grammaire, en s'interrogeant de

manière réitérée sur la qualité des produits. Ces sujets, par rapport au groupe contrôle, ont révisé plus fréquemment leurs écrits et ont détecté davantage d'erreurs. Daiute (1986), cité par A. Piolat et J.-Y. Rouse (1991b), constate également que des élèves de onze à seize ans utilisant un système d'aide contenu dans un logiciel de traitement de texte, évaluent davantage leurs textes et les corrigent à des niveaux plus profonds en ajoutant des informations, que ceux qui corrigent à la main ou avec un traitement de texte simple. Cette dernière étude démontre que le système d'aide dispense les jeunes élèves d'un contrôle autonome exercé par l'auto-questionnement, car, compte tenu de leur âge, ils ne possèdent pas les capacités de prise de distance ni de mémoire nécessaires.

d. La recherche d'aide

Il s'agit d'une des formes d'autorégulation environnementale identifiées par B. Zimmerman (1998, 2002), qui est basée sur le choix de modèles, d'enseignants ou de d'assistants, effectué par l'individu afin de rendre possible son apprentissage. En tant que stratégie d'autorégulation du contexte, cette méthode est liée à l'observation et à l'ajustement des ressources externes (physiques ou sociales) en vue de diriger la démarche vers les résultats visés.

En ce qui concerne l'écrit, nous pouvons citer, parmi les stratégies qui reflètent l'autorégulation du contexte, deux méthodes définies par B. Zimmerman et R. Risemberg (1997a) : l'organisation ou la création d'un environnement propice pour le bon déroulement de la tâche d'écriture, et l'utilisation des modèles sociaux pour améliorer son écrit. Dans le cadre des recherches qui analysent les effets positifs de ces méthodes sur la qualité des écrits, M. Marcus (1988), cité par B. Zimmerman et R. Risemberg (1997a), a demandé à des élèves d'âges divers (neuf à onze ans, quatorze à quinze ans et seize à dix-sept ans) de rédiger des essais dans une salle avec une télévision et une radio allumées durant la tâche. Les jeunes qui ont écrit les meilleurs essais sont ceux qui ont modifié leur environnement en baissant le volume des appareils et ceux qui ont passé moins de temps à regarder la télévision.

Par ailleurs, une recherche portant sur l'utilisation de modèles (R. Risemberg, 1996) a prouvé que les rédacteurs accédant librement à des sources (*e.g.* textes modèles et guides pour la réalisation des types d'écrits sollicités) obtiennent les meilleurs résultats. Dans la même étude, les sujets entraînés à la structure de l'écrit ont eu moins de recours aux sources. Cette divergence révélerait, au-delà des effets positifs de l'utilisation de modèles ou de guides, un rapport important entre le niveau de connaissance à propos du type de texte et l'autorégulation du contexte. Dans le cas cité, une conscience du manque d'informations nécessaires a probablement été la source d'utilisation des méthodes. Il nous semble qu'elle pourrait être également la résultante d'une reconnaissance des conditions du contexte qui favorisent la démarche d'écriture sous certaines conditions (*e.g.* type de sources à utiliser, utilité, compétences rédactionnelles des personnes auprès desquelles l'individu cherche de l'aide).

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que les quatre stratégies d'autorégulation de la production écrite dont nous venons de rendre compte, nous montrent divers angles sous lesquels les différences entre les rédacteurs les plus et les moins performants peuvent être analysées. L'absence de réponse définitive à propos des corrélations entre les méthodes d'autorégulation et la qualité des écrits chez des adultes constitue une raison forte qui confirme la nécessité d'accorder une attention particulière à l'analyse de ces interactions auprès de cette population. Outre la précision de ces rapports, nous remarquons l'importance de déterminer les facteurs qui sont davantage associés à la performance et de préciser les particularités de la mise en relation entre les différents processus d'autorégulation afin d'arriver à construire une vision approfondie de cette composante métacognitive dans le cadre de la production d'écrits.

III - 6. Différences entre les rédacteurs les plus et les moins performants

Parmi les premières recherches relatives aux différences entre les meilleurs et les plus faibles rédacteurs nous reprendrons, tout d'abord, celles conduites par J. Hayes et L. Flower (1980) et de C. Bereiter et M. Scardamalia (1992). Ces travaux mettent en évidence que les rédacteurs se distinguent essentiellement par rapport à la flexibilité et à la récursivité nécessaires à l'orchestration des processus et des sous-opérations de

rédaction. Selon cette perspective, la plupart des rédacteurs s'engagent dans les processus de planification, de textualisation et de révision. Cependant, certains sujets arrivent à harmoniser ces opérations d'une façon plus efficace (C. Delayne, 1986). En effet, ce sont les scripteurs experts qui « jonglent » le plus aisément avec les contraintes de la rédaction (L. Flower *et al.*, 1986, cités par D. Roen et R.-J. Willey, 1988). Du point de vue de C. Bereiter et M. Scardamalia (1998), cette facilité chez les plus performants relève de l'approche de « transformation de connaissances » qui est basée sur la résolution interactive des problèmes rhétoriques et ceux relatifs au contenu, permettant aux rédacteurs d'améliorer leur compréhension des thèmes à traiter.

Ces deux modèles théoriques se rejoignent en ce qui concerne les caractéristiques mises au cœur des différences entre les scripteurs les plus et les moins performants. Le caractère dynamique et itératif de la démarche des experts est soulevé, ainsi que la capacité de ces derniers à contrôler les contraintes procédurales de la rédaction et la qualité de l'écrit. Nous exposerons à présent quelques différences entre les scripteurs quant à leur fonctionnement cognitif et aux approches de rédaction mises en relief.

Les rédacteurs experts et novices fonctionneraient différemment durant la planification de leurs écrits. Les moins expérimentés négligent le rôle de ce processus dans la production écrite (S. Graham, K. Harris et L. Mason, 2004). Par conséquent, ils dépensent moins de temps avant la rédaction et démarrent leur rédaction avec peu de prévoyance, en générant les idées plutôt en cours de route (J. Hayes et L. Flower, 1980). Leurs faibles efforts de planification sont associés à un niveau insuffisant de fixation de buts rhétoriques et d'organisation de l'écrit, ainsi qu'à une quasi-ignorance par rapport aux attentes du lecteur (S. Graham, K. Harris et L. Mason, 2005). En revanche, la fixation d'objectifs chez les experts comprend la transformation de buts globaux en sous-but, preuve d'un fonctionnement dynamique (B. Sitko, 1998). Leurs épisodes de planification entraînent une variété plus large de représentations de l'écrit concernant les intentions, la structure et le contenu du texte (L. Flower, J. Hayes, 1984⁷⁶).

⁷⁶ Cités par SCARDAMALIA Marlene, PARIS Paris. 1985. « The fonction of explicit discourse knowledge in the development of text representations and composing strategies », *Cognition and instruction*, vol. 2, n° 1, p. 2

A. Piolat et J.-Y. Roussey (1996) ont analysé les façons de réaliser des brouillons chez des étudiants de première année en situation de rédaction d'une dissertation. Cette étude montre que la grande majorité des jeunes met en place une stratégie de « brouillon rédigé » privilégiant la mise en texte linéaire, avec des phrases construites et agencées de façon continue. En se centrant sur les contraintes lexicales et syntaxiques dès le départ, ils accordent peu d'attention à la confrontation d'idées sur le plan du contenu et sur le plan rhétorique et écrivent ce qui leur vient à l'esprit par des associations locales. Ce mode de fonctionnement correspond à la stratégie de « connaissances racontées » définie par C. Bereiter et M. Scardamalia (1992). Ces résultats sont en accord avec les observations de Burtis *et al.* (1983), cités par C. Bereiter et M. Scardamalia (1992) qui ont trouvé que les brouillons des étudiants utilisant la stratégie de « transformation de connaissances » n'étaient pas reproduits à l'identique dans le texte final, une variété d'idées n'étant pas utilisée finalement.

Les différences entre experts et novices sont mises en lumière également par rapport aux processus de révision. La première distinction concerne la contrainte que représente pour le scripteur le fait de lire son écrit d'un point de vue distancié, en tenant compte des attentes et des intentions de l'audience (B. Sitko, 1998). Rappelons que la relecture critique est l'une des opérations de révision d'après le modèle de J. Hayes *et al.* (1987). Le rédacteur expert serait le seul capable d'avoir une approche réfléchie, suffisamment distanciée par rapport au texte pendant la composition et spécialement durant la révision (A. Piolat et J.-Y. Roussey, 1991b). Les novices se retrouvent souvent centrés sur des aspects superficiels de l'écrit, ne pouvant pas allouer les ressources cognitives nécessaires afin de porter ce regard critique (C. Bereiter, M. Scardamalia, 1992).

Davantage axés sur la forme que sur le fond, les rédacteurs moins experts réalisent un nombre moins important de changements conceptuels, structurels et de style lorsqu'ils révisent leurs écrits. Ils pensent que les aspects de surface sont plus importants que ceux de contenu, que la révision est faite en tenant compte de la sonorité des phrases et qu'il faut attendre la fin de la rédaction pour réviser leurs écrits (V. Berninger, D. Whitaker, Y. Feng, 1996). En revanche, les scripteurs experts, qui utilisent une approche de « transformation de connaissances », effectuent de révisions

qui entraînent l'observation des objectifs et des idées principales des écrits. Ils pensent que le contenu est l'aspect le plus important à réviser et qu'il est possible de le faire durant toute la production.

Une condition qui facilite la révision experte émerge lorsque les rédacteurs sont dispensés des contraintes liées à la textualisation. A. Matsuhashi et E. Gordon (1985), cités par A. Piolat et J.-Y. Roussey (1991b) ont trouvé que les améliorations de texte les plus significatives sont effectuées par les étudiants n'ayant pas relu leurs écrits. Cela voudrait dire que, détachés des exigences de la mise en texte du contenu, ces rédacteurs sont capables de se représenter mentalement leurs textes pour traiter en priorité les aspects de cohérence globale et effectuer des corrections procédurales. En bref, l'absence physique de l'écrit lors de la révision peut avoir une incidence sur la capacité des rédacteurs à avoir un regard distancié de leur texte en apportant des améliorations plus efficaces.

Une étude menée près des étudiants de première année a souligné que la perspective de révision la plus utilisée reflète un bas niveau d'expertise. Les étudiants seraient souvent focalisés sur la correction des phrases et sur la mise en texte, au détriment des changements de l'écrit à un niveau global (B. Sitko, 1998). Cependant, lorsqu'il est demandé aux jeunes peu expérimentés de réaliser une révision synchrétique de leurs écrits, en tenant compte parallèlement des éléments rhétoriques, organisationnels et des attentes du lecteur, ils se montrent capables d'effectuer des corrections de meilleure qualité. Dans ce contexte, leurs difficultés concernent notamment une définition non adéquate de la tâche ainsi qu'un manque de compétences de contrôle (D. Wallace et J. Hayes, 1991). Sous cette perspective, certains programmes proposent que si les rédacteurs n'exhibent pas naturellement des compétences expertes pour la révision ils pourraient devenir plus performants grâce à l'aide extérieure. D'abord soucieux des besoins du lecteur, puis des détails de la mise en texte, ils arrivent à réduire les charges cognitives inhérentes à la révision et à produire de meilleurs écrits (K. Schriver, 1996, cité par B. Sitko, 1998).

Une question est mise en relief par les recherches que nous venons de présenter. Le contrôle est envisagé comme un élément déterminant des différences importantes

entre experts et novices. Nous revenons sur cette instance afin de réaffirmer sa fonction dans la gestion des charges cognitives inhérentes à la prise en compte combinée des aspects de forme et de fond durant la planification et la révision de l'écrit. Les rédacteurs experts sont capables de contrôler différents niveaux linguistiques selon les problèmes qu'ils découvrent au fur et à mesure de la lecture de leurs écrits (J. Hayes *et al.*, 1987) et enchaîner les différents types de révisions, qu'elles soient locales (*e.g.* vérification de la structure des phrases) ou globales (*e.g.* vérification de la structure du texte, ajout et/ou suppression des idées) (J.-Y. Roussey *et al.*, 1990, cité par A. Piolat et J.-Y. Roussey, 1991b). Ils privilégient une approche dynamique en organisant leurs écrits avant la mise en texte, avec des informations claires sur leurs buts et les attentes du lecteur.

Après avoir mis en lumière quelques divergences entre les meilleurs et les plus faibles rédacteurs, du point de vue des processus cognitifs, nous nous occuperons de relever quelques pistes pour la compréhension des différences entre ces deux groupes sous l'angle des composantes métacognitives. Nous développerons une première piste qui suppose, comme le soulignent plusieurs recherches, l'existence d'un niveau de métaconnaissances plus important chez les experts (B. Sitko, 1998, M. Ferrari, T. Bouffard, L. Rainville, 1998). Un second indice que nous explorerons vient de l'hypothèse que chez les rédacteurs les plus performants il apparaît une forte présence de compétences autorégulatrices (S. Graham *et al.*, 1996, S. Graham, K. Harris, L. Mason, 2004, B. Zimmerman et A. Kitsantas, 1997).

III - 6.1. Une question de mise en relation et de quantité des métaconnaissances

Les différences entre les rédacteurs les plus et les moins performants en fonction de leurs connaissances métacognitives ont été l'objet de plusieurs études. En particulier, M. Ferrari, T. Bouffard et L. Rainville (1998) analysent les métaconnaissances relatives à la structure de textes de type comparatif auprès des rédacteurs de dix-huit à vingt ans. Ces auteurs cherchaient à identifier les spécificités des étudiants avec l'hypothèse selon laquelle le degré de profondeur des métaconnaissances est un point divergeant entre les deux groupes de sujets. À l'aide d'interviews et de questionnaires, après avoir évalué les

écrits et avoir comparé les notes avec les connaissances rapportées par les étudiants, les auteurs ont conclu que les scripteurs qui réussissent le mieux ont des informations plus précises sur les contraintes du type d'écrit. Ils connaissent plus précisément comment « comparer » des objets et reconnaissent plus aisément la manière d'identifier les ressemblantes ou les différences entre deux choses. Avec une conscience des exigences de l'audience, les rédacteurs experts produisent de textes adaptés au type d'écrit demandé. De leur côté, les moins experts n'identifient pas les contraintes du type d'écrit et produisent des textes à caractère narratif, en racontant ce qu'ils savent sans établir les comparaisons exigées par la tâche. Ces résultats rejoignent ceux d'une recherche conduite par D. Roen et R. Willey (1988) qui constatent l'existence de meilleures performances chez les étudiants focalisés sur les besoins de l'audience, spécialement durant la révision.

Il faut souligner que, dans le cadre de ces recherches, ce sont les connaissances à propos de la tâche qui ont un rapport plus fort avec la performance des étudiants. Cette relation a été remarquée également par M. Victori (1999) lors d'une étude menée au sein d'une population d'étudiants espagnols de 18 à 20 ans. Cet auteur a réalisé une analyse qualitative des démarches de quatre sujets choisis selon les notes obtenues dans une activité de rédaction. Les résultats montrent comment les rédacteurs ayant obtenu les résultats les plus faibles possédaient des connaissances inappropriées relatives au type d'écrit. Ils ignoraient en particulier quelles étaient les parties à rédiger et la manière dont les idées pouvaient être organisées dans des paragraphes différents. En outre, les chercheurs ont observé un manque de vocabulaire et de ressources linguistiques, ainsi qu'un faible engagement dans la tâche chez les plus faibles. Ce facteur motivationnel a probablement provoqué une économie d'efforts cognitifs nécessaires à la correction d'erreurs, à la planification et à l'organisation de leurs textes.

Il existe également un type de métaconnaissance à propos de l'écrit qui concerne en particulier les croyances des rédacteurs à propos de l'écriture. M. White et R. Bruning (2005) ont constaté que les rédacteurs de textes de meilleure qualité ont souvent tendance à croire que la production d'écrits permet au rédacteur de transformer et d'intégrer des connaissances thématiques, et que cette dynamique de transformation implique des niveaux d'engagement importants chez les scripteurs. En revanche, les

individus produisant de textes de qualité moindre conçoivent l'écriture comme étant un processus de transmission de connaissances thématiques qui ne requiert que peu d'efforts. Remarquons que les connaissances des premiers sujets rejoignent la description proposée par M. Scardamalia et C. Bereiter (1987) concernant l'approche de « connaissances transformées ». Cette étude établirait implicitement un lien entre les connaissances des rédacteurs et leurs choix stratégiques quant à la récupération et à la production d'informations en cours de rédaction.

Un second apport de cette recherche a été de mettre en relation les différentes modalités des connaissances métacognitives (personnelles, stratégiques et sur la tâche). En effet, les auteurs observent que chez les plus experts l'apparition combinée de ces types de connaissances détermine l'approche stratégique choisie par les rédacteurs (M. Victori, 1999). Cette mise en relation de connaissances participe à une vision complexe de leurs démarches de rédaction, des contraintes de la tâche et de leurs difficultés. Parallèlement, une conception hautement sophistiquée de leurs stratégies et de la tâche leur permettrait d'être mieux informés durant les prises de décisions stratégiques. En particulier, ils deviendraient conscients du fait que l'évaluation de leurs textes entraîne un niveau important de distanciation, et qu'il est préférable de relire le texte quelque temps après sa rédaction.

Par ailleurs, quelques études signalent que seules les connaissances stratégiques déterminent les différences entre les rédacteurs novices et experts. Ce sont les plus expérimentés qui comprennent davantage les stratégies d'écriture et qui reconnaissent clairement les différents processus rédactionnels (Raphael, C. Englert et B. Kirschner, 1989, Berninger *et al.*, 1996). Dans ce sens, S. Graham, K. Harris et L. Mason (2004) constatent que, comme résultat de l'entraînement à des stratégies d'autorégulation, les connaissances procédurales des rédacteurs augmentent en même temps que leur performance. Cette évolution indiquerait que les scripteurs experts se caractérisent non seulement par leurs connaissances à propos des processus d'écriture, mais aussi par leur capacité à utiliser ces informations en vue de contrôler leurs démarches de rédaction (B. Sitko, 1998). Ils peuvent réguler les interactions complexes entre ces processus et les adapter de façon appropriée aux contraintes du texte produit et aux attentes du lecteur.

En résumé, les caractéristiques des rédacteurs performants concernent un nombre plus important de connaissances à propos de la tâche et des stratégies, ainsi qu'une capacité à mettre ces informations en relation de manière complexe et adaptée suivant les contraintes de la tâche de rédaction. L'ensemble des recherches que nous venons de citer renforce l'hypothèse selon laquelle, lorsque le rédacteur a conscience des spécificités du type d'écrit et de ses stratégies, il a plus de chances de produire de textes de meilleure qualité. Bien qu'une vision combinée des divers types de métaconnaissances n'ait pas été mise en valeur dans ces travaux, nous retiendrons la piste explorée par M. Victori (1999) en indiquant que la construction d'une représentation complexe des différents composants de la production favoriserait la prise de décisions stratégiques durant la rédaction.

III - 6.2. Arrêt sur les buts et les autoverbalisations

Notre recherche théorique a principalement extrait des différences entre les rédacteurs en ce qui touche aux stratégies de régulation interne et comportementale. En particulier, les programmes d'aide à l'écriture développés par S. Graham, K. Harris et L. Mason (2005) font découvrir que les élèves entraînés à des stratégies de régulation comme la fixation de buts et l'auto-instruction se sont montrés plus performants que les sujets n'ayant pas participé au dispositif. Les textes qu'ils ont produit ont été plus longs, davantage complets, correspondant aux critères de qualité dont cette étude a tenu compte. La stratégie de fixation de buts est apparue particulièrement utile lorsque les élèves ont dû inclure dans leurs textes toutes les parties exigées dans la tâche et utiliser l'ensemble des stratégies apprises. Le rapport entre la stratégie d'auto-instruction et la performance a également été déterminé. Les sujets devaient s'autoquestionner par rapport au déroulement de la tâche en se posant des questions telles que : *Qu'est-ce qui vient après ? Est-ce que cela a du sens ? Est-ce que j'aime cette partie ? Vais-je bientôt finir ?*. Le compte-rendu fait par les élèves a montré que ces auto-dialogues ont facilité chez eux le suivi du progrès de leurs démarches et la réalisation des modifications nécessaires.

Enfin, nous avons constaté que la fixation de buts est la caractéristique la plus étudiée en rapport aux caractéristiques des rédacteurs performants. Il est possible d'observer que la qualité des écrits est davantage associée à la construction de buts spécifiques plutôt que généraux, qui portent davantage sur le processus que sur le produit. S. Graham et K. Harris (1996) répertorient une série de recherches (S. Graham, McArthur et Schwartz, 1985 ; McArthur et Graham, 1987 ; Voth et Graham, 1998) dont les résultats confirment la meilleure qualité des écrits produits par des élèves ayant des buts spécifiques. Ces buts informeraient de façon claire sur ce qui est attendu par le lecteur, facilitant la planification et l'évaluation de l'écrit (S. Graham et K. Harris, 1996). En ce qui concerne l'objet des buts, comme B. Zimmerman et A. Kitsantas (1997) l'évoquent, les sujets experts sont principalement axés sur le déroulement de leurs démarches, en accordant une importance moindre à la réalisation de produits spécifiques.

III - 7. Hypothèses définitives de travail

Après la revue théorique dont nous venons d'en rendre compte, les hypothèses exposées dans la première partie de notre travail se sont spécifiées de la manière suivante :

H1. Les connaissances métacognitives des sujets performants à l'écrit sont plus nombreuses que celles des moins performants. Plus concrètement, la première catégorie de rédacteurs a les particularités suivantes :

- H.1.1 davantage de connaissances sur soi (ses forces et faiblesses) ;*
- H.1.2 plus de descriptions spontanées à propos des stratégies et des relations de ces dernières avec les buts de la production ;*
- H.1.3 une meilleure quantité et précision de connaissances relatives à la tâche.*

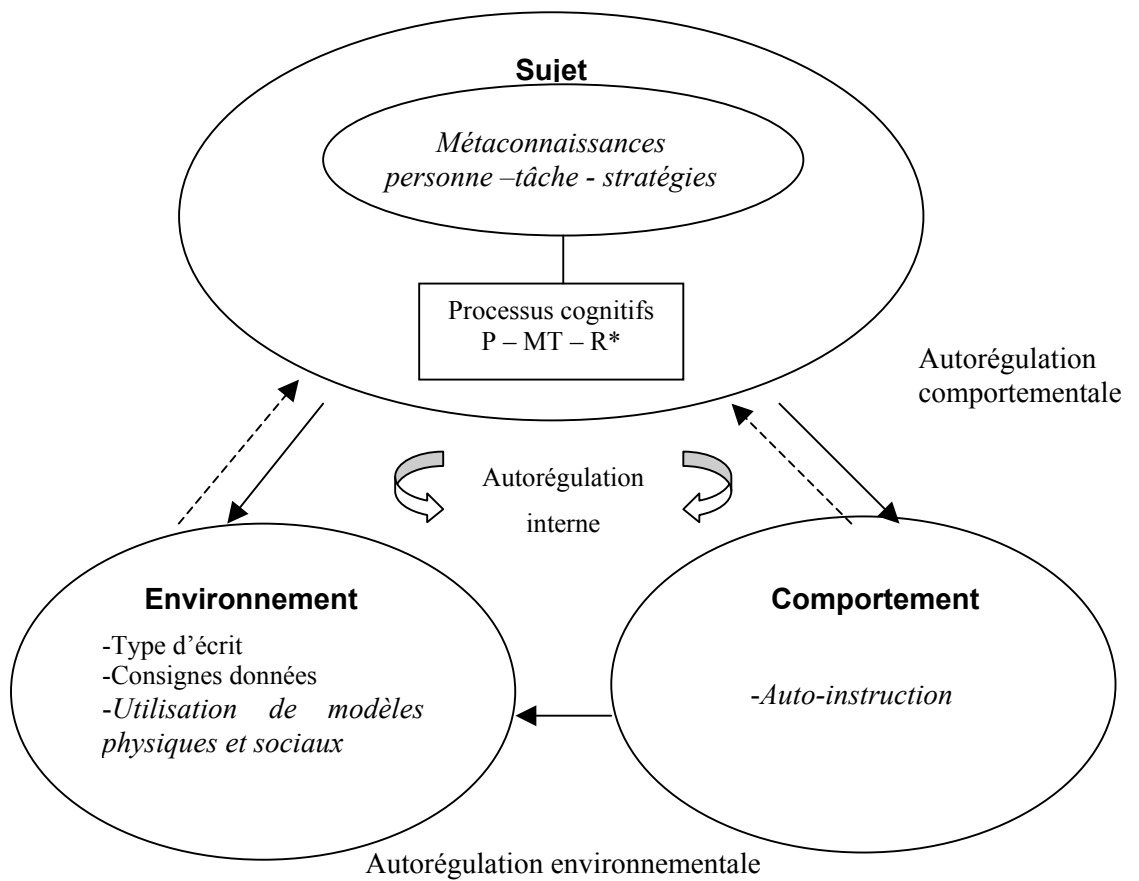
H.2 Les stratégies d'autorégulation sont plus nombreuses chez les rédacteurs performants. En particulier, ce groupe de sujets a les caractéristiques suivantes :

- H.2.1 ils ont davantage de stratégies d'autorégulation personnelle (buts et critères d'évaluation précis et axés sur les processus) ;*
- H.2.2 ils autorégulent plus fréquemment leurs contextes*
- H.2.3 ils utilisent activement les auto-verbalisations pour guider leurs productions*

H.3 Les métaconnaissances et les actions d'autorégulation sont dépendantes, l'une des variables implique l'autre dans le déroulement de la production écrite

Les définitions que nous venons d'exposer nous amènent à en déduire l'importance de comprendre la métacognition de la production d'écrits à partir de la mise en relation des connaissances que le sujet possède de lui-même en tant que scripteur, de ses stratégies rédactionnelles et de la tâche, avec ses méthodes d'autorégulation personnelle, comportementale et environnementale. En agissant à différents moments de la rédaction, cette interaction serait au service de la gestion des processus cognitifs de la production d'écrits. Cette vision se révèle utile pour expliquer la performance à l'écrit, d'abord, parce qu'elle soulève la prise en compte des caractéristiques et le rôle de chacune des composantes métacognitives. En identifiant ce que l'étudiant connaît sur ses processus et ce qu'il fait de ces informations au cours de l'activité nous pourrions appréhender le rapport entre ces métaconnaissances et la réussite des écrits. Notre conception met également en lumière le caractère diversifié du phénomène métacognitif, aussi bien sur le plan des sous-composantes qu'il rappelle, que sur celui des interrelations possibles entre les modalités étudiées. En bref, c'est en isolant et en mettant en rapport les différents types de connaissances métacognitives et de stratégies d'autorégulation, que nous espérons contribuer au savoir concernant les particularités des étudiants dans le domaine de la rédaction et la réelle dépendance entre les composantes métacognitives et la performance à l'écrit.

Enfin, la mise en évidence des cadres théoriques à partir desquels nous analyserons les composantes métacognitives de la production de textes peut être représentée dans la figure n° 10.



*processus de planification, mise en texte et révision

Fig. 10. Composantes métacognitives de la production d'écrits

Quatrième partie – **MÉTHODOLOGIE**

Nous expliciterons la manière dont notre enquête empirique nous permettra de mettre en lumière les caractéristiques des étudiants dans le domaine de la production d'écrits et d'analyser le rapport entre les variables *composantes métacognitives* et *performance à l'écrit*. Il est d'abord question de situer nos choix méthodologiques par rapport à l'ensemble des méthodes utilisées pour étudier la métacognition, tout en mettant en évidence les éléments qui supportent notre approche empirique. Nous chercherons à montrer en quoi la démarche choisie nous aiderait à répondre aux interrogations posées, et comment nos méthodes sont adaptées pour comprendre notre objet d'étude.

Nous organisons cette partie en quatre chapitres. Tout d'abord, nous caractérisons notre méthodologie et la mettons en rapport avec les objectifs de notre projet de recherche et avec le phénomène que nous étudions (chapitre IV-1). Ensuite, dans les chapitres IV-2 et IV-3 nous décrivons les dispositifs mis en place, leurs objectifs, la population étudiée et les étapes de l'évolution de nos appareillages empiriques. Enfin, nous exposons les outils de cette recherche en soulignant la manière dont ils ont été construits et en quoi ils nous seront utiles dans notre travail de recherche (chapitre IV-4).

IV - 1. Des choix méthodologiques privilégiant la flexibilité

Les études relatives à la métacognition peuvent être classifiées en deux types selon leur approche méthodologique (C. Marine et N. Huet 1998a). Le premier groupe comprend un ensemble de méthodes indépendantes dans lesquelles le sujet n'a pas forcément participé à une tâche particulière. L'individu doit se représenter des situations hypothétiques au cours des entretiens critiques ou répondre à des questionnaires qui explorent ses connaissances à propos de ses activités cognitives. Ce type de méthode facilite notamment l'analyse des métaconnaissances ou des procédures généralisables, mais il ne rend pas compte de la conscience cognitive qui accompagne la position du sujet lorsqu'il prend conscience de son action en cours.

Le deuxième groupe de méthodes, dit dépendantes (C. Marine et N. Huet 1998b), se base sur une tâche particulière qui se passe au cours de l'observation ou qui a déjà eu lieu. Les méthodes d'entretien simultané, les verbalisations à haute voix ou les observations en cours d'action, par exemple, cherchent à connaître les informations et les stratégies utilisées par le sujet. Ces approches obligent l'individu à porter une attention réfléchie sur son action et à établir une communication interne lors de ses processus intellectuels, activités importantes pour révéler la métacognition. Cependant, ces techniques posent aux sujets la contrainte cognitive de devoir verbaliser lorsque d'autres processus cognitifs sont mis en place.

Dans la gamme des méthodes dépendantes, une autre catégorie d'approches utilise les verbalisations *a posteriori*. Ce type de technique a l'avantage de se référer à des tâches concrètes mais pose des difficultés concernant les efforts de mémoire du sujet ou la distorsion de son expérience. Néanmoins, il est possible de favoriser la description de l'action en faisant appel à la prise de conscience de l'individu.

Cette description concise des méthodes nous conduit à situer plus exactement notre démarche méthodologique par rapport aux deux approches décrites. Nous avons mis en place deux dispositifs qui reprennent ces méthodes. Dans le premier cas, suivant une approche dépendante, nous avons mené des entretiens d'explicitation auprès d'un échantillon de douze étudiants pendant le premier trimestre 2005. Nous avons alors supposé que si la métacognition se base sur la conscience permettant au sujet de porter un regard réfléchi sur ses actions, les techniques d'explicitation sont adaptées à l'objectif d'appréhender les processus métacognitifs. Dans le second dispositif, sous un angle indépendant, nous avons réalisé une étude auprès de cinquante sujets à l'aide d'un questionnaire lors du premier trimestre 2006. Ce croisement de méthodes répond à l'intérêt d'analyser les métaconnaissances et stratégies d'autorégulation qui auraient pu participer à une activité précise et qui seraient liés à une performance particulière. Elle cherche à connaître la compréhension des connaissances métacognitives que le sujet est capable de généraliser et qui sont susceptibles d'entrer en jeu dans une action précise. Il sera question maintenant de présenter en détail chacune de ces démarches de recherche, en exposant leurs objectifs et leurs phases de déroulement.

IV - 2. Premier dispositif de recherche : des entretiens d'explicitation

Dans un premier temps, nous expliquerons les principes de cette technique proposée par P. Vermersch (1994), pour ensuite spécifier la manière dont nous nous sommes appropriée cet outil. L'entretien d'explicitation est un ensemble de pratiques d'écoute et de relances (questions, reformulations, silences) qui cherchent à faciliter la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience P. Vermersch (1994). Cette méthode d'entretien vise ainsi la description du déroulement des actions telles qu'elles ont été effectivement mises en œuvre dans une tâche particulière.

P. Vermersch (1994) construit sur des bases phénoménologiques un outil qui a pour principal objectif la description du vécu. Son hypothèse centrale est que les actions non conscientes peuvent être « conscientisables » grâce à une activité de réfléchissement, c'est-à-dire de transformation de la conscience « pré-réfléchie » en conscience « réfléchie ». La conscience pré-réfléchie, ou en acte, contient des connaissances non conceptualisées, intrinsèques à l'action. La modification de ce type de conscience peut s'opérer lorsque le sujet projette son action sur un plan de représentation nouveau, qui est accompagné par des codages sensoriels et des émotions associées au vécu. L'individu met en place alors une activité de réfléchissement qui tient la verbalisation comme son outil principal. Cette verbalisation qui a lieu dans l'entretien d'explicitation est différente du discours produit à partir de la rationalisation. Elle obéit à une *parole authentique qui ne se détache pas de la situation concrète ni du vécu de l'action* (P. Vermersch, 2000).

Le type de parole visé dans l'entretien d'explicitation implique une position en « première personne ». Celle-ci correspond à un état singulier car le sujet est toujours présent dans la situation de référence, en validant son discours au fur et à mesure de la description du vécu. C'est alors que l'individu peut assister au passage de la conscience en acte à la conscience réfléchie. Ce nouveau mode de conscience peut être représenté par une personne tournée vers soi-même, qui prend délibérément ses connaissances pour construire des modalités de connaissances encore plus abstraites.

Dans le cadre de l'entretien d'explicitation, l'exploration d'un moment singulier peut faire émerger des informations qui ne concernent pas proprement l'action, comme des savoirs, des buts, des jugements ou des commentaires. Ces informations, nommées « satellites » par P. Vermersch (1994), accompagnent la description de l'action mais ne renseignent pas concrètement sur l'aspect procédural. Outre les informations satellites, l'émotion peut, elle aussi, apparaître lorsqu'il y a description d'une action concrète. Quant les affects sont au centre de la description du vécu, il est possible d'obtenir la mise en mot des enjeux identitaires ou des croyances du sujet pour nous renseigner sur ce qui a sens pour lui au moment évoqué (N. Faingold, 2004).

Cette technique d'entretien réunit trois buts (P. Vermersch, 1994, 2003). D'abord, il s'agit d'aider l'interviewé à obtenir des informations à propos des étapes de réalisation de sa démarche. La prise de conscience est ensuite recherchée car elle facilite le retour réflexif nécessaire pour que le sujet puisse se questionner lui-même et devenir capable de mettre en mots le fonctionnement de ses outils intellectuels ou de comprendre ses difficultés. Enfin, cette technique envisage un but d'ordre métacognitif puisqu'une fois que le sujet arrive à s'auto-informer, il devient important de l'aider à se rendre compte de la façon dont il prend conscience de sa démarche.

À partir des postulats sur lesquels se fonde cette approche méthodologique, nous prenons en considération plusieurs façons d'observer la métacognition. Un premier angle d'analyse est possible lorsque l'interviewé aide le sujet à prendre conscience de son expérience passée. Un second niveau se mettrait en place quand l'individu devient conscient, au cours de l'entretien, d'une action individuelle dont il n'était pas conscient auparavant (A. Chanel-Ballas, 1998). Il peut se rendre compte de ses stratégies ou de ce qui a posé problème à sa démarche. Une dernière facette de la métacognition apparaît lorsque le sujet évoque des moments où il dirigeait de manière autonome ses actions, en décrivant ses procédures, les connaissances ou ses actions métacognitives qui ont participé à la situation décrite. C'est ce dernier niveau qui nous intéresse plus particulièrement.

En ce sens, l'entretien d'explicitation nous permet de connaître les méthodes mises en œuvre dans l'activité de rédaction dès lors que l'individu explore

consciemment des moments singuliers de sa démarche. Nous considérons le fait que la technique d'explicitation soit axée sur la conscience qui est à la fois impliquée dans l'explicitation des connaissances métacognitives du sujet et dans la description des processus de gestion autorégulée de l'activité. Puisque la métacognition se base sur la conscience qui permet au sujet de porter un regard réfléchi sur ses actions (*cf.* section III-1.2), ce regard particulier serait la condition permettant à l'interviewé d'expliciter et de verbaliser ses processus métacognitifs. Cependant, le sujet peut mettre en œuvre des processus métacognitifs d'une manière non-consciente ou implicite. Bien que l'entretien d'explicitation puisse se montrer utile pour nous informer à propos des métacomposantes implicites, en provoquant la prise de conscience ou en rendant explicites les processus non-consciences, nous n'avons pas poursuivi ce but dans nos entretiens de recherche.

IV - 2.1. Objectifs des entretiens

À l'aide des techniques d'écoute et de relance de l'entretien d'explicitation nous avons cherché à :

- Faciliter chez l'interviewé la mise en mot de ses actions de production d'un écrit.
- Recueillir des descriptions détaillées des procédures et des métaconnaissances
-

IV - 2.2. Population et groupe d'étude

Les sujets participant aux entretiens (voir tableau n° 6) faisaient partie d'un groupe de 40 étudiants du programme Certificat préparatoire aux Sciences de l'éducation de l'Université de Nanterre (année 2004-2005). Ce dispositif d'études a pour but de faciliter l'entrée dans le champ éducatif, soit par la reconversion de personnes n'ayant pas de diplômes nécessaires pour leur accès à la Licence, ou par la reprise d'études de professionnelles par un public déjà lié au milieu de l'éducation. La prévention d'abandons en cours d'année est également un objectif visé par ce

programme, raison qui motive l'accent mis sur l'implication de l'étudiant dans sa formation et sur l'information à propos des modalités des enseignements proposés⁷⁷.

sujets	âge	sexe	Type bac	Formations avant	Années d'études avant
s1 "Claire"	17	F	Litt	oui	1 à 2
s2 "Louis"	21	M	Prof	oui	1 à 2
s3 "Cécile"	24	F	Litt	oui	3 à 4
s4 "Marie"	25	F	Scient	oui	1 à 2
s5 "Odile"	21	F	Tech	oui	1 à 2
s6 "Valérie"	22	F	Tech	oui	1 à 2
s7 "Marina"	28	F	Prof	non	--
s8 "Rose"	27	F	DAEU	oui	1 à 2
s9 "Sylvie"	20	F	Litt	oui	1 à 2
s10 "Juliette"	39	F	Litt	oui	1 à 2
s11 "Charlotte"	24	F	Prof	oui	+ de 4
s12 "Laurent"	31	M	Prof	oui	1 à 2

Tableau n° 6. Étudiants participant aux entretiens d'explicitation

Durant la phase exploratoire de cette recherche (*cf.* annexe 1, *Description du travail exploratoire*) nous avons constaté que cette filière accueille des étudiants venant d'horizons différents, ayant pour la plupart suivi des formations dans des domaines autres que celui des Sciences Humaines et Sociales. Quelques-uns travaillent et d'autres sont en reprise d'études. Cette hétérogénéité de parcours de formation et d'activités complémentaires aux études correspond à l'un des facteurs qui caractérise la situation des étudiants dans le contexte actuel de massification et qui participe à la problématique à laquelle nous accordons une attention particulière.

Une fois la population d'étude choisie, nous avons mis en place une méthode naturelle d'échantillonnage. Les étudiants en question avaient produit des fiches de lecture dans le cadre de leurs études, puis nous leur avons proposé de participer à des entretiens pour parler de leurs façons de rédiger des écrits à l'université. Parmi les

⁷⁷ Brochure du programme « Certificat préparatoire à la licence Sciences de l'éducation », année 2006-2007, Université Paris X.

quarante sujets inscrits au programme cité durant la période 2004-2005, une douzaine a accepté de participer aux interviews qui se sont déroulés avant qu'ils ne prennent connaissance de leurs notes. Nous présentons dans le tableau n°6 un récapitulatif des informations concernant les étudiants du groupe étudié.

IV - 2.3. Construction du dispositif de recherche

Le protocole mis en place a été construit progressivement durant la phase exploratoire de cette recherche (années 2003 et 2004). Nous avons mené une pré-étude auprès de neuf étudiants en première année au programme Sciences de l'Éducation de l'Université Paris - X, ayant comme objectif de tester la pertinence de notre consigne et des relances selon nos intérêts de recherche. Nous rendrons compte brièvement des résultats de cette enquête pour ensuite décrire notre protocole définitif.

Lors de ces entretiens préliminaires, nous avons mis à l'épreuve deux types de protocole : l'un consistant en la description d'une activité d'écriture à laquelle les étudiants auraient participé quelque temps auparavant et l'autre portant sur un texte produit dans le cadre de notre dispositif de recherche. Dans ce dernier cas, les entretiens ont été conduits tout de suite après la production des écrits. Les deux consignes utilisées étaient axées sur des verbalisations *a posteriori*, mais elles se différenciaient selon le temps écoulé entre la fin de la rédaction et le début de l'entretien.

Consigne du premier protocole :

J'aimerais que nous parlions de la manière dont vous avez rédigé notre mémoire. Vous pouvez commencer par décrire ce que vous avez fait d'abord, comment avez-vous continué puis terminé cette rédaction. Au départ, je vous invite à décrire globalement votre démarche, puis nous nous arrêterons sur quelques moments spécifiques de celle-ci.

Consigne du second protocole :

Je vous propose d'écrire un texte argumentatif à propos du thème suivant : « le départ des jeunes du foyer parental ». Vous devez imaginer que ce texte sera lu par des lycéens et des étudiants de 18 à 25 ans qui participent à un débat sur la situation des jeunes actuellement. Vous avez 20 minutes pour rédiger, ensuite je vous poserai des questions sur la manière dont vous avez procédé pour écrire.

[Temps de rédaction...]

Maintenant, j'aimerais que nous parlions de la manière dont vous avez rédigé cet écrit. Vous pouvez décrire ce que vous avez fait, du début à la fin, d'abord globalement, ensuite nous nous arrêterons sur quelques moments spécifiques.

Dès les premiers entretiens nous avons constaté que la consigne du protocole n° 1 incitait les sujets à l'explication⁷⁸ de leurs démarches au lieu de faciliter l'explicitation de situations singulières. Nous avons expliqué cette tendance par le fait que la rédaction d'un mémoire se déroule durant une longue période composée par des épisodes fragmentés d'écriture. Nous avons remarqué également que les étudiants persistaient à faire des efforts de mémoire pour essayer de se souvenir de ce qui s'était passé, ne favorisant pas l'accès à leur vécu concret qui est l'objectif de l'entretien d'explicitation.

En revanche, lors du second protocole, la consigne a entraîné les interviewés à dépasser les descriptions globales de leurs procédures, en faisant moins d'efforts de rappel. Bien que la description ait privilégié l'aspect procédural, les sujets n'évoquaient pas de détails de leurs actions car ils n'étaient pas souvent en position d'une relation subjective à leurs expériences. Ils décrivaient de façon mécanique et distanciée le déroulement de leurs démarches, les dimensions sensorielles et affectives de l'action étant moins présentes. Souvent axés sur le savoir, ils décrivaient avec plus de difficultés les détails de leurs démarches. Une contrainte supplémentaire était liée au travail représenté par le fait de devoir rédiger puis décrire leurs activités, provoquant des écrits de faible qualité et des entretiens courts (ils ont été les plus brefs que les étudiants du premier groupe).

Nous avons déduit de ces premiers résultats qu'une consigne adaptée à notre recherche devait porter sur un écrit réalisé en situation naturelle, avec des contraintes réelles pour le sujet, et que l'entretien devait se dérouler quelque temps après la rédaction. Nous avons alors imaginé un protocole en deux temps qui consisterait à, d'abord, resituer le sujet dans son expérience en faisant une première description globale de sa démarche, pour ensuite choisir des moments plus précis à expliciter.

⁷⁸ Ce type d'informations englobe les savoirs théoriques, réglementaires, que P. Vermersch (1994) inclut dans l'aspect déclaratif des verbalisations, aspect qui s'oppose à l'explicitation de la dimension procédurale (savoirs pratiques, déroulement des actions) attachée à une action singulière (tâche réelle et spécifiée).

Durant cette phase préliminaire de l'enquête, nous nous sommes également intéressée à l'analyse des relances les plus adaptées dans le cadre de nos objectifs de recherche. Afin d'établir leur pertinence, nous avons répertorié les différents types de questions émergeant lors d'entretiens (tableau n° 7) et avons exploré les domaines de verbalisation⁷⁹ provoqués chez les sujets interviewés.

Les relances 2, 3 et 5 sont celles qui ont provoqué le plus souvent les verbalisations concernant le domaine de l'action. Les interviewés étaient amenés à concentrer leur attention sur la description de leurs expériences, en même temps qu'ils évoquaient leurs buts, jugements et croyances afin de renseigner leurs intentions. Bien qu'une grande partie du contenu corresponde principalement à la description des procédures, les aspects déclaratifs, intentionnel et de jugement émis par les interviewés n'étaient pas absents. Nous avons alors eu un premier aperçu de l'imbrication des connaissances et des stratégies liées à la rédaction, et avons décidé de tenir compte des deux domaines bien que l'entretien d'explicitation, telle qu'il est pratiqué par P. Vermersch (1994), privilégie l'explicitation des actions et des buts. Cependant, nous ne nous efforcions pas d'entraîner des verbalisations axées sur les connaissances des interviewés ; nous les accueillions plutôt et cherchions à faciliter la description des actions en rapport avec lesdites connaissances.

⁷⁹ P. Vermersch (1994, p. 34-36) propose de découper les verbalisations du sujet selon l'orientation du discours par rapport au référent concret : domaine descriptif s'il y a une activité particulière que l'interviewé essaie de décrire ; domaine conceptuel, le sujet donne priorité au savoir, aux propriétés formelles d'une situation concrète ; émotionnel lorsque le discours est centré sur les sentiments, sur l'implication personnelle du sujet dans l'action.

Relance 1. Récapitulation avec les mots de l'interviewé : cette formulation consistait à reprendre tout ou une partie du contenu de ce que venait d'être annoncé par l'interviewé

Ex : Interviewé : ça venait comme ça, je cherchais des synonymes...

Interviewer : oui...tu cherchais des synonymes

Relance 2. Question descriptive sous forme de « qu'est-ce que » : Type de formulation qui cherchait à encourager la description du déroulement de l'action.

Ex : qu'est-ce que tu faisais quand tu écrivais cette phrase longue ?

Relance 3. Description du déroulement de l'activité : Cette formulation voulait identifier les différentes phases et procédures de la démarche évoquée.

Ex : et ensuite, comment as-tu procédé ?

Relance 4. Questionnement à propos du contenu de l'écrit : Ce type de relance précisait le thème du texte (ou d'une de ses parties) décrit par l'interviewé. Nous avons imaginé que ce type de relance pouvait aider à resituer le sujet dans une situation concrète lors d'un blocage au cours de l'entretien.

Ex : sur quel thème portait ce paragraphe ?

Relance 5. Découpage de l'action : le but est de fragmenter les actions.

Ex : et quand tu faisais cela, comment tu faisais ?

Relance 6. Questionnement des difficultés : Nous sollicitons la description des difficultés que l'individu a rencontrées durant la production. Nous avons considéré que ce type de formulation pouvait amener l'interviewé vers l'évocation des ses procédures et expériences métacognitives qui ont eu lieu lors de la difficulté en question.

Ex : cela a été difficile, comment tu as fait pour t'en sortir ?

Relance 7. Formulation en écho : l'interviewer reprend les derniers mots de l'interviewé pour maintenir l'évocation du vécu particulier.

Tableau n° 7. *Types de relances employées dans l'étude exploratoire*

IV - 2.4. Le protocole définitif

Au fur et à mesure de l'évolution de notre dispositif, nous avons construit un protocole final composé par une consigne présentée en deux temps. D'abord, nous exposons la demande suivante :

« Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de décrire la démarche que vous avez suivie pour écrire la fiche de lecture. Vous pouvez commencer par décrire qu'est-ce que vous avez fait d'abord, comment la rédaction s'est déroulée et qu'est-ce que vous avez fait à la fin. Prenez votre temps et vous me ferez signe quand vous serez prêt pour commencer à en parler »

Les étudiants étaient ainsi invités à faire le récit de leur procédure de rédaction, en citant les étapes successives du début à la fin. Nous écoutions et intervenions seulement afin de clarifier l'enchaînement des phases. Cette première phase durait environ 10 minutes. La deuxième étape démarrait ainsi :

« Maintenant, si vous en êtes d'accord, choisissez un moment particulier de votre démarche de rédaction, celui que vous avez préféré, le premier qui vous vient à l'esprit, et décrivez ce que vous avez fait »

Nous envisagions d'aider le sujet à se focaliser sur des actions plus fines, puis de les fragmenter, tout en faisant attention à ne pas provoquer l'explication des procédures générales. Nous employions principalement les relances de types 2, 3 et 5 (cf. tableau n° 7), en demandant, par exemple : *Comment vous êtes-vous pris pour faire le plan de votre texte ? Et quand vous avez écrit la première phrase qu'est-ce que vous avez fait exactement ? Comment saviez-vous que c'était le mot qui convenait ? Et quand vous vous êtes rendu compte que ce n'était pas le chemin, comment vous vous êtes rendu compte ? Qu'est-ce que vous avez fait après ?* Lorsque l'interviewé n'avait plus de descriptions à fournir nous l'invitions à expliciter un autre moment de la démarche. La durée moyenne des entretiens a été de 40 minutes.

IV - 3. Deuxième dispositif de recherche : questionnaires

Ce dispositif a été imaginé en accord avec une approche indépendante, c'est-à-dire que le recueil d'informations ne correspondait pas à une activité effectivement mise en œuvre par les étudiants. Tout comme dans notre premier dispositif, nous observons les variables *composantes métacognitives et production d'écrits*. Toutefois, dans cette deuxième enquête, il ne s'agissait pas de décrire une activité de rédaction effectuée par les étudiants dans le cadre de leurs études mais de connaître la manière dont ils procèdent généralement pour rédiger des écrits dans le contexte universitaire. La construction d'une mesure quantitative de la métacognition a fait partie de ce dispositif, outil qui a été utilisé parallèlement à d'autres instruments construits dans le cadre de cette recherche, tels qu'une grille d'évaluation d'écrits et un questionnaire pour évaluer la métacognition (cf. chapitre IV-4).

IV - 3.1. Objectifs

En mettant en place ce dispositif, les buts poursuivis étaient :

- Identifier les connaissances métacognitives et les stratégies d'autorégulation que les étudiants reconnaissent dans leurs processus d'écriture.
- Evaluer la performance écrite des étudiants.
- Vérifier l'existence ou l'absence d'une relation entre les composantes métacognitives et la performance à l'écrit.

IV - 3.2. Population et groupe d'étude

Pour ce deuxième dispositif, nous avons mené une enquête auprès des étudiants du programme de Psychologie de l'Université Paris X. Le choix de mener notre étude au sein de cette population a été motivé par l'observation du fait que, sur plan national, les étudiants de cette filière ont un des taux de réussite les plus faibles (49% passent leur licence en un an, P. Girardot, 2005b). Nous avons également tenu compte de l'importance que l'activité de production du langage écrit a dans ce domaine de formation, activité fait connaître aux étudiants des contraintes particulières sur le plan rédactionnel : difficulté à mettre en relation la théorie et la pratique, contenus éloignés du concret (L. Mucchielli, 1998).

Nous avons demandé à 46 étudiants de la Licence de Psychologie à l'Université Paris-X (2^{ème} semestre 2006) qui participaient à l'UE Enseignement d'Initiation à l'expérimentation, de rédiger de textes sur un thème donné. Tout de suite après, ils ont rempli un questionnaire construit pour évaluer leurs niveaux de composantes métacognitives.

IV- 3.3. Description du dispositif

En vue de la construction de ce dispositif nous nous sommes posée plusieurs questions : Quel type d'écrit les étudiants devaient rédiger ? Quelle serait la consigne

spécifique à suivre ? Comme nous l'avons exprimé dans la problématique de cette recherche, les différences entre les scripteurs les plus et les moins performants apparaissent davantage lors de la production d'écrits de type argumentatif. Ainsi, nous avons proposé de rédiger une dissertation, contenant une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une situation problème analysée dans le cadre de la psychologie sociale. Nous avons précisé les éléments du contexte de la production (*i.e.* l'audience et les buts poursuivis) dans la consigne suivante :

En vous appuyant sur les affirmations ci-dessous, vous devez analyser comment la psychologie sociale peut-elle nous aider à comprendre le problème des banlieues en France, notamment les événements qui ont eu lieu en novembre 2005. Vous devez imaginer que vous allez présenter cet écrit dans le cadre d'un cours de psychologie sociale. Votre texte devra contenir entre 300 et 500 mots. Vous disposez de 1 heure pour écrire.

D. Oberlé (entretien 2002) dit :

« Pour moi, la psychologie sociale, c'est une discipline qui considère que la compréhension et l'explication des conduites humaines ne peut se faire de manière approfondie qu'en tenant compte des contextes dans lesquels ces conduites se développent [...] En fait toute conduite, toute pensée, est insérée dans un contexte et je pense que pour les expliquer et éventuellement pour pouvoir les prédire, puisque c'est l'ambition ultime, on ne peut le faire qu'en tenant compte de ces contextes, en essayant d'en repérer l'impact, avec l'idée que les gens sont à la fois produits par, et producteurs de ces contextes. »

Après la rédaction, nous avons distribué un questionnaire destiné à identifier les connaissances métacognitives et les stratégies d'autorégulation des étudiants (*cf.* chapitre IV-4). Sur l'ensemble des étudiants, un n'a pas accepté de participer au dispositif proposé.

IV - 4. Outils de recherche

En cohérence avec notre méthode hybride qui combine une approche dépendante-qualitative et une autre indépendante-quantitative, nous avons construit des outils de recherche correspondant à ces deux perspectives. Nous décrirons en détail notre outillage, en partant de la grille de lecture d'indices de la métacognition construite successivement durant la phase exploratoire de cette recherche. Puis, nous expliquons la manière dont nous avons construit la grille d'évaluation d'écrits utilisée pour obtenir une mesure de la performance des étudiants au sein des deux dispositifs. Enfin, nous

spécifions les caractéristiques du questionnaire métacognition qui a été l'outil clé de notre second travail de terrain.

IV - 4.1. Grille d'indicateurs des composantes métacognitives : instrument pour la lecture des entretiens

Dans cette section, nous présentons l'opérationnalisation de nos variables *connaissances métacognitives* et *autorégulation* qui a été la base pour la construction de la grille de lecture à laquelle nous avons eu recours pour l'analyse des entretiens. À partir des concepts exposés dans les chapitres III-2 à III-5 nous spécifierons les dimensions que nos analyses de contenu cherchaient à mettre en évidence.

a. Métaconnaissances relatives à la personne

Cette catégorie d'analyse comprend les connaissances que l'individu possède quant à la nature de ses propres processus cognitifs et ceux d'autrui. Nous avons retenu deux sous-catégories de métaconnaissances personnelles identifiées par J. Flavell (1980) :

- les métaconnaissances intra-individuelles font référence aux croyances d'un individu à propos de ses qualités dans le domaine de la production d'écrits,
- les métaconnaissances universelles comprennent les croyances relatives aux caractéristiques de la cognition humaine quant à la rédaction de textes.

Nous appellerons le premier groupe *connaissances sur soi*. Celles-ci concernent les croyances du rédacteur à propos de ce qu'il sait bien faire et de ses difficultés (voir exemples dans le tableau n° 8). Ce type de déclarations ne se rapporte pas à une activité particulière qui a eu lieu, mais il englobe des informations générales quant aux actions ou aux procédures sur lesquelles l'individu croit posséder une certaine maîtrise. Nous privilégions des expressions faisant allusion à « savoir-faire quelque chose », « être bon pour ... », « ne pas avoir de problème pour faire ... ».

Indicateurs	Exemples des phrases analysées
Connaissances sur soi	<ul style="list-style-type: none"> ° <i>Je rédige assez facilement les dissertations.</i> ° <i>Je sais reconnaître quand je fais des erreurs dans la rédaction.</i> ° <i>D'habitude je ne sais pas très bien faire de synthèses.</i>
Connaissances à propos des scripteurs	<ul style="list-style-type: none"> ° <i>Quand on écrit, les idées s'entrecroisent, on essaie de faire en sorte que cela soit compréhensible.</i> ° <i>On a tous des phrases pour répondre à certains types de questions.</i>

Tableau n° 8. Exemples des métaconnaissances personnelles

Le second indicateur, les **connaissances à propos des scripteurs**, rassemble les connaissances de l'individu portant sur le fonctionnement des personnes au niveau de l'écrit. Ce type d'information ne porte pas sur l'individu lui-même ni sur des personnes en particulier. Il rend plutôt compte, dans un sens plus large, des caractéristiques de l'espèce humaine, de ses qualités ou difficultés, ainsi que du fonctionnement cognitif de la production d'écrits. Des expressions comme « on fait généralement ... », « les gens sont plus compétents à l'écrit... », « l'écriture se passe naturellement, c'est une suite d'idées » retiendront notre intérêt. L'apparition du pronom neutre *on* sera notre point de repère afin de reconnaître dans les discours la référence aux connaissances inter-individuelles (tableau n° 8). Vu que ce pronom renferme un caractère plus incertain que les pronoms « je » ou « nous »⁸⁰, il nous est apparu approprié de nous attacher à son sens indéfini afin de distinguer les connaissances relatives à soi-même de celles référées aux caractéristiques des humains.

b. Métaconnaissances relatives à la tâche

Ces connaissances relatives à l'écrit peuvent relever de deux types d'informations :

- la compréhension des caractéristiques du type d'écrit ou de la tâche d'écriture concernée ;
- les connaissances à propos des niveaux d'exigences du type d'écrit.

⁸⁰ Définition de l'Académie française : Pronom masculin indéfini qui indique d'une manière générale une ou plusieurs personnes et qui est toujours sujet d'un verbe, [en ligne], disponible sur http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm, consulté le 10/11/03.

A partir de ces sous-catégories nous avons constitué deux thèmes d'analyses (voir exemples dans le tableau n° 9). L'indicateur *connaissances sur les caractéristiques du type d'écrit ou de la tâche* décrit les croyances que l'individu a des propriétés d'un type d'écrit en particulier : Qu'est-ce qu'est une dissertation ? Quelles sont les parties à développer ? Quelle doit être sa longueur ? Quels sont ses objectifs ? Nous avons pris en considération des phrases exprimant : a) les définitions relatives à un type d'écrit dans lesquelles étaient présents les verbes « être », « traiter de », « consister à » ; b) des phrases faisant allusion aux informations que l'individu a de ce qui lui a été demandé dans une tâche effectuée. Ces connaissances sont évoquées en termes de « il fallait faire... », « ce qui était demandé était... », « on devait faire... ».

Le deuxième indicateur, *connaissances sur les difficultés de la tâche ou d'un type d'écrit particulier*, rappelle la compréhension des contraintes que le type d'écrit représente pour l'interviewé. Nous retiendrons les énonciations sous forme de : « c'est difficile de... », « ce qui pose problème est... ».

Indicateurs	Exemples des phrases analysées
Connaissances à propos des caractéristiques du type d'écrit	<ul style="list-style-type: none"> ° <i>La fin du texte consiste surtout à essayer de bien conclure l'histoire.</i> ° <i>On ne nous demandait pas une dissertation mais une argumentation.</i> ° <i>Dans l'examen, il fallait décrire le parcours de l'auteur.</i>
Connaissances sur les difficultés du type d'écrit	<ul style="list-style-type: none"> ° <i>À la fin du texte ce qui est difficile est de trouver un bon vocabulaire pour dire des choses pertinentes.</i> ° <i>C'est plus simple d'écrire ce qu'on pense.</i>

Tableau n° 9. Exemples des métaconnaissances à propos de la tâche

c. *Métaconnaissances relatives aux stratégies*

J. Flavell (1992, p. 5) définit cette catégorie comme un ensemble de connaissances qui mettent en évidence les stratégies utiles selon les objectifs de la démarche. Par exemple, un enfant peut croire qu'une manière de stocker une grande quantité d'information est de repérer les points clés d'un discours et d'essayer de les répéter en utilisant ses propres mots.

Il apparaît nécessaire à ce stade de rappeler la distinction que nous faisons entre stratégies de production et de régulation. Les premières évoquent l'exécution des processus cognitifs et les deuxièmes sont liées aux actions de contrôle et de prise en charge pour l'amélioration des aspects spécifiques de la démarche (*cf.* chapitre III-3). Sur la base de cette différenciation nous avons créé deux sous-catégories de métaconnaissances stratégiques que nous présentons dans le tableau n° 10.

Les ***connaissances sur les stratégies d'exécution*** sont relatives aux croyances du sujet concernant les processus cognitifs lui permettant de réaliser une tâche ou de parvenir à un but recherché. Ces informations ne décrivent pas les procédures mises en place durant une activité d'écriture particulière mais elles renvoient à des conceptions sur sa propre façon d'accomplir certaines opérations d'écriture. Nous retiendrons les expressions employant l'indicatif présent, comme « quand je fais ...je fais... ».

Les ***connaissances sur les stratégies d'autorégulation*** font référence aux connaissances sur un ensemble de processus qui surveille la mise en place des stratégies d'exécution. Nous allons repérer les phrases relevant des stratégies de régulation en nous basant sur les indices suivants :

- Premièrement, nous nous rapporterons aux significations des mots *surveiller*, *observer*, *veiller* évoqués par les interviewés lorsqu'ils décrivent leurs manières de rédiger ou les conditions qui affectent le déroulement de la production. Nous retiendrons les allusions telles que « faire attention à » « prendre garde de » « s'assurer de » « vérifier » « s'observer faire » « s'apercevoir », « se rendre compte de ».
- Deuxièmement, nous porterons notre attention sur le sens des mots *adapter*, *changer*, car ils évoquent l'appropriation/ajustement/modification de quelque chose (processus, produit) suivant les conditions internes/externes d'un organisme (dictionnaire de la langue française, Le Robert).

Indicateur	Exemples des phrases analysées
Connaissances sur les stratégies de production	<p>° <i>La façon que j'utilise pour apprendre est photographique, après avoir lu les pages je les repasse pour les photocopier.</i></p> <p>° <i>Quand je reprends les mots c'est de la visualisation de la page.</i></p>
Connaissances sur les stratégies de contrôle et d'autorégulation	<p>° <i>Je rédige en essayant d'avoir un langage soutenu, faire attention à avoir un meilleur langage que d'habitude, faire de jolies phrases.</i></p> <p>° <i>Je commence toujours par relire ce que j'avais écrit avant, pour modifier si besoin, c'est une question formelle de transition.</i></p>

Tableau n° 10. Exemples des métaconnaissances relatives aux stratégies

Enfin, nous insistons sur le fait que pour l'analyse des métaconnaissances stratégiques, nous cherchons à établir une distinction entre : a) les connaissances relatives aux stratégies personnelles de rédaction et b) les actions que l'individu a effectivement développées durant l'activité d'écriture sur laquelle nous l'interrogeons. Ainsi, les métaconnaissances stratégiques ne se rapportent pas à l'énumération des événements succédés dans un espace et temps précis. En revanche, elles évoquent des catégories d'actions et de manières d'agir.

d. *Autorégulation interne*

Cette première catégorie d'autorégulation concerne la surveillance et l'ajustement de ses états affectifs et cognitifs (B. Zimmerman, 2002). Comme nous l'avons exprimé, parmi les cinq stratégies d'autorégulation interne identifiées (section III-3.2), nous tiendrons compte de la fixation d'objectifs et de l'auto-évaluation. La première stratégie renvoie à la spécification d'actions ou de résultats visés (B. Zimmerman, 2002). Nous retenons toutes les phrases évoquant des souhaits que les interviewés expriment en employant des mots comme « vouloir », « souhaiter », « désirer », « tenir à ». La seconde stratégie fait référence à la comparaison des résultats obtenus par rapport à des critères d'évaluation (Tableau n° 11). Pour l'analyse de cette catégorie nous portons notre attention sur des phrases évoquant :

- Des jugements que l'individu a émis durant sa production suite à des comparaisons entre son produit et un modèle (e.g. le travail d'un collègue, un

guide fourni par l'enseignant, un plan qu'il s'est lui-même construit). Nous privilégions des expressions comme « j'ai trouvé que... » ou « j'ai vu que... » « je me suis rendu compte que... » car elles font allusion à l'observation de sa propre démarche ou des produits partiels et finaux de la rédaction.

- Des normes ou critères que l'individu dit avoir pris en compte pour juger la qualité de son écrit. Cette lecture d'indices concerne l'expression d'adjectifs qualificatifs utilisés par le sujet lors de l'évaluation de son écrit ou de sa démarche.

Indicateurs	Exemples des phrases analysées
Fixation d'objectifs	<ul style="list-style-type: none"> ° <i>Je voulais écrire de façon simple, avec des mots qui ne soient pas compliqués.</i> ° <i>J'essayais d'expliquer ce que j'avais compris en deux ou trois phrases.</i>
Auto-jugement	<ul style="list-style-type: none"> ° <i>Quand j'ai relu la phrase je n'ai pas trouvé cela pertinent.</i> ° <i>J'ai vu que ce n'était pas cohérent ce que j'ai écrit.</i>

Tableau n° 11. Exemples des stratégies d'autorégulation interne

e. *Autorégulation du comportement*

Dans cette catégorie d'analyse nous avons inclus les expressions faisant allusion aux actions de guidage de son comportement lorsque le sujet visait le contrôle stratégique de sa production. Nous nous sommes intéressée tout particulièrement à l'utilisation de verbalisations à haute voix ou sous-vocales durant l'action. **L'auto-instruction** correspond à des moments où l'individu parlait à soi-même avant, en cours d'écriture ou à la fin, en se référant à ses propres actions ou comportements. Des phrases telles que : « je me suis dit que... », « je me disais moi-même... » « je répétais à haute voix », sont le centre de notre attention pendant l'analyse de cet élément.

Indicateur	Exemples des phrases analysées
Auto-instruction :	<ul style="list-style-type: none"> ° <i>Quand je voyais une idée je me disais « je retiens, je retiens ».</i> ° <i>Quand je me suis relu, je me suis dit « je n'ai pas le choix il faut que je retire des choses ».</i>

Tableau n° 12. Exemples de stratégies d'autorégulation du comportement

f. *Autorégulation de l'environnement*

Cette modalité d'autorégulation relève de l'observation et de l'ajustement du contexte de la part de l'individu par rapport à son action d'apprentissage (B. Zimmerman, 2002). Elle renvoie à la capacité de contrôler de façon stratégique son environnement et les conditions de réalisation de la tâche d'écriture. Comme B. Zimmerman et M. Martinez-Pons, 2004 le proposent, l'autorégulation du contexte peut avoir lieu par le choix de modèles (e.g. enseignants, pairs, guides méthodologiques) afin de chercher une aide à la production de son écrit. Nous avons retenu l'indicateur ***utilisation de ressources du contexte*** qui évoque l'action d'adopter un ou plusieurs modèles, ou de faire appel à des tuteurs ou collègues (tableau n° 13).

Indicateur	Exemples des phrases analysées
Utilisation des ressources du contexte	° <i>J'ai pris le guide que le professeur nous avait donné avec les parties à développer.</i> ° <i>Quand j'ai eu un blocage, je suis allé voir mon collègue pour essayer de retrouver des nouvelles idées.</i>

Tableau n° 13. Exemples de stratégies d'autorégulation de l'environnement

Nous venons de détailler la grille dont nous disposons pour le décodage des protocoles ⁸¹. Ainsi, les sous-catégories déduites à partir des définitions théoriques et des entretiens exploratoires prétendent être des outils de repérage des connaissances que les rédacteurs manifestent et des stratégies dont ils peuvent en rendre compte. En exploitant cet instrument d'analyse, nous nous référons à la capacité des sujets de comprendre leurs propres processus. En ce sens, cette recherche ne s'oriente pas vers la mise en lumière d'une « métacognition objective » car les descriptions apportées par les interviewés ne sont pas ratifiées par d'autres moyens d'enquête. En revanche, notre

⁸¹ Les entretiens ont été retranscrits en entier, puis progressivement décortiqués suivant une méthode que nous avons structurée. D'abord, nous réalisons une lecture d'ensemble sans faire d'annotations ni de remarques. Ensuite, nous soulignons avec une couleur spécifique les connaissances et, à l'aide d'une autre couleur, les actions. Enfin, nous employons six couleurs supplémentaires pour découper les phrases correspondant à chacune des sous-catégories décrites dans la grille. En transcrivant les phrases retenues dans un autre fichier, nous avons regroupé les énoncés par sujet et par catégorie. Cette démarche a été essentielle afin de chiffrer les énoncés des interviewés, procédure nous permettant d'obtenir une mesure quantitative des composantes métacognitives dans ce dispositif.

démarche s'efforce d'être le plus objective possible en se pliant à une observation rigoureuse des indicateurs et indices matérialisés dans cette section.

IV - 4.2. Un outil d'évaluation d'écrits reflétant les exigences du discours universitaire

Rappelons que ce travail de recherche s'interroge à propos de la relation entre la performance à l'écrit et les composantes métacognitives des étudiants. La qualité de texte représente, selon Y. Reuter (1996)⁸², une des sous-catégories de la performance à l'écrit : les *performés*, cela veut dire, tous les produits finis ou transitoires de la rédaction, tels que les brouillons et les notes.

Lors de notre recherche bibliographique relative à la production d'écrits, nous avons constaté divers éléments pris en considération par les auteurs afin d'évaluer la qualité des écrits produits. Ainsi, A. Piolat et Y. Roussey (1996), en analysant les brouillons et les textes produits par des étudiants, observent la taille et le type d'écrit, l'uniformité et les traces laissés par les scripteurs durant la révision (substitutions, effacements, additions). Par ailleurs, M. Ferrari, T. Bouffard et L. Rainville (1998) examinent des critères quantitatifs : le temps dépensé pour rédiger, le nombre d'idées liées dans l'écrit ; et certains aspects qualitatifs tels que la cohérence et l'originalité des idées. De leur part, H. Van den Berg, G. Rijlaarsdam (1994) ont demandé à des juges d'évaluer les écrits en se fondant sur l'objectif perçu du texte, son organisation, la prise en compte des attentes du lecteur et l'usage de la langue.

Dans un premier temps, nous nous sommes centrée sur l'analyse de ces divers indicateurs de la qualité des écrits. Cependant il nous a semblé pertinent d'évaluer les textes des étudiants selon les exigences confrontées par la population qui nous intéresse. Cette idée a été réaffirmée par notre conception de la production écrite qui met en avant l'élément de prise de décisions face aux contraintes de l'acte d'écrire. Nous avons, alors, nous avons décidé de réaliser une enquête auprès des enseignants du programme des Sciences de l'éducation afin de connaître les critères d'évaluation d'écrits qu'ils utilisent.

⁸² REUTER Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris : ESF Editeur, p. 66.

Nous avons mené des entretiens auprès de six enseignants durant les mois de décembre 2003 et janvier 2004. Nos questionnements cherchaient à identifier deux points : leurs indices d'appréciation de la qualité des écrits des étudiants et la valeur accordée à chaque élément (*i.e.* pondérations des critères). La présentation condensée des résultats de cette étude sera notre objectif avant de décrire la grille construite dans le cadre de notre enquête à partir des critères d'évaluation identifiés.

Pour commencer, nous avons relu les entretiens et relevé les allusions spécifiques aux indices dont les enseignants tiennent compte pour établir la qualité des écrits des étudiants. Ce repérage nous a indiqué un ensemble de dix-sept éléments que nous avons regroupés en 6 catégories (*cf.* tableau n° 14). À partir de ces données, nous remarquons qu'une majorité d'indices évoqués (37%) concerne des éléments linguistiques. Ces aspects sont présents dans la plupart des évaluations des enseignants. Puis, nous observons des expressions des enseignants qui mettent en avant des capacités cognitives telles que l'argumentation (19,4%), l'appropriation et la mise en relation des connaissances (19,4%), l'analyse (9,7%).

En ce qui concerne l'attribution des pondérations, la moitié des enseignants disent ne pas avoir une hiérarchie statique des valeurs assignées à chacun des éléments. Pour évaluer les écrits, ces enseignants se construisent d'abord une vision d'ensemble de l'écrit puis établissent un bilan des points positifs et négatifs du texte. Ensuite, ils accordent la moyenne si certains aspects « fondamentaux » sont retrouvés : une orthographe correcte, la cohérence et l'organisation de l'écrit. Cependant la perception de ces éléments de base peut changer selon l'enseignant. Enfin, la note augmenterait au fur et à mesure que d'autres indices apparaissent (*e.g.* l'aisance des formulations, la logique et cohérence de l'argumentation, une prise de position personnelle, la richesse des points d'analyse). Inversement, l'autre moitié des enseignants attribuent des poids aux critères d'évaluation avant de lire les écrits, puis ils font une somme de valeurs accordées en vue d'attribuer la note finale. Bien qu'il existe une telle manière de pondérer les facteurs, nous avons noté que l'allocation de points ne serait pas statique, pouvant varier selon le type d'écrit et la consigne donnée.

Catégories	Critères d'évaluation	% de réponse
a) Aspects linguistiques	Eléments rédactionnels (orthographe, syntaxe, grammaire)	37%
	Aisance des formulations	
	Précision du vocabulaire/ Richesse lexicale	
	Style d'écriture	
b) Capacité d'analyse	Profondeur et intérêt de l'analyse	9,7%
	Enseignements tirés à partir des analyses faites	
c) Capacité à mettre en œuvre une argumentation	Cohérence dans l'organisation du texte	19,4%
	Logique de l'argumentation	
	Pertinence de la démonstration	
	Arguments référés à une théorie	
	Expression d'une pensée personnelle	
d) Appropriation et mise en relation des connaissances	Lien entre théorie et situation analysée	19,4%
	Expression des connaissances	
	Nombre des références	
	Mise en relation entre auteurs différents	
e) Respect de la consigne	Compréhension et suivi de la consigne de travail	9,7%
f) Présentation de l'écrit	Suivi d'une structure du texte (plan, introduction, conclusion)	4,8%

Tableau n° 14. Résultats de l'enquête sur les critères d'évaluation des enseignants

Ces deux optiques pour l'évaluation des écrits nous rappellent l'hétérogénéité des pratiques d'évaluation soulevée par R. Romainville (2002), aspect également soulevé par des recherches menées au sein des universités françaises, notamment à Paris X (voir la thèse de G. Navarro, 2006⁸³). La diversité des critères et des méthodes d'évaluation de textes est un fait supplémentaire qui consolide notre intérêt de préciser les critères d'évaluation, implicites ou explicites, auxquels la population de cette recherche est confrontée. Nous avons ainsi déduit certains points communs pour l'ensemble des enseignants interrogés : l'expression d'idées personnelles, la considération d'éléments variés d'analyse et l'utilisation de connaissances théoriques seraient les indices les plus déterminants d'un bon écrit. Ensuite, occupent une place importante, l'organisation de l'écrit et la compréhension et le suivi de la consigne. Enfin les aspects linguistiques sont considérés comme étant des aspects fondamentaux mais non les plus importants. En bref, ce sont les indices des capacités intellectuelles des

⁸³ NAVARRO Gabriela. 2006. *L'évaluation des étudiants dans les universités françaises*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris : Université Paris X. 363 p.

étudiants qui sont davantage notés par rapport aux aspects linguistiques de base, probablement parce que ces derniers sont vus comme des acquis des étudiants liés aux phases précédentes d'apprentissage.

Après avoir pris connaissance de la représentation des enseignants à propos des indices d'une bonne performance à l'écrit, nous avons formulé des items en reprenant les éléments d'évaluation repérés. La grille construite à partir de ces aspects (ainsi que la pondération de facteurs) a été adaptée à chacun des dispositifs, compte tenu du type d'écrit évalué et de la consigne donnée. Trois évaluateurs externes ont eu la tâche d'estimer la qualité des écrits sur la base de la grille construite. Le tableau 15 présente les items qui ont permis aux évaluateurs de juger en notant de 0 à 3 leur niveau d'accord avec les affirmations considérées (*cf.* annexe 2, *Grilles d'évaluation d'écrit et barèmes*).

L'étudiant a présenté son texte correctement (lisibilité, soin, mise en page)		
L'étudiant a respecté les normes de syntaxe, d'orthographe et de vocabulaire		
L'étudiant a suivi la consigne (thème proposé)		
L'étudiant a présenté son travail avant de procéder à la démonstration		
L'étudiant a exprimé clairement un point de vue pour analyser le thème		
L'étudiant a mobilisé une variété d'éléments d'analyse pour soutenir son point de vue		
L'étudiant s'est appuyé sur des connaissances théoriques pertinentes pour argumenter les idées proposées		
L'organisation des idées dans le texte suit une démonstration logique		
L'étudiant a formulé une conclusion qui synthétise son propos		

Tableau n° 15. Items de la grille d'évaluation d'écrits

IV - 4.3. Construction d'un questionnaire de mesure de la métacognition

Nous l'avons dit, l'objectif clé de cet outil est d'identifier les niveaux des connaissances métacognitives et des stratégies d'autorégulation que les étudiants

reconnaissent dans leurs pratiques de production écrite. C'est un véritable outil qui nous apporte aussi des informations substantielles pour déterminer les corrélations entre les variables qui nous intéressent. En partant de la grille d'indicateurs construite pour l'analyse des entretiens (cf. section IV-4.1), nous avons ensuite pris comme référence quelques items de l'Inventaire de conscience métacognitive (*Metacognitive awareness inventory* « MAI ») construit par G. Schraw et R. Sperling-Denisson (1994), et des questions type du Guide d'entretiens semi-structurés proposé par B. Zimmerman et M. Martinez-Pons (1986). Avant de détailler notre outil de mesure, nous présenterons quelques points essentiels de ces deux instruments qui ont inspiré notre questionnaire.

a. *Un premier outil de référence : le MAI (Metacognitive Awareness Inventory)*

Le MAI conçoit la métacognition comme la capacité à réfléchir, à comprendre et à contrôler son propre apprentissage (G. Schraw, R. Sperling-Denisson, 1994). En tenant compte des deux composantes métacognitives, les auteurs partent de l'hypothèse selon laquelle la métacognition est une variable distincte d'autres éléments de la cognition humaine et que, par conséquent, il est nécessaire d'utiliser des instruments de mesure spécifiques afin de la prédire. Ainsi, leurs buts ont été de créer et de valider un test adapté aux adolescents et adultes, sur la base de trois types de connaissances métacognitives (déclarative, procédurale et conditionnelle) et cinq stratégies d'autorégulation (planification, gestion des stratégies, monitoring, solution des difficultés et évaluation).

À partir d'une première version du questionnaire contenant 120 items pré-testés auprès de 70 sujets, 52 formulations ont été retenues. Le test définitif s'est déroulé auprès de 197 étudiants d'un cours de psychologie afin de préciser la corrélation entre les deux dimensions, connaissances et régulation, et entre les huit sous-composants cités ci-dessus. Chaque item comprenait une échelle bipolaire à 100 points, par rapport à laquelle les sujets devaient indiquer leur niveau d'accord. Le test de validité indique que le MAI ne correspond pas parfaitement aux huit sous-composants signalés plus haut. En revanche, l'analyse factorielle établit l'existence de deux dimensions distinctes, les connaissances et la régulation de sa propre cognition, qui sont en même temps très fortement corrélées entre elles. La relation importante qui existe entre les deux facteurs

provoque une difficulté à discerner à quelle des deux dimensions chacun des items appartient. R. Sperling *et al* (2002), qui ont construit une version du MAI adapté aux enfants de 8 à 15 ans, ont réaffirmé ce constat. Cet instrument capterait donc la conscience des sujets à propos de leurs compétences cognitives, d'une part, et de leurs processus de régulation (planification, évaluation, correction), d'autre part.

Par ailleurs, cet outil d'évaluation de la conscience métacognitive des sujets est apparu hautement corrélé à d'autres outils mesurant les connaissances métacognitives et la performance à la compréhension de textes. Plus spécifiquement, les résultats des sujets au MAI sont liés positivement à ceux obtenus à un questionnaire portant sur l'autocompréhension des capacités de contrôle, élément pris par G. Schraw et R. Sperling-Denisson (1994) comme un indicateur des connaissances métacognitives selon la conceptualisation de J. Flavell. La corrélation a été également importante entre les scores de ce questionnaire et ceux obtenus par les sujets à une épreuve de compréhension. Ainsi, les individus qui ont exprimé des hauts degrés de connaissance métacognitive ont été les plus performants dans la tâche de lecture.

Notre intérêt pour ce questionnaire se confirme car celui-ci contribue à la distinction des deux grandes dimensions de la métacognition. Il constitue également un instrument capable d'identifier les différences de performance à l'écrit. Pour ces raisons, dans une première phase de construction de notre outil, nous avons emprunté quelques items du MAI, en les adaptant au domaine de la production d'écrits.

b. Une seconde référence : le Guide d'entretien semi-directif de B. Zimmerman et M. Martinez-Pons (1986)

Avec l'objectif d'évaluer l'utilisation de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, B. Zimmerman et M. Martinez-Pons (1986) ont élaboré un guide d'entretien semi-directif sur la base de l'approche socio-cognitive. Rappelons que, pour ces auteurs, l'apprentissage autorégulé concerne un ensemble d'actions destinées à l'acquisition d'informations ou de compétences d'agentivité humaine. Cet outil reprend les stratégies d'autorégulation identifiées par B. Zimmerman et M. Martinez-Pons

(1986) (voir section III-3.2)⁸⁴. Les auteurs ont évalué l'utilisation que 80 lycéens font de ces méthodes en différents contextes d'apprentissage (scolaire, à la maison, dans la composition écrite, en cours de mathématiques et durant les révisions d'examens). Ils ont également tenu compte des performances des sujets dans une tâche scolaire pour établir des corrélations avec leur niveau d'autorégulation.

Le dispositif d'entretien comportait deux questions ouvertes. La première essayait d'identifier les méthodes des élèves pour apprendre dans les différents contextes. La deuxième concernait les difficultés qu'ils rencontraient et leurs façons de s'en sortir. Après chaque stratégie signalée par l'élève, l'intervieweur demandait de spécifier la fréquence d'utilisation par rapport à une échelle à 4 points, de « jamais » à « la plupart du temps ». Deux juges externes ont codé les réponses des interviewés suivant trois types de mesures : l'apparition de la stratégie, sa fréquence et sa consistance. Cela veut dire qu'en plus de considérer le nombre de fois que chaque méthode a été nommée durant l'entretien, les chercheurs ont identifié si elle faisait partie de leurs pratiques courantes d'apprentissage.

Le résultat le plus marquant de cette étude a été que le critère « utilisation de la stratégie » s'est révélé être une mesure efficace pour prédire les différences de performance entre les élèves. Par ailleurs, les auteurs ont trouvé que les sujets avec les meilleurs résultats scolaires sont ceux qui ont indiqué le plus grand nombre de stratégies. En outre, les types de méthodes les plus discriminants des niveaux de réussite des élèves étaient la recherche d'information, la prise de notes et la transformation de l'environnement. Des corrélations moins fortes ressortent entre la performance et les stratégies de recherche d'aide et d'auto-conséquence.

L'importance de cet outil dans la construction de notre questionnaire relève de la pertinence que les stratégies d'autorégulation ont montré pour la reconnaissance des différences entre les sujets. Nous nous sommes penchée sur la typologie de stratégies d'autorégulation conçue par ces auteurs et sur leurs indicateurs respectifs.

⁸⁴ Pour rappel, ces auteurs font un inventaire de stratégies qui comprend : la fixation de buts, la structuration de l'environnement, les auto-conséquences, l'auto-évaluation, la recherche d'information, le rappel et la mémorisation, la recherche d'aide auprès de personnes et l'enregistrement d'informations, l'organisation, le *monitoring* et le passage en revue des consignes.

IV - 4.4. Une première version du questionnaire métacognition au service de nos objectifs de recherche

La version de pre-test du questionnaire comportait 39 items (annexe 3, *Version exploratoire du questionnaire*) reprenant les trois catégories de connaissances métacognitives et les trois types d'autorégulation définis dans les sections III-2.1 et III-3.1 : les connaissances à propos de la tâche, de soi-même et des stratégies, ainsi que l'autorégulation interne (fixation de buts et évaluation), comportementale (auto-instruction) et environnementale (utilisation de modèles). Nous avons adapté onze items du MAI (voir annexe 3, items 3, 4, 7, 9, 12, 14, 16, 17, 20, 25, 30) et trois autres du guide d'entretien semi-directif de B. Zimmerman et M. Martinez-Pons (1986) : 13, 23, 28).

Les étudiants devaient citer la fréquence avec laquelle les méthodes ou caractéristiques indiquées dans l'outil faisaient partie de leur pratique de rédaction, en utilisant une échelle à 4 points allant de « jamais » à « tout le temps ». Ce format de mesure correspond à celui que B. Zimmerman et M. Martinez-Pons (1986) avaient jugé comme le plus pertinent en vue d'établir une relation entre l'utilisation de dimensions métacognitives et la performance des sujets. Trente étudiants en premières années des Sciences humaines et sociales (programmes des sciences de l'éducation, psychologie et philosophie) ont rempli le questionnaire, version pre-test, puis nous avons demandé de faire des remarques à la fin de l'exercice concernant le niveau de compréhension des items. Ils ont également jugé la consigne du questionnaire en regard de sa clarté. Les résultats de ce pre-test nous ont montré les questions les plus pertinentes en vue de nos objectifs de recherche. C'est ainsi que nous en avons retenu 21 items, en modifiant ou en éliminant ceux qui étaient mal formulés ou incertains (*cf.* annexe 4, *questionnaire : version de travail*). Ces différents items correspondent à six catégories théoriques que nous présentons dans le tableau n° 16.

Pour finir, l'outil que nous présentons ne représente pas un produit fini à l'état actuel de notre recherche. L'analyse de ses qualités métrologiques (*cf.* chapitre VI-1) sera l'occasion de discerner ces potentialités en tant qu'instrument de mesure et

d'envisager des probables améliorations à apporter dans des étapes postérieures de notre travail.

Echelles	Sous-échelles	Sous-catégories	n° d'items	ITEMS
Connaissances métacognitives	1. Métaconnaissances personnelles	a. Connaissances de ses propres compétences/limites dans le domaine de l'écrit à l'écrit	3	5,6,7
	2. Métaconnaissances sur la tâche	b. Connaissances des caractéristiques du type d'écrit	3	2, 10
		c. Connaissances des difficultés de la tâche ou d'un type particulier d'écrit		18
Autorégulation	3. Métaconnaissances sur les stratégies	d. Connaissances de ses propres stratégies	3	8,13, 16
	4. Autorégulation interne	e. Utilisation de standards d'évaluation	6	15,21
		f. Fixation d'objectifs		1,9
		i. Utilisation des stratégies cognitives liées à la tâche		3,11
	5. Autorégulation du comportement	k. Monitoring : auto-enregistrement	3	4,20
		l. Auto-instruction : verbalisations à haute voix et sous-vocales		19
6. Autorégulation de l'environnement	m. Structuration de l'environnement.	3	14,	
	n. Choix/utilisation de modèles		12,17	

Tableau n° 16. Catégories et items du questionnaire « métacognition »

IV - 5. Procédure d'analyse des entretiens

Après la retranscription intégrale des entretiens, nous avons mené des analyses qualitatives de l'ensemble des protocoles. La construction d'une procédure pour la description du contenu des messages obéit aux fondements de l'analyse de contenu que L. Bardin (2001) propose : le but de ce groupe de techniques est d'inférer, à l'aide d'indicateurs, des correspondances entre les structures linguistiques et psychologiques. En ce sens, nous avons conçu une démarche déductive en nous basant sur la lecture des indicateurs détaillés dans le chapitre précédent. La procédure que nous avons structurée s'est nourrie peu à peu des entretiens exploratoires. Nous allons expliciter les phases de notre analyse de contenu, pour laquelle nous nous appuyons des conceptualisations proposées par M. Hubermans et M.-B. Miles (1991)⁸⁵.

IV - 5.1. Phase de condensation

Il s'agit d'une procédure minutieuse de codage « où le chercheur réalise une première interprétation des données »⁸⁶. Le but de cette phase est de « casser » les données et de les réarranger dans des catégories qui faciliteront la comparaison postérieure J. Maxwell (1999). Dans un premier temps, nous avons sélectionné puis classifié les passages porteurs de sens au regard de nos catégories et indicateurs (*cf.* chapitre IV- 4.1). Plus précisément, nous avons accompli trois étapes : le découpage, la catégorisation et l'établissement des règles d'énumération.

a. Le découpage des protocoles

Après avoir lu à plusieurs reprises les textes des entretiens en entier, nous avons identifié des unités de base⁸⁷ et souligné les segments considérés comme importants.

⁸⁵ HUBERMAN Michael, MILES Matthew. 1991. *Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes*, Belgique : De Boeck Université, p. 3.

⁸⁶ LESSARD-HEBERT Michelle, GOYETTE Gabriel, BOUTIN Gérald. 1997. *La recherche qualitative: fondements et pratiques*, Montréal : De Boeck Université, p. 71.

⁸⁷ Au sens défini par L. Bardin (2001, p. 135-140), il s'agit des segments dans lesquels sont découpés les contenus à analyser. Ces unités peuvent correspondre à plusieurs niveaux : les thèmes (thème, phrases ou résumés, qui peuvent inclure un vaste ensemble de formulations), les mots, l'objet ou référent, le personnage, l'événement (découpe en unités d'action), le document même.

Nous avons découpé le contenu des entretiens à deux niveaux selon des unités constituées par les thèmes du discours et par les mots. En ce qui concerne le niveau thématique, durant les premières relectures des entretiens notre démarche consistait à discerner ce qui était de l'ordre de deux grands domaines : les *connaissances* et les *actions*. Pour identifier les premières nous avons retenu un ensemble de phrases ou résumés faisant allusion aux connaissances de l'interviewé quant à son processus de rédaction, ses caractéristiques propres, celles des collègues ou des rédacteurs en général. Nous n'avons pas pris en compte les connaissances portant sur le thème du texte. Par rapport à l'unité thématique des actions, notre attention s'est portée sur les évocations des faits accomplis par l'individu dans un espace et temps spécifiques de l'activité d'écriture explicitée. Nous avons alors pris soin d'inventorier les opérations décrites, suivant l'ordre chronologique dans lequel elles auraient été effectuées. Notre objectif était de tracer le déroulement de la démarche de l'individu tout en cherchant à repérer les moments où les différentes opérations étaient réalisées et à étudier les possibles interactions entre les connaissances métacognitives et stratégies d'autorégulation.

Enfin, nous avons tenu compte des unités de base qui étaient les mots. Le découpage en connaissances et actions est ainsi affiné par une analyse qui est davantage axée sur le sens des mots. C'est le moment où nous avons utilisé notre grille d'indicateurs des métacomposantes afin de repérer les passages significatifs se référant aux métaconnaissances et aux processus d'autorégulation.

b. La catégorisation

Nous avons regroupé les segments découpés dans des catégories pré-établies, puis avons suivi une démarche structuraliste qui consistait « à faire d'abord un inventaire d'indices puis à les classer⁸⁸ ». Les catégories utilisées pour cette analyse correspondent aux composantes et aux sous-composantes de nos variables de recherche (*cf.* Grille d'analyse des entretiens, chapitre IV-4).

⁸⁸ *ibid.* p. 151.

c. *L'énumération*

Le comptage des unités de base a été opéré conformément à deux principes: l'apparition et la fréquence. Nous avons retenu les phrases ou segments du discours représentatifs de nos sous-catégories d'analyses et recensé le nombre de fois où chaque type de phrase apparaissait.

IV - 5.2. Phase de présentation

La présentation visuelle des données permet au chercheur de se représenter celles-ci dans un espace réduit, planifier d'autres analyses, comparer des informations, les utiliser directement dans le rapport final de ses analyses⁸⁹. Une fois que la phase de classification des unités de base a été remplie, nous avons choisi de présenter les données retenues sous forme de matrices. Compte tenu du fait que nous avons mené, en premier, des analyses par individu, l'exposition des données est d'abord présentée dans des matrices descriptives par sujet. Dans une deuxième phase, nous avons construit des matrices descriptives ordonnées par catégories d'analyse, incluant l'ensemble des phrases retenues, pouvant ainsi établir les correspondances entre les énoncés répertoriés et les indicateurs des composantes métacognitives.

Nous avons choisi de réaliser ces deux formes de matrices descriptives car elles nous permettent de montrer de façon synthétique le découpage des segments et le classement des données.

a. *La matrice chronologique des actions de rédaction*

Cette manière de présenter les données a été essentielle pour marquer le déroulement des étapes et des actions successives de la démarche d'écriture décrite par sujet (voir exemple de *matrice chronologique par individu*, annexe n° 5). Dans un premier temps, nous identifions les étapes globales de la rédaction, notées dans un premier niveau que nous appelons niveau *macro*. Nous avons ainsi regroupé les

⁸⁹ LESSARD-HEBERT Michelle, GOYETTE Gabriel, BOUTIN Gérald. op. cit., p. 77.

différentes procédures et actions qui signalaient des moments clés de la production dans lesquels pouvaient être contenus des sous-buts et des actions plus fines. Ces étapes globales coïncident avec les résumés des états successifs de l'activité évoqués par l'individu lorsque nous lui demandons, en début d'entretien, de décrire les grandes étapes de sa démarche. Notées dans la première colonne à gauche de la matrice, nous avons repris des phrases telles quelles à partir des protocoles ou, dans certains cas, nous avons présenté la synthèse des segments importants.

Ensuite, nous rendons compte du niveau *micro* de l'activité, c'est-à-dire les sous-étapes qui ont eu lieu durant les phases de la démarche. Chaque procédure évoquée est classée dans l'étape globale où elle a eu lieu, puis découpée selon les actions plus fines qui la composent. Cette segmentation fait émerger des niveaux micros de description de la production lorsque le sujet décortique de façon plus détaillée ses actions.

Pour l'entrée des données dans les matrices à ce niveau de découpage, nous prenons des phrases en entier ou des extraits si le segment du discours est trop long ou redondant. Toutes les procédures et les actions sont numérotées afin d'indiquer l'ordre séquentiel où elles se sont passées. Dans le cas de l'entretien de "Sylvie" (s9) (annexe n° 5), la phrase 4.2 correspond à la deuxième action qui a été répertoriée dans la quatrième sous-étape de sa démarche. Pour déterminer si une action est décomposée en sous-actions nous analysons en particulier les réponses des interviewés à nos questionnements qui cherchaient l'explicitation des actions en employant le type de relance n° 5 (e.g. *pour faire cela comment faisiez-vous ?*, voir tableau n° 7).

En somme, la matrice intra-sujet de type descriptif en ordre chronologique présente, de haut en bas, l'ensemble de procédures mises en place par le rédacteur en accord avec la séquence temporelle où elles se sont passées, en obtenant une vision longitudinale de sa démarche. De gauche à droite, nous indiquons les opérations ou les actions dans lesquelles sont fragmentées les procédures ou sous-étapes.

b. *Grille de contrôle des composantes par étapes*

Cette forme de présentation des données nous permet de rendre compte des indices des métaconnaissances et des actions d'autorégulation (voir exemple de *grille de composantes par étapes*, annexe n° 6). Dans cette matrice nous signalons d'abord les étapes et sous-étapes de la production (colonne), pour ensuite indiquer les phrases à partir desquelles sont inférées les composantes métacognitives (lignes). Nous prenons ainsi des phrases ou des extraits du protocole puis nous marquons systématiquement a) les codes respectifs qui font référence aux indicateurs (voir *codification d'indicateurs*, annexe 6), b) les numéros qui renvoient à la chronologie des actions et c) les lignes d'où les phrases sont extraites. Les sous-étapes renseignées dans la matrice chronologique sont recopiées dans cette deuxième matrice.

Nous pouvons conclure cette partie en disant que notre démarche met en valeur la nature complexe et diversifiée du phénomène métacognitif en mariant une approche dépendante et une indépendante. D'une part, la description des connaissances et des actions effectivement mises en place durant une activité, et la manière dont le sujet a géré ses processus dans une situation concrète, sont abordées grâce à une méthode dépendante. D'autre part, les connaissances et procédures que le sujet possède et qu'il est capable de généraliser à plusieurs situations sont envisagées dans le cadre de notre démarche indépendante.

Flexible et itérative comme les processus à l'étude, notre approche allie de manière complémentaire une méthode qualitative (entretiens d'explicitation) et une autre quantitative (questionnaire métacognition). La première sera nécessaire à l'analyse en profondeur des interactions entre les sous-composantes et les particularités du fonctionnement des étudiants dans le domaine de la rédaction. La seconde se veut notre principal point d'appui nous permettant : a) d'établir le rapport entre la performance et la métacognition, b) d'isoler les éléments les plus associés à la réussite, et c) de participer à la construction d'un questionnaire valable et fiable pour capter la métacognition. Chacune de ces méthodes compte son outil particulier mais elles se nourrissent mutuellement. La

mise au point d'une grille d'indicateurs de composantes métacognitives, instrument indispensable pour la lecture des entretiens, est arrivée dans une première phase de l'évolution de notre démarche de recherche. Puis, l'apport de cet instrument s'est prolongé en constituant une base pour la construction de notre questionnaire. En ce qui concerne notre méthode pour l'analyse de la performance à l'écrit, nous avons spécifié le contenu que nous donnons à cette variable. Une enquête menée près des enseignants nous a permis de constituer un nombre de critères d'évaluation de la qualité des écrits qui sont le reflet des contraintes (implicites ou explicites) de l'expression écrite dans le contexte universitaire spécifique aux Sciences Humaines et Sociales de l'université Paris X.

Cinquième partie - **RESULTATS ET ANALYSES DU PREMIER
DISPOSITIF**

Nous avons énoncé précédemment que notre méthodologie harmonise une démarche qualitative et une autre quantitative. Les résultats qui vont être présentés proviennent de notre méthode de type dépendant dans laquelle nous avons mené des entretiens d'explicitation. Bien que ces données aient une tonalité résolument qualitative, nous les avons quantifiées en faisant le comptage des indices des composantes métacognitives repérées lors des analyses de contenu.

L'objectif principal de cette partie est de mettre en lumière les particularités du fonctionnement des étudiants selon les mécanismes cognitifs et les processus métacognitifs qu'ils ont explicités. À ce but s'ajoute notre intérêt de dégager les éléments qui ont une plus forte corrélation avec les résultats à l'écrit et de discerner quelles sont les caractéristiques métacognitives des rédacteurs les plus et les moins performants. Pour rendre compte de ces analyses, nous présentons progressivement les points suivants :

- Les caractéristiques des étudiants par rapport aux sous-composantes métacognitives seront abordées dans le chapitre V-1. Nous nous appuyons sur les relectures successives de l'ensemble des protocoles faites à l'aide de la grille d'indicateurs (chapitre IV- 4.1) selon la méthode structurée de traitement des données qui a été exposée dans le chapitre IV-5.
- Les niveaux de chaque sous-modalité analysée qui nous permettent d'identifier les étudiants avec les plus forts et faibles degrés des composantes métacognitives (chapitre V-2).
- La synthèse des analyses approfondies des démarches des étudiants au regard des processus cognitifs (déroulement de leurs démarches) et métacognitifs dont ils ont rendu compte (chapitre V-3).
- Enfin, les analyses des corrélations entre les variables « métacognition » et « performance » (chapitre V-4).

V - 1. Analyses qualitatives des composantes métacognitives

Nous allons exposer les éléments tirés des analyses de contenu portant sur les diverses modalités des connaissances métacognitives et des stratégies d'autorégulation qui intéressent cette recherche. Nous tiendrons compte de l'ensemble des protocoles des étudiants interviewés (n= 12) et, en présentant les informations par catégories et sous-catégories analysées, nous mettrons en lumière des unités thématiques remarquées.

V - 1.1. Connaissances métacognitives relatives à la personne

Pour l'analyse des protocoles (annexe 7, *Retranscription intégrale des entretiens*), les sous-modalités des composantes métacognitives qui ont été définies (*cf.* grille d'indicateurs, section IV-4.1) sont reprises ici et explorées selon les diverses unités thématiques qui ont émergé au cours de nombreuses relectures.

a. Métaconnaissances sur soi

Les étudiants se sont exprimés principalement par rapport à ce qu'ils ne savent pas encore bien faire, c'est-à-dire sur leurs difficultés les plus courantes quant à la production écrite. Ainsi, 67% d'indices relèvent de ce type d'informations et 33% correspondent à des informations sur les aspects sur lesquels ils croient posséder une certaine maîtrise.

Concernant le premier type de connaissances intra-individuelles, nous avons identifié deux thèmes par rapport auxquels les étudiants ont énoncé leurs difficultés : d'une part, ils ont cité des connaissances portant sur leurs faibles capacités à exécuter des fonctions intellectuelles participant à des activités autres que l'écriture (que nous appellerons compétences « générales ») ; d'autre part, ils ont évoqué des opérations cognitives spécifiques à la production écrite. Nous avons répertorié l'ensemble des énoncés et trouvé que les interviewés se sont exprimés en proportions équivalentes par rapport à ces deux thèmes.

Pour ce qui est des informations sur les compétences intellectuelles générales, les étudiants citent des connaissances relatives à leurs difficultés de mémoire. Ils mettent en

évidence les complications qu'ils ont à stocker les informations en mémoire à long terme et de travail. En ce qui concerne Laurent (s12)⁹⁰ et Sylvie (s9), l'un indique « *j'oublie vite* » (s12, lg 312)⁹¹, et l'autre dit « *il faut que je note tout de suite* » (s9, lg 12) lors de la lecture des ouvrages, vu sa difficulté à récupérer les idées les plus importantes du texte. Nous repérons, par ailleurs, des connaissances à propos de leurs difficultés de synthèse. C'est ainsi qu'une étudiante évoque le fait de ne pas pouvoir rédiger un extrait à partir des notes prises durant la lecture d'un livre (s4, lg 352) et une autre parle de sa faible capacité à sélectionner les idées quand « *il y a beaucoup de choses intéressantes* » (s9, lg 73).

A partir de ces énoncés, nous remarquons que les fonctions cognitives par rapport auxquelles les étudiants croient présenter des faiblesses, interviennent lors de la planification de la production, notamment durant la génération des idées. Comme nous l'avons expliqué dans la section III-4.1, la récupération des idées consiste en un exercice fondamental des capacités de mémoire à long terme et de travail, fonctionnant comme une source d'informations à partir de laquelle le contenu du texte peut être élaboré (J. Hayes et L. Flower, 1980). Les phrases enregistrées seraient révélatrices de la compréhension que les étudiants ont par rapport à la participation des capacités de mémoire et de synthèse dans l'élaboration des contenus à traiter. Nous retiendrons ainsi que les connaissances à propos des difficultés personnelles intègrent principalement des informations à propos de leurs capacités de faire appel aux informations relatives au thème, et d'en choisir les plus pertinentes par rapport aux contraintes de la tâche.

En outre, les connaissances relatives à leurs faiblesses quant aux opérations d'écriture font référence à la gestion d'aspects linguistiques et des diverses étapes de la production (début, déroulement et fin de l'activité). Les difficultés soulignées concernent le vocabulaire, la connaissance des mots relatifs au domaine étudié : « *je n'ai pas eu l'habitude de lire, d'avoir affaire à ce vocabulaire là en sciences de l'éducation* » (s7, lg 56), la capacité à traduire les idées en mots « *j'ai la situation en tête mais les termes ne*

⁹⁰ Pour la suite de la présentation des analyses, nous indiquerons les prénoms des étudiants et/ou, entre parenthèse, les numéros correspondant à la liste des participants à l'étude (cf. tableau n° 6).

⁹¹ L'indication s7 veut dire « sujet n° 7 » et l'abréviation lg fait référence aux numéros des lignes d'où les phrases ont été extraites. Nous utiliserons cette combinaison d'abréviations à chaque fois que nous citerons des énoncés évoqués par les sujets au cours des entretiens. Lorsque la police utilisée n'est pas en style *italique* nous voulons indiquer que les extraits en question ont été résumés en extrayant les idées principales.

sont pas faciles à trouver » (s9, lg 296), et la construction des phrases « *mon plus grand souci est que je fais des phrases longues* » (s7, lg 72).

Par rapport aux complexités éprouvées lors des phases de la production d'écrits, les sujets ont mis en évidence des blocages éprouvés au début, durant ou à la fin de la rédaction. Pour une étudiante, « *c'est le début en fait qui est compliqué et la fin* » (s3, lg 160), en associant cette difficulté au fait de ne pas connaître, au départ, la façon dont elle procédera. Une autre étudiante cite sa tendance à se répéter lorsqu'elle ne parvient pas à générer des idées durant la mise en texte : « *un défaut que j'ai est que quand je ne trouve pas, à part le blocage, je tourne autour, je raconte* » (s8, lg 539).

En bref, les connaissances des étudiants relatives aux opérations de la production d'écrits leur causant des problèmes, englobent aussi bien leurs compétences linguistiques (vocabulaire, construction des phrases), que la gestion des opérations clés de leurs productions (génération des idées en cours d'écriture, organisation de la démarche). Nous interprétons l'existence de ces connaissances relatives aux aspects complexes de la rédaction, comme étant une preuve de la reconnaissance des facteurs que les étudiants devraient mieux maîtriser pour être des bons scripteurs. En rappelant M. Boeakerts (1999), lorsque le sujet a conscience de ses difficultés, il peut devenir capable d'intégrer lesdites informations dans des métaconnaissances et de devenir ainsi davantage autonome et performant. Dans le cas de ces étudiants, le fait d'identifier les opérations par rapport auxquelles ils éprouvent des faiblesses, pourrait leur permettre d'en tenir compte durant la production et d'orienter leurs démarches efficacement.

Passons maintenant à l'analyse du deuxième type de connaissances sur soi-même que nous avons identifié : les informations sur ce que les étudiants savent bien faire au niveau de la production écrite. Rappelons qu'une minorité d'indices des métaconnaissances personnelles (33%) fait référence à ce type de croyances. D'abord, nous remarquons l'existence d'une diversité d'opérations d'écriture par rapport auxquelles les étudiants s'estiment capables de bien travailler. Ces informations vont de la reconnaissance de leur aisance dans le domaine de la rédaction « *ça se passe plutôt bien* » (s4, lg 132), jusqu'à l'identification des capacités plus spécifiques comme : être bon pour corriger son écrit (s11, lg 57), avoir une orthographe correcte (s10, lg 534), ou des

compétences techniques de transcription telle que « *taper sans regarder mes doigts* » (s10, lg188). Nous identifions à nouveau un groupe de compétences liées à la gestion des phases de la production écrite (génération des idées, révision) et aux compétences linguistiques.

En somme, les connaissances relatives à soi-même portent davantage sur les difficultés que les étudiants rencontrent. Les fonctions cognitives identifiées par rapport auxquelles ils croient posséder moins de facilités, concernent, d'une part, des opérations intellectuelles générales ; d'autre part, ces connaissances portent sur des opérations directement liées à la production d'écrits (construction de phrases, recherche des mots, compétences linguistiques). Le premier groupe de fonctions met l'accent sur la récupération des contenus associés aux opérations de planification de l'écrit ; le deuxième indique les compétences linguistiques et de gestion de la production qui interviennent à différents moments de la rédaction. Les caractéristiques qui sont mises en évidence par les étudiants attestent d'une reconnaissance de la diversité des fonctions qu'ils doivent pouvoir maîtriser en vue d'obtenir des bons résultats dans ce domaine de l'activité humaine.

b. Métaconnaissances universelles

Cette sous-catégorie de la variable métaconnaissances personnelles renvoie aux croyances que les individus ont du fonctionnement cognitif des hommes et des femmes quant à la production d'écrits (J. Flavell, 1992). Nous avons discerné les items sur lesquels les étudiants portent leurs connaissances du fonctionnement cognitif des scripteurs. Il apparaît une plus grande partie d'énoncés faisant référence à la façon dont les scripteurs produisent leurs idées en cours de rédaction (60%). Le reste des phrases retenues relève, en proportions équivalentes, des connaissances relatives à trois points : l'opération de génération des informations avant la mise en texte, l'utilisation des ressources externes en vue de faciliter la production écrite et la relation entre la motivation et l'écriture.

Concernant les croyances relatives à l'élaboration du contenu durant la mise en texte, nous remarquons que quelques étudiants semblent reconnaître le rôle du contrôle dans la traduction d'informations. Ils expliquent que les scripteurs auraient besoin de

mettre en place des opérations de relecture, voire de prise de conscience, en vue de comprendre les contenus à exprimer : « parfois il y a des passages que l'on relit plusieurs fois parce qu'on a du mal » (s9, lg 145) ; de même, afin de vérifier le respect des contraintes linguistiques : « quand on est toujours dessus [sur son écrit] il y a des choses qui ne sautent plus aux yeux, des erreurs de tournure, de grammaire » (s10, lg 502) ; enfin, ils semblent comprendre le fait que les scripteurs soient conscients de leur capacité à produire des idées personnelles, tout en reconnaissant la justesse de celles-ci « on exprime son idée en sachant - j'ai raison ou j'ai peut être tort - » (s1, lg 315), et en trouvant la manière de les organiser en cours de production « à partir du moment qu'on devient auteur et qu'on fait son analyse personnelle [...] il faut trouver les idées et les agencer » (s10, lg 247).

Le deuxième groupe d'indices repérés renvoie à des connaissances sur les caractéristiques des scripteurs quant à l'opération de génération des idées avant la rédaction. Ce type de phrases est évoqué par une étudiante qui souligne le choix des idées que les scripteurs peuvent faire avant la rédaction, lors de la lecture des sources, grâce à l'aide d'un guide contenant les points à développer : « on fait forcément une sélection pendant la lecture, les phrases qui ressortent sont celles qui nous ont le plus marqué » (s9, lg 646), « quand on lit, on pense à ce qu'il y a marqué sur ce guide, on ne le suit pas à la lettre » (s9, lg 577). Ces croyances vont dans le sens des constats de Jacobs (2003) cité par D. Alamargot, L. Chanquoy et M. Chuy (2005, p. 294), qui a trouvé que les compétences en lecture du rédacteur (compréhension, évaluation, sélection d'informations) jouent un rôle important dans l'élaboration du contenu en production d'écrits. Il paraîtrait que cette étudiante rapproche le fonctionnement de la lecture à celui de l'écriture, bien que nous ne puissions pas affirmer qu'elle a établi une relation explicite entre les deux opérations.

Relativement au troisième groupe de connaissances universelles, c'est-à-dire les connaissances évoquant les ressources externes utilisées par les scripteurs pour faciliter la production d'idées, nous avons remarqué chez deux étudiants la compréhension du fait que compter sur un livre ou sur une fiche de lecture avec les idées à exprimer, allège la charge qui implique la génération des idées en cours de rédaction : « c'est assez simple quand l'on a déjà fait des fiches avant, c'est-à-dire quand on déjà fait un travail au

niveau des idées tout est déjà quasiment fait [...] ensuite l'écriture est vraiment de la transcription avec nos propres mots » (s1, lg 62) ; « *quand on a le livre c'est plus simple de dire ce que l'on pense* » (s9, lg 56). Ces étudiants semblent reconnaître le fait que grâce à l'utilisation d'éléments du contexte, les scripteurs puissent faciliter l'accès direct aux contenus durant la rédaction. Ces connaissances rappellent la gestion des charges cognitives durant la production. Comme R. Kellogg (1984), cité par T. Olive et A. Piolat (2005), le déclare, les trois processus rédactionnels (planification, mise en texte et révision) représentent des coûts importants, mais ce sont les opérations liées à la planification et à la révision celles qui exigent les efforts les plus conséquents. Concernant ces étudiants, les coûts des processus de planification sont représentés par la récupération en mémoire à long terme et par la production des contenus.

Enfin, quelques énoncés rappellent les croyances sur les interactions entre la motivation à écrire et la compréhension du contenu des sources. La lecture des protocoles de deux étudiants montre qu'ils croient que les scripteurs écrivent parfois sans être fortement motivés : « *il y a des fois où l'on a moins de courage et pourtant comme on doit le faire on le fait* » (s3, lg 72) ; et que les personnes ont des difficultés à comprendre des textes quand elles ne sont pas intéressées (s8, lg 20). Nous remarquons l'identification d'une relation de dépendance/autonomie entre le fait d'écrire et d'être motivé pour le faire. Dans le premier cas, la motivation et la production écrite peuvent être indépendantes ; dans le second, l'intérêt paraît nécessaire à la lecture.

En définitive, les connaissances universelles dessinent une série de supposés relatifs au fonctionnement des scripteurs et rendent compte de la compréhension de certains aspects complexes de la production d'écrits. Nous dégageons un point clé, les croyances exprimées révéleraient la reconnaissance de diverses formes du contrôle dont dépend la mise en texte. La complexité de la production d'écrits est évoquée également par la reconnaissance de l'importance de la gestion des efforts cognitifs impliqués dans la récupération des informations. Certains étudiants croient que des ressources externes peuvent être mises en place pour atténuer les exigences intellectuelles de la rédaction. En comparant ces connaissances à celles relatives aux métaconnaissances sur soi, nous soulignons que les sujets ont évoqué le contrôle et la gestion des ressources intellectuelles principalement lorsqu'ils ont cité des connaissances universelles. Bien que certaines

étudiants reconnaissent des capacités de contrôle chez les personnes en générale, ils ne mettent pas en valeur leurs propres capacités de gestion délibérée des processus de rédaction.

V - 1.2. Connaissances métacognitives concernant la tâche

Rappelons que cette catégorie englobe les connaissances référées à l'écrit. Dans cette enquête, nous avons focalisé notre attention sur les informations relatives aux caractéristiques du type de texte produit et des difficultés que ce dernier entraîne.

a. Métaconnaissances portant sur les caractéristiques du type d'écrit

Les étudiants distinguent les deux composantes d'une fiche de lecture qui leur avaient été demandées : le compte-rendu et l'analyse critique. La majorité des formulations est évocatrice des connaissances relatives aux normes à suivre pour la rédaction de ces segments du texte.

D'abord, 65% des évocations dans cette catégorie se rapportent à des descriptions des deux parties en question. Concernant l'analyse critique, les énoncés retenus indiquent que certains étudiants reconnaissent les contraintes à respecter : dire ce qui a été « percutant » dans le texte (s8, lg 62), ou exprimer ce qui a « plu » au lecteur (s2, lg 23) et donner son avis sans s'éloigner du contenu des sources (s6, lg 172). Ces allusions mettent en lumière la contrainte de donner son avis par rapport au contenu de l'ouvrage source, comme le dit un étudiant : « *on a plus de liberté d'écriture avec l'analyse critique* » (s9, lg 591). Nous remarquons la reconnaissance, de la part de ces étudiants, de l'exigence d'être auteur et non simplement lecteur. Cependant, cette croyance n'est pas associée à la rédaction du compte-rendu. Les connaissances évoquées en lien avec cette partie montrent que les étudiants comprennent ce qui est demandé : « *résumer le livre en parfois quelques lignes* » (s2, lg 112), paraphraser : « *pour transmettre la pensée de l'auteur il fallait écrire avec nos mots à nous* » (s7, lg 60), retracer l'œuvre de l'auteur : « *on nous demande [de dire] d'où ils viennent [les auteurs], quels étaient leurs cursus* » (s10, lg 193). Ces expressions soulignent plutôt le caractère descriptif de la fiche de lecture.

Ensuite, nous avons repéré des définitions que les étudiants conçoivent par rapport à l'analyse et au compte-rendu. Cette catégorie d'énoncés correspond à 25% d'indices appartenant à la catégorie de métaconnaissances sur la tâche. Selon ces formulations, l'analyse critique consiste « à dire ce que l'on pense et situer l'ouvrage dans son contexte » (s1, lg 19) ; « à mettre de soi, de ce que l'on a pensé, de comment on a perçu ce qu'on a lu, de le ramener à l'expérience personnelle » (s10, lg 401). Tandis que le compte-rendu porte seulement sur le livre, sur ce que dit l'auteur (s2, lg 134), « dire le thème du livre, le genre littéraire, présenter l'auteur » (s5, lg 272).

Nous avons identifié également d'autres connaissances relatives à des caractéristiques plus spécifiques d'une analyse et d'un compte-rendu, notamment à propos de leur longueur et de leur succession dans le texte (15%). Un étudiant exprime, en évaluant son écrit, ce qui était demandé dans la tâche « au début j'avais un compte-rendu long et une analyse courte alors que normalement ce l'inverse qu'il faut » (s4, lg 68). Deux autres sujets évoquent l'ordre des parties : « après [le compte-rendu] c'est le travail d'analyse, apporter l'analyse des citations, apporter des choses complémentaires, c'est ça » (s2, lg 105) ; « dans un premier terme de l'analyse critique on va resituer l'ouvrage [...] la deuxième partie est justement les analyses critiques où l'on rentre vraiment dans le domaine de la vie personnelle » (s1, lg 217).

Enfin, un nombre moins important de phrases parlent de la conclusion de l'écrit (10%). Un étudiant en particulier évoque la distinction entre la conclusion de son écrit et celle du livre, en soulignant le fait que la première porte sur son travail et la seconde sur le contenu de l'ouvrage : « la conclusion du livre est le résumé de la conclusion de l'auteur [...] il y a la conclusion du livre et ma conclusion à moi » (s8, lg 72) ; « la conclusion ne doit pas parler du contenu, c'est la conclusion générale de notre travail » (s8, lg 387).

Pour conclure cette analyse, les connaissances des étudiants à propos des caractéristiques de l'écrit se basent sur leurs représentations des deux types textuels différents. Pour la définition d'un compte-rendu, ils sont axés sur le caractère descriptif des textes. Inversement, l'analyse critique est conçue en rapport à l'intention

argumentative du scripteur : analyse des sources, extraction des plus idées les plus pertinentes, expression d'un avis personnel. Les étudiants comprennent ainsi deux fonctions textuelles associées à ce type de travail universitaire qu'est la fiche de lecture. Leurs métaconnaissances sur la tâche soulèvent des informations contenues dans l'espace rhétorique, défini par C. Bereiter, M. Scardamalia et J.-P. Burtis (1988, p. 263), comme contenant des représentations du texte, de ses buts et des attentes du lecteur. Rappelons-nous, la prise en compte de l'espace rhétorique serait un facteur essentiel de la stratégie de récupération par transformation de connaissances qui est utilisée par les scripteurs experts (cf. chapitre III- 4.1). Si les étudiants reconnaissent les contraintes de l'écrit, nous pouvons espérer l'augmentation des chances de produire des écrits de qualité. En étant informés des caractéristiques de l'écrit, ils pourraient convertir leurs connaissances en sous-objectifs qui guideront leurs démarches. Cependant, à l'état actuel de nos analyses, nous ne pouvons pas en dire davantage à propos de l'utilisation de ces métaconnaissances dans leurs démarches

b. Métaconnaissances référées aux difficultés/facilités de la tâche

Les items concernant les connaissances relatives aux difficultés ou facilités du type d'écrit, nous permettent de découvrir que la majorité d'indices (72%) concerne des complications liées à la réalisation de l'analyse critique. Nous avons repéré plusieurs difficultés qui rappellent :

- La sélection des contenus : *« le plus difficile est de savoir faire le tri entre ce qui est bon à prendre et ce qui est mauvais, ce qui n'est pas important pour nous »* (s1, lg 229).
- La reconnaissance des attentes du lecteur (s1, lg 265-267).
- Le fait de porter un jugement relatif à l'ouvrage source et de devenir l'auteur de ses propres idées : *« ce qui pose problème est l'analyse critique où l'on doit s'investir personnellement sur le sujet [...] la difficulté est de savoir si je parle à la première personne, est-ce que cela ne sera pas mal interprété »* (s1, lg 295).

En outre, les difficultés de la tâche qui ont été identifiées renvoient, en peu de cas, au compte-rendu (14% d'indices). Ces connaissances font référence en particulier à la capacité de synthèse nécessaire à la description du contenu du livre : *« il y a des chapitres*

qui font trente, quarante, cinquante pages qui traitent de plein de sujets...ce n'est pas toujours facile de faire un résumé » (s2, lg 115) ; et à l'organisation du texte à l'aide d'un brouillon : « *le plus gros du travail est de mettre tout ça en forme* » (s9, lg 39).

Nous avons observé également que la contrainte d'exprimer des idées personnelles est conçue, par un étudiant comme un avantage : « *[dans l'analyse critique] on nous laisse quand même une grande liberté d'écriture sans jugement parce que l'on écrit ce que l'on pense [...] c'est plus simple* » (s9, lg 666). Le fait de pouvoir juger le texte, aspect relevant du caractère « subjectif » de l'analyse critique, est donc compris aussi bien comme une difficulté que comme une facilité. Cette relation nous laisse supposer qu'un lien peut exister entre les connaissances à propos du type d'écrit et les connaissances sur soi-même. Nous repérons ainsi, à ce stade de nos analyses, un type d'interaction qui existerait entre ces modalités des métaconnaissances.

En résumé, les connaissances référées aux difficultés relatives à l'analyse critique sont plus nombreuses que celles qui concernent le compte-rendu. Ces informations correspondraient aux connaissances que les étudiants ont sur les caractéristiques de chaque partie d'une fiche de lecture. Les principales complexités que les étudiants reconnaissent portent sur la stratégie de transformation de connaissances : l'argumentation, la prise du recul par rapport aux sources, le choix des points principaux à aborder et la liaison entre les objectifs discursifs de l'écrit et le contenu à exprimer. Ces éléments mis en avant montrent que les fonctions cognitives participant à la stratégie de transformation des connaissances sont liées à la rédaction de l'analyse critique. Cette mise en relation va dans le sens des constats réalisés par C. Bereiter, M. Scardamalia et J.-P. Burtis (1988) quant à la nécessaire mise en œuvre de la stratégie de transformation de connaissances pour l'élaboration de textes de type argumentatif. Ces informations seraient une condition requise pour l'adéquation entre les stratégies et les buts de l'écrit, aspect essentiel pour faciliter l'adaptation de la démarche aux changements de la tâche (G. Shraw, 2001).

V - 1.3. Connaissances métacognitives relatives aux stratégies de production

L'analyse de cette catégorie de données fait écho à notre volonté de distinguer les actions d'ordre cognitif de celles de caractère métacognitif. Dans cette section, nous rendrons compte du premier type d'actions. Nous rappellerons les métaconnaissances stratégiques des étudiants par rapport aux processus de rédaction conceptualisés par J. Hayes et Flower (1980). Nos analyses font apparaître une proportion plus importante d'indices des stratégies de planification (60%). Puis, nous avons repéré, en moindre nombre, des évocations concernant la mise en texte (40%).

a. Les stratégies de planification

Les énoncés contenus dans cette catégorie concernent, en proportions équivalentes, deux types d'opérations : la génération et l'organisation d'informations. Quant à la première, quelques indices évoquent des connaissances à propos des stratégies de prise de notes que les étudiants mettent en place en vue de récupérer les informations lors de la rédaction. Ces méthodes vont de la simple recopie (ou marquage à l'aide des post-its) des numéros des pages et/ou des lignes qui contiennent les extraits intéressants de l'ouvrage, jusqu'à la transcription des mots, des citations entières, des phrases ou des exemples sortis du livre. Les étudiants citent de même la méthode consistant à noter sur papier des idées personnelles émergentes en cours de lecture. D'autres stratégies évoquées sont davantage laborieuses, comme la réalisation de résumés des parties du livre ou de fiches de synthèse regroupant les idées les plus importantes. Nous observons que les stratégies reconnues constitueraient une source d'élaboration du contenu à exprimer. Elles devraient servir à préparer l'accès direct aux informations durant la production et à faciliter la tâche du rédacteur au sens où il n'aurait pas besoin de faire appel à sa mémoire à long terme pour récupérer les connaissances thématiques en cours de rédaction.

Deux étudiants ont mis en relation certaines de ces stratégies de prise de notes avec la production des parties de la fiche de lecture. En particulier, Louis pense que les notes peuvent être utiles à la récupération des informations durant l'écriture de l'analyse critique : « *les notes que je prends sur les pages que je marque pendant la lecture sont plus par rapport à la réflexion critique, quand il y a un truc dans le livre où je me dis - non je ne suis pas d'accord- je note et après je reparle dans cette partie là [l'analyse*

critique] » (s2, lg 24). De son côté, Marie reconnaît que la prise de notes peut être nécessaire pour la rédaction du compte-rendu : « *des fois je marque les questionnements [pendant la lecture] et donc je m'[en] sers* » (s4, lg 349). Dans le premier cas, la stratégie utilisée se base sur la reprise des extraits de l'ouvrage par rapport auxquels le rédacteur n'est pas d'accord. Dans le second, les notes sont utilisées pour reproduire des segments du texte source.

Concernant les connaissances relatives aux stratégies d'organisation, les phrases repérées renvoient à la réalisation de brouillons, d'une part, et à l'élaboration de plans, d'autre part. Pour ce qui est de l'utilisation de brouillons, deux sujets explicitent leurs façons de rédiger ces outils et l'usage qu'ils en font durant la production : « *avant de commencer la vraie rédaction je me replonge dans toutes les notes que j'ai pu prendre, ensuite sur des brouillons je commence à écrire les idées comme elles viennent, il n'y pas d'ordre[...]* je reprends le livre et je re-écris des choses » (s3, lg 35) ; « *je fais toujours un brouillon avant [...] je fais un 2^{ème} travail de rédaction quand je rédige, je ne reprends pas exactement ce qu'il y a sur mon brouillon* » (s9, lg 14). Le brouillon consisterait en une première rédaction basée sur les allers-retours entre les contenus lus et la production des idées propres. Cette ressource contient et organise les connaissances thématiques et les points de vue personnels à exprimer dans le texte définitif.

En ce qui concerne la stratégie d'élaboration de plans, un étudiant décrit des méthodes spécifiques de construction et des façons de s'en servir : « *c'est que l'on m'a appris, obligatoire c'est le titre avec à l'intérieur des grandes idées [...] il y a tous les titres, les sous-titres, les idées* » (s11, lg 427), « *je reprends les mots du livre, sinon ça va être en fonction des mots qui m'ont semblé importants* » (s11, lg 444) et « *une fois j'ai le plan, qu'il faut que je commence la rédaction, je ne fais plus de brouillon [...] je fais dans l'ordre du plan* » (s11, lg 33). Cette manière de procéder nous rappelle le constat des travaux menés par J. Hayes et J. Nash (1996) par rapport à la planification de langage où le scripteur utilise des titres et des phrases spécifiques pour construire son plan d'écrit. Nous observons comment le troisième énoncé souligne le fait que le plan soit un véritable guide pour l'organisation des informations durant la rédaction.

D'autres locutions montrent que les plans émergent durant la rédaction après la production des premières versions de l'écrit. À ce propos, un étudiant dit : « *c'est sur ça [les idées principales du compte-rendu] que je vais faire l'analyse critique donc je les écris, les idées principales, dès là je refais un plan* » (s7, lg 369). Un autre exprime : « *dans l'analyse critique je vais aborder les points dans l'ordre où ils sont tenus dans le livre* » (s11, lg 409). Dans ces cas, les parties rédigées préalablement déterminent l'ordre d'énonciation des contenus postérieurs, pouvant amener à l'élaboration d'un plan.

Remarquons que les connaissances rapportées par les étudiants indiquent que les plans réalisés sont axés sur le contenu du texte et n'incluent pas explicitement les informations relatives aux attentes du lecteur ni aux consignes de la tâche. En ce sens, nous pouvons dire, en rappelant la classification de J. Hayes et J. Nash (1996), que les étudiants reconnaissent davantage des stratégies de planification « pour dire ». Ce type de méthode relève essentiellement de la prise en compte des aspects référentiels afin de planifier l'écrit. Elle s'oppose à la « planification pour faire » qui se base sur les problèmes rhétoriques (attentes du lecteur, buts de l'écrit, méthodes à utiliser).

Tout compte fait, le premier groupe de stratégies d'exécution sur lesquelles les étudiants ont exposé des connaissances concerne deux opérations de planification : la génération des idées et l'organisation des informations. Quant à la récupération d'informations, les indices révèlent que les étudiants utilisent essentiellement des stratégies de prise de notes afin d'accéder rapidement aux contenus thématiques durant la mise en texte. Ces usages peuvent être orientés vers la rédaction des deux composants du type d'écrit en question : le compte-rendu ou l'analyse critique. En ce qui concerne les stratégies d'organisation, l'élaboration d'un plan et la rédaction d'un brouillon sont les méthodes privilégiées. La stratégie de réalisation d'un brouillon servirait parallèlement à la mise en relation entre les contenus thématiques et les idées personnelles et à l'organisation des informations. Enfin, les connaissances identifiées montrent que, pour les étudiants, la planification s'appuie sur la prise en compte des connaissances théoriques, ne révélant pas la prise en compte des aspects référentiels. Bien que les étudiants possèdent des connaissances relatives à la tâche, en particulier à propos des caractéristiques rhétoriques de l'écrit (*cf.* section précédente), ces informations n'apparaissent pas liées à leurs connaissances stratégiques dont nous venons de faire état.

Cette absence de relation apporte une piste pour inférer que, dans les pratiques rédactionnelles du groupe étudié, il y aurait une indépendance entre les modalités des métaconnaissances stratégiques et celles référées à la tâche.

b. *Stratégies de mise en texte*

Les étudiants possèdent des informations sur une diversité de méthodes utilisées pour traduire les idées pendant la rédaction. Un premier groupe d'énoncés met l'accent sur la production d'idées selon l'émergence successive d'informations. Ainsi, trois étudiants reconnaissent une certaine automaticité de cette opération : « *au moment de la lecture [de l'ouvrage] je sais que j'ai forcément d'autres idées qui viennent et là, au fur et à mesure que les idées viennent, je les écris sur l'ordinateur* » (s2, lg 259) ; « *quand je commence comme ça à écrire et ensuite à taper à taper les idées s'enchaînent en fait dans ma tête* » (s6, lg 93) ; « *j'écris ce à quoi le paragraphe précédent m'a fait penser, ce que j'estime nécessaire de rajouter* » (s3, lg 101). Ces affirmations évoquent la stratégie de récupération par établissement de chaînes associatives d'idées, où le scripteur intègre directement dans son texte les informations récupérées (J. Hayes et L. Flower, 1986). Le déroulement des idées est déterminé par les contenus qui émergent progressivement en cours de rédaction. Compte tenu de la « spontanéité » de la production, la prévision des informations à communiquer aurait une place moins importante, comme l'exprime un étudiant : « *je finis un travail quand j'ai l'impression d'avoir tout dit* » (s2, lg 286).

En lien avec ce premier groupe d'énoncés, nous avons reconnu d'autres phrases faisant allusion au caractère fluide de la mise en mot. En effet, lorsque les informations sont claires dans la mémoire du scripteur, ou quand il s'agit d'exprimer un avis personnel, la production revêt un air facile : « *des choses qui sont plus claires dans ma tête et forcément ça vient plus facilement que des choses qui sont nouvelles et qui sont délicates à manier et à reformuler* » (s4, lg 133) et « *[pour écrire mes impressions] ce n'est pas un contenu théorique, c'est ce que j'ai ressenti, donc pour cela je n'aurai pas besoin de brouillon, cela viendra tout seul* » (s9, lg 502). Nous observons que ces extraits soulignent les conditions pouvant faciliter la mise en mots : le premier étudiant évoque l'avantage d'identifier clairement à l'avance les contenus à exprimer ; le deuxième signale la facilité liée à la rédaction des idées personnelles.

Par ailleurs, les connaissances à propos des stratégies exécutives de mise en texte portent également sur les moyens utilisés. Quelques étudiants reconnaissent deux méthodes différentes de transcription, le fait d'écrire à la main ou de dactylographier. Pour un étudiant, le premier moyen favorise davantage la production d'idées : « *Quand je travaille à l'ordinateur des fois je n'arrive pas à écrire sur l'ordinateur donc j'écris manuellement [...] et là ça vient plus facilement* » (s4, lg 298). Pour un autre, le fait de taper à l'ordinateur l'aide à être plus efficace en termes de gestion du temps « *quand je tape à l'ordinateur je laisse comme ça* » (s6, lg 387).

Un dernier groupe de stratégies exécutives de mise en mots renvoie à la gestion d'aspects linguistiques. En particulier, un étudiant évoquant la recherche de mots dit : « *J'essaie de trouver des mots qui se rapprochent de ce qu'il [l'auteur] dit...quand je ne trouve pas j'arrête il y a un truc qui se passe on est énervé [...] (s8, lg 244) dès que je vois que cela ne passe pas j'arrête [...] (s8, lg 251) quand je reviens, je refais la même chose jusqu'à ce que je trouve* » (s8, lg 259). Un autre s'exprime à propos de l'utilisation des signes de ponctuation qui servent à ordonner le discours : « *en général, je cite l'auteur et je mets des ponctuations spécifiques* » (s7, lg 284).

En résumé, les connaissances concernant les stratégies d'exécution qui interviennent dans la mise en texte soulignent en premier le caractère spontané de la traduction des idées. Cela voudrait dire que les étudiants conçoivent davantage la production de contenus comme étant un processus d'enchaînement automatique d'idées. Ils reconnaissent également que la fluidité et l'efficacité de la mise en mots peuvent être favorisées par une meilleure appropriation des contenus à aborder, par l'expression des jugements personnels du scripteur et par les moyens utilisés de transcription mis en œuvre.

V - 1.4. Connaissances métaconnaissances relatives aux stratégies de régulation

Dans la partie précédente, nous avons identifié les connaissances que les étudiants possèdent concernant leurs façons d'effectuer les opérations cognitives de la production

écrite. À présent, nous allons exposer leurs connaissances portant sur les processus permettant la surveillance de l'exécution desdites opérations. Nous avons repéré des phrases qui montrent les connaissances que les étudiants explicitent à propos des processus orientés à veiller, à observer ou à modifier leurs produits ou leurs démarches de rédaction. Pour en rendre compte, nous distinguerons successivement les opérations cognitives concernées (planification, mise en texte et révision).

D'abord, nous constatons que 52% d'indices correspondent à des connaissances sur des stratégies de régulation mises en œuvre durant la mise en texte ; 41% font allusion à des croyances sur les stratégies de régulation intervenant dans la révision du texte. Enfin, 7% sont des informations relatives à des méthodes régulatrices de la planification de l'écrit.

a. Connaissances à propos de la régulation de la mise en texte

Les indices regroupés dans cette unité thématique s'organisent autour de quatre thèmes : la gestion des aspects linguistiques (36% d'indices) ; la façon de réguler l'enchaînement des informations en cours d'écriture (28%) ; les actions liées à l'élaboration, durant la rédaction, du contenu à exprimer (22%) ; enfin, la régulation des aspects contextuels de la rédaction (14%).

Les connaissances relatives aux stratégies de régulation des aspects linguistiques mettent en avant des informations relatives, d'une part, aux façons de contrôler les opérations de recherche et de choix des mots et, d'autre part, aux stratégies de construction des phrases et des paragraphes. Quant à la recherche des mots, un étudiant sait qu'une manière de reconnaître le moment où un mot de liaison devrait être introduit dans le texte est de relire plusieurs fois les phrases (s6, lg 561). Un second sujet exprime que pour la reformulation des propositions ce qui importe est de trouver les bons termes sans changer l'idée de l'énoncé (s7, lg 223). Quant à la construction des phrases, nous avons identifié des informations qui font allusion à la vérification réitérée des phrases en cours de production. En particulier, deux étudiants explicitent : « *je relis la phrase plus d'une dizaine de fois* » (s8, lg 239) ; « *si ça me convient [la phrase] ça y est, s'il y a quelque chose qui ne va pas inconsciemment je le sais et je vais devoir la retourner* » (s9,

lg 322). Enfin, un sujet évoque les critères qu'il prend en compte afin d'évaluer ses paragraphes : « *Je regarde si je n'ai mis trop de virgules [...] je fais en sorte que mon paragraphe ne soit pas trop lourd [...] qui soit bien introduit, bien décortiqué, vraiment travaillé, que le correcteur comprenne bien ce que j'ai voulu dire* » (s9, lg 355).

Par ailleurs, les croyances référées aux stratégies utilisées pour contrôler l'enchaînement des parties de l'écrit, montrent que c'est principalement à l'aide de la relecture que certains étudiants croient qu'il est possible d'assurer la continuité logique des informations. En particulier, Cécile (s3) évoque : « *j'écris tout, je ne m'empêche pas d'écrire et seulement après, je relis et je change les choses quand elles ne me semblent pas adéquates* » (lg 219).

En ce qui concerne les connaissances portant sur les stratégies de contrôle de l'élaboration du contenu, nous remarquons que les sujets montrent trois méthodes. D'abord, l'utilisation d'un plan sert à identifier les informations manquantes dans le texte produit : « *j'ai toujours à côté de moi le plan ou un brouillon de ce que je vais faire et quand j'ai l'impression qui manque un paragraphe par rapport à ce plan je rajoute* » (s3, lg 117). Puis, la relecture des notes ou des fiches de lectures, élaborées avant la rédaction, est utile pour établir l'exactitude des informations à communiquer : « *en général une fiche de lecture je ne la relis que quand j'en ai besoin, c'est juste pour relire pour ne pas dire des bêtises quand je fais comparaison* » (s6, lg 132). Enfin, il en ressort une méthode qui réside dans l'utilisation d'images mentales évoquant les points clés : « *quand j'arrive à voir des images bien précises je marque [...] (s9, lg 261) souvent ce sont des termes forts, des termes, pour après formuler les phrases* » (s9, lg 273). Nous identifions une différence entre ces trois types de stratégies : les deux premières évoquent l'utilisation des ressources externes, comme les plans ou les fiches de lecture, en vue de vérifier les informations à écrire. Cette méthode nous renvoie aux stratégies de régulation environnementale définies par B. Zimmerman (1992), au sens où le sujet utilise un modèle avec lequel il compare le déroulement de son écrit. Dans le troisième cas, l'extrait fait allusion à une stratégie de régulation interne qui est de l'ordre de la production d'images mentales pour faciliter la production d'informations.

Le dernier groupe de croyances concernant les stratégies de régulation de la mise en texte se rapporte aux conditions contextuelles dans lesquelles la rédaction se déroulerait de façon plus efficace. Une étudiante s'est exprimée en ce sens en soulignant son besoin d'être accompagnée physiquement par d'autres personnes lorsqu'elle rédige « *je travaille mieux quand j'ai une présence autour de moi* » (s9, lg 250). En outre, il ressort l'identification du moment de la journée le plus propice pour être performant : « *je travaille toujours le soir [...] c'est le moment où je suis le plus en forme [...] où je suis le plus susceptible d'être tranquille sans dérangement* » (s11, lg 351). Ces deux stratégies qui soulèvent le choix des conditions environnementales les plus favorables à la production sont définies par également citées par B. Zimmerman (1998, 2002) dans le cadre des méthodes d'autorégulation du contexte.

En somme, les stratégies de régulation de la mise en texte que les étudiants reconnaissent englobent deux grands groupes de méthodes. Premièrement, sont concernés la mise en œuvre des méthodes de régulation interne pour la gestion des aspects linguistiques (la recherche de mots, la construction de phrases) et le contrôle de la cohésion du discours. Ces mécanismes ont le point en commun d'utiliser la relecture comme moyen privilégié pour la prise d'informations à propos des phrases et des paragraphes. Les étudiants conçoivent que ces opérations agissent de façon répétée aussi bien en cours de rédaction que pendant la fin de la démarche. Cette relecture peut être source de modifications du texte. Deuxièmement, les sujets citent des stratégies de régulation environnementale comme l'utilisation des modèles (fiches de lecture, plans, brouillons) en vue de vérifier les contenus en cours de rédaction (idées manquantes, exactitude des informations), d'une part, et le choix des contextes les plus favorables pour rédiger, d'autre part.

b. Connaissances à propos de la régulation de la révision

Nous avons identifié trois catégories thématiques qui résument ce type de connaissances métacognitives : la première porte sur la description des méthodes de révision (45%) ; la seconde regroupe les objets à vérifier (27% d'indices) ; la troisième informe sur le moment où la révision a lieu (18%).

Quant aux méthodes de révision que les étudiants connaissent, nous avons repéré différentes stratégies de régulation comportementale et du contexte. En ce qui concerne la première catégorie de méthodes, le fait d'utiliser des verbalisations à haute voix ou sub-vocales est reconnu par certains étudiants : « *[pour rajouter une nouvelle idée] je l'écris et puis en général je vois que ça va bien donc je la ré-écris et ensuite j'écris, j'efface, j'écris, j'efface* » (s3, lg 126) ; « *je m'entends dire la phrase, si je trouve que ce n'est pas clair je teste la phrase sur mon ami ou la personne qui est à côté de moi* » (s3, lg 235). Rappelons que cette stratégie de régulation comportementale, nommée « auto-instruction » par B. Zimmerman (1992), fait allusion aux processus d'auto-observation qui auraient une fonction clé dans le guidage de la production.

Relativement aux stratégies de régulation du contexte, un étudiant reconnaît que, pour corriger ses textes, il fait souvent appel à des personnes autour de lui « *...je fais relire mon travail à quelqu'un* » (s2, lg 34) ; un autre sujet décrit l'utilité que les plans ont pour lui : « *cela me sert surtout à vérifier que pour le compte-rendu que je parle de, que j'écris réellement sur tout le livre* » (s4, lg 385), « *je reprends toutes mes notes et les passages où il n'y a rien marqué [...] une fois que j'ai tout repris [...] je re-regarde ces passages-là et puis si je trouve que c'est bien je les laisse comme ça* » (s4, lg 153). Selon ces énoncés, nous entendons que l'utilisation de guides ou de notes serait un élément du contexte auquel les étudiants ont recours pour réguler leur activité. La recherche d'aide ou l'utilisation des modèles sont des moyens importants que les scripteurs apprenants mettent en œuvre pour mettre les ressources environnementales au service de leurs démarches (B. Zimmerman, 1992).

La deuxième catégorie thématique porte sur les objets de la révision. Nous avons observé que les sujets tiennent compte essentiellement des contraintes linguistiques et discursives. Les indices retenus nous apprennent que la vérification de l'orthographe aurait une place importante : « *j'imprime [...] je relis et puis des fois, là c'est vraiment de petits détails [...] s'il y a des erreurs d'orthographe qui m'auraient échappées* » (s4,lg 443) ; ainsi que la recherche des mots « *c'est toujours la même procédé après, j'imprime et sur feuille je relis, j'essaie de mettre des termes* » (s6, lg 299). Nous remarquons l'absence d'informations relatives aux des stratégies d'évaluation concernant leurs processus de production.

Enfin, le troisième groupe de croyances correspondent au moment où la rédaction se déroule. Les connaissances identifiées mettent en lumière deux situations : d'abord, il existerait un laps de temps entre la fin de la production et la révision, « *quand je suis arrivée à un moment où je sature, soit je me pose ou soit je trouve que j'ai pu dire ce que je voulais dire à ce moment là et bien j'imprime et après je relis [...] j'ai un peu digéré ce que j'ai écrit, j'ai un recul qui me permet de revenir* » (s4, lg 293) ; puis, un autre groupe d'évocations reconnaît que la révision aurait lieu systématiquement après la rédaction de chaque paragraphe, « *à chaque fois que j'écris un paragraphe je le relis* » (s12, lg 349). La différence entre ces deux types de procédure de la révision repose sur la chronologie des actions. Tandis que dans le premier cas, le temps de la révision est fixé, dans le deuxième, il s'agit d'une démarche flexible et récursive où le rédacteur aurait une activité permanente de révision en s'imposant de vérifier chaque paragraphe avant d'en produire le suivant. Selon S. Graham et K. Harris, cités par A. Piolat et J.-Y. Roussey (2005), cette routine a des effets plus bénéfiques sur la qualité du texte que la méthode consistant à ne vérifier son texte qu'à la fin.

Pour résumer, les métaconnaissances des étudiants se rapportant à la régulation renvoient à l'identification des méthodes de contrôle de leurs comportements et de leurs contextes. Quant aux premières, ce qui ressort est l'utilisation de verbalisations sub-vocales. Pour ce qui est des deuxièmes méthodes, l'utilisation des modèles externes (notes prises, plans) est identifiée en tant que ressource importante de la révision. Ces processus servent à vérifier essentiellement des aspects linguistiques (grammaire, choix des mots) et la clarté du discours. Les rédacteurs mettent en œuvre leurs démarches selon deux chronologies différentes : l'une se base sur des actions de relecture réitérées, concernant la détection d'erreurs et le diagnostic ; l'autre intervient à la fin de la production de l'écrit. Enfin, l'absence d'évocations relatives aux stratégies d'évaluation de leurs démarches a attiré notre attention, d'autant plus que nous supposons l'existence d'un rapport important entre ce groupe de méthodes et la performance à l'écrit.

c. *Connaissances à propos de la régulation de la planification*

Rappelons qu'un nombre moins important d'indices (7%) fait allusion à ce type de croyances. Seuls deux étudiants évoquent cet indicateur, en soulevant le moment de la démarche où la planification peut se dérouler. Ces étudiants reconnaissent que la planification peut interrompre la mise en texte pour effectuer des opérations telles que récupérer et organiser les informations à traduire dans les parties postérieures de leurs écrits.

En particulier, un étudiant emploie la méthode qui consiste à relire les parties qui ont attiré son attention durant la lecture : « *quand je fais mon compte-rendu, mon analyse, je reprends le livre à la page qui m'a interpellée et je relis, un peu, à partir de ce que je relis je trouve des citations, mais c'est vrai je refais un travail de lecture au moment de mon analyse* » (s2, lg 233). Le second sujet énonce qu'il opte par relire ce qu'il a déjà rédigé dans son résumé de texte, tout en extrayant les points principaux sur lesquels il élaborerait le contenu de son analyse : « *je relis entièrement [le texte produit] et après je sais que j'aurai besoin des idées principales, c'est sur ça que je vais faire l'analyse critique, donc je les écris, les idées principales, donc dès là je refais un plan* » (s7, lg 368).

Nous terminons cette section en faisant remarquer que le rapport entre les diverses connaissances stratégiques n'est pas mis en avant dans les discours des interviewés. Il faut rappeler également que les informations dont nous avons rendu compte jusqu'à présent sont des connaissances généralisables qui ne concernant pas des activités concrètes de production. Nous n'inférons pas pour l'instant de rapports entre les métaconnaissances stratégiques et la performance écrite des étudiants.

V - 1.5. Stratégie de fixation d'objectifs

Cette stratégie de régulation renvoie à la spécification des résultats visés dans l'action (B. Zimmerman, 2002). Durant l'analyse de contenu, nous avons répertorié deux types de formulations évoquant les buts poursuivis par les étudiants dans leurs productions. Rappelons que nous avons tenu compte, d'une part, des phrases exprimant

les souhaits de l'individu à un moment donné de sa démarche, lesquels n'étaient pas forcément associés à une action spécifique. Nous portons alors notre attention sur l'apparition des mots *vouloir*, *tenir à*. Nous appellerons ce type d'objectifs « buts d'intention ». D'autre part, nous avons relevé la préposition *pour* apparue dans les discours, lorsqu'elle était directement attachée aux actions décrites par les interviewés, par exemple : « *j'ai essayé d'assembler les idées pour comprendre ce que voulait dire l'auteur* » (s5, lg 423). Nous reconnaissons ces derniers comme « buts de direction ».

A partir de ces deux types d'énoncés enregistrés, nous nous attacherons à répondre à trois questions qui se sont concrétisées au fur et à mesure des lectures successives des protocoles : *quel est l'objet ou résultat recherché ? Pendant quelle opération d'écriture les buts interviennent-ils ? Sont-ils associés à un moment spécifique de la démarche ou plutôt à une action générale qui englobe des sous-actions ?*

a. *Les buts recherchés*

Nous avons repéré diverses classes d'objets sur lesquels portaient les buts énoncés par les interviewés. La première concerne l'élaboration des informations à traiter. La majorité des buts d'intention (81%) évoquant ce type d'informations (Tableau 17). C'est ainsi que les résultats visés par les étudiants étaient essentiellement relatifs aux contenus de leurs écrits. En particulier, deux sujets se sont fixés comme but d'abrégé les idées : « *ce que je voulais est résumer, les idées principales, ce que moi je jugeais comme le plus important et comme les idées principales* » (s2, lg 166), « *j'ai essayé d'enlever le maximum [d'idées] mais qu'il y ait quand même du sens* » (s4, lg 112). Deux autres interviewés cherchaient à dégager les points principaux de leurs textes : « *à la fin j'ai voulu reprendre l'ensemble des idées pour en donner une idée principale, une idée générale qui serait l'idée principale qui ressort de l'ensemble de la lecture du bouquin* » (s2, lg 297). Enfin, nous repérons un objectif consistant à démontrer des idées : « *je voulais montrer l'importance des langues choisies* » (s10, lg 96), « *ce que je voulais montrer encore une fois est la corrélation entre la théorie et la pratique et à chaque fois que ça ne soit pas trop mélangé ni disparate* » (s12, lg 326).

Les buts de direction renvoient, eux aussi, principalement à l'élaboration d'informations durant la mise en texte (52% d'indices). Certains étudiants voulaient, soit

comprendre, expliquer, comparer, définir ou résumer les informations : « *je reviens aussi sur les livres que j'avais lus auparavant sur le même thème pour pouvoir faire la comparaison* » (s6, lg 106) ; « *[faire deux parties] pour pouvoir faire un résumé compact tout en mettant que c'était une expérience* » (s12, lg 83).

Objets recherchés	Buts d'intention 32%	Buts de direction 68%
Élaboration de contenus	81%	52%
Aspects linguistiques	19%	33%
Buts à propos de la démarche	0%	15%

Tableau n°17. Les types de buts recherchés

Un second type d'objet recherché rappelle le composant linguistique. En particulier, 19% des buts d'intention et 33% des objectifs de direction évoquent cet aspect. Les éléments qui intéressaient aux étudiants durant leurs productions concernaient la production des phrases (s8, lg 353-355), la mise en forme des parties de l'écrit (s10, lg 128-130) et les aspects relatifs à la syntaxe (*i.e.* le vocabulaire et/ou le style). Quelques étudiants ont communiqué ces objectifs de diverses manières : « *imprimer ce que j'ai tapé pour voir si c'est du français* » (s6, lg 86), « *j'ai enchaîné avec une phrase plus personnelle pour enchaîner sur la réflexion critique* » (s6, lg 754) ; « *j'ai repris une autre feuille pour pouvoir taper pour que cela soit clair et net* » (s8, lg 353) ; « *pour commencer, l'introduction je l'ai remaniée pour avoir une bonne introduction pour que cela fasse de fil en aiguille* » (s12, lg 221).

Enfin, certains buts portent sur la prise en compte de l'aspect procédural de la rédaction. Seuls les buts de direction intègrent ce type de formulations. En particulier, les étudiants ont cherché à reprendre l'activité après une pause (s3, lg 91), à faciliter le rappel d'informations durant la récupération d'idées (s5, lg 201) et à générer des connaissances claires (s12, lg 17). Compte tenu de la classification de J. Hayes et L. Flower (1980) et de B. Zimmerman et A. Kitsantas (1997), qui distinguent les buts de contenu et de processus, nous pouvons constater que les rédacteurs n'ont pas souvent tenu compte des processus en cours pour se fixer les buts à poursuivre dans leurs démarches.

b. *Les processus de rédaction concernés*

Dans cette partie de nos analyses, nous avons identifié le moment de la production dans lequel les buts sont apparus. Une grande partie des buts exprimés sont liés à la phase de mise en texte (55%). Puis ils concernent la planification (27%) et la révision (18%). Cette distribution des données nous amène à soulever deux points. Le premier, il semble évident que la fixation de buts ne participerait pas exclusivement à la planification de la production, comme le propose le modèle de J. Hayes et L. Flower (1986), mais qu'elle intervienne tout au long de la rédaction en tant qu'activité réflexive (J. Hayes, 1996). Autrement dit, l'établissement d'objectifs n'est pas une opération intégrant exclusivement le moment de préparation de la tâche. Elle peut se produire également durant la rédaction, la détection d'erreurs et la modification de l'écrit.

Le deuxième point à souligner est que le croisement de ces informations avec les résultats concernant les types de buts recherchés, nous permettent d'observer que les sujets s'investissent davantage dans la poursuite d'objectifs de contenu et que cela se passe notamment lors de la mise en texte. Lors de la mise en texte, ces buts renvoient à la synthèse de contenus et de la définition d'aspects discursifs du texte (s6, lg 594 ; s8, lg 353), à la cohérence de l'écrit (s12, lg 221 ; s12, lg 240) et à la surveillance des aspects linguistiques (s6, lg 743 ; s12, lg 221, s8, lg 353). Durant la planification, les buts établis sont de l'ordre de l'identification et mise en relation des informations à traiter (s5, lg 297 ; s5, lg 158 ; s6, lg 104) et de la mise en route de la rédaction (s6, lg 451). Les buts participant à la révision n'ont été émis que par un étudiant qui a abordé la correction des éléments linguistiques (s6, lg 86).

c. *Le niveau des buts : général ou spécifique*

Afin de déterminer le niveau des buts, global ou spécifique, nous avons tenu compte des étapes de description des actions (phase globale, sous étapes ou actions précises⁹²). Concernant les buts d'intention, nous avons constaté que 45% d'objectifs dans cette catégorie étaient associés à des actions plutôt globales, c'est-à-dire des procédures intégrant plusieurs sous-étapes. Puis, 10% de buts sont relatifs aux actions les plus fines

⁹² Ces niveaux correspondent, dans la matrice chronologique par individu (cf. annexe 5), aux descriptions des plus globales aux plus fines qui ont été exprimées au cours des entretiens.

(niveau 3, voir exemple dans l'annexe 5). Enfin, 17% des buts évoqués se sont produits lors d'actions de niveau 1 et 27% sont associés à des actions de niveau 2, lesquelles indiquent des degrés de finesse moins importante que celles de niveau 3. Notons que les objectifs d'intention auxquels les étudiants ont fait allusion sont principalement de niveau global.

Pour conclure, il apparaît que les buts des étudiants portent essentiellement sur la production de contenus et interviennent majoritairement lors de la mise en texte. En nous fondant sur les travaux de J. Hayes et J. Nash (1996), il est important de mettre en avant le fait que les étudiants rendent compte essentiellement de la définition de caractéristiques du produit final. D'après ces auteurs, cette caractéristique est le point de départ de la production car elle permet au rédacteur de devenir capable de viser des résultats précis à atteindre. Bien que ces éléments essentiels soient reconnus par les étudiants, les objectifs rappelant les processus d'écriture (associés à un niveau de performance à l'écrit plus important) n'ont pas été assez cités par les interviewés. De la même manière, peu de buts concernent la révision de l'écrit qui est une activité demandant des charges cognitives importantes, ce qui montre la priorité donnée par les étudiants à l'explicitation des autres processus rédactionnels (*i.e.* mise en texte et planification). Enfin, nous pouvons dire que, selon les connaissances métacognitives exprimées, la stratégie de fixation de buts ne jouerait pas exclusivement durant la préparation de la tâche mais aussi tout au long de son déroulement.

V - 1.6. Stratégie d'auto-évaluation

Cette stratégie d'autorégulation personnelle consiste en la comparaison que l'individu fait des résultats (partiaux ou finaux) de sa production à des critères d'évaluation afin d'obtenir une estimation de sa propre performance (B. Zimmerman, 2002). Nous avons enregistré les phrases qui évoquaient, d'une part, les jugements portés par l'individu, durant sa démarche, concernant son fonctionnement ou la qualité de son écrit. Nous faisons alors attention à l'emploi des expressions comme « j'ai trouvé que », « je me suis rendu compte que... ». D'autre part, nous avons repéré les évocations qui indiquaient les critères utilisés par l'individu en vue de produire lesdits jugements. Nous nous sommes alors focalisée sur l'expression d'adjectifs qualificatifs parus dans les protocoles en relation avec l'évaluation des processus ou des écrits.

D'abord, nous constatons que la majorité des énoncés fait allusion aux jugements des étudiants (90%). Dans ce premier groupe de formulations, les appréciations communiquées concernent principalement le texte produit (78%), puis les procédures mises en œuvre (22%). Les évocations qui soulèvent les normes dont les étudiants ont tenu compte pour s'auto-évaluer n'ont été repérées que dans très rares occasions (10%).

Les évaluations que les étudiants ont formulées à propos de leurs textes peuvent être classées selon deux catégories thématiques : les aspects linguistiques (43%) et le contenu des textes (43%). Premièrement, les aspects linguistiques portent sur la clarté et la construction des phrases, la formation des paragraphes et le vocabulaire employé. C'est ainsi que deux étudiants ont exprimé : « *je me suis aperçu qu'il y avait une faute de concordance* » (s12, lg 350), « *j'ai trouvé à ce moment là que je manquais énormément de vocabulaire pour parler des sciences de l'éducation, je trouvais mon vocabulaire était assez pauvre* » (s7, lg 298), « *j'ai relu l'introduction, j'ai vu que ça n'allait pas que je répétais* » (s12, lg 231). Deuxièmement, les évocations des étudiants rappellent l'évaluation du contenu des textes. Un premier critère englobe : a) la reconnaissance du fait d'avoir communiqué ou non l'intégralité des idées récupérées, b) la vérification de la cohérence des parties de l'écrit, et c) l'estimation de la pertinence des informations transcrites. En rapport avec ces thèmes, trois interviewés ont énoncé : « *j'ai relu, j'ai trouvé ça pas mal, j'avais parlé de ce que je voulais* » (s4, lg 414), « *j'ai trouvé qu'avoir changé le titre du chapitre était inutile car le titre était déjà très simple [...]* » (s11, lg 262), « *j'ai trouvé que ce que j'avais écrit ne collait pas avec le reste de la fiche de lecture, je l'ai effacé* » (s11, lg 274), et « *je n'ai pas trouvé cela [les idées énoncées] pertinent* » (s12, lg 350). Enfin, dans un nombre réduit de cas (19%) les indices concernent l'estimation de la longueur des parties du texte : « *je trouvais ça court par rapport au compte-rendu* » (s4,lg 206) et la comparaison entre les contenus de l'écrit produit et ceux de l'ouvrage source : « *j'ai vu qu'il y avait un certain décalage par rapport au livre [...]* » (s12, lg 107) *c'était trop éloigné du livre que j'avais lu* » (s12, lg 110).

Pour ce qui est des jugements que les étudiants disent avoir émis à propos de leurs démarches, nous remarquons une prépondérance de la prise en compte de la gestion du temps. En particulier, deux étudiants ont comparé leurs activités avec des expériences

précédentes de production d'écrits ou avec les manières de procéder d'autres personnes : « *je me suis rendue compte que les autres n'avaient pas fonctionné comme moi, j'étais pressée par le temps* » (s3, lg 150) ; et « *je me suis rendue compte que j'avais adapté une autre méthode pour un autre livre et je me suis rendue compte qu'en lisant tout le chapitre forcément il fallait que je revienne sur des pages, je perdais du temps* » (s8, lg 35). En outre, l'évaluation de leurs démarches rend compte de la perception des difficultés rencontrées pendant leurs productions : « *j'ai vu que je n'arrivais pas vraiment, j'ai décidé d'arrêter* » (s6, lg 341). Un autre sujet parle de l'estimation de la quantité d'écrit qu'il était en train de fournir : « *je me suis rendue compte que j'écrivais trop* » (s8, lg 143/ lg 493).

Nous terminerons l'analyse de cette stratégie en citant les critères qu'ils ont utilisés pour s'auto-évaluer. Les évocations retenues renvoient principalement à des aspects linguistiques, notamment des normes de syntaxe (clarté et construction des phrases) (s4, lg 157) et la logique des propositions (s11, lg 56).

Enfin, principalement axés sur le produit à réaliser que sur leurs processus, les étudiants ont privilégié l'explicitation de l'auto-évaluation du point de vue du contenu ou des contraintes linguistiques. Manque de vocabulaire, fautes de syntaxes, retranscription des contenus sont des aspects de forme sur lesquels les interviewés ont centré leurs efforts d'auto-évaluation. Certes ils citent certains éléments de forme, mais négligent la vérification de leurs propres démarches. Si nous prenons en considération, en même temps, ces résultats avec ceux qui concernent la fixation de buts, nous observons que les étudiants sont centrés sur le produit, aspect qui, selon la perspective des travaux de B. Zimmerman et A. Kitsantas (1997), est associé à un niveau moins important de performance.

V - 1.7. Stratégie d'auto-instruction

Cette stratégie d'autorégulation comportementale rappelle les verbalisations à haute voix ou sub-vocales qui accompagnent l'action et qui résultent de l'observation que le rédacteur fait de son écrit ou de ses méthodes d'apprentissage (B. Zimmerman, 1992). À

partir des lectures des protocoles, nous avons repéré trois thèmes selon lesquels les verbalisations peuvent être analysées : l'opération d'écriture par rapport à laquelle le sujet émet lesdites verbalisations, l'objet observé, et le moment, passé ou à venir, désigné par ces formulations.

La première question soulevée est celle de l'opération d'écriture à laquelle la verbalisation du sujet est attachée. Nous avons constaté qu'une grande partie des formulations renvoient à la phase de mise en texte (54%). Les étudiants ont cité une variété d'opérations pendant lesquelles ils ont utilisé cette stratégie : l'élaboration du contenu de l'écrit (45%), l'organisation des idées (18%), le choix de mots (14%), la prise de décision concernant les actions à effectuer (14%), la construction de phrases (4,5%) et la prévision des réactions du lecteur (4,5%). Les énoncés restants portent sur des évaluations ayant lieu durant les opérations de planification (24%) et de révision (22%). Les auto-verbalisations produites durant la planification de l'écrit se rapportent majoritairement au choix des informations à traiter (40%), à la récupération des contenus (20%), à la sélection des mots (10%), à l'organisation des idées (10%) et à la prévision des actions à mettre en place (20%). Pour ce qui est de la révision, la stratégie d'auto-instruction est liée à la détection d'erreurs (62%) et à la prise de décisions à propos des actions à effectuer (38%). Cette distribution des données nous permet de voir que l'auto-instruction est davantage présente durant les processus de traduction des informations en mots et qu'elle concerne, en de moindres occasions, la prévision de l'écrit et de la démarche, ainsi que la vérification des produits.

Concernant le second thème d'analyse, c'est-à-dire les objets sur lesquels les étudiants ont porté leurs auto-verbalisations, nous avons noté la mise en lumière de trois types d'items : les contenus élaborés au cours de la production (69%), les aspects linguistiques de la production (19%) et l'observation de sa démarche personnelle (12%). Dans le premier groupe d'énoncés, les scripteurs ont observé les informations qu'ils allaient produire, par exemple : « *je me suis dit - je vais expliquer la pédagogie par l'apprentissage -* » (s5, lg 375) ou « *je me disais - qu'est-ce que je vais bien pouvoir dire d'autre -* » (s4, lg 206). Dans la deuxième catégorie, les sujets ont évoqué des formulations soulevant l'utilisation des mots : « *je me suis dit qu'il y avait trop de mots qui revenaient* » (s6, lg 516). Enfin, dans le groupe d'évocations portant sur les processus,

nous remarquons que les auto-verbalisations incarnent des véritables directives d'action : « *je me dis - ça y est je vais me mettre à cette fiche de lecture -* » (s3, lg 158) ; « *je me suis dit - en début d'après-midi il faut que ça soit fini -* » (s6, lg 379).

Passons maintenant à notre troisième questionnement, *quel était le moment, passé ou à venir, désigné par la verbalisation ?* D'abord, les étudiants ont fait allusion principalement aux actions envisagées (75%). Puis, ils ont émis de verbalisations concernant les actions réalisées (22%). Le premier type d'affirmations met en avant la programmation des procédures suivant les choix effectués. Nous regroupons dans cette classe d'énoncés les actions à réaliser, par exemple: « *je m'étais dit – je vais faire chapitre par chapitre -* » (s2, lg 339) ou « *je me suis dit – à partir du moment où j'ai expliqué ma démarche, il fallait maintenant revenir sur le livre-* » (s6, lg 173). Les étudiants semblent ainsi marquer la direction de leurs actions, pour, en amont, déterminer la direction de leurs procédures. Le second type d'extraits révèle la prise en compte des actions mises en place ou des produits partiels ou finaux de sa démarche : « *c'est en relisant, après avoir écrit, quand je me suis relue je me suis dit – je trouve qu'il y a un truc qui manque – je trouve que ça n'a rien à voir* » (s6, lg 682) ou « *en relisant je me disais – je ne sais plus de quoi je parle* » (s7, lg 443). Les auto-verbalisations seraient spécialement liées à la spécification des actions futures, ce qui nous permet d'observer la fonction essentielle que cette stratégie semble avoir dans la planification des actions.

Pour finir, nous avons mis en rapport les analyses obtenues selon l'opération de production concernée, l'objet observé et le moment signalé par la verbalisation. Cette vision croisée nous fait découvrir trois types d'autoverbalisations. D'abord, les énoncés soulèvent des autodiálogos qui concernent l'élaboration des contenus durant la mise en texte et qui signalent les actions à mettre en place (39% d'indices). Par exemple, une étudiante dit : « *je me suis dit - je vais expliquer la pédagogie par l'apprentissage -* » (s5, lg 375). Cette phrase montre que, lors de la phase de traduction, grâce à ses autodiálogos, le rédacteur a pu préciser les idées à mettre en valeur dans son écrit. Le deuxième type des verbalisations résultant de cette perspective croisée renvoie à la planification des contenus de leurs textes en désignant, en amont, les actions à réaliser (12%), par exemple : « *je me suis dit que cela me servirait pour tenter de mieux élaborer les questions que je pouvais me poser et les réponses que je pouvais y trouver* » (s3, lg

28). Cette phrase évoque le traitement de contenu de l'écrit et prévoit la façon dont la tâche pourrait être abordée plus facilement. Enfin, le troisième type de verbalisation, lui, se rapporte en aval à la révision du contenu (3%). Ainsi, un sujet exprime : « *je me suis dit – c'est marrant ça c'est la première fois que je parle d'une enquête parce que vraiment c'est important -* » (s4, lg 177). C'est lors de la relecture de son écrit que cette étudiante reconnaît l'intérêt des informations écrites.

V - 1.8. Stratégies de régulation du contexte

Cette modalité des stratégies d'autorégulation fait allusion aux actions destinées à adopter une ou plusieurs ressources externes (sociales, physiques) pour aborder divers aspects de la rédaction. Nous avons mené ces analyses suivant trois points qui se sont montrés pertinents dès les premières lectures des protocoles : *À quel moment de leurs productions les étudiants font-ils usage des ressources ? Avec quel objectif ? Quels types de modèle sont concernés ?*

Premièrement, en ce qui concerne le moment de la production durant lequel les rédacteurs régulent leurs contextes, il apparaît d'abord que 46% d'énoncés rendent compte de l'utilisation de ressources externes durant la phase de mise en texte : « *quand j'ai fini la lecture j'ai pris la fiche que nous avait été donnée par M. X sur les parties à faire dans la fiche de lecture et j'ai adapté ce que j'avais retenu, j'ai un peu rempli les parties de la fiche avec les notes [prises durant la lecture]* » (s5, lg 9), « *je tape directement sur l'ordinateur, j'ai mis des titres, j'ai utilisé le même plan que j'ai utilisé pour l'autre fiche de lecture, donc là j'ai commencé à taper les phrases* » (s8, lg 480), « *j'avais une liste de points à développer déjà [...]* (s9, lg 421) *je respecte point par point...* » (s9, lg 429). Ensuite, 38% des étudiants disent avoir utilisé des modèles ou des guides lors de la révision de leurs écrits : « *et après j'en ai parlé avec une étudiante et ça m'a donné des idées [...]* il y a des choses qu'elle m'a dites qui m'ont fait penser à d'autres choses » (s4, lg 211), « *en faisant relire cette rédaction on m'a dit – les phrases sont trop longues il faut que tu arrives à couper ces phrases et mettre des points -* » (s7, lg 80). Enfin, 15% des évocations retenues dans cette catégorie indiquent que les

étudiants ont recours à des modèles externes durant la planification de textes : « *je la lis [une fiche guide] pour voir ce qui nous est demandé* » (s5, lg 271).

Deuxièmement, par rapport à l'utilité des ressources, nous constatons que les évocations mettent en avant l'utilisation de modèles pour vérifier des aspects linguistiques comme la construction de phrases, le choix de mots de liaison et l'utilisation des signes de ponctuation (38% d'indices) : « *quand j'ai pris la liste de mots de coordination il n'y avait aucun mot qui selon moi expliquait* » (s6, lg 667) ; « *je demande l'avis autour de moi pour savoir si une phrase est bonne* » (s9, lg 302). Les modèles ont été utilisés pour organiser les idées à examiner (23%), pour choisir les thèmes (24%) et pour assurer la compréhensibilité de leurs écrits (15%).

Troisièmement, la question portant sur les types de ressources adoptés nous conduit à soulever le constat que les personnes sont les principales ressources auxquelles les scripteurs ont fait appel (47% d'indices) : « *j'avais envie de faire lire à l'étudiante avec qui je travaille souvent [...] je me suis basée sur son avis parce qu'elle a des bonnes notes* » (s4, lg 460), « *j'ai aussi fait relire à une autre personne qui m'a dit aussi - qu'est-ce que tu veux dire par ça -* » (s12, lg 401). Puis, ils évoquent l'utilisation de fiches-guides fournies par l'enseignant contenant les points à développer (31%) : « *j'ai repris les points que M. X nous avait donné, sur l'auteur, la syntaxe* » (s9, lg 555) ; ainsi que des textes qu'ils ont produit précédemment (7%) : « *j'ai utilisé le même plan que j'ai utilisé pour l'autre fiche de lecture* » (s8, lg 480) et des listes de mots (15%) : « *pour le BTS on m'avait donné une feuille, un listing de plein de mots, de mots par exemple – comment on fait une distinction, une comparaison-, donc j'ai repris cette liste là* » (s12, lg 534).

À partir d'une vision combinée de ces trois catégories d'analyse, nous pouvons constater que lors de la mise en texte, les ressources utilisées sont les fiches contenant les thèmes à exposer, les listes de mots ou les textes écrits auparavant. En revanche, durant la révision, les principales ressources sont les personnes, élément d'appui essentiel en vue de contrôler la qualité de leurs productions au niveau du contenu, de la clarté du discours et des aspects de syntaxe.

L'analyse de l'ensemble des protocoles étant terminée, nous achèverons cette phase des résultats en présentant de manière synthétique le contenu des catégories d'analyse et des unités thématiques que nous venons d'évoquer (Tableaux 18 et 19).

METACONNAISSANCES

Métaconnaissances personnelles	
Métaconnaissances sur soi	
<i>met.soi.lim</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ limitations quant aux opérations intellectuelles générales <ul style="list-style-type: none"> ➤ mémoire ➤ synthèse ▪ limitations à propos d'opérations cognitives directement liées à l'écriture <ul style="list-style-type: none"> ➤ aspects linguistiques ➤ gestion de moments de la production: avant, pendant, après
<i>met.soi.com</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ compétences quant aux opérations cognitives liées à l'écriture <ul style="list-style-type: none"> ➤ compétences linguistiques ➤ gestion de trois opérations de la production : planification, rédaction, révision
Métaconnaissances universelles	
<i>met.script</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ production du contenu durant la mise en texte. Importance du contrôle –relecture dans : <ul style="list-style-type: none"> ➤ la compréhension de contenus ➤ la recherche de mots ➤ la vérification d'aspects linguistiques ➤ la reconnaissance de la justesse des idées) ▪ fonction de la lecture dans la génération d'idées durant la planification ▪ utilité de ressources externes dans la récupération de connaissances (livre ou liste de points) ▪ relation entre motivation et écriture
Métaconnaissances à propos de la tâche	
Métaconnaissances sur les caractéristiques de la tâche	
<i>met.texte.caract</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ contraintes de chaque partie de la fiche de lecture : analyse et compte-rendu <ul style="list-style-type: none"> ➤ dans l'analyse il faut argumenter, donner son avis ➤ dans le compte-rendu il faut résumer, décrire ▪ définition de chaque partie <ul style="list-style-type: none"> ➤ l'analyse critique est de genre argumentatif ➤ le compte-rendu est de genre descriptif ▪ définition de la conclusion du livre
Métaconnaissances sur les difficultés du type d'écrit	
<i>met.texte.dif</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ difficultés de l'analyse critique : <ul style="list-style-type: none"> ➤ faire le tri des idées ➤ reconnaître les attentes du lecteur ➤ devenir son propre auteur ▪ difficultés du compte-rendu :

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ synthétiser des textes longs ➤ organisation le brouillon
Métaconnaissances à propos des stratégies	
Métaconnaissances relatives aux stratégies de production	
<i>met.strat.prod</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stratégies de planification : <ul style="list-style-type: none"> ➤ concernant la génération des idées : utilisation de prise de notes, réalisation de résumés ou fiches de synthèse. ➤ concernant l'organisation des idées : brouillons, plans (axés sur le contenu, attentes lecteur, objectifs de la tâche) ▪ stratégies de mise en texte : <ul style="list-style-type: none"> ➤ émergence des idées en cours de traduction : automaticité de la génération de contenus, fluidité de la génération d'idées ➤ les moyens utilisés : à la main, dactylographie ➤ gestion d'aspects linguistiques ▪ déclenchement de la rédaction
Métaconnaissances relatives aux stratégies de régulation	
<i>met.stratg.reg</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stratégies de régulation de la mise en texte : <ul style="list-style-type: none"> ➤ la gestion d'aspects linguistiques : recherche de mots, construction de phrases et de paragraphes. ➤ enchaînement successif des idées en cours d'écriture : importance de la relecture pour assurer la logique de l'enchaînement ➤ élaboration de contenu en cours de traduction : méthodes de régulation du contexte (suivi d'un plan pour identifier les idées à transmettre, relecture des notes ou fiches de synthèse) et interne (utilisation d'images mentales). ➤ régulation du contexte : travailler seul ou être accompagné, identifier le moment de la journée où l'on est plus efficace ▪ stratégies de régulation de la révision <ul style="list-style-type: none"> ➤ les méthodes : régulation comportementale (utilisation de l'auto-verbalisation pour relire), régulation du contexte (recherche d'aide pour corriger l'écrit) ➤ les objets : contraintes linguistiques et compréhensibilité de l'écrit ➤ le moment de la révision : tout au long de la rédaction ou à la fin. ▪ stratégies de régulation de la planification <ul style="list-style-type: none"> ➤ méthodes : relecture des notes ou des parties déjà rédigées ➤ moment : avant ou au cours de la mise en texte

Tableau n° 18. Récapitulatif des indices des métaconnaissances explicitées

AUTOREGULATION

Fixation de buts	
<i>reg.pers.obj</i> ⁹³	<ul style="list-style-type: none"> ▪ l'objet des buts : <ul style="list-style-type: none"> ➤ élaboration de contenus : résumer ou abréger les idées, dégager les points principaux, démontrer une idée, expliquer, comparer, résumer, définir ➤ aspects linguistiques : vocabulaire, style, production de phrases ➤ processus : mise en route de la rédaction, récupération d'idées au cours de la mise en texte, génération de connaissances claires. ▪ l'opération d'écriture concernée <ul style="list-style-type: none"> ➤ la mise en texte : mise en évidence d'idées pertinentes, démontrer, synthèse de contenus, aspects discursifs, cohérence de l'écrit, éléments linguistiques ➤ la planification : identification de connaissances, tri des idées, mise en relation d'informations ➤ la révision : vérification du français, taille de l'écrit ▪ niveau du but : <ul style="list-style-type: none"> ➤ global, concerne les étapes et les sous-étapes ➤ spécifique, concerne les actions des niveaux 1 à 3
Auto-évaluation	
<i>reg.pers.eval</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ les jugements à propos de l'écrit : <ul style="list-style-type: none"> ➤ les aspects linguistiques : clarté et construction de phrases, paragraphes, vocabulaire) ➤ le contenu : communiquer toutes les idées prévues, identifier la cohérence entre les parties, juger la pertinence des parties, longueur des parties ▪ les jugements référés à leurs démarches <ul style="list-style-type: none"> ➤ gestion de temps ➤ perception de difficultés ▪ les critères de l'auto-évaluation : <ul style="list-style-type: none"> ➤ la syntaxe ➤ logique entre les prépositions
Auto-instruction	
<i>reg.comp.verb</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ opération d'écriture concernée <ul style="list-style-type: none"> ➤ la mise en texte : élaboration du contenu, organisation des idées, choix de mots, construction de phrases, prévision de la démarche. ➤ la planification : choix d'informations, récupération de connaissances, identification des mots, organisation d'idées, choix d'actions stratégiques ➤ la révision : détection d'erreurs, prise de décision ▪ l'objet concerné : <ul style="list-style-type: none"> ➤ le contenu : observation d'informations à produire. ➤ les aspects linguistiques : choix de mots

⁹³ Ces codes ont été utilisés pour le repérage des indicateurs lors de l'analyse des entretiens. Voir récapitulatif en annexe 6.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ la propre démarche : réflexion à propos de son action ▪ le moment désigné, passé ou à venir <ul style="list-style-type: none"> ➤ futur : prévision des actions à poursuivre ➤ passé : observation d'actions déjà exécutées
Utilisation de ressources de l'environnement	
<i>reg. contx</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ l'opération cognitive dans laquelle sont utilisées les ressources <ul style="list-style-type: none"> ➤ mise en texte ➤ révision ➤ planification ▪ l'utilité des ressources <ul style="list-style-type: none"> ➤ vérifier les aspects linguistiques : construction de phrases, choix de mots de liaison, signes de ponctuation ➤ récupérer et organiser les connaissances ➤ vérifier la compréhensibilité de l'écrit ▪ type de ressource employée <ul style="list-style-type: none"> ➤ les personnes ➤ modèles physiques

Tableau n° 19. Récapitulatif des indices d'autorégulation repérés dans les entretiens

Nous venons d'exposer l'analyse des particularités des connaissances métacognitives et des stratégies d'autorégulation explicitées par les étudiants au cours des entretiens. N'oublions pas que nous distinguons dans nos analyses deux grandes catégories d'informations : les connaissances généralisables ou non référées à la situation décrite, lesquelles constituent pour nous des métaconnaissances ; et les stratégies d'autorégulation que les étudiants disent avoir effectivement mises en œuvre dans l'activité de rédaction. À partir de ces analyses, nous pouvons résumer les données obtenues :

- En ce qui concerne les métaconnaissances sur soi, les étudiants reconnaissent en priorité leurs faiblesses quant à des compétences intellectuelles générales, non exclusives à la rédaction, et d'autres capacités liées notamment à la planification de la rédaction (récupération et énonciation des informations) et à la gestion d'aspects linguistiques.
- Par rapport aux métaconnaissances sur la tâche, ils possèdent des connaissances à propos des types textuels descriptif et argumentatif et identifient les défis intellectuels que chacune de ces catégories d'écrit implique (sélection d'idées,

prise en compte des attentes du lecteur, argumentation d'un point de vue personnel, organisation de l'écrit).

- Les étudiants énoncent une diversité de connaissances référées aux stratégies de régulation interne, comportementale et environnementale qu'ils disent mettre en œuvre pour gérer les différentes opérations de la production d'écrits : planification (relire les notes, résumer, faire des brouillons, des plans) ; mise en texte (relire les phrases, rechercher des mots, suivre un plan ou un guide, faire appel à autrui, choisir un endroit propice pour travailler) ; révision (s'autoquestionner, rechercher de l'aide) ;
- Au regard des stratégies d'autorégulation interne, leurs méthodes de fixation de buts et d'auto-évaluation reflètent une centration sur le contenu de l'écrit plutôt que sur leurs démarches de rédaction. Les objectifs fixés sont globaux et interviennent notamment lors de la mise en texte. Les auto-évaluations concernent principalement leurs jugements à propos de la qualité des écrits mais n'explicitent pas davantage les critères utilisés.
- La stratégie d'autorégulation comportementale analysée, l'auto-instruction, se révèle comme un outil majeur de la prise de décisions stratégiques en informant les rédacteurs sur les actions à effectuer. Les étudiants utilisent les autoverbalisations afin de générer et d'organiser leurs idées durant la production et de vérifier leurs erreurs au cours de la révision.
- Les rédacteurs autorégulent leur environnement en choisissant les modèles (physiques ou sociaux) les plus pertinents en fonction des contraintes de leurs productions et de leurs besoins. En particulier, lors de la mise en texte, les étudiants privilégient l'utilisation de fiches et de plans pré-établis avec le but de choisir les aspects linguistiques et de contenu. Durant la révision, ils font appel notamment à des personnes de leur entourage afin de tester la clarté de leurs écrits et certains éléments de forme.

Nous retiendrons également que les discours des étudiants sont focalisés sur leurs connaissances stratégiques et sur la description de méthodes d'autorégulation interne, tandis que l'énonciation des caractéristiques de la tâche et des stratégies de régulation du contexte est réduite. Bien que ces données nous permettent d'obtenir une bonne radiographie des particularités des étudiants, elles ne sont que le point de départ pour la

compréhension de la manière dont les étudiants gèrent les contraintes de la production écrite. C'est une vision d'ensemble que nous avons obtenue en repérant les thèmes soulevés dans les protocoles et en essayant de trouver les points communs entre les évocations retenues. Nous espérons nourrir ces analyses, d'abord, en les mettant en rapport avec les niveaux des métacomposantes des sujets, puis en faisant une lecture approfondie de la démarche de chaque étudiants, ce que nous présentons dans les chapitres suivants.

En résumé...

Les composantes métacognitives des rédacteurs	
<i>Métaconnaissances</i>	<i>Autorégulation</i>
Connaissances que les étudiants ont de leurs points faibles concernant les sous-opérations de planification de l'écrit	Centration sur des buts et des critères globaux. L'objet des buts est principalement le contenu de l'écrit
Connaissance des types textuels, de leurs définitions et de leurs contraintes	L'autoverbalisation a un rôle important dans la prise de décisions lors de la planification et de la révision de l'écrit
Connaissance des stratégies référées à la régulation des différentes étapes de la rédaction : planification, mise en texte et révision	L'autorégulation du contexte varie selon le moment de la production : les fiches ou guides sont les modèles préférés pour le début de la tâche ; les personnes pour la fin de la démarche
Les métaconnaissances sur les stratégies de production reflètent : centration sur l'accumulation de connaissances théoriques (planification) et automaticité de la mise en texte	

V - 2. Niveaux des composantes métacognitives

Les matrices dans lesquelles nous avons noté tous les indices repérés dans les protocoles nous ont servi à rendre compte des données qualitatives exposées dans le chapitre précédent. À l'aide du logiciel Excel, nous avons enregistré la fréquence d'énonciation des indices dans chaque catégorie. Cette démarche nous a permis de dégager des résultats quantitatifs que nous exposerons en deux parties. D'abord, il sera question de spécifier le pourcentage de chaque catégorie d'indices par rapport à l'ensemble d'énoncés retenus. Ensuite, nous identifierons les groupes dans lesquels les étudiants se situent selon les niveaux (de plus à moins forts) des composantes

métacognitives explicitées. Nous aborderons chaque sous-composante séparément selon la grille d'analyse utilisée pour les analyses qualitatives (cf. chapitre IV- 4.1).

Pour commencer, nous constatons que la majorité des évocations concernent les métaconnaissances (55%). Dans cette catégorie, nous avons observé que 53% appartiennent à la modalité des connaissances stratégiques ; 25% sont relatives à la personne et 22% à la tâche (Tableau n° 20). Plus particulièrement, quant aux connaissances stratégiques, les étudiants ont évoqué davantage de croyances à propos de leurs stratégies de production (60%) que de régulation (40%). Puis, les connaissances personnelles englobent une majorité d'informations à propos des caractéristiques des rédacteurs en général (53%) plutôt que de leurs qualités/faiblesses personnelles en tant que scripteurs (47%). Enfin, pour ce qui est des connaissances référées à la tâche, les étudiants ont notamment abordé les caractéristiques du type d'écrit rédigé (79%) et ont fait moins allusion aux difficultés du type de texte concerné (21%).

CATEGORIES	%	SOUS-CATEGORIES	%
Connaissances à propos des stratégies	53	connaissances stratégies de production	60
		connaissances stratégies de régulation	40
Connaissances relatives à la personne	25	Connaissances universelles	53
		Connaissances sur soi	47
Connaissances référées à la tâche	22	Connaissances caractéristiques du type d'écrit	79
		Connaissances difficultés du type d'écrit	21

Tableau n° 20. Pourcentage d'indices par catégorie et sous-catégorie analysées quant à la variable « connaissances métacognitives »

Par rapport aux évocations retenues dans les catégories des actions d'autorégulation, les indices de la stratégie d'auto-instruction sont les plus présents dans l'ensemble des protocoles (37%). Ensuite, nous avons repéré des phrases référées à la fixation de buts (29%), à l'auto-évaluation (19%) et à l'utilisation de modèles (15%) (Tableau n° 21).

Après avoir cité les types d'énoncés les plus et les moins fréquents dans les protocoles, nous allons identifier les niveaux des étudiants selon chacune des catégories analysées.

CATEGORIES	%	SOUS-CATEGORIES	%
Autorégulation personnelle	48%	Fixation de buts	29%
		Auto-évaluation	19%
Autorégulation du comportement	37%	Auto-instruction	37%
Autorégulation environnementale	15%	Utilisation de ressources	15%

Tableau n° 21. Pourcentage d'indices par catégorie et sous-catégorie analysés quant à la variable « autorégulation »

a. Métaconnaissances personnelles

Nous avons comparé le pourcentage d'indices évoqué par chaque étudiant à la proportion totale d'items énoncés par le groupe quant aux métaconnaissances personnelles. Il apparaît qu'un étudiant (s9) indique le pourcentage le plus haut (28%) et que trois autres (s2, s5 et s6) n'évoquent pas du tout de métaconnaissances personnelles (annexe n° 8, *Proportions des réponses - Métaconnaissances*). À partir de ces données, nous avons réparti les étudiants selon la proportion d'indices évoqués, en les situant par rapport à une échelle allant de 0 à 4, où 0 correspond à « absence d'items » et 4 à « maximum d'items rapportés ». Nous obtenons ainsi une distribution des sujets selon la quantité de métaconnaissances personnelles évoquées (tableau n° 22).

Le tableau ci-dessous révèle que la majorité des étudiants a des niveaux peu élevés de connaissances personnelles : 33,3% indique un degré faible et 25% très faible, tandis que seul un étudiant a exprimé un niveau fort de ce type de métaconnaissances.

Échelle	Niveau	% de sujets	Sujets
0	Très faible	25%	s2, s5, s6
1	Faible	33,3%	s4, s7, s11, s12
2	Moyen-faible	25%	s1, s3, s8
3	Moyen-fort	8,3%	s10
4	Fort	8,3%	s9

Tableau n° 22. Niveaux des sujets selon leurs métaconnaissances personnelles

b. Métaconnaissances à propos de la tâche

La comparaison entre le pourcentage d'indices évoqués par chaque individu et le nombre total d'items de ce type exprimés par le groupe nous permet de constater que trois étudiants rapportent les plus hautes fréquences (*s1, s2 et s9*), soit entre 18% et 21% chacun par rapport au total enregistré. Inversement, trois autres n'évoquent pas de métaconnaissances sur la tâche (*s3, s11s, s12*) (annexe 8). Ces résultats ont été notre point d'appui pour distribuer les sujets selon la quantité d'indices rapportés (Tableau n° 23). Cette distribution confirme que les proportions des étudiants présentant des niveaux fort et faible de cette catégorie de connaissances sont similaires. Cependant, il apparaît une tendance plus importante à des niveaux bas de métaconnaissances à propos de la tâche car le groupe d'étudiants avec niveaux fort et moyen-fort est un peu moins nombreux que celui des étudiants avec des degrés faible et moyen-faible.

Échelle	Niveau	% de sujets	Sujets
0	Très faible	25%	s3, s11, s12
1	Faible	16,7%	s4, s7
2	Moyen-faible	25%	s5, s6, s10
3	Moyen-fort	8,3	s8
4	Fort	25%	s1, s2, s9

Tableau n° 23. Niveaux des sujets selon leurs métaconnaissances relatives à la tâche

c. Métaconnaissances relatives aux stratégies

En confrontant les résultats obtenus par interviewé à ceux du groupe, nous avons observé que trois étudiants (*s2, s3, s4*) comptent les pourcentages les plus importants de métaconnaissances, soit 19%, 16% et 15% du total d'indices retenus dans cette catégorie. Par ailleurs, deux sujets n'ont pas cité ce type de métaconnaissances (*s5, s10*) (annexe 8). La distribution des sujets selon les pourcentages d'items enregistrés montre que le nombre d'étudiants avec niveaux fort et moyen-fort de connaissances sur les stratégies est supérieur à celui des groupes de degré faible et moyen-faible (Tableau n° 24).

Contrairement aux deux catégories de métaconnaissances précédentes, il apparaît dans celle-ci une quantité majeure d'étudiants qui ont rapporté des niveaux fort et moyen-fort de connaissances.

Échelle	Niveau	% de sujets	Sujets
0	Très faible	16,7%	s5, s10
1	Faible	25%	s1, s8, s12
2	Moyen-faible	8,3%	s7,
3	Moyen-fort	25%	s6, s9, s11
4	Fort	25%	s2, s3, s4

Tableau n° 24. Niveaux des sujets selon leurs métaconnaissances stratégiques

Après avoir relevé les résultats correspondant aux trois types de métaconnaissances analysés, nous présentons dans le tableau n° 25 les niveaux des étudiants par rapport aux modalités en question.

catégories / sujets	Connaissances personnelles	Connaissances relatives à la tâche	Connaissances stratégiques	Total	NMC total
s1 "Claire"	2	4	1	7	Moyen-fort
s2 "Louis"	0	4	4	8	Moyen-fort
s3 "Cécile"	2	0	4	6	Moyen-faible
s4 "Marie"	1	1	4	6	Moyen-faible
s5 "Odile"	0	2	0	2	Faible
s6 "Valérie"	0	2	3	5	Moyen-faible
s7 "Marina"	1	1	2	4	Moyen-faible
s8 "Rose"	2	3	1	6	Moyen-faible
s9 "Sylvie"	4	4	3	11	Moyen-fort
s10 "Juliette"	3	2	0	5	Moyen-faible
s11 "Charlotte"	1	0	3	4	Faible
s12 "Laurent"	1	0	1	2	Moyen-fort

*NMC= Niveau total de connaissances métacognitives

Tableau n° 25. Niveaux des sujets selon les trois catégories de métaconnaissances

Les valeurs obtenues selon l'échelle de 0 à 4, sont présentées puis additionnées afin d'indiquer le niveau total de chaque sujet quant à la variable connaissances

métacognitives. Nous remarquons que Sylvie (s9) énonce le niveau le plus fort de connaissances métacognitives et que Claire (s1) et Louis (s2) rendent compte d'un niveau moyen-fort. La valeur la plus faible est rapportée par Odile (s5) et Laurent (s12). Le reste du groupe présente des niveaux moyen-faible.

d. Autorégulation personnelle

De la même manière que nous avons procédé dans les catégories antérieures, nous avons comparé les pourcentages des indices exprimés par chaque individu au total des éléments énoncés par le groupe. D'abord, nous avons noté que tous les étudiants ont indiqué des actions d'autorégulation interne. Parmi eux, Odile (s5), Valérie (s6) et Laurent (s12) évoquent les fréquences les plus hautes (Tableau n° 26) (annexe 9, *Proportions des réponses - Autorégulation*). En utilisant à nouveau une échelle de 0 à 4, le tableau ci-dessous montre que 50% d'étudiants ont évoqué un niveau faible d'indices, 25% ont enregistré des niveaux fort et moyen-fort et 25% un niveau moyen-faible.

Échelle	Niveau	% de sujets	Sujets
0	Très faible	0%	--
1	Faible	50%	s1, s2, s3, s9, s10, s11
2	Moyen-faible	25%	s4, s7, s8
3	Moyen-fort	8,3%	s6
4	Fort	16,7%	s5, s12

Tableau n° 26. Niveaux des sujets selon leurs stratégies d'autorégulation interne

e. Autorégulation du comportement

Au regard des proportions des réponses groupales, nous avons remarqué que Valérie (s6) a énoncé la plus haute fréquence d'indices (28% du total des réponses) et que Claire (s1) n'a pas fait référence à ce type d'autorégulation (annexe 9, *Proportions des réponses - Autorégulation*). La distribution des proportions de réponses des sujets en comparaison à celles du groupe signale que la plupart d'entre eux (58,3%) ont indiqué un niveau moyen-faible d'indices d'autorégulation comportementale (Tableau n° 27). Ils sont plus

nombreux à avoir rapporté un niveau faible d'énoncés (25%) qu'un niveau fort (8,3%, soit un étudiant).

Échelle	Niveau	% de sujets	Sujets
0	Très faible	8,3%	s1
1	Faible	25%	s2, s9, s11
2	Moyen-faible	58,3%	s3,s4,s5, s7, s8,s10,s12
3	Moyen-fort	0%	--
4	Fort	8,3%	s6

Tableau n° 27. Niveaux des sujets selon leurs stratégies d'autorégulation comportementale

f. Autorégulation de l'environnement

Dans cette catégorie nous avons enregistré les fréquences les plus faibles d'indices. Ainsi, Sylvie (s9) obtient la fréquence la plus haute (29%), tandis que Claire (s1), Louis (s2), Cécile (s3) et Charlotte (s11) n'évoquent pas cette classe de stratégie (annexe 9). La distribution des sujets selon ces niveaux permet de constater que la majorité des étudiants évoquent un degré faible d'indices d'utilisation de ressources du contexte (Tableau n° 28).

Échelle	Niveau	% de sujets	Sujets
0	Très faible	33,3%	s1,s2, s3, s11
1	Faible	33,3%	s7, s8, s10, s12
2	Moyen-faible	25%	s4, s5, s6
3	Moyen-fort	0%	--
4	Fort	8,3%	s9

Tableau n° 28. Niveaux des sujets par rapport aux stratégies d'autorégulation environnementale

Les données qui viennent d'être présentées donnent une vision globale du degré des stratégies d'autorégulation explicitées par les étudiants. En tenant compte des points obtenus par individu selon l'échelle de 0 à 4 utilisée (niveaux très faible, faible,

moyen-faible, moyen-fort et fort), nous avons additionné les résultats des trois catégories de stratégies d'autorégulation. C'est ainsi que nous avons accordé une note globale par sujet quant à la variable autorégulation. Le tableau n° 29 montre que la majorité des étudiants ont un degré moyen-fort de cette composante métacognitive, et que leurs niveaux totaux vont de 7 à 9 points. Trois autres sujets n'ont cité que peu de ces indices, présentant ainsi un niveau global faible.

Catégories / sujets	Autorégulation personnelle	Autorégulation du comportement	Autorégulation du contexte	Total	NAR*
s1 "Claire"	1	0	0	1	Faible
s2 "Louis"	1	1	0	2	Faible
s3 "Cécile"	1	3	0	4	Moyen-faible
s4 "Marie"	2	3	2	7	Moyen-fort
s5 "Odile"	4	2	2	8	Moyen-fort
s6 "Valérie"	3	4	2	9	Moyen-fort
s7 "Marina"	2	2	1	5	Moyen-faible
s8 "Rose"	2	2	1	5	Moyen-faible
s9 "Sylvie"	1	2	4	7	Moyen-fort
s10 "Juliette"	1	2	1	4	Moyen-faible
s11 "Charlotte"	1	1	0	2	Faible
s12 "Laurent"	4	2	1	7	Moyen-fort

*NAR= Niveau total d'actions d'autorégulation

Tableau n° 29. Niveaux des sujets par rapport à l'autorégulation

Pour finir, nous allons résumer ces résultats en retenant deux points. Premièrement, en ce qui concerne le niveau de composantes métacognitives explicitées, les étudiants se situent principalement à un degré moyen par rapport à l'ensemble des modalités étudiées. Cependant, ces données font remarquer des différences claires entre certains étudiants par rapport aux niveaux de connaissances métacognitives et de stratégies d'autorégulation qu'ils explicitent. En ce sens, un écart important apparaît entre le niveau de connaissances métacognitives de Sylvie (s9), d'Odile (s5) et de Laurent (s12). Pareillement, une variation appréciable se découvre entre les degrés d'indices d'autorégulation évoqués par Laurent (s12) et Claire (s1).

Un second point qui se dégage de ces résultats est le manque de concordance entre les niveaux de connaissances et de stratégies d'autorégulation. Nous voulons dire plus concrètement que les étudiants avec un niveau fort de connaissances sur eux-mêmes, sur la tâche et sur leurs stratégies ne sont pas forcément ceux qui explicitent un nombre plus important de stratégies d'autorégulation interne, comportementale et environnementale. Inversement, les plus faibles en connaissances métacognitives ne montrent pas systématiquement les degrés les plus bas d'autorégulation. Cependant, nous observons chez certains étudiants une équivalence quant aux niveaux des deux composantes. Ainsi, Charlotte (s11) est faible sur le plan des métaconnaissances et parallèlement elle explicite peu de stratégies. Pour sa part, Sylvie (s9) a un degré fort des deux composantes.

En résumé...

deux points à retenir :

La majorité des étudiants montre un degré moyen de composantes métacognitives, mais il est possible de distinguer certains sujets ayant des niveaux très faible et très fort par rapport à chacune des sous-composantes.

Les niveaux de métaconnaissances et de stratégies d'autorégulation par sujet ne sont pas équivalents. Peu d'étudiants ont évoqué parallèlement des degrés similaires quant à deux composantes.

V - 3. Profils de rédaction

Après les analyses groupales, du point de vue qualitatif et quantitatif, que nous avons présentées dans les chapitres V-1 et V-2, nous en venons aux analyses approfondies par étudiant en tenant compte parallèlement des processus cognitifs et métacognitifs dont ils ont rendu compte. Après avoir dégagé les connaissances métacognitives et les stratégies d'autorégulation apparues dans les protocoles, et avoir identifié les groupes auxquels les sujets appartiennent selon leurs niveaux des composantes métacognitives, nous nous sommes intéressée à décrire leurs démarches individuelles et à élucider de manière plus détaillée leur fonctionnement. Les questions que nous souhaitons mettre en

relief sont : *Comment gèrent-ils leurs productions ? Quelles difficultés reconnaissent-ils ? Quels types de rapports entre les sous-composantes se révèlent ?*

Afin répondre à ces interrogations, nous avons mené des analyses par étudiant (présentation *in extenso* dans l'annexe 10) selon la procédure suivante : d'abord, en nous basant sur la matrice chronologique d'actions de rédaction, nous retraçons les procédures rédactionnelles des étudiants en suivant l'ordre dans lequel ils les décrivent. Nous présentons brièvement les opérations cognitives de la production ainsi que les méthodes personnelles du sujet, tout en marquant les moments de la démarche où elles sont apparues. Ensuite, nous indiquons les connaissances métacognitives et les stratégies d'autorégulation que le sujet dit avoir mises en œuvre. À la fin de ces analyses détaillées avons fait des tableaux de synthèse par étudiant (annexe 11).

À partir de ces analyses nous allons synthétiser les profils des étudiants selon quatre thèmes mis en évidence : l'approche de récupération de connaissances qui est employée, la gestion des processus rédactionnels, les difficultés rencontrées et l'intégration des connaissances et des stratégies dans la production écrite.

V - 3.1. L'approche de récupération de connaissances utilisée

Nous avons remarqué que la majorité des étudiants reconnaissent les deux modalités de récupération de connaissances décrites par C. Bereiter et M. Scardamalia (1988). Dans les protocoles, des indices de chaque approche se font évidents selon la partie rédigée. Nous pouvons dire que, globalement, les étudiants ont privilégié l'approche énonciative durant la production du compte-rendu, d'une part, et la modalité de transformation pour la rédaction de l'analyse critique, d'autre part. Plus particulièrement, nous avons repéré trois groupes de sujets en rapport avec l'utilisation des modalités d'énonciation.

- Un groupe qui utilise les deux approches. Ils sont 6 étudiants (s1, s2, s6, s7, s10, s12) à avoir planifié leurs écrits de deux manières : a) en transcrivant les informations au fur et à mesure de leur récupération à partir des sources (textes, plans, guides) sans les réorganiser ; et b) en ré-élaborant le contenu des idées

suivant la prise en compte des buts de l'écrit (*i.e.* argumenter dans l'analyse critique) et des aspects thématiques.

- Un second groupe qui privilégie l'une des deux méthodes. C'est le cas de Marie (s4) et de Sylvie (s9) qui se sont investies davantage dans la transformation des connaissances. Puis Odile (s5) et Rose (s8) qui ont plutôt utilisé la stratégie énonciative.
- Un dernier groupe qui ne rend pas compte clairement de ces méthodes (s3, s11).

Cette classification nous montre que la combinaison des deux perspectives de récupération est une caractéristique de la majorité des sujets. Cela veut dire que certains rédacteurs utilisant l'approche de « connaissances racontées », qui suppose le manque d'objectifs et de représentation de l'écrit, ont été aussi capables de mettre en œuvre des opérations nécessaires à l'organisation de leurs écrits et à la transformation de connaissances. Ils se seraient ainsi appuyés sur la reconnaissance des deux types de contraintes, narrative et argumentative, exigées dans la tâche, afin d'adopter les méthodes les plus adaptées. Nous retiendrons ainsi que la différence entre les groupes n'est pas établie suivant l'utilisation de l'une ou l'autre modalité, mais plutôt selon la capacité des rédacteurs d'adopter la méthode la plus convenable à l'égard des circonstances de la tâche.

V - 3.2. La gestion des processus rédactionnels

Une vision condensée des manières dont les rédacteurs ont dirigé leurs démarches de rédaction nous a amenée à mettre en évidence trois points principaux.

a. La flexibilité des processus

Comme J. Hayes et L. Flower (1986) l'ont défini, la mise en relation des opérations de planification, de mise en texte et de révision est un aspect qui rend compte du caractère dynamique de la production d'écrits. Nous pouvons confirmer cette caractéristique car seuls trois étudiants (s1, s8 et s11) n'ont pas fait preuve d'utilisation

combinée des différentes opérations de la rédaction. Cependant, le niveau de flexibilité dans la gestion des processus est apparu variable :

- Certains étudiants (Louis, Odile, Marina, Sylvie, Juliette) se sont axés sur l'interaction entre les processus de planification (*i.e.* génération, récupération et organisation des idées) et de mise en texte (*i.e.* production linguistique et de contenu). Ces personnes sont passées souvent de l'identification de connaissances à la production du discours, et inversement, leurs phases successives de mise en texte ont été le point d'appui pour la génération de nouvelles idées ou pour la réorganisation de leurs écrits.
- Un second groupe affiche un dynamisme plus important dans la gestion des opérations de rédaction car quelques sujets ont été en mesure de jongler avec plus de deux opérations. En particulier, Cécile, Valérie et Laurent ont mis en œuvre des mécanismes successifs de planification et de mise en texte, de la même manière qu'ils ont combiné la révision et la textualisation. De son côté, Marie a harmonisé la relecture et la correction de son produit avec des nouvelles phases de mise en texte et de planification. Ce niveau de flexibilité reflète un contrôle plus actif de la démarche.

b. Les processus rédactionnels privilégiés

Lors des descriptions de leurs démarches, la majorité des étudiants s'est centrée sur la description d'un ou deux processus rédactionnels. En ce sens, nous avons regroupé les profils en quatre groupes :

- Des étudiants qui ont explicité davantage leurs processus de planification et de mise en texte (Claire, Louis, Odile, Marina, Juliette).
- Des étudiants ayant privilégié les processus de mise en texte et de révision (Cécile, Marie).
- Un groupe qui a explicité en priorité la planification des écrits (Rose, Sylvie).
- Enfin, des sujets qui n'ont pas axé leurs discours sur l'une des opérations, mais qui ont plutôt englobé l'ensemble des processus (Valérie, Charlotte, Laurent).

Nous expliquons la tendance à favoriser certains processus plus que d'autres en raison des variations des charges cognitives que l'étudiant accorde aux processus. Nous faisons allusion aux apports de T. Olive et A. Piolat (2005) qui se sont appuyés sur la notion de charge cognitive pour préciser que l'exécution des opérations intellectuelles de l'écriture requiert des niveaux différents de contrôle délibéré. La mise en texte serait le processus qui demande le degré d'effort cognitif le moins important notamment chez les rédacteurs experts. Puis la planification et la révision seraient les opérations les plus coûteuses du point de vue cognitif. Notons qu'au sein de ce groupe la textualisation est davantage explicitée. Les étudiants auraient accordé une attention importante à cette opération supposée être la plus automatique, en négligeant l'explicitation des processus de révision. Une meilleure compréhension des processus de mise en texte serait en accord avec un niveau de maîtrise plus important. En revanche, les opérations de lecture évaluative, de vérification et de mise en œuvre de corrections, qui représentent des charges cognitives conséquentes, ne sont pas suffisamment explicitées. Nous interprétons ce manque d'explicitation comme étant un indice de contrôle limité de ces processus.

c. *Les sous-opérations de production écrite*

Parmi les processus privilégiés par les étudiants, nous avons identifié des sous-opérations de la production écrite que les étudiants décrivent en priorité.

En ce qui concerne la planification, les mécanismes qui reviennent le plus souvent dans les protocoles sont la prise de notes durant la lecture des textes source (*i.e.* génération d'idées) et la relecture de l'écrit produit ou des textes divers au début ou en cours de la production (*i.e.* récupération de connaissances). Les rédacteurs ont ainsi été attentifs à l'accumulation de connaissances théoriques nécessaires à la production de l'écrit, en mettant l'accent sur une approche plutôt énonciative. D'autres opérations de génération d'informations sont citées en peu de cas, comme les actions de surligner les idées en cours de lecture des sources, de réaliser des fiches de lecture et de consulter d'autres textes. Les processus d'organisation sont les plus rares, car un faible nombre d'étudiants a réalisé des plans ou utilisé des guides (*e.g.* enseignant, livres) ou textes méthodologiques pour structurer leurs écrits.

Quant à la description des opérations de mise en texte, les analyses de contenu ont mis en lumière la recherche de mots et la génération de contenu, notamment lorsque les interviewés décrivaient des passages spécifiques dans lesquels ils cherchaient à exprimer des idées. D'autres aspects de la mise en texte sont rarement relevés, tels que la transcription graphique et la recherche de cohésion entre les paragraphes.

Enfin, les opérations de révision les plus citées concernent l'exécution de modifications relatives au contenu de l'écrit, pour lesquelles les rédacteurs s'appuient notamment sur la lecture des sources ou de l'écrit et sur la correction des morceaux du texte (*i.e.* reformulation, réécriture).

V - 3.3. Difficultés des étudiants

Nous avons également repéré des difficultés que les étudiants reconnaissent avoir confrontées durant l'activité de rédaction. Ces informations ont été mises en relief lorsque nous avons retracé le déroulement de leurs démarches. Nous regroupons ces difficultés comme suit :

- *La construction de l'argumentation* : la moitié des étudiants a rapporté ce type de difficulté. La prise de position personnelle, l'expression de critiques et le fait de se placer en tant qu'auteur ont souvent été le point de départ des problèmes, en particulier durant la rédaction de l'analyse critique. En explicitant cette difficulté, les étudiants font preuve d'une représentation adaptée des contraintes de l'écrit, en même temps qu'ils reconnaissent les qualités nécessaires pour la production de ce type d'écrit, autrement dit les défis cognitifs auxquels ils doivent faire face.
- *Le manque de connaissances théoriques et lexicales* : trois étudiants ont évoqué le faible niveau d'informations conceptuelles et de vocabulaire technique comme cause des complexités auxquelles ils ont dû faire face lors de certains passages de leurs démarches.
- *La sélection d'idées* : durant la planification de leurs écrits, trois étudiants ont eu du mal à faire le tri d'informations à partir des ouvrages source, à discerner quelles étaient les idées les plus importantes, et à en choisir celles qu'ils

privilégieraient dans leurs écrits. Les sujets énonçant ce type de difficultés ont également parlé de leur manque d'informations conceptuelles et de représentation à propos des attentes du lecteur.

- *La gestion des processus rédactionnels* : deux étudiants ont reconnu que leurs difficultés résidaient dans la manière d'organiser leurs démarches ou de conjuguer les différentes contraintes linguistiques, théoriques et discursives de la production d'écrits. Ces sujets se sont montrés ainsi en état de prendre leurs actions comme objets de réflexion, contrairement aux groupes précédents focalisés sur leurs produits ou sur leurs capacités personnelles.
- *La production linguistique* : la construction de phrases et de paraphrases a été énoncée par deux étudiants qui ont mis en lumière leurs faiblesses particulières quant au choix de mots.
- Enfin, *la capacité de synthèse* a été évoquée par deux étudiants, notamment en rapport avec la rédaction du compte-rendu.

Nous pouvons finir cette section en soulignant que les contraintes de la rédaction reconnues par les étudiants font davantage allusion au produit de la rédaction et négligent celles impliquées dans les processus rédactionnels. Ces informations portent sur le contenu de l'écrit aussi bien que sur des aspects linguistiques. En rappelant C. Bereiter et M. Scardamalia (1988), nous signalons que le premier type de contraintes fait allusion à « l'espace de contenu » qui est axé sur la récupération et le choix des informations à transcrire. L'ensemble de ces exigences renvoie à la fixation sur les contraintes lexicales-sémantiques qui caractérise les étudiants en premières années, comme cela a été constaté par A. Vasquez *et al* (2003) et M.-C. Pollet (2001). Toutefois, contrairement aux résultats de ces études, certains étudiants dont il est question ici sont de même conscients des exigences de transformation de connaissances liées en particulier à la rédaction de textes de type argumentatif. La reconnaissance de cette classe de contrainte serait un pas de plus vers l'affiliation intellectuelle des étudiants en ce qui concerne l'identification des défis correspondant à la fonction épistémique de l'écriture.

V - 3.4. Intégration des connaissances et des stratégies

Nous l'avons dit, nous espérons rendre compte des corrélations existantes entre les variables métaconnaissances et autorégulation grâce à la démarche quantitative que nous présenterons notamment dans le chapitre suivant. Cependant, il nous a semblé pertinent de montrer la manière dont les interrelations entre ces éléments pouvaient se passer, en nous appuyant sur la relecture des profils individuels. Pour cette analyse, il a été important de ne pas interpréter l'existence d'une relation quelconque mais plutôt de décrire les liens entre les connaissances et les méthodes rédactionnelles que les sujets ont explicitement manifestés durant les entretiens.

D'abord, nous avons observé que les métaconnaissances principalement liées à l'explicitation des actions mises en œuvre sont relatives aux stratégies. Six étudiants (s3, s6, s7, s8, s9, s11) ont évoqué des épisodes dans lesquels ils ont pris en compte ce type de connaissances pour faire leurs choix stratégiques et pour résoudre leurs difficultés. En particulier, les croyances à propos de leurs méthodes de planification (*i.e.* génération d'idées et organisation) et de textualisation (*i.e.* paraphrase, recherche de mots et production de contenu) ont été importantes pour la mise en place des stratégies de production. Par exemple, Cécile (s3) a reconnu que sa méthode, lorsqu'elle se retrouve face à une « feuille blanche », est d'écrire une phrase pour déclencher la rédaction. Elle met en rapport cette connaissance avec la description de la manière dont elle a résolu cette difficulté en cours de démarche. Pour sa part, Marina (s7) a cité sa connaissance référée à la stratégie d'utilisation de signes de ponctuation au moment où elle a décrit son processus de retranscription des idées de l'ouvrage.

Ensuite, quelques rédacteurs ont utilisé leurs connaissances sur la tâche (*i.e.* définition et contraintes des parties, attentes du lecteur) afin de choisir aussi bien la manière d'organiser leurs textes que les contenus à y exprimer (s1, s2, s7, s4, s8,). En particulier, Marie (s4) a utilisé ses connaissances sur les contraintes de la tâche afin d'exécuter des modifications à son écrit. Pour sa part, Louis (s2) a explicité des connaissances sur la définition de la partie compte-rendu lorsqu'il a décrit l'écriture de cette partie de l'écrit.

Enfin, les connaissances personnelles, notamment les croyances à propos de leurs difficultés, ont orienté le choix des procédures que deux étudiants (s4, s8) ont effectuées pour mener des actions spécifiques. Par exemple, Rose (s8) a mis en avant une connaissance à propos de sa difficulté à sélectionner les idées afin de cerner les aspects auxquels elle devait faire face dans un passage de l'écrit.

Nous terminerons ce chapitre en retirant les idées essentielles des analyses des profils que nous venons d'exposer. D'abord, d'un point de vue cognitif, nous nous sommes efforcée d'apporter un éclairage sur deux thèmes : la gestion des processus rédactionnels en nous appuyant sur la description de J. Hayes et L. Flower (1980) (planification, mise en texte et révision) et l'approche de récupération utilisée, sur la base de la définition de C. Bereiter et M. Scardamalia (1992). Nous avons constaté que les indices repérés mettent en évidence des traits des scripteurs peu experts, selon les classifications de ces auteurs, concernant deux points :

Premièrement, un contrôle relatif des processus rédactionnels est mis en relief parallèlement au manque d'aisance pour exploiter le pouvoir épistémique de l'écriture. Nous nous basons sur trois constats :

- Bien que les processus rédactionnels de planification, de mise en texte et de révision soient représentés dans l'explicitation des démarches des étudiants, nous pouvons dire que l'interaction dynamique entre ces opérations n'apparaît que chez peu de rédacteurs. Comme l'affirment L. Flower *et al.* (1986) et C. Delayne (1986), seuls les scripteurs experts arrivent à gérer les opérations cognitives d'une manière itérative. En ce sens, le contrôle qui résulte de l'orchestration dynamique de ces opérations de rédaction est une caractéristique qui peut être attribuée à une minorité du groupe étudié.
- Les étudiants sont centrés sur les processus de mise en texte, en premier, puis sur la planification. La première opération est celle qui, selon T. Olive et A. Piolat (2005), engendre un niveau d'effort cognitif moindre notamment

chez les sujets les plus âgés. Les mécanismes de révision étant les moins explicités au cours des entretiens, nous inférons qu'ils ont été peu présents dans les démarches des étudiants révélant ainsi un manque d'aisance pour le contrôle délibéré des activités les plus coûteuses du point de vue cognitif. Axés sur la mise en texte et la planification, les méthodes que ces étudiants privilégient ont trait à l'accumulation de connaissances théoriques et au respect des contraintes linguistiques : la prise de notes pour la génération d'informations (planification), la retranscription des idées à partir des sources et la recherche de mots (mise en texte), la vérification d'erreurs linguistiques et de contenu (révision).

- Concentrés davantage sur les aspects lexicaux et sémantiques de leurs productions et sur l'accumulation de connaissances thématiques, ils privilégient l'approche de connaissances racontées. Même s'ils reconnaissent les contraintes liées à l'approche d'énonciation par transformation de connaissances, les éléments les plus problématiques qu'ils identifient dans leurs démarches concernent la sélection d'idées clés et l'adoption d'une position en tant qu'auteur qui critique et produit de nouvelles connaissances. Les stratégies d'organisation qui sont au cœur de l'approche de « transformation de connaissances » (M. Favart, T. Olive, 2005) sont rares, révélant un manque de compréhension de leurs capacités de structuration et de hiérarchisation d'informations.

Deuxièmement, en ce qui concerne les processus métacognitifs, ces données ajoutent à la description des caractéristiques métacognitives (*cf.* partie IV-1) une vision de la façon dont les composantes métacognitives qui nous intéressent participent au déroulement de la production. Les liens entre métaconnaissances et stratégies d'autorégulation mettent en valeur la fonction des connaissances stratégiques dans la prise de décisions et la résolution des difficultés en cours d'action. Ces résultats révèlent également, chez certains sujets, l'utilisation des connaissances sur la tâche pour la fixation de buts et l'organisation de l'écrit, d'une part, et pour l'exécution de modifications du produit, d'autre part.

En résumé...

Les profils de rédaction vus sous deux angles

Cognitif

- La flexibilité des processus rédactionnels est une caractéristique rare.
- Peu de contrôle cognitif des opérations impliquant les charges cognitives les plus importantes.
- Difficultés liées à la transformation de connaissances (capacités d'argumentation et de choix d'idées importantes).

Métacognitif

- Les métaconnaissances stratégiques sont importantes pour la prise de décisions et pour la gestion des complexités de la production.
- Les métaconnaissances à propos du type d'écrit guident les processus d'autorégulation notamment lors de la planification et de l'évaluation de l'écrit.

V - 4. Quels rapports entre la performance à l'écrit et les composantes métacognitives ?

Comme nous l'avons énoncé dans la problématique de cette recherche (partie II), il nous a semblé nécessaire de déceler les processus rédactionnels des étudiants et de décrire leurs caractéristiques métacognitives avant de chercher à mettre en lumière un second point central de ce travail, celui du rapport entre ces spécificités et la performance des rédacteurs. Le premier aspect venant d'être résolu dans les chapitres antérieurs, nous nous occuperons désormais du deuxième axe de notre recherche. Nous aborderons la relation entre la performance écrite des étudiants et leurs niveaux de composantes métacognitives en cherchant à répondre aux questions suivantes : *Un degré majeur de connaissances métacognitives est-il associé à une plus haute performance ? Un niveau fort de stratégies d'autorégulation est en lien avec une meilleure performance ? Les groupes de rédacteurs sont-ils différents quant aux sous-composantes métacognitives ?*

Pour répondre à ces interrogations nous nous appuyons, d'abord, sur les niveaux des composantes métacognitives et de performance à l'écrit avant d'établir des corrélations statistiques entre les deux variables.

Nous avons demandé à deux enseignants experts d'évaluer les textes produits par les étudiants (N = 12) à l'aide de la grille d'évaluation d'écrits construite dans le cadre de

notre recherche. Les résultats à l'écrit correspondent à la moyenne des notes assignées⁹⁴ (Tableau n° 30). Pour l'ensemble du groupe, la moyenne est 11,1 sur 20 et les notes vont de 4,8 à 16,2 (annexe 12, *Distribution graphique des notes –performance à l'écrit*). Ces données montrent que 25% des étudiants ont obtenu une note faible, que 41% se situent à un niveau de performance moyenne et que 33% ont obtenu les notes les plus hautes.

sujets	PE
Sujet 1 "Claire"	9,66
Sujet 2 "Louis"	14,56
Sujet 3 "Cécile"	16,29
Sujet 4 "Marie"	16,04
Sujet 5 "Odile"	12,36
Sujet 6 "Valérie"	11,83
Sujet 7 "Marina"	12,52
Sujet 8 "Rose"	6,27
Sujet 9 "Sylvie"	8,23
Sujet 10 "Juliette"	10,16
Sujet 11 "Charlotte"	11,29
Sujet 12 "Laurent"	4,89

Tableau n° 30. Résultats de la performance des étudiants

En ce qui concerne les niveaux des étudiants en relation aux composantes métacognitives, nous avons repris les données qualitatives exposées dans le chapitre V-2 et avons observé le score total pour chacune des variables analysées (métaconnaissances et stratégies d'autorégulation). En nous appuyant sur ces scores finaux (Tableau n° 31), nous avons comparé les niveaux des composantes métacognitives avec les notes obtenues à l'écrit.

En cherchant à savoir si les étudiants qui réussissent mieux leurs écrits sont ceux qui explicitent davantage leurs stratégies d'autorégulation et leurs connaissances métacognitives, nous avons calculé la corrélation entre ces variables à

⁹⁴ Le taux d'accord entre les deux juges, calculé à l'aide du *coefficient d'accord intra-classe* (CCI, Shrout et Fleiss, 1979), est de 0,56.

l'aide du test *Spearman 'rho*, puis avons complété ces analyses en comparant les différents groupes d'étudiants sur le plan des variables étudiées (test du *Chi2*).

Pour commencer, nous avons mesuré l'association entre les connaissances métacognitives relatives aux stratégies et les notes à l'écrit (annexe 13, *Corrélations entre sous-composantes métacognitives et performance à l'écrit*). Il apparaît une association positive significative entre ces items ($\rho = 0,65$; $p = 0,020$), ce qui indique que ce sont principalement les meilleurs rédacteurs qui précisent davantage leurs méthodes cognitives et de régulation mises en œuvre dans la production écrite. Les résultats du *Chi2* (annexe 14 *Comparaison des groupes*) confirment que les étudiants avec une performance écrite plus forte ont évoqué un niveau plus important de connaissances stratégiques, tandis que les plus faibles ont signalé un niveau moindre de ce type de connaissances. La différence entre les deux groupes est donc significative ($\chi^2 = 16,350$, $df = 6$, $p = 0,012$).

		MC	AR
N	Valid	12	12
	Missing	0	0
Mean		5,50	5,08
Median		5,50	5,00
Mode		6	7
Std. Deviation		2,505	2,575
Minimum		2	1
Maximum		11	9

Tableau n° 31. Résultats descriptifs des composantes métacognitives

Nous sommes ainsi amenée à confirmer notre hypothèse 1.2 (*cf.* chapitre III- 7, les hypothèses définitives de travail) qui suppose l'apparition d'une quantité plus importante de connaissances métacognitives à propos des stratégies chez les étudiants les plus performants. Ces données rejoignent les résultats de recherches de M. Victori (1999) et M. Romainville (1993) quant à la caractéristique des plus performants qui est d'être mieux informés à propos de leurs méthodes, aspect clé durant la prise de décisions stratégiques en cours de rédaction. T. Raphael, C. Englert et B. Kirschner (1989) et V. Berninger, D. Whitaker et Y. Feng (1996) constatent également que les plus performants comprennent davantage les stratégies utilisées, en devenant capables d'adapter leurs méthodes aux caractéristiques de la tâche.

En revanche, nous ne pouvons pas retenir l'hypothèse d'une corrélation entre les connaissances personnelles et la performance écrite. Il apparaît un lien négatif modéré entre ces items, ce qui veut dire que lorsque l'explicitation de connaissances personnelles augmente, la performance écrite aurait tendance à être faible. Le Chi2 a confirmé que la différence entre les groupes sur le plan des connaissances personnelles et la performance écrite n'est pas significative. Cependant, nous confirmons, en regardant le tableau croisé (annexe 14) l'idée selon laquelle les étudiants produisant des écrits de meilleure qualité sont légèrement plus nombreux à avoir évoqué de bas niveaux de connaissances métacognitives référées à eux-mêmes ou à autrui.

Une situation similaire est signalée concernant l'association entre les connaissances à propos de la tâche et les résultats à l'écrit. Le rho de Spearman est négatif et faible, ce qui nous amène à rejeter l'hypothèse d'une dépendance entre les deux variables. Cependant nous observons une tendance à établir plutôt une liaison en sens opposé où les meilleurs résultats à l'écrit ne seraient pas forcément accompagnés d'une majeure explicitation de connaissances à propos de la tâche. Cette tendance se révèle également au moyen du Chi2 qui ne confirme pas l'existence d'une différence entre les groupes. Néanmoins, un nombre légèrement plus important d'étudiants de performance forte et moyen-forte intègrent les groupes de niveaux faible et moyen-faible de connaissances sur la tâche.

En contradiction avec les études qui confirment en particulier la liaison positive entre les connaissances à propos de la tâche et la performance (M. Ferrari, T. Bouffard, L. Rainville, 1998 ; M. Victori, 1999), nous devons dire qu'il n'y pas de différences considérables entre les étudiants les plus et les moins performants quant à la quantité de connaissances à propos des exigences de la tâche et des critères de qualité. Dans le cas de cet échantillon, il est probable que l'ensemble des sujets aient été informés par l'enseignant des exigences de la rédaction et des critères à accomplir, en gommant dès le départ des différences conséquentes quant au niveau de connaissances référées à l'écrit. En effet, lorsque nous regardons la distribution des groupes par rapport aux niveaux des connaissances sur la tâche (Tableau 23), nous observons qu'il n'y apparaît pas de

différence remarquable entre le nombre d'étudiants avec des niveaux fort et faible concernant cette sous-composante.

Rappelons que le manque d'association entre la performance à l'écrit et certains types de connaissances métacognitives a été mis en lumière par M. Romainville (1993). Cet auteur a remarqué chez les plus performants une absence d'informations relatives à l'adaptation de leurs stratégies aux conditions d'exécution de procédures et aux exigences énoncées de la tâche⁹⁵. Les étudiants sont également moins nombreux à tenir compte des conditions du contexte pour évaluer leurs démarches. En revanche, ce sont les moins performants qui évoquent davantage ce type connaissances métacognitives. Par rapport à ce phénomène, M. Romainville (1993) propose qu'il est important de valider les connaissances explicitées par les sujets, en comparant les informations évoquées et les conditions réelles de la tâche. Cet auteur nous met également en garde sur le fait que, chez les moins performants, le recueil d'informations à propos de la situation d'apprentissage soit un premier pas pour l'adaptation des méthodes, qui est nécessaire mais insuffisant pour obtenir des meilleurs résultats dans l'apprentissage. N'oublions pas le caractère subjectif des métaconnaissances⁹⁶ et le rôle que l'écart entre ces informations et les actions réellement mises en œuvre peut jouer dans les résultats.

En ce qui concerne la dépendance entre les stratégies d'autorégulation et la performance à l'écrit, les données indiquent également une absence de corrélation. En particulier, les stratégies d'autorégulation personnelle et environnementale ont des coefficients rho de Spearman faibles et négatifs avec la qualité de textes produits. Le Chi2 corrobore l'absence de différence entre les groupes par rapport à leurs niveaux de performance et de stratégies d'autorégulation (annexe 14). Néanmoins une modeste tendance se dessine dans le sens où les plus performants évoqueraient moins de méthodes d'autorégulation interne comme la fixation de buts et l'auto-évaluation. Dans le cas des stratégies d'autorégulation du contexte, l'absence de différence entre les groupes de faible et forte performance est claire.

⁹⁵ ROMAINVILLE Marc. 1993. p. 94-95.

⁹⁶ Comme nous l'avons exposé, A. Brown (1987) avait déjà souligné le caractère parfois faux et non conforme à la réalité que les connaissances métacognitives pouvaient avoir (cf. chapitre II- 2).

Enfin, la relation entre les résultats à l'écrit et l'autorégulation n'apparaît en sens positif que dans le cas des méthodes d'autorégulation comportementale, malgré que le degré de corrélation entre ces variables ne soit pas significatif. Néanmoins, nous remarquons une tendance modérément plus importante chez les rédacteurs de performance moyenne et forte à utiliser de manière plus importante les stratégies d'autorégulation comportementale.

Le manque d'explicitation des processus d'autorégulation pourrait relever, comme le soulèvent B. Zimmerman et R. Risemberg (1997) (*cf.* section III-1.2), de l'automatisme des processus qui est à la fois conséquence d'une expertise de plus en plus confirmée, accompagnée par des niveaux de contrôle conscient progressivement moins importants. En ce sens, le faible niveau d'explicitation de stratégies chez les plus performants ne serait donc pas un indice d'absence d'autorégulation mais de la banalisation des mécanismes rendant le scripteur de plus en plus performant. Concernant cette supposition, il nous semble que la question serait de savoir à quel moment l'absence d'explicitation de stratégies est associée à une familiarisation avec les méthodes, et inversement, savoir quand ce manque de verbalisation signifie que le sujet n'a pas autorégulé son action. Cependant, nous ne nous intéressons ici qu'à l'explicitation des processus qui ont déjà été conscientisés par le sujet et qu'il est capable de verbaliser. Le but de nos entretiens d'explicitation n'était donc pas d'aider à prendre conscience de méthodes automatiques ou implicites, mais de faciliter la verbalisation de la compréhension de leur fonctionnement.

Pour finir ces analyses nous avons exploré les corrélations entre les sous-composantes métacognitives. En observant les rapports entre les modalités de connaissances métacognitives et les stratégies d'autorégulation, nous avons noté que les liaisons entre ces variables étaient négatives dans la majorité des cas, même si les coefficients d'association n'étaient pas significatifs. Les étudiants n'ont pas de niveaux équivalents des connaissances personnelles, sur la tâche et les stratégies et des diverses stratégies d'autorégulation. Cette tendance se révèle notamment en ce qui concerne les rapports entre les connaissances personnelles et l'autorégulation interne, les métaconnaissances à propos de la tâche et la régulation comportementale, puis entre les connaissances stratégiques et l'autorégulation personnelle. En revanche, la relation est

positive entre les catégories des stratégies d'autorégulation, particulièrement entre la régulation personnelle et comportementale qui comptent une dépendance linéaire significative ($\rho = 0,67$, $p = 0,01$). Cela voudrait dire que les étudiants ont tendance à mettre en œuvre parallèlement diverses manières de s'autoréguler. Enfin, nous remarquons que les coefficients de corrélation entre les connaissances sont plutôt faibles ou négatifs. Les rédacteurs ne coordonneraient pas suffisamment les croyances sur eux-mêmes, la tâche et les stratégies qu'ils possèdent et, dans ce sens, ne participeraient pas à la construction d'une vision complexe de la production écrite qui intégrerait l'ensemble de facteurs la conformant.

Nous venons de présenter le traitement statistique de notre premier dispositif qui, comme nous l'avons exprimé dans la partie méthodologie (IV), correspond à une approche principalement qualitative mais suffisamment flexible nous permettant de chiffrer quelques données substantielles. À la question centrale que nous nous sommes posée dans cette partie, nous répondons que seules les connaissances métacognitives portant sur les stratégies ont un rapport positif significatif avec la performance à l'écrit. Cela veut dire que les rédacteurs les plus performants présentent de fortes connaissances sur leurs méthodes personnelles, comportementales et environnementales qu'ils mettent en œuvre pour contrôler leurs productions. Si nous regroupons l'ensemble des métaconnaissances d'une part, et les stratégies d'autorégulation d'autre part, puis le croisons séparément avec la variable performance à l'écrit, aucun lien statistique fort n'apparaît. Lorsque nous analysons les résultats par sous-composante nous observons que les corrélations sont variables. Bien que les degrés de ces associations ne soient pas significatifs, nous constatons une tendance modérément plus importante à établir des liens négatifs entre la majorité des sous-modalités métacognitives et les résultats à l'écrit.

En comparant les groupes de rédacteurs les plus forts et les plus faibles, nous ne pouvons par conséquent évoquer que des tendances plutôt faibles au détriment de la mise en évidence de différences remarquables entre les deux catégories d'étudiants. En ce sens, il apparaît, chez les moins performants, une tendance vers des niveaux plus importants de connaissances à propos de leurs faiblesses et de leurs compétences scripturales, ainsi que davantage de définitions de la tâche. Les plus performants ne se distinguent pas par leurs

connaissances sur eux ni sur la tâche. En revanche, ils ont davantage de métaconnaissances stratégiques, plus détaillées, qui renvoient à des processus dits « substantiels ». Quant aux stratégies d'autorégulation, les plus faibles évoquent un niveau légèrement plus important de stratégies internes et environnementales, mais les méthodes d'autorégulation comportementale sont plus présentes chez les forts.

Un dernier point à souligner est l'association positive et forte existant entre les diverses stratégies d'autorégulation et le lien négatif et faible apparu entre les modalités de métaconnaissances. Les étudiants ont la capacité mettre en oeuvre de façon parallèle diverses méthodes d'autorégulation, mais n'explicitent pas de rapports forts entre leurs connaissances métacognitives. L'idée d'une complémentarité importante entre les stratégies émerge, en dégagant ainsi des éléments pour confirmer la vision des processus d'autorégulation que B. Zimmerman propose : une démarche autorégulée est possible grâce à l'ensemble d'interactions entre les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux. Dans le cas de ces étudiants, la prise en considération de plusieurs types de métaconnaissances semble difficile. Il est vrai que nous espérons trouver, au regard des définitions énoncées dans la partie théorique (voir section III-2.2), une vision complexe des processus rédactionnels intégrant plusieurs types de métaconnaissances, conception qui permettrait aux rédacteurs d'être en mesure d'utiliser activement ces informations lors de situations concrètes. Nous devons dire en revanche que les étudiants montrent une image cloisonnée de leurs métaconnaissances, où chaque famille de connaissance existe de manière séparée. Nous espérons enrichir cette analyse à partir des résultats du second dispositif, en particulier grâce à la mise en lumière des interactions entre les sous-composantes mesurées à l'aide du questionnaire.

En résumé...

Le rapport entre le niveau des composantes métacognitives et la performance à l'écrit

Seule différence significative : les plus forts ont davantage de métaconnaissances stratégiques.

Tandis que les stratégies d'autorégulation sont combinées dans une même démarche, les métaconnaissances sont fragmentées, contribuant ainsi à des visions superficielles des processus rédactionnels.

Pour terminer cette partie, nous répondrons aux questions posées au départ en résumant les points principaux :

L'analyse des protocoles met en évidence que la gestion limitée des processus rédactionnels (planification, mise en texte et révision), la focalisation sur des opérations demandant efforts cognitifs moindres et les difficultés d'une approche de transformation de connaissances, sont des caractéristiques du groupe étudié. En privilégiant les fonctions qui demandent un contrôle conscient moins important et en explicitant une interaction limitée entre les étapes rédactionnelles, les étudiants négligent le caractère complexe et itératif de l'écriture, ainsi que sa contribution au développement de leur pensée. Ces traits se conjuguent avec l'explicitation modérée de composantes métacognitives, la faible harmonisation des connaissances métacognitives et la mise en rapport limitée entre les métacomposantes. Il nous semble que ces dernières caractéristiques peuvent expliquer en quelque sorte les premières. La compréhension insuffisante que les étudiants ont de leurs processus et des exigences de la production d'écrits a son rôle à jouer. Au-delà du niveau de métaconnaissances, la prise en compte combinée de plusieurs types d'informations rendrait possible, chez le scripteur, une vision approfondie de son fonctionnement. De la même manière, l'explicitation de méthodes ne suffit pas ; elle doit être conjuguée avec la capacité à coordonner celles-ci avec un ensemble cohérent de métaconnaissances.

Plus concrètement, les caractéristiques métacognitives des étudiants se résument ainsi :

- Ils évoquent des connaissances sur leurs faiblesses quant à la planification de l'écrit, sur la tâche (définition et contraintes de l'écrit) et sur leurs stratégies d'autorégulation (interne, comportementale et environnementale) ;
- dans leurs démarches, ils utilisent des buts globaux, qui concernent le produit de l'écrit, et explicitent peu leurs critères de jugement;
- ils autorégulent leur environnement selon les besoins de la tâche et selon leurs caractéristiques personnelles en tant que rédacteurs ;

- en autorégulant leurs comportements, ils effectuent de manière autonome les choix stratégiques et le suivi permanent de leurs démarches.

D'un point de vue quantitatif, nous avons isolé un facteur qui corrèle de façon significative avec l'obtention de bons résultats : les métaconnaissances stratégiques sont des informations clés qui aident au déroulement des processus. Concernant le reste des sous-composantes, au regard des corrélations avec la performance, nous constatons quelques tendances qui se dessinent. Malgré l'apparition d'une orientation plus accentuée chez les plus faibles à évoquer davantage de connaissance à propos d'eux (leurs faiblesses et leurs compétences scripturales) et de la tâche, leurs métaconnaissances concernant l'écrit sont plutôt globales en comparaison avec que celles des étudiants performants. Par ailleurs, les plus faibles explicitent aussi un degré modérément plus fort de stratégies de régulation personnelle et du contexte, mais les plus performants utilisent davantage la stratégie d'auto-instruction (régulation comportementale).

Bien que faibles et non significatives, ces corrélations méritent toute notre attention. Elles nous avertissent par rapport à la complexité des rapports entre la performance et les composantes métacognitives. Nous imaginions qu'une activité métacognitive plus importante caractériserait les démarches des scripteurs plus performants. Nous devons prendre en considération le constat qu'il n'apparaît pas de rapport significatif entre les stratégies d'autorégulation et la performance de ces étudiants, ni entre cette dernière variable et les métaconnaissances sur la tâche et personnelles. Si nous envisageons l'hypothèse de B. Zimmerman et A. Kitsantas (1997), chez les plus performants le fait d'être progressivement centrés sur le processus, puis sur le produit, facilite la banalisation de méthodes qui ne demanderaient plus d'effort conscient. Nous pourrions supposer également que certaines métaconnaissances ont pu participer à la tâche des rédacteurs performants même si elles n'ont pas été explicitées. C'est probablement le cas ici mais nous ne nous intéressons qu'aux stratégies et aux métaconnaissances explicitées par les sujets.

Après l'analyse du premier dispositif, la vision de la métacognition que nous retiendrons représente un ensemble conjugué de facteurs qui doivent être analysés séparément mais aussi de manière intégrée. C'est en nous centrant davantage sur la

compréhension du phénomène métacognitif, sur les interrelations entre ses sous-dimensions, que nous poursuivrons notre recherche. La partie suivante *nous permettra-t-elle de confirmer ou de contraindre cette vision de métacognition et du rapport entre composantes métacognitives ?* C'est une question à laquelle nous chercherons aussi à répondre.

Pour conclure le premier dispositif...

Aux trois questions que nous nous sommes posées au début de cette partie, nous répondons :

Une flexibilité modérée quant à la gestion des trois processus rédactionnels et une faible explicitation des opérations les plus complexes sont associées à :

- des métaconnaissances cloisonnées, qui rendent une vision peu profonde des processus et de l'écrit chez les rédacteurs.
- des buts et des critères globaux, centrés sur le contenu et les aspects linguistiques.

Le facteur le plus associé à la performance écrite est les métaconnaissances stratégiques. En ce sens, les connaissances que le sujet a à propos de ses méthodes de régulation participent à une démarche performante.

Bien qu'il n'y ait pas de rapport significatif entre les sous-composantes restantes et la qualité de textes produits, les rédacteurs de faible performance ont un niveau légèrement plus important de métaconnaissances sur eux et la tâche, explicitent davantage de buts et de critères d'évaluation et font plus souvent appel à des modèles ou à des tiers.

Sixième partie - **RESULTATS ET ANALYSES DU SECOND
DISPOSITIF**

Les résultats de cette seconde enquête empirique correspondent à une approche dépendante quantitative. L'outil principal de cette démarche est le questionnaire que nous avons construit, lequel s'appuie sur la grille d'indicateurs des composantes métacognitives mise au point lors du premier dispositif. Il s'inspire également du questionnaire MAI élaboré par G. Schraw et R. Sperling-Denisson (1994) et du guide d'entretien semi-directif proposé par B. Zimmerman et M. Martinez-Pons (1986).

Nous allons focaliser la présentation des données sur deux points. Dans une première étape (chapitre VI-1) il sera question d'analyser les qualités psychométriques de notre outil, tout en sachant que nous ne nous situons pas dans le but de construire un questionnaire définitif, mais de forger un instrument de recherche ayant des bases solides qui facilitent, par la suite de nos travaux, l'élaboration d'un outil de mesure optimal. Parallèlement à l'analyse de ces qualités, nous mènerons des analyses des interactions entre les différentes sous-composantes en espérant pouvoir enrichir les données déjà tirées à partir de notre premier dispositif. Ainsi, nous chercherons à savoir plus précisément : *Quelles sont les dimensions évaluées par cet outil ? Et comment les sous-composantes métacognitives sont-elles liées ?* Dans le deuxième chapitre, nous effectuerons les traitements statistiques qui nous amèneront à la confirmation ou à l'infirmité de nos hypothèses concernant la relation entre les variables performance écrite et métacognition.

VI - 1. Analyse des qualités du questionnaire : un moyen pour discerner les interrelations entre les sous-composantes métacognitives

Nous allons explorer les qualités du questionnaire construit, en précisant si cet instrument nous permet d'identifier clairement les variables que nous cherchons à mesurer et s'il contient des items cohérents. Nous réalisons des analyses factorielles exploratoires, de manière répétée, afin de distinguer les associations entre les items, puis nous établissons le coefficient alpha des sous-échelles qui se dégagent successivement. Le nombre de questions contenues dans l'instrument est réduit à quelques grandes

dimensions significatives par rapport à notre cadre théorique. Nous élucidons la signification conceptuelle des facteurs qui apparaissent au cours de nos analyses, en tenant compte des corrélations entre les diverses catégories des stratégies d'autorégulation et des connaissances métacognitives représentées.

VI-1.1. Une première analyse qui réaffirme le va et vient entre croisement et séparation des métaconnaissances et des stratégies

À l'aide du logiciel SPSS, nous avons commencé par identifier les dimensions issues d'une première analyse factorielle exploratoire (ACP) avec rotation *varimax*. Nous avons obtenu neuf facteurs par défaut, les deux premiers représentant les parts les plus importantes d'information (22%). Le reste des composants avait une variance cumulée de 75% (*cf.* annexe 15, *Analyse factorielle sans extraction de facteurs*).

Nous constatons que le premier facteur contient différents types de méthodes d'autorégulation associées à la phase de planification de la tâche (items 4,3,11,9 et 12) (Tableau n° 32). Ce composant regroupe des stratégies d'autorégulation interne (la réflexion avant la production et la réalisation d'un plan), comportementale (la réalisation d'une liste de mots à utiliser) et du contexte (l'utilisation d'un modèle ou guide pour rédiger). La présence de ces méthodes rappelle l'importance accordée par B. Zimmerman (1998, 2002) aux interrelations entre les diverses modalités de stratégies d'autorégulation conceptualisées. Nous constatons, par rapport à ce facteur, que plusieurs méthodes d'autorégulation se conjuguent durant la phase de planification de l'action.

La seconde composante intègre des connaissances métacognitives appartenant aux trois catégories que nous étudions : personnelles, stratégiques et à propos de la tâche (Tableau n° 32). Les connaissances dans ce facteur évoquent des informations utiles au commencement de la rédaction, en associant en même temps les stratégies d'autorégulation relatives à la fixation de buts (item 1) et à l'utilisation de modèles (item 12). Cette dernière méthode a une saturation négative sur le facteur, ce qui nous amène à inférer que lorsque le rédacteur connaît les stratégies à mettre en œuvre et les caractéristiques du texte à produire, il a moins recours à des modèles externes (autorégulation environnementale).

		Facteurs								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Items	<u>1</u>		,688							
	<u>2</u>		,444	,571						
	<u>3</u>	,772								
	4	,780								
	5		,775							
	6							,847		
	7		,633							
	8				-,767					
	<u>9</u>	,626							,454	
	10			,829						
	<u>11</u>	,632				-,356		-,356		
	<u>12</u>	,411	-,430		,367					
	<u>13</u>		,382		,548	-,341				
	14									,893
	15					,735				
	<u>16</u>			-,719					-,347	,381
	17						,781			
	18								,847	
	<u>19</u>			,421	,648					
	<u>20</u>					,718		-,310		
	21						,809			

* Les items soulignés sont retrouvés dans plusieurs facteurs

Tableau n° 32. Synthèse de la première analyse factorielle exploratoire contenant neuf facteurs

Le troisième facteur contient des connaissances à propos de la tâche (items 10 et 2), en particulier, les croyances du sujet concernant les caractéristiques et la structure du type de texte à rédiger. Ce composant renvoie de même à une stratégie d'autorégulation comportementale, l'auto-instruction, qui se rapporte à des auto-verbalisations en cours de démarche permettant les choix stratégiques. À partir de ces corrélations, nous inférons qu'à un plus grand nombre de connaissances relatives à la tâche, en termes d'objectifs et de critères à accomplir, est associée la capacité du sujet de guider consciemment sa démarche en employant de dialogues internes.

Un dernier item dans le troisième facteur compte un haut degré de saturation négative. Il s'agit de la question 16 qui rappelle la croyance en la dépendance entre les

objectifs de la tâche et les méthodes utilisées⁹⁷. En ce sens, plus le niveau de connaissance sur la tâche et de contrôle comportemental sont importants, moins le sujet croit en la concordance entre ses stratégies et les objectifs du travail. Nous pouvons interpréter cette relation en admettant que le rédacteur n'accorde pas ses métaconnaissances relatives à la tâche et aux stratégies en vue de diriger sa démarche. Une seconde possibilité d'interprétation est que, dû à sa formulation négative, cet item ait été mal compris par les étudiants. Cependant, nous espérons des analyses postérieures pour confirmer l'une de ces suppositions.

La quatrième composante tirée de cette solution factorielle exploratoire met en relation la stratégie d'auto-instruction (item 19) et la connaissance des buts portés par les stratégies (item 13). En ce sens, le contrôle des choix stratégiques en cours de la rédaction se montre concordant avec le fait de posséder des métaconnaissances stratégiques claires. En outre, l'item 12, qui compte un niveau de saturation positive moins fort, rappelle l'utilisation de guides pour le choix d'informations à produire. Nous devons compléter ces analyses en tenant compte du haut degré de saturation négative de l'item 8, qui fait allusion à la croyance du rédacteur en sa capacité à évaluer correctement son écrit. Nous inférons que plus le rédacteur contrôle consciemment sa démarche, en ayant des objectifs clairs et en utilisant les ressources du contexte, moins il pense qu'il est capable de juger de façon adéquate sa production.

Par ailleurs, le cinquième facteur nous a permis de comprendre, par rapport au cadre théorique qui est à la base de cet instrument, la phase de contrôle (action) telle qu'elle est entendue par B. Zimmerman (1998, 2002). L'analyse que le scripteur fait de ses stratégies en cours de production (item 15) et l'estimation de la quantité du travail fourni (item 20) sont des méthodes d'autorégulation qui participent à la prise d'informations durant la tâche. Tandis que ces variables exhibent une saturation positive sur le facteur, les métaconnaissances relatives à la spécificité des buts portés par les stratégies (item 13) et à la réalisation d'un plan de texte (item 11) ont une saturation négative. Ainsi, lorsque le rédacteur exerce le contrôle en cours de production, il manquerait de connaissances précises à propos des intentions de ses méthodes

⁹⁷ Question n° 16 : « quelque soit l'objectif de mon travail, j'utilise toujours les mêmes méthodes » (voir questionnaire, annexe 4).

personnelles et il ne planifie pas l'écrit avant la rédaction. Autrement dit, le contrôle conscient (analyse de la tâche en cours et enregistrement de résultats) apparaîtrait quand le rédacteur perçoit des degrés faibles d'organisation préalable de la tâche et de connaissances stratégiques.

En ce qui concerne le sixième facteur, nous observons que seuls deux items ont une saturation positive. Ils renvoient à la phase d'évaluation dans laquelle le rédacteur autorégule des éléments personnels, comportementaux et du contexte (B. Zimmerman, 1998, 2002). Les questions 17 et 21 rappellent la mise en œuvre des stratégies d'autorégulation interne et environnementale pour évaluer le texte produit. En particulier, ils mesurent la recherche d'aide auprès de personnes pour corriger l'écrit, d'une part, et la période dans laquelle la correction du texte est réalisée, d'autre part. L'association entre ces variables indique que les rédacteurs faisant appel à autrui en vue d'estimer la qualité de leurs produits, évaluent aussi individuellement, et de manière permanente, leurs écrits.

Le septième facteur est défini principalement par l'item 6, lequel pose la question des connaissances du scripteur relativement à ses qualités et à ses faiblesses. Deux autres items ont des saturations négatives faibles : l'évaluation de la taille du texte en cours d'action (item 20) et la planification de l'écrit (item 11). La corrélation de ces items nous fait remarquer que, chez le rédacteur, l'abondance de connaissance à propos de ses caractéristiques scripturales est opposée à la mise en œuvre des stratégies de planification et d'évaluation de l'écrit. Inversement, plus le sujet évalue et prépare sa tâche moins il possède d'informations sur ses faiblesses et forces au niveau de l'écriture. Ces relations confrontent les connaissances personnelles aux méthodes d'évaluation et de planification. Nous pouvons en déduire que les scripteurs auraient tendance à croire qu'un degré important de reconnaissance de leurs points forts et faibles suffit pour mener à bien la production écrite, en négligeant le rôle des méthodes de préparation et de vérification de l'écrit.

Le facteur huit évoque la réflexion du rédacteur à propos des contraintes de l'écrit avant la rédaction : l'item 18 souligne la prise de conscience des difficultés de la rédaction au début de la tâche et le n° 9 rappelle l'existence d'un moment de préparation entre la lecture de la consigne et le départ de la démarche. Un troisième item nourri la

compréhension de cette composante. L'apparition de l'item 16, avec une saturation négative faible, souligne que la réflexion avant la production ne serait pas forcément en adéquation avec la reconnaissance d'une dépendance entre les objectifs de la tâche et les méthodes utilisées. Contrairement aux résultats que nous attendions, ces données indiquent que le rédacteur ne mettrait pas en relation ses connaissances à propos des exigences de la tâche avec ses croyances relatives aux méthodes à utiliser. Rappelons qu'une caractéristique des rédacteurs experts est l'apparition combinée des différentes modalités de connaissances métacognitives (personnelles, stratégiques, sur la tâche). En obtenant une vision affinée de leurs processus et de la tâche, ils deviendraient aptes pour prendre de décisions stratégiques fondées sur des informations solides (*cf.* section III-6.2). L'absence de dépendance entre les métaconnaissances stratégiques et sur la tâche avait aussi été évoquée dans le troisième facteur, ce qui réaffirmerait la croyance des rédacteurs qui conçoivent une certaine stabilité de leurs méthodes : celles-ci ne seraient pas variables selon les buts ni selon le contexte.

Enfin, le facteur neuf est déterminé par la liaison entre les items 14 et 16, faisant allusion à l'adaptation du lieu de travail afin de mieux mener sa production écrite, d'une part, et à la reconnaissance du fait que les objectifs de la tâche et les stratégies personnelles sont coordonnées, d'autre part. La variable latente qui pourrait organiser la relation entre ces items serait la compréhension que le sujet porte sur les aspects environnementaux et internes susceptibles d'influencer le déroulement de son activité. Lorsque le sujet admet que le contexte de travail peut affecter son activité, il reconnaît également que les stratégies à utiliser varient selon les buts poursuivis.

Les associations dont nous venons de rendre compte peuvent être condensées en observant les degrés de corrélations entre les différents items indiqués par le coefficient *Bravais-Pearson* (annexe 16, *Corrélations entre tous les items du questionnaire*). Nous réaffirmons certaines liaisons fortes entre les variables en constatant trois tendances qui se font évidentes :

- a) la première met en lumière la dépendance entre différents types de connaissances métacognitives ;
- b) la seconde détermine des associations entre les items d'autorégulation suivant les phases de planification, de contrôle et d'évaluation ;

c) la troisième tendance évoque la combinaison des métaconnaissances et des stratégies.

Ces trois types d'associations sont évocateurs, d'une part, de l'imbrication entre les connaissances et les actions d'autorégulation, et, d'autre part, de la dynamique cyclique entre ces rapports. Il faut noter également que les questions 2, 9, 12, 13 et 19 ont des coefficients de saturation supérieurs à 0,30 avec plus d'un facteur à la fois (annexe 15). Ces variables reflèteraient donc plusieurs concepts et, par conséquent, leur interprétation pourrait s'avérer complexe. Cependant, nous avons décidé de les retenir pour nos analyses subséquentes car nous avons envisagé que leur retrait prématuré pouvait être regrettable vis-à-vis de la couverture conceptuelle de l'échelle.

En résumé...

Signification des facteurs issus d'une première analyse factorielle	
Facteur 1	Ce facteur contient les stratégies d'autorégulation interne, comportementale et environnementale qui participent à la phase de planification de la démarche
Facteur 2	Sont concernées ici les métaconnaissances associées à la planification de l'écrit
Facteur 3	Ce facteur renvoie au lien entre les métaconnaissances à propos de l'écrit et l'autorégulation comportementale
Facteur 4	Il apparaît l'association entre les métaconnaissances stratégiques, le contrôle conscient de la production (stratégie d'auto-instruction) et la régulation du contexte. Une relation opposée se révèle entre la reconnaissance que le rédacteur a de ses points faibles et le contrôle de la production
Facteur 5	La phase d'action est ici représentée, et plus particulièrement la relation suivante : plus de contrôle = moins de planification et de métaconnaissance stratégiques précises.
Facteur 6	Ce facteur fait référence à l'utilisation de plusieurs méthodes d'autorégulation lors de l'évaluation de la démarche
Facteur 7	Ce facteur marque une opposition entre les métaconnaissances personnelles et la mise en œuvre des étapes d'autorégulation (planification et contrôle)
Facteur 8	Le point mis en évidence est l'absence de relation entre les métaconnaissances portant sur la tâche et sur les stratégies de planification
Facteur 9	On constate des items qui indiquent l'adaptation de la démarche selon le contexte et les buts de l'écrit

VI-1.2. Vers l'élucidation d'un système cyclique d'autorégulation de la production d'écrits

Après avoir exposé ces résultats préliminaires, nous allons procéder à de nouvelles analyses en extrayant successivement un nombre plus restreint de facteurs avec l'objectif d'affiner le regroupement des variables et de saisir davantage la signification des divers facteurs émergeant.

Nous avons extrait huit, sept et six facteurs successivement. Les matrices des composantes résultant de ces preuves étaient complexes car plusieurs items avaient des niveaux de saturation supérieurs à 0,30 sur plusieurs facteurs en même temps (annexe 17, *Matrice de composantes à 8, 7 et 6 facteurs*). Cependant, nous avons exploité cette procédure exploratoire afin d'observer certains regroupements communs à plusieurs matrices et de mettre en lumière des relations stables entre quelques variables. C'est ainsi que nous retrouvons dans les trois tests un ensemble de facteurs évoquant la préparation de la tâche (items 3, 4, 9, 11 et 12), aspect qui était déjà apparu dans la première analyse de composantes. Deux autres groupes d'items soulignent : a) le contrôle de la qualité de l'écrit et de la démarche en cours de rédaction (items 15,19 et 20), et b) l'évaluation du texte (items 17 et 21).

Un premier point qui a attiré notre attention concerne la matrice à huit composants qui compte, avec une saturation négative, la question 8 référée à la reconnaissance des capacités personnelles à juger son écrit. L'apparition de cet item voudrait dire que lorsque le rédacteur met en œuvre des stratégies diverses d'évaluation durant la production, il croit moins en sa capacité personnelle à juger correctement son produit. Autrement dit, la détection de ses faiblesses augmenterait, en cours de rédaction, le contrôle nécessaire à l'estimation de la qualité du produit

Nous avons repéré d'autres corrélations intéressantes lors de la succession de ces analyses. En particulier, la matrice à huit composants contient des connaissances sur la tâche (items 2 et 10) qui corrèlent avec la stratégie d'auto-instruction (item 19). Ce qui est mis en avant, ici, est la dépendance entre les connaissances métacognitives et le contrôle

possible grâce à la stratégie d'auto-verbalisation. Les mêmes items apparaissent aussi positivement corrélés avec des connaissances stratégiques et sur soi (items 13, 5) dans les solutions contenant sept et six facteurs. Ce nouveau regroupement réaffirme un point que nous avons souligné précédemment : les différentes modalités de connaissances métacognitives ont un rôle important dans la prise de décisions stratégiques. De la même manière, au sein des matrices intégrant huit et six composants, les connaissances sur soi (items 5,7,13) corrélaient positivement avec l'auto-instruction (item 19) et avec des stratégies d'autorégulation interne comme la fixation de buts (item 1) et la réflexion avant la tâche (item 3). Cet ensemble de liaisons reflète à nouveau la diversité d'interactions possibles entre les métaconnaissances et les stratégies, en même temps que la dynamique cyclique à laquelle peuvent participer les stratégies.

Deux pistes de signification conceptuelle des facteurs se dégagent de ces dernières matrices : l'identification claire des phases d'autorégulation (planification, action et autoréflexion) et la participation des métaconnaissances dans les processus d'autorégulation. Nous décidons ainsi de continuer les analyses factorielles en extrayant un nombre plus restreint de facteurs en vue d'obtenir une vision plus éclairée des dimensions latentes qui soutiennent les interactions entre les sous-composantes métacognitives.

À partir de la solution factorielle résultant de l'extraction de six facteurs, nous avons supprimé l'item 6 de nos analyses subséquentes puisque son coefficient de saturation n'était important en aucun cas (inférieurs à 0,30). Rappelons que, lors de la première analyse exploratoire, cet item avait déterminé presque entièrement le septième facteur, comme cela a été le cas pour les items 18 et 14 (facteurs huit et neuf de la même solution). Cependant, durant les analyses exploratoires successives, seul l'item 6 a confirmé son indépendance du reste des variables. En l'éliminant de nos analyses, puis en extrayant progressivement cinq et quatre facteurs (Annexe 18, *Matrice à 5 et 4 facteurs*), nous prétendions déceler la signification des dimensions retrouvées. Il a été question également de déterminer le niveau d'homogénéité des sous-échelles ainsi conformées (Tableau 33).

Dans la matrice à quatre composantes, le premier facteur rappelle différentes stratégies d'autorégulation (interne, comportementale et environnementale) qui participent à la phase de planification de la production, de même qu'un item évoquant la connaissance claire des stratégies (item 13). Parallèlement, l'item 15 qui exprime l'analyse consciente des méthodes personnelles en cours de production compte une saturation négative. Nous pouvons en déduire qu'il existe une relation inverse entre les opérations de planification et de contrôle : plus le rédacteur prépare sa rédaction moins il aurait besoin d'exercer un contrôle réfléchi durant la tâche. Un coefficient alpha fixé à 0,73 indique que ce regroupement d'items est suffisamment cohérent.

		Facteurs			
		1	2	3	4
Items	<u>1</u>		,705		
	<u>2</u>		,667		
	<u>3</u>	,453			
	<u>4</u>	,704			
	<u>5</u>		,660		
	<u>7</u>		,531	-,499	-,359
	8				
	<u>9</u>	,688			-,372
	<u>10</u>	,304	,604		
	<u>11</u>	,753		,319	
	<u>12</u>	,680			
	<u>13</u>	,512	,466		
	<u>14</u>				,356
	<u>15</u>	-,457	-,421		
	<u>16</u>			,459	,421
	<u>17</u>			,621	
	18				
	<u>19</u>		,541		,416
	<u>20</u>			-,385	
	<u>21</u>			,736	,301
	<i>alpha</i>	0,73	0,70	0,49	0,20

*Les items soulignés sont retrouvés dans plusieurs facteurs
En gras, items indépendants, non corrélés*

Tableau n° 33. Coefficients alpha des 4 composants

Le second composant met en lumière des corrélations entre les modalités des connaissances métacognitives. De plus, l'item avec la saturation la plus forte évoque une stratégie d'autorégulation interne, la fixation de buts. Il nous paraît que ces variables soulignent l'importance des métaconnaissances pour la préparation de la tâche. Durant l'anticipation de sa démarche, le rédacteur tiendrait compte des objectifs de la tâche, des

caractéristiques et de la structure de l'écrit, de la reconnaissance des capacités personnelles d'organisation et de motivation, des informations à propos de ses stratégies. La compréhension des interactions entre ce type de métaconnaissances et la fixation de buts a du sens à l'égard de notre cadre théorique car nous entendons les objectifs comme étant des vrais régulateurs de l'action. Ils se structurent de manière hiérarchique en informant l'individu à propos des résultats à atteindre (A. Bandura, 1991). Par ailleurs, la saturation négative de l'item 16, bien qu'elle soit faible, signale la relation opposée entre les métaconnaissances et la croyance en l'adéquation entre les méthodes personnelles et les objectifs de la tâche. Nous en retenons que, pour le rédacteur, ses stratégies restent inchangeables malgré les variations au niveau des contraintes de la tâche, des buts et des métaconnaissances.

Le troisième facteur regroupe des variables évoquant la mise en œuvre de stratégies personnelles et environnementales en vue de l'évaluation de l'écrit. Nous observons que l'intégration de ces items dans une dimension isolée soulève le caractère indépendant de la phase d'évaluation par rapport à celle de la planification. Parallèlement, l'apparition de l'item 16 avec une saturation positive, nous permet de constater la dépendance existante entre les métaconnaissances relatives aux buts des stratégies et l'auto-évaluation. Ce composant ressort ainsi le rôle que l'appréciation du rédacteur à propos de sa démarche jouerait dans la transformation ou l'émergence de nouvelles métaconnaissances stratégiques (*i.e.* transformation ou émergence de nouvelles connaissances). Inversement, il est mis en avant la contribution des métaconnaissances stratégiques à l'évaluation de l'écrit et des processus.

Dans ce même facteur, la question 11, qui compte un coefficient de saturation positif plus faible, soulève la participation du plan d'écrit dans le déroulement de l'évaluation. Les opérations de catégorisation et de hiérarchisation d'informations qui participent à la réalisation de plans constitueraient de véritables repères pour le scripteur durant l'évaluation de son texte et de sa démarche. En ce sens, la vision de la planification en tant qu'activité globale de réflexion qui accompagne toute la rédaction (J. Hayes et J.-G. Nash, 1996) est utile pour expliquer que c'est en apportant les informations nécessaires dont le sujet dispose pour s'auto-évaluer que le plan de l'écrit jouerait une fonction essentielle. Enfin, avec un coefficient alpha de 0,49 la sous-échelle qui pourrait

représenter ce troisième facteur rend compte d'une consistance moindre (0,49). Cette faible homogénéité peut être expliquée, à la fois, par l'apparition des items évoquant deux moments différents de la tâche, la planification et l'évaluation, et par le nombre faible de questions contenues dans ce facteur.

Le quatrième et dernier facteur évoque différentes stratégies intervenant dans le contrôle ou phase d'action que définissent B. Zimmerman et M. Martinez-Pons (1998). Sont mis en valeur, ici, des items concernant des méthodes d'autorégulation comportementale : l'auto-instruction et l'estimation du nombre de pages écrites. Ces éléments apparaissent associés positivement aux métaconnaissances relatives à la dépendance entre les buts de la tâche et les stratégies à utiliser (item 16). Notons également que certains items évoquant la préparation de la rédaction ont une saturation négative, point qui nous renvoie à l'opposition entre les phases de planification et d'action que nous avons constatée précédemment. Bien que ce facteur nous oriente vers la distinction d'une dimension latente qui serait le contrôle de la production en cours, l'homogénéité des items ressemblés est très faible.

Après avoir confirmé la distinction des phases d'autorégulation et la participation des métaconnaissances notamment dans la phase de planification, nous nous sommes efforcée d'affiner l'instrument au regard de la pertinence des items et de la cohérence des sous-échelles. Nous avons alors décidé de supprimer quelques questions pour nos analyses subséquentes. Dans la solution à quatre facteurs, nous avons identifié un groupe d'items absents dans les corrélations (moins de 0,30) (Tableau n° 33). Elles concernent des connaissances métacognitives à propos de la tâche et des stratégies (items 8 et 18). De la même manière, ont été écartés les items 15 et 20 qui, durant les tests exploratoires successifs, se sont montrés associés à la phase d'action (contrôle) de la rédaction. Ces éléments ont été intéressants du point de vue théorique car ils nous ont permis d'inférer le rapport opposé qui semble s'établir entre la planification et le contrôle. Cependant, compte tenu de la constitution des dimensions homogènes que nous cherchons à construire, l'élimination de ces items nous a paru indispensable. Enfin, l'item 14, relié uniquement au facteur 4 de cette solution, est aussi supprimé. Cette question qui a trait à l'autorégulation comportementale, avait montré, dès la première analyse factorielle, son indépendance du reste de variables.

Nous avons observé également que certains items étaient reliés à plusieurs facteurs avec un coefficient de saturation au-dessus de 0,30 (questions 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 19). Ces associations sont pour nous des indices de l'interdépendance entre les connaissances métacognitives et les stratégies d'autorégulation, corrélations qui rendent à la fois difficile la séparation de ces variables. Malgré cette multiplicité de corrélations, nous décidons de retenir les items en question en amenuisant le nombre de facteurs pour tenter d'identifier à quelle dimension ils sont le plus fortement corrélés.

En résumé...

Les phases d'autorégulation (planification, contrôle et auto-évaluation) représentent des facteurs séparés et à la fois complémentaires :

- Lors de la phase de planification, plusieurs métaconnaissances, stratégies et sur la tâche, informent le scripteur en vue de la fixation de buts, mais les deux types de métaconnaissance n'amènent pas forcément à une adaptation des méthodes personnelles selon les objectifs établis.
- Pendant l'évaluation, le scripteur prend en compte parallèlement ses métaconnaissances personnelles et les informations émanant de ses auto-évaluations en cours.
- Durant le contrôle, les métaconnaissances sur la tâche et les stratégies sont liées positivement.

VI-1.3. Dénouement des analyses exploratoires : confirmation de la vision de la métacognition sous une double perspective

Nous avons poursuivi nos analyses, d'abord en supprimant quelques items (8, 18, 15, 20, 14), puis en réduisant le nombre de facteurs à 3. La matrice de composantes tirée de cette solution (annexe 19, *Matrice à 3 facteurs*) évoque une signification conceptuelle similaire à celle que nous avons décrite à partir de l'extraction de quatre facteurs. Le premier composant indique des processus impliqués dans la planification de la rédaction ($\alpha = 0,74$). Le second concerne les connaissances métacognitives relatives à la tâche et à la personne ainsi que la prise d'informations avant la production ($\alpha = 0,70$). La saturation négative de l'item 16 sur ce facteur réaffirme le rapport négatif entre les métaconnaissances (personnelles et à propos de la tâche) et la croyance en la modification

des stratégies selon le contexte et les buts (item 16). La troisième dimension est plus hétérogène car elle rappelle à la fois cette dernière métaconnaissance stratégique et diverses modalités des stratégies d'autorégulation qui participent aux phases de planification, de contrôle et d'évaluation de l'écrit ($\alpha=0,47$). À partir de la confirmation de ces dimensions nous nous orientons vers l'idée que seules deux dimensions sont suffisamment cohérentes, nous permettant d'identifier clairement les variables sous-jacentes.

C'est ainsi que nous décidons d'extraire finalement deux facteurs, en éliminant les items qui avaient une saturation supérieure à 0,30 exclusivement sur le facteur 3 (17 et 21). Les questions 13 et 16 ont été aussi supprimées puisqu'elles étaient reliées à plusieurs facteurs à la fois. (Tableau n° 34, *Matrice des composantes tirée de l'extraction de deux facteurs*). Tout comme pour les deux analyses précédentes, dans cette solution finale le premier facteur regroupe les stratégies d'autorégulation qui participent à la planification de l'écrit. Nous appellerons cette dimension « autorégulation de la planification » (AR_PL). Puis, le second facteur indique les connaissances métacognitives (à propos de la tâche et de soi-même) ainsi que les prises d'information durant la production. Nous l'intitulerons « connaissances métacognitives » (MC) (annexe 20, *Diagramme de composantes*). Les deux facteurs expliquent 47% de la variance. Nous arrivons ainsi à une solution satisfaisante, simple et cohérente ($KMO=0,64$). Elle représente bien les corrélations entre les variables (déterminant de la matrice = 0,042) et est plausible car concordante avec les données empiriques. Elle est aussi satisfaisante théoriquement car les deux dimensions retrouvées ont du sens au regard de notre cadre conceptuel qui distingue d'une part les métaconnaissances et d'autre part les stratégies d'autorégulation. De plus, les coefficients alpha respectifs de 0,74 et 0,70 rendent compte d'une bonne consistance interne des sous-échelles.

Il nous semble pertinent de souligner un autre point. L'inclusion de l'item 19 dans la seconde dimension est porteuse de sens pour la compréhension du rôle de la stratégie d'auto-instruction. Bien que cet item rappelle les modalités d'autorégulation, nous constatons qu'il a un rapport très fort avec les métaconnaissances. Nous avons souligné dans la partie théorique que les autoverbalisations aident l'individu à s'auto-informer sur le cours de son action et à prendre de décisions stratégiques (B. Zimmerman, 2002). Nous

inférons qu’au cours de sa démarche, les informations que le rédacteur obtient à propos de ses caractéristiques scripturales et de son processus découleraient d’une prise de distance par rapport à son action, en devenant ainsi des métaconnaissances.

	Component	
	1	2
q11	,774	-,090
q4	,771	-,004
q12	,657	-,140
q9	,652	-,040
q3	,591	,189
q2	-,102	,735
q5	,029	,698
q19	,111	,634
q10	,295	,628
q1	-,249	,601
q7	-,355	,557

Tableau n° 34. Matrice des composantes (ACP) après rotation varimax avec demande de 2 facteurs

Pour clore ce chapitre où nous avons exposé les résultats de nos analyses qui visaient : a) la recherche de qualités métrologiques optimales de notre outil, et b) l’exploration des interactions entre les sous-composantes métacognitives, nous pouvons dégager deux points. D’abord, il résulte de ce travail un outil de recherche composé par deux sous-échelles.

- La première, AR_PL, confirme le modèle proposé par B. Zimmermann (1998, 2002) relativement à la vision cyclique des processus d’autorégulation. La planification, ou phase de préparation de la tâche, regroupe un ensemble de stratégies d’autorégulation personnelle, comportementale et environnementale mises au service de l’anticipation de la démarche. Ces stratégies sont indépendantes de celles participant aux phases de contrôle et d’évaluation de l’activité.
- La seconde sous-échelle, MC, confirme l’idée selon laquelle les connaissances métacognitives portant sur la tâche et la personne sont des indicateurs cohérents et interdépendants de la variable connaissances métacognitives. Ces aspects, très

corrélés aux prises d'informations avant et durant la tâche, sont indispensables pour la construction des objectifs et des choix stratégiques.

Second point, à propos des rapports entre les sous-composantes, nos résultats ont l'intérêt de mettre en évidence les interrelations multiples entre les connaissances métacognitives des rédacteurs et leurs stratégies d'autorégulation. En particulier, les connaissances à propos du type d'écrit, de leurs compétences scripturales et de leurs méthodes personnelles sont utiles pour l'autorégulation interne. Sur la base de leurs métaconnaissances, les rédacteurs sont capables de se fixer des buts précis, d'organiser leurs écrits au début de la démarche et de guider consciemment la prise de décisions tout au long de leurs productions. De la même manière, un niveau important de connaissance portant sur soi et sur la tâche apparaît associé négativement avec l'autorégulation du contexte. Nous pouvons en déduire que lorsque le niveau de métaconnaissance référées aux caractéristiques personnelles et aux exigences de la tâche est important, le scripteur aurait peu besoin des ressources externes pour diriger sa production.

En résumé...

Confirmation des deux facettes de la métacognition	
Autorégulation de la planification	Métaconnaissances
Les stratégies d'autorégulation comportementale (la réalisation d'un plan ou d'une liste de mot), d'autorégulation environnementale (l'utilisation de guides) et d'autorégulation interne (réflexion avant la tâche) se conjuguent pour mener la phase de planification de l'action	Les métaconnaissances à propos de la tâche (caractéristiques de l'écrit, de sa structure), des capacités personnelles (d'organisation, de motivation), ainsi que la prise d'informations avant et pendant la production constituent une dimension métacognitive.

VI - 2. Analyse du rapport entre la performance à l'écrit et les composantes métacognitives

En mettant en relation la performance écrite (PE) et les résultats des sous-échelles MC et AR_PL, nous cherchons à savoir si les étudiants ayant des niveaux différents de performance écrite sont aussi distincts en ce qui concerne leurs caractéristiques métacognitives. Avant de présenter ces analyses statistiques, nous rendrons compte des

principales données descriptives concernant les niveaux des composantes métacognitives et les notes relatives à la performance écrite.

Rappelons que nous avons mesuré la performance écrite en nous appuyant sur l'évaluation des écrits rédigés par les étudiants dans le cadre de notre dispositif (n= 45). Ces textes ont été évalués par trois enseignants en Sciences de l'Education à l'aide d'une grille construite. L'accord inter-juges, calculé au moyen du *coefficient de corrélation intra-classe* (CCI, Shrout et Fleiss, 1979), est bon ($\alpha= 0.73$) (annexe 21, *Accord inter-juges*). Le tableau n° 35 montre que la moyenne des notes est de 8,6 sur 20 et que les évaluations vont de 1,9 à 15,5. L'échantillon est plutôt uniforme sur le plan de la performance à l'écrit, bien que les étudiants soient légèrement plus nombreux à avoir obtenu des notes supérieures à la moyenne (annexe 22, *Distribution graphique des notes*).

N	45
Mean	8,651
Median	8,627
Mode	8,9
Std. Deviation	2,8908
Minimum	1,9
Maximum	15,5

Tableau n° 35. Notes des étudiants à l'écrit

Par ailleurs, les résultats du groupe concernant la variable *composantes métacognitives* ont été établis à partir de la somme totale des scores par sous-échelle, en sachant que les valeurs par item allaient de 1 à 4. La moyenne des stratégies d'autorégulation (5 items) est 13,78 sur 20 points et celle des connaissances métacognitives (6 items) est 17,93 sur 25 (Tableau n° 36, *Résultats métacognition*). Tout comme dans le premier dispositif, les étudiants ont énoncé un nombre plus important de métaconnaissances que de stratégies d'autorégulation.

Une seconde étape de cette analyse a consisté à établir la corrélation entre les composantes métacognitives et les valeurs de la performance à l'écrit. Lorsque nous tenons compte de tous les items de notre instrument (n= 21), nous observons que les questions corrélant significativement avec la variable PE correspondent, de manière

équivalente, avec différentes modalités des connaissances métacognitives et des stratégies d'autorégulation (voir tableau n° 37). En particulier, il en ressort la dépendance entre les connaissances à propos de la tâche et de soi-même (capacité d'organisation) et la performance écrite. Il est mis en évidence également l'association entre les stratégies d'autorégulation interne et comportementale avec la qualité d'écrit. La majorité de ces items ont été retenus dans la sous-échelle « connaissances métacognitives » (items 1,5,10,19), confirmant ainsi la pertinence de celle-ci en raison de la validité prédictive de cet outil.

		AR_PL	MC
N	Valid	45	45
	Missing	0	0
Mean		13,78	17,93
Median		14,00	18,00
Mode		12(a)	18
Minimum		6	11
Maximum		19	24

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tableau n° 36. Résultats descriptifs des composantes métacognitives

À présent, nous rendrons compte des corrélations entre le score total du questionnaire (la somme des résultats des deux sous-échelles) et la performance écrite. Le calcul du coefficient de corrélation de *Bravais-Pearson* a mis en évidence une corrélation positive significative entre les résultats à l'écrit et le niveau des composantes métacognitives ($r = 0.45$, $p = 0.002$) (Annexe 23, *Tableau de corrélations*). Ainsi, lorsque les processus métacognitifs des individus augmentent leurs performances à l'écrit le font aussi. Nous rejetons donc l' H_0 qui suppose une indépendance totale entre les deux variables.

Si nous regardons plus particulièrement les corrélations entre la performance écrite et chacune des composantes, il apparaît une forte dépendance entre les connaissances métacognitives et la performance ($r = 0.47$, $p = 0.001$) et une faible association entre cette dernière les stratégies de planification ($r = 0.20$, $p = 1,68$). Nous devons donc retenir l' H_1 pour le premier cas et l' H_0 pour le second. Bien que les

variations des niveaux d'autorégulation et de performance puissent être de même sens (corrélation positive) elles ne sont pas suffisamment fortes pour établir une liaison linéaire entre les deux. L'absence de corrélation entre ces deux variables révèle une indépendance linéaire, mais cela ne veut pas dire qu'elles soient complètement indépendantes (C. Rosental, C. Frémontier, 2001, p. 135).

PE	q1	q5	q10	q11	q19	q18
Pearson Correlation	,375(*)	,327(*)	,433(**)	,312(*)	,340(*)	-,333(*)
Sig. (2-tailed)	,011	,028	,003	,037	,022	,025
N	45	45	45	45	45	45

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tableau n° 37. Corrélations les plus significatives entre les items du questionnaire et les notes à l'écrit

Outre la description des corrélations entre la performance écrite et les composantes métacognitives, nous nous sommes intéressée à la comparaison des groupes sur le plan des deux variables. En particulier, nous avons souhaité préciser, à travers une analyse de variance (test ANOVA), si les groupes d'étudiants de forte et faible performance à l'écrit étaient différents par rapport à leurs processus métacognitifs (annexe 24, *Analyse de variances*). Notons que le test du F (7,435 ; $p=0,002$) nous permet de conclure, au seuil 0.05, que les moyennes de PE des groupes d'étudiants sont significativement différentes suivant le niveau de métacognition (F es significativement supérieur à 1), l'hypothèse d'égalité de variances étant retenue car la p -value est à 0.648 (soit au minimum de 0.1). L'observation du graphique de variance (annexe 24) confirme que les processus métacognitifs des étudiants sont plus présents lorsque les notes à l'écrit augmentent.

Regardons à présent les résultats par sous-composante. En ce qui concerne le score des « connaissances métacognitives », les données confirment la différence des moyennes de PE d'un groupe à l'autre ($F= 4,82$; $p= 0,013$). Le test Levene indique que l' H_0 peut être retenue (p -value= 0,230). La présentation graphique des moyennes (annexe 24, *Analyse des variances*) montre que, chez les étudiants produisant des écrits de meilleure qualité, les connaissances métacognitives sont fortement présentes. En revanche, nous ne

retrouvons pas la même tendance quant à la planification. Le calcul des différences des moyennes de performance à l'écrit pour les groupes de faible à fort niveau d'autorégulation ne nous amène pas à conclure qu'il existe une forte différence des scores moyens d'un groupe à l'autre ($F= 2,73$; $p= 0,076$). La distribution graphique reflète plutôt une légère diminution de la moyenne des résultats à l'écrit chez les étudiants qui ont rendu compte d'une forte utilisation des stratégies de planification. Cette donnée est en accord avec la relative indépendance des variables « performance » et « autorégulation » que le test de corrélation a mise en lumière.

Ces résultats nous permettent de préciser qu'entre la performance à l'écrit et les stratégies de planification se dessine une relation parabolique, c'est-à-dire une dépendance moins forte entre la performance écrite et l'autorégulation chez les sujets les plus performants par rapport à ceux de performance moyenne, ainsi qu'une dépendance plus forte chez les moins performants. Bien que les étudiants produisant les écrits de qualité moindre soient ceux qui planifiaient moins souvent leurs écrits, ce sont les rédacteurs ayant obtenu des notes moyennes qui utilisent davantage cette stratégie. Par conséquent, nous retiendrons l'idée que le PE et l'AR_PL sont liées mais que la planification n'accompagne pas toujours la performance à l'écrit.

En résumé...

Lorsque nous considérons l'ensemble de composantes métacognitives, le rapport entre la performance et la métacognition est positif et significatif. MAIS :

- Du point de vue des composantes, seules les métaconnaissances sont liées aux bons résultats à l'écrit. L'autorégulation apparaît comme un élément clé de l'augmentation de la réussite mais elle n'est pas indispensable pour obtenir la meilleure performance.
- Les éléments métacognitifs les plus associés à la performance sont les méconnaissances que le scripteur possède concernant l'écrit (ses caractéristiques et ses contraintes) et ses capacités d'organisation, d'une part, l'autorégulation comportementale (réalisation d'un plan et d'une liste de mots) et personnelle, d'autre part. Cette dernière stratégie est indispensable pour prendre des informations au début et tout au long de la réalisation, en vue de choisir les méthodes à mettre en œuvre.

Pour conclure cette partie dans laquelle nous avons présenté les résultats du second dispositif, nous soulèverons trois points. D'abord, les métaconnaissances que le sujet a sur lui-même (ses compétences et ses limites) et sur la tâche sont des signes significatifs de la performance des rédacteurs. Puis, la phase de planification est associée à l'acquisition d'une meilleure maîtrise de la production d'écrits, mais sa mise en œuvre n'est pas indispensable pour obtenir les niveaux les plus hauts de performance à l'écrit. Lorsque nous prenons séparément chacune des sous-composantes, quelques stratégies d'autorégulation se révèlent comme étant des éléments fortement liés à la performance : la réalisation d'un plan, la fixation de buts et l'auto-instruction. Enfin, bien que notre étude ne nous permette pas d'estimer le degré d'association entre la performance et les stratégies d'autorégulation impliquées dans les phases de contrôle et d'évaluation, elle nous indique que ces processus constituent bien des variables indépendantes à prendre en compte dans la compréhension des performances des étudiants.

L'analyse des résultats de ce dispositif a été capitale pour contribuer à notre recherche en deux sens. D'une part, les données exposées montrent que nous apportons des bases solides pour la construction d'un questionnaire de mesure de la métacognition suffisamment cohérent et capable de distinguer les composantes métacognitives qui intéressent cette recherche. D'autre part, les résultats obtenus nous permettent de confirmer notre hypothèse référée au lien positif entre les connaissances métacognitives et la performance à l'écrit. En même temps, elles nous conduisent à rejeter la supposition selon laquelle l'ensemble des stratégies d'autorégulation serait lié à la production de textes de qualité. Néanmoins, nous arrivons à isoler un groupe de stratégies d'autorégulation les plus en rapport avec la performance.

Les analyses complémentaires, menées avec l'objectif de déceler davantage le fonctionnement métacognitif de la production d'écrits, nourrissent la vision que nous nous sommes construite à partir des résultats de notre premier dispositif. En ce qui concerne l'interaction entre les composantes métacognitives, contrairement à

l'indépendance observée dans notre première enquête empirique, nous en venons à souligner qu'il existe bien une harmonisation remarquable entre métaconnaissances et stratégies. Nous allons approfondir, au moment des conclusions de cette thèse, les différences et les points concordants entre les résultats qui émanent des deux dispositifs.

Pour conclure le second dispositif...

Aux questions posées en début de cette partie, nous répondons :

La distinction des deux composantes de la métacognition, métaconnaissances et autorégulation, confirme notre conception de la métacognition en tant que :

- capacité du sujet à comprendre ses processus cognitifs et la tâche à effectuer, en les prenant comme objets de réflexion,
- et d'autodiriger sa démarche grâce à la mise en œuvre combinée de méthodes d'autorégulation personnelle, comportementale et environnementale.

Pour comprendre l'interaction entre ces éléments il est indispensable de tenir compte des phases d'autorégulation.

Les rédacteurs ayant des niveaux de métaconnaissances sur la tâche et sur leurs compétences d'organisation, qui prennent des informations pertinentes avant et durant la production, sont ceux qui écrivent les meilleurs textes. Ce sont également ceux qui passent plus de temps avant la rédaction et qui organisent préalablement leurs écrits.

Septième partie - **CONCLUSIONS**

Après avoir présenté les résultats issus du croisement des variables *métacognition* et *performance à l'écrit* à partir des deux dispositifs de cette recherche, nous allons tirer les conclusions de cette thèse tout en mettant en rapport les données des enquêtes que nous avons menées. Pour commencer, nous rappellerons brièvement les principaux éléments qui constituent cette recherche, puis nous rendrons compte des apports les plus significatifs à la communauté scientifique et sociale. En sachant que ce travail n'est qu'une première étape du programme de recherche que nous envisageons de poursuivre, nous énoncerons enfin ses orientations.

La problématique exposée dans une première partie de ce travail a comme toile de fond la situation d'échec des étudiants en premiers cycles. Nous sommes partie du constat qu'un grand nombre de jeunes échoue durant les premières années d'étude. Nous nous sommes intéressée aux étudiants de l'Université Paris X-Nanterre qui comptent l'un des taux de réussite les plus faibles (65% des étudiants passent leur licence en trois ans), en particulier dans les Sciences Humaines et Sociales où le pourcentage de réussite est de 49%.

À partir de notre revue des recherches menées à propos des facteurs associés à l'échec des étudiants, un certain nombre d'aspects individuels et contextuels ont été mis en lumière (conditions de vie, héritage scolaire, motivation, croyances d'autoefficacité, modes d'organisation du travail scolaire...). Dans cet ensemble de variables nous avons choisi de nous centrer sur les éléments métacognitifs du fonctionnement des sujets en nous appuyant sur deux raisons principales. Premièrement, il existe un manque de connaissances sur ce que les étudiants connaissent et savent faire (A. Coulon, 1997, M.-F. Fave-Bonnet et N. Clerc, 2001, M. Romainville, 2002, 2004). Deuxièmement, dans un contexte universitaire de masse, un point qui nous a paru important est d'analyser la manière dont les étudiants arrivent à diriger d'une façon autonome leurs processus intellectuels, et la façon dont ils deviennent plus performants.

Afin de préciser la problématique de recherche, nous avons rendu compte de l'attention que nous portons sur les processus rédactionnels, en nous basant sur la pertinence de cette activité dans l'affiliation intellectuelle des étudiants⁹⁸. Sans négliger les enjeux que signifie la maîtrise du langage écrit pour la société et l'université⁹⁹, nous nous sommes axée sur la perspective du sujet, en reconnaissant que le caractère capital de l'écriture ne se limite pas aux fonctions d'assimilation et d'expression du savoir universitaire (C. Bereiter, 1980). Pour l'individu, la production de textes constitue surtout un outil de transformation de ses propres connaissances qui rend également possible la production de nouveaux savoirs. Cependant, dans les contextes français, sud-américain et anglo-saxon, il est mis en évidence que l'exploitation du pouvoir épistémique¹⁰⁰ de la production d'écrits n'est pas spontanée chez les étudiants (M.-C. Pollet, 2001, P. Carlino, 2002). Ces derniers ont du mal à mettre en relation les objectifs de l'écrit avec son destinataire, en hiérarchisant les idées et en produisant un discours nouveau.

En tenant compte de l'importance des capacités réflexives et de contrôle du rédacteur pour la gestion de la production d'écrits (C. Bereiter, 1980), nous nous sommes attachée à l'idée de connaître la manière dont les étudiants font face aux contraintes rédactionnelles. Notre intérêt a porté en particulier sur l'exploration de leurs métaconnaissances personnelles, stratégiques et sur la tâche, ainsi que sur leurs méthodes d'autorégulation. Nous avons ainsi construit un projet de recherche ayant un objectif double : a) la description des caractéristiques et des interactions des connaissances et stratégies métacognitives, et b) l'identification des éléments associés à la réussite des étudiants dans le domaine de la production d'écrits.

En nous inscrivant dans la ligne de recherches qui analysent les différences entre les rédacteurs les plus et les moins performants (R. Garner, 1987, J. Borkowski et L. Tuner, 1990, G. Schraw, 2001, B. Zimmerman et A. Kitsantas, 1995, M. Ferrari, T. Bouffard,

⁹⁸ Terme proposé par A. Coulon (1997) pour définir le processus d'adaptation aux changements radicaux qui impliquent le passage du lycée à l'université : le temps, l'espace, les règles et les savoirs. L'étudiant doit s'accommoder aux différentes formes du savoir universitaire et, sur le plan de l'expression orale et écrite, apprendre les normes et les subtilités du discours dans ce contexte. Les étudiants, confrontés aux règles du savoir scientifique, sont contraints d'entrer dans le jeu de la construction de nouvelles connaissances, en faisant preuve de reconnaissance des différentes formes du savoir universitaire et de leur maîtrise.

⁹⁹ BARRE-DE MINIAC Christine. 2003. p. 107.

¹⁰⁰ Ce pouvoir rappelle le rôle de l'écriture dans le développement de la pensée et des connaissances du sujet (C. Bereiter, M. Scardamalia, 1992).

L. Rainville, 1998) nous sommes partie de l'hypothèse selon laquelle *les étudiants produisant les écrits de meilleure qualité sont ceux qui font preuve d'une plus forte participation des composantes métacognitives*. Après le développement de notre cadre théorique, cette supposition a été précisée :

- Les rédacteurs les plus performants ont davantage de connaissances relatives à eux-mêmes, à la tâche et décrivent spontanément un nombre important de stratégies ;
- ils mettent en oeuvre une démarche hautement autoréglée, en possédant des buts et des critères d'évaluation précis qui portent sur les processus plutôt que sur le contenu de l'écrit ;
- ils modifient leur contexte et contrôlent davantage leur comportement grâce à des dialogues internes (auto-instruction).

Nous avons explicité ensuite le cadre théorique de notre thèse en explorant, d'abord, la notion de métacognition avec le but de donner une vision clarifiée de ce concept. Avec l'appui des apports de la psychologie cognitive, nous avons identifié et défini deux composantes métacognitives : les métaconnaissances et les méthodes d'autorégulation. À partir des travaux de J. Flavell (1987, 1992), qui conçoit la métacognition en tant que phénomène de compréhension et d'autorégulation de la cognition, nous avons défini différentes modalités de connaissances métacognitives, ainsi que leurs rôles respectifs. Puis nous avons mis en relation cette conception avec le cadre de la théorie sociocognitive d'A. Bandura qui nous a permis d'attribuer aux processus métacognitifs un rôle important dans la médiation des interactions entre la personne, son comportement et son environnement. De ce point de vue, nous avons mis au cœur du fonctionnement humain les processus individuels et les capacités de gestion autonome, sans les dissocier des éléments contextuels et comportementaux pouvant y participer. Parallèlement, les résultats des travaux conduits par B. Zimmerman (1998, 2002), ont été essentiels pour la classification et la compréhension des stratégies d'autorégulation au sein d'un processus de phases cycliques de planification, contrôle et évaluation. Nous avons également observé le rapport entre la métacognition et la prise de conscience, en soulevant le caractère parfois implicite des métaconnaissances et des stratégies.

Dans la mesure où l'analyse des processus métacognitifs implique d'abord l'identification d'un groupe d'opérations d'ordre cognitif (J. Flavell, 1987, A. Brown, 1987), nous avons décrit les mécanismes intellectuels de la production d'écrits au regard des apports de J. Hayes et L. Flower (1980, 1986) et de ceux de C. Bereiter et M. Scardamalia (1992). Les résultats de ces travaux se sont montrés pertinents pour notre recherche car ils mettent en avant la nature itérative et flexible des processus rédactionnels (planification, mise en texte et révision) et la fonction de l'écriture dans le développement de la pensée et la production de savoirs. La contribution de J. Hayes et L. Flower (1980, 1986) touchant à l'importante participation de la prise de décisions stratégiques dans la gestion des processus d'écriture, nous a semblé congruente avec la notion de métacognition évoquée auparavant. Par ailleurs, C. Bereiter et M. Scardamalia (1992) décèlent les éléments qui participent à la résolution des contraintes thématiques, de cohérence et d'organisation de l'écrit, qui sont capitales dans la problématique des étudiants à laquelle nous sommes sensible.

Enfin, nous avons retracé les connaissances métacognitives et les méthodes d'autorégulation qui participent à la production d'écrits, avant de présenter une revue des recherches qui ont pour but d'établir les différences entre les rédacteurs les plus et les moins performants. Nous avons à cette occasion fait apparaître deux points essentiels : a) un manque de réponse conclusive en ce qui concerne le rapport entre chacune des composantes métacognitives et la performance à l'écrit, et b) une absence de savoir relatif aux caractéristiques des étudiants du point de vue de leurs métaconnaissances et de leurs manières de réguler leurs productions de textes. C'est à la compréhension de ces éléments non suffisamment élucidés que nous avons cherché à apporter notre contribution grâce à nos résultats empiriques.

La définition des principaux éléments théoriques est suivie par la description de notre démarche méthodologique qui nous a servi de support pour l'obtention des données empiriques à partir de deux dispositifs de recherche auprès d'étudiants inscrits en premières années des Sciences de l'éducation et de Psychologie de l'Université Paris X-Nanterre (années 2004-2005 et 2005-2006). Notre approche marie une méthode qualitative (entretiens d'explicitation) et une autre quantitative (traitement statistique des questionnaires) avec le double objectif cité auparavant : décrire les particularités

métacognitives des étudiants dans le domaine de la production d'écrits et établir le rapport entre ces caractéristiques et leurs performances (qualité des écrits produits). La complémentarité de ces deux perspectives a été capitale pour faire face à la complexité du phénomène que nous étudions. En harmonisant les deux méthodes, nous avons pu partir de l'analyse approfondie des caractéristiques métacognitives (entretiens) pour aller vers la construction des indices nous permettant de mesurer la métacognition (questionnaire).

Dans le cadre de notre perspective qualitative, nous avons mis en œuvre une méthode dépendante¹⁰¹ basée sur des entretiens d'explicitation. Nous cherchions à faciliter le retour réflexif des sujets sur une démarche précédente de rédaction, en les aidant à mettre en mots leur fonctionnement intellectuel. Nous avons demandé à douze étudiants de décrire une activité de rédaction qui s'est déroulée dans le cadre de leurs études. La construction des profils de rédaction de ces étudiants constitue le produit de nos analyses qui visaient à capter le plus finement possible les métaconnaissances et les stratégies de régulation intervenant dans leurs productions d'écrits.

Sous une optique quantitative, nous avons corrélé les résultats du questionnaire (*cf.* annexe 4) distribué auprès de quarante-cinq étudiants, avec une mesure de la performance écrite (notes obtenues)¹⁰², en vue d'établir plus précisément la relation entre les variables métacognitives et les résultats à l'écrit. Ces démarches nous ont permis également de discerner les interactions entre les connaissances et les stratégies des étudiants, et de développer nos compétences en tant que chercheuse en construisant des moyens d'enquête propres à cette recherche, telles qu'une grille d'analyse d'entretiens et un outil d'évaluation d'écrits (*cf.* chapitre IV-4).

Afin de rendre compte des principaux apports de notre recherche, nous les résumerons d'abord en quatre points :

¹⁰¹ Type de méthode basée sur une tâche particulière qui s'est passée en cours de l'observation du chercheur ou qui a déjà eu lieu, par exemple, les verbalisations à haute voix, les observations directes (C. Mariné, N. Huet, 1998).

¹⁰² Les écrits produits par les étudiants ont été évalués par trois enseignants experts sur la base d'une grille d'évaluation construite dans le cadre de cette recherche (*cf.* annexe 2)

- Cette thèse confirme l'hypothèse selon laquelle il existe une dépendance entre les connaissances métacognitives et la performance, en même temps qu'elle relativise l'idée d'un lien direct entre cette dernière variable et l'ensemble des stratégies d'autorégulation analysées. Plus précisément, si nous considérons les sous-modalités métacognitives nous pouvons énoncer que les étudiants de forte et faible performance sont différents quant aux trois catégories des métaconnaissances. En revanche, seules deux stratégies d'autorégulation interne (fixation de buts et réalisation de plans) et une comportementale (auto-instruction) marquent des distinctions entre les deux groupes. En ce sens, les éléments de la métacognition qui ont une relation plus significative avec la performance à l'écrit sont les métaconnaissances, les informations que le sujet produit durant l'activité et la mise en service de ces connaissances pour l'organisation et le contrôle de la production.
- Les deux grandes dimensions métacognitives sont indépendantes. Cependant, la mise en association des sous-modalités de ces variables¹⁰³ soulève l'importance des différents types de métaconnaissances pour le choix des stratégies d'organisation et de guidage de la production. D'un point de vue qualitatif, l'explicitation spontanée de l'interaction entre les sous-composantes est favorisée par des circonstances de la tâche telles que de situations où un contrôle conscient des processus face à des difficultés de rédaction apparaît nécessaire
- Les profils de rédaction des étudiants traduisent, sous un angle cognitif, un degré de contrôle relatif caractérisé par une centration sur des opérations qui exigent une charge cognitive moindre et par une place prioritaire des difficultés liées à la transformation de connaissances. Au manque de prise en charge de la production d'écrits participeraient la désarticulation des métaconnaissances et la fixation de buts et de critères globaux et axés sur les contenus des écrits.
- Notre outil de mesure de la métacognition confirme la vision d'un phénomène à deux facettes, ainsi que la conceptualisation de l'autorégulation en tant que processus résultant de la succession des phases de planification, d'action et

¹⁰³ Nous entendons par sous-modalités les trois types de *métaconnaissances métacognitives* (personnelles, stratégiques et sur la tâche) ainsi que les trois modalités de *stratégies d'autorégulation* (interne, comportementale et environnementale).

d'évaluation, dans lesquelles interagissent, de diverses manières, les métaconnaissances et les stratégies d'autorégulation.

Nous expliciterons chacun de ces points en soulignant les apports et limites de notre travail de recherche.

La performance à l'écrit est prioritairement une question de connaissance de soi, de ses stratégies et de la tâche

Au regard de notre question de départ, nous avons supposé l'existence de différences du point de vue métacognitif entre les rédacteurs ayant obtenu de faibles et de forts niveaux de performance. Cette hypothèse revenait à accepter qu'il existe davantage d'éléments métacognitifs dans les démarches des rédacteurs les plus performants. À partir des analyses des résultats des deux dispositifs nous apportons les réponses suivantes :

- Les étudiants les plus et les moins performants sont essentiellement différents quant à leurs niveaux de connaissances métacognitives. Un degré important de métaconnaissances portant sur eux, la tâche et leurs stratégies est une particularité des étudiants qui produisent les écrits de meilleure qualité. Cette variable apparaît ainsi comme un élément clé de la réussite.
- Par rapport aux résultats quantitatifs, les stratégies d'autorégulation qui distinguent fondamentalement les groupes de faible et forte performance à l'écrit sont la fixation de buts et la réalisation de plans (autorégulation interne), ainsi que l'auto-instruction (autorégulation comportementale). Du point de vue des phases cycliques d'autorégulation, la planification¹⁰⁴ n'a pas de rapport linéaire avec la performance, mais cette phase est un élément clé pour l'augmentation de la réussite.

¹⁰⁴ Les autres phases d'autorégulation, le contrôle et l'autoréflexion, n'ont pas été incluses dans l'instrument final car elles n'ont pas constitué des sous-échelles avec un nombre d'items suffisants et consistants. L'amélioration de cet outil afin de mesurer ces processus sera un des objectifs que nous poursuivrons dans notre programme de recherche.

Notre démarche d'analyse qualitative des entretiens, dans laquelle nous avons repéré les indices des composantes métacognitives, nous a permis de constater que les connaissances stratégiques explicitées spontanément par les sujets sont les aspects les plus associés à la performance écrite. Les corrélations font apparaître une association positive significative entre les deux variables ($r = 0,65$; $p = 0,020$), ainsi qu'une différence forte entre les groupes ($\eta^2 = 0,16350$, $df = 6$, $p = 0,012$), ce qui veut dire que les meilleurs rédacteurs précisent davantage leurs méthodes cognitives et de régulation mises en œuvre dans la production écrite. Les résultats du second dispositif déroulé sous un angle quantitatif confirment l'importance des connaissances métacognitives, en soulevant particulièrement le rôle des informations relatives aux contraintes de la tâche et aux capacités personnelles (items 5, 10 et 18, cf. annexe 23, *Tableau de corrélations entre les items du questionnaire et la performance à l'écrit*).

Notons que, contrairement aux résultats de notre première étude, dans le cadre de la seconde enquête, les connaissances stratégiques (items 8, 13, 16, cf. annexe 4) ne sont pas synonymes d'une meilleure performance écrite. Nous expliquons cette divergence de données par le fait que seules les informations sur ses méthodes dont le sujet est capable de rendre compte spontanément¹⁰⁵ accompagnent la réussite. En effet, en répondant au questionnaire, les étudiants considéraient des méthodes spécifiques qui ne font probablement pas partie de leurs répertoires de stratégies. Inversement, au cours des entretiens semi-directifs nous ne sollicitons pas l'évocation d'un type particulier de méthode mais nous demandions la description des actions qu'ils ont menées.

La mise en lumière du rôle des métaconnaissances est notre contribution à la communauté scientifique qui reconnaît l'absence de réponse conclusive en ce qui concerne la réelle participation de cette variable dans la performance (P. Mongeau, J. Hill, 1998). Nos résultats convergent avec la ligne de recherches qui constate chez les rédacteurs les plus performants : a) davantage d'informations précises sur la tâche et les exigences de celles-ci (M. Ferrari, T. Bouffard, L. Rainville, 1998) et b) une meilleure compréhension de leurs stratégies rédactionnelles (M. Romainville, 1993 ; T. Raphael, C. Englert, B. Kirschner, 1989).

¹⁰⁵ Par exemple, au cours d'entretiens semi-directifs comme ceux que nous avons conduits.

En ce qui concerne le rapport entre les stratégies d'autorégulation et la performance, les analyses qualitatives des entretiens ne font pas apparaître de relation statistique entre le niveau des stratégies d'autorégulation explicitées et les notes des étudiants. Nous pourrions expliquer le fait que les étudiants les plus performants n'aient pas rendu compte d'une démarche hautement autoréglée en rejoignant les affirmations de B. Zimmerman et A. Kitsantas (1997). Pour ces auteurs, chez les experts, la question n'est pas l'absence de stratégies mais plutôt la banalisation des processus qui n'exigent plus un contrôle conscient au cours de l'action. Ces sujets, n'étant pas conscients de leurs actions en cours, ne décriraient pas ultérieurement leurs méthodes même s'ils les ont effectivement mises en œuvre. Dans le cadre de notre dispositif privilégiant les verbalisations du sujet, la question de l'observation directe des actions¹⁰⁶ n'a pas été prise en compte, raison pour laquelle il n'a pas été question ici d'identifier objectivement les démarches d'autorégulation que les rédacteurs ont réellement effectuées. En revanche, nous nous sommes centrée sur la métacognition explicite, en supposant que les verbalisations des sujets reflètent les actions dont ils sont déjà conscients¹⁰⁷. Une piste pour l'orientation de nos futurs travaux consistera, comme le propose M. Romainville (1993), à vérifier ce que les étudiants disent, en comparant leurs connaissances explicitées avec les actions qu'ils mettent en œuvre véritablement dans une tâche particulière.

Ces résultats contrastent avec ceux obtenus à partir de notre démarche quantitative qui fait apparaître certaines méthodes d'autorégulation fortement corrélées à la performance écrite (items 1, 11 et 19, cf. annexe 23, *Correlations entre tous les items du questionnaire et la performance*). Les stratégies de fixation de buts et de réalisation de plans (autorégulation interne), ainsi que l'auto-instruction (autorégulation comportementale) sont des indicateurs forts de la réussite. Ces données sont cohérentes avec l'importance accordée, dans le cadre de la théorie socio-cognitive, à la fixation de buts. Cette stratégie est indispensable pour le guidage de l'action car, après l'identification d'informations à écrire et des méthodes à utiliser, le rédacteur précise les résultats à atteindre (A. Bandura, 1991, B. Zimmerman et M. Martinez-Pons, 2004). Quant à l'auto-instruction, nos résultats ont mis en avant la contribution des dialogues

¹⁰⁶ Par exemple, l'utilisation des grilles d'observation ou la réalisation d'interviews auprès des personnes de l'entourage du sujet (enseignants, tuteurs, pairs).

¹⁰⁷ En ce sens, la métacognition est liée à la capacité du sujet de verbaliser son action (P. Vermersch, 2001) en passant d'un niveau pré-réfléchi à un autre, supérieur, de plus en plus conceptualisé (A. Balas, 1998).

internes du rédacteur à l'identification des buts, des procédures, et des choix portant aussi bien sur le contenu que sur le processus.

Bien que la pertinence des certaines stratégies d'autorégulation soit mise en avant dans cette enquête, lorsque nous envisageons la planification comme un groupement de méthodes participant à la phase primaire du cycle d'autorégulation (B. Zimmerman 1998, 2002), nous ne constatons pas de dépendance linéaire entre cette phase d'autorégulation et la performance. La distribution graphique des moyennes des groupes révèle que la planification est associée à une augmentation de la performance chez les rédacteurs de niveau faible, mais elle diminue chez les meilleurs scripteurs. Nous arrivons à constater que ces actions, bien qu'importantes pour augmenter la performance, ne garantissent pas les meilleurs résultats à l'écrit.

C'est à partir de cette différence relative des rédacteurs faibles et forts quant à l'ensemble des stratégies d'autorégulation¹⁰⁸, que nos résultats contribuent à la mise en valeur de la prise de conscience de soi et de ses méthodes, plutôt qu'à l'adoption de méthodes ou de stratégies qui ne seraient pas adaptées aux circonstances de la tâche ni aux caractéristiques individuelles. En ce sens, les éléments les plus fortement liés à la performance que cette recherche a pu identifier sont les métaconnaissances du rédacteur ainsi que sa capacité à utiliser ces informations pour organiser son écrit, en se fixant des buts et en guidant son comportement en cours.

Enfin, sur la base des deux dispositifs mis en place (*cf.* quatrième partie), nous pouvons résumer le portrait des étudiants produisant les textes de meilleure qualité en disant qu'il s'agit de rédacteurs qui explicitent davantage de connaissances à propos d'eux-mêmes, de leurs stratégies et de la tâche, et qui prennent des informations pertinentes durant les différents moments de la production. Ils tiennent compte des buts de la production et pensent qu'ils sont capables d'organiser leurs écrits. Ceux qui obtiennent les résultats les plus faibles ont une connaissance moindre de leurs méthodes et malgré le fait qu'ils reconnaissent quelques processus intellectuels participant à la production écrite et certains mécanismes utilisés par les rédacteurs en général, ils sont

¹⁰⁸ Seules trois stratégies, sur les douze interrogées dans le questionnaire (*cf.* description de l'outil dans section III- 4.3), ont une corrélation linéaire forte avec la performance.

moins conscients de leurs propres stratégies et ont une vision partielle des processus rédactionnels et des caractéristiques du type d'écrit à produire.

La dépendance entre les composantes métacognitives n'est évidente que lorsque sont considérées les sous-modalités de la métacognition et les particularités de la tâche

Nous avons souligné dans la partie théorique de cette recherche que les relations entre les connaissances métacognitives et les stratégies d'autorégulation restaient floues (P. Mongeau et J. Hill, 1998). Certaines recherches mettent en relief le caractère concomitant de ces variables (G. Shraw, 1994), tandis que d'autres insistent sur leur indépendance (M. Peronard, 1998, 2001). À ce sujet, nous étions partie de l'hypothèse selon laquelle les deux variables étaient dépendantes, c'est-à-dire que l'une impliquait l'autre dans le déroulement de la production écrite. Conformément à la perspective quantitative de cette recherche (corrélations établies sur la base des résultats du questionnaire), nous infirmons cette hypothèse après avoir constaté que les deux dimensions évaluées dans le questionnaire, autorégulation de la planification et métaconnaissances, ne sont pas reliées de manière significative (*cf.* annexe 13). Cependant, la prise en compte des sous-modalités métacognitives soulève des interactions remarquables entre les modalités des métaconnaissances et d'autorégulation (*cf.* annexe 16, *Corrélations entre tous les items du questionnaire*).

Lorsque les étudiants possèdent des connaissances à propos des caractéristiques et des contraintes du texte à rédiger, de leurs compétences et de leurs méthodes personnelles, ils autorégulent leurs démarches en se fixant des buts précis, en organisant leurs écrits au début de la tâche et en guidant consciemment la prise de décisions tout au long de leurs productions. Cet ensemble d'interrelations indique également que les connaissances de soi et de la tâche sont liées à un degré moins important d'autorégulation du contexte. Cela veut dire que les étudiants ne modifient pas essentiellement leur environnement quand ils ont conscience de leurs capacités à contrôler individuellement la production. Cette relation pourrait être associée à des variables motivationnelles (sentiment d'auto-efficacité, confiance en soi...) et sociales (relations avec les pairs et les

enseignants) qui ne sont pas prises en compte dans cette thèse mais qui constituent une piste dont nos travaux futurs pourraient faire état.

Au-delà de la mise en évidence de cette dépendance remarquable que nous venons d'évoquer, notre travail d'exploration des interrelations entre les métaconnaissances et les stratégies d'autorégulation apporte sa contribution à la communauté scientifique en soulignant l'importance de prendre en compte la capacité des sujets à expliciter consciemment cette mise en relation. C'est ce que nous avons constaté en nous appuyant sur les analyses des entretiens d'explicitation qui n'ont fait apparaître aucune relation significative entre les deux composantes métacognitives. Les étudiants n'explicitent pas naturellement un nombre significatif d'interactions entre leurs connaissances et leurs actions. Cependant, ils ont été en mesure de décrire des épisodes dans lesquels, confrontés à des difficultés diverses, l'utilisation concomitante de leurs métaconnaissances a été importante pour l'exécution des processus.

En accord avec le cadre sociocognitif, nous expliquons cette difficulté à expliciter les interactions entre les métaconnaissances et les méthodes par le fait que certaines circonstances de la tâche (aspect évoquant le E¹⁰⁹ du système triadique d'A. Bandura) entrent en jeu dans la prise de conscience du rédacteur en cours de production. C'est un point qui nous amène à considérer de manière plus conséquente l'importance des facteurs environnementaux dans le contrôle du sujet sur son propre fonctionnement. Une orientation plus marquée, dans nos futurs travaux, vers l'exploration de ces aspects nous permettrait d'élucider d'une manière approfondie les éléments du contexte pouvant être associés à l'utilisation consciente des métaconnaissances. De quelle façon les relations entre P ↔ E participent-elles à une véritable démarche métacognitive dans laquelle les connaissances sont mises au service de la régulation de l'action ?... C'est un nouvel axe de la problématique à partir duquel nous envisageons de poursuivre notre recherche.

¹⁰⁹ Pour rappel, le système conçu par A. Bandura (1989, p. 2-4) dans lequel un déterminisme causal, réciproque, entre les facteurs comportementaux (C), personnels (P) et environnementaux (E) est responsable des multiples relations bidirectionnelles : l'individu, avec ses émotions, motifs et affects, influence ses comportements qui, à la fois, produisent des changements sur l'environnement ; le contexte, soit les personnes, les objets, la culture, déterminent les comportements du sujet, qui, à leur tour, influencent le changement des perceptions, sentiments et motifs.

Particularités des étudiants : un manque d'harmonisation des métaconnaissances et une faible de précision des buts et des critères d'évaluation participent à la gestion limitée des processus rédactionnels et aux difficultés d'une approche de transformation des connaissances

En accord avec notre objectif de retracer les caractéristiques des rédacteurs du point de vue de leurs processus cognitifs et métacognitifs, nous nous sommes efforcée de participer au développement d'un domaine de recherche peu abordé, celui de l'identification des connaissances et des méthodes de travail des étudiants (A. Coulon, 1997, M.-F. Fave-Bonnet et N. Clerc, 2001, M. Romainville, 2002, 2004). Nous espérons également, par rapport aux propositions de M. Romainville (2002), que les résultats dont nous rendons compte ici puissent participer à la définition des compétences des étudiants exigées dans l'enseignement universitaire, et à la construction de programmes d'aide pour l'évolution de leurs manières d'apprendre.

Pour obtenir une vision condensée des particularités cognitives des étudiants nous avons comparé leurs démarches selon deux points essentiels tirés des analyses de contenu : a) la gestion des processus rédactionnels et b) l'approche de récupération de connaissances mise en œuvre. Bien que la diversité des caractéristiques individuelles ait rendu difficile la catégorisation des profils de rédaction, nous avons repéré principalement des indices d'une faible expertise des scripteurs¹¹⁰.

- Un nombre restreint de rédacteurs a fait preuve d'une meilleure flexibilité et récursivité dans la gestion des opérations de la production de textes. La majorité d'entre eux a principalement explicité des opérations qui demandent une charge cognitive moins importante et qui portent sur des aspects de contenu de l'écrit, en négligeant ainsi la fonction de l'écriture dans le développement de leur pensée.
- Second point, bien que la plupart des étudiants reconnaisse les contraintes de transformation de savoirs, de construction d'argumentations et de points de vue personnels, leurs difficultés perçues concernent principalement la mise en œuvre

¹¹⁰ Ces indices sont proposés par les recherches menées par J. Hayes et L. Flower (1980, 1986), C. Bereiter, M. Scardamalia (1992) et C. Bereiter, P.-J. Burtis, M. Scardamalia (1988).

de l'approche de transformation de connaissances. Leurs démarches sont caractérisées par des opérations de génération et de récupération d'informations qui prennent le dessus sur l'organisation et la hiérarchisation, ces derniers étant des processus clés pour la poursuite d'un but épistémique dans leurs compositions.

Nous avons souhaité nourrir la compréhension de ces particularités en les envisageant sous la perspective des caractéristiques métacognitives. Pour commencer, sur la base de nos recherches théoriques et des résultats empiriques, nous pouvons affirmer que le cloisonnement des métaconnaissances dont les étudiants ont rendu compte, explique en quelque sorte la gestion limitée qu'ils font des opérations rédactionnelles demandant les efforts cognitifs les plus importants. En effet, les sujets mettent en relief des connaissances stratégiques et sur la tâche, mais n'articulent pas ces deux types d'informations, ce qui rendrait difficile la construction de visions complexes de la production d'écrits et de leurs processus. Contrairement aux qualités que nous pourrions espérer chez les sujets les plus âgés compte tenu du caractère évolutif des métaconnaissances (A. Melot, 1993 ; G. Schraw et D. Moshman, 1995), les deux catégories de métaconnaissances apparaissent fragmentées et ne participent pas à une conception harmonisée des éléments participant à la production écrite :

-d'une part, ils possèdent des connaissances à propos des types textuels argumentatif et descriptif et identifient les défis cognitifs que chacun d'eux implique (sélection d'idées, identification des attentes de l'auteur, rédaction de critiques et de synthèses, organisation du texte) ;

-d'autre part, ils reconnaissent des méthodes d'autorégulation interne, comportementale et environnementale, qu'ils mettent en œuvre pour gérer les phases de planification (relire des notes, réaliser des résumés, des brouillons et des plans), de mise en texte (relire des phrases, rechercher des mots, suivre un plan ou un guide, faire appel à autrui, travailler dans un endroit isolé) et de révision (s'autoquestionner, rechercher de l'aide).

La fragmentation de ces deux catégories de métaconnaissances pourrait expliquer la place négligée qu'occupent les opérations de révision et d'organisation de l'écrit dans les démarches des rédacteurs. En nous appuyant sur la conceptualisation proposée par J. Hayes (1996) en ce qui concerne les deux types de traitement, ascendant et descendant,

qui implique la révision, nous rappelons que la corrélation des métaconnaissances stratégiques et sur la tâche est un aspect nécessaire au contrôle de l'écrit. Si ces informations issues de la mémoire à long terme ne sont pas suffisamment intégrées, lors de l'évaluation de son écrit, le rédacteur ne comprendrait pas assez d'éléments clés : le moment, la façon et la manière d'évoquer certains contenus ; l'efficacité et la pertinence des stratégies. Autrement dit, les deux types de contrôle, global et spécifique (J.-Y. Roussey et A. Piolat, 2005), nécessaires pour la révision ne sont pas atteints : à un niveau global, les métaconnaissances stratégiques ne contribueraient pas à informer le rédacteur sur la manière de guider (contrôle proactif) ou de corriger l'écrit (contrôle réactif) selon les idées émergeant lors des lectures évaluatives. Ce second niveau de contrôle, spécifique, est davantage concerné par les connaissances des attentes du lecteur et des buts de l'écrit.

Bien que le manque d'interaction entre les métaconnaissances se révèle particulièrement critique pour la révision, elle le serait moins par rapport aux opérations de mise en texte. Nous l'avons dit, ce processus, conceptualisé comme étant le plus automatique (T. Olive et A. Piolat, 2005) et dépendant essentiellement de la mémoire de travail (R. Kellogg, 1996), est celui que les rédacteurs ont explicité de manière plus aisée. L'explicitation des opérations axées sur la génération de texte (choix syntactiques et lexicaux) et la transcription, n'a pas été empêchée par le manque d'interaction des métaconnaissances n'a pas eu de poids conséquent. De la même manière, le cloisonnement des métaconnaissances n'a pas fait obstacle à la description prioritaire des processus de récupération et d'accumulation d'informations. Même si pour ces opérations de planification, les métaconnaissances à propos de l'écrit (attentes du lecteur, buts), sont essentielles (*cf.* section III-4.1), les rédacteurs n'y ont pas privilégié la mise en relation des métaconnaissances stratégiques et sur la tâche afin de sélectionner les idées à écrire. La prise en compte des deux types d'informations est centrale dans l'approche de transformation de connaissances où, en plus d'identifier les informations, le scripteur doit connaître comment les organiser, puis prendre des décisions stratégiques.

Les difficultés des étudiants quant à l'utilisation de l'approche d'énonciation par transformation de connaissances peuvent également être expliquées sur la base des caractéristiques des stratégies d'autorégulation interne (fixation de buts et auto-

évaluation). Il a été mis en lumière que ces processus d'autorégulation renvoient à des indices d'un faible niveau d'expérience¹¹¹ : fixation des buts plutôt globaux, axés sur le contenu de l'écrit ; objectifs qui concernent principalement la mise en texte ; évaluation portant sur les produits réalisés plutôt que sur leurs stratégies ; évocation peu fréquente des critères précis d'évaluation.

Ces singularités peuvent compromettre d'une certaine manière la ré-élaboration intensive du contenu du texte en fonction des aspects thématiques et rhétoriques qu'implique la mise en œuvre de la stratégie de transformation de connaissances telle qu'elle est définie par C. Bereiter et M. Scardamalia (1992). En l'absence de buts et de critères précis, les sondes que le rédacteur génère à partir de la mémoire à long terme ne réussiraient pas à mobiliser les informations pertinentes sur le plan du thème ni sur celui des façons d'organiser son processus. De la même manière, le manque de buts et critères définis masquerait les informations clés dont les rédacteurs ont besoin pour choisir les idées principales de la production, opération indispensable dans la perspective de transformation. Finalement, en ne reconnaissant pas d'une manière harmonieuse toutes les facettes de la production d'écrits, aussi bien au niveau du contenu que du processus, les étudiants ne tiennent pas compte d'une conception de l'écriture comme étant une pépinière de nouvelles manières de penser et d'écrire, plus authentique et satisfaisante dans les contextes, universitaire et social, dans lesquels ils se trouvent.

En résumé, cette recherche porte un éclairage sur la compréhension de la gestion limitée des processus rédactionnels et de l'approche énonciative qui caractérisent les productions des étudiants. Elle le fait en soulignant l'importance de la mise en relation des diverses catégories de métaconnaissances et la capacité des rédacteurs à se donner de buts et de critères d'évaluation précis qui portent non seulement sur l'écrit mais aussi sur le processus en cours. Le rôle des métaconnaissances serait d'informer le sujet des complexités de la tâche et de mobiliser les informations sur les stratégies les plus adaptées. Du point de vue de l'affiliation intellectuelle des étudiants, cette thèse montre que les étudiants traversent une phase d'apprentissage dans laquelle évoluent

¹¹¹ Les indices d'autorégulation sur lesquels nous nous sommes basés sont issus des recherches conduites par B. Zimmerman (1998, 2002), B. Zimmerman et A. Kitsantas (1999, 2002), B. Zimmerman et R. Risemberg, 1997a.

l'assimilation d'un certain nombre de règles du travail intellectuel et l'acquisition des codes propres au monde universitaire. Passé le temps de l'étrangeté, ils se familiarisent avec les contraintes et les caractéristiques du discours scientifique, en même temps qu'ils essaient d'adopter les méthodes les plus efficaces.

Un outil de mesure qui confirme la vision de la métacognition à deux facettes et la pertinence de l'analyse du fonctionnement cyclique de l'autorégulation

L'élaboration d'un instrument de mesure de la métacognition a été motivée par plusieurs raisons. La première, nous cherchions à établir une évaluation des caractéristiques métacognitives des rédacteurs avant de mettre en relation celles-ci avec la performance à l'écrit. Le second motif s'appuyait sur l'importance d'explorer davantage un concept encore insuffisamment traité. Dans cette tâche, nous nous sommes confrontée à la difficulté de construire des items affinés pour rendre compte de la complexité des multiples aspects de la métacognition. Le résultat de cette expérience se traduit dans deux points essentiels que nous retiendrons :

- Les deux dimensions latentes qui fondent le questionnaire construit ré-affirment notre conception de la métacognition en deux perspectives, les métaconnaissances et les stratégies d'autorégulation. Celles-ci sont cohérentes¹¹² et susceptibles de distinguer les individus sur le plan de leurs compétences métacognitives participant à la rédaction.
- Le caractère *cyclique compensatoire* des processus d'autorégulation mis en lumière à partir de notre analyse factorielle exploratoire, enrichit la définition des processus d'autorégulation proposée par B. Zimmerman dans le cadre de la théorie sociocognitive.

Concernant le premier point, nous rejoignons les résultats des recherches qui distinguent les deux dimensions en affirmant que seules les connaissances ne suffisent pas pour rendre compte des phénomènes de prise en charge du fonctionnement cognitif ; de la

¹¹² Pour rappel, les coefficients alpha des sous-échelles construites, AR_PL et MC, sont 0,74 et 0,70 respectivement.

même manière que les actions d'autorégulation ne peuvent pas être analysées sans considérer les diverses modalités des connaissances dont le sujet a besoin pour s'auto-informer. Contrairement à la plupart des recherches qui étudient les deux variables séparément, nous avons suivi notre intuition et mené une analyse parallèle des deux éléments. L'un des apports principaux de cette thèse est donc de confirmer la conception de la métacognition comme étant *la capacité du sujet à expliciter ses métaconnaissances et à les mettre au service de l'autorégulation des aspects internes, comportementaux et du contexte qui interagissent selon des phases d'anticipation, contrôle et évaluation de sa démarche.*

Nous espérons, de même, amplifier cette conception en concluant que le cycle de processus d'autorégulation fonctionne comme un système compensatoire dans lequel un niveau important de contrôle vient pallier la faible planification de la production et inversement, une forte activité des stratégies de fixation de buts et d'organisation de l'écrit au commencement de la démarche, diminue les efforts requis pour le contrôle lors du déroulement de la rédaction. Cette dynamique pourrait être expliquée comme le font T. Olive et A. Piolat (2005) concernant le fonctionnement des processus cognitifs de l'écriture, selon la gestion de charges cognitives qui impliquent le déroulement de chacune des opérations rédactionnelles, soit la planification, la traduction et la révision (voir chapitre III-4). En ce sens, lorsque l'individu planifie activement son écrit un niveau moindre de ressources attentionnelles serait disponible pour le contrôle (action) et l'autoréflexion. De la même manière, une faible planification libérerait des ressources lorsque l'individu perçoit qu'il a besoin d'un contrôle ou d'une évaluation plus importants.

Compte tenu de ces deux idées, le constat de la distinction des deux composantes doit être conjugué avec l'observation des sous-composantes qui interagissent en fonction des phases cycliques de l'autorégulation. Comment les différentes phases de l'autorégulation sont-elles mises en rapport mutuellement ? À quel moment interviennent-elles ? Quels types de métaconnaissances et de stratégies participent à chaque phase ? Telles sont les questions qui guideront nos efforts pour l'affinement de cet outil que nous comptons proposer à la communauté scientifique et sociale.

Enfin, la complémentarité des phases se reflète également sur le plan des stratégies d'autorégulation. Ce questionnaire nous a permis de constater que les stratégies d'autorégulation interne (analyse de la tâche et fixation de buts) sont mises en œuvre parallèlement à des méthodes d'autorégulation comportementale (auto-instruction et auto-enregistrement) et environnementale (utilisation de guides ou de modèles). De cette manière, les prises d'information sur le lecteur et la tâche, ainsi que l'identification d'objectifs qui en résulte, sont associées : a) au guidage conscient du comportement durant la production et b) à la régulation que le sujet fait des éléments pertinents du contexte en tenant compte des contraintes de la tâche et de ses caractéristiques individuelles.

Une évolution de notre programme de recherche vers la prise en compte intensifiée des aspects du contexte

Pour nos futurs travaux nous tiendrons compte des limites concernant cette première étape de la recherche (groupe réduit de sujets, faible prise en compte de facteurs contextuels, manque d'observation des démarches de rédaction effectivement mises en œuvre). Nous profiterons de notre expérience et des connaissances acquises et construites, en nous intéressant plus particulièrement aux thèmes suivants :

- Les circonstances de la tâche qui facilitent une mise en relation explicite entre les métaconnaissances et les stratégies.
- L'évolution de la combinaison des stratégies et des métaconnaissances au cours des phases cycliques de l'autorégulation.
- La comparaison des démarches d'étudiants appartenant à diverses filières de l'enseignement supérieur dans le but d'isoler des aspects contextuels (*i.e.* relatifs aux différences entre disciplines, organisation de programmes, méthodes pédagogiques) qui pourraient jouer un rôle important dans la mise en œuvre des processus métacognitifs.

Nous mènerons ces travaux en prolongeant notre approche méthodologique flexible, à la fois quantitative et qualitative, car elle s'est révélée utile jusqu'à présent. De plus, une

méthode d'observation directe ou qui prenne en compte les évaluations des enseignants ou experts (comme le fait de B. Zimmerman, 1998) nous apportera des données servant à valider les descriptions des sujets.

Finalement, c'est en mettant en avant le E¹¹³ du système triadique et ses interactions avec le P, qu'il pourrait être envisageable d'étendre les effets de cette recherche sur le plan de la construction de dispositifs qui chercheraient à faciliter, chez les étudiants, une gestion contrôlée de l'utilisation des métaconnaissances et de la poursuite des stratégies. L'évolution de notre parcours de recherche, allant d'une focalisation sur les processus individuels vers la prise en considération plus importante des aspects contextuels, n'est pas une démarche solitaire ; elle est congruente avec les orientations de l'équipe *Formation - autoformation des adultes* à laquelle nous appartenons, en particulier, avec l'importance y accordée à l'analyse des interactions entre les caractéristiques dispositionnelles des sujets et les dispositifs. En ce sens, nos résultats consolident l'idée de s'opposer à l'abandon pédagogique qui dérive des approches confondant *solo* et *autoformation*¹¹⁴. En reconnaissant les aspects contextuels qui participent à l'évolution des processus métacognitifs nous pensons participer, comme le propose P. Carré (2006), à l'identification d'occasions et de ressources pour apprendre au sein d'une dynamique de *l'apprenance*.

L'éclairage porté sur le fonctionnement métacognitif des scripteurs répond à l'aspiration de faire de l'écriture une discipline que les hommes et les femmes doivent continuer à apprendre toute la vie et dans tous les domaines, de manière autonome et en interaction permanente avec leurs environnements ; en profitant des occasions pour participer au sein des communautés qui utilisent la communication écrite pour de multiples fins. Cette perspective participe ainsi à la construction des sociétés de savoir (Unesco, 2006) où priment les capacités d'identifier, de produire, de traiter, de transformer, de diffuser et d'utiliser l'information en vue de créer et d'appliquer les connaissances nécessaires au développement humain.

¹¹³ Trois éléments du système triadique défini par A. Bandura (1989) : E (Environnement), P (Personne), C (Comportement)

¹¹⁴ Abandon souligné par P. Carré à l'occasion du 7^{ème} colloque sur l'autoformation (Toulouse, 2006), [en ligne], disponible sur <http://www.enfa.fr/autoformation/rub-pres/pcarre.pdf>, consulté le 10/11/06.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAMARGOT Denis, CHANQUOY Lucile, CHUY Maria. 2005. « L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche », *Psychologie française*, n° 50, p. 287-304.
- ALBARELLO Luc, BOURGEOIS Etienne, GUYOT Jean-Luc. 2003. *Statistique descriptive*, Bruxelles : DeBoeck, 174 p.
- ALLAL Linda, SAADA-ROBERT Madelon. 1992. « La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude de régulations en situations scolaires », *Archives de Psychologie*, vol. 60, p. 265-296.
- BALAS Armelle. 1998. *La prise de conscience de sa manière d'apprendre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Grenoble : Université Grenoble II. 325 p.
- BANDURA Albert. 1989. « Social cognitive theory », In VASTA R (dir), *Annals of child development, Six theories of child development*, vol 6, Greenwich, CT: JAI press. p. 1-60, [en ligne], disponible sur <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1989ACD.pdf>, consulté le 15/08/06.
- BANDURA Albert. 1991. « Social cognitive theory of self-regulation », *Organizational behavior and human decision processes*, vol. 50, p. 248-287, [en ligne], disponible sur <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1991OBHDP.pdf>, consulté le 10/08/06.
- BANDURA Albert. 1993. « Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning », *Education psychology*, vol. 28, n°2, p. 117-148
- BANDURA Albert. 1994. « Self-efficacy », In RAMACHAUDRAN V.S (dir), *Encyclopaedia of human behaviour*, [en ligne], vol. 4, p. 71-81 disponible sur <http://www.des.emory.edu/mfp/BandEncy.html>, consulté le 05/07/06.
- BANDURA Albert. 2001. « Social cognitive theory : an agentic perspective », *Annual review of psychology*, vol. 52, p. 1-26, [en ligne], disponible sur <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura2001ARPr.pdf>, consulté le 15/08/06.
- BANDURA Albert, *et al.* 2001. « Self-efficacy as shapers of children's aspirations and career trajectories », *Child development*, vol. 72, n° 1, p. 187-206.
- BANDURA Albert. 2005. « The evolution of social cognitive theory », In SMITH K, HITT M (dir), *Great minds in management*, Oxford: Oxford university press, 27 p, [en ligne], disponible sur <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura2005.pdf>, consulté le 10/08/06.
- BARDIN Laurence. 2001. *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, 291 p.
- BARRÉ-DE MINIAC Christine. 2000. *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presses universitaires du septentrion, 140 p.
- BARRÉ-DE MINIAC Christine. 2003. « Savoir lire et écrire dans une société donnée », *Revue française de linguistique appliquée*, n° 1, vol. 8, p. 107-120.

- BEREITER Carl. 1980. « Development in writing » In GREGG Lee, STEINBERG Erwin (dir), *Cognitive processes in writing*, New Jersey : L. Elbaum associates, 177 p.
- BERITER Carl, BURTIS P-J, SCARDAMALIA Marelene. 1988. « Cognitive in constructing main points in written composition », *Journal of memory and language*, n° 27, p. 261-278.
- BERITER Carl, SCARDAMALIA Marelene. 1992. « Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita », *Infancia y aprendizaje*, n° 58, p. 43-64.
- BEREITER Carl, SCARDAMALIA Marlene. 1998. « L'expertise en lecture-rédaction », In PIOLAT Annie, PELISIER Aline (dir), *La rédaction de textes : approche cognitive*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 14-50.
- BIDEAUD Jacqueline, HOUDE Olivier. 1991. *Cognition et développement: boîte à outils théoriques*, Berne : Peter Lang, 153 p.
- BOEKAERTS Monique. 1995. « Self-regulated learning: bridging the gap between metacognitive and motivation theories », *Educational Psychologist*, vol. 30, n° 4, p. 195-200.
- BOEKAERTS Monique. 1996. « Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation », *European psychologist*, vol. 1, n° 2, p. 100-112.
- BOEKAERTS Monique. 1999. « Metacognitive experiences and motivational state as aspect of self-awareness: review and discussion », *European journal of psychology of education*, vol. 14, n° 4, p. 571-584.
- BORKOWSKI John, TURNER Lisa. 1990. « Transituational characteristics of metacognition », In SCHNEIDER Wolfgang, WEINERT Franz (dir), *Interactions among aptitudes, strategies and knowledge in cognitive performance*, New York : Springer-Verlag, p. 160-175.
- BOSCOLO Pietro. 1999. « Métacognition et production écrite », In DOUDIN Pierre-André, MARTIN Daniel, ALBANESSE Ottavia (dir), *Métacognition et éducation*, Berne : Peter Lang, p. 225-242.
- BOURDIN B. 1999. « Mémoire de travail et production langagière : comparaison de l'oral et l'écrit chez les adultes et les enfants », *Revue Année Psychologique*, n° 99, p. 123-149.
- BREEVELT Iris, VAND DEN BERG Huub, RIJLAARSDAM Gert. 1994. « Relations between writing processes and text quality : when and how ? », *Cognition and Instruction*, vol. 12, n° 2, p. 103-123.
- BREUER Klaus, EUGSTER Balthasar. 2004. *The development of traits of self-regulation in vocational education of training : a longitudinal study*, [en ligne], Rapport de contribution présentée au Colloque Self-regulation and achievement: a non-USA view, AERA, San Diego, 20 p., disponible sur <http://www.wipaed.uni-mainz.de/breuer/AERA04.pdf>, consulté le 10/07/05.
- BROWN Ann. 1987. « Metacognition, executive control and other more misterius mecanismes », In WEINERT Franz, KLUWE Rainer (dir), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale: Lawrence Elbaum, p. 65-116.

- CARLINO Paula. 2002. *Enseñar a escribir en todas las materias : como hacerlo en la universidad*, [en ligne], Communication à l'occasion de l'inauguration d'un siège de la Charte Unesco "Lectura y escritura: nuevos desafíos", Mendoza (Argentine): Université Nacional del Cuyo, p. 1-2, disponible sur http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_PANELES/CARLINO.PDF, consulté le 02/02/06.
- CARLINO Paula. 2003. « Alfabetización académica : un cambio necesario, algunas alternativas posibles », [en ligne], *Educere Investigación*, n° 20, p. 409-420, disponible sur <http://www.walc03.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articulo.pdf>, consulté le 02/11/06.
- CARLINO Paula. 2005. *Escribir, leer, aprender en la universidad : una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina, 200 p.
- CARRÉ Philippe. 1997. « L'autodirection en formation », In CARRE Philippe, MOISAN André, POISSON Daniel, *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF, p. 41-99.
- CARRÉ Philippe. 2003. « La double dimension de l'apprentissage autodirigé : contribution à une théorie du sujet social apprenant », *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, vol. 17, n° 1, p. 1-25.
- CARRÉ Philippe. 2004. « Bandura : une psychologie pour le XXI siècle ? », *Revue savoirs*, Hors série 2004, De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : autour de l'œuvre d'Albert Bandura, p. 9-50.
- CARRÉ Philippe. 2005. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod, 212 p.
- CHENG Xiaoguang, STEFFENSEN Margaret. 1996. « Metadiscourse : a technique for improving student writing », *Research in the teaching of English*, vol. 3, n° 2, p. 149-180.
- COULON Alain. 1997. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 233 p.
- CORDIER Françoise, GAONAC'H. 2004. *Apprentissage et mémoire*. Paris : Nathan université, 126 p.
- COIRIER Pierre, GAONAC'H Daniel, PASSERAULT Jean-Michel. 1996. *Psycholinguistique textuelle : approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin, 297 p.
- DELAYNE-CONNOR Shah. 1986. « Composing processes and writing instruction at the middle/junior high school level », *Theory into practice*, vol. 25, n° 2, 8 p.
- DOLY Anne-Marie. 1997. « Métacognition et médiation à l'école », In GRANGEAT Michel, MEIRIEU Philippe (dir), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris : EFD Editeur, p. 17-58.
- DOUDIN Pierre-Andre, MARTIN Daniel, ALBANESSE Ottavia. 1999. *Métacognition et éducation*. Berne : Peter Lang, 349 p.
- DURU-BELLAT Marie, et al. 1999. *Hétérogénéité et réussite en premier cycle universitaire : profils individuels et fonctionnements pédagogiques*, [en ligne], Rapport présenté au CNCRE, 12 p., disponible sur <http://www.inrp.fr/Cncre/Pdf/Iredu.pdf>, consulté le 08/08/06.

- EHRlich Marie-France, CAHOUR Béatrice. 1991. « Contrôle métacognitif de la compréhension : cohésion d'un texte expositif et auto-évaluation de la compréhension », *Bulletin de psychologie*, n° 399, p. 147-155.
- FABRE Michel, ALTET Marguerite, RAYOU Patrick. 1998. *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire : enseignants et étudiants, représentations et adaptations des métiers*, [en ligne], Rapport de recherche pour le CNCRE, 13 p., disponible sur <http://www.inrp.fr/Cncre/Pdf/Fabre.pdf>, consulté le 15/05/03.
- FAVART Monik, OLIVE Thierry. 2005. « Modèles et méthodes d'étude de la production écrite », *Psychologie française*, n° 50, p. 273-285.
- FAYOL Michel. 1997. *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF, 288 p.
- FAYOL Michel, MIRET A. 2005. « Ecrire, orthographier et rédiger des textes », *Psychologie française*, vol. 50, p. 391-402.
- FAVE-BONNET Marie-Françoise, CLERC Nicole. 2001. « Des héritiers aux nouveaux étudiants : 35 ans de recherche », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 9-19.
- FENOUILLET Fabien. 2003. *La motivation*. Paris : Dunod, 123 p.
- FENOUILLET Fabien, DERO Moïse. « Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne », *Savoirs*, n° 12, p. 88-100.
- FERRARI Michel, BOUFFARD Thérèse, RAINVILLE Line. 1998. « What makes a good writer ? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing », *Instructional science*, vol. 26, p. 473-488.
- FLAVELL John. 1987. « Speculations about the nature and development of metacognition », In WEINERT Franz, KLUWE Rainer (dir), *Metacognition, motivation and understanding*, Hilsdale : LEA, p. 21-29.
- FLAVELL John. 1992. « Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry », In NELSON Thomas (dir), *Metacognition : Core readings*, Boston: Allin and Bacon, p. 3-9.
- FLAVELL John, MILLER Patricia, MILLER Scott. 1993. *Cognitive development*, London : Prentice-Hall international, 3^e éd. 408 p.
- FREITAS Antonio, HIGGINS E. Tory. 2002. « Enjoying goal-directed action: the role of regulatory fit », *Psychological science*, vol. 13, n° 1, p 1-5.
- GARCIA-DEBAN Claudine. 1993. « Peut-on programmer les apprentissages en production d'écrits ? », *Les entretiens Nathan sur la lecture* (Actes de colloque, 10 et 11 novembre 1990), Paris : Editions Nathan, p. 153-174.
- GARNER Ruth. 1987. *Metacognition and reading comprehension*, Norwood : Ablex publishing corporation, 165 p.
- GRAHAM Steve, HARRIS Karen, TROIA Gary. 1998. « Writing and self-regulation: cases from the self-regulated strategy development model », In ZIMMERMAN Barry, SCHUNK

- Dale (dir), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*, New York: The Guilford press, p. 20-41.
- GRAHAM Steve, HARRIS Karen. 1996. « Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging », In LEVY Michael, RANSDHELL Sarah (dir), *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications*, Mahwah: LEA, p. 347-360.
- GRAHAM Steve Graham, HARRIS Karen, MASON Linda. 2005. « Improving the writing performance knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development », *Contemporary Educational Psychology*, vol 30, p. 207-241
- HACKER Douglas. 1998. « Definitions and empirical foundations », In HACKER Douglas, DUNLOSKY John, GRAESSE Arthur (dir), *Metacognition in education theory and practice*, New Jersey: LEA, p. 1-23.
- HACKER Douglas, BOL Linda. 2004. « Metacognitive theory: Considering the social-cognitive influences ». In MC INTERNY, S. VAN ETTEN (dir), *Big theories revisited : Research on sociocultural influences on motivation and learning*, vol. 4, p. 275-297.
- HAYES John, FLOWER Linda. 1980. « Identifying the organization of writing processes », In GREGG Lee, STEINBERG Erwin (dir), *Cognitive processes in writing*, New Jersey : L. Elbaum associates, 177 p.
- HAYES John, FLOWER Linda. 1986. « Writing research and the writer », *American psychologist*, vol. 41, n° 10, p. 1106-1113.
- HAYES John, NASH Jance. 1996. « On the nature of planning in writing », In LEVY Michel, RANSDHELL Sarah (dir), *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications*, New Jersey : L. Elbaum associates, p. 29-55.
- HIDI Suzanne, MCLAREN John. 1991. « Motivational factors and writing: the role of topic interestingness », *European journal of psychology of education*, vol. 6, n° 2, p. 187-197.
- HUBERMAN Michael, MILES Mathew. 1991. *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université, 480 p.
- JAROUSSE Jean-Pierre, MICHAUT Christophe. 2001. « Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 41-51.
- JEZEGOU Annie. 2004. *Formation ouverte et stratégies d'autodirection*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris : Université Paris X – Nanterre. 277 p.
- KELLOGG Ronald. 1990. « Effectiveness of prewriting strategies as a fonction of task demands », *American journal of psychology*, n° 3, vol. 103. p. 327-342.
- KELLOGG Ronald. 1996. « A model of working memory in writing », In LEVY Michel, RANSDHELL Sarah (dir), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*, New Jersey : L. Elbaum associates, 432 p.

- KORIAT Asher. 1997. « Monitoring one's own knowledge during study: a cue-utilization approach to judgements of learning », *Journal of experimental psychology : general*, vol. 126, n°4, p. 349-370
- LAMEUL Geneviève. 2006. *Former des enseignants à distance ? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris : Université Paris X-Nanterre. 243 p.
- LATERRASSE Colette. 2002. *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan, 208 p.
- LIEURY Alain, FENOUILLET Fabien. 1997. *Motivation et réussite*. Paris : Dunod, 142 p.
- MARINÉ Claudette, HUET Nathalie. 1998a. « Techniques d'évaluation de la métacognition : les mesures indépendantes de l'exécution de tâches », *L'Année psychologique*, vol 98, n° 4, p. 711-726.
- MARINÉ Claudette, HUET Nathalie. 1998b. « Techniques d'évaluation de la métacognition : les mesures dépendantes de l'exécution de tâches », *L'Année psychologique*, vol 98, n° 4, p. 727-742.
- MARTINEZ Maria Cristina. 2005. *Cátedra Unesco para la Lectura y la escritura en América Latina : Propuesta sobre la enseñanza de la lengua castellana en la universidad*, [en ligne], disponible sur <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/>, consulté le 15/05/06.
- MAURICE Danielle. 2001. « Réussir la première année à l'université : la transition secondaire-université, le projet Boussole », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 78.
- MAXWELL Joseph. 1999. *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive*, Suisse : Editions universitaires Fribourg suisse, 201 p.
- MAZZONI Giuliana. 1999. « Métaconnaissances et processus de contrôle », In DOUDIN Pierre André, MARTIN Davi, ALBANESSE Ottavia (dir). *Métacognition et éducation*, Bern : Peter Lang. p. 31-61.
- MELOT Anne-Marie. 1991. « Contrôle des conduites de mémorisation et métacognition », *Bulletin de psychologie*, n° 399, vol. 44, p. 138-144.
- MELOT Anne-Marie, CORROYER Denis. 1992. « Organisation of metacognitive knowledge: a condition for strategy use in memorisation », *European journal of psychology of education*, n° 1, vol. 7, p. 23-38.
- MELOT Anne-Marie. 1993. « Métacognition et théories de l'esprit », *Journal International de Psychologie*, n° 5, vol. 28, p. 581-293.
- MELOT Anne-Marie. 1998. « The relation between metacognitive knowledge and metacognitive experiences: acquisition and re-elaboration », *European journal of psychology of education*, n° 1, vol. 13, p. 75-89.
- MELOT Anne-Marie, ANGEARD Nathalie. 2003. « Theory of mind: is training contagious? », *Developmental science*, n° 2, vol. 6, p. 178-184.
- METCALFE Janet. 2000, « Feelings and judgements of knowing: is there a special noetic state », *Consciousness and cognition*, vol. 9, p. 178-186.

- MONGEAU Pierre, HILL Jennifer. 1998. « Relations entre l'explicitation, l'anticipation et la performance », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 2, p. 323-334.
- MUCCHIELI Laurent. 1998. « La pédagogie universitaire en question, le point de vue d'étudiants en premier cycle en psychologie », *Recherche et formations*, n° 29, p. 161-176.
- NAVARRO Gabriela. 2006. *L'évaluation des étudiants dans les universités françaises*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris : Université Paris X - Nanterre, 363 p.
- NOEL Bernadette. 1991. *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck Université, 230 p.
- PAJARES Frank. 2002. *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*, [en ligne], disponible sur <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>, consulté le 06/06/06.
- PARMENTIER Philippe. 2000. *La formation pédagogique des enseignants du supérieur*, [en ligne], Rapport de synthèse du Colloque thématique ADMES-AIPU, Paris, 5 p., disponible sur <http://www.ipm.ucl.ac.be/AIPU/admesaipu00.pdf>, consulté le 08/08/06.
- PARMENTIER Philippe. 2005. « Quelques réactions au texte – L'échec à l'université : comprendre pour mieux prévenir- », [en ligne] *Les cahiers de la recherche en Éducation et Formation*, n° 39, p. 26-29, disponible sur http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/039cahier.pdf, consulté le 15/05/06.
- PERONARD Marianne, VELASQUEZ Marisol, CRESPO Nina. 2000. « La evaluación del conocimiento metacomprendivo en alumnos de educación básica », *Revista SIGNOS*, vol. 33, n°47, p. 167-180.
- PERONARD Marianne. 2001. *Comprensión de textos escritos y metacomprensión*, [en ligne], disponible sur http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_PANELES/PERONARD.PDF, consulté le 05/02/05.
- PERONARD Marianne, VELASQUEZ Marisol. 2003. « Desarrollo del conocimiento metacomprendivo », *Revista SIGNOS*, vol. XXXVI, n°53, p. 89-101.
- PINARD Adrien. 1986. « 'Prise de conscience' and Taking Charge of One's Own Cognitive Functioning », *Human development*, vol. 29, p. 342-354.
- PINARD Adrien. 1992. « Métaconscience et métacognition », *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, vol. 33, vol n°. 1, p. 27-39.
- PIOLAT Annie, ROUSSEY Jean-Yves. 1991a. « Narrative and descriptive text : revising strategies and procedures », *European journal of psychology of education*, vol 6, n° 2, p. 155-163.
- PIOLAT Annie, ROUSSEY Jean-Yves. 1991b. « Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but », *Repères*, n° 4, p. 79-92.
- PIOLAT Annie, ROUSSEY Jean-Yves. 1996. « Student's drafting strategies and text quality », *Learning and instruction*, vol 6, n° 2, p. 111-129.
- PIOLAT Anne, OLIVE Thierry. 2005. « Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes », *Psychologie française*, n° 50, p. 373-390.

- POLLET Marie-Christine. 2001. *Pour une didactique des discours universitaires*, Belgique : De Boeck Université, 161 p.
- RAPHAEL Taffy, ENGLERT Carol, KIRSCHNER Becky. 1989. « Students' metacognitive knowledge about writing », *Research in the teaching of english*, vol. 23, n° 4, p. 343-378.
- RETALI Patrick. 1993. « Une expérience de lecture-écriture dans un cursus universitaire scientifique », In FRAISSE Emmanuel (dir), *Les étudiants et la lecture*, Paris : PUF, p. 183.
- RIVIÈRE Angel. 1990. *La psychologie de Vygotsky*. Liège : Pierre Mardaga Ed., 152 p.
- ROMAIN Hélène. 1996. « La production d'écrits à l'école primaire : historique des recherches INRP », In DAVID Jacques, PLANE Sylvie (dir), *L'apprentissage de l'écriture : de l'école au collège*, Paris : PUF, p. 187-215.
- ROMAINVILLE Marc. 1993. *Savoir parler de ses méthodes*, Belgique : De Boeck Université, 122 p.
- ROMAINVILLE Marc. 2002. *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*, [en ligne], Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris, 67 p., disponible sur http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Romainville.pdf, consulté le 10/08/06.
- ROMAINVILLE Marc. 2004. « Esquisse d'une didactique universitaire », [en ligne], *Revue francophone de gestion, n° spécial prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion*, 15 p., disponible sur http://sup.ups-tlse.fr/pedagogie/docs/texte_romainville_190505.pdf, consulté le 05/06/06.
- ROMAINVILLE Marc. 2005. « Quelques interrogations sur l'échec à l'université », [en ligne], *Les cahiers de la recherche en Éducation et Formation*, n° 39, p. 20, disponible sur http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/039cahier.pdf, consulté le 18/05/06.
- ROSENTAL Claude, FREMONTIER-MURPHY Camille. 2001. *Introduction aux méthodes quantitatives des sciences humaines et sociales*. Paris : Dunod, 156 p.
- ROUSSEY Jean-Yves, PIOLAT Annie. 1992. « Rédaction de textes : éléments de psychologie cognitive », *Langages*, n° 106, p. 106-125.
- ROUSSEY Jean-Yves, PIOLAT Annie. 2005. « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion », *Psychologie française*, vol. 50, p. 351-372.
- SCARDAMALIA Marlene, PARIS Pamela. 1985. « The function of explicit discourse knowledge in the development of text representations and composing strategies », *Cognition and instruction*, vol. 2, n° 1, p. 1-39.
- SCHRAW Gregory. 1994. « The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring », *Contemporary educational psychology*, n° 19, p. 143-154.
- SCHRAW Gregory. 2001. « Promoting General Metacognitive Awareness », In HARTMAN Hope (dir), *Metacognition in learning and instruction*, Netherlands : Kluwer Academic Publisher, p. 3-16.

- SCHRAW Gregory, MOSHMAN David. 1995. « Métacognitive theories », *Educational Psychology Review*, vol. 7, n° 4, p. 351-371.
- SCHRAW Gregory, SPERLING-DENNISON Rayne. 1994. « Assessing metacognitive awareness », *Contemporary educational psychology*, vol. 19, p. 460-475.
- SHROUT Patrick, FLEISS Joseph. 1979. « Interclass correlations: uses in assessing rather reliability », *Psychological bulletin*, n° 2, p. 420-428.
- SIEGEL Sidney. 1956. *Non-parametric statistics for the behavioral sciences*. Tokio : MacGraw Hill book company, 312 p.
- SITKO Barbara. 1998. « Knowing how write: metacognition and writing instruction », In HACKER Douglas, DUNLOSKY John, GRAESSER Arthur (dir), *Metacognition in educational theory and practice*, Londres: LEA, p. 93-115
- SPERLING Rayne, *et al.* 2002. « Measures of children's knowledge and regulation of cognition », *Contemporary educational psychology*, vol 27, p. 51-79.
- TOBIAS Sigmund. 1995. « Interest and metacognitive word knowledge », *Journal of educational psychology*, vol. 87, n° 3, p. 399-405.
- TRINQUIER Marie-Pierre, *et al.* 1999. *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire : Conditions perçues et effectives des pratiques d'étude et d'enseignement*, [en ligne], Rapport présenté au CNCRE, 18 p., disponible sur <http://www.inrp.fr/Cncre/Pdf/Crefi.pdf>, consulté le 10/08/06.
- TROLLAT Anne-Françoise. *L'autoformation à l'école, école de l'autoformation ? Itinéraires d'élèves dans un centre de ressources de l'enseignement agricole*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris : Université Paris X – Nanterre. 243 p.
- VAZQUEZ Alicia, *et al.* 2003. *Enseñanza de estrategias de autoregulación para la escritura de textos académicos en el nivel universitario*, [en ligne], Communication au 1er Congrès de la Charte Unesco "Lectura y escritura", Valparaíso (Chili), 7 p., disponible sur www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_PANELES/VAZQUEZ.PDF, consulté le 05/02/06.
- VAZQUEZ Alicia. 2006a. « La producción de textos académicos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la universidad : exigencias de la tarea, dificultades de los estudiantes », *Signo & señas - Revue de l'Institut de linguistique de l'université de Buenos Aires* (à paraître).
- VAZQUEZ Alicia. 2006b. « Escribir textos académicos en la universidad : intervención didáctica y enfoques de los estudiantes », In LANZ Maria (dir), *Ensayos y experiencias : El aprendizaje autoregulado. Enseñar y aprender en distintos entornos educativos*, n° 63, p. 53-74.
- VERMERSCH Pierre. 1994. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF Editeur, 181 p.
- VERSMERSCH Pierre. 2001. « Conscience directe et conscience réfléchie », [en ligne], *Expliciter*, n° 39, p. 10-29. disponible sur http://www.expliciter.net/rubrique.php?id_rubrique=11#21, consulté le 12/03/06.

- VERSMERSCH Pierre. 2003. *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Editeur. 4^e éd. 181 p.
- VICTORI M. 1999. « An analyses of writing knowledge in EFL composing : a case study of two effective and two less effective writers », *System*, vol. 27, p. 537-555.
- WHITE Mary, BRUNING Roger. 2005. « Implicit writing beliefs and their relation to writing quality », *Contemporary educational psychology*, vol. 30, n° 2, p. 166-189.
- WIDNER Robert, SMITH Steven. 1996. « Feeling-of-knowing from the sujet's perspective », *American journal of psychology*, vol. 109, n°33, p. 373-387
- ZIMMERMAN Barry. 1995. « Self-regulation involves more than metacognition : a social cognitive perspective », *Educational psychologist*, vol. 4, n° 4, p. 217-221.
- ZIMMERMAN Barry. 1998. « Developing self-fulfilling cycles of academic regulation : an analysis of exemplary instructional models », In ZIMMERMAN Barry J., SCHUNK Dale (dir), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*, New York : The Guilford press, p. 1-19.
- ZIMMERMAN Barry. 2001. « Theory of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis ». In ZIMMERMAN Barry, SCHUNK Dale (dir), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*, Manhwah: Lawrence Erlbaum, 322 p.
- ZIMMERMAN Barry. 2002. « Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique », In CARRE Philippe, MOISAN André (dir), *La formation auto dirigée : aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris : L'Harmattan, p. 70-99.
- ZIMMERMAN Barry, CLEARLY Timothy. 2000. « Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices », *Journal of applied psychology*, vol. 13, p. 185-206.
- ZIMMERMAN Barry, KITSANTAS Anastasia. 1997. « Developmental phases in self-regulation: shifting from process goals to outcome goals », *Journal of educational psychology*, n° 1, vol. 89, p. 29-36.
- ZIMMERMAN Barry, KITSANTAS Anastasia. 1999. « Acquiring writing revision skill: shifting from process to outcome self-regulatory goals », *Journal of educational psychology*, vol. 91, n°2, p. 241-250.
- ZIMMERMAN Barry, KITSANTAS Anastasia. 2002. « Comparing self-regulatory processes among novice, non-expert and expert volleyball players: a micro-analytic study », *Journal of applied sport psychology*, vol. 14, p. 91-105.
- ZIMMERMAN Barry, MARTINEZ-PONS Manuel. 2004. « Pursuing academic self-regulation : a 20 years methodological quest », In EE Jessie, CHANG Agnes, TAN Oon-Seng (dir), *Thinking about the thinking : what educators need to know*, Singapore: Mc graw hill, 352 p.
- ZIMMERMAN Barry, MARTINEZ-PONS Manuel. 1986. « Development of structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies », *American educational research journal*, vol. 23, n° 4, p. 614-628.

- ZIMMERMAN Barry, MARTINEZ-PONS Manuel. 1988. « Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning », *Journal of educational psychology*, vol. 80, n° 3, p. 284-290.
- ZIMMERMAN Barry, RISEMBERG Rafael. 1997a. « Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective », *Contemporary educational psychology*, n° 22, p. 73-101.
- ZIMMERMAN Barry, RISEMBERG Rafael. 1997b. « Caveats and recommendations about self-regulation of writing: a social cognitive rejoinder », *Contemporary educational psychology*, n° 22, p. 115-122.

Liste des tableaux

Tableau n° 1. Taux de survie dans l'enseignement tertiaire -2000 (OCDE).....	23
Tableau n° 2. Probabilité de réussite cumulée en trois ans	24
Tableau n° 3. Probabilité de réussite en licence par discipline (étudiants non réorientés) en un an, deux ans et trois ans	25
Tableau n°4. Facteurs associés aux chances de réussite des étudiants.....	26
Tableau n° 5. Stratégies d'apprentissage autorégulé, B. Zimmerman et M. Martinez-Pons, 1986	75
Tableau n° 6. Étudiants participant aux entretiens d'explicitation.....	144
Tableau n° 7. Types de relances employées dans l'étude exploratoire	148
Tableau n° 8. Exemples des métaconnaissances personnelles	153
Tableau n° 9. Exemples des métaconnaissances à propos de la tâche	154
Tableau n° 10. Exemples des métaconnaissances relatives aux stratégies.....	156
Tableau n° 11. Exemples des stratégies d'autorégulation interne	157
Tableau n° 12. Exemples de stratégies d'autorégulation du comportement.....	157
Tableau n° 13. Exemples de stratégies d'autorégulation de l'environnement.....	158
Tableau n° 14. Résultats de l'enquête sur les critères d'évaluation des enseignants	161
Tableau n° 15. Items de la grille d'évaluation d'écrits.....	162
Tableau n° 16. Catégories et items du questionnaire « métacognition ».....	168
Tableau n°17. Les types de buts recherchés	200
Tableau n° 18. Récapitulatif des indices des métaconnaissances explicitées.....	211
Tableau n° 19. Récapitulatif des indices d'autorégulation repérés dans les entretiens ..	213
Tableau n° 20. Pourcentage d'indices par catégorie et sous-catégorie analysées quant à la variable « connaissances métacognitives ».....	216
Tableau n° 21. Pourcentage d'indices par catégorie et sous-catégorie analysés quant à la variable « autorégulation »	217
Tableau n° 22. Niveaux des sujets selon leurs métaconnaissances personnelles	217
Tableau n° 23. Niveaux des sujets selon leurs métaconnaissances relatives à la tâche ..	218
Tableau n° 24. Niveaux des sujets selon leurs métaconnaissances stratégiques	219
Tableau n° 25. Niveaux des sujets selon les trois catégories de métaconnaissances	219

Tableau n° 26. Niveaux des sujets selon leurs stratégies d'autorégulation interne.....	220
Tableau n° 27. Niveaux des sujets selon leurs stratégies d'autorégulation comportementale	221
Tableau n° 28. Niveaux des sujets par rapport aux stratégies d'autorégulation environnementale.....	221
Tableau n° 29. Niveaux des sujets par rapport à l'autorégulation.....	222
Tableau n° 30. Résultats de la performance des étudiants	234
Tableau n° 31. Résultats descriptifs des composantes métacognitives	235
Tableau n° 32. Synthèse de la première analyse factorielle exploratoire contenant neuf facteurs.....	249
Tableau n° 33. Coefficients alpha des 4 composants	256
Tableau n° 34. Matrice des composantes (ACP) après rotation varimax avec demande de 2 facteurs.....	261
Tableau n° 35. Notes des étudiants à l'écrit	263
Tableau n° 36. Résultats descriptifs des composantes métacognitives	264
Tableau n° 37. Corrélations les plus significatives entre les items du questionnaire et les notes à l'écrit.....	265

Liste des figures

Fig. 1.	La réciprocité causale triadique (P. Carré, 2003)	69
Fig. 2.	Un modèle d'autorégulation, K. Breuer et B. Eugster (2004).....	71
Fig. 3.	Les formes triadiques de l'autorégulation, B. Zimmerman, 2002.....	73
Fig. 4.	Les phases cycles d'autorégulation », d'après B. Zimmerman (2002).....	78
Fig. 5.	Les composantes cognitives de la production écrite selon Hayes et Flower (1980).....	85
Fig. 6.	Organisation du nouveau modèle de production écrite, d'après J. Hayes (1996).....	87
Fig. 7.	Structure du modèle des « connaissances transformées », d'après M. Scardamalia et C. Bereiter (1987).....	94
Fig. 8.	Les processus rédactionnels et sa relation avec la mémoire de travail, d'après R. Kellogg (1996)	101
Fig. 9.	Vision modernisée du modèle de J. Hayes et al (1987) d'après Butterfield (1996).....	105
Fig. 10.	Composantes métacognitives de la production d'écrits.....	135

Table d'annexes

Annexe 1.	Description du travail exploratoire	311
Annexe 2.	Grilles d'évaluation d'écrits et barèmes	312
Annexe 3.	Version exploratoire du questionnaire métacognition.....	314
Annexe 4.	Questionnaire : version de travail.....	316
Annexe 5.	Exemple de matrice chronologie par individu.....	317
Annexe 6.	Exemple de grille descriptive des composantes par étapes et codification d'indicateurs	318
Annexe 7.	Retranscription intégrale des entretiens.....	320
Annexe 8.	Proportions des réponses des sujets selon les catégories des connaissances métacognitives	462
Annexe 9.	Proportions des réponses des sujets selon les catégories des stratégies d'autorégulation.....	464
Annexe 10.	Analyses in extenso des entretiens	466
Annexe 11.	Tableaux synthèses Profil de rédaction	506
Annexe 12.	Distribution graphique des notes (performance à l'écrit).....	520
Annexe 13.	Corrélations entre sous-composantes métacognitives et performance à l'écrit.....	521
Annexe 14.	Comparaison des groupes de performance à l'écrit suivant leurs niveaux de sous-composantes métacognitives.....	522
Annexe 15.	Analyse factorielle sans extraction de facteurs.....	525
Annexe 16.	Corrélations entre tous les items du questionnaire	526
Annexe 17.	Matrice de composants après extraction de 8 et 7 et 6 facteurs.....	527
Annexe 18.	Analyses exploratoires avec extraction de 5 et 4 facteurs	530
Annexe 19.	Analyse exploratoire : extraction de 3 facteurs et élimination d'items ...	532
Annexe 20.	Diagramme de composants, solution factorielle finale (2 dimensions).	533
Annexe 21.	Accord inter-juges, évaluation de la performance à l'écrit.....	534
Annexe 22.	Distribution graphique des notes	535
Annexe 23.	Tableaux de corrélations, test de Pearson.....	536
Annexe 24.	Analyse des variances.....	537

Annexes

Annexe 1. Description du travail exploratoire

1. Construction de la grille d'évaluation d'écrits

Enquête sur les critères utilisés par les enseignants pour évaluer les écrits des étudiants

- **Entretiens** passés auprès de 6 enseignants du programme Certificat préparatoire aux Sciences de l'éducation de l'Université Paris X.
Période : deux mois de décembre 2003 à janvier 2004.
- **Analyse** des résultats des entretiens et construction de l'outil d'évaluation d'écrits à utiliser dans notre dispositif de recherche.
Période : trois mois de janvier à mars 2004.
- **Pre-test** de l'outil construit auprès de 8 enseignants qui ont rempli la grille composée par 11 questions.
Période : fin mars 2004.
- **Enquête** afin de spécifier les pondérations des items contenus dans la grille d'évaluation d'écrits. 11 enseignants du même programme ont répondu à l'enquête par mail.
Période : fin mars 2004.

2. Etude exploratoire : entretiens d'explicitation

Premier dispositif

- **Épreuve** consistant dans la rédaction d'un écrit. 39 étudiants du programme Certificat préparatoire aux Sciences de l'éducation ont rédigé de textes copies (sur 55 étudiants inscrits la même année)
Période : février 2004.
- **Evaluation** des écrits produits à l'aide de la grille construite puis constitution d'un échantillon d'étudiants obtenant les meilleures notes et les plus faibles. 3 enseignants ont noté les 39 copies.
Période : mai 2004
- **Entretiens d'explicitation** menés auprès de 23 étudiants
Période : deux mois, de mai à juin 2004

Second dispositif

- **Entretiens** d'explicitation auprès d'étudiants de la Licence des Sciences de l'éducation à Paris X. 9 étudiants ayant rédigé de dissertations dans le cadre de leurs études ont accepté de participer aux entretiens.
Période : deux mois, de juin à juillet 2004.

Annexe 2. Grilles d'évaluation d'écrits et barèmes

Premier dispositif

La présente grille a pour but de connaître le jugement que vous portez sur la qualité de cet écrit. Veuillez noter, dans chaque colonne, un chiffre de 0 à 3 selon votre niveau d'accord avec chaque affirmation.

Utilisez l'échelle suivante :

0	1	2	3
<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Un peu d'accord</i>	<i>Plutôt d'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>

1. Aspects formels de présentation : l'étudiant a présenté son texte correctement (lisibilité, soin, mise en page) et respecté les exigences rédactionnelles	
2. L'étudiant a suivi la consigne (thème proposé)	
3. L'étudiant a présenté son travail avant de procéder à la démonstration	
4. L'organisation des idées dans le texte est cohérente et suit une démonstration logique	
5. L'étudiant a mobilisé une variété d'éléments d'analyse du thème et exprimé des idées personnelles	
6. L'étudiant s'est appuyé sur des connaissances théoriques pertinentes pour argumenter les idées proposées et a établi des liens clairs entre ces connaissances et la situation analysée	
7. L'étudiant a formulé une conclusion qui synthétise son propos	

Barème utilisé par le chercheur

Items	Poids
1	2,6
2	1,8
3	1,4
4	3,4
5	2,8
6	6,2
7	1,8

Second dispositif

La présente grille a pour but de connaître le jugement que vous portez sur la qualité de cet écrit. Veuillez noter, dans chaque colonne, un chiffre de 0 à 3 selon votre niveau d'accord avec chaque affirmation.

Utilisez l'échelle suivante :

0	1	2	3
<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Un peu d'accord</i>	<i>Plutôt d'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>

1. L'étudiant a présenté son texte correctement (lisibilité, soin, mise en page)	
2. L'étudiant a respecté les normes de syntaxe, d'orthographe et de vocabulaire	
3. L'étudiant a suivi la consigne (thème proposé)	
4. L'étudiant a présenté son travail avant de procéder à la démonstration	
5. L'étudiant a exprimé clairement un point de vue pour analyser le thème	
6. L'étudiant a mobilisé une variété d'éléments d'analyse pour soutenir son point de vue	
7. L'étudiant s'est appuyé sur des connaissances théoriques pertinentes pour argumenter les idées proposées	
8. L'organisation des idées dans le texte suit une démonstration logique	
9. L'étudiant a formulé une conclusion qui synthétise son propos	

Barème utilisé par le chercheur

Items	Poids
1	1,3
2	1,3
3	1,8
4	1,4
5	3,4
6	3,4
7	1,8
8	2,2
9	1,8

Annexe 3. Version exploratoire du questionnaire métacognition

Age : _____ Sexe : M F

Filière d'étude : _____ Niveau d'étude : _____

Nous souhaitons connaître la façon dont vous vous y prenez pour rédiger des écrits dans le cadre de vos études. Lisez attentivement les propositions ci-dessous et cochez un chiffre de 1 à 4 selon la réponse qui correspond le mieux à vos habitudes quand vous entreprenez un travail écrit. Suivez l'échelle suivante :

1 : jamais 2 : rarement 3 : fréquemment 4 : tout le temps

Prenez le temps pour répondre soigneusement à chaque question. Vous disposez de 20 minutes pour répondre les questions. Ce questionnaire est confidentiel. Nous garantissons l'anonymat des données.

Diriez-vous : « Quand je dois faire un travail écrit... »

1. ...je reconnais mal mes forces et faiblesses à l'écrit	1	2	3	4
2. ...je commence à rédiger tout de suite	1	2	3	4
3. ...je me fixe des objectifs précis avant de commencer à rédiger	1	2	3	4
4. ...je sais organiser les informations dont je dispose avant de rédiger	1	2	3	4
5. ...j'analyse longuement la consigne du travail à faire	1	2	3	4
6. ...j'écris mieux quand je sais peu de choses sur le thème à traiter	1	2	3	4
7. ...je réfléchis à ce qui sera nécessaire d'écrire avant de commencer	1	2	3	4
8. ...je sais quelles sont les caractéristiques du type de texte à rédiger	1	2	3	4
9. ...lorsque c'est nécessaire, je sais me motiver pour écrire	1	2	3	4
...pour bien rédiger, je me base sur mes idées personnelles sans tenir compte d'autres points de vue possibles	1	2	3	4
11. ...je reconnais facilement la structure du type de texte à rédiger	1	2	3	4
12. ...j'ai un objectif précis pour chaque façon de faire que j'utilise durant la rédaction	1	2	3	4
13. ...je prends en compte les objectifs de la tâche avant d'écrire	1	2	3	4
14. ...j'écris mieux quand j'ai déjà des connaissances sur le thème à traiter	1	2	3	4
15. ...je trouve difficile de juger la qualité de mon écrit	1	2	3	4
16. ...je connais mes forces et mes faiblesses dans le domaine de l'écrit	1	2	3	4
17. ...je suis un bon juge de la qualité de mon écrit	1	2	3	4
18. ...avant la rédaction, j'ai conscience des difficultés que je rencontre selon le type d'écrit	1	2	3	4
19. ...j'aménage mon espace de travail afin d'être à l'aise pour écrire	1	2	3	4
20. ...j'écris mieux lorsque le thème m'intéresse	1	2	3	4
21. ...je fais d'abord un plan en organisant les idées à traiter	1	2	3	4

22. ...quand j'écris, le lieu où je suis est secondaire	1	2	3	4
23. ...je fais une liste de mots ou phrases clefs à utiliser pour rédiger	1	2	3	4
24. ...je me concentre exclusivement sur ce que j'écris puis à la fin je m'interroge pour savoir si j'ai atteint mes buts	1	2	3	4
25. ...j'utilise des méthodes différentes selon le type d'écrit que je dois faire	1	2	3	4
26. ...pendant la rédaction, je me dis à haute voix ou mentalement ce que je vais faire	1	2	3	4
27. ...quelque soit l'objectif de mon travail, j'utilise toujours les mêmes façons de faire	1	2	3	4
28. ...j'utilise une liste de points à développer suivant le type de texte à rédiger	1	2	3	4
29. ...je juge la qualité de mon texte tout en rédigeant	1	2	3	4
30. ...j'analyse l'efficacité de mes façons de faire pendant que j'écris	1	2	3	4
31. ...pendant la rédaction, je cherche de l'aide auprès de personnes autour de moi	1	2	3	4
32. ...je prends conscience des difficultés du type d'écrit quand je suis en train de rédiger	1	2	3	4
33. ...j'estime la longueur de mon écrit en cours de rédaction	1	2	3	4
34. ...je construis mon plan tout en rédigeant	1	2	3	4
35. ...je m'interroge régulièrement pour savoir si je suis en voie d'atteindre mes buts	1	2	3	4
36. ...j'évalue la qualité de mon écrit après avoir fini d'écrire	1	2	3	4
37. ...je demande à d'autres personnes leurs avis sur mon texte	1	2	3	4
38. ...je comprends les caractéristiques du type de texte rédigé quand j'ai fini d'écrire	1	2	3	4
39. ...je compte le nombre de pages uniquement quand j'ai fini	1	2	3	4

Annexe 4. Questionnaire : version de travail

Age : _____ Sexe : M F

Filière d'étude : _____ Niveau d'étude : _____

Nous souhaitons connaître la façon dont vous vous y prenez **pour rédiger des écrits à domicile** dans le cadre de vos études. Lisez attentivement les propositions ci-dessous et cochez un chiffre de 1 à 4 selon la réponse qui correspond le mieux à vos habitudes quand vous entreprenez un travail écrit. Suivez l'échelle suivante :

1 : jamais 2 : rarement 3 : fréquemment 4 : tout le temps

Prenez le temps pour répondre soigneusement à chaque question, vous disposez de 20 minutes. Ce questionnaire est confidentiel. Nous garantissons l'anonymat des données.

Diriez-vous : « Quand je dois faire un travail écrit... »

1. ...je prends en compte les objectifs de la tâche avant d'écrire	1	2	3	4
2. ...je sais quelles sont les caractéristiques du type que je dois rédiger	1	2	3	4
3. ...je réfléchis à ce qui sera nécessaire d'écrire avant de commencer	1	2	3	4
4. ...je fais d'abord une liste de mots ou phrases clefs à utiliser pour aborder le thème	1	2	3	4
5. ...je sais organiser les informations dont je dispose avant de rédiger	1	2	3	4
6. ...j'ai du mal à reconnaître mes forces et faiblesses dans le domaine de l'écrit	1	2	3	4
7. ...je sais me motiver pour écrire	1	2	3	4
8. ...je suis un bon juge de la qualité de mon écrit	1	2	3	4
9. ...je commence à rédiger dès que j'ai lu la consigne	1	2	3	4
10. ...avant de commencer, je connais la structure du type de texte à rédiger	1	2	3	4
11. ...au début, je fais un plan en organisant les idées à traiter	1	2	3	4
12. ...j'utilise un guide méthodologique pour identifier les points à développer	1	2	3	4
13. ...lorsque j'utilise une méthode durant la rédaction, j'ai un objectif précis à l'esprit	1	2	3	4
14. ...quand j'écris, le lieu où je suis est secondaire	1	2	3	4
15. ...j'analyse l'efficacité de mes façons de faire pendant que j'écris	1	2	3	4
16. ...quelque soit l'objectif de mon travail, j'utilise toujours les mêmes méthodes	1	2	3	4
17. ...je me base exclusivement sur mon point de vue quant à la qualité de mon texte	1	2	3	4
18. ...je prends conscience des difficultés du type d'écrit seulement quand je suis en train de rédiger	1	2	3	4
19. ...pendant la rédaction, je me dis à haute voix ou mentalement ce que je vais faire	1	2	3	4
20. ...j'estime la longueur de mon écrit en cours de rédaction	1	2	3	4
21. ...j'évalue la qualité de mon écrit uniquement après avoir fini d'écrire	1	2	3	4

Annexe 5. Exemple de matrice chronologie par individu

Etapes globales	Sous-Etapes	Actions (niveau 1)	Actions (niveau 2)	Actions (niveau 3)
A. Choix du livre	(1) J'ai choisi le livre, le titre qui m'a plu (lg 8) (2) Lecture des points à développer que Mr. X nous avait donné (lg 559) « pour voir à peu près ce que j'avais besoin d'écrire » (but) (lg 559)			
B. Lecture de l'ouvrage	(3) Noter des idées (lg 11)	(3.1) Je note mes impressions sur un brouillon (lg 448)		
C. Faire un brouillon	(4) Je fais mon brouillon (lg 30)	(4.1) Je fais un petit tri sur mon brouillon (lg 35) (4.2) Je mets petit 1, petit 2, petit 3 (lg 36) « j'essaie d'organiser tout ça » (but) (lg 36)		
D. Rédaction du compte-rendu	(5) Rédaction d'un passage que j'ai bien aimé, c'était un ouvrage où il y avait des exemples de femmes, il y avait un seul homme (lg 59-60) « je me disais, enfin une lecture plus simple » (auto-verb) (lg 204) (6) Rédaction d'un passage moins intéressant (lg 213)	(5.1) Pendant la lecture, je voyais des enfants qui jouaient (lg 85) (5.2) (J'ai écrit en quelques lignes) c'était concret (lg 122) je n'ai pas eu besoin de reprendre des termes techniques (lg 134) (6.1) J'avais des images des gens qui revendiquaient leurs droits (lg 256) (6.2) Je note des termes sur mon brouillon (lg 260)	(5.2.1) J'écris à partir des images, je vois la scène et j'écris après (lg 158/ 173) (6.2.1) Quand j'ai mis « manifestations des femmes » je me souviens de tout ce que j'avais dans mes images (lg 262) (6.2.2) Je mets des termes simples (lg 280) (6.2.3) J'essaie d'arranger la phrase (but) (lg 280) (6.2.4) (A la fin) J'ai lu jusqu'au bout le chapitre (lg 379) « je suis revenue pour voir ce qui était écrit » (but) (lg 399) (6.2.5) J'ai regardé dans le livre « pour voir si c'était bien ce que j'avais mis sur papier » (but) (lg 403)	(6.2.3.1) Je cherche les termes (lg 286) (6.2.3.2) Je demande l'avis autour de moi (lg 295) (6.2.3.3) Je note la phrase pour voir (lg 305)
E. Analyse critique	(7) Je respecte point par point la liste de points à développer (que M. X nous avait donné) (lg 413-421)	(7.1) Je reprenais des termes, des phrases que j'avais surlignées dans le compte-rendu (lg 479) (7.2) (pour écrire ses propres impressions) Je remets les termes (mots clefs) dans la phrase d'une manière construite (lg 479) (7.3) J'ai repris les points que M. X nous avait donnés, l'auteur, la syntaxe (lg 542) (7.4) J'ai fini par une petite phrase (lg 675)	(7.4.1) j'ai revu la table ronde comme au départ (lg 681) (7.4.2) J'ai pris la phrase (lg 694)	
F. Relecture	(8) J'ai relu (lg 729) « pour voir s'il y avait des fautes de frappe, la ponctuation surtout » (but) (lg 730)	(8.1) J'étais à mon travail, étais avec quelqu'un, je lui ai demandé de relire avec moi (lg 737) « pour voir si ça allait » (but) (lg 738) (8.2) j'ai relu sur papier quand je savais que c'était bon déjà (lg 743)		

Annexe 6. Exemple de grille descriptive des composantes par étapes et codification d'indicateurs ¹¹⁵

Unités d'analyse	2 Lecture du guide	3 Noter des idées pendant la lecture	4 Réalisation d'un brouillon	5 Rédaction d'un passage intéressant	6 Rédaction d'un passage moins intéressant	7 Utilisation du guide de points à développer	8 Relecture sur l'ordinateur
Connaissances		met.stratg.prod (3) 11/433/449 « je note les idées au fur et à mesure de la lecture... (pour écrire mes impressions) soit je note le mot soit la phrase en entier, ou des exemples du livre, pour reprendre après... quand, au cours de la lecture, je sens quelque chose je la note tout de suite » met.soi.lim (3) 11 « je ne peux pas lire d'emblée et après reprendre les idées, il faut que je note tout de suite, c'est très précis » met. script (3) 560-563 "quand on lit on pense à ce qu'il y marqué sur ce guide, on ne le suit pas à la lettre" met.script (3.1) 562 "quand dans la lecture il y a quelque chose qui nous interpelle on va la noter tout de suite" met.script (31) 633-634 "on fait forcément une sélection pendant la lecture, les phrase qui ressortent sont celles qui nous ont le plus marquées »	met.stratg.prod (4) 14-16 « je fais toujours un brouillon avant, il me sert, après je fais un 2 ^{ème} travail de rédaction sans reprendre exactement ce qu'il y a sur le brouillon »	met.soi.lim (5) 67-69 « j'ai du mal à faire la synthèse de tout, ce n'est pas facile à sélectionner parce qu'il y a beaucoup des choses intéressantes » met. script (5.2) 139 « parfois il y a des passages que l'on relit plusieurs fois parce que l'on a du mal »	met.script (6) 214 « quand on comprend moins c'est plus difficile à rédiger » met.stratg.reg (6) 245 « je travaille mieux quand j'ai une présence autour de moi » met.stratg.reg (6.2) 261 « quand j'arrive à voir des images précises je marque (sur mon brouillon), souvent ce sont des termes forts, des points clefs, pour après formuler les phrases » met. soi.lim (6.2.3.1) 290 « des fois j'ai du mal, j'ai la situation en tête mais les termes ne sont pas faciles à trouver, je prends le dictionnaire » met.stratg.contr (6.2.3.3) 305 « je peux reprendre plusieurs fois une lecture d'ensemble pour voir si ça va » met.stratg.reg (6.2.3.3) 310/314/319 « je la complète (la phrase) il faut qu'elle me convienne, si elle ne va pas inconsciemment je le sais, je vais devoir la retourner...un terme ne me plaît pas, c'est comme s'il y avait une connexion entre ma tête et la feuille » met.stratg.reg (6.2.3) 336/341/ 346-351 «(quand je fais attention à que les phrases ne soient pas très lourdes) je regarde que le paragraphe soit bien introduit, détaillé, je soigne la ponctuation »	met.script (7) 53 « quand on a le livre c'est plus simple de dire que l'on pense sur le livre » met.stratg.prod (7.2) 489 «(pour écrire ses impressions) j'écris le mot directement, je n'ai pas besoin de brouillon » met.texte.caract (7.2) 495 « pour moi l'analyse critique c'est un plus » met.texte.dif (7.3) 586/650-653 « c'est plus simple dire ce qu'on pense » met.texte.caract (7.3) 576 « on a plus de liberté d'écriture dans l'analyse critique » met.texte.dif (7.4) 650-653 « c'était plus simple que le compte-rendu parce que l'on nous laisse plus de liberté...on nous autorise dire ce que l'on pense »	
Autorégulation	reg.contx.mod (2) 560 « j'ai lu le guide de points pour voir ce que j'avais besoin d'écrire »			reg.comp.verb (5) 204 « je me disais, enfin une lecture plus simple »	reg.pers.stratg (6.2.2) 259/279-280 « je note sur mon brouillon, j'ai un souvenir concret, en mettant des termes et non pas des images...ce que j'ai noté est assez simple, ce sont des termes simples et après j'essaie d'arranger la phrase » reg.contx.mod (6.2.3) 295 « je demande l'avis autour de moi pour savoir si une phrase est bonne » reg.pers.obj (6.2.4) 399-402 « à la fin quand c'était prêt je suis revenu pour voir ce qui était écrit... j'ai regardé dans le livre pour voir si c'était bien ce que j'avais mis sur papier »	reg.contx.mod (7) 421 « je respect le guide point par point » reg.pers.eval (7.4.2) 686 « j'ai vu que c'était une bonne synthèse » reg.pers.eval (7.4.2) 702 « j'ai trouvé original de dire que le livre était une synthèse »	reg.pers.eval (8) 729 « j'ai relu pour voir les fautes de frappe, de ponctuation e il y avait des tournures de phrases qui étaient bien » reg.contx.mod (8.1) 738 « j'ai demandé quelqu'un de lire avec moi » reg.pers.stratg (8)402 « j'ai regardé dans le livre pour voir si c'était bien ce que j'avais mis sur papier »

¹¹⁵ Entre parenthèses sont indiquées les étapes ou les actions (cf. annexe 5, Matrice chronologique par individu) auxquelles les évocations sont associées. Les chiffres après les parenthèses indiquent les numéros des lignes à partir desquelles sont ressorties les phrases (cf. entretiens retranscrits).

Codification d'indicateurs

Métaconnaissances

Métaconnaissances sur soi	
Sur ses points faibles	<i>met.soi.lim</i>
Sur ses points forts	<i>met.soi.comp</i>
Sur les scripteurs en général	<i>met.script</i>
Métaconnaissances sur la tâche	
Sur les caractéristiques de l'écrit	<i>met.texte.caract</i>
Sur les difficultés	<i>met.texte.dif</i>
Métaconnaissances sur les stratégies	
Sur les stratégies de production	<i>met.stratg.prod</i>
Sur les stratégies de régulation	<i>met.stratg.reg</i>

Autorégulation

Autorégulation personnelle	
Fixation de buts	<i>reg.pers.obj</i>
Auto-évaluation	<i>reg.pers.éval</i>
Autorégulation comportementale	
Auto-instruction	<i>reg.comp.verb</i>
Autorégulation du contexte	
Utilisation de modèles	<i>reg.contx.mod</i>

Annexe 7. Retranscription intégrale des entretiens

Sujet 1 « Claire »
21 mars 15h00
Durée 21 min

1 D.E : Ce que je vais te proposer est de décrire la façon dont tu as rédigé ce texte, la fiche
2 de lecture dans le cadre du cours de propédeutique, prends d'abord ton temps de te
3 remettre dans cette situation de rédaction et de décrire comment as-tu fait pour rédiger ce
4 texte dès le début jusque la fin, comment as-tu commencé ? Comment cela s'est déroulé
5 et comment as-tu fini la rédaction ? ensuite je te poserai d'autres questions.

6
7 I : D'accord, c'est très cartésien comme manière de procéder très scolaire finalement, j'ai
8 commencé par lire l'ouvrage en surlignant tout ce qui était important, toutes les idées
9 importantes, j'ai photocopié la totalité du livre pour pouvoir surligner, une fois que je les
10 ai surlignées j'ai fait des fiches de ce que j'avais surligné, des idées importantes et à partir
11 des idées importantes j'ai retranscrit sur papier avec mes propres mots, ensuite c'est
12 l'analyse de la lecture, ensuite il y a l'analyse critique qui consiste à resituer l'ouvrage
13 dans le contexte de l'année, dire ce que l'on a pensé.

14
15 D.E : C'est déjà le moment de la rédaction ?

16
17 I : Là, j'ai été déjà dans la rédaction oui, c'est-à-dire qu'une fois j'avais fini ma partie
18 analytique du livre, c'est-à-dire à partir de mes fiches j'ai retranscrit sur papier, ensuite il
19 y a l'analyse critique, et là l'analyse critique consiste à dire ce que l'on a pensé et situer
20 l'ouvrage dans son contexte, au niveau de dire ce que l'on a pensé je reprends toutes mes
21 fiches que j'ai faites dans l'analyse de la lecture et je reprends chaque partie et je dis ce
22 que j'en pense de chaque partie, ensuite au niveau de resituer l'ouvrage dans son contexte
23 là je suis allée à la bibliothèque de Versailles qui est juste à côté de chez moi pour
24 ressortir tous les bulletins officiels qui sont parus sur le sujet à cette période là, j'ai pris ce
25 qui était intéressant de prendre pour moi pour situer l'ouvrage dans l'année pour savoir si
26 l'auteur était bien dans l'esprit du moment.

27
28 D.E : C'est la fin de ton activité ?

29
30 I : Ça y est.

31
32 D.E : D'accord, maintenant ce que je vais te proposer et d'essayer d'aller vers ce moment,
33 vers un moment, tu vas choisir un moment de ton activité où tu sens que tu t'es bien
34 débrouillée pour faire ce que tu étais en train de faire, vraiment de choisir un moment où
35 tu sentais que tu allais bien, que cela marchait bien dans ton activité, je vais d'abord te
36 demander où tu étais à ce moment là, un seul moment, prends ton temps.

37
38 I : C'est difficile parce que pour l'instant tout s'est bien passé, je n'ai pas de moment
39 particulier.

40
41 D.E : D'accord, quel est le moment qui te vient à l'esprit quand tu penses à cette activité
42 de rédaction.

43
44 I : Chez moi devant l'ordinateur quand l'inspiration me vient, je peux rester trois ou
45 quatre heures devant et finir en une journée.

46
47 D.E : D'accord, sur cette activité précise, au moment où tu étais chez toi devant ton
48 ordinateur est-ce que tu te vois dans cette situation ou tu veux plutôt parler d'une autre.

49

50 I : Non c'est très bien comme situation.
51
52 D.E : Donc tu étais chez toi, devant ton ordinateur, il était comment ce moment, qu'est-ce
53 que tu faisais ?
54
55 I : Je tapais (*sourit*) je tape ce que j'ai à taper, une fois que j'ai fait cette première partie
56 du travail c'est de concrétiser ce que j'ai déjà mis sur fiche donc c'est une satisfaction de
57 savoir que l'on finit quelque chose et que l'on clôture, c'est tout voilà.
58
59 D.E : Donc tu devais commencer à écrire, tu avais déjà fini tes fiches et tu devais
60 commencer à écrire, comment tu t'es prise pour commencer à écrire ?
61
62 I : C'est assez simple quand l'on a déjà fait des fiches avant, c'est-à-dire que quand on a
63 déjà fait un travail au niveau des idées tout est déjà quasiment fait, les trois quarts du
64 travail sont déjà fait, ensuite l'écriture est vraiment de la transcription avec nos propres
65 mots donc c'est beaucoup plus bon, recherche des synonymes, essayer d'écrire
66 correctement avec une qualité.
67
68 D.E : Alors, ce que je te propose est vraiment de choisir un moment précis de cette
69 activité que tu m'as déjà expliquée, comment tu te prends généralement pour écrire,
70 maintenant ce que j'aimerais c'est que tu me parles d'un moment précis, c'est-à-dire pour
71 cette fiche de lecture le moment qui te vient, donc je t'ai proposé de choisir un moment
72 où tu t'est bien débrouillée dans cette activité, vraiment de choisir un moment et en parler
73 sur celui-là.
74
75 I : Je crois que le moment le plus satisfaisant est quand on a fini, c'est quand on arrive à la
76 fin.
77
78 D.E : D'accord, c'était comment quand tu as fini cette fiche de lecture, qu'est-ce que tu
79 faisais?
80
81 I : Comme je vous l'ai dit, du début à la fin tout ce que je vous ai dit c'est ça, ensuite
82 quand on a fini de taper et écrire la dernière phrase on se précipite à la bibliothèque de
83 Nanterre pour le faire relier et on est content d'avoir fini, je ne vois pas trop ce qui vous
84 intéresse.
85
86 D.E : D'accord, j'ai compris comment tu as fait du début à la fin, ce qui m'intéresse
87 maintenant est de trouver un moment spécifique où tu écrivais, où tu étais peut être à la
88 B.U. ou devant ton ordinateur pour écrire cette fiche de lecture concrètement, un jour où
89 tu tapais par exemple, un moment précis.
90
91 I : Mais comment le décrire ...
92
93 D.E : C'est-à-dire, choisis un moment tout simplement et on verra après...
94
95 I : On va choisir l'analyse critique, le moment où j'ai entamé l'analyse personnelle,
96 devant mon ordinateur toute seule voilà.
97

98 D.E : D'accord, à ce moment là quelle est la première chose que tu as faite ?
99
100 I : Commencer à écrire toute de suite.
101
102 D.E : Et quand tu as commencé à écrire tout de suite qu'est-ce que tu as fait ?
103
104 I : Qu'est-ce que j'ai fait... (*sourit*)
105
106 D.E : Quand tu as commencé à écrire qu'est-ce que tu as fait concrètement ?
107
108 I : Réfléchir...
109
110 D.E : D'accord, donc tu as réfléchi, est-ce qu'il y a des idées qui te viennent à ce moment
111 là, des idées qui étaient présentes à ce moment là... à quoi tu pensais ?
112
113 I : Si vous voulez comme je vous ai expliqué tout à l'heure à partir des fiches je donne
114 mon avis par rapport aux parties donc c'est très cadré comme travail, donc ce n'est pas
115 « j'ai envie d'écrire un truc et j'écris quelque chose », c'est beaucoup plus structuré, c'est
116 à partir d'un plan précis que je donne mon avis à chaque partie.
117
118 D.E : D'accord donc à ce moment là tu avais réfléchi et tu avais tes parties ?
119
120 I : J'avais tout.
121
122 D.E : Peux-tu nommer quelques parties que tu avais développées à ce moment là ?
123
124 I : Non parce que ce sont des parties où il n'y a pas de titre en fait, c'est beaucoup plus de
125 parties, c'est abstrait, c'est dans l'ouvrage on distingue mais il n'y a pas de titre défini.
126
127 D.E : Et à ce moment là tu avais toutes tes parties où il y avait une, deux ou trois parties
128 qui te sont venues ? Ou alors étaient-elles toutes mélangées ? Comment étaient-elles ces
129 parties ?
130
131 I : Je suis l'idée de l'auteur, je suis le développement de son livre et j'explique ce que je
132 pense par rapport à ce qu'il dit en suivant tout à fait sa continuité.
133
134 D.E : D'accord à ce moment là tu as tes parties qui suivent la continuité de l'auteur, ces
135 parties elles sont là.
136
137 I : Je les critique.
138
139 D.E : D'accord tu les critiques, et comment te prends-tu pour critiquer ces parties ?
140
141 I : La critique c'est positif ou négatif mais il y a des parties où l'on est totalement
142 d'accord avec l'auteur.
143
144 D.E : D'accord et à ce moment là est-ce que tu avais une partie ou des parties où tu étais
145 totalement d'accord avec l'auteur ?
146

147 I : Oui sur les trois quarts du livre, les deux fiches de lecture que j'ai faites...
148
149 D.E : Donc sur les trois quarts du livre tu étais d'accord avec l'auteur ?
150
151 I : Oui, parce que cela dépend après du choix de l'ouvrage que l'on fait au départ, c'est
152 vrai que les deux livres que j'ai choisis sur mes deux fiches de lecture me plaisaient
153 beaucoup.
154
155 D.E : Donc tu es là, tu as tes parties, il y a des parties avec lesquelles tu es d'accord, donc
156 comment tu te prends pour écrire ?
157
158 I : Quand je suis d'accord avec l'auteur je reprends l'idée qu'il a formulée et ensuite je dis
159 pourquoi je suis d'accord.
160
161 D.E : A ce moment là tu as dit pourquoi tu étais d'accord ?
162
163 I : Oui.
164
165 D.E : Et comment tu t'es prise pour dire pourquoi tu étais d'accord ? Il y a des images qui
166 te viennent sur ce moment là ?
167
168 I : Là c'est plus du feeling, c'est plus l'écriture au feeling à cet instant là.
169
170 D.E : C'est comment l'écriture au feeling à ce moment là ?
171
172 I : Bah, c'est ce que l'on pense au niveau de l'écrit c'est tout, ce n'est pas très compliqué.
173
174 D.E : A ce moment là tu dis pourquoi tu es d'accord...
175
176 I : Ce que je pense, mes idées.
177
178 D.E : D'accord, comment tu t'es prise pour rédiger cela ?
179
180 I : Justement je fais des paragraphes différents par idées.
181
182 D.E : D'accord, tu fais des paragraphes par idées, d'accord donc tu commences par le
183 premier paragraphe...
184
185 I : La première idée.
186
187 D.E : D'accord, est-ce que tu pourrais nommer en quoi consistaient ces idées?
188
189 I : C'est loin, je ne me souviens pas.
190
191 D.E : Mais tu sais que tu as fait plusieurs paragraphes par idées.
192
193 I : Oui, pour les deux fiches de lecture j'ai fonctionné comme ça, mais la deuxième m'a
194 posée beaucoup moins de problèmes étant donné que l'on en avait déjà fait une, donc on
195 savait un peu comment ça allait se dérouler.

196

197 D.E : On est bien sur le moment où tu écrivais la deuxième fiche de lecture?

198

199 I : Là c'est sur la deuxième.

200

201 D.E : D'accord.

202

203 I : On en avait déjà fait une avant en « faits éducatifs » donc c'est à peu près la même chose.

204

205
206 D.E : D'accord, on est sur la deuxième celle de « propédeutique » et donc ensuite qu'est ce qui se passe, tu es sur l'ordinateur, tu as tes idées avec lesquelles tu étais d'accord, tu as rédigé des paragraphes, qu'est-ce qui se passe ensuite ? As-tu rédigé des paragraphes ?

207

208
209 I : Oui.

210

211 D.E : C'est la fin de la rédaction?

212

213
214 I : Oui c'est tout, alors le professeur nous avait donné un petit explicatif de l'analyse critique donc c'est très cartésien, ce n'est pas du tout au feeling, on dit ce que l'on pense au feeling oui, mais les idées sont là et elles sont concrètes et le développement d'une analyse critique est très carré donc dans un premier terme de l'analyse critique on va situer l'ouvrage comme je l'ai dit tout à l'heure, donc là il y a une recherche à faire, on va aller à la bibliothèque on va aller se renseigner sur les ouvrages qui sont un peu sur le sujet, les auteurs dont il parle en bibliographie, et la deuxième partie est justement les analyses critiques où l'on rentre vraiment dans le domaine de la vie personnelle et ensuite oui c'est fini.

215

216
217 D.E : D'accord, maintenant je vais te proposer de penser à un moment dans la rédaction de ce texte où tu as eu non pas forcément des difficultés, mais où tu sens que tu t'es moins bien débrouillée, que tu as eu du mal à faire quelque chose.

218

219
220 I : Disons que cet ouvrage je l'ai choisi en rapport avec mon mémoire, donc quand on lit un ouvrage tout ne nous intéresse pas, le plus difficile est de savoir faire le tri entre ce qui est bon à prendre et ce qui est mauvais, ce qui n'est pas important pour nous.

221

222 D.E : D'accord, par rapport à cette activité tu as eu un peu du mal dans ce sens là ?

223

224
225 I : Oui parce que je ne savais pas s'il fallait que je mette tout ou s'il fallait effectivement que je fasse un tri, étant donné que c'est une fiche de lecture et non un mémoire est-ce qu'il fallait que je mette tout ou que je ne prenne que certaines parties, j'ai fini pour ne prendre que certaines parties qui m'intéressaient.

226

227
228 D.E : D'accord, tu as fini pour prendre certaines parties qui t'intéressaient, et comment as-tu fait pour prendre ces parties ?

229

230
231 I : Et bien par exemple, mon mémoire porte sur les apports de la musique dans les apprentissages scolaire élémentaires, donc cela ne concerne que l'école primaire, et donc toutes les parties qui concernaient le lycée ou le collège je les enlevais

232

245

246 D.E : Et pour la rédaction concrètement, tu enlèves donc les parties qui ne concernent pas
247 ta population et pour écrire sur la population qui t'intéressait comment as-tu fait le tri en
248 écrivant ?

249

250 I : Le tri se fait obligatoirement avant la lecture, on fait le tri d'abord, ensuite on lit ce qui
251 nous intéresse, ensuite on surligne et on fait des fiches sur ce qui nous intéresse donc
252 finalement le choix est déjà fait avant même de commencer, sinon on coupe la continuité
253 de l'ouvrage alors que si déjà dès le départ on sait que cette partie on va l'enlever on saute
254 et on ne lit même pas, moi il m'est déjà arrivé de ne pas lire les parties parce que cela
255 nous influence et parfois cela ne sert pas à grande chose.

256

257 D.E : Donc le choix des idées se passe plutôt dans la lecture.

258

259 I : Oui.

260

261 D.E : D'accord et dans la rédaction, peux-tu me décrire un moment où tu as eu un peu
262 plus de mal ?

263

264 I : Je n'en ai eu pas trop sur cette fiche de lecture mais plus sur celle d'avant où là
265 effectivement il était très dur de s'y mettre c'est-à-dire le moment de l'analyse justement
266 et des critiques personnelles quand on ne sait pas trop ce que le professeur attend de nous.
267 Il nous est difficile de savoir vraiment comment rédiger, c'est vraie que la méthode de la
268 fiche de lecture me permettait au moins de ne pas trop réfléchir et d'avoir des parties déjà
269 prêtes à l'avance qui me permettaient de suivre une certaine évolution.

270

271 D.E : C'est par rapport à la première fiche de lecture ?

272

273 I : Oui, dans la deuxième je n'ai pas eu de problème, je l'ai faite très rapidement parce
274 que dans la première j'avait eu 16 donc je savais où aller, pour la deuxième on savait ce
275 qu'il attendait de nous donc on savait quoi faire.

276

277 D.E : Puisque tu ne savais pas trop ce que le professeur attendait de toi comment as-tu fait
278 pour rédiger ?

279

280 I : J'ai suivi ce qu'il nous avait donné comme évolution à suivre et de façon cartésienne
281 on verra bien, je l'ai fait comme je le sentais et puis cela a marché.

282

283 D.E : D'accord comment c'était quand tu faisais comme tu le sentais ? Comment tu
284 faisais ?

285

286 I : Déjà dans la rédaction, dans le vocabulaire on sent que l'on est plus à l'aise on structure
287 nos phrases, c'est du ressenti tout cela.

288

289 D.E : Tu veux bien choisir un moment de cette fiche de lecture où tu sentais un peu plus
290 de difficulté ?

291

292 I : Pour moi c'est celui-là le moment, la partie analyse de lecture pour moi elle n'est pas
293 très compliquée si l'on a des fiches déjà prêtes, c'est vraiment le vocabulaire qui change,

294 les idées sont les mêmes, l'évolution est la même, les titres sont quasiment les mêmes, ce
295 qui pose problème est l'analyse critique où l'on doit s'investir personnellement sur le
296 sujet, qu'est-ce que l'on en pense, la difficulté est de savoir si je parle à la première
297 personne, est-ce que cela ne sera pas mal pris, mal interprété, est-ce que je ne suis pas
298 trop catégorique dans ce que je pense, c'est ça la difficulté.

299

300 D.E : D'accord, et comment tu t'es prise pour surmonter cette difficulté dans cette fiche
301 de lecture ?

302

303 I : Bah, j'ai fait ce que je sentais juste, c'est-à-dire tout en suivant l'évolution de mes
304 fiches de lecture j'ai donné mon point de vue sans être trop catégorique.

305

306 D.E : Et pour donner ton point de vue comment as-tu fait ?

307

308 I : Je ne sais pas, j'ai donné mon point de vue, j'ai écrit, je ne vois pas trop la question
309 que vous me posez.

310

311 D.E : Tu as ton point de vue, c'est une idée, mais après pour le mettre par écrit comment
312 tu t'es prise pour l'exprimer ?

313

314 I : Là comme je vous disais c'est au feeling, on a tous un avis sur une question, on a tous,
315 on a toujours un avis sur quelque chose, donc on exprime son idée en sachant dire j'ai
316 raison ou j'ai peut être tort, en mettant tout ce que l'on pense aussi bien du mauvais que
317 du bon côté.

318

319 D.E : Il y a-t-il un moment dans la rédaction de cette fiche de lecture qui te vient à
320 l'esprit, un paragraphe en particulier par exemple...

321

322 I : Dans la première fiche de lecture j'avais pris « donner du sens à l'école » de Michel
323 Develay, un ouvrage très intéressant et facile à lire, moi ce qui m'a posé beaucoup plus de
324 problème c'est justement que j'étais tellement d'accord avec lui qu'il m'était difficile de
325 le contredire et je n'ai pas eu à la faire, j'ai décidé de ne pas le faire cela servait à rien de
326 contredire pour contredire étant donné que j'ai été d'accord donc j'ai soutenu ce qu'il
327 disait par des arguments autres que j'ai cherché par moi même, un exemple si l'on
328 demande à un enfant de ne pas fumer il ne faut pas que le professeur le fasse sinon il perd
329 toute crédibilité face à cette décision là, ce sont des exemples qui me paraissent évidents,
330 il est très difficile de contredire cela, c'est une évidence donc, je suis d'accord et je
331 l'exprime, je dis pourquoi je suis d'accord.

332

333 D.E : A ce moment là il y a des idées ...

334

335 I : Oui, les arguments on les trouve dans son expérience personnelle.

336

337 D.E : D'accord et quels arguments as-tu pu exprimer dans cette fiche de lecture ?

338

339 I : Beaucoup, je ne pourrais pas vous les citer, je ne me souviens plus mais cela dépende
340 des idées qui sont détachées, je ne pourrais pas vous le dire, c'est un peu vieux
341 maintenant mais cela me restait en tout cas c'est sûr, maintenant il faudrait que je

342 réfléchisse mais les arguments se trouvent dans son expérience, dans ce que l'on a lu dans
343 ce que l'on a vécu.
344
345 D.E : D'accord, merci beaucoup pour le temps que vous m'avez accordé.

Sujet 2 « Louis »
22 Mars 15h00
Durée 25 min

1 D.E : Ce que je vais vous proposer est de décrire la façon dont vous avez rédigé ce texte,
2 vous pouvez commencer par dire qu'est-ce que vous avez fait d'abord, comment ça s'est
3 déroulé et qu'est-ce que vous avez fait à la fin, donc ça d'une façon globale dans un
4 premier temps et ensuite je vous poserai d'autres questions pour essayer d'approfondir sur
5 certains moments de votre démarche.

6
7 I : D'accord, dans le certificat préparatoire on a un mémoire à faire et mon thème de
8 mémoire est comment un enfant de CP assimile une langue étrangère, donc par rapport à
9 ça évidemment on a des lectures à faire et donc la fiche de lecture est faite sur un livre
10 que j'utilise pour mon mémoire, donc ce que j'ai fait est que j'ai lu le livre en entier, j'ai
11 vraiment besoin de lire les livres en entier de A à Z, à chaque fois que l'on nous dit de lire
12 juste un morceau du livre, ce qui nous intéresse, moi j'ai besoin de tout lire, pendant la
13 lecture quand il y a des chapitres qui m'intéressent ou des mots clefs que je repère, je fais
14 une marque sur la page et je mets page un tel ligne un tel, je prends des notes et donc à la
15 fin de la lecture quand je commence la rédaction, je reprends toutes les pages que j'ai
16 marquées et j'intègre ça dans la fiche donc là on a d'abord un compte-rendu de lecture, ce
17 de quoi parle le livre, donc un résumé et je reprends chapitre par chapitre et j'écris dans
18 chaque chapitre ce que l'auteur a décrit, je fais chaque chapitre, donc là il y a neuf
19 chapitres donc j'ai dû faire neuf sous-parties, en mettant des citations en approfondissant
20 un peu, donc là c'est un travail vraiment de compte-rendu et puis après il y a la partie
21 analyse critique, donc c'est la partie je pense la plus intéressante parce que la partie
22 personnelle ... on parle de soi, de ce qui nous a choqué dans le livre, là où l'on n'est pas
23 d'accord et l'on exprime ce qu'on en pense, soit au contraire quelque chose qui nous a plu
24 dans le livre là on dit effectivement je suis d'accord, les notes que je prends sur les pages
25 que je marque pendant la lecture sont plus par rapport à la réflexion critique, quand il y a
26 un truc dans le livre où je me dis non je ne suis pas d'accord, je note et après je reparle
27 dans cette partie là et puis quand j'écris, au fur et à mesure que j'écris il y a d'autres idées
28 qui viennent, moi j'ai tendance un peu à travailler dans la tête, ne pas prendre beaucoup
29 de notes mais après quand je me mets à taper à l'ordinateur il y a tout qui sort, donc pleins
30 d'idées qui reviennent qui ressurgissent et là au fur et à mesure que ça vient j'écris voilà.

31
32 D.E : C'est la fin de l'activité ?

33
34 I : Alors je me relis, je fais relire mon travail à quelqu'un déjà, moi je me relis, parfois
35 même pas assez parce que par exemple je me suis relu le soir où j'ai rendu le travail et j'ai
36 trouvé deux ou trois erreurs que je n'ai pas corrigées après l'avoir relu deux fois pourtant
37 donc voilà.

38
39 D.E : D'accord, ce que l'on va faire maintenant est d'essayer de préciser un moment,
40 choisissez un moment de cette activité, le premier qui vous vient à l'esprit, peut être un
41 moment où vous sentiez que vous vous êtes bien débrouillé et on va essayer de décrire
42 comment vous avez procédé à ce moment précis.

43
44 I : Moi je reprendrais l'analyse critique où on met justement ce que l'on pense, où j'ai mis
45 ce que moi je pensais du bouquin.

46

47 D.E : Je vais me permettre de vous arrêter sur ce moment pour essayer d'approfondir un
48 peu, vous parliez donc de l'analyse critique, qu'est-ce que vous faites au départ ?
49

50 I : Alors pour l'analyse critique, comme je vous disais le point de départ sont les pages
51 que j'ai repérées dans le bouquin, une idées, des fois c'est une idée ou une phrase qui je
52 ne sais pas pourquoi quand je la lis ça m'interpelle, donc le fait que cela ait attiré mon
53 attention cette phrase là je vais la retenir, donc je pars de cette idée là, après au moment
54 d'écrire je reprends.
55

56 D.E : Donc à ce moment là dans l'analyse critique, où vous étiez pendant ce moment de
57 rédaction ?
58

59 I : Chez moi.
60

61 D.E : Vous étiez chez vous, il y a un endroit précis ?
62

63 I : Oui, j'étais chez moi dans mon bureau sur mon ordinateur.
64

65 D.E : Et là vous êtes train de faire l'analyse critique.
66

67 I : J'ai le livre à côté de moi, j'ai l'ordinateur et je feuillète le livre et en même temps
68 j'écris.
69

70 D.E : D'accord, et quand vous feuillotez le livre qu'est-ce que vous faite à ce moment là ?
71

72 I : J'essaie de trouver, j'essaie d'approfondir mon idée première, de trouver les citations,
73 voilà c'est principalement ça, trouver des citations, des choses que l'auteur a dit lui même
74 pouvant éventuellement justifier soit son travail soit me permettre à moi de construire
75 autre chose.
76

77 D.E : Vous essayiez donc de construire des citations ensuite qu'est-ce qui se passe ?
78

79 I : Alors ensuite je retranscris ces citations sur l'ordinateur sur ma fiche et j'analyse.
80

81 D.E : Quand vous retranscriviez les citations sur votre fiche comment vous faisiez cette
82 retranscription ?
83

84 I : Déjà j'essaie de faire un lien avec ce que moi j'ai écrit pour que la citation apporte
85 quelque chose complémentaire ou qu'elle justifie ce que moi j'ai écrit.
86

87 D.E : Est-ce qu'il y a un moment dans cette situation là, vous êtes devant l'ordinateur,
88 avec le livre, quand vous feuillotez et vous cherchez des citations, est-ce qu'il y a un
89 moment précis qui vous vient à l'esprit ?
90

91 I : Non, là je ne vois pas.
92

93 D.E : D'accord, pour essayer de faire la retranscription vous avez dit j'essayais de faire un
94 lien avec ce que j'ai déjà écrit, comment vous avez procédé pour faire ce lien là ? Il y a

95 donc les citations, ce que vous avez écrit et pour le mettre dans la fiche de lecture
96 comment vous procédiez à ce moment là ?
97
98 I : J'essaie de faire en sorte que ça coule de sens, comme si la citation était le
99 prolongement de ce que moi j'ai écrit, ou alors le début, ça peut être le point de départ, je
100 commence par la citation et moi j'enchaîne par rapport à la citation ce que moi je pense,
101 mais j'essaie vraiment que ce soit comme un seul texte.
102
103 D.E : Vous avez essayé de faire des liens, qu'est-ce que vous avez fait ensuite?
104
105 I : Après, c'est le travail d'analyse, apporter l'analyse des citations, apporter des choses
106 complémentaires, c'est ça.
107
108 D.E : Alors, maintenant je vais vous proposer de choisir un moment où vous avez senti un
109 peu plus du mal à rédiger une partie de cette fiche de lecture, quel est le premier moment
110 qui vous vient à l'esprit?
111
112 I : C'est le compte-rendu de lecture, résumer le livre en parfois quelques lignes, je vous ai
113 dit que j'ai fait chapitre par chapitre donc déjà ça me permet de faciliter mon compte-
114 rendu, plutôt que de faire un résumé de l'ensemble du livre je vais faire un résumé de
115 chaque chapitre donc ça facilite déjà, mais il y a des chapitres qui font trente, quarante,
116 cinquante pages qui traitent de plein de sujets donc même là ce n'est pas toujours facile
117 de faire un résumé, ce sont des résumés qui font 20 lignes maximum, donc là c'est la
118 partie un peu plus difficile.
119
120 D.E : La difficulté était donc de résumer chaque chapitre dans des lignes pour les mettre
121 dans le compte-rendu, est-ce qu'il y a un moment particulier par rapport à cette difficulté
122 que vous venez d'évoquer ?
123
124 I : Rester fidèle à ce que dit le livre, faire un compte-rendu qui soit fidèle à ce que dit le
125 livre.
126
127 D.E : Pour essayer d'être fidèle à ce que dit le livre comment avez-vous fait?
128
129 I : J'ai essayé d'aborder quand même un maximum de sujets et de rester dans le vrai.
130
131 D.E : Comment vous faites pour rester dans le vrai ?
132
133 I : De retranscrire les idées du livre qui vont apporter mon point de vue personnel, le
134 compte-rendu est vraiment le livre, donc même s'il y a des choses qui ne m'ont pas plu,
135 même s'il y a des chose que je ne suis pas d'accord c'est de faire un compte-rendu sur ce
136 que dit l'auteur.
137
138 D.E : Pour le compte-rendu on va essayer de voir un peu plus précisément donc vous avez
139 pris les chapitres.
140
141 I : Chapitre par chapitre.
142

143 D.E : Et ensuite pour chaque chapitre vous avez essayé de faire un résumé, comment vous
144 avez fait pour essayer de faire suivre un paragraphe après l'autre, pour essayer de faire les
145 liens, pour essayer d'établir les liens, comment cela s'est déroulé ?
146
147 I : Pour établir des liens d'un chapitre à l'autre, là j'avoue que c'est peut être le point
148 faible de ma fiche de lecture, c'est que je ne sais pas si je fais des liens entre les chapitres
149 dans mon compte-rendu, je traite vraiment chapitre par chapitre, je mets chapitre 1, le
150 nom du chapitre et je fais le compte-rendu, chapitre 2, le nom du chapitre.
151
152 D.E : Vous étiez conscient de cette difficulté dans la rédaction ou c'est maintenant après
153 coup ?
154
155 I : Sur le coup je vous avoue que pendant la rédaction ça ne m'a pas du tout interpellé,
156 c'est maintenant le fait que vous m'en parliez au fait que je me dis qu'il n'y pas de lien
157 entre les chapitres.
158
159 D.E : Cela ne vous a pas interpellé en cours de rédaction ?
160
161 I : Non.
162
163 D.E : Qu'est-ce que vous intéressiez à ce moment là, en cours de rédaction ? Quand vous
164 écriviez les paragraphes vous résumiez quoi ?
165
166 I : Ce que je voulais résumer, les idées principales, ce que moi je jugeais comme le plus
167 important et comme les idées principales, quand je vous ai dit dans les chapitres il devait
168 avoir pleins d'idées différentes et vu que j'ai résumé en quelques lignes, j'ai vraiment mis
169 ce qui semblait le plus important, maintenant est-ce que moi ce que je juge comme étant
170 le plus important est vraiment le plus important ?
171
172 D.E : Donc c'est dans le compte-rendu ?
173
174 I : Oui.
175
176 D.E : D'accord, je vais vous proposer maintenant de remplir un questionnaire et puis je
177 vous poserai d'autres questions après.
178
179 *** questionnaire ***
180
181 D.E : On va essayer de revenir sur le début de l'analyse critique, c'est là on vous avez
182 senti que vous vous êtes bien débrouillée, quelle est la première chose que vous avez
183 faite au départ?
184
185 I : La première chose que j'ai faite pour l'analyse critique.. au moment de la rédaction ?
186
187 D.E : Oui, prenez le temps pour essayer de laisser revenir des images.
188
189 I : Mettre mon idée, mettre la première idée sur l'écran.
190

191 D.E : Mettre votre première idée sur l'ordinateur, à quoi correspondait-elle cette première
192 idée ?
193
194 I : Par ordre de lecture, la première chose que j'ai marquée, c'est ça, je reprends dans
195 l'ordre, je lis, je marque et après quand je fais l'analyse critique je marque et après quand
196 il y a l'analyse critique je reprends dans l'ordre de lecture.
197
198 D.E : Dans l'ordre de lecture, vous avez dit que la première idée correspondait à...
199
200 I : A la première chose qui m'a interpellée.
201
202 D.E : A la première chose qui vous a interpellée.
203
204 I : D'ailleurs, ce que j'ai remarqué est qu'en faisant ça, dans l'ordre de lecture il y a
205 comme une suite finalement puisque l'auteur a écrit son livre avec des liens dans une
206 suite logique et de reprendre dans l'ordre de lecture on retrouve un petit peu cette suite.
207
208 D.E : Cela vous l'avez remarqué en cours de démarche ?
209
210 I : A partir de l'écriture.
211
212 D.E : A partir de l'écriture au moment d'écrire vous avez remarqué qu'il y avait une suite
213 qui était en fait la suite de l'auteur ?
214
215 I : Voilà.
216
217 D.E : Donc vous mettez une première phrase qui correspond à la première chose qui vous
218 a interpellée pendant la lecture et ensuite qu'est-ce que vous avez fait après la première
219 phrase ?
220
221 I : J'écris la première phrase, j'analyse, je mets des citations.
222
223 D.E : Vous mettez des citations qui viennent de la lecture ?
224
225 I : De la lecture, oui.
226
227 D.E : Ces citations vous les aviez soulignées auparavant ?
228
229 I : Pas forcément.
230
231 D.E : Cela veut dire... ?
232
233 I : Parce qu'en fait, quand je fais mon compte-rendu, mon analyse, je reprends le livre à la
234 page qui m'a interpellée et je relis, un peu, à partir de ce que je relis je retrouve des
235 citations, mais c'est vrai que je refais un travail de lecture au moment de mon analyse.
236
237 D.E : Il y a une première phrase et ensuite vous revenez sur le texte, vous relisez et à ce
238 moment là il y a des citations qui émergent à la suite de la première phrase.
239

240 I : Oui, exactement.
241
242 D.E : Et ensuite qu'est-ce qui se passe ?
243
244 I : Et puis après bon soit pendant l'écriture il y d'autres idées qui émergent, c'est-à-dire je
245 vais écrire une phrase et puis d'un seul coup je vais me dire « tiens, c'est vrai il y a ça »
246 donc je vais partir sur l'analyse de cette idée qui a surgit d'un coup, s'il n'y a pas d'autres
247 idées qui surgissent je passe à la deuxième chose qui m'a interpellée pendant la lecture et
248 pareil donc qu'est-ce qui m'a interpellé, analyse, citations, relecture.
249
250 D.E : D'accord, donc vous passez à la phrase suivante s'il n'y pas d'autres choses qui
251 émergent du livre et vous procédez de la même façon, vous relisez à chaque fois que vous
252 revenez sur le texte ?
253
254 I : Oui, c'est pour faire un travail instantané, je sais qu'il y a beaucoup de personnes qui
255 pendant qui lissent prennent de notes, prennent pleins de notes, elles écrivent des citations
256 des marque pages, au moment de faire leur analyse elles reprennent simplement leurs
257 notes, et analysent leurs notes, moi je ne peux pas faire cela, je fais un travail instantané
258 donc effectivement quelques pages et notes pour avoir des idées, des idées principales et
259 après au moment de la lecture je sais que j'ai forcément d'autres idées qui viennent et là
260 au fur et à mesure que les idées viennent je les écris sur l'ordinateur, et je relis et au
261 même temps que je relis je marque les citations, c'est vraiment instantané.
262
263 D.E : Vous avez écrit pour l'analyse critique de façon instantanée ?
264
265 I : Parfois, c'est-à-dire que dans l'analyse critique il y a parfois des choses qui m'ont
266 interpellé au moment de la lecture donc je vais réécrire donc ce n'est pas instantané, je
267 reprends mes idées que j'ai eues avant, soit des choses que je n'ai pas du tout pensé et qui
268 arrivent comme ça au moment de l'écriture donc là c'est instantané et j'écris comme ça
269 les idées qui viennent.
270
271 D.E : Donc on peut dire qu'il y a deux façons de travailler, une façon qui est déjà
272 planifiée on peut dire, parce que vous avez mis des phrases, vous avez surligné, et il y a
273 une autre façon qui est plus instantané selon ce qui vous vient au moment de l'écriture,
274 maintenant je voudrais savoir comment vous avez fait pour essayer de lier tout ça, des
275 idées qui étaient déjà prévues avec les idées qui étaient instantanées ?
276
277 I : En fait, il y a forcément un lien parce que les idées qui me viennent instantanément
278 partent automatiquement de ce qui n'est pas spontané, je ne sais pas si vous comprenez ce
279 que je vais dire, c'est-à-dire que je commence l'analyse par des choses du livre que je
280 retenais donc il faut planifier et en écrivant il y des idées qui viennent instantanément et à
281 partir de là tout de suite j'écris autre choses, donc l'instantané vient du planifié.
282
283 D.E : Donc vous avez procédé de cette façon pendant tout la démarche, comment avez-
284 vous fait pour finir cette analyse critique ?
285
286 I : Bonne question, je ne sais pas vraiment, je sais que quand je finis un travail, je ne sais
287 pas, c'est quand je me dis « ça y est j'ai fini », quand j'ai l'impression d'avoir tout dit,
288 d'avoir, d'avoir réécrit tout ce qui m'a interpellé dans le livre et je ne sais pas à un

289 moment donné je me dis « bon je n'ai plus rien à mettre » donc c'est terminé, alors
290 j'essaie de finir avec une ouverture sur autre chose, une question, je ne termine pas
291 comme ça avec une affirmation et un point, je termine avec une autre idée ou une
292 question qui surgit qui n'a pas forcément lieu d'être traitée dans cette fiche de lecture
293 mais qui donne à réfléchir autre chose.

294

295 D.E : Par rapport à cette fiche de lecture vous ne savez pas concrètement comment vous
296 avez fait pour finir ?

297

298 I : Vous permettez que je regarde le texte ?

299

300 D.E : Oui, si vous avez besoin de relire le contenu.

301

302 I : (*lecture 5 secondes*) Voilà, je dis pour conclure, je dirais que ce livre est une bonne
303 introduction à la situation des jeunes en Europe, à l'acquisition d'une première langue, à
304 la méthode d'apprentissage, la qualité de l'ouvrage reste remarquable... oui j'essaie de
305 conclure quand même sur quelque chose de générale, sur l'analyse générale du livre, pour
306 cette fiche de lecture là c'est ça, j'ai voulu donner, parce que c'est un livre que je n'ai pas
307 mal critiqué donc j'ai donné des contre-arguments, j'ai dit vraiment que je n'étais pas
308 d'accord avec telle et telle chose, ce qui fait qu'à la fin j'ai voulu donner mon opinion sur
309 l'ensemble du livre en disant que finalement ce livre est une bonne introduction pour ce
310 thème mais qu'il n'est pas complet mais qu'il a un réel problème de bonne qualité.

311

312 D.E : Vous avez mis des contre-argument et après vous avez essayé de donner une idée
313 générale, comment avez-vous fait pour établir le lien entre cette idée générale et les
314 contre-arguments qui étaient dits?

315

316 I : Le fait déjà d'avoir traité dans l'analyse critique pas mal de points qui sont développés
317 du livre m'a permis de faire une analyse sur l'ensemble du livre, sur la majorité des
318 thèmes.

319

320 D.E : Cette analyse d'ensemble à partir des points vous l'avez fait à la fin ?

321

322 I : J'ai repris à la fin l'ensemble de chaque petite analyse.

323

324 D.E : C'est-à-dire vous avez repris l'analyse critique ou l'ensemble du livre ?

325

326 I : Mon analyse critique.

327

328 D.E : Vous le reprenez et ensuite, qu'est-ce que vous faites ?

329

330 I : J'essaie de conclure sur une idée générale, chaque petite analyse développe une petite
331 idée et à la fin j'ai voulu reprendre l'ensemble des idées pour en donner une idée
332 principale, une idée générale qui serait l'idée principale qui ressort de l'ensemble de la
333 lecture du bouquin.

334

335 D.E : D'accord, vous avez prévu de travailler de cette façon avant la rédaction de
336 l'analyse ou c'est quelque chose qui vous est venu comme ça ?

337

338 I : Par contre là (silence 5 secondes), il y a la partie instantanée qui revient encore, pour le
339 compte-rendu de lecture c'était prévu avant, je m'étais dit « je vais faire chapitre par
340 chapitre » pour l'analyse critique, non je n'avais pas prévu de travailler comme ça, sur la
341 manière de conclure non plus, c'est en fait, j'ai conclu en fonction de l'analyse que
342 j'aurais fait avant, donc vu que mon analyse je l'ai faite à la fois de manière planifiée et à
343 la fois de manière spontanée je ne peux pas prédire à l'avance comment je vais faire ma
344 conclusion, donc c'est par rapport au travail que j'ai fait que je me dis bon je vais
345 conclure comme ça.

346

347 D.E : Merci beaucoup pour le temps que vous m'avez accordé.

Sujet 3 « Cécile »
22 mars 2005 17h30
Durée : 20 min

1 D.E : Ce que je vais vous proposer est de décrire la façon dont vous avez rédigé la fiche
2 de lecture, d'abord décrire d'une façon globale qu'est-ce que vous avez fait du début
3 jusqu'à la fin, par quoi vous avez commencé, comment cela s'est déroulé et comment
4 vous avez fini et ensuite je vous poserai d'autres questions pour essayer de voir des
5 moments un peu plus précis de l'activité et d'essayer de décrire comment vous avez
6 procédé, d'abord d'une façon générale, si vous avez besoin de prendre un peu de temps
7 pour vous resituer dans la rédaction de la fiche de lecture, de voir ce que vous avez fait,
8 essayez de regarder un peu.
9

10 I : Comment j'ai fait, c'est un livre que j'ai lu.
11

12 D.E : Ça vous aiderait de regarder un peu votre fiche de lecture.
13

14 I : Oui.
15

16 D.E : Vous allez le faire avant, je préfère que vous le faisiez avant ça vous permettre de
17 vous remettre dans l'activité doucement.
18

19 *...// moment de lecture de sa fiche de lecture//*
20

21 I : C'est bon.
22

23 D.E : Alors comment ça s'est passé votre activité de rédaction?
24

25 I : J'ai lu le livre de X auteur au moment où je cherchais un thème pour mon mémoire et
26 c'est vrai que je ne pensais pas à ce moment là de faire une fiche de lecture sur le
27 redoublement, j'ai choisi de le faire parce ça m'aide, parce que c'est le sujet de mon
28 mémoire, donc je me suis dit que cela me servirait pour tenter d'élaborer mieux les
29 questions que je pouvais me poser et les réponses que je pouvais y trouver.
30

31 D.E : Ensuite comment s'est passé la rédaction ?
32

33 I : Quand j'ai un livre dans le cadre des études, je prends toujours des notes et je colle
34 plein de post-its, il y a toujours plein de post-its dans tous les sens, quand c'est des livres
35 empruntés à la bibliothèque, avant de commencer la vraie rédaction je me replonge dans
36 toutes les notes que j'ai pu prendre, ensuite sur des brouillons je commence à écrire les
37 idées comme elles me viennent il n'y a pas d'ordre, les choses ne collent pas forcément
38 logiquement les unes des autres mais d'abord j'écris tout ce à quoi je pense et après je
39 reprends le livre et je ré-écris des choses et ensuite seulement je mets des choses dans
40 l'ordre qui me semble le plus logique.
41

42 D.E : Après c'est la rédaction.
43

44 I : Après c'est la rédaction, déjà je commence à rédiger des choses mais je ne me mets sur
45 l'ordinateur que quand j'ai une idée plus claire de ce que je vais écrire.
46

47 D.E : D'abord vous avez lu et marqué des notes puis ensuite c'est la rédaction sur
48 l'ordinateur.
49

50 I : Oui.
51
52 D.E : Vous avez procédé de cette façon pour la fiche de lecture ?
53 I :Oui.
54
55 D.E : Maintenant je vais vous demander de prendre un peu de temps pour vous remettre
56 dans la situation de rédaction de cette fiche de lecture. Choisissez un moment, le premier
57 qui vous vient à l'esprit. Ce peut être un moment où vous sentiez que ça marchait
58 bien...le premier que vous avez en tête.
59
60 I : Je ne suis pas sûre qu'il y a eu un moment où j'ai eu l'impression que je trouvais
61 particulièrement bien, il y avait des moments où les mots venaient plus facilement, je n'ai
62 pas l'impression qu'il y a un moment bien.
63
64 D.E : D'accord, il y a des images qui vous viennent par rapport à cette fiche de lecture ?
65
66 I : Des images ?
67
68 D.E : Oui, des situations précises.
69
70 I : Je sais que je travaillais pour cette fiche de lecture forcément en rentrant du travail
71 parce que je travaille pour me financer, il y avait des moments où j'étais moins motivée
72 que d'autres c'est sûr, comme c'est en rentrant du travail, il y a des fois où l'on a moins
73 de courage et pourtant comme on doit le faire on le fait.
74
75 D.E : D'accord, est-ce que vous pouvez choisir l'un de ces moments même s'il vous
76 semble pas très clair.
77
78 I : Oui.
79
80 D.E : Vous étiez chez vous ?
81
82 I : Oui, j'étais chez moi devant mon ordinateur dans mon salon. Je rentre du travail donc
83 il est 7h moins le quart donc je m'y mets, j'ai mis le correcteur d'orthographe et je tape
84 après seulement je relis, je tire une première fois ce que j'ai écrit, je fais toutes mes
85 corrections il y a plein de ratures, voilà, j'ai besoin de quelque chose d'écrit, juste de voir
86 l'écran cela ne me suffit pas.
87
88 D.E : Donc vous rentrez, vous êtes là devant l'ordinateur, quelle est la première chose que
89 vous faites ?
90
91 I : Je relis ce que j'ai marqué juste avant pour me replonger vraiment dans le devoir, j'ai
92 besoin de relire ce que j'ai écrit deux jours avant ou la veille.
93
94 D.E : D'accord, vous relisez ce que vous avez faite avant et ensuite ?
95
96 I : Ensuite, souvent je corrige ce que j'ai écrit avant de me lancer dans quelque chose de
97 nouveau.
98

99 D.E : Vous corrigez et ensuite, dans la rédaction qu'est-ce qui se passe ?
100
101 I : J'écris, comme les idées sont censées dérouler un peu les unes après les autres, j'écris
102 ce à quoi me fait penser le paragraphe précédent et ce que j'estime nécessaire de rajouter.
103 D.E : Donc pendant la rédaction, vous regardez ce que vous avez fait avant, il y a le
104 premier précédant, vous écrivez donc par rapport à ce paragraphe ?
105
106 I : Oui, des idées qui me semblent manquer.
107
108 D.E : C'est qui s'est passé à ce moment là ?
109
110 I : Oui, sans doute, il y aurait fallu que je note sur le coup ce que j'étais en train de faire
111 mais je crois que c'est comme ça que s'est passé.
112
113 D.E : Vous avez écrit, vous avez rajouté des choses par rapport au dernier paragraphe que
114 vous avez écrit et comment vous vous êtes prise pour rajouter ce qui manquait, ce sont
115 des choses qui manquaient ou qui venaient à ce moment là ?
116
117 I : Les deux, à ce moment là les deux, j'ai toujours à côté de moi le plan ou brouillon de
118 ce que je vais faire et quand j'ai l'impression qui manque un paragraphe par rapport à ce
119 plan je rajoute, et il y a des fois où dû au fait de relire, d'avoir laissé un peu de temps et
120 de relire ce que j'ai fait ça me donne une idée nouvelle, une nouvelle manière d'aborder
121 les choses.
122
123 D.E : D'accord, quand il y a une nouvelle idée comment vous faites à ce moment là pour
124 la rajouter.
125
126 I : Je l'écris et puis en général je vois que ça va bien donc je la ré-écris et ensuite j'écris,
127 j'efface, j'écris, j'efface...
128
129 D.E : Vous écrivez donc de cette façon .
130
131 I : Je lis à haute voix pour voir si cela sonne bien à l'oreille.
132
133 D.E : Et quand vous lisez à haute voix qu'est-ce que vous faites à ce moment là ?
134
135 I : Bah rien, je lis à haute voix et si ça me convient je laisse et si ça ne me convient pas je
136 ré-écris, donc ré efface et je réécris.
137
138 D.E : C'est donc comme ça que vous avez procédé jusque la fin, ou alors la démarche-a-t-
139 elle changée après?
140
141 I : La démarche elle peut changer, cela ne fonctionne pas toujours comme ça, comme il y
142 a plein de brouillon avant que je me mette sur l'ordinateur j'ai le temps de faire plein fois
143 des ratures, de réorganiser tout
144
145 D.E : Et donc à la fin de la rédaction de cette fiche de lecture qu'est-ce que vous avez
146 fait ?
147

148 I : Je l'ai imprimé, j'ai vérifié qu'il n'y avait pas de fautes d'orthographe et qu'il n'y avait
149 pas de fautes de frappe et tout ça et puis après je l'ai re-imprimé et puis c'est bon, mais là
150 on était pressé par le temps, c'est encore différent, moi j'étais pressée par le temps, je me
151 suis rendue compte que les autres n'avaient pas fonctionné comme moi, quand j'ai vu que
152 plus de la moitié des gens avaient rendu, j'ai fait ce que j'ai pu dans le temps qui était bon
153 pour moi.
154

155 D.E : Maintenant, je vais vous proposer de choisir un moment où vous avez senti plutôt
156 de difficultés, où vous avez eu un peu plus de mal pour rédiger cette fiche de lecture.
157

158 I : Au tout début au moment où je me dis « ça y est je vais me mettre à cette fiche de
159 lecture », en général quand je relis mes notes, les premières notes que j'ai prises sur le
160 livre, je suis bloquée parce que c'est le début en fait qui est compliqué et la fin.
161

162 D.E : Pour cette fiche de lecture vous avez eu du mal à vous remettre dans les notes que
163 vous avez prises, en quoi ça consistait votre difficulté ?
164

165 I : À organiser la manière dont j'allais fonctionner justement, est-ce que j'allais suivre le
166 plan du livre, est-ce que je préférais de choisir un autre plan, est-ce que...
167

168 D.E : Qu'est-ce que vous avez fait ?
169

170 I : Je suis restée devant ma feuille, avec mon stylo, j'ai noté les mots qui me semblaient
171 importants.
172

173 D.E : D'accord, vous avez noté les mots qui vous semblaient importants, ces mots étaient
174 par rapport à vos notes ou à votre livre ?
175

176 I : Les deux.
177

178 D.E : Vous mettiez des mots...
179

180 I : Et après, je commence à élaborer des phrases.
181

182 D.E : Vous commencez à élaborer des phrases, étaient-elles liées ces phrases?
183

184 I : Des fois elles ont des liaisons entre elles, des fois pas, mais ça m'aide à organiser les
185 choses.
186

187 D.E : À ce moment là vous avez écrit des mots, vous avez écrit des phrases et ensuite
188 qu'est-ce que vous avez fait ? Comment vous avez pu surmonter cette difficulté ?
189

190 I : Ensuite, en général c'est une phrase que j'ai écrit qui va débloquent tout le reste quoi, à
191 partir de ce moment là c'est plus simple, les mots viennent plus facilement, en général je
192 suis toujours bloquée pendant un laps de temps qui est plus ou moins long, donc cela
193 peut aller de 5 minutes à 1 heure et demie si vraiment j'ai du mal, cela peut être une
194 phrase, je ne sais pas quelle phrase j'ai évoqué dans cette fiche de lecture mais en général
195 c'est comme ça que ça se passe, quand j'ai une phrase après j'y vais.
196

197 D.E : Pour cette fiche de lecture vous avez mis combien de temps à peu près avant de
198 débloquer ?
199
200 I : Je ne sais pas, une demie heure une heure...
201
202 D.E : Quand vous avez pu débloquer et avancer un peu qu'est-ce que vous avez fait pour
203 commencer l'écriture ?
204
205 I : Bah, j'ai écrit (sourit).
206
207 D.E : Pour écrire, vous aviez des phrases, des mots, est-ce que ces mots vous les avez
208 gardé ou vous êtes reparti sur autre chose ?
209
210 I : Les deux, il y a des mots qui me semblaient importants, comme une association
211 d'idées, des fois elles ne me semblaient pas pertinentes, je ne me suis pas resservi ou en
212 tout cas pas tout de suite.
213
214 D.E : Pour écrire donc, vous avez repris des mots ou des phrases qui étaient marqués dans
215 vos notes et ensuite pour organiser le texte, comment vous avez fait ?
216
217 I : En général, je ne me frustre pas, ce que j'ai écrit je l'ai écrit, après si cela ne me
218 semble pas aller dans la partie à laquelle je destine la phrase, je laisse tomber ou alors je
219 ré-utilise cette phrase dans une autre partie, mais j'écris tout je ne m'empêche pas d'écrire
220 et seulement après, je relis et je change les choses quand elles ne me semblent pas
221 adéquates.
222
223 D.E : D'accord, vous relisiez à chaque fois, est-ce qu'il y a un moment de relecture dans
224 cette activité qui vous vient à l'esprit ?
225
226 I : Non, pas avant la fin, pas avant d'imprimer tout à la fin.
227
228 D.E : D'accord pour la fin, comment vous avez fait cette relecture ?
229
230 I : J'ai imprimé le document, après j'ai relu à haute voix parce que j'ai besoin pour
231 vérifier que c'était à peu près clair et j'ai pris en otage mon ami.
232
233 D.E : Quand vous vérifiez que c'était à peu près clair qu'est-ce que vous faites ?
234
235 I : Bah, je m'entend, si je trouve que c'est à peu près clair ça va, si j'ai un doute en
236 général je teste la phrase sur mon ami. Si c'est facile à comprendre le sens de la phrase ça
237 va, s'il ne comprend pas c'est qu'elle n'est pas du tout claire donc ça recommence, que ce
238 soit sur mon ami ou sur un quelqu'un d'autre, la personne que j'ai à côté de moi à ce
239 moment là, j'appellerai quelqu'un pour lui demander.
240
241 D.E : Vous demandez à chaque fois ?
242
243 I : Non pas à chaque fois, mais des fois quand je ne sais pas en fait si c'est clair ou pas.
244
245 D.E : Je vais vous proposer maintenant de remplir un questionnaire.

Sujet 4 « Marie »
24 mars 2005 – 14h00
Durée 48 min

1 D.E: Ce que je vais vous demander est de décrire la démarche que vous avez suivie pour
2 écrire la fiche de lecture, donc d'abord qu'est-ce que vous avez fait, comment vous avez
3 commencé, comment ça s'est déroulé et comment vous avez fini la rédaction, ensuite je
4 vous poserais d'autres questions sur des moments précis de l'activité mais pour
5 commencer en général comment vous avez fait pour rédiger la fiche de lecture ?

6
7 I: D'abord quand j'ai lu j'ai pris des notes, après en fait j'ai un peu les laissées de côté
8 après avoir fini de lire, j'ai pensé un peu comme ça et quand j'ai commencé à écrire c'était
9 déjà assez, ça venait assez facilement donc j'ai écrit une première fois, d'abord, dans les
10 parties il y a, pas un résumé mais un compte-rendu de la lecture et après l'analyse critique,
11 donc j'ai fait d'abord le compte-rendu, j'ai écrit une première fois, après j'ai relu et j'ai
12 retravaillé les liaisons, comment j'avais argumenté, dans quel sens et j'ai refait une
13 deuxième fois, après il y a l'analyse critique et là c'est un peu pareil là j'ai eu un peu plus
14 du mal et je (*regarde le texte*) là c'est vraiment, il y a des parties qui me sont venues et
15 après j'ai montré l'ensemble à des étudiants qui sont en cours, on en a parlé un petit peu,
16 ça m'a donné d'autres idées, elles m'ont dit qu'elles avaient trouvé ça clair, qu'il avait des
17 bonnes liaisons alors que moi je n'étais pas sûre qu'il avait des liaisons qui soient
18 comprises, même là encore je vois que ça manque de liaison mais elles m'avaient dit ça et
19 donc de nouveau j'ai complété la première partie, pas vraiment complété mais j'ai
20 simplifié un peu, j'ai essayé d'organiser, j'ai enlevé pas mal de passages et par contre la
21 deuxième partie j'ai le davantage élaborée, voilà après comment j'ai vraiment écrit je ne
22 sais pas trop, des fois je...

23
24 D.E: Si vous voulez par rapport à la description générale on va en rester là, pour la suite
25 ce que je vous proposer est de choisir un moment dans l'activité, parce qu'il y eu le
26 compte-rendu après l'analyse critique ensuite vous êtes revenu sur le compte-rendu, vous
27 avez fait cela en différents moments, choisissez un seul moment où vous pensez que ça
28 allait bien, que c'était un bon moment, ou alors le premier moment qui vous vient à
29 l'esprit par rapport à cette activité, un moment de rédaction.

30
31 I: Ce qui me revient à l'esprit est quand j'ai repris après en avoir parlé aux personnes, je ne
32 me rappelle pas très bien...

33
34 D.E: Donc vous avez repris les notes...

35
36 I: J'ai repris à ce moment là, j'aurais dû vous ramener les brouillons peut être...

37
38 D.E: Ce n'est pas grave.

39
40 I: Donc j'ai repris, j'ai imprimé ce que j'avais fait, j'ai relu et je mettais plein de notes
41 comme ça, des choses qu'il fallait enlever.

42
43 D.E: Là c'est pour la rédaction du compte-rendu?

44
45 I: Non, là si vous voulez j'avais un espèce de bloc et je savais qu'il fallait que je travaille
46 tout ça et donc j'ai imprimé, c'est la première fois que j'ai imprimé le texte.

47
48 D.E: D'accord, tout le texte, compte-rendu et analyse critique ?

49

50 I: Voilà, et là j'ai relu et j'ai repris des passages, d'accord je vérifie l'orthographe tout ça
51 mais surtout j'essaie de, en lisant comme ça sur du papier ça apparaît mieux, je refais des
52 connexions.
53
54 D.E: Quand vous faisiez des connexions à ce moment là c'était juste des notes ou c'était
55 en écrivant?
56
57 I: C'était en écrivant là (*signale son texte*), je barrais j'écrivais sur le papier, sur le texte
58 directement, le brouillon je me rappelle il était écrit partout et soit il y a des nouveaux
59 paragraphes qui apparaissent soit justement j'essaie de... en fait il y avait des passages qui
60 étaient un peu trop, qui n'étaient pas très clairs et que finalement j'ai changé
61 complètement, ça veut dire une phrase qui se divisait en trois, donc là je reformule ou
62 bien.
63
64 D.E: Comment après avoir vu qu'un paragraphe ne vous semble pas bien vous les
65 repreniez à ce moment là pour le corriger ou pour le reformuler?
66
67 I: Comme je l'ai dit, c'était un compte-rendu et une analyse et ce livre j'ai trouvé difficile à
68 faire cet exercice là, au début j'avais un compte-rendu long et une analyse courte alors que
69 normalement c'est l'inverse qu'il faut, donc j'ai cherché à raccourcir le compte-rendu donc
70 c'est là, en fait des exemples précis je ne me rappelle plus trop mais c'est là que vraiment
71 j'ai essayé de par exemple, c'est quand il y a un chapitre sur la psychanalyse (*cherche*
72 *dans son texte*)...voilà (*trouve le morceau dans le texte*) et au début j'ai expliqué un peu
73 trop et puis finalement j'ai raccourci, j'ai essayé de reformuler mais de façon plus simple
74 déjà.
75
76 D.E: Donc ce paragraphe-là avant il était plus long et vous vouliez le raccourcir c'est ça?
77
78 I: Voilà absolument.
79
80 D.E: Et pour le raccourcir qu'est-ce que vous avez fait d'abord?
81
82 I: (*lève ses yeux, respire*) Bah j'ai relu, après... je ne me rappelle pas trop.
83
84 D.E: Vous avez donc refait ce paragraphe en deux ou trois phrases.
85
86 I: Oui, j'ai gardé des morceaux des phrases qui étaient bien.
87
88 D.E: D'accord vous gardez des morceaux des phrases qui étaient bien.
89
90 I: J'ai enlevé d'autres parties et j'ai reformulé, mais je ne peux pas vous dire plus
91 précisément.
92
93 D.E: Donc vous enlevez des parties et vous reformulez, c'est sur quel paragraphe que
94 vous procédez comme ça?
95
96 I: En fait, j'ai fait cela sur tout le compte-rendu vu qu'il était trop long, (*regarde, lit un*
97 *peu son texte*) voilà je suis en train de me rappeler...comme je n'avais pas très bien

98 compris, là j'ai essayé d'éclaircir un peu (*lit rapidement un passage*) même là je trouve
99 que ce n'est pas très clair.
100
101 D.E: Vous avez essayé d'éclaircir à ce moment-là l'idée, comment avez-vous procédé
102 concrètement?
103
104 I: En fait je pense que j'ai surtout essayé de... J'avais mon objectif de raccourcir.
105
106 D.E: Vous aviez donc votre objectif de raccourcir, c'était en général par rapport au texte
107 ou pour cette partie ?
108
109 I: Par rapport à chaque partie, je savais qu'il fallait que je fasse plus court, mais je pense
110 que comme ce livre il me paraît pas lourd mais très concis, il y a beaucoup de choses
111 dedans et je voulais faire un compte-rendu de tout le livre, donc je ne sais pas comment le
112 dire mais j'ai essayé d'enlever le maximum mais qu'il ait quand même du sens, après
113 comment j'ai fait vraiment je ne sais pas.
114
115 D.E: Ce n'est pas grave, vous essayiez donc d'éclaircir, il était comment le paragraphe au
116 départ?
117
118 I: Je ne sais pas combien de pages il avait au début, je crois qu'il avait 4 ou 5 pages, donc
119 c'est tout (*lit un passage...10 secondes*) je ne sais pas.
120
121 D.E: Ce n'est pas grave, ce paragraphe vous l'avez retravaillé donc.
122
123 I: Oui, j'ai tout retravaillé, peut être qu'il y a des passages qui étaient plus clairs pour moi
124 (*cherche dans son texte, 20secs, s'arrête sur un morceau*)... ce passage-là il était plus
125 clair.
126
127 D.E : Plus clair comment ?
128
129 I : Je n'ai pas dû trop changer après parce que c'est aussi des données que je connaissais
130 déjà avant que je n'ai pas découvert dans le livre, c'était plus facile à écrire, et puis moi je
131 suis en reprise d'étude depuis septembre donc ça se passe bien, je me suis vraiment
132 remise à l'écrit, avant je travaillais je n'avais pas besoin d'écrire comme ça et ça se passe
133 plutôt bien ça vient bien, mais c'est vrai que des choses qui sont plus claires dans ma tête
134 et forcément ça vient plus facilement que des choses qui sont nouvelles et qui sont
135 délicates à manier et à reformuler d'arriver à prendre un peu la distance avec ce que
136 l'auteur a écrit.
137
138 D.E : Qu'est ce qui vous êtes arrivé concrètement dans ce passage là ?
139
140 I : Ce passage est plus clair.
141
142 D.E : Donc vous n'avez pas fait de reformulation.
143
144 I : Non.
145

146 D.E : Et comment vous vous êtes rendu compte à ce moment là qu'il ne fallait pas faire de
147 reformulation ?
148
149 I : En fait, quand j'ai relu je n'avais pas fait beaucoup de notes. En fait, quand c'est
150 comme ça, je fais des notes, je reprends toute mes notes et les passages où il n'y a rien
151 marqué. Je le passe comme ça (*fait un geste avec ça main droite qui passe la page*) et une
152 fois que j'ai tout repris, j'ai repris les notes intégralement, je re-regarde ces passages-là et
153 puis si je trouve que c'est bien, je les laisse comme ça.
154
155 D.E : Qu'est-ce que vous regardez à ce moment là ?
156
157 I : Je regarde si les phrases elles ne sont pas trop longues, si jamais, la clarté du propos,
158 est-ce que par rapport à l'objectif de faire un compte-rendu qui soit clair et concis, est-ce
159 que c'est indispensable de parler de ça dans le compte-rendu et est-ce que c'est bien, est-
160 ce que c'est vraiment intégré dans le texte, est-ce qu'il y a des liaisons entre les
161 paragraphes et après aussi par rapport à l'analyse. Je regarde qu'est-ce qui doit, comme
162 j'avais fait le choix de faire un résumé exhaustif du livre, qu'est-ce qui m'intéresse plus
163 dans le livre qu'autre chose et dont je vais reparler après dans l'analyse critique.
164
165 D.E : C'est-à-dire que quand vous aviez déjà fini le compte-rendu et l'analyse critique
166 vous êtes revenu sur le texte et à ce moment-là vous avez regardé pourquoi c'était
167 important par rapport à l'analyse que vous deviez faire à la fin.
168
169 I : (*silence 4 secondes*) Des fois, c'est un peu le hasard aussi, il y en a qui peuvent dire
170 que c'est du feeling, l'instinct, mais pour cette phrase-là c'est la seule fois où je cite une
171 enquête que l'auteur cite. Elle a du sens et c'est pour ça que je l'ai laissé. Je me rappelle
172 que j'ai vu ça, peut être je laisse peut être pas, à un moment donné, j'arrête de prendre une
173 décision et bon je laisse ça comme ça et puis...
174
175 D.E : D'accord, quand vous avez lu la phrase vous vous êtes posé la question ?
176
177 I : Quand je l'ai vue je me suis dit « c'est marrant ça, c'est la seule fois que je parle d'une
178 enquête parce que vraiment c'est important » et puis je me suis dit bon ce n'est pas grave
179 et je passe à la suite.
180
181 D.E : D'accord.
182
183 I : Il y aussi des passages qui sont bien travaillés et à la fin je suis satisfaite du résultat et
184 je me dis c'est bon et il y a aussi des fois où je me laisse importer, je ne sais pas pourquoi.
185
186 D.E : C'est qui vous êtes arrivé sur cette phrase là ?
187
188 I : Oui, je me suis demandé pourquoi je l'avais laissée.
189
190 D.E : Est-ce qu'il y a d'autres moments qui vous viennent à l'esprit par rapport à
191 l'écriture de ce texte?
192
193 I : (*cherche un peu son texte, 5 secondes*)
194

195 D.E : Vous pouvez aussi choisir un moment qui a été difficile, non pas forcément une
196 grosse difficulté, mais un moment qui vous a posé plus de difficulté, vous avez eu un peu
197 plus du mal, peut être vers l'analyse critique comme vous avez dit au départ ?
198
199 I : L'analyse je n'ai pas, j'ai fait aussi rapidement, enfin assez rapidement, j'avais quand
200 même du temps, mais je ne me suis pas prise beaucoup à l'avance, je ne sais pas si c'est
201 une difficulté.
202
203 D.E : Vous avez fait l'analyse critique plus rapidement ?
204
205 I : Oui, il y a plein de passages qui me sont venus très rapidement, j'ai écrit une première
206 fois et je me disais « qu'est-ce que je vais bien pouvoir dire d'autre », je trouvais ça
207 vraiment court par rapport au compte rendu.
208
209 D.E : C'est la première fois ?
210
211 I : Voilà, et après j'en ai parlé avec une étudiante, et ça m'a donné des idées, pas
212 forcément ce qu'elle m'a dit mais, pas directement ce qu'elle m'a dit mais il y a des
213 choses qu'elle m'a dit qui m'on fait penser à d'autres choses et donc là, j'ai fait ça dans le
214 RER en rentrant, j'ai marqué plein de notes directement sur ce que je m'étais dit en tête
215 directement à ce moment là et quand je suis revenu chez moi j'ai repris, j'ai tout repris et
216 là il y a des passages qui sont venus assez rapidement.
217
218 D.E : Si vous voulez bien on va s'arrêter sur ce moment où vous êtes arrivée chez vous,
219 donc vous reprenez la partie à retravailler, c'était l'analyse critique d'accord, qu'est-ce
220 qui se passe à ce moment là, vous étiez où concrètement, on va essayer de vous resituer
221 dans ce moment, vous étiez où chez vous ?
222
223 I : Les notes, je les ai faites dans le RER d'ailleurs ce n'est pas souvent que j'arrive à
224 travailler dans le RER, mais je n'avais vraiment pas vu le temps passer et après je suis
225 rentrée chez moi, j'étais où quand je l'ai fait ? J'étais (*lève les yeux, 5 secondes passent*)
226 je devais être en haut, ce n'est pas très grand, on a une petite cuisine on a deux pièces en
227 fait. On a une pièce où l'on mange et qui fait un peu salon et bureau aussi, j'étais là, dans
228 un bureau qui est dans la pièce, j'ai mon ordinateur portable et donc le document étais sur
229 le portable.
230
231 D.E : Vous avez l'ordinateur portable, le document et les notes...
232
233 I : Les notes étaient marquées sur le document et donc j'ai relu mes notes, des fois j'ai
234 repris les phrases que j'avais mis dans les notes, elles étaient bien et des fois j'ai repris les
235 idées que j'ai intégré dans le...
236
237 D.E : D'accord et pour les intégrer vous faisiez comment à ce moment là ?
238
239 I : J'avais des idées qui complétaient donc je suis venue grossir les paragraphes, et il y a
240 aussi des idées de lien parce qu'il y a des choses que je voulais dire et je ne voyais pas
241 trop le lien que ça devait avoir et là tout d'un coup cela avait des connexions, cela avait
242 plus de sens.
243

244 D.E : Et vous intégriez à ce moment là les idées ?
245
246 I : Voilà, et (*silence pendant 15 secondes*) il y avait aussi des choses que je voulais dire
247 sur la pédagogie, c'est quelque chose qui me tient à cœur, la pédagogie coopérative, je ne
248 pensais pas trop à ce moment là et là j'ai vu comment je pouvais le mettre et du coup je
249 me suis dit si je pouvais le mettre quand même et que cela avait du sens et que aussi à un
250 moment donné quand je l'ai travaillé et il avait des choses que j'ai pensé que n'étaient pas
251 intéressantes et qu'elles n'avaient pas forcément leur place et puis au bout d'un moment,
252 j'avais envie de le mettre.
253
254 D.E : D'accord, donc ces idées sur la pédagogie coopérative vous ne les avaient pas
255 intégrées au départ mais après elles sont venues et vous les avez intégrées.
256
257 I : Voilà, elles sont venues parce que tout d'un coup justement j'ai fait des connexions des
258 liens qui me sont apparus avec mes notes en lisant comme ça ,et là ce paragraphe là, je
259 l'ai ajouté entièrement après et je l'ai mis parce que cela m'a permis de mettre d'autres
260 choses à côté et cela avait du sens, voilà, par contre quand je l'ai relu la dernière fois il y a
261 deux semaines parce que c'est aussi le sujet de mon mémoire donc j'ai relu parce que j'ai
262 essayé de voir ce que je pouvais mettre, qu'est-ce que je pouvais mettre dessus, je me suis
263 rendu compte, cela se voyait que c'était un peu jeté, c'était un peu une écriture comme ça
264 et que cela manquait un peu de, il y avait des passages qui manquait un peu de recul.
265
266 D.E : D'accord vous parlez de cette partie là concrètement (je signale dans la feuille).
267
268 I :Oui.
269
270 D.E : Vous avez rédigé ce paragraphe là, celui là aussi est nouveau ?
271
272 I : Oui, tout sur la coopération.
273
274 D.E : Au fait, vous avez rédigé cela sans trop faire attention à la liaison entre les
275 paragraphes, c'est cela ?
276
277 I : Non, je n'ai pas pris beaucoup de distance, c'est mon avis, c'est qui est demandé aussi
278 mais je me suis rendu compte qu'il n'y avait pas assez de distance parce que je l'ai écrit
279 comme ça dans le coup.
280
281 D.E : Vous vous en rendiez compte à ce moment là ?
282
283 I : Non, quand j'ai relu cela me paraissait bien et quand je l'ai relu deux semaines après je
284 me suis dit que ce n'était pas très scientifique. C'est un peu trop moi, ce que je pense et je
285 n'ai pas assez de distance par rapport à la solution, je me suis trop investi.
286
287 D.E: Mais quand vous l'avez relu à ce moment là...
288
289 I: Quand je l'ai écrit, ça me semblait bien j'étais contente d'avoir des choses à dire aussi
290 parce que dans celle d'avant que j'ai faite je ne pas eu vraiment le problème parce que le
291 livre il était moins énorme on va dire, il était bien écrit mais, j'avais des critiques positives
292 et négatives plus facilement alors qu'avec celui-là j'ai eu besoin de beaucoup plus de

293 temps de digestion et même quand j'ai commencé à écrire l'analyse critique je ne savais
294 pas ce que j'allais dire je ne voyais vraiment pas qu'est-ce que j'allais bien pouvoir dire sur
295 ce livre et comme c'était le sujet de mon mémoire, je me suis dit tu vas quand même le
296 faire parce que cela va t'apporter pour le mémoire et c'est en écrivant que les idées me
297 sont venues et ça c'est vrai pour tout. Quand je travaille sur l'ordinateur des fois je n'arrive
298 pas à écrire sur l'ordinateur donc j'écris manuellement et je reprends après et là ça vient
299 plus facilement manuellement, quand je suis arrivée à un moment où soit je sature, je me
300 pose ou soit je trouve que j'ai pu dire ce que je voulais dire à ce moment là et bien
301 j'imprime et après je relis je reprends des notes avec le temps, pas forcément de temps
302 mais il ne serait qu'une journée une nuit, j'ai un peu digéré ce que j'ai écrit, j'ai un recul
303 qui me permet de revenir et c'est vrai que des fois il y a des textes qui me paraissent un
304 peu étrangers à moi que j'ai écrit il y a trois jours, je ne me reconnais pas trop et j'ai envie
305 de faire quelque chose.

306

307 D.E: D'accord, on parlait un peu du débout de l'activité, vous avez lu, vous avez pris des
308 notes et ensuite vous avez commencé à écrire vous avez passé des notes à l'écriture tout
309 de suite ou il y a eu un moment où vous avez peut être décidé comment vous allez faire,
310 comment s'est passé le départ?

311

312 I: Cela dépend en fait.

313

314 D.E: Pour cette activité ?

315

316 I: Si cela s'insère bien, dans les notes il y a des phrases qui s'insèrent dans le texte qui est
317 déjà là qui ne nécessitent pas de retravailler le texte ou très peu, et par contre, il y a des
318 notes qui demandent de réellement retravailler le texte soit d'inverser l'ordre des phrases
319 soit vraiment de reformuler tout le paragraphe, il y a des phrases que je les écris et les
320 tape directement et il y en a d'autres où j'ai besoin de réfléchir d'essayer de visualiser
321 comment je vais remanier le passage donc je lis les notes je réfléchis et j'y vais et des fois
322 je me rends bien compte que je ne peux pas insérer la phrase telle qu'elle dans le texte
323 mais je ne vois pas comment je vais faire, je réfléchis mais je ne trouve pas des idées,
324 généralement quand c'est ça je crois que j'écris quand même la phrase parce que j'ai une
325 tendance à être visuelle et quand je le vois, j'écris la phrase même si je sais que je vais en
326 revenir après ça m'aide pour réfléchir donc j'écris la phrase et tout d'un coup "ah ça non,
327 j'aurais dû faire ça comme ça" et là ça me débloque un peu la situation où je suis.

328

329 D.E: Ça s'est passé quand vous avez retravaillé le texte? Vous l'avez écrit et puis vous
330 êtes revenue dessus pour retravailler?

331

332 I: Oui.

333

334 D.E: Mais au départ, avant le compte rendu quand vous avez lu le texte et ensuite quand
335 vous avez commencé à écrire ?

336

337 I: D'accord je n'avais pas compris.

338

339 D.E: C'est très bien parce que cela complète ce que vous étiez en train de dire, mais je
340 voulais savoir au départ de l'activité.

341

342 I: Quand j'ai lu le livre ?

343

344 D.E: Voilà et après le passage à l'écriture, comment cela s'est passé?

345

346 I: (*10 secondes, silence*) Je me sers du plan du livre déjà, j'ai des notes que je fais sur
347 l'ordinateur aussi et si je me rappelle bien il y avait déjà des passages qui m'avaient
348 inspiré quelques réflexions donc les notes ce n'est pas seulement recopier une information
349 qui est dans le livre c'est aussi que ça me questionne donc des fois je marque les
350 questionnements et donc je me sers, les notes je ne m'en sers pas comme ça, après par
351 contre ce dont je me sers sont des citations, parfois il y a des notes qui ne servaient
352 strictement à rien, je ne sais pas encore prendre des notes à partir d'un livre et refaire un
353 extrait de façon efficace. Il faut que j'apprenne à le faire, ce n'est pas encore à point, et
354 donc j'écris avec ces notes, avec le sommaire du livre et avec mes souvenirs, donc
355 généralement au début quand j'écris, c'est beaucoup trop détaillé, je dis généralement mais
356 je n'ai fait que deux fiches de lecture pour l'instant, donc c'est très détaillé, je commence
357 par parler de ce que je me rappelle par ce qui m'a le plus marqué, je ne commence pas
358 vraiment par le début du livre je commence par une partie, celle qui me vient à l'esprit je
359 commence par ça.

360

361 D.E: C'est qui s'est passé pour cette fiche de lecture aussi ?

362

363 I: Sûrement oui, déjà je n'ai pas commencé par l'espèce d'introduction là, ça je l'ai fait
364 plutôt à la fin.

365

366 D.E: Vous choisissez une partie qui vous intéresse sans suivre forcément le plan du livre ?

367

368 I: Là c'est pareil (*signale sur son texte*), j'ai l'impression que sur ce passage là quand elle
369 commence une espèce de critique de la psychanalyse c'est pareil. Je pense que j'ai dû
370 commencer par là (*lit dans son texte*) par là "au 19^{ème} et au 20^{ème} siècle" au fait sur ça
371 j'avais déjà vu en cours, j'avais lu des choses dessus donc je crois que j'ai commencé par
372 ça.

373

374 D.E: Vous commencez donc par quelque chose dont vous avez déjà quelques
375 informations.

376

377 I: Oui, et après je suis revenue un peu en arrière "sur le moyen âge" et après cette partie là
378 (*signale dans son texte*), cette partie là je l'ai beaucoup travaillé parce qu'au début cela
379 faisait une ou deux pages juste ce paragraphe là, j'ai mis beaucoup trop de choses, au
380 début j'écris un peu trop et après je vois mieux ce que je vais dire, après je rééquilibre les
381 parties et donc (*signale dans son livre*) ça je l'ai fait à la fin par contre.

382

383 D.E: Vous passez de vos notes, du plan du livre à l'écriture.

384

385 I: Cela me sert surtout à vérifier que pour le compte-rendu que je parle de, que j'écris
386 réellement sur tout le livre parce que dans le début je développe plus une partie, mais en
387 fait dans le livre il y a dix points qui sont importants donc je mets ces dix points là et
388 après je rééquilibre.

389

390 D.E: Vous n'avez pas de plan ?

391

392 I: Non pour les fiches de lecture je ne fais pas de plan, pour les devoirs plus longs oui j'en
393 ai fait.

394

395 D.E: Pas pour les fiches de lecture, d'accord, c'était donc le début et maintenant pour la
396 fin comment vous avez fini la rédaction de la fiche de lecture ?

397

398 I: À la fin, déjà quand j'écris je mets du temps à m'y mettre dedans cela soit au tout début
399 ou n'importe quel moment quand je m'y mets dedans toujours je mets au moins une heure
400 à me mettre à travailler, toujours à partir du moment où j'ai décidé qu'il fallait travailler et
401 le moment où je me mets à travailler il y a un moment de latence comme ça et quand je
402 commence à écrire j'y vais j'écris, j'écris et là je peux travailler pendant des heures parce
403 que là vraiment je suis dedans et (*regarde son texte*) c'est pareil je ne me rappelle plus
404 exactement comment c'est mais en tout cas j'ai fini, j'ai travaillé non pas toute la nuit mais
405 jusque 11h - minuit, à un moment donné je me suis dit j'arrête et après j'ai relu le
406 lendemain ce que j'avais fait, c'est aussi dans l'optique voilà je vais rendre le travail pas
407 très longtemps après, c'est aussi un compromis le temps qui me reste et mon exigence, je
408 pense que j'aurais eu plus de temps j'aurais repris encore, mais d'un autre côté c'est vrai ça
409 m'aide aussi d'avoir un peu la pression, c'est vrai que je travaille plus efficacement.

410

411 D.E: Vous avez lu donc le lendemain, vous avez rendu compte des contraintes, il y avait
412 le temps, vous étiez pressé ?

413

414 I: J'ai relu et j'ai trouvé que ce n'était pas mal, j'avais parlé de ce que je voulais, je ne sais
415 pas à quel moment je décide que j'avais parlé de tout ce que je voulais, après je fais aussi
416 une relecture sur l'orthographe, je regarde les phrases s'il n'y a pas de phrases trop longues
417 et je regarde par rapport à mes notes si je ne pas oublié quelque chose et puis après c'est
418 aussi de voir dans l'optique de, bon tout le monde la prend à n'importe quel moment, mais
419 là c'est ma première année cela ne fait pas longtemps que je réécris donc aujourd'hui les
420 travaux que je suis en train de faire, je pense que ce sont les mêmes méthodes dont j'ai
421 parlé mais je pense à d'autres exigences parce que j'ai une meilleure connaissance de ce
422 qui est écrire qu'au début de l'année, c'est il y a un ou deux mois mais maintenant, par
423 exemple maintenant je ferais une relecture réelle sur les liens entre les chapitres alors
424 qu'à ce moment là je ne faisais pas ça, je le faisais mais pas avec le sens, avec l'exigence
425 de réellement faire des espèces de mini-conclusion mini-introduction à chaque fois.

426

427 D.E : D'accord, quand vous avez relu vous n'avez pas pris en compte cet aspect là ?

428

429 I : Non, si je l'ai pris en compte mais cette prise en compte là elle a évolué depuis un
430 mois parce que l'on a eu un cours aussi là-dessus, un cours sur l'écriture et donc après
431 c'est là où j'ai relu et j'ai vu pleins de critiques de ce que l'on avait vu en cours, que moi
432 j'avais faites parce que je ne savais pas qu'il fallait faire attention à ça, je le savais mais je
433 n'avais pas encore les outils, donc il y a quand même des liens je trouve mais ils sont
434 sous-entendus alors que maintenant c'est un objectif d'être claire non seulement dans
435 mon propos mais aussi dans l'articulation de la pensée et ça à ce moment là je ne le savais
436 pas, je faisais juste vérifier qu'il y avait un lien entre les chapitres mais sans l'écrire ce
437 lien là, je ne sais pas si je suis claire.

438

439 D.E : Vous lisez, vous regardez, si vous parlez de tout ce que vous vouliez vous regardez
440 par rapport à vos notes, vous regardez aussi la grammaire les phrases et ensuite qu'est-ce
441 qui se passe, vous avez fini à ce moment là ou vous rajoutez des choses ?
442

443 I : Bah, après j'imprime, quand j'ai l'impression que c'est bon j'imprime, je relis et puis
444 des fois, là c'est vraiment plus des petits détails donc s'il y a des erreurs d'orthographe
445 qui m'auraient échappées.
446

447 D.E : Vous laissez cet aspect pour la fin ?
448

449 I : Ça je le fais encore quand j'ai le temps, j'imprime et je refais encore une lecture un peu
450 plus pointilleuse, mois sûr, à ce degré là je ne vais plus changer les phrases parce que je
451 vois surtout l'orthographe et qu'est-ce que j'en pense, je m'évalue un peu, est-ce que je
452 suis satisfaite.
453

454 D.E : D'accord, donc c'est à la fin que vous vous posez la question par rapport à
455 l'orthographe et par rapport à une évaluation de votre texte, mais dans la rédaction même
456 cette question vous ne vous l'êtes pas posée ou peut être pas de façon permanente ?
457

458 I : Je pense que ce n'est pas permanente, il y a des moments où je ne pense pas où je suis
459 centrée sur l'écriture et au fait c'est dans les phases de relecture où j'évalue, ce n'est pas
460 quand j'écris, c'est plutôt par exemple, moi j'avais relu et après j'avais envie de faire lire
461 à l'étudiante avec qui je travaille souvent ensemble et c'est vrai que je me suis basée aussi
462 sur son avis parce qu'elle a des bonnes notes, donc je me fie un peu à son avis, elle m'a
463 dit que c'était clair, et moi je n'étais pas sûre du tout que ça soit clair, moi j'avais évalué
464 que ce n'était pas mal mais que ce n'était pas très clair, elle m'a dit « si j'ai tout compris,
465 si je trouve que c'est un ensemble et qu'il y a du sens » donc ça m'a un peu renforcé
466 aussi, je me suis dit « ça doit être vrai » et c'est là que ce fameux jour dans le RER j'ai
467 refait.
468

469 D.E : D'accord.
470

471 I : Dans la dernière fiche de lecture cela a été pareil, j'avais écrit une première fiche de
472 lecture après j'avais réfléchi et après j'avais tout rechangé et j'avais tout re-articulé parce
473 que cela ne m'a pas, cela m'arrive très souvent dans les travaux que j'avance cette année,
474 il y a un travail, une première chose qui est faite, après j'évalue je lis, si c'est un exposé je
475 l'essaie et puis je change un peu de côté, je me mets à la place du lecteur ou de la
476 personne qui va écouter mon exposé, j'évalue un peu et généralement ce changement de
477 regard m'apporte beaucoup et généralement je revois beaucoup les éléments du texte
478 entre eux parce que c'est vrai que quand j'écris je suis vraiment dans la position de la
479 personne qui écris, je suis complètement investi dedans et je n'ai pas un autre regard,
480 c'est pour ça qu'à un moment donné j'arrête, j'imprime et là je me mets dans un autre
481 regard et généralement ça change beaucoup, je ne suis plus du côté de la personne qui
482 cherche à dire ce qu'elle a envie de dire je suis plus de côté de la personne qui essaie de
483 comprendre ce qu'on lui dit, est-ce que c'est compréhensible, est-ce que la forme elle sert
484 bien le fond de ce que je vais dire ? est-ce que c'est présenté d'une telle manière que le
485 message passe bien ?
486

487 D.E : Est-ce que vous avez d'autres choses à rajouter ?

488

489 I : Non, ça va.

490

Sujet 5 « Odile »
29 mars 2005 – 13h30
Durée : 41 min

1 D.E : Ce que je vais vous proposer est de décrire la façon dont vous avez rédigé cette
2 fiche de lecture, d'abord d'une façon globale qu'est-ce que vous avez fait pour
3 commencer, comment ça s'est déroulé et qu'est-ce que vous avez fait à la fin, ensuite je
4 vous poserai d'autres questions pour essayer de voir des moments plus précis de cette
5 activité, de décrire d'une façon plus détaillée ces différents moments, mais d'abord
6 décrivez ces trois étapes, le début, le milieu et la fin.
7
8 I : Au début j'ai lu le livre, pendant la lecture j'ai pris des notes, pas les détails mais en
9 gros les idées de l'auteur, après quand j'ai fini la lecture j'ai pris la fiche que nous avait
10 été donnée par Mr. X sur les parties à faire dans la fiche de lecture et j'ai adapté ce que
11 j'avais retenu, j'ai un peu rempli les parties de la fiche avec les notes et ensuite j'ai
12 développé mes idées au fur et à mesure de l'écriture.
13
14 D.E : Et à la fin ?
15
16 I : À la fin je me suis relu et voilà.
17
18 D.E : Oui.
19
20 I : En fait je tapais en même temps en réfléchissant.
21
22 D.E : Je vais vous proposer si vous voulez bien de choisir un seul moment et de me dire
23 comment ce moment précis s'est déroulé, d'abord, comment avez-vous procédé?
24
25 I : Je n'ai pas lu d'un coup le livre, je prenais des notes à chaque fois.
26
27 D.E : Choisissez un seul moment d'écriture, le premier moment qui vous vient à l'esprit
28 même si ce moment n'est pas très clair.
29
30 I : Vers la fin, parce qu'au début comme j'avais mes notes ça allait j'arrivais à bien penser
31 et à la fin j'ai eu un peu du mal (*feuilleter son texte, 6 secondes*)...plutôt l'analyse critique.
32
33 D.E : Plutôt l'analyse critique, on va essayer de vous resituer un peu, vous étiez où quand
34 vous avez écrit l'analyse critique ?
35
36 I : J'étais chez moi devant mon ordinateur.
37
38 D.E : Vous devant votre ordinateur.
39
40 I : (*silence 4 secondes*)
41
42 D.E : D'accord, à ce moment là qu'elle est la première chose que vous avez faite ?
43
44 I : Je prends la fiche avec toute les étapes.
45
46 D.E : D'accord la fiche avec toutes les étapes/
47
48 I : Pour voir ce qui nous est demandé, je réponds aux parties.
49

50 D.E : Ces parties correspondent-elles à l'analyse critique ou en général à toute la fiche de
51 lecture.
52
53 I : Non, juste l'analyse critique.
54
55 D.E : Pouvez-vous me dire quelles étaient ces parties demandées ?
56
57 I : Au début il fallait resituer l'ouvrage, à quel domaine il appartenait et ensuite...
58
59 D.E : Il fallait resituer l'ouvrage, dire le domaine, d'accord, vous êtes là, devant
60 l'ordinateur, vous avez la fiche de lecture, on vous demande des parties, qu'est-ce que
61 vous faites tout d'abord pour l'analyse critique ?
62
63 I : D'abord je cherche les domaines, je les avais déjà cités dans la première partie de la
64 fiche de lecture, ça a été plutôt vite.
65
66 D.E : D'accord, vous recherchez les domaines qui étaient déjà dans la première partie de
67 la fiche de lecture et comment avez vous fait pour chercher ces domaines là ?
68
69 I : Je cherchais surtout le type de l'ouvrage.
70
71 D.E : Vous cherchiez le type d'ouvrage.
72
73 I : Ça parle d'abord de la psychopédagogie, j'ai mis comme domaines la psychologie et la
74 pédagogie.
75
76 D.E : D'accord, vous avez lu la première partie de la fiche de lecture, vous cherchez les
77 domaines, vous trouvez la psychopédagogie, comment avez-vous fait pour écrire ça ?
78
79 I : Je cite « L'ouvrage appartient au domaine de la psychologie et de la pédagogie »,
80 ensuite j'explique pourquoi je dis ça.
81
82 D.E : D'accord vous expliquez et comment vous expliquez ces domaines ?
83
84 I : Je dis la démarche que décrit l'auteur dans son ouvrage, comment il voit les enfants
85 dans l'apprentissage, sa démarche pour les faire avancer.
86
87 D.E : D'accord et à ce moment là comment vous expliquez la démarche de l'auteur ?
88 Comment vous faites à ce moment là ?
89
90 I : Je n'ai pas fait précisément, j'écris globalement la démarche qu'il a utilisée, j'ai
91 expliqué en quelques lignes.
92
93 D.E : Vous n'avez pas développé, c'étaient juste quelques lignes ?
94
95 I : Oui.
96
97 D.E : Ensuite qu'est-ce que vous avez fait ?
98

99 I : Il fallait situer l'ouvrage historiquement, scientifiquement, j'ai essayé de resituer,
100 comme c'était un ouvrage récent.
101
102 D.E : Pour resituer l'ouvrage comment avez-vous fait ?
103
104 I : J'ai relu un peu mais, c'était toujours global, des petites parties, en fait quand j'ai relu
105 pour la première partie.
106
107 D.E : Quand vous avez relu, c'étaient les notes ou le texte ?
108
109 I : D'abord c'étaient les notes et ensuite à partir de mes notes je regardais les parties du
110 livre, quand l'idée ne me revenait pas bien je reprenais le livre, quand l'idée me revenait
111 tout de suite...
112
113 D.E : D'accord, c'était pour la fiche de lecture, et donc pour l'analyse critique vous
114 n'avez pas beaucoup relu ?
115
116 I : Non.
117
118 D.E : Vous avez dit tout à l'heure que vous écriviez d'une façon globale, c'était comment
119 ça ?
120
121 I : *(prenne le texte, feuillète un peu, 5 secondes)*
122
123 D.E : Le fait de lire le texte peut vous aider parfois mais cela peut bloquer aussi, je vous
124 propose de le laisser à côté et laisser que les images viennent toutes seules, sinon on peu
125 passer à un autre sujet, d'une façon globale ça veut dire que vous aviez des idées, vous
126 écriviez, vous avez dit tout à l'heure j'ai écrit quelques phrases longues, c'est cela que
127 vous appelez écrire d'une façon générale ?
128
129 I : Oui.
130
131 D.E : Vous avez procédé comme ça pour toute l'analyse critique ?
132
133 I : Oui.
134
135 D.E : Vous avez dit tout à l'heure, « j'ai eu un peu plus du mal pour l'analyse critique »,
136 en quoi consistait la difficulté ?
137
138 I : C'est plutôt vers la fin de l'analyse critique qu'il fallait donner mon avis sur l'ouvrage,
139 ce qu'il m'avait apporté, donner des moments qui m'avaient marqué positivement et
140 négativement, pour les retrouver, pour trouver des moments j'ai eu un peu de mal.
141
142 D.E : D'accord, comment vous vous êtes prise à ce moment là pour les retrouver ?
143
144 I : J'ai pris mes notes, parce qu'en fait il y a une partie qui est un peu théorique et il y a
145 une partie plus pratique où il explique des situations avec des enfants et j'ai repris mes
146 notes avec des situations avec les enfants où j'avais marqué en gros le problème de

147 chaque enfant, j'ai repris ça et par rapport à une situation , la situation d'un enfant qui
148 m'avait plu, après j'ai relu la deuxième partie.
149
150 D.E : Si vous voulez bien on va essayer de voir un peu plus en détail ce moment, avez
151 vous des images sur l'exemple, comment avez vous procédé ?
152
153 I : (silence... 10 secondes)
154
155 D.E : Ce n'est pas important si vous ne vous souvenez pas du contenu, le plus important
156 est comment avez-vous procédé ?
157
158 I : Il y avait l'histoire d'un enfant qui m'avait marqué et donc j'ai regardé mes notes pour
159 retrouver exactement.
160
161 D.E : D'accord et quand vous regardiez vos notes à ce moment là qu'est-ce que vous
162 regardiez ? Qu'est-ce que vous cherchiez à ce moment là ?
163
164 I : Je cherche l'enfant qui correspond à la situation, j'avais des idées sur les situations et
165 sur l'enfant mais je n'arrivais plus à retrouver quel enfant correspond à quelle situation, je
166 regardais ça et après avoir retrouvé quel enfant c'était, j'ai pris mon livre.
167
168 D.E : Vous prenez votre livre.
169
170 I : Je regarde le sommaire avec les parties.
171
172 D.E : Le sommaire avec les parties, soit les parties du livre ou les parties demandées ?
173
174 I : Les parties du livre, j'ai pris la partie, j'ai lu vaguement la partie pour que les idées me
175 reviennent.
176
177 D.E : D'accord vous lisiez les parties vaguement pour que les idées reviennent et ensuite
178 qu'est-ce que vous faites.
179
180 I : Je lis et une fois que je sais ce que je vais mettre, une fois que j'ai bien revu ça, dans
181 ma tête je construis l'idée.
182
183 D.E : Vous construisez l'idée.
184
185 I : Comment je vais faire pour la mettre sur papier.
186
187 D.E : Quand vous construisez l'idée, qu'est-ce qui se passe à ce moment là dans votre
188 tête ?
189
190 I : Je pense à ce que j'ai lu et j'essaie de la synthétiser pour l'écrire de façon que l'on
191 puisse me comprendre, au même temps de ne pas tout remettre, dire globalement ce qui
192 m'a marqué.
193
194 D.E : D'accord, vous synthétisez pour que l'on puisse vous comprendre et ne pas tout
195 remettre, vous construisez ça dans votre tête et ensuite qu'est-ce qui se passe ?

196

197 I : J'écris sur l'ordinateur, je tape...

198

199 D.E : Quand vous tapez qu'est-ce que vous faites à ce moment là ?

200

201 I : Je tape ce qui me vient et après si je n'arrive pas à tout mettre d'un coup, je m'arrête je
202 relis, je regarde déjà si ce que j'ai mis ça va, si ça ne va pas je recommence, si ça va
203 j'essaie de continuer.

204

205 D.E : Et donc les idées dans l'exemple dont vous parliez vous avez choisi une situation,
206 vous commencez à taper et donc qu'est-ce qui se passe ensuite?

207

208 I : (rire, silence 20 secs)

209

210 D.E : Vous parliez de la difficulté que vous avez eue pour écrire la dernière partie où il
211 fallait choisir un moment qui vous a marqué, donc vous avez choisi un moment où il avait
212 un enfant, une situation précise et c'est cela que vous avez rédigé.

213

214 I : Oui.

215

216 D.E : Vous avez eu des difficultés au niveau de la rédaction ou alors la difficulté était
217 seulement de choisir le moment ?

218

219 I : Déjà choisir le moment parce qu'il y avait plusieurs moments qui me plaisaient mais je
220 n'en voulais choisir qu'un, j'en avais plusieurs mais j'en voulais qu'un, déjà le choisir, et
221 une fois qu'on l'avait choisi c'était comment j'allais faire pour passer mon ressenti par
222 rapport à la situation.

223

224 D.E : Donc comment avez-vous fait pendant la rédaction pour faire passer votre ressenti ?

225

226 I : J'ai essayé de comprendre par rapport à ce qu'explique l'auteur, à comprendre ce que
227 ressentait l'enfant et donc à mettre ça sur papier, déjà ce qu'il ressentait et ensuite
228 comment je l'ai compris.

229

230 D.E : D'accord, vous avez essayé de comprendre ce que l'enfant a pu ressentir et ensuite
231 vous essayez d'expliquer cela ?

232

233 I : Oui.

234

235 D.E : D'accord, vous écrivez donc en deux parties ?

236

237 I : Je ne crois pas que je l'ai fait en deux parties, je crois que j'ai essayé d'expliquer tout
238 en donnant mon avis, dire « l'enfant a ressenti ça parce que », après j'explique par rapport
239 à ce que l'auteur dit et par rapport aussi à ce que je pense, mêler les deux.

240

241 D.E : Mêler les deux parties mais sans forcément faire deux parties.

242

243 I : Oui.

244

245 D.E : Vous avez donc fini la rédaction de cette situation de cette façon ou vous avez faite
246 une autre chose pour la fin de la fiche de lecture ?
247
248 I : J'ai rajouté une petite conclusion de cinq lignes sur ce que je pensais que l'ouvrage
249 pouvait apporter, pas à moi mais au domaine de la pédagogie, aux professionnels de la
250 pédagogie, parce que peut être ça pouvait leur apporter et faire réfléchir.
251
252 D.E : Là vous venez de décrire un moment qui vous a posé un peu de difficultés,
253 maintenant je vous propose de choisir plutôt un moment où vous avez senti que vous vous
254 êtes bien débrouillée pour écrire une partie spécifique de cette fiche de lecture, un
255 moment qui vous vient à l'instant où c'était facile pour vous.
256
257 I : Dans la première partie du compte-rendu de lecture.
258
259 D.E : Quelle est la première chose que vous avez faite, on va d'abord essayer de situer ce
260 moment, où vous étiez alors?
261
262 I : Toujours chez moi, devant mon ordinateur, dans ma chambre.
263
264 D.E : D'accord, là vous êtes dans votre chambre, pour le compte-rendu qu'est-ce que
265 vous avez fait tout d'abord ?
266
267 I : J'ai pris la fiche des étapes.
268
269 D.E : D'accord, vous prenez la fiche des étapes.
270
271 I : Je la lis pour voir ce qui nous est demandé, il ne fallait pas autant développer que dans
272 la partie critique, donc c'était surtout dire le thème du livre, le genre littéraire, présenter
273 l'auteur.
274
275 D.E : Vous prenez la fiche, vous regardez toutes les parties que l'on vous demande.
276
277 I : Je fais la première partie.
278
279 D.E : Vous faites donc la première partie qui consistait à dire...
280
281 I : Le thème, ensuite le genre littéraire, ce n'étaient pas des parties, c'étaient des sous-
282 parties, pas un, deux, trois, la grande partie était le compte-rendu, plusieurs chose qui
283 nous étaient demandées.
284
285 D.E : Il y a donc plusieurs parties que l'on vous demande, vous prenez donc chaque partie
286 et vous développez, commencez-vous par le titre à ce moment là ?
287
288 I : Non, j'ai commencé par le thème du livre.
289
290 D.E : Vous commencez donc par le thème du livre, vous lisez, on vous demande de lire le
291 thème et pour écrire le thème qu'est-ce que vous avez fait ?
292
293 I : J'ai lu la quatrième de couverture.

294
295 D.E : Vous avez lu la quatrième de couverture.
296
297 I : J'ai fait des recherches sur le livre sur l'Internet, pour voir ce qui était dit sur cet
298 ouvrage, j'ai lu aussi ça.
299
300 D.E : Vous avez donc trois choses, la quatrième de couverture la recherche sur Internet, et
301 ce que vous avez lu, avec toutes ces informations ensuite qu'est-ce que vous avez fait ?
302
303 I : J'ai trouvé, j'ai eu un peu du mal quand même à l'expliquer, pas à le trouver parce que
304 je savais de quoi ça parlait mais j'avais du mal à le retranscrire et à l'expliquer.
305
306 D.E : Vous aviez eu du mal, et qu'est-ce que vous faisiez à ce moment là ?
307
308 I : J'ai lu les informations et je me suis reprise à plusieurs fois.
309
310 D.E : D'accord.
311
312 I : J'ai écrit une phrase, après je l'ai relu, je me suis dit « est-ce que ça va » et au début ce
313 n'allait pas, j'ai effacé , j'ai pensé, j'ai réfléchi.
314
315 D.E : D'accord vous avez effacé puis réfléchi et ensuite ?
316
317 I : Ensuite, j'ai récrit une phrase.
318
319 D.E : Vous avez récrit une phrase.
320
321 I : À chaque fois et ça allait, donc je l'ai gardé.
322
323 D.E : Vous l'avez gardé, c'était juste une phrase.
324
325 I : Juste la phrase, je n'ai pas expliqué, j'ai les thèmes et j'ai juste lu le thème du livre.
326
327 D.E : D'accord vous avez juste lu le thème.
328
329 I : C'est le thème, je n'ai pas expliqué.
330
331 D.E : D'accord, vous avez juste dit le thème.
332
333 I : Pour le genre littéraire, c'est ce que j'ai dit dans l'analyse critique, approche
334 pédagogique.
335
336 D.E : Comment vous avez procédé, les parties vous les aviez déjà lues, par rapport au
337 thème vous avez procédé d'une certaine façon et ensuite qu'est-ce que vous avez fait ?
338
339 I : Le genre littéraire.
340
341 D.E : Comment vous vous êtes prise à ce moment là pour écrire le genre littéraire ?
342

343 I : J'ai regardé qui était l'auteur, ce qu'il avait fait dans sa vie, il avait été instituteur,
344 psychologue et par rapport aussi à ma lecture j'ai essayé d'assembler tout ça.
345
346 D.E : Comment avez-vous fait à ce moment là pour essayer d'assembler tout ça ?
347
348 I : Je m'étais dit qu'il avait été instituteur et dans le livre il expliquait, il était en situation
349 d'instituteur, il faisait des séances à des enfant, il les faisaient parler, expliquer, donc j'ai
350 rapproché cela à son métier de psychologue.
351
352 D.E : Vous avez rapproché cela à son métier de psychologue ?
353
354 I : Oui.
355
356 D.E : C'était des idées qui vous venaient au cours de la rédaction ?
357
358 I : Oui.
359
360 D.E : Et lors de la rédaction, comment avez vous fait pour écrire cela ?
361
362 I : Je n'avais pas encore écrit, j'ai recherché encore et une fois j'avais trouvé ces deux
363 idées j'ai cherché si le mot psychopédagogique existait et ça existait je crois que c'était
364 marqué dans le livre derrière, c'était marqué psychologie et pédagogie, après j'ai
365 assemblé les deux, j'ai regardé si ça existait psychopédagogie et comment ça existait j'ai
366 mis ce mot et ensuite je l'ai explique en deux parties, d'abord psychologie, pourquoi je
367 dis que c'est de la psychologie.
368
369 D.E : D'accord pour expliquer pourquoi c'était de la psychologie comment vous avez fait
370 pour expliquer ?
371
372 I : C'était toujours par rapport aux séances qu'il faisait aux enfants, c'est psychologie, je
373 me suis dit que c'était ça, j'ai expliqué par ça, et la pédagogie c'est parce que c'était dans
374 le cas de ses élèves et de la difficulté d'apprendre, la pédagogie, moi je me suis dit « je
375 vais expliquer la pédagogie par l'apprentissage »
376
377 D.E : D'accord donc vous expliquez donc d'abord la partie psychologie et après
378 pédagogie, c'est par rapport au genre littéraire, c'est de cette façon que vous avez rédigé
379 cette deuxième partie, c'est la dernière chose que vous avez fait pour cette partie ou il y a
380 des choses que vous avez faites ensuite ?
381
382 I : J'ai rajouté que ce n'était demandé de dire ce que l'auteur était, j'ai quand même mis
383 qu'il était instituteur et psychologue parce que j'ai trouvé que ça se rapprochait de ce que
384 je venais de dire sur le genre littéraire.
385
386 D.E : D'accord pour cette partie vous vous êtes dit que ce n'était pas demandé dans la
387 fiche de lecture mais vous pensiez que cela se rapprochait avec ce qui était dit avant et
388 vous l'écrivez.
389
390 I : Oui.
391

392 D.E : Et à ce moment là, comment avez-vous fait pour mettre ça par écrit ?
393
394 I : Comme je me suis dit qu'il y avait un lien, j'ai juste rajouté, vous vouliez savoir
395 pourquoi je l'ai rajouté ?
396
397 D.E : Non, pas pourquoi mais comment avez-vous fait pour le rajouter parce qu'avant
398 vous avez mis deux parties, psychologie et pédagogie, vous expliquez pourquoi c'était de
399 l'ordre de la psychopédagogie, ensuite vous parlez de l'auteur et comment vous avez
400 procédé pour écrire à ce moment là ?
401
402 I : Suite à mon paragraphe sur la psychopédagogie, j'ai juste écrit une ligne et dit « il faut
403 savoir que... » ensuite j'ai mis l'auteur et après ce qu'il avait fait et donc j'ai expliqué en
404 disant que c'était à travers ses expériences qu'il a puisé ses informations pour écrire ce
405 livre.
406
407 D.E : D'accord, avez-vous d'autres images qui vous viennent à l'esprit par rapport à la
408 rédaction de ce compte rendu ?
409
410 I : Il y a une partie que j'ai eu du mal à faire (*cherche dans son texte*) j'ai fait une partie
411 sur la médiation culturelle et j'avais du mal à comprendre le terme, à travers ma lecture je
412 n'avais pas réussi à bien comprendre ce que voulait dire l'auteur par ce terme.
413
414 D.E : Le terme était « médiation culturelle » ?
415
416 I : Oui, donc j'ai repris mes notes, j'ai regardé ce que j'avais noté, je n'avais pas noté
417 grand chose, j'ai repris les pages qui correspondaient à ça, ce que j'avais noté sur
418 médiation culturelle, il y avait des pages que je n'avais pas bien expliquées, j'ai repris le
419 livre, j'ai relu les parties plusieurs fois.
420
421 D.E : Vous relisiez donc les parties plusieurs fois et ensuite qu'est-ce que vous faites ?
422
423 I : Ensuite je note, j'ai pris les notes, pas directement, je ne les ai pas tapées directement,
424 j'ai écrit à part.
425
426 D.E : Ce que vous avez lu c'étaient vos notes ou directement les pages du livre ?
427
428 I : J'ai lu sur mes notes les pages du livre.
429
430 D.E : Dans les notes vous avez marqué les pages du livre.
431
432 I : Voilà, je lis dans le livre et je reprends d'autres notes, une fois j'avais pris ces notes
433 j'ai essayé d'assembler des idées pour comprendre vraiment ce que voulais dire l'auteur.
434
435 D.E : D'accord, vous essayiez d'assembler les idées.
436
437 I : Voilà et ensuite j'ai repris des morceaux, j'ai essayé d'expliquer par moi même mais
438 j'ai aussi repris des phrases que l'auteur avait cité dans son livre.
439

440 D.E : Il y a donc deux choses, vous avez essayé d'expliquer avec vos mots et en même
441 temps vous essayiez de reprendre l'auteur, d'accord, et pour essayer d'expliquer avec vos
442 mots comment avez-vous fait à ce moment là ?

443

444 I : Déjà dans la première phrase, j'ai cité l'auteur, ce qu'il voulait dire par médiation
445 culturelle.

446

447 D.E : Vous citez l'auteur.

448

449 I : Voilà, j'ai écrit ce qu'il voulait expliquer ce qu'il disait et ensuite (*silence 5 secondes,*
450 *cherche dans son texte*).

451

452 D.E : Ne vous inquiétez pas pour retrouver dans le texte la phrase exacte que vous avez
453 écrit, le plus important est que vous décriviez la démarche même si le contenu n'est pas
454 tout à fait ce que vous avez écrit, laissez revenir plutôt des images, vous disiez donc que
455 vous avez cité l'auteur, comment avez vous procédé pour expliquer ce que l'auteur
456 disait ?

457

458 I : J'ai cité l'auteur et ensuite j'ai essayé de, pas tout de suite expliquer par moi-même
459 mais dire comment lui il expliquait ces mots dans son livre, au début j'ai cité, j'ai mis des
460 guillemets, ensuite j'ai repris des idées du livre mais sans guillemets parce que je les ai
461 expliquées à ma façon.

462

463 D.E : Vous reprenez donc des mots de l'auteur, vous les expliquez à ce moment là à votre
464 façon, avec vos mots, ensuite qu'est-ce que vous faites ?

465

466 I : Ensuite, j'ai essayé de développer cette idée de médiation culturelle, non pas juste la
467 définition mais toujours à partir de l'auteur, en parlant des objectifs de cette médiation,
468 j'ai fait ça pour développer ce terme.

469

470 D.E : Vous avez donc repris les objectifs de la médiation.

471

472 I : Voilà, ceux qui étaient cités par l'auteur.

473

474 D.E : Par rapport à chaque objectif, comment avez-vous fait pour expliquer cette partie ?

475

476 I : Je crois que j'ai cité les objectifs, dans un premier temps je les ai cités et ensuite
477 j'essaie de développer chaque objectif, à la suite j'écrivais, je ne sais pas combien il y en
478 avait mais je les expliquait à la suite.

479

480 D.E : C'est de cette façon là que vous avez pu expliquer ensuite le terme médiation
481 culturelle que vous n'avez pas très bien saisi au départ, vous avez rajouté d'autres choses
482 après, comment avez-vous fini cette partie?

483

484 I : J'ai repris des exemples que donnait l'auteur, déjà il a cité d'autres auteurs parce que la
485 médiation culturelle était une méthode qu'il utilisait avec les enfants, pour l'utilisation de
486 cette méthode il se référait à d'autres auteurs pour mettre en place sa médiation culturelle,
487 donc j'ai mis ça, qu'il utilisait d'autres auteurs pour expliquer la médiation culturelle, je
488 reprends un exemple d'un enfant avec qu'il avait utilisé cette méthode.

489

490 D.E : D'accord, à ce moment là quand vous prenez l'exemple de l'auteur qu'est-ce que
491 vous faisiez à ce moment là, comment avez-vous fait le choix de cet exemple, de cet
492 enfant ?

493

494 I : Par rapport à l'explication que l'auteur avait donnée sur la médiation culturelle j'ai
495 essayé de voir comment il l'appliquait avec chaque enfant, avec les autres j'avais
496 vraiment du mal à me rendre compte de, à comprendre comment il appliquait, avec cet
497 enfant j'ai vu qu'il a mis en place cette méthode, j'ai bien vu par son explication comment
498 il a mis en place cette méthode alors qu'avec les autres je n'arrivais pas à voir ça.

499

500 D.E : Après la lecture des exemples vous avez mieux compris avec l'exemple de cet
501 enfant plutôt qu'avec les autres, c'est pour cette raison que vous avez choisi cet enfant et
502 vous avez expliqué, c'est après que vous avez cité les objectifs ?

503

504 I : Oui, j'ai cité les auteurs qu'il avait cité pour expliquer cette médiation et en dernier j'ai
505 cité l'exemple de cet enfant.

506

507 D.E : Qu'est-ce que vous cherchiez par l'explication de cet exemple ?

508

509 I : À mieux expliquer à quoi sert la médiation culturelle dans les situations où les enfants
510 avaient des difficultés d'apprentissage, c'est que cherchait à faire l'auteur, voilà, j'ai fini
511 ma partie comme ça.

512

513 D.E : Avez-vous d'autres images qui vous viennent à l'esprit par rapport à la rédaction de
514 la fiche de lecture ?

515

516 I : Non, ça va .

517

518 D.E : merci.

Sujet 6 « Valérie »

1 Avril 11h30

Durée : 64 min

1 D.E : Ce que je vais proposer est de décrire la démarche que vous avez suivie pour écrire
2 cette fiche de lecture dès le départ jusque la fin, dans un premier temps je vais vous
3 proposer de décrire d'une façon générale qu'est-ce que vous avez fait tout d'abord,
4 comment ça s'est déroulé et ensuite qu'est-ce que vous avez fait à la fin et après je vous
5 poserai d'autres questions pour essayer de voir des moments plus précis de l'activité.

6

7 I : Je dois avouer que je me suis basée sur la première fiche de lecture que j'avais faite
8 dans les « faits éducatifs » au niveau de la trame, ensuite au niveau de la présentation, je
9 suis parti des exemples qu'on nous avait donnés.

10

11 D. E : Des exemples par rapport au texte ou par rapport à la démarche ?

12

13 I : Par rapport à la démarche on avait eu des exemples en propédeutique, ensuite au
14 niveau de la présentation succincte des auteurs, j'ai pensé qu'il était nécessaire de
15 présenter les auteurs de mon livre, donc au niveau de l'introduction après avoir lu la
16 moitié du livre je me suis dit qu'il faudrait donner des exemples de manière à expliquer
17 brièvement le thème, de quoi ça va parler, ensuite je ne me souviens plus de ce que j'ai
18 fait, ensuite le plan du livre parce qu'en fait c'était classé chronologiquement, étant donné
19 qu'on parle de la relation parent-enfant, avec les enfants selon la classe d'âge et donc j'ai
20 préféré garder la présentation, le résumé en gardant les parties qui étaient déjà faites en
21 faisant une synthèse des grandes idées et pour la réflexion critique par contre je me suis
22 basée sur, parce qu'en fait la fiche de lecture elle est en relation avec mon sujet de
23 mémoire, donc sur la réflexion critique c'était beaucoup plus facile puisque j'ai pu
24 comparer des livres qui étaient déjà lus, toujours sur le même sujet du développement
25 personnel, affectif et intellectuel de l'enfant et voilà j'ai fait une comparaison et en gros
26 j'ai expliqué ce que je cherchais et pourquoi j'avais choisi ce livre là.

27

28 D.E : Vous avez fini comme ça ?

29

30 I : Voilà, j'ai terminé comme ça.

31

32 D.E : D'accord, vous avez donc rédigé cette fiche de lecture en plusieurs parties, donc
33 plusieurs moments, je vais vous proposer pour la suite de choisir un seul moment, le
34 premier qui vous vient à l'esprit, cela peut être un moment qui s'est bien déroulé, un
35 moment de rédaction.

36

37 I : Je pense surtout à la partie réflexion critique.

38

39 D.E : D'accord, on va essayer d'abord de vous resituer dans le contexte de ce moment,
40 vous étiez où ?

41

42 I : Chez moi, dans ma chambre, devant mon bureau, en fait j'avais déjà commencé dans
43 les transports manuellement, j'avais commencé à manuscrite le début.

44

45 D.E : D'accord, quelle est la première chose que vous avez faite pour commencer à
46 rédiger quand vous étiez dans le transport ?

47

48 I : D'abord j'ai voulu trouver une phrase d'accroche.

49

50 D.E : D'accord, vous étiez dans le transport et vous avez voulu trouver une phrase
51 d'accroche.
52

53 I : Voilà, en fait ce qui me vient à l'esprit ce que je note, je note, je mets sur une feuille et
54 en fait quand j'arrive chez moi devant l'ordinateur j'essaie de ...
55

56 D.E : Excusez-moi, mais on va essayer si vous voulez bien de s'arrêter un peu sur le
57 moment dans le train quand vous notez, qu'est-ce que vous faites à ce moment là ?
58

59 I : Je formule les phrases.
60

61 D.E : À quoi se réfèrent ces phrases ?
62

63 I : Toujours par rapport à ma fiche de lecture, au livre que j'ai lu.
64

65 D.E : D'accord, ce sont des phrases qui reflètent votre point de vue ou plutôt des phrases
66 qui résument le livre.
67

68 I : Non, ce sont des phrases personnelles.
69

70 D.E : À ce moment là elles sont comment ces phrases ?
71

72 I : Dans ma tête elles sont plus un brainstorming, je note une phrase et si elle n'est pas
73 bonne je la corrige.
74

75 D.E : D'accord à ce même moment-là vous corrigez les phrases, d'accord, ensuite qu'est-
76 ce qui s'est passé ?
77

78 I : Qu'est-ce que j'ai fait de plus ? En fait les deux premiers paragraphes sont toujours
79 comme ça, toujours dans le transport, je note sur un papier et quand je rentre chez moi par
80 contre je tape sur l'ordinateur le bout de papier du transport.
81

82 D.E : D'accord, concrètement ce jour là, vous avez donc produit deux paraphrases dans le
83 transport, vous avez fait ça sur papier et ensuite en rentrant chez vous, vous les aviez
84 tapés sur l'ordinateur.
85

86 I : Voilà, j'imprime tout ce que j'ai tapé pour voir si les phrases, pour voir si c'est bien, si
87 c'est du français, je corrige encore sur du papier, sur la feuille que j'ai imprimé et je
88 retape à chaque fois.
89

90 D.E : D'accord, il y a-t-il d'autres images qui vous viennent sur la suite de ce moment,
91 après avoir tapé, quand vous avez corrigé les phrases, avez-vous d'autres moments ?
92

93 I : En fait en général quand je commence comme ça à écrire et ensuite à taper les idées
94 s'enchaînent en fait dans ma tête, par exemple je vais terminer sur une phrase et je me dis
95 à ce moment-là qu'il faut peut être que je ne parle plus du livre, au début quand je parle
96 plus du personnelle dans une petite introduction dans la réflexion critique, je me suis dit
97 qu'il fallait peut être revenir sur le livre pour pouvoir faire les comparaisons entre ce livre
98 là et les autres que j'avais lus.

99

100 D.E : D'accord, vous écrivez des phrases, vous avez corrigé et vous pensez qu'il faut
101 parler plus du livre, qu'est-ce que vous avez fait à ce moment là qu'est-ce que vous avez
102 fait pour revenir sur le livre ?

103

104 I : Je relis un peu brièvement ce que j'avais déjà mis dans le contenu du développement et
105 j'essaie d'extraire en fait des petites idées qui seraient bien de rappeler dans la réflexion
106 critique, je reviens aussi sur les livres que j'avais lu auparavant sur le même thème pour
107 pouvoir faire la comparaison.

108

109 D.E : Qu'est-ce que vous avez fait en premier à ce moment là, vous avez écrit les idées
110 des livres ou celles du livre base, comment avez-vous organisé cette partie ?

111

112 I : Comme lorsque je lis un livre, je fais une petite fiche de lecture, pas forcément comme
113 celle-ci mais juste une petite fiche où je reprends les idées qui selon moi pour mon
114 mémoire m'aideraient bien avec la page, comme là je fais toujours une petite introduction
115 une petite synthèse en cinq ou six lignes qui regroupent les grandes idées du livre, en fait
116 je prends les différentes petites fiches, j'en avais déjà lues quatre, je prends mes petites
117 fiches et je compare en fait avec celle de ce livre là.

118

119 D.E : À ce moment là, vous reprenez donc toutes les fiches ?

120

121 I : Oui, toutes les petites fiches que j'avais faites.

122

123 D.E : Plus la fiche de ce livre là.

124

125 I : Voilà.

126

127 D.E : À ce moment là, comment avez-vous fait cette démarche de travailler avec les
128 différentes fiches, de les comparer, qu'est-ce que vous avez fait quand vous avez eu
129 toutes ces fiches ?

130

131 I : Les petites fiches servent juste à me rappeler un peu ce que j'ai lu dans les livres, en
132 général une fiche de lecture je ne la relis que quand j'en ai besoin, c'est juste pour relire
133 pour ne pas dire de bêtises quand je fais la comparaison, en citant le livre à ne pas dire par
134 exemple que le livre parlait de ça et ça et qu'en fait pas du tout, c'est juste pour me
135 rappeler.

136

137 D.E : D'accord, vous avez relu les petites fiches pour vous rappeler des idées et ensuite
138 qu'est-ce que vous avez fait ?

139

140 I : Qu'est-ce que j'ai fait (*silence 5 secondes*).

141

142 D.E : Vous avez déjà écrit quelques idées, vous relisez les fiches et ensuite qu'est-ce que
143 vous faites ?

144

145 I : Je sais que je n'ai pas fait tout d'un coup.

146

147 D.E : Vous n'avez pas fait tout d'un coup.

148
149 I : Rien que la réflexion critique, en général je fais deux ou trois paragraphes on va dire
150 par jour, après j'arrête après je reviens dessus.
151
152 D.E : Dans ce moment que vous venez d'évoquer combien de paragraphes avez-vous
153 rédigé ?
154
155 I : Je crois que j'avais fait les trois premiers il me semble.
156
157 D.E : D'accord, ça vous a permis de retravailler, de continuer à rédiger, ou à retravailler
158 ce que vous avez déjà fait dans le transport ?
159
160 I : Non, les fiches de lecture m'ont aidé à continuer.
161
162 D.E : Donc à ce moment là vous avez continué.
163
164 I : Voilà, en fait au début c'était plus, comme je vous disais dans le transport j'avais fait le
165 premier et puis bon c'est vrai qu'en général quand je commence le premier ça m'a permis
166 en fait de continuer à faire un deuxième paragraphe, à entamer un troisième et puis
167 ensuite c'est là où je me suis dit qu'il faut peut être que je parle vraiment du travail en lui
168 même.
169
170 D.E : Et comment vous êtes rendu compte du fait qu'il fallait rajouter quelque chose ?
171
172 I : Parce qu'en fait dans la partie réflexion critique on nous demande de donner notre avis
173 tout en ne s'écartant pas trop du livre en lui même, je me suis dit à partir du moment où
174 j'ai expliqué en gros ma démarche qu'il fallait maintenant revenir sur le livre.
175
176 D.E : À ce moment là vous revenez sur le livre.
177
178 I : Voilà, avec les fiches de lecture.
179
180 D.E : Et vous continuez...
181
182 I : Voilà.
183
184 D.E : Et ensuite est-ce qu'il y un autre moment dans la rédaction de l'analyse critique qui
185 a été important ?
186
187 I : *(réfléchi 5 secondes)*
188
189 D.E : pour la suite comment avez-vous procédé ?
190
191 I : Pour la suite, j'avoue que comme je ne savais plus quoi trop mettre, je suis parti en fait
192 dans le sens où, à expliquer, quand j'ai fait la comparaison entre les livres que j'avais déjà
193 lus et expliquer en fait pourquoi je choisissais ce livre là et dire en une ou deux phrases ce
194 qu'il m'avait appris, brièvement *(silence 5 secondes)*.
195

196 D.E : En fait, vous comparez, ensuite vous expliquez vos choix, qu'est-ce que le livre
197 vous a appris, c'étaient ça les parties de la réflexion critique ?
198
199 I : Et ensuite là je me suis dit que ça serait bien de...là j'avais énuméré les questions
200 auxquelles ce livre là m'aidait à répondre.
201
202 D.E : Vous les avez énumérées dans le texte ou séparément
203 I : Non dans le texte.
204
205 D.E : D'accord, c'est pour la fin de la réflexion critique, vous énumérez ce que le livre
206 vous a appris.
207
208 I : Voilà, les questions que je me posais et auxquelles le livre m'a permis en partie de
209 répondre.
210
211 D.E : Et quand vous énumérez ce que le livre vous a appris qu'est-ce que vous asseyiez
212 de faire à ce moment là ?
213
214 I : En fait de montrer l'utilité de ce livre là pour mon mémoire pour ma fiche de lecture,
215 c'était plus pour dire que le choix de mon livre n'était pas anodin, que j'avais vraiment
216 choisi ce livre là parce qu'il rentrait dans le cadre de mon mémoire.
217
218 D.E : D'accord, vous avez choisi d'énumérer ces points avant ou c'est plutôt quelque
219 chose qui a émergé pendant la rédaction ? vous aviez décidé de faire cela auparavant ou
220 c'est quelque chose qui s'est présenté comme ça ?
221
222 I : Oui, c'était plus quelque chose d'instantanée, s'est venu après, au départ je ne pensais
223 pas du tout partir dans cette idée là, mais c'est après pour montrer l'utilité du livre, parce
224 qu'en fait on avait quand même un plan pour la fiche de lecture et on nous expliquait que
225 dans la partie réflexion critique elle devait être plus important que la fiche de lecture en
226 elle même, que c'est le moment où l'on devait s'expliquer, expliquer le pourquoi du livre,
227 le choix, donc en fait au fur et à mesure avec les idées que l'on nous avait déjà données
228 sur ce qu'il faudrait mettre dans la partie réflexion critique et les idées comme ça qui
229 arrivaient, j'ai fait une combine on va dire.
230
231 D.E : Et à quel moment vous avez décidé d'énumérer ça ?
232
233 I : (*silence 6 secondes*) C'était pour conclure.
234
235 D.E : À ce moment là vous aviez déjà rédigé la partie réflexion critique ?
236
237 I : Oui.
238
239 D.E : Ça vous le faites donc pour conclure.
240
241 I : Oui, pour bien reprendre, oui, je crois que c'était un peu pour redire un peu ce que
242 j'avais dit auparavant sur le livre en comparaison avec tel et tel livre que j'avais lu, ce
243 livre là m'avait permis de mettre l'accent sur ça plus que les autres livres et c'est ensuite
244 les questions que j'énumères là, ce sont des questions que je me posais pas forcément

245 mais qu'en lisant le livre m'ont apporté des réponses à des questions que je ne me posait
246 pas et qui étaient des bonnes questions je pense pour m'aider à avancer.
247
248 D.E : D'accord, maintenant je vais vous proposer de choisir plutôt un moment où vous
249 avez senti que vous aviez un peu plus du mal pour rédiger, pas forcément une grosse
250 difficulté mais un moment où vous avez peut être mis un peu plus de temps.
251
252 I : Pas forcément dans la réflexion critique.
253
254 D.E : Non, dans tout le texte.
255
256 I : (*silence 10 secondes*)
257
258 D.E : Prenez votre temps et laissez venir des images sur l'activité.
259
260 I : (*feuillette le texte, 30 secondes*) Je crois que c'était après la première partie, j'avais du
261 mal à ne pas répéter les mêmes choses en fait, parce que je me suis dit « je ne vais pas
262 chercher à inventer, je vais garder la même présentation », comme c'était présenté
263 chronologiquement, de 0 à 2 ans, de 3 à 5 et de 5 à plus, je me suis dit « je vais garder cet
264 ordre là », en fait c'était vraiment dans le contenu des idées, après le premier (paragraphe)
265 je pense que ça avait été, mais en fait c'est là deuxième partie là (*signale sur le texte*) où
266 j'avais beaucoup de mal à écrire, à trouver les idées à mettre, cette dernière-là.
267
268 D.E : D'accord, ce sont surtout ces trois paragraphes où vous avez eu de difficultés,
269 d'accord, je vous propose si voulez bien, pareil que tout à l'heure, de vous resituer dans le
270 moment où vous avez rédigé cette partie là, et donc qu'est-ce qui vous revient ?
271
272 I : Par contre pour cette partie là j'avais le livre sous les yeux, j'avais déjà... toujours
273 dans le transport comme je disais, sur une feuille j'avais noté les pages où selon moi il y
274 avait des idées essentielles à reprendre, oui j'avais noté les pages.
275
276 D.E : Et là vous avez donc le livre sous les yeux, vous notez les pages, les idées
277 essentielles, c'était dans le transport.
278
279 I : Oui, ensuite j'ai fait quoi ? (*2 secondes*)... la première partie là, je crois que ça a été
280 parce qu'en fait, de 0 à 2 ans j'avais déjà lu pas mal de livres dessus auparavant donc en
281 fait ça revenait à peu près sur les mêmes idées, mais là c'était plus difficile vraiment pour
282 la rédaction, de trouver les mots, les termes.
283
284 D.E : D'accord, la difficulté était au niveau de la rédaction, de trouver les mots et les
285 termes, donc vous étiez dans le transport, vous aviez marqué sur une feuille les idées
286 essentielles, à ce moment là comment avez-vous passé de ce moment là à la rédaction ou
287 plutôt à la difficulté dont vous parliez là avant... vous aviez donc vos idées, ensuite vous
288 essayiez de rédiger de 2 à 5 ans, donc c'est à ce moment là que vous avez une difficulté à
289 trouver les mots.
290
291 I : En fait, ce que j'ai fait est que j'ai tapé sur l'ordinateur à la maison, j'ai tapé.
292
293 D.E : D'accord, à ce moment là quand vous avez tapé qu'est-ce que vous avez fait ?

294
295 I : Bah, j'essaie de mettre en forme les idées, ce que j'ai en tête, j'essaie de tout mettre.
296
297 D.E : D'accord et pour le mettre en forme comme vous avez fait à ce moment là ?
298
299 I : C'est toujours le même procédé après, j'imprime et ensuite sur feuille je relis, j'essaie
300 de mettre des termes.
301
302 D.E : La difficulté est donc plutôt quand vous étiez en train de rédiger ou quand vous
303 corrigiez ?
304
305 I : Quand je tapais.
306
307 D.E : D'accord, quand vous tapiez.
308
309 I : Oui, quand je tapais, j'avoue, je tapais un peu n'importe quoi.
310
311 D.E : C'était comment quand vous tapiez n'importe quoi ?
312
313 I : N'importe quoi ça veut dire par exemple une idée que j'avais prise dans le livre, même
314 si je la tapais je paraphrasais, je mettais exactement ce qui avait dans le livre et après
315 quand j'imprime, j'essaie de reformuler.
316
317 D.E : Pour surmonter cette difficulté de ne pas trouver les mots, les termes, comment
318 vous avez fait ?
319
320 I : J'avoue que lorsque je bloque comme ça il me semble que j'ai fait une coupure, ça
321 (*signale une partie de son texte*) je crois que j'ai fait le même jour et ça (*signale une autre*
322 *partie*) j'ai du prendre trois ou quatre jours pour le faire.
323
324 D.E : Ces deux paragraphes là ?
325
326 I : Oui, j'ai fait une coupure, ensuite comme j'avais ce que j'avais imprimé, bien sûr
327 encore une fois quand je suis dans le transport, j'essayais de remettre un peu en forme,
328 couper cette phrase là, remettre ça, copier-coller, enlever certaines parties, chercher le
329 mot dans le dictionnaire, sur l'ordinateur voir avec le dictionnaire de synonymes des mots
330 qui ressemblent des choses comme ça, bah, après c'est comme ça.
331
332 D.E : D'accord à ce moment là, vous aviez vos notes que vous avez faites dans le
333 transport, après vous tapez sur l'ordinateur après vous imprimez et c'est après que vous
334 corrigez, et quand ça n'allait pas vous coupiez à chaque fois ?
335
336 I : Oui.
337
338 D.E : Et quand est-ce que vous avez décidé de couper à ce moment là, la première fois ?
339
340 I : Après que j'ai tapé, j'ai tapé ce que j'avais déjà commencé à mettre en forme, ensuite
341 quand j'ai vu que je n'arrivais vraiment pas, je me souviens qu'à un moment j'ai saturé, je
342 n'avais plus d'idée du tout, j'ai décidé d'arrêter.

343
344 D.E : Quand vous n'aviez plus d'idée, c'est là où vous décidez d'arrêter?
345
346 I : Voilà, quand je n'avais plus d'idées du tout.
347
348 D.E : Et quand vous n'aviez plus d'idées du tout c'était comment?
349
350 I : Bah, quand je n'avais plus d'idées du tout, vous voulez dire la partie comment elle
351 était ?
352
353 D.E : Non, je veux dire comment ça se passe dans votre tête, quand vous n'aviez plus
354 d'idée du tout c'était comment ?
355
356 I : Ah, j'ai mal à la tête, j'ai chaud et je n'ai plus envie de continuer et je fais une pause
357 parce que ça sert à rien, si je continue, je fais des bêtises après.
358
359 D.E : D'accord, c'est à ce moment là que vous décidez de couper.
360
361 I : Oui.
362
363 D.E : Pour reprendre après qu'est-ce que vous avez fait ?
364
365 I : C'est vrai que c'est psychologique, je n'aime pas faire un travail écrit trop juste à la
366 date à laquelle il faut le remettre, comme je sais que j'aime bien couper, mais quand
367 justement je recommence, ce n'est pas parce que j'ai des nouvelles idées, c'est parce que
368 je dois finir avant une date qui est donnée.
369
370 D.E : À ce moment là vous n'aviez pas donc des nouvelles idées, il y avait plutôt la
371 contrainte de temps ?
372
373 I : Voilà, je n'avais pas du tout d'idées.
374
375 D.E : Comment avez-vous procédé après si vous n'aviez pas d'idées ?
376
377 I : Bah, je me souviens que pour cette partie là j'avais repris les feuilles que j'avais
378 imprimées et que j'avais déjà corrigées et tout et je me suis donné, je ne me souviens plus,
379 je me suis dit en début d'après-midi il faut que ça soit terminé », donc je mets en forme,
380 j'efface, je recommence, je tape directement sur l'ordinateur.
381
382 D.E : Vous aviez donc décidé de travailler directement sur l'ordinateur par rapport à quoi,
383 qu'est-ce que vous cherchiez ?
384
385 I : C'était pour voir en fait, pour m'imposer à ne plus refaire le travail, quand j'ai fait sur
386 le papier ça m'incitait à chaque fois à corriger, à refaire les phrases, à reformuler, et en
387 fait quand je tape sur l'ordinateur je laisse comme ça.
388
389 D.E : Ce moment se passe devant l'ordinateur, le deuxième paraphrase ?
390

391 I : Oui, le deuxième paraphrase était sur l'ordinateur, après trois jours quand même, rien
392 que ce paragraphe c'était directement sur l'ordinateur, toujours en reprennent ce que
393 j'avais déjà fait auparavant.

394

395 D.E : Et quand vous repreniez ce que vous aviez déjà fait auparavant comment vous
396 établissiez la liaison entre les paragraphes, comment vous faites quand vous repreniez ?

397

398 I : En fait, quand je reprends ce que j'ai déjà fait, quand je relis un peu et je reprends les
399 idées essentielles, ce que j'avais déjà dit que je mettrais devant et c'est après une fois que
400 j'ai repris les idées, il y a celles qui émergent aussi en même temps dans ma tête et je fais
401 un mixe en fait des deux, de ce que j'avais déjà fait auparavant et ce que j'ai dans la tête à
402 ce moment, et je crois que pareil pour donner le nom, la période, je mettais aussi les idées
403 du livre parce que ça faisait déjà quelques jours que j'avais lu le livre déjà et donc je suis
404 revenue sur le livre, la fiche que j'avais faite, les papiers que j'avais déjà fait dans le
405 transport et voilà.

406

407 D.E : D'accord, c'était pour le premier paragraphe ou pour le deuxième ?

408

409 I : Pour le deuxième, le premier a été facile parce que j'avais lu quelques livres sur la
410 première enfance ça a été, et là le troisième est court parce que là aussi, je l'ai fait le
411 même jour, là je suis restée sur l'ordinateur.

412

413 D.E : Le même jour que vous avez rédigé celui qui vous a posé des problèmes ?

414

415 I : Le même jour, là je suis restée sur l'ordinateur.

416

417 D.E : C'est le même jour que vous avez construit le paragraphe qui vous a posé un peu de
418 problème?

419

420 I : Voilà, le reste j'ai fait « tanpis je continue ».

421

422 D.E : D'accord, vous commencez à travailler directement sur l'ordinateur pour ce
423 paragraphe (*signale*) et ensuite vous rédigez tout le reste le même jour.

424

425 I : Voilà.

426

427 D.E : Vous avez procédé de la même façon? Ça a été un peu difficile aussi ?

428

429 I : Oui aussi, par contre ce n'était pas au niveau de la rédaction, c'était plus au niveau des
430 idées, c'est-à-dire que dans cette partie là mon livre ne me disait pas beaucoup, pourtant il
431 y avait une partie consacrée à l'enfant de 6 à 12 ans, mais je ne comprenais pas ce qui
432 était écrit parce qu'il y avait beaucoup de vocabulaire psychologique et médical et j'avoue
433 que je ne comprenais pas très bien, donc j'ai pris tout ce que je comprenais, les parties et
434 j'ai essayé de faire un petit paragraphe dessus pour pouvoir dire en quelques mots de quoi
435 ça parlait.

436

437 D.E : Vous avez relu à ce moment là ? Ou vous avez repris vos notes ? Comment avez-
438 vous procédé à ce moment là ?

439

440 I : Je sais que sur ma fiche je n'avais pas fait de partie pour ça justement, je ne voyais pas
441 comment.
442
443 D.E : D'accord, dans les petites fiches que vous aviez faites vous n'aviez pas beaucoup
444 d'information sur cette période de l'enfance.
445
446 I : Voilà, je n'en avais pas beaucoup, même pas du tout, j'avais juste une ligne « enfant de
447 10 ans », donc j'ai dû relire le livre, la partie sur ça.
448
449 D.E : D'accord, quand vous relisiez, qu'est-ce que vous faisiez ?
450
451 I : De prendre quelques petites phrases qui me semblaient pertinentes à dire, en fait je n'ai
452 pas relu tout le chapitre, j'ai brièvement balayé avec mes yeux et voilà, après j'essaie de
453 mettre en forme.
454
455 D.E : Avez-vous pris des notes à ce moment là, ou alors c'était juste une lecture pour
456 prendre des idées.
457
458 I : Voilà, juste pour prendre des idées, pour me remémorer, je n'ai pas du tout pris de
459 note, j'ai été directement sur l'ordinateur, parce que j'avoue que ça me saoulait un peu,
460 j'avais vraiment envie de terminer, c'était deux jours avant la date donc j'ai tapé
461 directement.
462
463 D.E : D'accord, vous aviez tapé directement sur l'ordinateur, la troisième partie, donc à
464 ce moment là comment vous faisiez pour taper directement sur l'ordinateur ?
465
466 I : Bah, je tapais ce que je venais de relire un peu.
467
468 D.E : D'accord...
469
470 I : Quand je lisais une phrase, je la tapais.
471
472 D.E : Vous lisiez une phrase, ensuite vous la tapiez de la même façon ou vous la
473 reformuliez ?
474
475 I : Je la reformulais à ma façon et je la tapais.
476
477 D.E : Et quand vous la reformuliez qu'est-ce que vous cherchiez à ce moment là en la
478 reformulant.
479
480 I : En fait, comme je disais tout à l'heure, je trouvais que c'était formulé d'une façon un
481 peu compliqué, je trouvais que les phrases étaient trop complexes, très longues, avec un
482 vocabulaire médical et psychologique et donc j'ai essayé de reformuler d'un façon
483 simple, de me faire comprendre et de pouvoir expliquer au professeur qui me corrigerait
484 et que n'aurait pas lu mon livre.
485
486 D.E : Quand vous essayiez d'écrire d'une façon simple c'était comment ?
487

488 I : C'était difficile de transcrire ces phrases complexes, elles étaient longues les phrases,
489 et pour les couper j'avais peur de couper, de changer le sens des phrases pour expliquer,
490 c'est vrai que ce n'était pas facile j'avoue que je me suis dit « je vais essayer de faire des
491 phrases le plus courtes possibles.
492
493 D.E : Pour les faire les plus courtes possibles qu'est-ce que vous faisiez à ce moment là ?
494
495 I : En fait ce que je prenais c'était juste les bases, comme on dit « sujet –verbe-
496 complément »
497
498 D.E : d'accord, « sujet-verbe-complément », mais dans les phrases que vous lisiez ?
499
500 I : Voilà, j'enlevais les adjectifs, les mots qui selon moi n'étaient pas nécessaires pour que
501 je puisse comprendre donc je prenais dans la phrase, le complément je le soulignais, ainsi
502 que le verbe et le complément et ensuite je mettais juste des mots pour pouvoir lier le
503 tout.
504
505 D.E : D'accord, pour lier ces mots que vous aviez soulignez, vous recopiez et vous
506 rajoutiez des mots pour faire une phrase.
507
508 I : Voilà, je mettais des mots de liaison, c'est ça que je fais pour le dernier (paragraphe).
509
510 D.E : D'accord, vous avez rédigé le dernier de cette façon là .
511
512 I : Oui, mais les quelques phrases que j'avais prises dans le chapitre je procédais de la
513 même façon, le sujet le verbe et le complément, j'essaie de tourner, déjà voir les mots de
514 liaison pour tourner toujours d'une façon plus simple, éviter de répéter par exemple
515 « l'enfant, période » je me suis juste arrêtée à des petits mots après, à la fin, vraiment à la
516 fin, je me suis dit qu'il y avait trop de mot qui revenaient, toujours les mêmes mots.
517
518 D.E : Donc à la fin, il y avait ces mêmes mots qui revenaient.
519
520 I : Comme tout était tapé sur l'ordinateur. Je mettais en soulignant sur mon ordinateur, je
521 mettais le dictionnaire de synonymes et encore j'allais chercher sur le dictionnaire si je ne
522 trouvais pas sur l'ordinateur, parfois les termes n'étaient pas très proches ou ne se
523 ressemblaient pas du tout, ça m'est arrivé de regarder dans le dictionnaire.
524
525 D.E : C'est la dernière chose que vous avez faite par rapport à ce paragraphe, chercher les
526 mots, les synonymes ?
527
528 I : Oui, c'est la dernière chose que j'ai faite, chercher des synonymes qui selon moi
529 allaient mieux pour éviter qu'il y ait des redondances.
530
531 D.E : D'accord, tout à l'heure vous avez parlé des mots de liaison, comment vous
532 procédiez pour mettre ces mots ?
533
534 I : Par contre pour les mots de liaison, je me rappelais que pour le BTS on m'avait donné
535 une feuille, un listing de plein de mots, de mots par exemple « comment on fait la
536 distinction, la comparaison », des mots comme ça, et donc j'ai repris cette liste là, et puis

537 bon quand je vois que le mot il va mieux il explique mieux, par exemple « d'ailleurs »,
538 « pourtant », j'ai repris cette feuille là et je me suis contentée de les mettre à des moments
539 précis.

540

541 D.E : D'accord, pour le mettre à des moments précis comment vous faisiez ? vous aviez
542 la liste des mots...

543

544 I : Oui, j'avais la liste sous les yeux et là je relisais, à chaque fois je lis à voix haute.

545

546 D.E : Vous relisez à voix haute.

547

548 I : Et ensuite, j'essaie de me dire qu'est-ce que selon moi serait le mieux, ça m'est arrivé
549 de mettre un ou deux mots, par exemple je vais mettre pourtant et je me dis par exemple
550 « le mot pourtant ne va pas parce que ce n'est pas une conséquence » des choses comme
551 ça, je crois que c'est ça que j'ai fait à la fin, c'est plutôt ça.

552

553 D.E : D'accord, c'est plutôt ça que vous avez fait à la fin.

554

555 I : Voilà, c'était juste pour attacher les idées entre elles, pas que pour ça en fait, je crois
556 que c'est-ce que j'ai fait pour le reste, pour les deux.

557

558 D.E : Pour les deux paragraphes ?

559

560 I : Oui parce qu'en fait je suis revenue sur le deuxième pour pouvoir mettre en forme avec
561 les mots de liaison et c'est là aussi où j'ai coupé ça en deux paragraphes parce que j'ai vu
562 que c'étaient deux idées distinctes et (*silence 5 secondes*).

563

564 D.E : D'accord, donc pour terminer vous avez plutôt regardé les mots de liaison.

565

566 I : Voilà, la forme du texte, voir si quand on lit, j'aime bien voir l'introduction que j'ai
567 faite pour voir si c'est bien et j'ai trouvé que c'était bien.

568

569 D.E : D'accord, donc pour les mots de liaison vous aviez une liste, vous preniez les mots
570 et vous essayiez à chaque fois.

571

572 I : Voilà, j'essayais de les mettre à tel et tel moment parce que bon il faudrait expliquer
573 que c'est une conséquence par exemple, voilà.

574

575 D.E : D'accord, d'abord vous lisiez la phrase et après vous mettiez les mots de liaison.

576

577 I : Non, pas que la phrase, je lis par exemple tout l'ensemble, trois ou quatre phrases, pour
578 voir en fait si entre les deux idées il n'y pas un moment où il faudrait mettre un mot de
579 liaison pour ne pas avoir deux idées qui par exemple se ressemblaient ou se suivent, juste
580 les séparer par un mot.

581

582 D.E : D'accord, il y a-t-il d'autres moments qui vous viennent par rapport à la rédaction?

583

584 I : Par rapport à la rédaction.

585

586 D.E : Des choses à rajouter que vous pensez ne pas avoir dit?
587
588 I : (*silence 20 secondes*)
589
590 D.E : Là je vois que vous avez rédigé une introduction, le thème, la présentation, l'auteur,
591 cette partie vous l'avez faite avant le compte-rendu et l'analyse critique, comment avez-
592 vous fait pour rédiger ça ?
593
594 I : Déjà je crois que j'ai commencé par la fin, en fait la première chose que j'ai faite c'est
595 la réflexion critique après avoir lu le livre et ensuite comme je disais le début était plus en
596 comparaison avec la fiche de lecture que j'avais faite, la trame pour le début, j'ai suivi les
597 idées, par contre pour l'introduction c'était vraiment pour expliquer brièvement quel était
598 le but du livre, parce qu'en fait dans le livre aussi il y avait une introduction et j'ai voulu
599 faire un résumé de cette introduction là, toujours pour qu'en fait que M. X quand il lira
600 ma fiche de lecture si encore il n'a pas lu le livre il puisse comprendre ce livre là à quoi il
601 servait, si moi j'ai compris qu'il puisse voir, comprendre le livre.
602
603 D.E : D'accord donc vous avez d'abord rédigé la réflexion critique et ensuite ça.
604
605 I : Voilà cette partie là, la réflexion critique j'avais déjà commencé, comme j'avais dit
606 dans les transport à taper à me dire voilà je mettrai ça, ça et ça, faire la comparaison et
607 c'est ensuite que j'ai commencé à faire ça, ça coulait, c'était bien, en gros c'était juste
608 reprendre le thème, la présentation des auteurs, c'était déjà écrit dans le livre, au niveau
609 de l'introduction, j'ai lu l'introduction, j'ai regroupé les idées essentielles comme par
610 exemple, les dates, les années 60 et dire brièvement pourquoi ils avaient fait ce livre là,
611 voilà.
612
613 D.E : Vous avez donc regroupé les idées essentielles.
614
615 I : Voilà.
616
617 D.E : C'était en écrivant ou pendant que vous lisiez l'introduction ?
618
619 I : En fait, j'ai lu toute l'introduction qui tenait en fait trois pages et c'est ce que j'ai
620 retenu de l'introduction que j'ai mis en forme après à ma façon personnelle, au début je
621 n'ai pas pris d'idée en fait de l'introduction comme j'ai fait pour après, j'avais vraiment
622 trop de mal, je n'arrivais vraiment pas, je me suis dit que je n'allais pas me casser la tête,
623 je vais reprendre des idées bien du texte et les reformuler mais c'est vrai qu'au début
624 l'introduction ça a été j'ai compris et c'est après, je n'ai même pas eu besoin du livre
625 parce que j'ai tapé l'introduction je crois deux jours après avoir fini le livre.
626
627 D.E : Vous aviez tapé directement, vous n'aviez pas pris des notes pour l'introduction,
628 vous aviez tapé directement.
629
630 I : Voilà, directement, pas de notes pour ça, le plan du livre, je ne sais pas pourquoi j'ai
631 fait le plan du livre d'ailleurs.
632
633 D.E : Le plan du livre, vous l'avez rédigé après l'introduction, le même jour ou quand ?
634

635 I : Il me semble que toute cette première page là je l'ai faite le même jour, oui, parce
636 qu'en fait après l'introduction on a le sommaire avec la présentation des chapitres et en
637 fait je me suis dit que ça serait bien d'expliquer en fait le plan du livre pour pouvoir
638 expliquer par la suite pourquoi je présentais en fait la fiche de lecture en trois parties.

639

640 D.E : Donc à ce moment là vous vous êtes dit que ça serait bien de présenter le plan du
641 livre pour au même temps introduire les choses que vous alliez dire par la suite.

642

643 I : Voilà.

644

645 D.E : Ça (*signale dans le texte*) donc vous l'avez rédigé le même jour.

646

647 I : Oui.

648

649 D.E : Comment avez-vous fait pour la rédiger cette partie du plan.

650

651 I : (*silence 6 secondes*) Je crois que ça a été aussi, j'ai quand même repris le livre juste
652 pour bien remettre les périodes, les tranches d'âge (*silence 10 secondes*) là j'ai juste repris
653 le livre, juste pour vois les tranches d'âge mais je ne me suis pas vraiment servi du livre je
654 crois, je crois que j'ai juste tapé, juste pour pouvoir expliquer que le livre se divisait en
655 trois grandes parties, après avoir fait ça, en fait j'avais déjà mis cette partie là (*titre*
656 *périnatal*) à l'intérieur de cette partie là (*un autre titre*) en fait c'est en relisant la première
657 partie, parce que je n'avais pas encore fait ça, j'avais fait la réflexion critique, la première
658 page et ça, en fait je me rendais compte que quand on disait « un enfant de 0 à 2 ans »,
659 quand un enfant a 0 ans il y avait une distinction à faire dans la période que l'enfant a
660 vécu dans la ventre de sa mère et à partir du moment où il était né, donc je me suis dit que
661 ce serait plus logique de couper cette partie là et celle-là.

662

663 D.E : Vous vous êtes dit à ce moment là qu'il fallait distinguer même si ce n'était pas
664 expliqué de cette façon là dans le livre ?

665

666 I : Non, dans le livre c'était dans une seule partie, dans cette partie là, de 0 à 2 ans on
667 avait un petit bout, ils n'avaient pas divisé, quand j'ai pris la liste des mots de
668 coordination, il n'y avait aucun mot qui selon moi expliquait en fait que ce n'était pas
669 dans la même période, je n'ai pas trouvé de mots qui puissent expliquer, je me souviens
670 au début je n'avais pas encore pris la liste pour ça, c'était vraiment de tête, je me disais
671 « quel mot va pouvoir expliquer que cette partie là » elle fait partie (de la même période)
672 mais sans pour autant être dedans et comme je n'arrivais pas à décrire, à le faire
673 comprendre à l'écrit quand je relisais à voix haute, je me suis dit je vais couper comme ça
674 « je vais faire une petite partie qui éviterai de chercher un mot qui puisse faire la liaison
675 entre les deux »

676

677 D.E : D'accord vous avez lu que dans le texte même si elles étaient pas divisées il y avait
678 deux parties, à ce moment là vous essayiez de trouver un mot, à ce moment là c'est en
679 lisant ou en écrivant que cette idée de trouver un mot de coordination vous vient à
680 l'esprit ?

681

682 I : C'est en relisant, après avoir écrit, quand je me suis relue je me suis dit « je trouve
683 qu'il y a truc qui manque » je trouve que ça n'a rien à voir alors qu'on aurait pu penser

684 que je mettais les deux périodes en même temps alors que dans le livre je crois qu'ils
685 avaient juste fait un aparté dans le livre, c'était la façon de pouvoir l'expliquer dans ma
686 fiche de lecture.

687

688 D.E : Quand vous avez relu, vous avez pensé à trouver un mot pour lier la partie déjà
689 rédigée, mais vous ne l'avez pas trouvé et c'est là où vous décidez après la relecture de
690 diviser et de faire deux parties.

691

692 I : Voilà, ensuite pour le reste ça a été en gros (*feuilleter son texte*), ensuite pour la petite
693 conclusion. J'avoue que c'était un peu comme les deux paragraphes, j'ai tapé directement.

694

695 D.E : D'accord, donc c'est après les deux paragraphes avec lesquels vous avez eu un peu
696 plus du mal, après vous faite donc la conclusion.

697

698 I : Voilà, juste avant d'entamer la réflexion critique, j'ai fait la conclusion parce que j'ai
699 trouvé que c'était trop direct de partir directement sur la réflexion critique, je me suis dit
700 qu'il faudrait que je fasse, en relisant je me suis dit « c'est trop rapide », trop rapide de
701 passer directement à la réflexion critique où je parlais directement de mes réflexions
702 personnelles et la présentation du livre, donc j'ai fait quelques phrases pour en gros
703 récapituler tout ce que j'avais dit.

704

705 D.E : Vous avez rédigé donc la conclusion pour récapituler ce que vous aviez dit et pour
706 faire une coupure par rapport à la réflexion critique, ça vous l'avez tapé le même jour que
707 vous avez rédigé les deux paragraphes qui ont été difficiles?

708

709 I : Oui.

710

711 D.E : Pour récapituler donc à ce moment là comment avez-vous fait à ce moment là ?
712 Vous aviez dit tout à l'heure « j'ai pris tout ce que j'avais dit avant et j'ai récapitulé »,
713 comment avez-vous procédé pour faire ça ?

714

715 I : Je dis que j'ai repris, je ne sais pas comment j'ai repris, j'ai tapé directement.

716

717 D.E : Et quand vous tapiez directement qu'est-ce que vous faisiez ?

718

719 I : Je ne pense pas que je l'ai fait le même jour, parce que justement c'est en me rendant
720 compte par la suite qu'après avoir fait un copier-coller de la réflexion critique à la fin du
721 paragraphe, ça m'avait déjà donné beaucoup de mal, donc je me suis rendue compte que
722 c'était trop directe et c'est ensuite que j'ai fait la conclusion, c'est le même jour mais pas
723 directement en fait, je ne l'ai pas fait directement après les deux chapitres, je ne me suis
724 dit je n'ai pas de conclusion, en fait pareil en tapant je me suis dit qu'il serait bien de,
725 quelques heures après j'avais quand même en tête les deux paragraphes donc j'avais
726 beaucoup du mal alors je me suis dit je vais faire une phrase vite fait.

727

728 D.E : Vous vous êtes dit cela avant de faire quelque chose de courte au départ, ou s'est
729 venue comme ça ?

730

731 I : C'est venu comme ça, je n'avais plus rien à dire, c'est juste que je sentais qu'il fallait
732 mettre une conclusion, mais sinon je n'avais plus rien à dire, je n'avais pas d'idée du tout,

733 je me suis dit « récapituler en 5 phrases si je peux les deux grands paragraphes » qui ne
734 sont pas si gros que ça, mais qui m'ont donné beaucoup du mal, ça (*signale dans le texte*)
735 je crois que j'ai relu vite fait et celui-la (*signale le suivant*) je me suis dit en 5 phrases ça
736 devrait tenir.

737

738 D.E : Donc vous avez repris les idées importantes dans la conclusion.

739

740 I : Oui, ce ne sont pas vraiment les idées, c'est plus une conclusion personnelle , c'est
741 plus ce que j'ai compris, ce n'est pas vraiment des idées du texte mais plus ce que j'ai
742 compris de part ma lecture, de ce que j'ai dit dans les paragraphes, parce que ce que je dis
743 dans les paragraphes ce n'est pas texto mais c'est vraiment des idées propres du texte, je
744 n'ai pas essayé d'extrapoler en expliquant les choses puisque je me suis dit c'est une fiche
745 de lecture pour pouvoir après revenir sur des idées du texte donc en fait tout ça (*signale*
746 *les paragraphes*) ce sont des idées propres du texte et la conclusion, c'est vraiment une
747 vision personnelle « ce livre là permet de... » voilà c'est plus ce que moi j'ai compris sur
748 l'utilité du texte, voilà, c'est personnel sans pour autant être trop personnelle.

749

750 D.E : D'accord.

751

752 I : C'est personnel sans pour autant dire par exemple que les idées n'étaient pas très bien
753 expliquées ou quelque chose comme ça, vraiment pour moi quelle était l'utilité, c'est ça
754 parce qu'en une phrase j'ai fait le récapitulatif du texte et j'ai enchaîné avec une phrase
755 plus personnelle pour enchaîner sur la réflexion critique.

756

757 D.E : D'accord, une phrase plus personnelle pour donner sur la réflexion critique où vous
758 alliez plus exprimer votre avis.

759

760 I : Voilà, comme j'avais déjà fait auparavant, je me suis dit « il faudra que je trouve une
761 petite phrase pour pouvoir enclencher le tout » donc voilà.

762

763 D.E : D'accord, vous voulez rajouter d'autres choses.

764

765 I : Je crois que non.

Sujet 7 « Marina »
4 avril 2005 – 13h00
37 min

1 D.E : Ce que je vais vous proposer est de décrire si vous le voulez bien d'abord d'une
2 façon globale la façon dont vous avez rédigé cette fiche de lecture, vous pouvez
3 commencer par ce que vous avez fait au départ, comment ça s'est déroulé et comment
4 vous avez fini et ensuite je vous poserai d'autres questions pour essayer de voir des
5 moments plus précis de l'activité, des moments qui vous viennent à l'esprit, d'abord donc
6 d'une façon général l'idée est d'avoir une vision d'ensemble de votre activité.
7
8 I : Ça concerne plus la méthodologie du travail.
9
10 D.E : Plus la façon dont vous avez rédigé, votre démarche.
11
12 I : Pour commencer cette fiche de lecture, je l'ai fait sur un ouvrage qui va plus dans le
13 sens du thème de mon mémoire que je prépare cette année, pour ne pas faire de lectures
14 pas inutiles mais pour gagner du temps sur la bibliographie, donc par la suite j'ai
15 commencé par un ouvrage qui m'appartient donc je lis et mets du stabilo en même temps,
16 quand c'est un ouvrage emprunté j'écrivais sur un papier les moments qui me paraissent
17 forts, c'était une première démarche, par la suite je faisais une relecture de ce que moi
18 j'avais noté et je fais un résumé et donc après je me servais de la méthodologie qu'on
19 nous avait donnée, les démarches à faire et ensuite pour ce qui concernait l'analyse
20 critique je donnais mon point de vue personnelle et je faisais aussi des recherches soit
21 dans un autre ouvrage soit dans l'Internet dans des parties où je pouvais donner mon point
22 de vue plus personnel sur la question, en gros la démarche, une fois que j'ai tapé la fiche
23 de lecture, je l'ai relu.
24
25 D.E : Si vous voulez bien maintenant je vais vous proposer de choisir un moment, le
26 premier qui vous vient à l'esprit, c'est peut être un moment où vous sentiez que vous vous
27 débrouilliez bien à ce moment là, où vous écriviez une partie de la fiche de lecture,
28 choisissiez un moment et ensuite décrivez-le, prenez votre temps.
29
30 I : Je vais choisir la lecture et ensuite le fait de ressortir les moments ou les phrases
31 importantes.
32
33 D.E : C'est donc la lecture et la prise de notes que vous faisiez à côté, c'est cela ?
34
35 I : Oui.
36
37 D.E : Alors, ce que je voudrais que vous décriviez c'est vraiment la rédaction.
38
39 I : Je vais changer alors, cela peut être des moments où j'ai prenais plus de temps ou aussi
40 des moments où c'était facile.
41
42 D.E : On peut voir les deux, commencez par le premier qui vous vient à l'esprit.
43
44 I : Le premier qui me vient est de reformuler les pensées de l'auteur, écrire la rédaction,
45 donc avec mes mots à moi.
46
47 D.E : C'est un moment précis ? On va essayer de resituer ce moment, vous étiez où à ce
48 moment là, physiquement ?
49

50 I : À la maison.

51

52 D.E : Quelle est la première chose que vous avez fait pour essayer de reformuler votre
53 pensée ?

54

55 I : Déjà, j'avais du mal parce que les phrases étaient souvent longues, j'ai repris cette
56 années je n'ai pas eu l'habitude de lire, d'avoir affaire à ce vocabulaire là en sciences de
57 l'éducation, donc j'ai dû chercher pas mal de mots dans le dictionnaire pour comprendre.
58 Déjà, le fait que les phrases étaient longues, je me méfiais de la phrase, j'étais obligé de
59 relire plusieurs fois, donc c'est plus dans le sens où pour retransmettre la pensée de
60 l'auteur il fallait l'écrire avec nos mots à nous, du mal retranscrire la pensée de l'auteur,
61 donc c'est moins un problème de rédaction en lui-même, c'est plus un problème de
62 retranscription.

63

64 D.E : D'accord vous avez un moment précis, c'est à quel moment de la journée.

65

66 I : La nuit.

67

68 D.E : D'accord, vous êtes chez vous, c'est la nuit, vous êtes là en train d'essayer de
69 retranscrire la pensée de l'auteur, quelle est la première chose que vous faites à ce
70 moment là ? Comment avez-vous procédé à ce moment là ?

71

72 I : Moi en règle générale, mon plus gros souci est que je fais les phrases trop longues.

73

74 D.E : Ce jour, aviez-vous cette difficulté ?

75

76 I : Pour essayer d'avoir une similitude entre la phrase de l'auteur et la mienne, j'ai pensé
77 que si je mettais ma phrase avec un « sujet-verbe-complément » cela pouvait être un peu
78 bateau, non pas par fierté de mon vocabulaire mais juste en me disant que j'étais obligée
79 de retranscrire avec des mots à moi les phrases les plus longues la pensée de l'auteur,
80 donc du coup les phrases étaient très longues et donc après en faisant relire cette rédaction
81 on m'a dit « les phrases sont très longues il faut que tu arrives à couper ces phrases et
82 mettre des points », c'est vrai qu'il m'était arrivé de lire des passages, la même phrase
83 pouvait faire peut être trois phrases.

84

85 D.E : D'accord, à ce moment là je reviens sur ce moment, vous étiez là et vous avez
86 remarqué que vous faisiez des phrases très longues ?

87

88 I : Pas tout le temps.

89

90 D.E : Pas tout le temps, quand c'était le cas vous essayiez d'exprimer ça avec vos mots ?

91

92 I : Oui.

93

94 D.E : D'accord, comment vous faisiez à ce moment là pour exprimer avec vos mots ?
95 Vous aviez donc comme objectif de retranscrire les idées de l'auteur avec vos mots, donc
96 qu'est-ce que vous faisiez pour retranscrire avec vos mots ?

97

98 I : Je m'aidais aussi, avec mes mots, je regarde aussi les idées principales de l'auteur, je
99 ne coupe pas ses phrases, j'essaie de lui emprunter des mots.
100
101 D.E : On va essayer d'aller plus doucement, vous aviez les idées de l'auteur, vous
102 essayiez de reformuler, vous empruntiez ses mots, comment vous le faisiez ?
103
104 I : Par exemple, si je vois que dans l'idée de l'auteur il y a des mots que moi je ne
105 comprenais pas et que je peux aller voir dans le dictionnaire qu'est-ce que cela veut dire.
106
107 D.E : Vous cherchiez dans le dictionnaire qu'est-ce que cela voulait dire et ensuite.
108
109 I : Et donc je me dis que si je vais devoir retranscrire ces idées là ce ne sont pas les mots
110 que j'aurais utilisés moi, donc j'utilise des mots qui sont similaires et qui sont plus, qui
111 sortent vraiment de moi, il y a des mots que j'ai copiés et je voulais savoir qu'est-ce que
112 ça voulait dire en même temps, par la suite je vais les emprunter je vais utiliser et je vais
113 savoir les reprendre à ce moment là, mais en même temps que j'ai lu l'auteur il m'est
114 arrivé de dire « mais je ne sais pas de quoi il parle », je cherche d'abord dans le
115 dictionnaire et après me dire « bon j'utiliserais plutôt ce mot –là pour dire ça » .
116
117 D.E : Ces mots-là sont des mots que vous avez trouvés dans le dictionnaire ?
118
119 I : Des mots plus familiers.
120
121 D.E : Quand vous avez trouvé ces mots plus familiers qu'est-ce que vous en fessiez ?
122
123 I : Je l'insère dans ma phrase pour retranscrire l'idée de l'auteur.
124
125 D.E : D'accord, il y-a-t-il un autre moment qui vous vient à l'esprit ?
126
127 I : Où j'étais en difficulté ?
128
129 D.E : Non pas forcément, ce que moi j'aimerais que l'on fasse dans cet entretien, nous
130 avons déjà travaillé sur la description globale de votre démarche, ce que je vous propose
131 par la suite est de voir des moments plus précis, essayer de vous remettre dans la situation
132 et de voir comment avez-vous procédé, parfois je vous pose des questions que vous
133 trouvez peut être trop générales mais vous allez voir que si vous trouvez ces moment
134 précis ce serait plus facile à décrire, donc je vais vous aider par mes questionnements,
135 avez-vous un moment ?
136
137 I : C'est un moment qui concerne cette fiche de lecture en particulier ?
138
139 D.E : Oui, cette fiche de lecture.
140
141 I : Parce que pour cette fiche de lecture-là j'ai eu moins de difficulté parce que c'est un
142 ouvrage qui m'a énormément plu, c'est vrai que je l'ai lu avec passion, vraiment j'ai pris
143 du plaisir à faire cette fiche de lecture, peut être pas comment la première, donc c'est vrai
144 que j'ai moins rencontré des difficultés même si j'ai fait des fautes, elles ne m'ont pas
145 parues super importantes sur le moment, moi j'ai écrit et écrit et il est vrai que le sujet
146 m'a beaucoup plu.

147
148 D.E : D'accord, si vous n'avez pas eu des difficultés choisissez plutôt un moment où vous
149 sentiez que vous débrouilliez bien, est-ce qu'il a un moment qui vous vient à l'esprit par
150 rapport à ce sentiment que vous évoqué d'avoir eu moins de mal.
151
152 I : Toujours par rapport à la rédaction, c'est vrai que pour ce remettre dedans, quand vous
153 dites rédaction c'est peut être sur ?
154
155 D.E : Sur les moments où vous écriviez.
156
157 I : Je n'arrive pas à voir des moments clefs.
158
159 D.E : Même si ce ne sont pas des moments clefs, ce ne est pas grave si le moment n'est
160 pas très clair pour vous.
161
162 I : Quand à des images, je me souviens d'être assise sur un tabouret, sur ma table base,
163 café et j'écris, j'écris, j'ai beaucoup écrit sans voir le temps passer, ce n'a pas été une
164 contrainte.
165
166 D.E : C'était un moment quand vous faisiez une partie en particulier de la fiche de lecture
167 par exemple le compte-rendu ou l'analyse critique ?
168
169 I : C'était plus le compte-rendu et en fait c'était le moment où je résumais les chapitres de
170 l'auteur donc je lisais, au fur et à mesure je mettais les idées principales.
171
172 D.E : Vous essayiez de résumer les idées principales, qu'est-ce que vous faisiez
173 concrètement ?
174
175 I : Je note mot par mot les phrases du livre, donc là je ne reformule pas, je note les idées
176 principales.
177
178 D.E : À ce moment là vous notez donc les idées principales sans reformuler.
179
180 I : C'est comme si c'était recopié toutes les idées de l'auteur, mais là vu que c'était un
181 livre de la bibliothèque, mais moi j'ai besoin de ré-écrire, je sais que j'aurais pu mettre
182 une croix mais j'ai besoin de ré-écrire, de faire des abréviations, de ré-écrire sans
183 reformuler
184
185 D.E : Donc à ce moment là quand vous essayiez de ré-écrire les idées de l'auteur, qu'est-
186 ce que vous avez fait ensuite ?
187
188 I : Je me relis à voix haute et je continue.
189
190 D.E : Quand vous relisiez à voix haute à ce moment là qu'est-ce que se passait dans votre
191 tête, qu'est-ce que vous faisiez.
192
193 I : Je regarde si j'allais bien, si moi ce que j'ai écrit était bien ce que j'avais lu, parce que
194 je lisais de suite après, je ne le faisais pas deux ou trois heures après mais j'écrivais trois
195 ou quatre lignes et je les relisais tout de suite, donc je faisais référence à ce que je lisais et

196 j'ai trouvé qu'en général sur cette fiche de lecture j'avais bien retransmit les idées, il me
197 semble.
198
199 D.E : D'accord quand vous relisiez à voix haute vous essayiez de voir si vous aviez
200 vraiment retranscrit et ensuite qu'est-ce que vous faites ?
201
202 I : Je continue ma lecture et je continue à relever les idées de l'auteur et après à relire ce
203 que moi j'écris.
204
205 D.E : Vous avez procédé de la même façon pour le reste du compte-rendu ?
206
207 I : Tout le long, c'est de cette façon que j'ai procédé pour ce livre-là, à relire à voix haute
208 ce que j'ai écrit, c'est comme ça, dès que j'écris un travail à rendre je relis à voix haute.
209
210 D.E : Vous relisiez donc à voix haute, tout à l'heure vous avez parlé d'écrire avec vos
211 propres mots, comment cela s'est passé ?
212
213 I : C'est quand je fais la rédaction de mon devoir, pour la présentation du compte-rendu
214 de lecture là je vais reformuler, je vais garder les idées de l'auteur mais les reprendre avec
215 mes propres mots.
216
217 D.E : Vous avez fait cela sur un brouillon, un papier ?
218
219 I : Je marque les idées sur un papier.
220
221 D.E : Comment reformulez-vous les idées que vous avez marquées ?
222
223 I : J'essaie de reformuler avec mes mots à moi, quand les phrases me semblent assez
224 faciles, non pas à changer l'idée mais à le dire dans d'autres termes, donc il m'est arrivé
225 de ne pas pouvoir le faire, de citer l'auteur, c'est-à-dire je cite l'auteur.
226
227 D.E : Avez-vous des images d'un moment où vous avez cité l'auteur, où vous n'arriviez
228 pas à rédiger avec vos mots ?
229
230 I : Oui, je l'ai plusieurs fois cité.
231
232 D.E : On va essayer de resituer ce moment, vous aviez donc des idées...
233
234 I : Je me souviens que pour cette fiche de lecture, je citais et puis je trouvais aussi parfois
235 que ce n'était pas nécessaire de déformer les phrases parce que les phrases étaient
236 simples, je comprenais, je disais donc « l'auteur dit » et je récitais la phrase, mais je
237 précisais que c'était l'auteur qui a écrit ça.
238
239 D.E : D'accord c'était un moment où vous étiez chez-vous, quel moment de la journée ?
240
241 I : En général c'est le soir.
242
243 D.E : À ce moment précis savez-vous à quel moment de la journée ?
244

245 I : Non.
246
247 D.E ; Vous savez que c'est chez vous.
248
249 I : Oui.
250
251 D.E : À ce moment là, quelle est la première chose que vous avez faite dans cette
252 situation où vous avez décidé de reprendre les idées de l'auteur et de les reformuler mais
253 vous n'arriviez pas, quelle est la première chose que vous avez faite ?
254
255 I : Quand je n'arrivais pas à reformuler je relisais la question, je laissais la phrase telle
256 qu'elle et je citais l'auteur.
257
258 D.E : Donc vous avez laissé la phrase telle quelle a été dit par l'auteur.
259
260 I : Ça m'est arrivé dans cette fiche de lecture de laisser la phrase telle quelle, je pouvais
261 couper un petit bout mais les idées principales je les ai laissées dans les mots de l'auteur.
262
263 D.E : Pour couper la phrase comme vous faites à ce moment là pour justement la
264 retranscrire, à ce moment là quels critères vous preniez en compte pour la couper ?
265
266 I : Le critère est le fait que je n'utilise pas les autres mots j'utilise ceux-là.
267
268 D.E : Je voudrais savoir, quand vous dites que vous coupez les phrases, comment vous
269 décidiez à ce moment là des les couper ?
270
271 I : Des fois, il y a des phrases qui faisaient 5 ou 7 lignes, parfois il y avait des statistiques,
272 et puis à un moment donné de la lecture de la phrase je me suis dit « tiens ça serait
273 intéressant, il faut peut être que je le dise » donc j'ai pris seulement un bout parce qu'il
274 me semblait plus important de préciser cela.
275
276 D.E : Ces bouts que vous preniez à ces moments là étaient les parties qui vous
277 paraissaient les plus importantes ?
278
279 I : Oui.
280
281 D.E : Et pour les mettre dans votre fiche de lecture comment vous avez procédé pour les
282 insérer dans votre texte ?
283
284 I : En général, quand je fais ça je cite l'auteur après je mets des ponctuations spécifiques
285 quand on introduit une phrase, mais en général quand je retranscris la même phrase du
286 livre est parce que je cite l'auteur.
287
288 D.E : Il y a donc la rédaction du compte-rendu et de l'analyse critique, vous avez fait la
289 rédaction de ces parties en différents moments, parmi les deux parties laquelle vous a
290 posé le plus de problèmes.
291
292 I : La partie critique.
293

294 D.E : En quoi consistait votre difficulté que vous avez eue à ce moment là?
295

296 I : La difficulté est que si je me souviens bien on devait donner un regard critique
297 personnel sur le sujet que l'on avait choisi et il est vrai que j'ai trouvé à ce moment là que
298 je manquais énormément de vocabulaire pour parler des sciences de l'éducation et je
299 trouvais mon vocabulaire assez pauvre, j'avais l'impression que les phrases étaient un peu
300 bateau, « sujet-verbe-complément », je n'arrivais pas à faire aussi référence à d'autres
301 auteurs, à parler de faits divers et d'autres choses, des références qui me permettaient de
302 critiquer négativement ou positivement les idées de l'auteur, c'était plus un
303 appauvrissement de connaissances pour la critique.
304

305 D.E : Pour rédiger l'analyse critique qu'est-ce que vous avez fait tout d'abord ?
306

307 I : J'ai fait des recherches en dehors de l'auteur, d'autres auteurs sur l'ouvrage, je me suis
308 servie d'Internet aussi, donc il y a plusieurs idées sur ce thème là et puis après ça m'aidait
309 à prendre plus partie pour l'un ou pour l'autre, c'est pour ça que des fois je lissais
310 l'auteur, j'étais d'accord avec lui.
311

312 D.E : Je vais me permettre de vous arrêter sur ce moment, juste pour revenir au début
313 quand vous avez lu d'autres auteurs par rapport au thème du livre, vous aviez toutes ces
314 lectures et pour commencer la rédaction de l'analyse critique qu'est-ce que vous avez
315 fait ?
316

317 I : Je me souviens bien, je reprenais les idées principales aux quelles j'avais fait référence
318 dans la présentation du compte-rendu.
319

320 D.E : Vous repreniez donc les idées que vous aviez déjà fait référence dans le compte-
321 rendu, et à ce moment qu'est-ce que vous faisiez ?
322

323 I : À ce moment là je donne mon avis, et je donne l'avis d'autres références grâce à
324 l'apport que j'ai été chercher.
325

326 D.E : Vous reveniez sur les idées principales et vous donniez votre avis, vous
327 commenciez donc ça ?
328

329 I : Il y a peut être un peu au début où je fessais, je ne me rappelle plus vraiment de la
330 méthodologie pour l'analyse critique mais je sais qu'à un moment donné je représente les
331 idées principales, je critique positivement ou négativement et après je redonne toutes les
332 références. Quand je sais que j'avance parce que je n'étais pas sûre de moi concernant les
333 textes que j'abordais du point de vue des connaissances, je n'avais pas envie de dire
334 n'importe quoi donc c'est pour ça que j'ai été chercher voir ce que l'on disait aussi sur
335 l'auteur, mais le début de l'analyse critique je ne sais plus trop comment j'ai fait, je sais
336 que ça a été une démarche bien distincte de la première, j'ai fait la présentation et après
337 l'analyse critique.
338

339 D.E : Une démarche très distincte de la première.
340

341 I : Oui, j'ai vraiment séparé les deux.
342

343 D.E : Vous avez séparé le compte-rendu de l'analyse critique, pour séparer ces deux
344 parties qu'est-ce que vous avez fait ?
345
346 I : Je me suis dit « ça c'est fait », donc je mets de côté et puis je fessais référence quand je
347 fessais mon analyse parce que vu que je reprenais les idées principales mais j'essayais de
348 ne pas me servir de ce que l'auteur disait pour pouvoir argumenter et critiquer, j'avais
349 vraiment envie d'essayer de trouver des choses à dire.
350
351 D.E : C'est un moment donc où vous vous êtes dit, « bon je laisse le compte-rendu à côté
352 et je commence à voir ce que je pouvais dire sur ce que disait l'auteur » et donc à ce
353 moment là vous avez essayé de faire une distinction entre compte-rendu et analyse
354 critique, avez-vous des choses claires en tête sur comment avez-vous procédé pour
355 séparer cela ?
356
357 I : J'ai fait ce que j'ai fait, j'ai les idées principales que j'ai détaillées dans la présentation,
358 ensuite je me suis quand même servie de l'ordre des idées.
359
360 D.E : De l'ordre des idées.
361
362 I : Des idées que j'avais mises dans l'analyse, seulement les idées.
363
364 D.E : Et à ce moment qu'est-ce que vous avez fait ? vous avez repris les idées ou alors
365 vous les avez tout simplement lues ?
366
367 I : J'ai relu, donc comme toujours je relis à la fin tout ce que j'ai rédigé. Une fois que j'ai
368 rédigé la présentation, je relis entièrement et après donc je sais que j'aurais besoin des
369 idées principales, c'est sur ça que je vais faire l'analyse critique, donc je les écris, les
370 idées principales, donc dès là je refais un plan .
371
372 D.E : D'accord, donc vous avez repris les idées principales et vous avez fait un plan avec
373 ces idées là.
374
375 I : Je ne les ai pas énumérées à la suite, j'ai suivi, comme dans la présentation dans le
376 compte-rendu j'énonce les idées, j'argumente ces idées avec les arguments de l'auteur et
377 plus loin je cite une deuxième idée principale, je les énumère mais après je les développe
378 petit à petit et c'est ce que j'ai fait pour l'analyse critique, le plan est à peu près le même.
379
380 D.E : Le plan est à peu près le même, et dans le plan il y les idées que vous aviez déjà
381 développées dans le compte-rendu, à ce moment-là quand vous notez les idées ce sont des
382 idées ou des phrases, c'étaient comment ?
383
384 I : Je reprends ce que dit l'auteur, « comme le disais l'auteur » et après je donne mon avis
385
386 D.E : Mais en parlant du plan, il y avait des idées principales que vous aviez marquées,
387 comment elles étaient ces idées ?
388
389 I : Des phrases complètes.
390
391 D.E : Pour donner après votre avis dans l'analyse critique, comment avez-vous procédé ?

392

393 I : J'ai lu, je me suis confrontée à d'autres idées parce qu'au départ, concernant cette fiche
394 de lecture j'étais d'accord avec l'auteur et il est vrai qu'en lisant d'autres auteurs qui
395 n'étaient pas suffisamment d'accord, il y avait des choses avec lesquelles j'étais aussi
396 d'accord, donc j'avais du mal à prendre position et en fait je me suis dit « je n'arrive pas à
397 savoir tout ce que je pense parce que je suis d'accord avec les idées de l'auteur » et donc
398 j'ai essayé de prendre les choses auxquelles je croyais dans les deux et porter l'analyse
399 critique là-dessus, donc il y avait les pensées de l'auteur et les pensées d'autres auteurs et
400 puis les miennes rajoutées.

401

402 D.E : Il y a-t-il un moment particulier qui vous vient à l'esprit par rapport à cette situation
403 où vous aviez les idées de l'auteur et celles d'autres ouvrages, un moment même s'il n'est
404 pas très clair.

405

406 I : Je me souviens aussi d'avoir lu des choses souvent sur Internet et de ne pas être
407 d'accord ou d'être d'accord et de ne pas connaître la source, de ne pas savoir si ce sont
408 des gens spécialistes, ou alors je ne savais pas s'il fallait en tenir compte, en général je
409 vais mettre les idées que je vais trouver intéressantes, j'ai peur parfois de me tromper
410 pour ne pas connaître la source, souvent des fois je dis mais « ce sont des choses propres à
411 Internet » peur de ne pas connaître vraiment la source des articles et parfois de ne pas
412 savoir si la personne qui en parle est spécialiste ou pas, c'était le problème quand j'ai lu
413 les pensées de l'auteur que j'ai voulues garder mais vu qu'il fallait que je fasse référence
414 à ce que je lisais et ce que j'écrivais, je ne pouvais rien faire.

415

416 D.E : Donc il y a plusieurs moments, parfois vous trouviez des idées intéressantes que
417 vous vouliez garder, vous rencontriez des problèmes de sources, avez-vous un moment
418 précis où vous avez vécu ce genre de situations ?

419

420 I : En général quand je voulais reprendre les pensées de l'auteur c'est quand je n'arrivais
421 pas à dire ce que j'en pensais, « qu'et-ce que j'en pense ? » « c'est bien, ce n'est pas
422 bien ? », il fallait que j'argumente et je n'arrivais pas du tout à argumenter, donc pour ne
423 pas piquer les idées des autres c'était pour m'aider moi à nourrir un peu ce que je pensais.

424

425 D.E : À ce moment vous alliez à chercher sur l'Internet.

426

427 I : Internet ou d'autres choses, la difficulté que j'ai eue avec Internet était justement de ne
428 pas connaître qui a écrit ça, mais je n'ai pas fait référence d'Internet.

429

430 D.E : Vous n'avez pas fait référence des choses trouvées sur l'Internet.

431

432 I : En général c'est plus de revues, beaucoup de revues et des ouvrages, en fait c'est juste
433 pour connaître plusieurs avis, cela me donne des idées pour argumenter, il y a des choses
434 auxquelles je n'aurais pas pensé à parler, donc j'utilise mes mots et des fois je n'ai pas vu
435 quelque chose et je me dis « tiens, il parle de ça, c'est peut être bien d'en parler » c'est
436 pour me donner des idées d'argumentation.

437

438 D.E : Concernant la lecture à la fin de l'activité, comment avez-vous procédé pendant le
439 moment de relecture à la fin ?

440

441 I : À la fin de la frappe de la fiche de lecture moi je relis, j'ai l'impression d'avoir lu
442 beaucoup de fois à voix haute, parce que j'avais des longues phrases que moi même en
443 relisant je me disais « je ne sais plus de quoi je parle ».

444

445 D.E : Avez-vous des images concernant un moment en particulier sur cette situation de
446 relecture ?

447

448 I : Je comprenais mais vu que dans la première fiche de lecture on m'avait dit qu'il fallait
449 faire des phrases plus courtes, pour celle-ci j'ai fait la correction toute seule donc j'avais
450 des points, j'ai fait des corrections de grammaire, j'ai besoin de relire à voix haute donc
451 j'ai relu deux ou trois fois et puis j'ai fait lire à une collègue du travail qui m'a trouvé des
452 erreurs que je n'avais pas vues et puis après j'imprime et je rend mon devoir.

453

454 D.E : Dans combien temps ce moment de relecture s'est passé, avez- vous corrigé en
455 plusieurs moments ?

456

457 I : Je me souviens que pour celle-ci je me rappelle avoir lu une première fois et après
458 avoir corrigé automatiquement, après avoir corrigé automatiquement, je relisais, je
459 modifiais mes phrases et je relisais pour voir si la correction, donc j'ai dû relire une fois
460 ensuite après avoir fait les modifications j'ai relu encore mon travail et peut être après je
461 pense qu'après l'avoir imprimé, je relis toujours pour si j'oublie quelques fautes, là c'est
462 plus de l'ordre de l'orthographe, après je fais lire à quelqu'un d'autre.

463

464 D.E : D'accord, vous- avez d'autres choses à rajouter ?

465

466 I : Non.

467

468 D.E : Merci pour le temps que vous m'avez accordé.

Sujet 8 « Rose »
4 avril – 16h00
Durée : 47 min

1 D.E : Ce que je vais vous proposer d'abord est de décrire d'une façon générale ce que
2 vous avez fait pour rédiger cette fiche de lecture, qu'est-ce que vous avez fait d'abord,
3 comment ça s'est déroulé et qu'est-ce que vous avez fait à la fin, d'abord d'une façon
4 générale et ensuite je vous poserai d'autres questions pour essayer de voir des moments
5 plus précis.

6
7 I : D'accord, est-ce qu'on parle du choix du livre ?

8
9 D.E : Vous pouvez parler de ce que vous voulez concernant la rédaction, si le choix du
10 livre faire partie de votre démarche allez-ci.

11
12 I : D'accord, donc pour faire ma fiche de lecture déjà on avait une bibliographie et dans le
13 choix qui m'a été proposé du livre, je considérais que pour pouvoir bien travailler le livre
14 il fallait qu'il m'appartienne, les choix proposés dans la bibliographie n'étaient pas
15 disponibles à la Fnac parce qu'ils étaient anciens et du coup j'ai dû chercher un livre qui
16 n'était pas dans la bibliographie proposée mais qui avait un rapport avec le mémoire que
17 je devais préparer et avec ce que je voulais savoir, je travaille sur l'échec scolaire, donc
18 c'est dans un premier temps, pour trouver un livre il fallait que ce livre là m'intéresse
19 parce que j'ai quand même un peu du mal avec la lecture, j'ai du mal à lire, je crois que
20 ça doit être la même chose pour tout le monde c'est quelque chose qui ne me passionnait
21 pas je dirais, après en gros j'ai réparti mon travail, j'ai d'abord décortiqué le sommaire de
22 tous les différents chapitres du livre et là je me suis donné du temps pour lire chaque
23 chapitre en sachant que je ne peux travailler que les dimanches, que sur trois semaines je
24 ne suis libre que les dimanches, je peux lire trois chapitres un dimanche, le dimanche
25 suivant d'autres, je me suis fait un planning de travail.

26
27 D.E : C'est pour la fiche de lecture tout ça ?

28
29 I : Voilà.

30
31 D.E : Et pour la rédaction ?

32
33 I : Comment je procédais, d'une façon générale, je lisais par paragraphe et je notais des
34 idées essentielles et quand je ne comprenais pas trop je revenais, parce que je me suis
35 rendue compte que j'avais adapté une autre méthode pour un autre livre et je me suis
36 rendue compte qu'en lisant tout le chapitre forcément il fallait que je revienne sur des
37 pages, je perdais du temps.

38
39 D.E : D'accord, vous preniez des notes, ensuite qu'est-ce que vous avez fait ?

40
41 I : Une fois le chapitre lu, j'essaie de me rappeler en gros de ce qui a été dit par l'auteur,
42 les idées essentielles et j'essayais de retransmettre les idées avec mes mots.

43
44 D.E : Comment était-elle structurée votre fiche de lecture ?

45
46 I : Il y avait une introduction où j'avais présenté l'auteur, sans trop paraphraser parce que
47 c'est assez difficile, ensuite à la première partie j'ai donné un titre, ensuite j'ai développé
48 une deuxième partie, une troisième partie, aussi dans les fiches de lecture on a des
49 analyses à faire, on appelle ça des analyses critiques, pour dire ce qui nous a été percutant,

50 ce que l'on approuvé ou désapprouvé, sortir des phrases qui nous on plues et puis ensuite
51 la conclusion.

52 D.E : D'accord, vous avez d'abord lu, vous avez pris des notes, vous avez ensuite rédigé
53 dans l'ordre que vous venez de dire, présentation, première, deuxième et troisième partie,
54 puis analyse.

55

56 I : Oui dans cet ordre là.

57

58 D.E : Et pour la conclusion c'est pareil que pour l'analyse ?

59

60 I : Voilà, pour le compte-rendu comme on nous demande une analyse critique, au fur et à
61 mesure de ma lecture comme je savais déjà qu'il fallait une analyse, je soulignais ce qui
62 était percutant pour moi, je commençais déjà l'analyse en fait, ce qui m'a permis une fois
63 les parties terminées, de re-ouvrir mon bouquin, voir ce qui était surligné, de reprendre et
64 de commencer l'analyse, j'avais besoin aussi de passer par une relecture des parties que
65 j'avais relue pour bien m'imprégner du livre et voir si j'avais bien compris quelque chose.

66

67 D.E : D'accord, compte rendu, analyse critique et à la fin qu'est-ce que vous avez fait ?

68

69 I : La conclusion, une fois j'ai fait l'analyse critique j'ai rédigé la conclusion donc on
70 nous demande pourquoi on se dirigeait vers le choix de ce livre, pardon, je résumais déjà
71 parce qu'il y a la conclusion du livre et il y a la conclusion de l'ensemble de la fiche de
72 lecture et la conclusion du livre c'est le résumé de la conclusion de l'auteur et ensuit il y
73 avait ma conclusion à moi et c'est là que j'ai relaté le pourquoi du choix du livre, essayer
74 de tourner autour de ce qui a été dit par l'auteur du livre, dire mon ressenti par rapport au
75 livre, après tout ça, tout ça sur papier sauf pour la première fiche de lecture parce qu'en
76 fait j'ai testé deux méthodes, pour la première méthode j'écrivais et quand je voyais que
77 j'allais être en retard parce que l'on a des dates à respecter, je tapais directement, et en fait
78 je me suis vite rendue compte que ce n'était pas bon parce que je n'arrivais pas à me
79 concentrer et à trouver mes phrases alors que sur papier c'était plus facile, c'est ce que
80 j'ai fait pour la deuxième fiche de lecture, alors que l'autre (la première) j'avais
81 commencé à l'écrit et je me suis mise à taper tout en lisant.

82

83 D.E : La deuxième vous l'avez rédigée entièrement sur papier ?

84

85 I : Voilà, sur une feuille parce que je trouvais ça plus facile.

86

87 D.E : Vous n'avez pas commencé à l'ordinateur ?

88

89 I : Non, pas pour celle-là (la deuxième) mais pour la première, j'ai fait d'abord, j'ai écrit
90 sur une feuille et comme il ne me restait pas beaucoup de temps pour la rendre, j'ai voulu
91 aller trop vite et taper sur l'ordinateur en fait ça me bloquait, je n'arrivais pas, il me fallait
92 un support écrit, que je puisse faire des ratures, reformuler mes phrases alors que sur
93 l'ordinateur ce n'était pas évident, c'est pour ça que celle-là (la deuxième) j'ai fait
94 directement sur papier, j'ai écrit.

95

96 D.E : D'accord, maintenant ce que je vais vous proposer est de choisir un seul moment, le
97 premier qui vous vient à l'esprit, c'est peut être le moment qui vous a le plus marqué où

98 vous sentiez que vous vous êtes bien débrouillée pour écrire, vous allez décrire ce
99 moment de rédaction, d'accord, prenez votre temps pour choisir ce moment
100
101 I : Je n'en ai pas eu beaucoup sur celui-là, j'ai plutôt eu des passages difficiles qu'autre
102 chose.
103
104 D.E : Ce n'est pas grave si c'est un moment difficile prenez-le, le premier moment qui
105 vous vient à l'esprit.
106
107 I : Quand j'ai fini de tout lire et quand j'ai commencé à taper, pour moi j'avais fini de tout
108 lire et ça devenait lourd parce que j'ai pris du temps sur les chapitres quand même, le
109 moment bien c'est quand je suis arrivée à la dernière page, à la conclusion du livre et je
110 me suis dit « ça y est en fin, enfin j'ai fini ».
111
112 D.E : Ce moment là était plutôt bien.
113
114 I : Bien très agréable.
115
116 D.E : C'était pour vous un moment, mais dans la rédaction, en cours de démarche, avez-
117 vous un moment qui vous a marqué, un moment difficile, avez-vous des images ?
118
119 I : D'accord, on commence par les moments difficiles, c'est d'arriver à un chapitre où il y
120 a tellement de choses importantes, et dans le moment où il fallait faire un résumé, de
121 m'apercevoir que j'allais avoir du mal à résumer tout ça parce que c'était des faits
122 historiques.
123
124 D.E : C'est un chapitre en particulier ?
125
126 I : Non, parce que j'ai rencontré cette difficulté à chaque fois.
127
128 D.E : Ce que je souhaiterais que l'on fasse est vraiment de choisir un seul moment, même
129 s'il n'est pas très claire, mais une situation où vous voyez que vous étiez là en train de
130 rédiger, que vous aviez du mal parce que par exemple il y avait beaucoup de faits
131 historiques, vraiment un moment.
132
133 I : Il y a eu certainement un moment, mais c'est difficile.
134
135 D.E : Prenez votre temps, même si au départ le moment n'est pas très clair on le prend,
136 s'il y a juste quelques images ou sentiments c'est bien aussi.
137
138 I : Un moment difficile (*15 secondes silence*), le truc est que j'ai eu pas mal de blocages,
139 je peux regarder ma fiche ? Peut être ça va m'aider.
140
141 D.E : Allez-y.
142
143 I : (*35 secondes feuillète son texte*) Oui, c'est plus vers la fin, je me suis rendue compte
144 que j'écrivais trop, que je mettais trop .
145
146 D.E : D'accord, on a déjà le moment, où vous étiez à ce moment là ?

147

148 I : Chez moi.

149

150 D.E : Qu'est-ce que avez fait ? Vous avez donc écrit beaucoup, à quoi vous avez reconnu
151 à ce moment là que vous écriviez beaucoup ?

152

153 I : Par rapport au nombre de feuilles, par rapport à d'autres chapitres que j'avais écrit et
154 puis le débit, pour les autres chapitres, je relisais, je regardais, je n'étais pas sûre, je
155 réfléchissais alors, peut être l'envie de finir, je ne pensais pas à ça, mais je n'arrêtais pas
156 d'écrire.

157

158 D.E : D'accord, vous n'arrêtez pas d'écrire à ce moment là, qu'est-ce que vous faisiez
159 quand n'arrêtez pas d'écrire ?

160

161 I : J'avais le livre à côté de moi, je venais de lire pas mal de parties qui sont dans le
162 chapitre, ce que je n'ai pas fait et que je n'ai pas repris le livre pour continuer à lire, c'est-
163 à-dire que je suis restée longtemps sur mes parties et je me suis rendue compte que je
164 développais trop finalement.

165

166 D.E : D'accord, vous êtes restée trop longtemps sur les parties et à partir de là vous vous
167 êtes rendue compte que développiez trop les idées, quand vous développiez les idées
168 qu'est-ce que vous faisiez ?

169

170 I : J'essayais d'expliquer ce que j'avais compris des deux ou trois paragraphes que j'avais
171 lus.

172

173 D.E : Et quand vous essayiez d'expliquer à ce moment là, comment vous le faisiez en
174 écrivant?

175

176 I : En écrivant, comment dire ça, j'essayais de trouver des mots, les mots qui se
177 reprochaient le plus de ce que voulait dire l'auteur.

178

179 D.E : D'accord, et à ce moment là quand vous essayiez de trouver les mots qui se
180 rapprochaient qu'est-ce que vous faisiez, à quoi vous reconnaissiez qu'un mot se
181 rapprochait ou pas d'un autre?

182

183 I : Quand ça n'allait pas je reprenais le livre et je relisais.

184

185 D.E : Quand ça n'allait pas c'était comment ?

186

187 I : Quand j'avais un blocage, quand cela ne sortait pas, quand je n'arrivais pas à trouver
188 les mots je relisais la phrase pour bien m'imprégner et ensuite j'essayais d'expliquer ça
189 avec mes mots sans faire la paraphrase, soit en essayant de trouver, il y a certains mots
190 que je ne pouvais pas transformer, donc je reprenais, donc je me permets de reprendre des
191 phrases et de les mettre entre guillemets, sinon de trouver des mots qui se rapprochent le
192 plus, des synonymes et puis c'est tout, mais c'est vrai qu'à ce moment là j'avais bien
193 compris l'idée essentielle et le paragraphe, c'est peut être pour ça, moi je parle beaucoup
194 quand j'écris.

195

196 D.E : Vous avez bien compris.
197
198 I : Voilà, donc j'ai continué, ça n'a pas été le cas au début pour les autres paragraphes.
199
200 D.E : À ce moment quelle était donc la difficulté, le blocage ?
201
202 I : Le blocage est de ne pas trouver les mots pour retranscrire l'idée de l'auteur, c'est de
203 savoir qu'on a compris ce qu'il a dit mais on ne sait pas comment le redire sans utiliser
204 ses termes, c'est le plus dur pour moi.
205
206 D.E : Pouvez-vous revenir sur un moment où vous aviez ce type blocage particulier par
207 rapport à la retranscription avec vos mots ?
208
209 I : Ce que je fais quand je bloque comme ça c'est que j'arrête.
210
211 D.E : À ce moment là qu'est-ce que vous avez fait ?
212
213 I : Quand j'ai eu le blocage ? J'ai quand même cherché pendant 5 minutes et puis après
214 cela a commencé à bouillir, ça commence à monter, j'arrête, quand je dis j'arrête, je
215 lâche tout et j'ai besoin d'aller souffler, de penser à autre chose.
216
217 D.E : À ce moment là comment avez-vous procédé, vous avez cherché les mots ?
218
219 I : Oui, je cherchais les mots et je n'arrivais pas, je parlais toute seule parce que j'étais
220 chez moi et je dis « comment je pourrais dire ça » j'avais envie de reprendre la phrase de
221 l'auteur tout simplement mais à un moment donné ce n'est pas possible, et puis je
222 cherche, par contre, je ne me suis pas aidée du dictionnaire.
223
224 D.E : Quand vous cherchiez c'était comment ?
225
226 I : J'ai fait appel à je ne sais pas quoi.
227
228 D.E : Quand vous faites appel à vous ne savez pas quoi, qu'est-ce qui se passe à ce
229 moment là ?
230
231 I : Dans la tête ?
232
233 D.E : Oui.
234
235 I : C'est qu'on se relit.
236
237 D.E : À ce moment là qu'est-ce que vous avez fait ?
238
239 I : À ce moment là, je relis la phrase plus d'une douzaine de fois.
240
241 D.E : Quand vous relisiez la phrase plus d'une douzaine de fois, qu'est-ce que vous
242 faisiez ?
243

244 I : J'essaie de trouver des mots qui se rapprochaient de ce qu'il dit, je réfléchis tout
245 simplement et quand je ne trouve pas il y a un truc qui se passe on est énervé, on se dit
246 qu'on n'arrive pas et puis pour se calmer, comme je fume, bah, je fume une petite
247 cigarette.
248

249 D.E : C'est bien ce qui vous êtes arrivé à ce moment là.
250

251 I : Voilà, dès que je vois que cela ne passe pas j'arrête parce que cela m'énerve, cela
252 m'angoisse de ne pas avancer, je me dis que rester devant à chercher ne sert à rien, il faut
253 que je souffle, que je me détende un peu et que je revienne et même des fois quand je vais
254 fumer ma cigarette, j'y repense plus tranquillement.
255

256 D.E : D'accord, si on revient sur ce moment là, vous avez arrêté, vous êtes sortie, vous
257 avez fumé votre cigarette, qu'est-ce qui s'est passé après ?
258

259 I : Quand je reviens, je refais la même chose jusqu'à ce que je trouve et là quand c'est très
260 difficile on zappe.
261

262 D.E : Dans cette situation particulière comment ça s'est passé ?
263

264 I : Dans cette situation, il y a des choses que j'ai trouvées, j'avais trouvé en relisant.
265

266 D.E : Comment avez-vous procédé pour trouver à ce moment là ?
267

268 I : Je me suis rendue compte qu'il fallait lire après, je lisais par chapitre, une de mes
269 erreurs est qu'en lisant les pages, après je me suis dit bon « tu lis tu continues à lire » je
270 continue à lire, soit je trouvais dans cette situation parce qu'il y a des situations qu'en
271 continuant à lire je trouvais la réponse à ce qui me manquait plus haut, soit je trouvais et
272 je revenais dessus, soit je passais, je continuais à faire mon résumé et je revenais dessus
273 après ou je laissais tomber, mais dans ce cas là il me semble que j'ai lu le paragraphe
274 d'après et ça a répondu à ce qui manquait en haut parce que j'avais trop tranché les
275 paragraphes alors qu'il ne fallait pas.
276

277 D.E : D'accord, c'est le fait de lire après.
278

279 I : Ça m'a aidé.
280

281 D.E : D'accord, ça vous a aidé et vous avez pu rédiger ?
282

283 I : Ce que je n'arrivais pas à retransmettre.
284

285 D.E : C'est un moment qui a été difficile ?
286

287 I : Oui, ce moment là a été difficile, il y a d'autres, mais le plus difficile dans le fait de lire
288 est ce blocage, d'avoir compris l'idée et de ne pas savoir comment la retransmettre et de
289 se dire comment je vais faire ? Des fois, comme je dis même en lisant après on ne sait
290 toujours pas, peut être qu'on se pose des questions, peut être que l'on n'a pas finalement
291 l'idée ou je ne sais pas, il y a un truc qui se passe, je dis que c'est un blocage parce que
292 cela ne bouge plus, il n'y a plus rien qui veut sortir.

293

294 D.E : Maintenant, je vais vous proposer de choisir un moment où vous sentiez que vous
295 avez eu moins de mal, que ça marchait bien dans cette fiche de lecture.

296

297 I : L'analyse critique.

298

299 D.E : Pareil que tout à l'heure, j'aimerais que vous choisissiez un seul moment, des
300 images qui vous viennent comme ça, on les prend.

301

302 I : Il n'y a pas qu'une image parce qu'en fait je l'ai anticipé cette analyse dans le sens où
303 avant de lire le livre, j'ai pris mes erreurs de la première fiche de lecture et je me suis dit
304 « pour cette fiche lecture là il vaut mieux que tu commences à surligner les auteurs, les
305 autres auteurs cités par l'auteur, les idées, non pas les idées essentielles mais les phrases
306 qui te semblent importantes » j'avais déjà préparé tout ça et en plus de ça, quand je n'étais
307 pas sur ma fiche de lecture, quand je fessais la cuisine ou quand je me baladais je pensais
308 déjà, je travaillais déjà mes phrases donc cela n'a pas été le cas pour la première mais
309 pour celle-ci du coup, quand j'étais à la maison même devant la télé, j'ai des idées qui
310 arrivaient et je notais tout de suite, chose que je ne faisais pas pour l'autre, c'est-à-dire
311 que pour la première c'était complètement différent c'était par étapes, je travaille
312 l'introduction, la première, la deuxième partie ensuite, et quand on arrive à l'analyse
313 critique je réfléchis, c'était beaucoup plus difficile, donc j'avais du mal à avoir des idées, à
314 sortir des choses, je n'avais pas d'éléments en cours parce que je ne m'étais pas préparée,
315 alors que pour celle-là c'était, c'est pour ça que je dis que c'était un moment bien.

316

317 D.E : Ce qui a été bien est le fait ce que vous avez pu anticiper la réalisation de l'analyse
318 critique et donc maintenant je vous re-invite à choisir un seul moment où vous étiez en
319 train de travailler sur votre analyse critique, comment avez-vous procédé dans cette
320 situation ?

321

322 I : À ce moment là, j'ai repris mes notes comme je vous l'ai dit tout à l'heure. J'avais noté
323 plein de choses et j'avais plein de choses dans ma tête puisque j'avais déjà préparé tout
324 ça.

325

326 D.E : D'accord, vous repreniez vos notes...

327

328 I : Voilà, parce que je savais que ce jour là j'allais travailler sur l'analyse critique donc
329 j'avais anticipé, donc à ce moment là je reprends mes notes, je le relis et tout ce qui me
330 passe par la tête, tout ce à quoi je cogitais je l'écris.

331

332 D.E : À ce moment là quand vous cogitiez, elles étaient comment les phrases que vous
333 essayiez de faire ?

334

335 I : Cela dépend, pour certains choses ce sont des tirés et pour d'autres phrases comme je
336 sais que je suis dans la capacité de développer, je faisais une phrase un peu plus longue.

337

338 D.E : Les notes vous les repreniez, il y a des idées que vous écriviez et ensuite qu'est-ce
339 que vous faites ?

340

341 I : Ensuite, je reprend mon livre et là tout ce qui a été surligné, je n'ai plus qu'à reprendre
342 les noms des auteurs et faire le travail qu'on me demande.
343
344 D.E : D'accord, à ce moment là vous avez repris l'ouvrage.
345
346 I : Oui, j'ai repris l'ouvrage mais non pas pour le contenu de ce que dit l'auteur mais plus
347 pour faire référence aux auteurs à qui on fait appel pour faire sortir des phrases.
348
349 D.E : Vous avez donc travaillé sur votre livre et en partant des notes que vous avez prises
350 et des idées de l'ouvrage quelle est la première chose que vous avez faite pour la
351 rédaction?
352
353 I : Là, j'ai pris une autre feuille pour pouvoir taper pour que cela soit clair et net, je
354 reprend depuis le début et puis je commence à rédiger parce qu'en fait là comme se fait,
355 c'est fait dans l'ordre donc je n'ai plus qu'à faire, soit les phrases sont déjà toutes faites
356 comme je vous l'ai dit.
357
358 D.E : Ces phrases qui sont déjà faites, ce sont les phrases que vous avez écrites juste
359 avant ?
360
361 I : Voilà.
362
363 D.E : Non, pas dans le compte-rendu mais les phrases que vous aviez notées sur la
364 feuille ?
365
366 I : Voilà.
367
368 D. E : Qu'est-ce que vous faites à ce moment là ? Il y a votre feuille...
369
370 I : À ce moment là, je reprends depuis le début les phrases qui on été déjà développées
371 donc je fais en sorte de les écrire en trois phases, je les recopies et ensuite les idées que
372 j'ai mis avec des petits tirets, je les développe au fur et à mesure.
373
374 D.E : Donc vous preniez votre feuille et vous recopiez les phrases qui étaient déjà
375 construites et celles qui ne sont pas rédigées vous les développez, vous aviez aussi
376 l'ouvrage, qu'est-ce que vous faites à ce moment là ?
377
378 I : L'ouvrage, avant de prendre la deuxième feuille, je vous l'ai dit, je le feuillète et tout
379 ce que j'ai surligné en stabilo ressort, auparavant j'ai déjà cité les auteurs, cité les phrases
380 du texte que j'ai mis entre guillemets avec la page et les références puis je fais tout ça,
381 après je recopie tout ce que je vous ai dit sur une autre feuille et à la fin je dis pourquoi
382 j'ai choisi ce livre et pourquoi ces phrases m'ont plu et je donne mon avis, mais ça sort
383 tout seul et donc après je prends mes notes devant l'ordinateur et puis après je commence
384 à taper, mais pas après je dis des bêtises parce que j'ai fait l'analyse et la conclusion, pour
385 la conclusion pareil je reprends un autre brouillon pour rédiger la conclusion, essayer de
386 reparler un peu de tout le travail que j'ai fait sans trop décrire, je ne me souviens plus de
387 ce que j'ai mis dans la conclusion d'ailleurs, parce que la conclusion ne doit pas parler du
388 contenu du livre, c'est la conclusion générale de notre travail, donc je mets de phrases
389 pertinentes que j'ai envie de mettre par rapport à mon travail et une fois que ça s'est fait,

390 je commence à taper mais je ne tape pas tout d'un coup, soit je fais une super pause et je
391 vais m'aérer un petit peu, tous les soirs de la semaine et les dimanches sont les jours où je
392 peux travailler, tous les soirs en rentrant du travail, je tape un paragraphe, je tape tout et
393 après je viens corriger des fautes et puis je fais la mise en page, après j'ai quand même
394 recours à l'ouvrage, je suis obligée de le réutiliser parce que certains auteurs sont cités
395 dans l'ouvrage. On est obligé de faire référence aux ouvrages des auteurs donc je me sers
396 de la bibliographe de l'auteur et je fais des notes de bas de page, je mets ça à la fin quand
397 tout est fini.

398

399 D.E : Pour la fin de l'activité, vous avez fait une conclusion du livre et votre conclusion à
400 vous aussi ?

401

402 I : La conclusion du livre, je l'avais faite avant, comme je vous ai dit je travaille par
403 étapes donc quand j'ai fait la conclusion du livre c'est une semaine après que j'ai fait mon
404 analyse critique, du coup ça m'a donné une semaine pour réfléchir un peu à l'analyse et
405 comme j'arrivais à la fin parce que pour cette fiche là j'étais juste au niveau du temps, j'ai
406 fait la conclusion alors que pour l'autre livre, le premier livre, la conclusion je l'ai faite
407 avant, la conclusion du livre mais pas la conclusion à moi parce que je n'avais pas d'idées
408 sur ce que je pouvais mettre dedans, pour celle-là c'était vraiment un moment difficile
409 parce que je ne savais pas par quoi commencer, je ne savais pas si ce que j'allais mettre ça
410 allait être pertinent ou ça allait être bon et puis j'ai commencé à faire ça un matin, j'ai
411 commencé à mettre tout ce qui me passait par la tête sans passer par le papier, j'écrivais à
412 l'ordinateur et je me suis dit « finalement tant pis, je n'ai pas fait ça comme je le voulais,
413 j'espère que ça va passer » et finalement, c'était compréhensible et ça n'a pas joué pour
414 ma note.

415

416 D.E : Par rapport à cette fiche de lecture, vous avez un autre moment que l'on n'a pas
417 encore exploré et qui vous semble important ?

418

419 I : Comme je vous ai dit j'ai pris le livre, j'ai ouvert le sommaire, j'ai vu les parties et j'ai
420 pris un calendrier à côté. Je me suis dit ce dimanche je fais 3 chapitres, j'ai regardé
421 rapidement les titres de chapitres, ce dimanche là j'en fais trois autres et il s'est avéré que
422 finalement les dimanche au bout d'un deuxième chapitre je n'en pouvais plus, je lâchais
423 ou je me disais « je ferai cela lundi matin » parce que c'était trop de lecture pour moi, je
424 ne tenais plus, après le fait de travailler chez moi ça a joué aussi.

425

426 D.E : Ça joué pour la lecture ou pour la rédaction ?

427

428 I : Pour les deux, parce que je faisais les deux en même temps, je lisais et je passais tout
429 de suite à la rédaction, ce que j'ai jamais fait et il faudra que j'essaie mais j'ai
430 l'impression que ça ne marchera pas, c'est de lire tout le livre et ensuite de me mettre à le
431 résumer, c'est un truc qui me semble pour l'instant inimaginable.

432

433 D.E : Donc à chaque fois pour cette fiche de lecture vous lissiez et vous écriviez en même
434 temps ?

435

436 I : Oui, tout de suite.

437

438 D.E : Mais ce n'est pas pendant la lecture ?

439

440 I : Non, c'était la rédaction, bon après pour des petits faits rapides là je mettais des tirets
441 mais il fallait que je passe par la rédaction. C'est-à-dire que pour la première fiche de
442 lecture j'avais lu tout le premier chapitre et en lisant j'avais le sentiment que j'avais
443 compris que c'était clair et à la fin du chapitre je me disais « je vais commencer par
444 quoi ? ». Il y a des choses que j'avais oubliées dans ma lecture, ce n'était pas ancré, j'ai
445 dû revenir sur les premières pages et finalement je me suis rendue compte qu'il fallait que
446 j'aïlle non pas par résumé, par paragraphe, mais bien lire deux ou trois paragraphes pour
447 comprendre et commencer à rédiger parce que j'ai perdu énormément de temps sur la
448 première fiche de lecture.

449

450 D.E : Vous avez décidé de procéder de cette façon par rapport au temps ?

451

452 I : Voilà, je m'étais fixée des dates, même si un dimanche je m'étais dit « je vais lire trois
453 chapitres » alors que je n'ai lu que deux je me forçais à finir au moins le deuxième
454 chapitre en me disant celui-là en rentrant du boulot, je vais le finir dans la semaine mais il
455 me fallait que le dimanche d'après j'aïlle avancé dans mon travail tout en sachant ce qu'il
456 fallait faire avant, j'avais des stabilos, je surlignais, j'ai pris en compte les erreurs
457 commises dans la première fiche de lecture.

458

459 D.E : D'accord, dans la fiche de lecture il y avait deux parties, un compte-rendu et une
460 analyse critique, vous avez travaillé sur ces deux parties là, ou alors en même temps que
461 vous lisiez vous rédigiez, quand vous rédigiez c'était par rapport au compte-rendu ou par
462 rapport à l'analyse critique ?

463

464 I : Le compte-rendu, j'ai d'abord rédigé, j'ai lu l'introduction, j'ai rédigé pour
465 l'introduction du livre, ensuite j'ai lu les paragraphes, je rédigeais par paragraphe et
466 comme je vous disais et quand je voyais que ça n'allait pas, j'allais un peu plus loin ou je
467 revenais, après j'ai rédigé pour la conclusion du livre, ensuite l'analyse critique, j'ai fait
468 les choses dans l'ordre, il y a un truc que j'ai oublié, c'est que juste avant on nous
469 demande une présentation du livre donc ça dépend, pour cette fiche là je l'ai faite au
470 début parce que je savais comment ça marchait, je l'ai fait directement sur l'ordinateur,
471 j'ai présenté le livre, c'était assez rapide.

472

473 D.E : D'accord pour la présentation quelle est la première chose que vous avez faite ?

474

475 I : J'ai lu la quatrième de couverture et ensuite j'ai regardé dans les premières pages du
476 livre on parle toujours de l'auteur, de ce qu'il fait, j'ai lu cela et ensuite j'ai rédigé.

477

478 D.E : Pour rédiger à ce moment là qu'est-ce que vous avez fait ?

479

480 I : Là, je tape directement sur l'ordinateur, j'ai mis des titres, j'ai utilisé le même plan que
481 j'ai utilisé pour l'autre fiche de lecture, donc là j'ai commencé à taper des phrases, j'ai
482 commencé par la présentation, je mettais des titres et je mettais des espaces au cas où
483 j'aurais oublié des choses.

484

485 D.E : Quand vous laissiez des espaces à quoi vous reconnaissiez à ce moment là qu'il
486 fallait laisser un espace ?

487

488 I : En disant que je pouvais trouver d'autres choses sur l'auteur dans d'autres ouvrages,
489 que je pouvais apprendre d'autres choses de l'auteur dans le livre, mais finalement le plus
490 concis était dans la première page du livre quand on parle de l'auteur et dans la quatrième
491 page de couverture, là où j'ai laissé l'espace c'était surtout pour le sujet traité c'est-à-dire
492 qu'on nous demande très rapidement de dire en gros de quoi parle le livre, là je lis la
493 quatrième de couverture et je me suis dit qu'en lisant le livre j'allais peut être rajouter des
494 éléments, finalement comme je l'ai résumé il n'y avait pas besoin, ça suffisait, ce que j'ai
495 mis ça suffisait en fait, j'ai fait ma petite introduction et après j'ai continué, mais bon je
496 me suis rendue compte en imprimant que malgré tout j'avais beaucoup écrit et je n'a pas
497 arrêté de le dire dans mon entourage et à mes collègues qui sont avec moi en certificat
498 préparatoire que ce livre m'a posé un problème parce que ce sont des faits historiques
499 bien développés et c'est difficile de résumer des faits historiques, c'était une de mes
500 difficultés, de me rendre compte, de me dire mais « ça je ne peux pas le zapper parce que
501 si je le zappe dans la suite de mon résumé, celui qui va lire mon résumé il ne va pas tout
502 comprendre » donc tout me semblait important, c'est pour ça qu'il est fait comme ça.

503

504 D.E : Avez-vous un moment dans la rédaction de ces faits historiques là ?

505

506 I : C'est un moment justement où je me suis rendue compte que j'écrivais beaucoup, je
507 me suis dit il faut que j'enlève des choses c'est impossible, j'ai continué à écrire et
508 comment j'ai fait, parfois je mélange avec l'autre fiche de lecture, pour cela j'ai continué
509 à écrire et ensuite comme j'ai vu que je n'arrêtais pas de produire, j'ai dit « stop on
510 arrête »

511

512 D.E : Et à ce moment là, quand vous dites « stop j'arrête » à quoi vous avez reconnu
513 qu'il fallait arrêter ?

514

515 I : Comme je vous l'ai dit tout à l'heure, c'est le fait de ne pas m'arrêter, j'avais pris
516 l'habitude de m'arrêter à chaque chapitre pour revoir ce que disait l'auteur et puis le
517 nombre de feuilles que je prenais à chaque fois et aussi j'ai pris mes autres feuilles et j'ai
518 comparée la quantité de mon écriture je dirais de mes différents chapitres et je me suis
519 rendue compte que le dernier était plus long que les autres. Ce n'était pas équitable et je
520 me suis dit il y a un problème, j'ai essayé de résumer au plus près et après ce que j'ai fait
521 à la fin, ce que je voulais dire est que j'ai tout relu en me disant que j'avait trop mis aussi
522 bien dans la première, deuxième, troisième partie et que je pouvais rater des trucs mais en
523 lisant je me suis aperçu que ça m'a fait comme quand je lisais le livre, tout était important
524 et je me suis dit « comment je vais faire ? »

525

526 D.E : C'est pendant la lecture ?

527

528 I : Oui, c'était au moment où je me suis rendue compte que j'écrivais trop, la troisième
529 partie j'ai lu au moins deux ou trois fois et je me suis dit « je n'ai pas le choix il faut
530 que je retire de choses parce que c'est trop », des choses qui étaient importantes pour moi
531 mais que je devais barrer parce que je n'avais pas le choix.

532

533 D.E : Elles étaient importantes pour vous ces parties, et comment avez-vous pu choisir à
534 ce moment là de les enlever ?

535

536 I : Comme c'étaient des faits historiques, c'était dans la continuité de ce que je racontais
537 avant, parce que ça parle je ne sais pas dès années 1970 et 1980 et qu'il n'y a rien entre
538 les deux et en même temps c'était bien décrit, bien raconté par l'auteur, mais moi j'avais
539 tendance peut être à raconter un peu plus que lui parce que peut être, un défaut que je sais
540 que quand je ne trouve pas, à part le blocage, je tourne autour, je raconte et je raconte et
541 en fait c'est en relisant que je me rend compte que tout ce que j'ai mis j'ai le répété deux
542 ou trois fois sans m'en être rendue compte.
543

544 D.E : À ce moment là, quand vous écriviez vous ne vous rendiez pas compte ?
545

546 I : Non, je ne me rendais pas compte, au contraire je me dis « c'est bien, tu as compris, tu
547 écris » mais c'est quand on relit que non, on se laisse aller et voilà.
548

549 D.E : Voulez-vous rajouter autres chose que vous n'avez pas encore dit?
550

551 I : Non, dans tout le déroulement je crois qu'il y a tout, je ne vois pas d'autre chose.
552

553 D.E : Merci de votre temps.

Sujet 9 « Sylvie »
5 avril 2005 16h00
Durée 55 min

1 D.E : Ce que je vais vous proposer si vous voulez bien est de décrire la façon dont vous
2 avez rédigé cette fiche de lecture, d'abord décrire votre démarche d'une façon générale,
3 c'est-à-dire de commencer par dire ce que vous avez fait tout d'abord, comment ça s'est
4 déroulé et qu'est-ce que vous avez fait à la fin, si vous voulez juste pour avoir une vision
5 d'ensemble de votre démarche et ensuite je vous poserai d'autres questions pour essayer
6 de voir d'autres moments de la rédaction qui vont ont marqué.

7

8 I : Déjà j'ai choisi ce livre, le titre qui m'a plu, moi je marche beaucoup comme ça, quand
9 je lis un titre et ça me plaît, c'est rien qu'au titre, le titre m'a plu et moi quand je lis,
10 j'aime bien lire à fond parce que je n'aime pas ne pas comprendre les passages qui sont
11 difficiles donc je suis un peu longue, en fait je note les idées au fur et à mesure, je ne peux
12 pas lire d'emblée comme ça et après reprendre les idées, il faut que je note tout de suite,
13 c'est vraiment très précis et voilà, sinon après pour la rédaction je fais toujours un
14 brouillon avant, jamais je ne fais au propre directement, par contre j'ai remarqué que
15 quand j'ai mon brouillon il me sert, c'est à dire qu'on dirait que je fais un deuxième
16 travail de rédaction quand je rédige, je ne reprends pas exactement ce qu'il y a sur mon
17 brouillon.

18

19 D.E : Pour cette fiche de lecture avez-vous fonctionné de la même façon ?

20

21 I : C'est toujours pareil.

22

23 D.E : D'accord pour cette fiche de lecture vous faites un brouillon, ensuite vous
24 commencez la rédaction.

25

26 I : Voilà et je me sers du brouillon mais non pas à la lettre quoi, ce veut dire que même
27 quand je commence à rédiger je ne regarde pas ce qu'il y a sur mon brouillon tout de
28 suite, si comme s'il fallait que j'ais un premier travail d'abord pour faire ma rédaction
29 final.

30

31 D.E : Donc pour la fiche de lecture vous avez fait un brouillon, ensuite vous commencez
32 à écrire.

33

34 I : Voilà, je fais mon brouillon, je surligne au stabilo.

35

36 D.E : Donc par rapport aux parties de la fiche de lecture comment avez-vous procédé ?

37

38 I : J'ai fait un petit tri avant sur mon brouillon, on ne comprend pas trop bien au début,
39 mais bon je surligne, je mets petit 1, petit 2, j'essaie d'organiser tout ça, c'est vrai que le
40 plus gros travail est de mettre tout ça en forme.

41

42 D.E : Comment avez-vous organisé les parties dans la fiche de lecture ? Qu'est-ce que
43 vous avez mis d'abord ?

44

45 I : En fait ce qui était bien dans ce livre là est que l'on a l'introduction de l'auteur et les
46 chapitres sont bien divisés, chaque auteur, dans chaque chapitre il y a un auteur, donc j'ai
47 suivi un plan simple, donc en telle introduction telle idée, tel chapitre telle idée, les
48 thèmes, c'est vrai que le travail était déjà assez simple.

49

50 D.E : Pour organiser la fiche de lecture vous avez repris le plan du livre.
51
52 I : Oui, parce qu'il fallait faire une présentation, ensuite résumer un peu, c'est long et
53 détaillé, c'est vrai que pour la fiche de lecture il est assez simple de suivre un plan parce
54 que ce n'est pas comme si l'on faisait une dissertation, là on nous a donné le plan il est
55 déjà fait, pour l'analyse critique cela a été pareil, j'ai suivi un plan, à partir de ce moment
56 là quand on a le livre c'est plus simple d'écrire ce que l'on pense du livre.
57
58 D.E : D'accord, maintenant ce que je vais vous proposer est de choisir un moment dans
59 toute la démarche, le premier qui vous vient à l'esprit, des images que vous avez par
60 rapport à une situation de rédaction particulière dans cette fiche de lecture.
61
62 I : Je sais qu'il y a un passage que j'ai bien aimé, c'était un ouvrage où il y avait des
63 exemples de femmes, où il y avait un seul homme et j'avais bien aimé.
64
65 D.E : Vous avez bien aimé ce passage, vous avez aimé quoi ? Par rapport à l'écriture ?
66
67 I : Par rapport à l'écriture oui, c'était plus compréhensible, j'avais moins de termes
68 spécifiques, et je voulais dire aussi que ce n'est pas facile, cet ouvrage est déjà une
69 synthèse. Le professeur M.X a fait une synthèse de tout ce que les auteurs ont dit, donc
70 c'était dur, je le dis d'ailleurs dans ma fiche de lecture, c'était dur de refaire une synthèse
71 d'une synthèse, c'est vrai qu'un problème que je rencontre souvent est que j'ai du mal à
72 faire la synthèse de tout parce que tout me semble intéressant, j'arrive quand même à
73 dégager les idées principales mais ce n'est pas facile de sélectionner parce qu'il y a
74 beaucoup de choses intéressantes.
75
76 D.E : Si vous voulez bien on va revenir sur ce moment qui vous a plu, essayez de vous
77 resituer dans cette situation où vous étiez?
78
79 I : J'étais chez moi, dans l'après-midi ou le soir, ça dépend, j'ai des moments où il y a des
80 heures dans la soirée où j'ai vraiment envie de travailler, quand je relis mon travail
81 parfois je me dis « ce n'est pas moi qui a inventé ça », il y a des fois où ça me vient
82 comme ça, je ne réfléchis pas, il y a des moments aussi, surtout en soirée, où là vraiment
83 l'écrit me surpasse.
84
85 D.E : Si vous voulez bien on revient sur ce moment, je vais vous proposer si vous voulez
86 bien de rester sur ce moment là, vous êtes donc chez vous, dans l'après-midi ou le soir,
87 quelles images vous viennent en premier ?
88
89 I : Je sais qu'il a parlé des enfants, je voyais des enfants qui jouaient.
90
91 D.E : Vous voyez les enfants qui jouaient, c'était pendant la lecture ?
92
93 I : Pendant la lecture.
94
95 D.E : Il y avait donc des images, des enfants, il y a-t-il d'autres choses à rajouter ?
96
97 I : Je sais que c'était assez bref.
98

99 D.E : Bref comment ? Vous avez remarqué que c'était bref pendant la lecture.
100
101 I : Même pendant la rédaction aussi, je n'ai pas eu besoin de décortiquer tous les termes
102 pour comprendre.
103
104 D.E : Comment avez-vous fait pendant la rédaction pour travailler ce passage ?
105
106 I : C'est un peu paradoxal parce que j'ai pris moins de temps justement parce que j'avais
107 déjà compris, je n'avais pas besoin de re-vérifier par l'écriture pour essayer de
108 comprendre.
109
110 D.E : D'accord, dans cette situation vous avez lu le passage qui vous plaisait, pour la
111 rédaction quelle est la première chose que vous avez faite?
112
113 I : Pour ce passage là ?
114
115 D.E : Oui, vous avez dit que vous avez remarqué pendant l'écriture que le passage était
116 bref.
117
118 I : Oui, j'ai dit que ça m'avait intéressé d'ailleurs, mais je ne me souviens pas d'avoir
119 écrit beaucoup dessus parce que pour moi c'était déjà assimilé, compris, donc je n'avais
120 pas besoin de reprendre.
121
122 D.E : Comment avez-vous fait donc pour écrire à ce moment là?
123
124 I : Je me souviens que c'était vraiment très bref.
125
126 D.E : Bref comment ?
127
128 I : Je ne sais plus vraiment, en quelque lignes.
129
130 D.E : Quelques lignes.
131
132 I : J'avais plutôt des images en fait, parce que c'était une lecture simple.
133
134 D.E : Comment était-elle cette lecture simple ?
135
136 I : Les termes, les jeux des enfants, les filles, les garçons, c'était concret.
137
138 D.E : D'accord pendant la rédaction c'était concret.
139
140 I : C'était concret je n'ai pas eu besoin de reprendre des termes techniques.
141
142 D.E : À quoi avez-vous reconnu à ce moment là qu'il ne fallait pas reprendre des termes
143 techniques ?
144
145 I : J'allais beaucoup plus vite, parfois il y a des passages qu'on relit plusieurs fois parce
146 qu'on a du mal mais là c'était simple.
147

148 D.E : Vous avez lu beaucoup plus vite et pour la rédaction donc à partir de ces choses là ?
149
150 I : Justement j'ai écrit beaucoup plus vite.
151
152 D.E : Quand vous écriviez avez écrit plus vite c'était comment ?
153
154 I : Dans quel sens ?
155
156 D.E : Qu'est-ce qui se passait quand vous vous écriviez très vite ?
157
158 I : Je cherche dans mes mots, il n'y a pas besoin de brouillon, il y a plus d'images, j'ai
159 moins besoin de noter.
160
161 D.E : Donc à ce moment là vous aviez les images et à partir de ces images comment vous
162 procédiez ?
163
164 I : J'écris à partir des images, j'ai déjà mon idée toute seule en tête donc je n'ai pas besoin
165 de mon papier pour écrire, là je l'ai dans la tête.
166
167 D.E: Vous avez parlé des images qui venaient à ce moment là.
168
169 I: Oui, des enfants qui jouent dans une classe.
170
171 D.E: Par rapport à ces images là, les enfants qui jouent dans une classe, comment avez-
172 vous fait pour rédiger?
173
174 I: Je ne sais plus.
175
176 D.E: Qu'est-ce qui se passe au niveau de la rédaction? Il y a les images et puis pour
177 démarrer la rédaction qu'est-ce qui se passe?
178
179 I: je me suis crée un film, je vois la scène et à ce moment là j'écris après
180
181 D.E: d'accord
182
183 I: Je sais que par rapport à d'autres passages dans le livre c'était vraiment très court et en
184 plus c'est le plus simple mais j'ai bien aimé, je ne sais pas pourquoi, c'est un peu bizarre
185 parce que je pourrais penser que j'aurais plus écrit sur ce passage que j'avais aimé, mais
186 non en fait quand je comprends mieux quelque chose, quelques lignes suffisent, je n'ai pas
187 besoin d'étaler, c'est plus un plaisir mais moins un devoir, quelque chose qui me plaît.
188
189 D.E: À ce moment là vous n'avez pas eu besoin de brouillon.
190
191 I: Non.
192
193 D.E: Les idées venaient comme ça?
194
195 I: Oui.
196

197 D.E: Et à ce moment là vous les écriviez telles qu'elles venaient?
198
199 I: Oui.
200
201 D.E: D'accord, c'est un passage par rapport au compte-rendu qu'il fallait faire
202
203 I: Oui.
204
205 D.E: Il correspond à quel moment de toute la démarche?
206
207 I: Vers le milieu je crois, je sais que cela venait après une lecture un peu parfois, je ne
208 vais pas dire pesante mais c'est vrai que quand les mots sont difficiles c'est un peu dur, on
209 relit plusieurs fois et comme je vous ai dit j'ai relu plusieurs fois pour comprendre, donc
210 ça venait à un moment où là je me disais "enfin une lecture plus simple".
211
212 D.E: Maintenant si vous voulez bien on va voir plutôt un moment où vous avez eu un peu
213 plus du mal, peut être non pas une grosse difficulté, mais un moment où vous avez senti
214 un peu plus du mal par rapport à un passage en particulier.
215
216 I: Je me souviens, c'était en rapport avec le livre, je ne me souviens plus quels auteurs, il y
217 en avait plusieurs, c'était en rapport avec la politique, c'était un peu moins intéressant, il y
218 avait aussi plus de tableaux, donc là c'est vrai que je n'ai pas expliqué profondément,
219 quand on comprend moins effectivement c'est plus difficile de rédiger.
220
221 D.E: Avez-vous un moment précis par rapport à la rédaction de ce passage ?
222
223 I: À quel moment c'était?
224
225 D.E: Par exemple.
226
227 I: Je crois que c'était plus vers la fin.
228
229 D.E: Avez-vous des images par rapport à ce moment vers la fin?
230
231 I: Je sais que j'ai avais dans ma tête les images des gens qui manifestaient, des femmes.
232
233 D.E: Si vous voulez nous allons procéder comme tout à l'heure quand je vous ai demandé
234 de restituer le moment, où étiez -vous?
235
236 I: J'étais toujours chez moi.
237
238 D.E: D'accord.
239
240 I: Toujours chez moi quand je rédige, en soirée, je suis peut être allée trop vite sur ce
241 passage, pour la rédaction c'est pareil.
242
243 D.E: Si vous voulez bien nous allons nous arrêter un peu sur ce moment, il y a-t-il de
244 choses qui vous ont marquées à ce moment là par rapport au contexte?
245

246 I: Non, je ne me souviens pas.
247
248 D.E: Vous travaillez où concrètement ?
249
250 I: Dans la salle à manger, toujours des gens à côté de moi, je travaille mieux quand j'ai
251 une présence autour de moi.
252
253 D.E: À ce moment là, aviez-vous une présence autour de vous?
254
255 I: Oui, je ne suis jamais toute seule, je travaille mieux avec une présence autour de moi
256 que toute seule.
257
258 D.E: Et donc dans les images sur cette situation, qu'est-ce qui se passe, dans la rédaction
259 ou dans la lecture.
260
261 I: Des images des manifestations, des gens qui revendiquaient leurs droits.
262
263 D.E: À ce moment là quand il y avait ces images, qu'est-ce que vous faites à ce moment
264 là?
265
266 I: Je note sur mon brouillon, j'ai un souvenir concret, en mettant des termes et non pas des
267 images, quand j'arrive à voir des images bien précises je marque et après en lisant mon
268 brouillon quand j'ai mis "manifestation des femmes" par exemple je me suis souvenu de
269 tout ce que j'avais dans mes images.
270
271 D.E: D'accord et à ce moment là, il y a-t-il eu cet acte de noter.
272
273 I: Souvent ce sont des mots, des termes, pour après formuler les phrases, ce sont des
274 termes forts des points clefs.
275
276 D.E: À ce moment là vous aviez des images, vous êtes là en train de noter, vous vous
277 voyez en train de noter là à cet instant?
278
279 I: C'est toujours comme ça.
280
281 D.E: Là vous êtes en train de noter, qu'est-ce que vous notez à ce moment précis? Nous
282 allons essayer de rester sur ce moment, ce n'est pas grave si vous n'avez pas en tête le
283 contenu exact, mais si vous vous voyez à ce moment quand vous notiez pouvez-vous dire
284 ce qui se passe après les notes ?
285
286 I: En fait ce que j'ai noté est assez simple, ce sont des termes simples et après j'essaie
287 d'arranger la phrase.
288
289 D.E: Et quand vous essayiez d'arranger la phrase à ce moment là qu'est-ce que vous
290 essayiez de faire?
291
292 I: Je cherche les termes.
293
294 D.E: Qu'est-ce qui se passe à ce moment là quand vous cherchez les termes?

295
296 I: Des fois j'ai du mal, j'ai la situation en tête mais parfois les termes ne sont pas faciles à
297 trouver, je prends le dictionnaire.
298
299 D.E: Vous vous voyez là dans cette situation en train de chercher les mots dans la
300 dictionnaire ?
301
302 I: Oui, je demande l'avis autour de moi pour savoir si une phrase est bonne, quel verbe.
303
304 D.E: Il y avait les notes, le dictionnaire, qu'est-ce que vous faites à partir de ces images?
305
306 I: Après j'ai rédigé ma phrase, je peux continuer.
307
308 D.E: Bien sûr, on est en train de voir ce moment là qui vous a posé de difficultés, on
309 essaie de voir ce qui s'est passé concrètement, vous aviez donc des images, des mots, vous
310 notez, vous cherchez parfois dans le dictionnaire et ensuite qu'est-ce qui se passe?
311
312 I: Je note ma phrase pour voir où je peux reprendre plusieurs fois une lecture d'ensemble
313 pour voir si ça va, une phrase toute faite que je reprends toujours.
314
315 D.E: À ce moment là vous avez eu une phrase, là vous vous voyez en train d'écrire une
316 phrase.
317
318 I: Oui, je la complète aussi si elle ne va pas, il faut qu'elle me convienne.
319
320 D.E: C'est comment quand cette phrase vous convient?
321
322 I: Ça vient tout de suite, si ça me convient ça y est, s'il y a quelque chose qui ne va pas
323 inconsciemment je le sais et je vais devoir la retourner.
324
325 D.E: Et quand vous le savez inconsciemment qu'est-ce qui se passe?
326
327 I: Il y a un terme qui ne me plaît pas, c'est comme s'il y avait une connexion entre la tête
328 et ma feuille, si ça va tout va bien, si ça ne va pas cela va faire des petits...
329
330 D.E: Des petits comment...
331
332 I: Je ne sais pas, je vais le sentir quoi.
333
334 D.E: Vous allez le sentir.
335
336 I: Voilà, il faut que ça coule de sources dans ma tête, ce que j'ai écrit il faut que
337 corresponde avec ce qu'il y a dans ma tête, si tout va bien il n'y a pas de souci je ne pose
338 pas trop de question, en revanche s'il y a quelque chose qui me dérange là je vais le sentir
339 et je vais retravailler la phrase.
340
341 D.E: À ce moment là, vous aviez noté, vous écrivez les phrases, vous complétez ou
342 retravaillez les phrases à ce moment là.
343

344 I: Oui pour introduire une phrase, faire attention à que cela ne soit pas trop lourd, les
345 points virgule.
346

347 D.E: Et quand vous faites attention à que cela ne soit pas trop lourd qu'est-ce que vous
348 faites?
349

350 I: Je vois la phrase dans l'ensemble et en fait je fait un petit travail technique en respectant
351 bien sûr les règles.
352

353 D.E: Et pour respecter les règles à ce moment là ?
354

355 I: Je regarde si je n'ai pas trop mis de virgule, un virgule ça va, je fais en sorte que mon
356 paragraphe ne soit pas trop lourd et que l'on comprenne bien, qui soit introduit, bien
357 décortiqué, vraiment travaillé, que le correcteur comprenne bien ce que j'ai voulu dire, à
358 partir d'une phrase il va y avoir le mot introductif, la ponctuation, je vais toujours rajouter
359 ça, même en relecture je soigne beaucoup la ponctuation, par exemple s'il y a une phrase
360 trop longue je vais mettre une virgule, c'est un travail de finalité de la phrase.
361

362 D.E: Si nous revenons sur ce moment où vous avez eu un peu du mal, qu'est-ce qui se
363 passe après?
364

365 I: Je laisse de côté, si j'ai une idée principale et si j'ai autre chose à côté je vais peut être
366 laisser de côté ce que je n'ai pas très bien compris, si j'ai des points principaux, si j'ai mis
367 l'essentiel dans la phrase.
368

369 D.E: Comment ce moment a continué ?
370

371 I: Quand j'ai l'essentiel après, j'ai déjà fait l'essentiel sur mon brouillon, en revanche si
372 cela ne correspond pas sur le brouillon je le reprend dans le livre pour compléter après en
373 rédigeant, pour trouver dans la phrase vraiment la phrase qui est essentielle, c'est ça
374 toujours même quand je suis sur mon brouillon ou dans les passages difficiles justement
375 je fais plus d'attention dans les passages difficiles aux moments, aux phrases clefs, c'est à
376 dire que quand je me suis dit je vais résumer le principal dans une phrase j'aurai moins
377 besoin de peiner sur les autres moments difficiles, quand ça sera dit et écrit, je ne vais pas
378 compléter mais au moins je vais me sentir rassurée d'avoir mis l'essentiel dans la phrase.
379

380 D.E: Comment avez-vous pu finir ce moment qui a été difficile ?
381

382 I: Au moment de la rédaction.
383

384 D.E: Ce moment où vous aviez des images fortes, des images où il y avait des femmes qui
385 manifestaient, comment avez-vous pu finir la rédaction de ce passage qui a été difficile.
386

387 I: J'ai lu jusqu'au bout le chapitre, même au niveau de la rédaction quand la rédaction était
388 terminée il m'est arrivé de relire encore même si la rédaction était faite pour voir si ce que
389 j'avais mis était bien dans le livre.
390

391 D.E: Par rapport à ce chapitre?
392

393 I: Oui, par rapport à ce chapitre.
394
395 D.E: Donc vous avez fini un paragraphe et ensuite vous êtes revenu pour vérifier si c'était
396 bien ce que vous avez mis sur la feuille.
397
398 I: Oui.
399
400 D.E: Avez-vous un moment particulier, des images où vous avez fait cette situation de
401 relecture ?
402
403 I: Non, pas spécialement.
404
405 D.E: C'était un moment de relecture que vous avez fait à la fin.
406
407 I: À la fin quand c'était prêt je suis revenu pour voir ce qui était écrit.
408
409 D.E: Vous avez donc revu ce que vous avez écrit.
410
411 I: Et après j'ai regardé dans le livre pour voir si c'était bien ce que j'avais mis sur papier, il
412 faut absolument qu'il y ait une cohésion entre ce qu'on lit et ce qu'il y a écrit sur le papier,
413 ça sert à rien si l'on n'écrit pas ce que l'on pense d'une façon logique.
414
415 D.E: Il y a un autre moment que vous a marqué par rapport à la rédaction, nous avons
416 parlé du compte-rendu, maintenant par rapport à l'analyse critique il y a-t-il eu des
417 moments de difficulté? Avez-vous des images?
418
419 I: Pour l'analyse critique, c'est quelque chose que je n'ai pas bien développé dans la
420 première fiche de lecture, donc là j'ai fait plus d'attention, j'ai plus développé dans cette
421 fiche de lecture, là aussi j'avais une liste de points à développer déjà.
422
423 D.E: Cette liste de points venait d'où ?
424
425 I: C'est monsieur X qui nous l'a donnée.
426
427 D.E: À partir de cette liste qu'est-ce que vous avez fait?
428
429 I: Je respecte point par point et aussi ce que l'on pense évidemment, après ça vient tout
430 seul.
431
432 D.E: Vous aviez donc ces points, la première chose que vous faites pour l'analyse
433 critique?
434
435 I: Noter mes impressions, mais cela m'est venu au cours de la lecture.
436
437 D.E: La première chose a été noter les impressions?
438
439 I: Oui tout de suite parce que pour moi analyse critique veut dire "on nous demande notre
440 avis".
441

442 D.E: Et à ce moment-là comment avez-vous procédé pour écrire les impressions?
443
444 I: Toujours pareil, des mots ou alors des phrases, je vais les noter, ou alors je mets des
445 phrases en entier par exemple je pense quelque chose et je vais la noter ou alors des mots
446 pour me souvenir, ou alors des exemples des livres pour reprendre après.
447
448 D.E: Il y a-t-il des moments par rapport à l'écriture de ces impressions ?
449
450 I: Les impressions je les ai eues au cours du livre, je les ai mises en même temps dans
451 mon compte-rendu, après j'ai souligné pour les mettre dans la partie analyse critique.
452
453 D.E: Pour écrire les impressions...
454
455 I: C'était pendant en fait sur le livre.
456
457 D.E: Ça veut dire.
458
459 I: Pendant la lecture, pendant que je prenais des notes sur mon brouillon, parce que quand
460 je sent quelque chose je l'écris tout de suite donc je note directement.
461
462 D.E: Pour l'analyse critique vous aviez des phrases que vous avez soulignées dans le
463 compte-rendu.
464
465 I: Voilà, et que je reprenais après.
466
467 D.E: Pour l'analyse critique.
468
469 I: Voilà des impressions.
470
471 D.E: À ce moment là quand vous avez écrit l'analyse critique vous avez repris...
472
473 I: Repris ces termes, ces phrases que j'avais soulignées dans mon compte-rendu.
474
475 D.E: Comment avez-vous procédé pour reprendre ces termes, ces phrases?
476
477 I: À partir des mots que j'avais notés mon idée était déjà là, c'était pour me souvenir de
478 cette idée.
479
480 D.E: Où étaient-ils ces mots?
481
482 I: Je les avais écrit dans mon compte-rendu, soulignés pour ne pas que je confonde, ce
483 sont des mots, les idées je les résumais par mots, soit dans la fiche de lecture, par mots
484 clefs pour qu'après cela fasse sortir l'idée, donc au lieu d'écrire une phrase j'écris un mot et
485 à partir de ce mot je me souviens des sentiments qu'il y a derrière, c'est donc plus rapide
486 en fait.
487
488 D.E: Pour écrire donc les impressions vous repreniez les mots et qu'est-ce que vous faites
489 après pour écrire les impressions dans l'analyse critique?
490

491 I: Après je les remets dans la phrase, d'une manière construite.
492
493 D.E: Comment avez-vous fait pour les remettre dans la phrase?
494
495 I: Comment j'ai fait?...J'écris une phrase.
496
497 D.E: D'accord, je vous propose de laisser revenir des images sur l'écriture de ces
498 impressions, avez-vous un moment où vous écriviez ces impressions, avez vous des
499 images concrètes, laisser revenir cela.
500
501 I: Oui, à part les mots clefs que j'ai écrit sur le brouillon, je vais la noter directement,
502 comme c'est déjà quelque chose que je sais, ce n'est pas un contenu théorique, c'est ce que
503 j'ai ressenti, donc pour cela je n'aurai pas besoin de brouillon, cela viendra tout seul.
504
505 D.E: Quand vous avez écrit les impressions vous n'avez pas repris le brouillon?
506
507 I: Non, analyse critique pour moi c'est un plus, je n'ai pas besoin de faire un brouillon,
508 cela viendra tout seul, à part la reprise des mots.
509
510 D.E: Avez-vous d'autres images sur l'analyse critique.
511
512 I: Je voyais comme une table ronde avec des femmes autour qui discutent, comme c'est un
513 sujet qui me plaît pour moi la revendication des droits de la femme.
514
515 D.E: Qu'est- ce que vous faites à ce moment là?
516
517 I: Je me suis même souvenue de ce que M. X m'avait dit sur ma fiche de lecture, j'en ai
518 tenu compte parce que je n'avais pas assez développé ma partie critique donc là aussi je
519 repensais à cela.
520
521 D.E: Quand vous repensiez à ce que M. X vous a dit et au même temps avec vos images
522 sur la table ronde, qu'est-ce que vous faisiez au niveau de rédaction ?
523
524 I: Après c'est pareil, à partir de ce que je ressens, de ce que je vois cela vient tout seul, il
525 n'y a pas besoin de réfléchir à comment je vais trouver les mots, là c'était tout de suite.
526
527 D.E: Quand c'était tout de suite c'était comment à ce moment là?
528
529 I: Ça vient, j'écris, je ne cherche pas mes mots, ça coule de sources.
530
531 D.E: Vous ne cherchiez pas vos mots.
532
533 I: Non parce que je le sais déjà, ce que je ressens par rapport à ce que l'auteur dit, ce que
534 l'on a compris, par rapport à un livre ce que l'auteur dit, il faut que l'on se l'approprie, c'est
535 beaucoup plus dur que nous on ressent nous même parce que nous on le sait déjà tandis
536 que là par rapport au livre il faut que l'on s'approprie ce qu'il dit donc c'est plus dur.
537
538 D.E: C'est le moment où vous aviez déjà commencé l'analyse critique.
539

540 I: C'était déjà à la fin.
541
542 D.E: C'est donc la fin de la fiche de lecture?
543
544 I: Oui c'est vrai qu'il est plus simple d'avoir, quand on a déjà la présentation et le compte-
545 rendu, de faire une conclusion.
546
547 D.E: Là on c'était plus sur les premiers moments de rédaction de l'analyse critique, le
548 moment où vous écriviez vos impressions.
549
550 I: Voilà.
551
552 D.E: Après avoir écrit ces impressions là qu'est-ce que vous avez fait pour l'analyse
553 critique.
554
555 I: Après j'ai repris les points que M.X nous avait donné, sur l'auteur, la syntaxe, mais tout
556 ça il faut le reprendre après, parce que l'analyse critique on a plus envie d'aborder.
557
558 D.E: Si vous voulez bien on va parler de ce que vous faites avec tous ces points que M. X
559 vous avez donnés, qu'est-ce que vous faites avec tout ça?
560
561 I: Je lis par exemple, il avait dit "notifier les passages qui vous ont plus", donc cela nous
562 laisse une certaine liberté d'écriture.
563
564 D.E: Comment il était ce guide?
565
566 I: C'était un petit deux, un petit trois, un paragraphe construit où par exemple "démontrez
567 bien à travers des exemples telle ou telle chose", "quel passage on avait aimé le plus"
568 "qu'est-ce que l'on moins aimé" "qu'est-ce que l'on aurait souhaité compléter".
569
570 D.E: Il y a un moment précis où vous avez lu ces points?
571
572 I: Alors je les ai lus avant de lire le livre pour voir à peu près ce que j'avais besoin
573 d'écrire, je les ai lus pour me souvenir de ce qu'il fallait que je note mais aussi quand on lit
574 on y pense à ce qu'il y est marqué sur ce guide, on ne le suit pas à la lettre parce que
575 quand dans une lecture il y a quelque chose que nous interpelle on va le noter tout de
576 suite, on ne va pas regarder point par point avant de chaque phrase pour voir s'il y a
577 quelque chose.
578
579 D.E: Vous avez lu ce guide pour le début de l'activité.
580
581 I: Avant lire, avant de rédiger bien sûr, pendant la rédaction.
582
583 D.E: Pendant la rédaction de quelle partie.
584
585 I: De tout en fait, à partir du guide je voyais si je n'avais rien oublié, je regardais point par
586 point donc et même à la fin pour voir si je n'avais rien oublié.
587
588 D.E: Avez-vous repris ces points pour l'analyse critique ?

589

590 I: Oui, mais moins par rapport au compte rendu où là c'est vraiment très précis, on a plus
591 de liberté d'écriture avec l'analyse critique, on peut oser dire ce que l'on a moins aimé ou
592 plus.

593

594 D.E: Pour l'analyse critique vous avez donc repris cette fiche, de quelle façon vous vous
595 êtes en servi à ce moment là? Il y avait des points qui vous ont interpellés?

596

597 I: Oui, surtout ceux où l'on nous demandait notre avis personnel, c'est complètement
598 différent dans cette analyse critique quand on nous demande notre avis à nous, on est plus
599 libre, ou alors il y aussi ce que l'auteur pense, ce qu'il revendique, ses grandes idées, on a
600 plus de facilités à dire ce qu'on pense du livre que l'auteur, forcément on ne se met pas à
601 sa place donc c'était plus simple à écrire ce qu'on pensait.

602

603 D.E: Quand vous avez lu le guide il y avait des points qui vous demandaient qu'est-ce que
604 vous en pensiez, pour reprendre ces points et les mettre dans l'analyse critique comment
605 avez-vous procédé?

606

607 I: À quel endroit?

608

609 D.E: Ma question est à quel endroit et comment avez-vous procédé? On peu commencer
610 par s'il y un moment dans la lecture de ces points de images par rapport à la lecture de ces
611 points-là, il y a-t-il des images qui vous ont marquées?

612

613 D.E: Oui, j'ai dû me dire que j'aimais bien ce livre parce qu'il reprend l'avis des femmes et
614 j'avais trouvé bien qu'il y a un homme qui dit quelque chose de positif, d'ailleurs j'ai peut
615 être fait express de faire ressortir, je crois que j'avais noté quelque chose comme ça, il y a
616 un moment de l'analyse critique, je crois que.. ou alors est-ce que cela encadrait l'analyse
617 critique ou c'était peut être vers la fin je pense, vraiment une conclusion pour nous quoi,
618 réservée à nous dans l'analyse critique pour finir, dans ma précédente fiche de lecture
619 j'avais mis un petit poème, c'est moi qui y avait pensé, après un contenu théorique et peut
620 être avec des termes plus difficiles terminer au fil de la plume ce que l'on pense.

621

622 D.E: Si l'on revient sur l'analyse critique, il y a une première partie où vous notez vos
623 impressions, il y a des mots des phrases qui viennent par rapport à ça ?

624

625 I: Des phrases que j'avais même reprises dans le compte-rendu, des phrases clefs qui nous
626 étaient demandées je crois dans l'analyse critique.

627

628 D.E: Quand ces phrases étaient clefs elles étaient comment?

629

630 I: Déjà elles étaient écrites dans le livre, par exemple une phrase disait "telle ou telle
631 personne" c'est au feeling, des phrases qui me marquaient, je ne sais plus lesquelles, des
632 citations comme ça qui me semblaient vraies, un peu comme des proverbes aussi.

633

634 D.E: Quand les citations vous semblaient vraies c'était comment?

635

636 I: C'est-à-dire que s'est dit d'une manière un peu poétique mais c'est vrai à la fois donc
637 c'est toute la magie de la phrase.

638

639 D.E: Comment procédiez-vous à ce moment là pour mettre ces phrases qui vous
640 semblaient vraies?

641

642 I: Je les notais.

643

644 D.E: Telles qu'elles.

645

646 I: Oui, je ne les changeait pas, c'est vraiment au feeling, c'est la phrase, on fait forcément
647 une sélection dans la lecture donc les phrases qui ressortent plus sont celles qui nous ont
648 le plus marquées donc je les gardes.

649

650 D.E: Après avoir noté toutes ces impressions qu'est-ce que vous avez fait pour l'analyse
651 critique ?

652

653 I : Je les ai illustrées par rapport à ce que je pensais.

654

655 D.E : Vous les avez illustrées, comment avez-vous fait ça ?

656

657 I : Je crois que d'abord je dis ce que je pense et après je vais terminer par une phrase
658 justement pour illustrer ce que je dis et finir en beauté avec une phrase qui résume tout,
659 une bonne phrase d'une idée, on n'a pas besoin de mettre des tartines, en une seule
660 phrase.

661

662 D.E : Vous avez écrit cette analyse critique seulement à ce moment là ou à plusieurs
663 moments ?

664

665 I : À la fin, c'était plus simple que le compte-rendu parce que même sur le nombre de
666 choses que l'on a lues dans le livre on nous laisse quand même une grande liberté
667 d'écriture sans jugement parce que l'on écrit ce que l'on pense, on nous demande donc on
668 nous autorise à dire ce que l'on pense, c'est plus simple, ça fait du bien de pouvoir donner
669 son avis sur un papier.

670

671 D.E : Avez-vous des images qui vous évoquent ça ?

672

673 I : Je sais que pour la première fiche de lecture je sais que j'avais fini par un petit poème
674 et je sais que le professeur avait bien apprécié donc je trouve que j'ai osé dans une
675 première fiche de lecture mettre un poème, c'est peut être parce que à la fac on a plus le
676 droit de dire ce que l'on pense donc là j'ai vu qu'ici on pouvait se permettre une certaine
677 liberté d'écriture donc ça m'a conforté dans l'idée que l'on pouvait donner son avis en
678 sachant que l'on n'allait pas être sanctionné, j'ai pensé ça à ce moment là parce que
679 j'avais osé dans la première fiche de lecture mettre un poème parce que je trouve que ça
680 illustre bien la fiche de lecture mais c'était un peu risqué entre guillemets, je n'allais pas
681 me faire sanctionner mais j'avais un doute, ça plaisait ou ça ne plaisait pas, parce que
682 normalement on ne finit pas par un poème, c'était pas inscrit donc c'était un petit plus
683 mais j'avais envie, l'envie de marquer ce petit poème a primé sur ce qui était demandé.

684

685 D.E : Donc là c'est pour la première fiche de lecture ?

686

687 I : Oui.
688
689 D.E : Avez- vous pensé ça pour la deuxième ?
690
691 I : Pour la deuxième, je n'ai pas mis de poème mais j'ai fini par une petite phrase, je ne
692 sais plus ce que j'ai mis, mais là je me suis dit c'est bon.
693
694 D.E : Avez-vous des images qui vous évoquent cette partie ?
695
696 I : Ce que je vous ai dit tout à l'heure, qu'il était plus difficile de faire une très bonne
697 synthèse et j'ai revu la table ronde comme au départ, c'est-ce que j'ai vraiment senti dans
698 le livre.
699
700 D.E : À ce moment là quand vous avez écrit cette phrase vous avez revu la table ronde et
701 à ce moment là.
702
703 I : J'ai vu que c'était une très bonne synthèse, j'ai vu l'auteur.
704
705 D.E : Dans vos images.
706
707 I : Oui, je l'ai vu la fac, donc je me suis dit « il rencontre des gens ».
708
709 D.E : Ce sont des images qui vous viennent à ce moment-là ?
710
711 I : Non, j'ai pensé et après j'ai pris la phrase.
712
713 D.E : Comment était-t-elle cette phrase ?
714
715 I : Ça résumait bien, j'ai essayé de sélectionner.
716
717 D.E : D'accord à ce moment là comment avez-vous reconnu que cette phrase résumait
718 bien ?
719
720 I : J'ai trouvé que c'était original de dire que c'était une synthèse
721
722 D.E : D'accord à ce moment là vous avez trouvé que c'était original.
723
724 I : Une petite touche d'originalité, c'était exactement ça ce que j'ai voulu ressortir dans la
725 première fiche de lecture.
726
727 D.E : À ce moment là vous avez trouvé que c'était une petite touche d'originalité.
728
729 I : J'aime bien ça.
730
731 D.E : Vous avez donc écrit cette phrase qui vous a paru originale, bien.
732
733 I : Ça sortait du lot, un petit plus.
734
735 D.E : C'est à la fin ?

736

737 I : Oui, et la fin du devoir aussi.

738

739 D.E : C'est la dernière chose que vous avez faite ?

740

741 I : Oui, après c'était la dernière phrase, pareil pour la première fiche de lecture, j'ai mis le

742 poème et après stop, finir par l'originalité.

743

744 D.E : Avez-vous laissé votre fiche de lecture telle qu'elle était ?

745

746 I : Non, j'ai relu encore pour voir s'il y avait des fautes de frappe, la ponctuation surtout,

747 je me souviens, j'ai dû relire sur l'ordinateur, j'ai pris beaucoup de temps, j'ai relu pour le

748 fautes de frappe, la ponctuation et il avait des tournures de phrases qui des fois ne me

749 plaisaient pas donc j'ai changé, j'ai bien mis plus d'une heure, une heure et quart peut être

750 pour relire minutieusement les phrases, qu'il n'ait pas élément qui faisait que la phrase

751 n'était pas bien tournée.

752

753 D.E : Aviez-vous des images de ce moment?

754

755 I : J'ai été à mon travail, j'étais avec quelqu'un, je lui ai demandé de lire en même temps

756 avec moi pour voir si ça allait et après que j'ai tout vérifié j'ai pu imprimer parce que la

757 première fiche de lecture je n'ai pas pu lire avant d'imprimer parce que je n'avais pas

758 encore d'ordinateur donc je l'ai fait lire par quelqu'un, il me l'a imprimé je n'ai relu

759 qu'après, donc j'avais été obligé de corriger moi même parce que ça ne me plaisait pas,

760 c'est pour ça que pour cette fiche de lecture j'ai pris compte de la première fois et j'ai

761 bien relu avant après j'ai bien relu bien sûr sur le papier forcément mais je savais que

762 c'était bon déjà.

763

764 D.E : Avez-vous un moment particulier par rapport à ce moment de relecture que vous

765 avez fait avec votre collègue ?

766

767 I : C'était le soir, à la fin de mon travail, j'étais encore à mon travail mais je me suis

768 concentrée après donc je suis restée pour ça.

769

770 D.E : À ce moment là avez-vous relu toute la fiche de lecture ?

771

772 I : Toute la fiche de lecture, je ne me suis pas interrompue, c'était vraiment suivi, j'étais

773 bien dedans pour vraiment resituer et recontextualiser.

774

775 D.E : Merci pour le temps que vous m'avez accordé.

Sujet 10 « Juliette »
7 Avril 2005 16h30
Durée 30 min

1 D.E : Ce que je vais vous proposer tout d'abord est de décrire la façon dont vous avez
2 rédigé ce texte, qu'est-ce que vous avez fait pour commencer, comment l'activité s'est
3 déroulée et qu'est-ce que vous avez fait à la fin, d'abord d'une façon globale pour voir
4 l'ensemble de votre démarche, ensuite on parlera sur des moments précis de l'activité.

5

6 I : D'abord j'ai bien sûr lu le livre qui est en rapport avec mon mémoire que je dois faire,
7 je dois dire déjà les difficultés que j'ai eues pour choisir le livre on pas ?

8

9 D.E : Les difficultés...

10

11 I : Oui par rapport au thème de mon mémoire, de trouver un livre qui traite exclusivement
12 de ce que je vais devoir traiter.

13

14 D.E : Oui bien sûr si cela a fait partie de votre démarche, par contre si vous voulez bien
15 on va essayer de laisser de côté votre fiche de lecture, on va la mettre un peu plus loin, ça
16 peut vous bloquer, déjà vous avez lu, il y a des images qui sont revenues, pour la suite de
17 l'entretien on va travailler à partir de ces images, de ce qui vous revient, si à un moment
18 donné vous voulez préciser quelque chose au niveau du contenu vous pouvez reprendre
19 votre fiche mais ce n'est pas vraiment important.

20

21 I : Moi je fais un mémoire sur l'apprentissage précoce des langues à l'école primaire mais
22 non pas sur la façon d'enseigner les langues aux enfants, ce qui est déjà traité et retraité, ce
23 n'est pas du tout ce qui m'intéresse, mais pourquoi ça se met si difficilement en place en
24 France, il y a beaucoup de problèmes etc., moi ma difficulté à trouver un ouvrage était
25 que la plupart des ouvrages traitent un peu de ça et le reste est la partie pédagogique,
26 j'étais ravie de tomber sur ce livre de ces auteurs qui ne traitent que des sujets qui
27 m'intéressent dans le cadre de ce mémoire, à savoir l'intérêt de l'apprentissage précoce
28 des langues, ce qu'il faudrait faire, ce qui n'est pas fait etc. Dans un premier temps je l'ai
29 lu avec mon crayon surligneur donc en surlignant les passages qui me parlaient, ensuite je
30 suis avec mon livre devant l'ordinateur à taper le résumé du livre en suivant quand même
31 la chronologie du livre et éventuellement en tirant des extraits qui me semblaient parlants.

32

33 D.E : D'accord.

34

35 I : Après pour l'analyse j'ai beaucoup réfléchi parce que l'écriture ne me vient pas
36 facilement, ça a du mal à venir mais bon il suffisait que je trouve les idées conductrices
37 pour pouvoir m'exprimer, c'est le cas notamment de l'exemple que je cite sur un voyage
38 que j'ai accompagné en Allemagne, effectivement à la fin de la lecture je me dis « *c'est
39 vrai que si je n'avais pas eu ces informations ça se serait mal passé* » des choses comme
40 ça.

41

42 D.E : D'accord, à la fin qu'est-ce que vous avez fait pour finir la fiche de lecture.

43

44 I : Sur le point de vue argumenté j'ai exprimé mon sentiment, je suis à plusieurs titres
45 intéressée parce que j'ai particulièrement toujours regretté de ne pas être bilingue, ne pas
46 avoir pu apprendre une langue très tôt et puis étant maman des enfants qui sont à l'école
47 maternelle j'aimerais qu'ils aient une chance de pouvoir maîtriser au mieux une langue,
48 d'après moi ça serait plutôt l'anglais parce de part l'ancien métier que je pratiquais
49 l'anglais était assez indispensable surtout quand je faisais des accompagnements ou

50 quand je recevais quelqu'un de nationalité étrangère et que je pense qu'avec l'anglais on
51 peut se tirer de n'importe quelle situation quelque soit l'endroit où l'on se trouve, en plus
52 en vu de la lecture que j'ai faite et des problèmes qui sont soulevés sur la mise ne place
53 c'est dur étant donné qu'il y a d'abord l'école maternelle puis le collège où sont
54 ressemblés plein d'enfants, de plusieurs écoles et communes, je me dis que si chaque
55 école à sa langue et qu'en plus qu'au même âge ils n'ont pas les mêmes programmes etc.,
56 effectivement arriver en sixième et c'est le problème apparemment qui est rencontré, il y
57 a une difficulté à harmoniser les niveaux et du coup les professeurs d'anglais reprennent
58 tout à 0, donc c'est dommage, j'ai eu confirmation par une amie qui est professeur
59 d'anglais qui effectivement reprend à 0, c'est dommage, c'est ce que je note dans mon
60 point de vue, si on prend une langue générale commune à tout le monde du point de vue
61 pratique mais ça peut être n'importe quelle langue, à mon avis ça serait plus facile de
62 mettre ça en place déjà dans un premier temps, quitte après si ça s'est bien rodé après à
63 pouvoir y diversifier un peu plus, mais je pense qu'il faut se fixer sur un exemple, le
64 mener à bien avant de pouvoir bien développer la chose.

65

66 D.E : D'accord, ça c'est au niveau de vos impressions générales, maintenant je vais vous
67 proposer si vous le voulez bien de choisir un seul moment le premier qui vous vient à
68 l'esprit à cet instant, et de me décrire qu'est-ce que vous faites à ce moment là, un
69 moment d'écriture, avez-vous des images sur l'écriture d'un extrait en particulier ?

70

71 I : Sur le contenu ou sur la forme ?

72

73 D.E : C'est vraiment sur l'activité que vous avez développée.

74

75 I : D'accord sur la mise en forme, je me suis un peu inspirée sur ce que je dois faire pour
76 le mémoire, pour la mise en forme, à savoir, les titres, les notes de bas de page, la
77 pagination, la table de matières que j'avais vaguement vu en cours d'informatique en
78 début d'année et donc je me suis dit c'est le moment ou jamais d'essayer et
79 personnellement je suis contente d'avoir fait ça toute seule, personne ne m'a aidé,
80 personne de mon entourage ne m'a aidé, j'ai repris un peu ce qu'il avait dit le professeur,
81 j'ai pris des livres que j'avais acheté sur Windows, et avec ça j'ai réussi à faire ma
82 pagination et je me suis mise à essayer de faire un graphique camembert ou là c'est
83 vraiment de l'auto didactique pure.

84

85 D.E : Avez-vous un moment un peu plus précis, même s'il n'est pas très clair, sur cette
86 activité où vous avez dû avancer par vos propres moyens.

87

88 I : Le camembert, j'ai dû réessayer plusieurs fois.

89

90 D.E : Si vous voulez bien on va essayer de vous resituer, vous étiez où à ce moment là ?

91

92 I : Chez moi, dans mon bureau, devant mon ordinateur.

93

94 D.E : D'accord, qu'est-ce qui se passe à ce moment là ?

95

96 I : Bah sur un chapitre je voulais montrer vraiment l'importance dans les langues choisies
97 de...je peux jeter un œil sur le titre (*cherche dans son texte...*) voilà sur les langues

98 enseignées et demandées donc l'importance effectivement de l'allemand ou l'anglais par
99 rapport aux autres langues.

100

101 D.E : D'accord, là vous vous trouvez donc devant l'ordinateur.

102

103 I : Devant l'ordinateur avec les chiffres, c'est un petit reproche aux auteurs sur plusieurs
104 cas c'est d'avoir fait une demie page ou une page entière de description pays par pays,
105 pourcentages les uns après les autres, je ne trouvais pas très clair, pas facile du tout, donc
106 là je me suis dit « *tient si je pouvais faire un graphique ou quelque chose qui soit parlant*
107 *du premier coup* ».

108

109 D.E : D'accord, comment vous vous êtes prise à ce moment là pour faire ce qui vous
110 semblait bien?

111

112 I : J'ai commencé avec ma souris à aller voir un peu partout, dans tableaux et graphiques,
113 j'ai pris mon manuelle Windows et puis par tâtonnement j'ai réussi à pouvoir faire un
114 dessin, je n'ai pas pu mettre les pourcentages, je n'ai pas encore trouvé la manière de
115 pouvoir les indiquer, mais bon je trouvais que même avec les couleur et les tranches
116 c'étaient assez parlant.

117

118 D.E : D'accord, à ce moment là, quelle est la première chose que vous avez faite ? Pour le
119 camembert ?

120

121 I : J'essaie de faire le camembert, je voulais que ça représente un camembert, après c'est
122 une sorte de tableau qui est apparu où il fallait donner le nom, je suppose que c'était dans
123 mon cas la langue et à côté une colonne où il fallait mettre le pourcentage et la machine
124 calculait d'elle même.

125

126 D.E : Vous aviez donc ces images là, le tableau et là que faites-vous ensuite ?

127

128 I : J'ai rempli, j'ai confirmé, donc ça m'a sorti le dessin et puis après il fallait que j'arrive
129 à le mettre en page, pas que ça arrive tout seul en haut ou juste en bas sans qu'il y ait le
130 commentaire après donc je voulais que ça tombe bien avec le titre.

131

132 D.E : Comment avez-vous fait pour arranger ça, pour que ça tombe bien avec le titre,
133 comment avez-vous fait ?

134

135 I : En sautant les lignes, j'ai trouvé plutôt ce moyen là de laisser sur la page d'avant il y a
136 quelques lignes en plus vides qui ont permis de passer à la page suivante, de faire un saut
137 de page au début du chapitre.

138

139 D.E : Bien, c'est le premier moment qui vous vient par rapport à la fiche de lecture.

140

141 I : Oui, c'est vraiment le truc que j'avais fait avec l'aide de personne, bon le titre, comme
142 j'avais fait une fiche avec M. X, avec les tâtonnements je retrouve un peu plus facilement,
143 mais c'était vraiment de mon fait que personne ne m'avait montré jamais sur l'ordinateur.

144

145 D.E : Il y a-t-il un autre moment où vous avez senti que ça marchait bien dans la rédaction,
146 que vous vous débrouilliez bien pour la rédaction ?

147

148 I : Pour le résumé parce que ce n'était pas personnel, je n'avais qu'à suivre ce que moi
149 j'avais relevé dans le livre.

150

151 D.E : D'accord, pour faire ce résumé quelle est la première chose que vous avez faite ?

152

153 I : Pour l'écrire.

154

155 D.E : Pour la rédaction.

156

157 I : La première chose que j'ai faite donc c'est de souligner, je fais juste une première
158 lecture juste pour souligner ce qui me intéresse.

159

160 D.E : D'accord, quand vous passez directement à la rédaction qu'est-ce que vous faites ?
161 vous aviez déjà lu votre ouvrage, ensuite qu'est-ce que vous avez fait pour la rédaction ?

162

163 I : Je me suis installée sur mon ordinateur, avec le livre sur les genoux et puis je reprenais
164 le textes des chapitres.

165

166 D.E : Si voulez bien, on va s'arrêter sur ce moment de rédaction, vous étiez dans votre
167 bureau, le livre sur vos genoux et vous alliez commencer à écrire, comment avez- vous
168 commencé à ce moment là ?

169

170 I : Je n'ai pas beaucoup de mémoire.

171

172 D.E : Ce n'est pas un problème, ce que je vous propose si vous voulez bien est de laisser
173 venir des images sur ce moment, ce que vous faisiez.

174

175 I : Le tout début c'est de faire la présentation du livre, du ou des auteurs, donc je me suis
176 inspirée de la jaquette, je suis allée aussi voir sur l'Internet si je trouvais d'autres
177 renseignements, donc j'ai fait la synthèse et je retranscris un peu le parcours de l'auteur et
178 puis j'ai relu.

179

180 D.E : Vous avez parlé d'une synthèse, quelle est la première chose que vous avez faite?

181

182 I : De reprendre les renseignements communs que j'avais sur la jaquette et les
183 renseignements Internet, voir ce qui n'était pas commun, si ça paraissait intéressant ou si
184 c'était juste faire de remplissage, et donc retranscrire sur ma feuille.

185

186 D.E : D'accord, pour le retranscrire comment avez-vous fait ?

187

188 I : J'ai dû recopier, je sais taper sans regarder les doigts.

189

190 D.E : C'était juste de taper, vous n'avez pas fait de changement de ce que vous avez noté
191 avant sur votre ordinateur, vous avez juste tapé les phrases telle qu'elles.

192

193 I : Pour la présentation oui, je n'allais pas inventer quelque chose qui est déjà bien faite
194 pour présenter des auteurs, on nous demande d'où ils viennent, quel était leur cursus,

195 qu'est-ce qu'ils font actuellement, je n'avais pas raison de prendre les phrases pour les
196 remanier autrement pour dire la même chose.
197
198 D.E : D'accord, à ce moment là vous n'avez pas remanié les phrases, vous avez recopié
199 sur les phrases du livre sur le texte.
200
201 I : Voilà.
202
203 D.E : D'accord, c'est la première partie de la fiche de lecture.
204
205 I : C'est la présentation des auteurs.
206
207 D.E : D'accord, et après cette présentation qu'est-ce que vous avez fait ?
208
209 I : J'ai donc plongé dans le livre en reprenant des phrases qui me paraissaient importantes
210 et en essayant de les découper un peu.
211
212 D.E : Avez-vous un moment précis quand vous repreniez les phrases pour les mettre dans
213 votre texte, un moment précis où vous avez rédigé ça, des images qui vous viennent par
214 rapport à cette démarche.
215
216 I : Non, je faisais mécaniquement, je vois sur le livre, je voyais les idées, comment je
217 pouvais, parce que c'est un résumé donc comment essayer de dire la même chose sans
218 que ça soit la copie du livre.
219
220 D.E : Comment procédez- vous à ce moment là ? Vous aviez les phrases déjà surlignées
221 et ensuite pour les mettre dans le texte qu'est-ce que vous avez fait à ce moment là ?
222
223 I : À expliquer ce n'est pas évident.
224
225 D.E : Je voudrais juste que vous décriviez ce que vous faisiez.
226
227 I : Je ne sais pas, j'écris une phrase et je la ré-explique en fait comme moi je l'interprète.
228
229 D.E : Quand vous la ré-expliquiez qu'est-ce que vous faisiez ?
230
231 I : Je ne sais pas, un peu comme quand on parle.
232
233 D.E : D'accord, comment ça ?
234
235 I : Disant que je ne vais pas le marquer en 36 fois sur une feuille, c'est comme ça que j'ai
236 fait pour la première fiche de lecture et je me suis aperçue que j'aurais pu plutôt que faire
237 par écrit de taper sur l'ordinateur, j'ai zappé une étape, donc ce que j'aurais pu faire par
238 écrit je l'ai fait directement sur l'ordinateur.
239
240 D.E : D'accord, vous faisiez directement sur l'ordinateur et ensuite, j'essaie de revenir à
241 nouveau sur la description de l'activité même, puisque vous ne vous souvenez pas, on
242 peut plutôt choisir un moment différent, par exemple où vous avez éprouvé une autre

243 difficulté au niveau de la rédaction maintenant, un moment qui a été difficile dans la
244 démarche.

245

246 I : Bah, à partir du moment qu'on devient auteur et qu'on fait son analyse personnelle, dès
247 que l'on sort du résumé du livre on devient son propre auteur, là il faut trouver les idées et
248 les agencer, que ça reste dans le sujet, que soit pertinent.

249

250 D.E : Je vous pose la même question, avez-vous des images par rapport à un moment
251 précis où vous vous êtes retrouvée dans cette difficulté d'être votre propre auteur ?

252

253 I : C'est toujours au début, dès qu'on passe à cette thèse, cette synthèse, cette analyse,
254 « *ah qu'est-ce que je vais mettre* » « *de quoi je vais parler* », après une fois que ça
255 commence à venir les idées viennent d'elles mêmes, il faut arriver ensuite à les mettre en
256 forme dans un français correct.

257

258 D.E : Vous aviez des images par rapport à cette première partie où vous vous posiez cette
259 question « *qu'est-ce que je vais mettre* » « *qu'est-ce que je vais faire ensuite* », qu'es-ce
260 que vous avez fait pour commencer à écrire lorsque vous vous êtes posé ces questions ?

261

262 I : Là honnêtement je ne sais plus, je ne pourrais pas vous dire, j'étais devant mon
263 ordinateur, je repensais à ce que j'avais lu et effectivement des choses inspirées
264 auxquelles je n'avais pas pensé auparavant notamment dans ce fameux passage de
265 première en sixième, c'est un passage qui m'a beaucoup intéressé parce qu'effectivement
266 je n'avais pas y réfléchi parce qu'avant j'étais vraiment focalisée sur le début d'un enfant
267 mais effectivement quand un enfant on s'aperçoit que l'on dénie tout ce que l'enfant a
268 appris, quelque part ça m'a un peu révoltée pour l'enfant, c'est le sentiment que j'ai eu.

269

270 D.E : Vous avez eu ce sentiment à ce moment là.

271

272 I : Oui parce qu'on sait à quel point les enfants sont heureux et fiers de ce qu'ils
273 apprennent de pouvoir le resservir, le ressortir, se mettre à la place de l'enfant de sixième
274 lorsqu'on leur dit on démarre tout à 0 parce que tu sais rien, à l'époque les enfants sont
275 quand même très fragiles, c'est le début d'adolescence, là je dis c'est mon sentiment à
276 moi, ce n'est pas très académique mais je trouve ça révoltant.

277

278 D.E : D'accord, comment avez-vous fait pour traduire ce sentiment par écrit ?

279

280 I : Je suis revenue parce que je me suis dit ça pourrait être mal pris de l'écrire.

281

282 D.E : D'accord, à ce moment là pour revenir comment avez-vous fait ?

283

284 I : J'ai essayé de dire que ça a été dommage, de dire que c'était un des problèmes, du fait
285 qu'on ne peut pas assurer la continuité, que ça freine l'apprentissage.

286

287 D.E : C'est quelque chose que vous avez écrit au départ dans l'analyse critique ou dans
288 quel moment de la fiche de lecture?

289

290 I : C'est dans le point de vue argumenté parce que c'est vraiment mon point de vue à moi,
291 dans l'analyse critique c'est plutôt analyser le fait qu'il est important de maîtriser des

292 langues, l'importance générale, dans le cadre de mon mémoire j'ai fait quelques
293 recherches, je me suis aperçue notamment, j'ai trouvé un graphique comme quoi la
294 France au niveau de l'anglais parce qu'initialement j'étais vraiment focalisée sur
295 l'anglais, on était avant-dernier au niveau de la pratique de l'anglais sur toute l'Europe et
296 pour moi on a quand même un certain retard, voire un retard certain sur l'apprentissage
297 des langues, parce que c'est le cas de l'anglais mais c'est encore plus flagrant sur les
298 autres langues étrangères, c'est surtout là-dessus que dans l'analyse critique j'ai voulu
299 développer, qu'effectivement c'est quelque chose que l'on cherche à faire depuis
300 longtemps, j'ai cité le médecin polonais qui a essayé de mettre en place « l'espéranto »
301 que c'était une langue censée d'être commune au monde entier, qui devais s'inspirer un
302 peu de toutes les langues et faire un langage universel, c'est quelque chose quand même
303 qui occupe l'esprit depuis longtemps.

304

305 D.E : Ce sont des choses que vous avez essayé d'exprimer dans l'analyse critique,
306 comment avez-vous procédé pour expliquer ça dans l'analyse critique, avez-vous un
307 moment où vous avez rédigé cette partie de l'analyse critique, je vous propose de prendre
308 le temps de laisser revenir des images.

309

310 I : Oui mais, vraiment pour moi je suis sur l'importance des langues et ce que m'avait
311 impressionné est de voir que l'on perçoit que les enfants qui font des apprentissages
312 précoces on des facilités en quasiment toutes les matières, c'est des atouts à donner aux
313 enfants, moi je suis à moitié, j'ai un pied dans le fait d'être en sciences de l'éducation et
314 j'espère de devenir enseignante mais j'ai aussi mon pied de maman, j'ai beaucoup pensé à
315 mes enfants effectivement en lisant et en rédigeant cette fiche de lecture et pour mon
316 mémoire aussi j'ai toujours en tête mes enfants et les possibilités pour leur avenir.

317

318 D.E : Quand vous aviez ces images de vos enfants, quand vous pensiez à eux à ce
319 moment là, avec toutes ces images qui vous viennent à l'esprit, avez-vous de situations
320 d'écriture plus précises où vous aviez ces images et vous écriviez ?

321

322 I : Je ne vois pas ce que je peux dire de plus, j'en avais envie de reparler dans l'analyse, je
323 ne vois pas qu'est-ce qu'il y a plus à expliciter.

324

325 D.E : Justement vous avez parlé d'explicitation, je ne vous propose de pas d'expliquer votre
326 démarche, ce qui m'intéresse est comment vous pouvez décrire en ce moment votre
327 démarche, c'est pour ça que je vous invite à chaque fois à aller vers de moments précis
328 puisque c'est cela qui va vous permettre de décrire des choses, il y a peut être des choses
329 qui ne viennent pas tout de suite mais qui au fur et à mesure de l'entretien ça peut venir,
330 c'est pour ça que je vous relance sur des moments précis, je vous propose de prendre les
331 images ou les sentiments dont vous parliez tout à l'heure, on a déjà eu quelques moments
332 importants, sur comment avez-vous construit votre camembert, les tableaux, est-ce qu'il y
333 a d'autres images qui vous viennent même si elles ne sont pas très claires au départ
334 concernant des démarches que vous avez faites à des moments précis après.

335

336 I : De plus, bah non.

337

338 D.E : Si on fait une synthèse de la description générale que vous avez faite de votre
339 démarche, vous avez lu, donc à ce moment là vous essayiez de souligner ce que vous

340 paraissait important, maintenant quand vous avez passé à la rédaction vous le faites au
341 même moment de la lecture vous écriviez, ou peut être après la lecture.
342
343 I : J'ai fait la première lecture, j'ai sorti les passages, j'ai souligné et après je suis revenue
344 au début du livre, je le re-feuilleté et à ce moment là en reprenant ce que j'avais surligné
345 j'ai directement, au lieu d'écrire, je lis j'écris, je lis et j'écris, bah je lis et je tape.
346
347 D.E : Vous avez donc tapé directement, vous commencez par le compte rendu, la partie
348 présentation et résumé
349
350 I : Oui.
351
352 D.E : Pour faire cela vous repreniez les phrases surlignées et vous les recopiez.
353
354 I : Pas tout, je n'ai pas recopié tout le livre.
355
356 D.E : D'accord, à ce moment là comment avez-vous fait pour choisir ce qu'il fallait
357 mettre et qu'est-ce qu'il ne fallait pas mettre.
358
359 I : Je prenais des morceaux de phrases que je mettais entre guillemets avec renvoie en bas
360 de page pour dire que je renvoyais que je tirais de la page du livre et donc j'explicitais je
361 disais ce qui me semblait, ce que l'auteur voulait dire, je n'ai pas fait une juxtaposition
362 des phrases, j'ai quand même essayé d'explicitier d'après ce que l'auteur voulait dire.
363
364 D.E : D'accord, vous avez donc essayé de reformuler les phrases, puisque tout à l'heure
365 vous avez dit que vous avez recopié les phrases, mais seulement pour la présentation.
366
367 I : Oui, juste la présentation des auteurs.
368
369 D.E : D'accord, pour le compte-rendu vous avez repris des phrases mais reformulées pour
370 les mettre dans le texte.
371
372 I : Pour certaines j'ai reformulé les idées sur un paragraphe ou une page, mais sur certains
373 points j'ai pris la phrase entre guillemets, citée et donc en bas de page j'ai fait référence à
374 la page du livre où j'avais pris la phrase pour pouvoir développer par la suite.
375
376 D.E : C'est que vous avez fait pour le compte-rendu, ensuite vous avez rédigé l'analyse
377 critique.
378
379 I : Oui, donc là j'ai repris les idées générales du livre qui étaient *l'importance de*
380 *pratiquer les langues*.
381
382 D.E : À ce moment là avez-vous choisi des idées générales ? Ou c'étaient des idées que
383 vous aviez déjà repérées et choisies pour être développés dans l'analyse critique ?
384
385 I : Je suis le fil conducteur du livre.
386
387 D.E : Vous suivez donc le fil conducteur du livre.
388

389 I : À mon avis oui.
390
391 D.E : D'accord, à votre avis et à partir de ça qu'est-ce que vous avez fait ?
392
393 I : J'ai développé, j'ai analysé de mon point de vue entre guillemet parce que ce n'est pas
394 la même chose que le point de vue argumenté, en fait j'analyse pour dire qu'oui j'étais
395 d'accord, ça veut dire que j'étais d'accord sur tout ce que j'ai lu, si je n'aurais pas été
396 d'accord j'aurais pris les points de désaccord pour dire pourquoi je n'étais pas d'accord.
397
398 D.E : Vous avez donc pris le fil conducteur du livre, vous avez analysé, vous avez pris des
399 idées et vous avez mis pourquoi vous étiez d'accord.
400
401 I : Oui, l'analyse consistait à mettre de soi de ce que l'on pense, de comment on a perçu
402 ce qu'on a lu, de le ramener à l'expérience personnelle, c'est ce que j'ai fait parce que
403 j'avais une anecdote qui m'a paru intéressant de joindre à l'appui de l'analyse.
404
405 D.E : Vous avez donc cité une anecdote pour appuyer l'analyse que vous avez faite.
406
407 I : Exactement.
408
409 D.E : Par rapport au fil conducteur vous donniez votre analyse des points importants du
410 livre et au même temps vous aviez ajouté une anecdote.
411
412 I : Voilà.
413
414 D.E : Après l'analyse critique donc qu'est-ce que vous avez fait ?
415
416 I : Le point de vue argumenté où j'ai mis plus mon sentiment sur la langue
417 éventuellement l'anglais au vue de ma lecture parce qu'en même temps j'avais d'autres
418 ouvrages de référence.
419
420 D.E : D'accord, vous avez mis votre sentiment par rapport à l'ouvrage, aux idées.
421
422 I : Disant que par rapport à la situation telle que je la percevais dans les écoles, là je me
423 suis un peu décollée de l'ouvrage parce que là j'ai quand même posé des questions dans
424 mon entourage, des parents qui ont des enfants en CE2 ou des gens qui sont concernés et
425 effectivement j'ai constaté qu'entre ce qui est écrit et ce qui est réel il y a quand même un
426 bon décalage.
427
428 D.E : Et à ce moment là pour écrire les idées, vos sentiments, comment avez- vous fait
429 pour établir un lien avec ce que vous aviez déjà écrit dans le compte-rendu ? Ou alors
430 vous n'avez pas établi de lien ?
431
432 I : Bien sûr qu'il y avait un lien parce qu'à la limite j'ai peut être plus argumenté sur les
433 points qui m'avaient le plus choqué entre guillemet, à savoir que tous les enfants de CE2
434 n'apprennent pas de langue, le problème de la continuité du programme
435 primaire-secondaire, surtout là-dessus que j'ai effectivement discuté dans mon point de
436 vue argumenté.
437

438 D.E : C'étaient vraiment vos idées, vous n'avez pas pris de citations.
439
440 I : Pas du tout, c'était vraiment mon sentiment, mon point de vue et mon sentiment.
441
442 D.E : Comment avez-vous fait ?
443
444 I: Je réfléchissais et je tapais directement.
445
446 D.E : Comment avez-vous construit votre point de vue argumenté ?
447
448 I : Un peu comme ça venait, quand j'avais fini ce que j'avais à dire je partais sur un autre
449 sujet.
450
451 D.E : Quand vous dites que vous écriviez comme ça venait, cela veut dire ...
452
453 I : Que ce n'est pas structuré, petit 1, petit 2, petit 3, pas du tout.
454
455 D.E : Ce sont peut être des idées que vous aviez déjà dans le corps de la fiche de
456 lecture ? Ou c'étaient vraiment des idées qui sont émergées à la fin ?
457
458 I : Ce sont des réflexions qui me sont venues pendant la lecture, la première lecture, des
459 idées qui se sont confirmées lors du résumé.
460
461 D.E : D'accord, ce sont des réflexions qui vous sont venues au cours de la lecture, vous
462 les aviez marquées, ou ce sont des idées qui vous ont restées dans la tête et que vous avez
463 travaillées au cours de l'écriture.
464
465 I : Soit les plus fortes, je faisais une annotation sur le livre, justement pour ne pas oublier
466 d'en parler.
467
468 D.E : Ces annotations vous les preniez en compte après.
469
470 I : Bien sûr, pour le point de vue argumenté, je faisais ça comme pense-bête « *tiens ça*
471 *peut amener au point de vue* ».
472
473 D.E : Pour répondre à la dernière partie, comment vous faisiez pour reprendre ces
474 annotations.
475
476 I : Je les développais parce que c'était vraiment très succinct, c'était deux ou trois mots
477 que je mettais au marge pour justement me rappeler.
478
479 D.E : D'accord pour vous rappeler.
480
481 I : C'était suffisamment fort à la lecture, parce que de toutes façons je relisais le livre
482 pour faire le résumé donc ça revenait de toutes les façons, c'est vraiment parce que ça
483 m'avait impressionné dans le sens où cela restait dans l'esprit.
484
485 D.E : D'accord, vous repreniez deux ou trois mots et ensuite vous développiez cela dans
486 le point de vue argumenté.

487
488 I : Voilà.
489
490 D.E : Combien d'idées avez-vous développées environ?
491
492 I : Dans le point de vue argumenté.
493
494 D.E : Parmi celles qui vous viennent à l'esprit.
495
496 I : Bah c'est le fait que ce n'est pas bien généralisé, le passage en sixième, que c'est
497 vraiment important de donner ces atouts là.
498
499 D.E : À la fin qu'est-ce que vous avez fait pour finir le point de vue argumenté ?
500
501 I : Relire et corriger les fautes qui me sautaient aux yeux, c'était de l'imprimer et le
502 donner à un ami et à mon mari à lire parce que quand on est toujours dessus il y a des
503 choses qui ne sautaient plus aux yeux, des erreurs de tournure, de vocabulaire, donc mes
504 amis et mon mari m'ont fait part de ce qu'ils avaient noté, j'ai refait une correction et puis
505 j'ai imprimé.
506
507 D.E : Cette correction a été plutôt à la fin, mais je voulais savoir si pendant la écriture
508 vous aviez une façon de vérifier en même temps que vous écriviez ou cela se passe
509 vraiment en cours de la rédaction.
510
511 I : Déjà l'ordinateur souligne ce qui ne paraît pas correct donc là je reviens dessus, je
512 relisais le paragraphe et en le relisant dans ma tête je me disais « *oups ça ne fait pas une*
513 *belle tournure* », soit il y a des répétitions et il fallait retourner cela autrement de façon à
514 ce que cela soit mieux.
515
516 D.E : Vous faisiez cela dans la rédaction quand vous finissiez un paragraphe ou une
517 phrase ?
518
519 I : Plutôt quand je revenais dessus un jours après.
520
521 D.E : D'accord, vous écriviez, vous laissiez votre texte comme ça et après quand vous
522 reveniez le jours d'après vous corrigiez.
523
524 I : J'avais un temps donné parce que je fais ça quand mes enfants sont à l'école donc je
525 vais les chercher tous les midis et bon j'ai cours aussi à la fac donc je fessais ça par
526 compte de deux heures en deux heures et puis après je remets, et quand je me remettais je
527 me relisais pour voir où j'en étais, ce qui permettait en plus de voir si ce que j'avais écrit
528 était correct.
529
530 D.E : Quand vous reveniez vous faisiez la correction, et à ce moment là qu'est-ce que
531 vous regardiez ?
532
533 I : La grammaire, l'orthographe, si je n'avais pas oublié un espace, l'orthographe encore il
534 y a le correcteur orthographique, je ne suis pas trop mauvaise en orthographe, plutôt des

535 fautes de tournures de phrase, de ne pas écrire comme on parle, essayer de trouver un mot
536 qui soit plus adéquat que celui que l'on utilise.
537
538 D.E : Il y a d'autres choses qui vous reviennent, pensez-vous que l'on a fait le tour de
539 votre démarche ou il y a des choses que nous n'avons pas traité et qui vous paraissent
540 importantes ?
541
542 I : Au niveau de l'écriture pure j'ai appris, au niveau de la mise en page, j'ai appris
543 beaucoup, il faudra que je re-tâtonne pour bien faire parce qu'il faudra pratiquer tous les
544 jours pour que ça reste ancré définitivement à l'esprit et c'est vrai que j'apprends
545 énormément des choses en faisant ce genre de travail, je n'avais pas la maîtrise de
546 l'ordinateur, hormis taper un courrier, j'apprends au fur et à mesure.
547
548 D.E : Cette fiche de lecture vous a surtout appris au niveau de la mise en page.
549
550 I : Oui, je pense que rien que pour faire ça (*montre un graphique*), à la limite je ne pensais
551 pas en être capable je dirais aussi rapidement, j'avoue que j'étais assez fière de mon
552 résultat au moins sur la forme, sur le fond c'est l'enseignant qui le dira mais sur la forme
553 j'ai éprouvé beaucoup d'autosatisfaction.
554
555 D.E : Très bien, merci pour le temps que vous m'avez accordé.

Sujet 11 « Charlotte »
14 avril 2005 15h00
Durée 45 min

1 D.E : Ce que je vais vous proposer est de décrire la façon dont vous avez rédigé cette
2 fiche de lecture, d'abord d'une façon globale, les phases de la démarche, qu'est-ce que
3 vous avez fait pour commencer, comment ça s'est déroulé, et après qu'est-ce que vous
4 avez fait à la fin, ensuite je vais vous poser des questions pour essayer de voir des
5 moments un peu plus précis, des moments qui vous viennent à l'esprit, par contre pour
6 décrire votre démarche si vous voulez bien on va laisser de côté la fiche de lecture pour
7 que cela ne vous bloque pas pendant l'interview, si vous avez besoin de préciser quelques
8 détails au niveau de contenu de la fiche de lecture ce n'est pas grave si vous ne vous
9 souvenez pas de quelque chose de plus précise au niveau du contenu, maintenant
10 comment avez-vous procédé ?

11

12 I : Voilà, vous me dites si je ne suis pas dans la réponse mais déjà pour la faire il y a eu
13 toute la préparation avant donc si cela vous intéresse, en fait j'ai forcément pris des notes
14 sur le livre, des notes écrites obligatoirement sur ce que j'ai pu lire, sur ce qui semblait
15 m'intéresser, souvent je recopie les phrases en entier parce que je sais qu'elles serviront
16 peut être pour les citations, je mets surtout les idées principales et les titres, cela me
17 permet de me rappeler après où est-ce que j'ai trouvé une idée ou une information dans le
18 livre, je vais la rappeler dans la fiche de lecture, ensuite pour l'écriture... il faut que je
19 précise ?

20

21 D.E : D'abord dites ce qui vous vient à l'esprit ensuite je vous poserai des questions.

22

23 I : Pour l'écriture de la fiche de lecture je ne travaille qu'à l'ordinateur, je ne fais plus du
24 tout de brouillon, ça ne m'arrive plus alors qu'avant j'en fessais tout le temps, mais plus
25 en plus je travaille à l'ordinateur et je me mets à l'ordinateur et je tape et je tape, très
26 souvent je fais ça dans l'ordre c'est-à-dire qu'il est rare que je fasse une conclusion avant
27 l'introduction, c'est vraiment que ça coule d'un seul trait, ça commence par la première
28 phrase et en général je termine par la conclusion.

29

30 D.E : D'accord, et pour cette fiche de lecture vous avez aussi commencé à taper
31 directement à l'ordinateur ?

32

33 I : Oui, à part les notes sur le livre que forcément j'ai prises et le plan, mais une fois j'ai
34 le plan, qu'il faut que je commence la rédaction, je ne fais plus de brouillon, j'entame
35 direct la rédaction et je fais dans l'ordre du plan, je ne fais pas de parties, je ne fais pas de
36 bloc, je fais des lignes continues.

37

38 D.E : Pour cette fiche de lecture, vous avez fait un plan ?

39

40 I : Oui, j'ai fait un plan.

41

42 D.E : À partir du plan vous avez commencé à écrire, vous avez écrit tout dans l'ordre du
43 plan, c'est bien cela ?

44

45 I : Tout à fait.

46

47 D.E : Et pour la fin de la fiche de lecture qu'est-ce que vous avez fait ?

48

49 I : Pour la fin, pour les finitions ?

50

51 D.E : À la fin de votre démarche qu'est-ce que vous avez fait ?

52

53 I : Ce que j'ai fait pour cette fiche de lecture comme pour tous les écrits, je les relis, ça
54 c'est clair, j'essaie de voir s'il y a des contradictions ou des fautes, en fait je suis très
55 scolaire dans ma façon d'écrire, je fais attention aux fautes d'orthographe, de grammaire,
56 fautes de syntaxe, j'écris tout le temps de la même façon, mes structures de phrases sont
57 tout le temps les mêmes, je reconnais vite quand il y a un truc qui cloche, j'ai l'habitude
58 de mon écriture, je corrige assez facilement.

59

60 D.E : Maintenant ce que je vais vous proposer est de choisir un seul moment qui vous
61 vient à l'esprit, qui vous a marqué, ou alors un moment où vous sentiez que vous vous
62 débrouilliez bien, qui vous a plu.

63

64 I : J'en ai un, ça m'est arrivé pour cette fiche et pour les autres, il y a toujours un moment
65 où j'écris plusieurs heures d'affilées, environ deux ou trois.

66

67 D.E : Si vous voulez bien, le moment que vous voulez décrire est après avoir écrit
68 pendant plusieurs heures, c'est ça ?

69

70 I : Oui.

71

72 D.E : D'accord, avant de commencer à décrire ce moment, si vous voulez bien, décrivez
73 un peu la situation le contexte où vous étiez ?

74

75 I : En général je travaille le plus possible chez moi, j'ai un bureau qui d'ailleurs est la plus
76 grande chambre, c'est mon bureau et normalement j'ai tout à porté de main.

77

78 D.E : Pour cette fiche de lecture vous étiez là ?

79

80 I : Oui, j'ai un ordinateur de bureau, j'ai un ordinateur portable pour travailler ici à la
81 bibliothèque où cas où, j'essaie de m'en servir souvent parce que dans mon bureau parce
82 qu'en général dans mon bureau j'arrive à mieux me concentrer, donc pour le moment où
83 j'étais dans cette pièce j'avais déjà fait pas mal de la fiche en fait, ce moment là arrive
84 plutôt vers la fin.

85

86 D.E : Plutôt vers la fin.

87

88 I : Comme j'étais bien structurée dès le début et ça avait relativement coulé si je dois dire,
89 jusque là tout me venait assez facilement, après il y a eu un moment où je ne savais plus
90 quoi dire, j'avais l'impression de, bizarrement je ne savais plus comment formuler alors
91 que jusqu'à présent, et pourtant c'est le même sujet, alors que jusqu'à présent tout allait
92 bien.

93

94 D.E : Si vous voulez bien on va s'arrêter sur ce moment où vous étiez dans votre bureau
95 en train travailler sur votre ordinateur, il y a ce moment où les idées ne viennent pas,
96 comment était ce moment, qu'est-ce que vous faisiez concrètement ?

97

98 I : Il n'y a pas du tout d'interruption dans le travail, je venais de terminer un très bon
99 chapitre que j'avais le plus étudié, j'avais vraiment l'impression de le connaître pas mal,
100 non pas par cœur mais c'est celui que je connaissait mieux, celui qui m'intéressait le plus,
101 comme c'était un sujet en rapport avec mon mémoire forcément cette partie là est celle
102 que j'ai étudié le plus, j'avais fait un travail qui m'avait semblé intéressant, facile parce je
103 l'avais aussi étudié dans d'autres bouquins et quand je suis arrivée à cette partie j'avais
104 l'impression de plus rien connaître, je ne me rappelais plus de ce que j'avais lu, je ne
105 comprenais plus les notes.

106

107 D.E : Là, à ce moment là quand vous ne vous souveniez plus des notes, vous vous
108 souveniez de quelles choses ?

109

110 I : C'était l'envie d'arrêter, j'avais vraiment l'impression que sur le coup je ne me
111 rappellerais pas et que j'avais besoin d'un peu de...vraiment il n'y avait plus rien qui
112 venait, cela veut dire que j'étais obligée de reprendre le livre, je ne me suis pas arrêtée,
113 j'ai repris le livre, j'étais obligée de relire et d'essayer de re-comprendre, alors que
114 normalement c'est un travail que j'avais déjà fait.

115

116 D.E : Quand vous dites « il y n'y avait plus rien qui venait » c'était comment dans votre
117 tête ?

118

119 I : Comme j'en avais plus d'idée en rapport avec ma fiche de lecture, j'avais plein d'idées
120 « qu'est-ce qu'il faut que je fasse comme course », « j'ai envie de fumer une cigarette »,
121 « j'ai faim », je n'arrivais tellement plus à me souvenir que je me souvenais
122 complètement d'autres choses.

123

124 D.E : Quand vous dites, je vais faire les courses, je vais fumer une cigarette, ce sont des
125 idées qui venaient à ce moment là et vous arrêtiez de travailler, qu'est-ce qui s'est passé ?

126

127 I : Plus ça allait et moins je arrivais à me souvenir du livre jusqu'au moment où j'ai fait
128 une pause en fait, j'étais obligée, j'ai fait une pause et je change de pièce, parce que pour
129 lire je ne lis pas dans la même pièce, donc j'ai repris mon livre dans le bureau et là je me
130 suis installée dans le salon, je me suis assise et puis j'ai repris la lecture du chapitre que je
131 devais rédiger.

132

133 D.E : Combien de temps ce moment a duré ?

134

135 I : Pas très longtemps parce que finalement une fois dans le relecture il y a des choses qui
136 reviennent obligatoirement, je ne sais pas j'ai dû me remettre dans le livre une vingtaine
137 de minutes.

138

139 D.E : Avant de relire comment reconnaissiez-vous que les idées ne venaient pas ?

140

141 I : Je crois que je sais par rapport au contraste avec, comme je venais de finir un chapitre
142 qui était pour moi le plus long et qu'après il était le plus rapidement rédigé et que d'un
143 seul coup chaque phrase, je devais réfléchir pour le chapitre où j'avais eu le problème, je
144 devais réfléchir à chaque phrase que j'allais écrire, à chaque mot et puis j'avais surtout
145 l'impression de broder au lieu de travailler, de tourner autour du pot.

146

147 D.E : Quand vous réfléchissiez à chaque mot, comment faisiez-vous à ce moment là ?
148
149 I : Alors, comment je faisais ?
150
151 D.E : Pour réfléchir à chaque mot, à chaque phrase, comment vous faisiez-la ?
152
153 I : C'était une alternance, je regarde mes notes, je regarde mon écran, je fouille dans le
154 livre un peu, jamais concentrée soit sur mon clavier, soit sur mon livre, pendant au moins
155 45 minutes avant de reprendre mon livre soit je pense à autre chose, soit j'étais sur mon
156 écran, sur mon clavier, sur mes notes, j'essayais de me rappeler.
157
158 D.E : Vous essayiez de vous rappeler de...
159
160 I : Du livre pour essayer de trouver les mots, mais si vous voulez ce n'était jamais, je n'ai
161 pas réussi à me concentrer sur un seul truc pendant 45 minutes au moins.
162
163 D.E : Pendant 45 minutes.
164
165 I : Je ne sais rien, on va dire que c'était proportionnel par rapport aux 20 minutes, c'était
166 bien plus long.
167
168 D.E : Pendant ces 45 minutes vous étiez devant votre ordinateur, mais en même temps
169 vous n'étiez pas concentrée.
170
171 I : Je n'étais pas concentrée, j'étais ailleurs, j'étais sur un truc différent toutes le deux
172 minutes.
173
174 D.E : Et quand vous essayiez de vous souvenir du contenu de l'ouvrage il y avait-il des
175 idées qui venaient à ce moment là ?
176
177 I : Il y avait des idées mais je ne comprenais plus, je me rappelais de choses mais je
178 n'arrivais plus à en définir le sens, vraiment, je ne me rappelais plus de ce que voulait
179 dire.
180
181 D.E : C'était des idées que vous relisiez sur l'ouvrage ou sur votre écrit ?
182
183 I : Oui, c'était comme ça, j'étais en train d'écrire un mot, je regarde mon livre « oui ça
184 parlait de ça » je regarde mes notes « oui ça parlait de ça » mais j'entendais plus le sens
185 de l'idée, je n'entendais plus ce que voulait dire , il a vraiment fallu que je me remette
186 dans le livre, que je relise entièrement pour comprendre le sens.
187
188 D.E : Là vous ne compreniez plus le sens des idées.
189
190 I : C'est pour cela que je n'arrivais toujours pas à re-écrire, parce que j'avais beau à avoir
191 de brides du livre qui me revenaient, forcément parce que je l'avais lu, mais je n'arrivais
192 plus à le détourner à le comprendre et à le remettre dans la texte.
193
194 D.E : Donc, là vous avez passé environ 45 minutes, après vous avez compris l'ouvrage,
195 qu'est-ce que vous avez ensuite pendant le temps de relecture ?

196

197 I : J'ai pris mes notes que j'avais déjà, j'ai relu, parce je pensais reprendre les notes parce
198 que je relisais, en lisant au calme, je n'ai pas fait la lecture globale, je me suis vraiment
199 replongée dedans et en relisant bien bah je n'ai pas eu besoin de reprendre mes notes je
200 les ai re-comprises sans avoir à les re-noter.

201

202 D.E : Quand vous re-compreniez bien à ce moment là, quand vous essayiez de
203 comprendre bien ce que vous lisiez, qu'est-ce que vous faisiez ?

204

205 I : Qu'est-ce que je faisais que je comprenais ?

206

207 D.E : Vous avez dit « j'essayais de comprendre bien, au calme », pour comprendre bien
208 qu'est-ce que vous faisiez à cet instant ?

209

210 I : Justement j'évitais de me déconcentrer et de me replonger entièrement sans me
211 focaliser sur d'autres choses, c'est-à-dire je suis sur mon livre et puis je relis en me lisant
212 chaque phrase avec beaucoup d'assiduité, c'est-à-dire, je ne saute pas de mots, je ne saute
213 pas de chapitres, je ne saute pas de lignes, j'essaie de comprendre le chapitre d'un bout à
214 l'autre.

215

216 D.E : Vous avez donc repris un chapitre en entier.

217

218 I : Oui.

219

220 D.E : Vous n'avez pas repris les notes.

221

222 I : Non, comme je les avais déjà prises mais qu'elle ne me semblaient plus rien vouloir
223 dire, en relisant le livre je me suis rappelé.

224

225 D.E : À partir de ce moment de relecture, qu'est-ce que vous avez fait après ?

226

227 I : Après la lecture j'ai repris mes notes, j'ai dû noter quelques phrases et puis j'ai refait
228 une petite pause, histoire de ne pas partir à l'ordinateur tout de suite, et puis après j'ai
229 retourné à l'ordinateur et puis je me suis relue, j'ai relu quand même le chapitre que
230 j'avais fait avant, et après je me suis remis à l'écriture du nouveau chapitre et ça a été
231 beaucoup mieux.

232

233 D.E : Et quand vous relisiez le chapitre que vous avez écrit avant, qu'est-ce que vous
234 avez fait avant, qu'est-ce que vous avez fait exactement pour le relire ?

235

236 I : Qu'est-ce que j'ai fait...

237

238 D.E : Après la pause vous avez repris le chapitre, là quelle est la première chose que vous
239 avez faite pour le relire ?

240

241 I : Pas grande chose, je me suis mise devant mon ordinateur, de toute façon quand je lis
242 un livre, parce que j'ai imprimé qu'à la fin, déjà j'ai lu sur l'ordinateur et puis quand j'ai
243 dis que je l'ai relu, c'est je relis les grandes lignes du chapitre pour trouver une transition,
244 pour trouver un rapport entre les deux chapitres que j'ai écrit.

245
246 D.E : À ce moment là vous voulez faire donc une transition.
247
248 I : Tout à fait.
249
250 D.E : Après la relecture qu'est-ce que vous avez fait ?
251
252 I : Après la relecture c'est pareil, je ne me suis pas embêtée à faire de brouillon, je saute
253 les lignes et j'écris mon titre, j'ai re-écrit mon titre.
254
255 D.E : Comment avez-vous fait cela ?
256
257 I : J'ai changé le titre.
258
259 D.E : Pour le changer comment avez-vous fait ? quels critères avez-vous pris en compte à
260 ce moment là ?
261
262 I : J'avais changé le titre du chapitre par rapport à celui de l'auteur au début, j'ai trouvé
263 que c'était inutile parce que c'était très simple.
264
265 D.E : Vous l'avez changé mais au début, quand vous avez eu cette difficulté vous l'avez
266 changé ?
267
268 I : Par rapport à ce lui de l'auteur je l'avais changé oui, et là la deuxième fois je me suis
269 dit qu'il fallait que je laisse le même parce que c'était plus simple, ça résumait mieux que
270 ce que j'avais mis.
271
272 D.E : Vous avez donc repris le titre et ensuite ?
273
274 I : Ensuite j'ai recommencé à rédiger, par contre forcément tout ce que j'avais écrit, le
275 peu que j'avais écrit n'allait pas donc j'ai effacé.
276
277 D.E : À quoi vous avez reconnu que cela n'allait pas ?
278
279 I : C'était tellement, ça avait tellement été difficile à écrire ces 4 phrases là que de toute
280 façon ça ne collait pas avec le reste, ça ne ressemblait pas au reste de la fiche de lecture,
281 on surligne et à un moment donné j'ai changé.
282
283 D.E : Vous avez donc changé ces 4 phrases, vous avez recommencé, quelle est la première
284 chose que vous avez fait pour ce chapitre ?
285
286 I : (silence 10 secondes)
287
288 D.E : Vous étiez toujours dans votre bureau ?
289
290 I : Dans le bureau, j'ai écrit le titre, j'ai effacé les phrases, c'est dur de se rappeler.
291
292 D.E : Essayez de laisser venir des images qui sont liées à ce moment là, vous avez dit
293 j'avais des notes...

294

295 I : Oui, j'ai l'impression que j'au repris l'écriture le plus simplement du monde, c'est-à-
296 dire que, comme de toutes façons tout était plus clair dans ma tête, forcément le passage à
297 l'action était plus facile, c'est toujours pareil, j'ai des mécanismes, je commence les
298 phrases un peu toujours de la même façon donc il suffit que je reprenne un peu mon cadre
299 effectivement, les idées elles viennent de l'intérieur mais la forme pour démarrer c'est
300 toujours la même forme qui vient et ça aide pour après écrire les phrases.

301

302 D.E : Vous pensez qu'à ce moment là vous avez procédé comme d'habitude, toujours de
303 la même façon.

304

305 I : Voilà.

306

307 D.E : Vous avez dit « ça vient mécaniquement », c'est tellement habituel que vous avez
308 pris la même façon de procéder ?

309

310 I : Effectivement c'est un mécanisme parce que c'est que l'on m'a appris, à l'école on
311 m'a appris à écrire forcément, on m'a appris à introduire mes phrases, forcément après on
312 adopte une façon, je ne sais pas s'il y a mille façon de faire mais pour moi c'est toujours
313 la même chose, je sais que je me reconnais quand je lis, c'est clair, et ça m'aide, ce sont
314 des mécanismes qui n'ont pas de contenu, c'est juste une forme mais pourtant ça m'aide à
315 trouver après mes idées et à les coordonner et à les mettre sur papier.

316

317 D.E : À ce moment là vous avez procédé de la même façon dont vous vous souvenez pas
318 exactement ce que vous avez fait pour ce moment précis.

319

320 I : Non, j'ai vraiment l'impression que c'était beaucoup plus simple après.

321

322 D.E : Maintenant je vous propose de choisir où vous avez senti que vous vous êtes bien
323 débrouillée, des images qui vous viennent par rapport à des situations où vous travaillez
324 bien .

325

326 I : Je vais vous parler du chapitre précédant, parce que je sais que c'est à cause de
327 l'enthousiasme que j'avais pour le chapitre précédant que j'ai eu un blocage pour le
328 chapitre suivant, c'est presque certain parce que ça coulait tellement, ça allait tellement
329 que quand on a une petite difficulté ça paraît insurmontable, je suis toujours au même
330 endroit, ce n'est pas mon premier jour d'écriture, j'ai déjà écrit mon introduction, j'ai déjà
331 un peu plongé sur le sujet et c'est certainement, ça a été si vite, en tout cas c'est ma
332 facilité qui m'a permis que s'aile si vite, c'était le sujet de mon mémoire, c'était vraiment
333 le passage que j'avais le plus étudié, je savais déjà comment j'allais écrire, je savais déjà
334 ce que j'allais écrire avant même de me mettre à l'ordinateur, là c'était encore plus facile
335 de ne pas faire du brouillon parce que c'était très clair, c'est une impression parce que je
336 ne sais pas combien de temps vraiment j'ai mis pour écrire, mais j'ai l'impression que j'ai
337 écrit très vite, si vous voulez bien, comme c'était facile j'ai l'impression que ça a été
338 rapide alors que je ne pense pas avoir écrit plus vite que d'habitude.

339

340 D.E : Si vous voulez bien on va essayer de vous resituer à nouveau dans ce moment,
341 c'était le même jour que le passage que vous avez décrit avant ?

342

343 I : Non c'était avant.

344

345 D.E : Quelle est la première chose que vous avez faite à ce moment là ?

346

347 I : (silence 3 secondes) je ne me rappelles plus.

348

349 D.E : Revenons sur ce moment, c'était un moment où ça allait bien.

350

351 I : Déjà je travaille toujours le soir, la plupart de temps, comme je travaille la nuit
352 forcément c'est le moment où je suis le plus en forme, vers 20h ou 21h, en plus personne
353 ne m'appelle, personne ne sonne à la porte, c'est le moment où je suis le plus susceptible
354 d'être tranquille sans dérangement pendant au moins 4 ou 5 heures d'affilées, je
355 commence forcément par relire ce que j'ai fait avant, c'est obligatoire, toujours pour
356 question formelle de transition, c'est tout bête.

357

358 D.E : Pour que vous soyez pas obligée de pas faire des efforts de mémoire, on va essayer
359 de vous resituer, il y a peut être des images par rapport à cette situation là, vous avez
360 l'impression d'avoir travaillé vite, comment c'était quand vous dite que les idées venaient
361 bien... (*interruption par un tiers, 15 secondes*) vous étiez chez vous comme d'habitude,
362 avez-vous des images ?

363

364 I : C'est compliqué parce que comme je travaille toujours de la même façon, souvent, si
365 vous voulez pour moi, l'image, c'est dur...

366

367 D.E : Vous dites les idées elles coulent...

368

369 I : Oui quand ça va bien les idées elles coulent, quand c'est plus facile à comprendre c'est
370 facile à structurer, donc c'est plus facile à structurer mentalement, je n'ai pas besoin de
371 prendre de notes, d'essayer de comprendre, les rédiger, les retravailler et tout, quand c'est
372 facile et ça m'intéresse aussi, le fait que ça m'intéresse est important aussi parce que cela
373 me permet de travailler avec plus d'enthousiasme et forcément le plus rapidement parce
374 que par contre quand il y a un travail qui ne me plaît pas je suis plus facilement
375 déconcentrée et quand ça m'intéresse je suis plus facilement concentrée.

376

377 D.E : À ce moment là ça vous intéressait ce que vous étiez en train d'écrire ?

378

379 I : Ça m'intéressait parce que c'était en rapport avec mon mémoire, je savais que ça allait
380 me servir, je savais que cela avait une utilité, l'écriture de mon mémoire, donc c'est un
381 moment important, en plus c'est le moment où j'ai appris le plus de choses dans le livre,
382 forcément quand on a appris quelque chose on est content, disons le fait d'avoir compris
383 ça permet d'aller plus facilement, c'est qui est bien est que quand je suis dans ces
384 conditions j'arrive à me concentrer encore plus longtemps, je sais que l'image que j'ai de
385 moi de cette partie là est une immobilité totale, c'est-à-dire que je suis devant l'écran et
386 j'arrive à ne pas bouger pendant des heures, au moins deux ou trois heures je ne bouge
387 pas et j'écris pas mal d'idées alors que dès que ça en va pas j'ai l'impression d'être
388 débordée, il faut que je fasse autre chose, j'ai pleins d'autres choses qui me viennent à la
389 tête, alors que quand ça va j'ai l'impression que je ne vois pas le temps passer et que je
390 peux rester comme ça sans arrêt.

391

392 D.E : Vous n'avez pas d'image plus précise.
393
394 I : J'ai vraiment du mal à vous dire, après l'image c'est mon ordinateur et de mon bureau,
395 je ne vois pas.
396
397 D.E : C'est plus un moment où ça a bien marché, il y peut être d'autres images qui vous
398 reviennent quand vous étiez en train d'écrire.
399
400 I : Le seul truc qui me vient est le fait d'avoir vraiment l'impression de vraiment écrire
401 très vite, je suis sûre que je n'ai pas tapé plus vite que d'habitude, je ne sais rien, et cette
402 impression de pouvoir rester là sans bouger pendant des heures, alors que quand je
403 n'arrive pas je suis obligatoirement déconcentrée.
404
405 D.E : On va maintenant reprendre la partie où vous parliez d'un plan que vous aviez fait
406 à partir de la lecture, comment avez-vous procédé pour ce plan ?
407
408 I : Déjà j'ai cerné le plan de l'auteur, je n'ai pas fait un résumé mais dans la première
409 partie j'ai fait un compte-rendu et puis même dans mon analyse critique je vais aborder
410 les points dans l'ordre où ils sont tenus dans le livre et dans mon compte-rendu, ensuite
411 j'avais fait un deuxième point sur l'importance des parties du livre par rapport à mon
412 mémoire, c'est-à-dire qu'il y a forcément une partie que je vais traiter plus parce qu'elle
413 m'intéresse plus pour mon mémoire et que j'ai l'impression que ma fiche de lecture elle
414 serve, je fais une fiche de lecture parce que l'on me le demande mais je fais aussi une
415 fiche de lecture pour qu'elle me soit utile pour mon mémoire.
416
417 D.E : Ça vous l'avez mis dans une deuxième partie dans le plan ?
418
419 I : Ce n'est pas une 2^{ème} partie, c'est superposé, cela me permet de créer mon plan.
420
421 D.E : Superposé c'est-à-dire.
422
423 I : Je reprends le plan de l'auteur d'une part, je reprends les parties qui me semblent
424 importantes et donc après je vais certainement faire mon plan en fonction de l'importance
425 des parties que je vais devoir traiter et en fonction aussi de la cohérence des points de
426 l'auteur et après j'ai fait mon plan, c'est pareil la façon dont j'ai procédé est toujours la
427 même, c'est que l'on m'a appris, obligatoire c'est le titre avec à l'intérieur des grandes
428 idées, ça ne prend pas plus d'une page, il y a tous les titres, les sous-titres et toutes les
429 idées qu'il va y avoir à l'intérieur, non pas toutes les idées, ce sont des phrase en général
430 avec des mots ou des idées que devrait mettre dans le chapitre.
431
432 D.E : Pour construire le plan, vous avez donc d'abord mis un premier titre et à chaque fois
433 vous mettez les idées à développer dans chaque partie.
434
435 I : Oui, mais ce sont des mots.
436
437 D.E : Des mots.
438
439 I : Oui.
440

441 D.E : Pour mettre les mots comment vous les choisissez ? Quel critère vous prenez en
442 compte pour mettre un mot et pas un autre ?

443

444 I : Souvent je reprends les mots du livre, sinon ça va être en fonction des mots qui m'ont
445 semblé les plus importants dans ma lecture parce que j'ai encore rien rédigé, je sais que ça
446 va être les mots qui vont me guider, certainement des mots que je vais employer très
447 souvent, des mots qui me sont souvent venus à l'esprit, par exemple si je suis en train de
448 lire quelque chose sur le droit, si à chaque fois je me dis « tiens il va falloir que je me
449 réfère à tel out tel article dans te ou tel code » je me dis il « il faut absolument que je fasse
450 un chapitre sur ce qui est un article, sur ce qu'il y a dedans, sur comment ils sont fait,
451 etc. » parce que ça m'a tellement venu à l'idée, même si ce n'est pas dans le livre je suis
452 obligée d'en parler parce que cela m'a aidé dans mon travail donc voilà.

453

454 D.E : Après avoir construit le plan comment avez-vous fait pour commencer l'écriture ?

455

456 I : Dès que j'ai mon plan, ça prend une page, en général il n'y pas de ratures, c'est propre
457 parce que si non ce n'est pas bon et c'est à refaire et là j'ai dis, j'ai pris mon plan, mon
458 livre, mes notes, et encore, mes note comme j'ai mon plan je crois que je ne m'en sers
459 presque plus et je mets à taper sur le clavier tout de suite.

460

461 D.E : Il y a t-il d'autres idées, des situations importantes dans votre démarche ?

462

463 I : Ce qui se passe est que forcément comme je ne peux pas faire ma fiche de lecture en
464 une seule fois il y a toujours un moment où je m'arrête, en général je m'arrête parce que
465 j'ai en marre et quand c'est comme ça je n'arrive plus à écrire, forcément les idées ne
466 viennent plus du tout, tout le temps que je passe sans y penser en général ça me permet de
467 mieux reprendre l'écriture la fois d'après, c'est-à-dire que si je vois vraiment que je
468 n'arrive plus du tout, que ça coince, le fait d'arrêter et de penser totalement à autre chose,
469 je sais que ça me permet de reprendre plus tard, un moment donnée il y a une saturation
470 parce que ça ne fait pas longtemps, ce n'est pas nouveau pour moi mais je n'écris pas
471 beaucoup, ce n'était pas énorme mais ça demande quelques heures d'écriture quand
472 même et je ne peux pas faire en une fois et je sais qu'à un moment donné j'ai en marre, le
473 fait d'arrêter, forcément quand j'arrête je reprends le lendemain, dans la journée je pense
474 à des choses et je restructure la partie qui reste à faire comme ça quand je reprends je suis
475 plus au calme et sereine.

476

477 D.E : Quand vous la restructurez, vous faites quoi la prochaine fois ?

478

479 I : Alors, par contre un autre truc est que je prends très peu de notes, comme je prends
480 très peu de notes souvent j'oublie, donc j'essaie tout simplement de m'en souvenir, jamais
481 de carnet sur moi.

482

483 D.E : Quand vous reprenez votre écrit vous avez ces idées dont vous avez souvenues,
484 qu'est-ce que vous faites après quand vous reprenez votre écrit ?

485

486 I : Juste quand je reprends mon écrit ?

487

488 D.E : Oui.

489

490 I : Soit il y a quelque chose qui n'est pas à écrire immédiatement et dans ce cas là je la
491 note dans mon plan, soit je rajoute des choses dans le plan, c'est souvent ; c'est-à-dire
492 que mon brouillon de plan je vais le commencer et je vais mettre des mots et si dans une
493 partie dans la journée ou à l'école je le résume à un mot et après dès que j'arrive si je ne
494 dois pas le traiter dans la minute, je note les mots sur mon plan et voilà, si par contre
495 l'idée que j'ai est justement parce que c'est ce qu'il fallait que je rédige donc ça reste dans
496 ma tête parce que je sais qu'il faut que je travaille là-dessus à ce moment là c'est plus
497 facile parce que c'est ça que je vais travailler et c'est ça qu'il y a dans ma tête.

498

499 D.E : Il y a-t-il d'autres moments dont vous voudriez en discuter ?

500

501 I : Non, désolée je n'en vois plus.

502

503 D.E : Merci de votre temps.

Sujet 12 « Laurent »
18 Avril 15h30
Durée 36 min

1 D.E : Ce que je vais vous proposer est de décrire d'abord globalement la façon dont vous
2 avez rédigé cette fiche de lecture, qu'est-ce que vous avez fait pour commencer, comment
3 cela c'est déroulé, les étapes globales, ensuite je vous poserai des questions pour essayer
4 de voir des moments plus précis et de décrire ces moments.

5
6 I : En premier lieu, j'ai lu le livre avec beaucoup de... il fallait se remettre dans ce livre
7 qui était assez conséquent, il y avait aussi le mémoire à faire, mais il était très intéressant,
8 après petit à petit je suis bien rentré dedans et dès là les étapes de la fiche de lecture se
9 sont bien déroulées, j'avais déjà fait une fiche de lecture au préalable et puis après de fil
10 en aiguille je notais ce qui me venait à l'esprit, ce qui me paraissait le plus évident, des
11 choses qu'il fallait que je fasse, que je comprenne bien sûr, qu'il fallait que je fasse pour
12 que ça soit une fiche de lecture.

13
14 D.E : Et à la fin qu'est-ce que vous avez fait pour terminer?

15
16 I : J'ai relu encore le livre pour être vraiment bien clair pour la fiche de lecture, ensuite
17 j'ai fait la fiche de lecture, par étapes, une introduction, un développement et puis la
18 conclusion.

19
20 D.E : Donc vous avez commencé tout de suite par l'introduction et les étapes vous les
21 avez développées dans l'ordre ?

22
23 I : Exacte, quoi que non, j'ai fait l'introduction, j'ai pensé à la conclusion aussi à un
24 moment donné parce que l'introduction et la conclusion sont liées et de fil en aiguille
25 l'intermédiaire ce qui était entre l'introduction et la conclusion ça venait et donc la
26 conclusion est venue après.

27
28 D.E : Quand vous avez développé la partie intermédiaire, les points que vous avez
29 développés ils sont venus peu à peu selon ce que vous écriviez ou vous avez peut être
30 prévu parler de X ou Y thèmes dans le développement ?

31
32 I : Ça s'est déroulé de fil en aiguille parce que j'avais aussi des lectures à côté concernant
33 ce livre qui était sur les enseignants, donc je me suis référé à ces livres et puis au fur et à
34 mesure j'ai pu étayer mes propos et faire la partie intermédiaire.

35
36 D.E : Maintenant je vais vous proposer de choisir un moment précis de votre activité de
37 rédaction, cela peut être le premier moment qui vous vient à l'esprit à l'instant, ou alors
38 un moment de difficulté ou un moment qui vous a plu.

39
40 I : Là tout de suite le moment par rapport aux enseignants qui avaient du mal à faire
41 respecter la loi dans leurs classes.

42
43 D.E : C'est le sujet que vous deviez rédiger ?

44
45 I : Voilà.

46
47 D.E : Avez-vous des images par rapport au contexte, vous étiez où ce jour là ?

48
49 I : J'étais chez moi devant mon ordinateur, c'est vrai qu'un moment donnée j'ai fait un
50 come-back aussi parce que je travaille aussi dans un collège, et les enseignants sont aussi
51 dans cette posture.
52
53 D.E : Vous avez donc fait un come-back, à ce moment là qu'est-ce que vous faisiez
54 concrètement ?
55
56 I : Concrètement je voyais un professeur qui n'arrivait pas...
57
58 D.E : Ce sont des images vous voyez ?
59
60 I : Oui.
61
62 D.E : Qu'est-ce que vous voyez comme images ?
63
64 I : À ce moment là, comment il devait faire pour se faire respecter, ça ne fonctionnait pas
65 parce qu'au départ dès qu'il est rentré dans la classe, dès le début de l'année scolaire il
66 voulait jouer au copain avec les élèves.
67
68 D.E : Vous avez donc un cas précis à ce moment là, vous aviez en tête les images d'un
69 enseignant qui ne se faisait pas respecter.
70
71 I : Voilà, dès là, je voyais la relation et ça commençait à venir dans l'écriture.
72
73 D.E : D'accord vous aviez les images et vous commencez à écrire, qu'est-ce que vous
74 faisiez, qu'est-ce écriviez à ce moment là ?
75
76 I : Je faisais des annotations par rapport à ce que je pensais, j'essayais de part ma lecture,
77 essayer de faire un résumé de ce que j'avais vu dans le bouquin.
78
79 D.E : Vous essayiez de faire donc un résumé sur la base de ce que vous avez lu dans le
80 bouquin, comment vous faisiez à ce moment là pour résumer ?
81
82 I : J'essayais de mettre le cas pratique en mot, première partie, l'autre partie était essayer
83 de résumer le livre de ce qu'il y avait et de faire après une série de deux parties pour
84 pouvoir faire un résumé compact mais tout en mettant que c'était une expérience, après
85 j'ai re modifié tout ça je ne l'ai pas mis dans la fiche de lecture par exemple, j'ai mis autre
86 chose complètement différent.
87
88 D.E : À ce moment là vous avez noté des idées, ce sont des idées qui étaient construites
89 ou juste des phrases ?
90
91 I : Il y avait des choses construites et il y avait des phrases qui venaient comme ça à
92 l'esprit, après j'essayais de construire tout ça.
93
94 D.E : Vous avez essayé de construire, mais vous avez aussi modifié après.
95
96 I : Oui.

97
98 D.E : Comment avez-vous pu passer à la modification, comment ça s'est passé ?
99
100
101 I : Après la lecture de mes idées et tout ça j'ai vu qu'il y avait quand même un certain
102 décalage par rapport au livre et ça ne correspondait pas.
103
104 D.E : Et quand vous remarquez qu'il avait ce décalage, qu'est-ce qu'il y avait
105 exactement ?
106
107 I : C'était trop éloigné du livre que j'avais lu, ça pouvait être bon, mais ce n'était pas dans
108 cette optique là que je voulais faire ma fiche de lecture.
109
110 D.E : À ce moment là vous avez remarqué que ce n'était pas l'optique que vous vouliez
111 pour votre fiche de lecture, ensuite qu'est-ce que vous avez fait ?
112
113 I : Ensuite dans toutes les lectures, j'ai transposé à l'effet Pygmalion.
114
115 D.E : Vous l'avez transposé à l'effet Pygmalion.
116
117 I : Par rapport à la fiche de lecture.
118
119 D.E : Vous l'avez fait au même moment ?
120
121 I : Oui en même temps, mais bon à un certain lapse de temps quand même, à une heure et
122 demie deux heures de travaux par rapport à ça.
123
124 D.E : Quand vous avez commencé l'effet Pygmalion qu'est-ce que vous avez fait
125 concrètement ?
126
127 I : J'ai repris des exemples de l'auteur et j'ai fait une transposition, je ne peux pas dire
128 que j'ai calqué mais presque à peu près, pour moi ça coulait de sources.
129
130 D.E : Et pour calquer à ce moment là comment avez-vous fait ?
131
132 I : J'ai pris un exemple concret qui était dans le livre et ensuite j'ai donné la définition de
133 l'effet Pygmalion et ensuite j'ai retranscrit.
134
135 D.E : Et quand vous avez donné la définition qu'est-ce que vous avez fait à ce moment
136 là ?
137
138 I : J'ai lu l'effet Pygmalion.
139
140 D.E : Vous avez lu à ce moment là l'effet Pygmalion.
141
142 I : Auparavant, et après j'ai pris en fait la définition parce que j'avais déjà lu la définition
143 qui était sur mon bureau et après je l'ai relue encore une fois pour être bien sûr de ce que
144 c'était.

145

146 D.E : Quand vous relisiez à ce moment pour être sûr qu'est-ce que vous faisiez ? Quels
147 critères vous preniez en compte à ce moment là pour être sûr ?

148

149 I : Je prenais tous les paramètres qui avaient un rapport avec les enseignants et puis
150 j'avais aussi derrière l'expérience du terrain du collègue, plein de choses dans mon esprit.

151

152 D.E : Vous dites donc que par rapport à la partie de cet ouvrage de cet auteur, il y avait
153 d'autres images qui venaient par rapport à votre expérience de terrain.

154

155 I : Voilà.

156

157 D.E : Quelles étaient ces images ?

158

159 I : C'étaient la stigmatisation des élèves par rapport à l'enseignant, les enseignants qui
160 avaient eu des élèves une année sur l'autre et qui passaient le bébé entre guillemet aux
161 collègues pour leur dire que tel élève était bien ou que tel élève n'était pas bien et à ce
162 moment là les enseignants dans leurs esprits c'était « bon s'il est bien c'est bon je vais
163 congratuler il n'y aura pas de soucis de ce côté là » mais si par exemple si c'était un
164 mauvais élève je stigmatise je le mets dans une case soit il est bon élève soit il est
165 mauvais.

166

167 D.E : Si l'on revient sur ma question où je vous demandais de décrire un moment facile
168 ou difficile, celui là c'est plus un moment qui vous a plutôt posé de problème ?

169

170 I : Oui, ce qui m'a posé un peu de problème est de faire la relation, de revenir aussi à
171 toutes les choses que j'avais vues en cours, il y a plein de choses qui étaient un peu
172 compliquées, donc il a fallu que je me pose un peu pour comprendre tout ça et de m'y
173 remettre de façon constante.

174

175 D.E : Après la relecture de cette définition qu'on vous donnait, de ce cas particulier,
176 qu'est-ce que vous avez fait ?

177

178 I : Après la relecture j'ai transposé, mes idées sont apparues presque comme par magie et
179 après j'ai continué à écrire toujours sur papier, pas sur ordinateur, l'ordinateur était
180 allumé, et ensuite j'ai retranscrit sur l'ordinateur.

181

182 D.E : Maintenant je vais vous proposer de choisir un moment où vous sentiez que vous
183 avez senti une certaine facilité à écrire, laissez venir des images sur un moment précis.

184

185 I : (silence 10 secondes)

186

187 D.E : Ou alors un autre moment qui vous vient à l'esprit.

188

189 I : C'est un peu vieux je vous l'avoue, le plus simple est la partie intermédiaire quand il
190 fallait faire une relation, c'est plus facile.

191

192 D.E : La partie intermédiaire.

193

194 I : Oui, juste après l'introduction où ça commençait à finir assez rapidement et donc j'ai
195 commencé à écrire toujours sur papier bien sûr, commencer à écrire et ça venait assez
196 rapidement et après il fallait articuler.
197
198 D.E : On va essayer de reprendre le début de ce moment, où étiez vous?
199
200 I : J'étais sur le bureau à côté de l'ordinateur, l'ordinateur est éteint.
201
202 D.E : À ce moment là comment vous travaillez ?
203
204 I : Je travaillais sur des feuilles volantes et puis c'était une rédaction où juste avant de cela
205 le livre était terminé, donc les idées avaient commencé à émerger, donc il fallait que je
206 rédige.
207
208 D.E : Donc vous commencez à rédiger sur papier, par rapport ensuite à vos idées
209 émergeant après la lecture.
210
211 I : Exactement.
212
213 D.E : À ce moment là l'introduction était déjà rédigée ?
214
215 I : Oui, elle était rédigée mais ce n'était pas la vraie introduction, c'était une idée
216 d'introduction assez générale que je voulais avoir et après faire une deuxième fois.
217
218 D.E : À ce moment là quand vous commencez quelle est la première chose que vous
219 faite ?
220
221 I : Pour commencer, l'introduction je l'ai remaniée pour avoir une bonne introduction
222 pour que cela fasse de fil en aiguille, pour que cela fasse l'introduction et ensuite le
223 développement, j'ai commencé à bien écrire, à essayer que ça s'articule.
224
225 D.E : Vous remaniez l'introduction, à ce moment là vous avez retravaillé l'introduction ?
226
227 I : J'ai retravaillé l'introduction pour que cela s'articule.
228
229 D.E : Qu'est-ce que vous avez fait pour retravailler concrètement ?
230
231 I : Concrètement j'ai relu l'introduction, j'ai vu que ça n'allait pas que je répétais, c'était
232 dur de retravailler dans ce cadre là.
233
234 D.E : Vous répétiez, vous avez remarqué que des phrases se répétaient.
235
236 I : Voilà.
237
238 D.E : Et à ce moment là comment vous faite pour la retravailler ?
239
240 I : À ce moment là je regarde dans le dictionnaire de synonymes pour changer les mots
241 par exemple et puis j'essaie de retravailler ça, je cherche aussi dans ma mémoire pour
242 avoir des choses qui concordent.

243
244 D.E : Et à ce moment là quand vous regardiez dans votre mémoire pour essayer de
245 trouver des choses qui concordent à quoi vous reconnaissiez qu'un chose concordait ou
246 pas ?
247
248 I : Avec l'expérience auparavant du lycée et de la fac que j'avais, je pense avoir, peut
249 être non pas une facilité, mais l'écriture n'est pas si difficile que ça.
250
251 D.E : À ce moment là vous sentiez cette facilité à faire quelque chose parce que vous
252 aviez déjà l'expérience du lycée.
253
254 I : Du lycée et de la faculté aussi auparavant et puis j'aimais bien écrire, ça m'est resté et
255 puis de fil en aiguille quand j'écris, après la lecture si cela ne concordait pas j'essayais que
256 ça soit le plus français possible.
257
258 D.E : C'est pour l'introduction.
259
260 I : Oui.
261
262 D.E : D'accord, vous avez fait ça sur papier, vous avez écrit à un moment donné sur
263 l'ordinateur ou tout a été sur papier ?
264
265 I : Tout sur papier, j'ai préféré tout mettre sur papier en premier et après faire un jet sur
266 l'ordinateur et après éventuellement s'il fallait faire des corrections je ferai des
267 corrections mais que ça soit visible quand même.
268
269 D.E : Après avoir fini l'introduction qu'est-ce que vous avez fait pour la partie
270 intermédiaire?
271
272 I : J'ai fait à peu près la même chose pour l'introduction, je notais, je notais, je voyais à la
273 fin je me relisais et à la suite s'il y avait des choses qui ne concordait pas il fallait que
274 je barre, si je me répétais ou des choses comme ça, ce n'était que des jets en premier lieu
275 et après j'essayais de retravailler ça.
276
277 D.E : Quand vous avez retravaillé l'introduction ensuite vous avez commencé la partie
278 intermédiaire ?
279
280 I : Oui.
281
282 D.E : De quelle façon vous avez repris l'introduction pour commencer la partie
283 intermédiaire ?
284
285 I L'introduction, comme j'ai introduit quelque chose ça m'a permis de voir tout dans son
286 ensemble pour pouvoir, non pas en discuter, mais le remanier sur papier et faire la
287 référence aussi au livre et aux lectures précédentes que j'avais faites, dès là ça venait au
288 fur et à mesure et j'essayais de mettre en place quelque chose de concret dans la mesure
289 de mes moyens.
290

291 D.E : Pour essayer de mettre en place quelque chose de concret, qu'est-ce que vous avez
292 fait?
293

294 I : C'est pour finir ce que j'écrivais, quelque chose de concret par rapport au terrain, au
295 champ théorique, à la théorie, à la pratique, ce sont deux choses différentes qui peuvent se
296 compléter, j'essayais de mettre ça au point, j'essayais de relater tout ça sur papier et que
297 ce soit concordant et acceptable.
298

299 D.E : Vous avez voulu faire ça dès le départ ou c'est plus dans le développement que
300 cette question vous est venue ?
301

302 I : C'est quelque chose que je me suis arrêté avant de commencer la fiche de lecture,
303 avant l'introduction, c'est un objectif que je me suis fixé auparavant que ce soit
304 concordant, que je puisse bien mettre la partie théorique et pratique, essayer de mettre ça
305 en place pour que ça fasse un ensemble.
306

307 D.E : À partir de cet objectif qu'est-ce que vous avez fait concrètement ? C'étaient des
308 réflexions que vous avez eues à un moment donné ou vous avez marqué ça sur papier ?
309 Comment avez-vous organisé ça ?
310

311 I : C'est tout en même temps, j'ai réfléchi à un moment et après j'ai écrit ça sur papier,
312 j'ai mis sur papier et j'ai fait mon plan entre guillemet et ce que je devais faire, j'oubli
313 vite, donc je mets ce que je vais faire et puis comme ça de fil en aiguille une fois que la
314 chose est faite j'essaie d'être cadré.
315

316 D.E : Vous avez construit un plan, c'était avant l'introduction ou à quel moment ?
317

318 I : C'était juste après l'introduction que j'ai construit ce plan pour pouvoir travailler,
319 c'était en plusieurs fois que j'ai pu travailler la fiche de lecture, ensuite le plan a été
320 construit par rapport à l'introduction donc je savais ce dont je devais parler et je devais
321 essayer d'énumérer des choses et que ça soit relativement construit.
322

323 D.E : Pour construire le plan vous avez essayé d'énumérer les choses, à ce moment là
324 quels critères vous avez pris en compte pour énumérer ?
325

326 I : Il n'y a pas tellement de critères, simplement ce que je voulais montrer encore une fois
327 est la corrélation entre la pratique et la théorie et à chaque fois que ça ne soit pas trop
328 mélangé ni disparate, c'est ce modèle là que je voulais faire.
329

330 D.E : Vous avez fait ainsi dans la partie intermédiaire.
331

332 I : Oui.
333

334 D.E : Il y a-t-il un moment qui vous vient par rapport à cette démarche ?
335

336 I : Oui, un moment par rapport à la concordance de temps où j'avais un petit soucis,
337 j'étais fatigué ou je ne sais pas quoi, j'ai dû corriger ça.
338

339 D.E : On va essayer si vous voulez de reprendre plus précisément ce moment là, vous
340 étiez où ?
341
342 I : J'étais sur mon bureau, sur mon ordinateur, j'écrivais et il y a un moment où il y a une
343 mauvaise coordination, une mauvaise concordance de temps et il fallait que je corrige, je
344 n'ai pas vu tout de suite c'est après où je me suis rendu compte qu'il y avait une chose qui
345 n'allait pas.
346
347 D.E : À quoi vous avez reconnu à ce moment là que ça n'allait pas ?
348
349 I : Quand je me relisais parce qu'à chaque fois je fais un paragraphe je relis, quand je me
350 suis relu je n'ai pas trouvé ça pertinent, et aussi au niveau du français surtout, après je me
351 suis aperçu qu'il y avait une faute de concordance.
352
353 D.E : Quand vous avez trouvé que ce n'était pas du français, c'était quoi ?
354
355 I : Je me disais que la personne qui va lire la fiche de lecture va trouver ça bizarre, pas
356 trop d'exemples, pas trop de choses qui pouvaient ressortir dans tout ça.
357
358 D.E : Qu'est-ce que vous avez fait à ce moment là ?
359
360 I : J'ai regardé dans mes livres sur la psychologie, après je me suis rappelé aussi de la
361 bonne concordance de temps.
362
363 D.E : Vous avez repris des livres, sur le thème ou sur français ?
364
365 I : J'ai pris les deux, j'ai pris le livre de français en premier pour refaire la concordance de
366 temps mais il y avait des choses qui n'étaient pas pertinentes que j'avais sur d'autres
367 livres de psychologie des choses comme ça.
368
369 D.E : Sur le même thème ?
370
371 I : Sur le même thème.
372
373 D.E : Avec lecture du livre de français qu'est-ce que vous avez fait ?
374
375 I : J'ai pris tout simplement le livre des conjugaisons et j'ai vu qu'il y avait quelque chose
376 qui n'allait pas parce je ne m'en souvenais pas, donc je me suis dit que quelque chose
377 n'allait pas, j'ai corrigé tout de suite.
378
379 D.E : Par rapport au livre de français.
380
381 I : Voilà.
382
383 D.E : Après comment vous avez trouvé ça ?
384
385 I : La personne qui allait lire cette fiche de lecture elle pouvait mieux comprendre mon
386 idée parce qu'il y a des concordances qui font appel à autre chose et qui n'arrive pas à
387 porter ce que l'on veut dire dans la fiche de lecture et après c'est un peu difficile.

388
389 D.E : À ce moment là quand vous avez remarqué qu'il y avait un problème de
390 concordance de temps, un problème de français mais aussi du thème.
391
392 I : Voilà.
393
394 D.E : Votre thème à ce moment là était la liaison que vous vouliez montrer entre théorie
395 et pratique, il y avait-il d'autres choses ?
396
397 I : C'était surtout ça, la théorie et la pratique et ce que j'avais vu aussi sur le terrain.
398
399 D.E : Vous avez vu ensuite que cette partie n'était pas pertinente.
400
401 I : C'est après la relecture que ça m'a paru presque évident que cela ne faisait pas
402 ressortir, j'ai fait aussi lire à une autre personne qui m'a dit aussi « qu'est-ce que tu veut
403 dire par ça », moi j'étais dedans et c'est un peu difficile d'être dedans, cette personne là
404 m'a dit qu'est-ce que tu veut dire par là et j'ai expliqué, mieux exprimé ou mieux
405 expliqué.
406
407 D.E : Vous avez vu cette personne, c'est après que vous avez remarqué ce problème, ou
408 avant ?
409
410 I : J'ai vu qu'il y avait quelque chose, je me suis posé une question.
411
412 D.E : Qu'est-ce que vous vous êtes posé comme question ?
413
414 I : Est-ce que la personne pourra comprendre ? Dès là j'ai demandé à une autre personne
415 qu'elle puisse me relire ça et puis sans lui poser la question, sans lui dire « voilà moi je
416 veux ceci et cela » pour qu'elle puisse vraiment voir s'il y avait d'autres choses qui
417 émergeaient et donc cette personne m'a dit qu'il y avait quelque chose que je voulais
418 ressortir mais que ce n'était pas ça, elle voulais savoir qu'est-ce que je voulais entendre
419 par là.
420
421 D.E : Qu'est-ce que vous avez fait ensuite ?
422
423 I : Je suis revenu sur le passage, j'ai retravaillé ensuite je n'étais pas satisfait quand
424 j'avais fini de retranscrire tout ça je l'ai fait relire aussi et c'était mieux.
425
426 D.E : C'était mieux, c'est la relecture de la fin.
427
428 I : C'est une relecture de la fin parce que j'ai tout fait relire, après ça s'est articulé.
429
430 D.E : Avez-vous d'autres images sur la rédaction qui vous viennent à l'esprit ?
431
432 I : Comme ça je ne vois pas.
433
434 D.E : À la fin, vous avez relu tout le texte, qu'est-ce que vous avez fait concrètement ?
435 C'était une relecture sur l'ordinateur ?
436

437 I : Sur papier, sur l'ordinateur c'est presque à la fin que je le fais, je l'ai relu sur papier,
438 j'ai fait quelques corrections encore, et après j'en étais satisfait, j'ai remis au propre pour
439 faire des corrections, j'ai fait relire et après j'ai mis sur papier.

440
441 D.E : Avez-vous des images plus précises sur cette relecture, des choses qui vous ont posé
442 de problèmes ?

443
444 I : Les choses qui nous ont posé de problèmes, comme j'avais déjà barré, corrigé des
445 choses, remise des choses.

446
447 D.E : Le texte était déjà fait.

448
449 I : Il ne me restait plus de temps, j'étais fatigué aussi, donc je me suis dit « ben voilà je
450 pense que ça va suffire », je le suis fait relire et puis après je me suis attaqué sur
451 l'ordinateur.

452
453 D.E : Pendant la relecture qu'est-ce que vous regardiez concrètement ? Comment vous
454 organisez la relecture à ce moment là ?

455
456 I : La relecture c'est l'introduction en premier lieu pour voir si ça correspondait bien avec
457 le paragraphe de l'intermédiaire et ensuite de la conclusion, j'essayais de me mettre à la
458 place du lecteur comme si ce n'était pas moi et après je l'ai fait relire encore une fois pour
459 être sûr que ça puisse être relativement pertinent et que je puisse connaître ce que je
460 voulais faire émerger.

461
462 D.E : Quand vous vous mettiez dans la place du lecteur qu'est-ce que vous faisiez ?

463
464 I : J'essayais de ne pas me mettre comme professionnel de la médiation mais simplement
465 comme un lecteur, en essayant de m'éloigner le plus possible du texte.

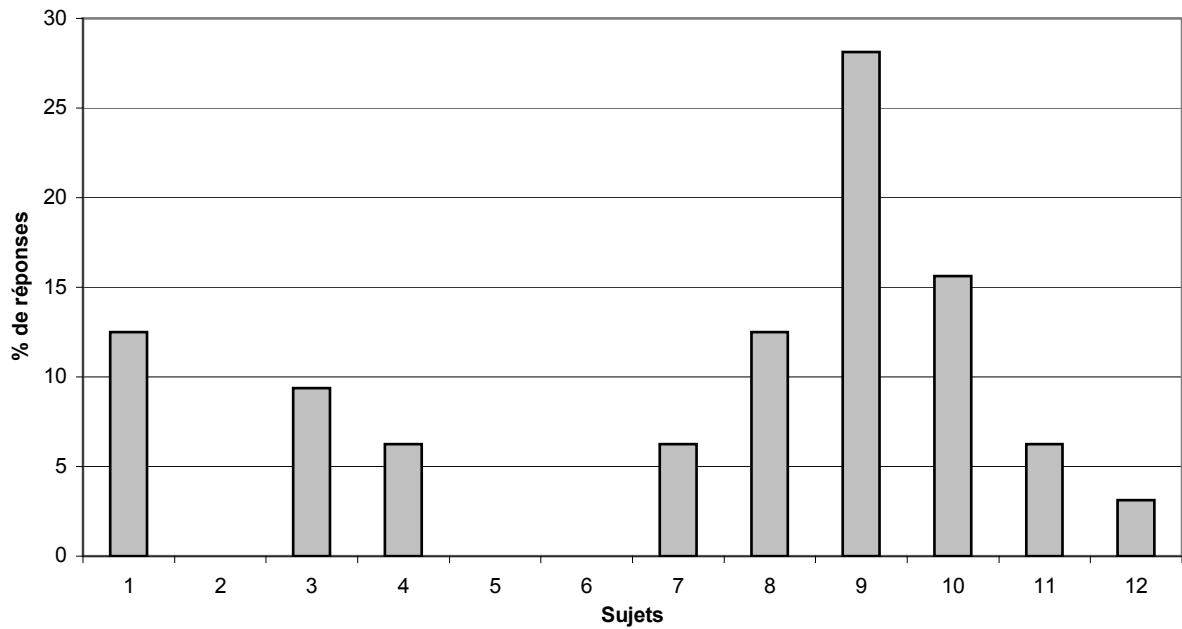
466
467 D.E : Il y a d'autres choses que vous voulez décrire ?

468
469 I : Je pense que c'est bon.

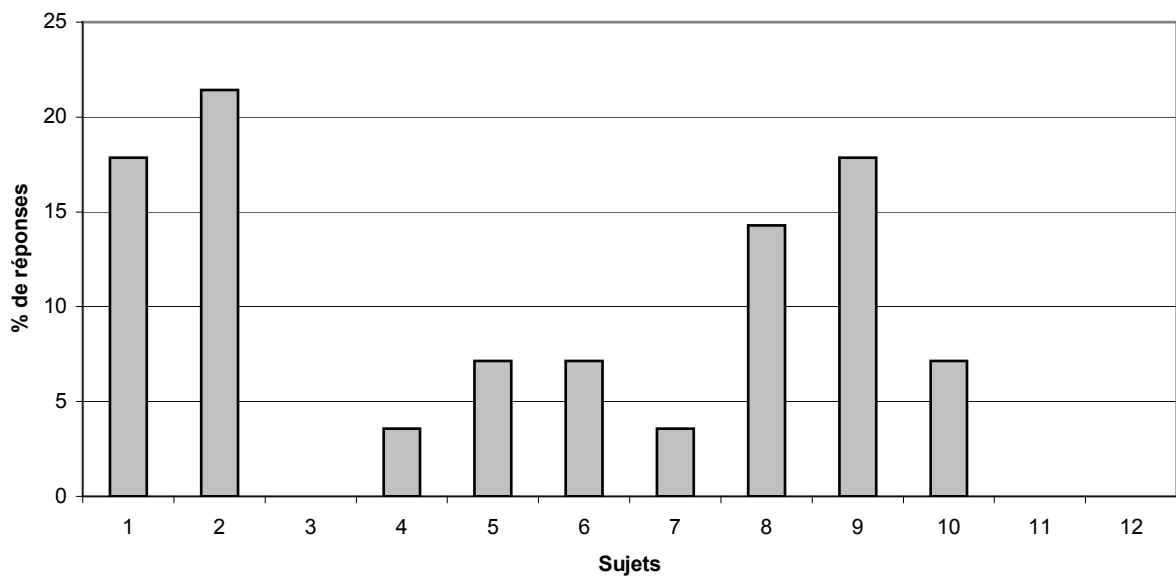
470
471 D.E : Je vous remercie.

Annexe 8. Proportions des réponses des sujets selon les catégories des connaissances métacognitives

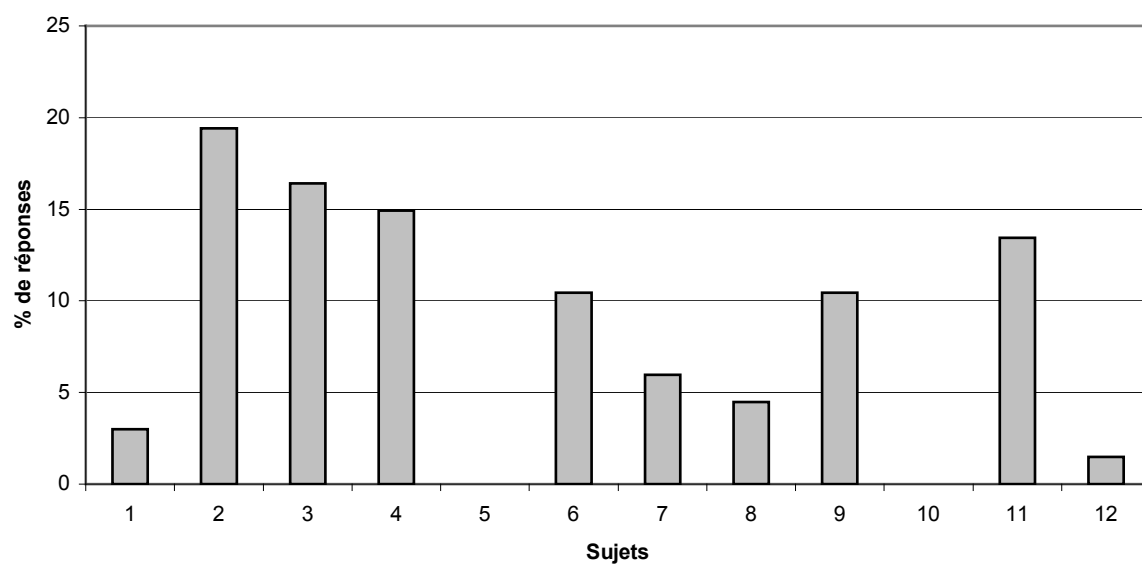
Métaconnaissances personnels



Métaconnaissances à propos de la tâche

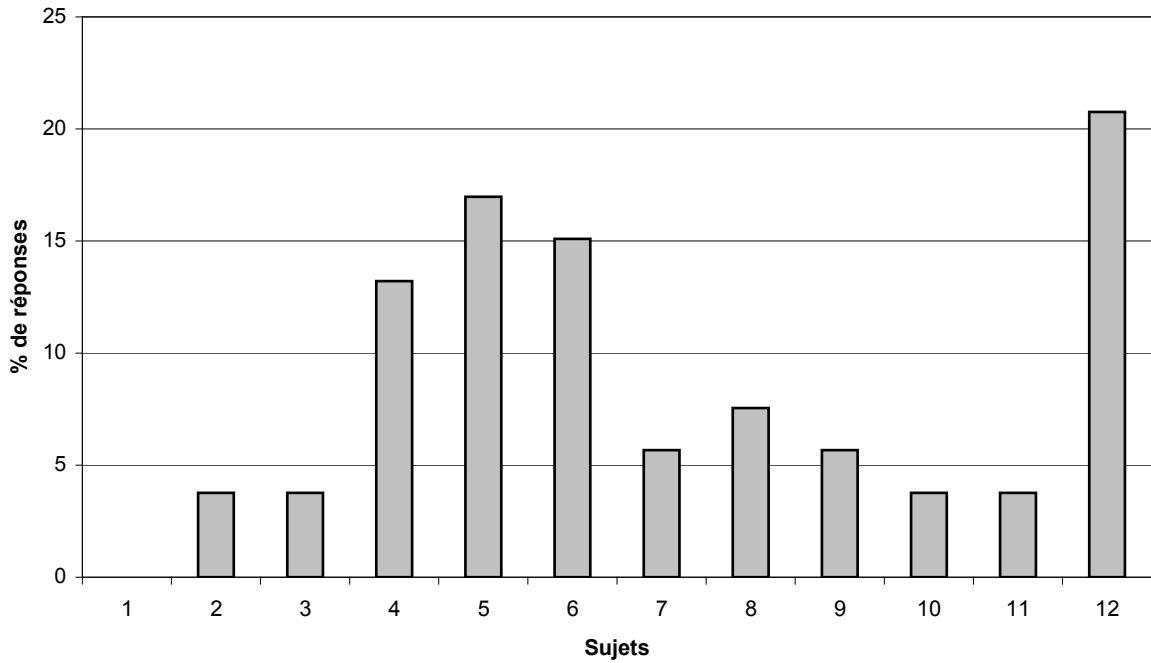


Métaconnaissances à propos des stratégies

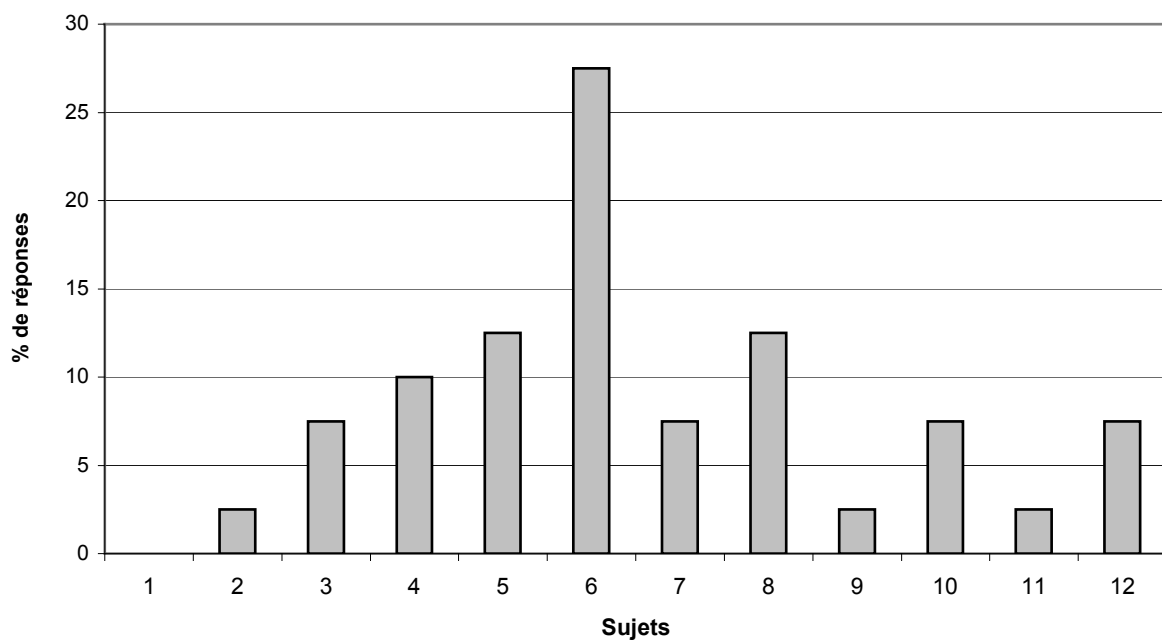


Annexe 9. Proportions des réponses des sujets selon les catégories des stratégies d'autorégulation

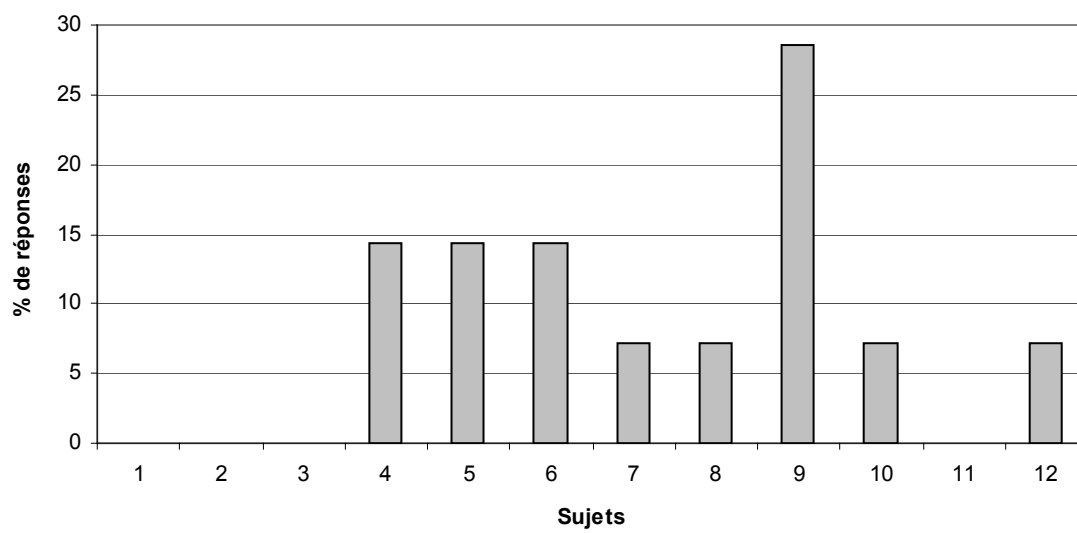
Autorégulation personnelle



Autorégulation comportementale



Autorégulation du contexte



Annexe 10. Analyses in extenso des entretiens

Annexe 10.1. *Sujet 1 « Claire »*

Sexe :	Féminin
Age :	23 ans
Type de baccalauréat :	Littéraire
Etudes/formations suivies :	Brevet d'état d'éducateur sportif
Durée d'études :	1 à 2 ans
NMC :	Moyen-fort
NAR :	Faible

I. Déroulement de la démarche

Claire commence son activité par la lecture de l'ouvrage, phase où elle identifie les idées les plus importantes et les surligne. À partir de ces informations, elle rédige des fiches qui lui servent par la suite à reproduire à l'écrit le contenu de l'ouvrage. Pour l'écriture du texte, elle retranscrit dans un premier temps des idées dans le compte-rendu puis elle rédige l'analyse critique.

Lors de la lecture de l'ouvrage, Claire éprouve une difficulté associée au choix des idées à retranscrire dans le compte-rendu. Elle manquait de connaissances relatives aux attentes du lecteur car elle ne savait pas si le tri des idées était un impératif. Claire prend la décision de relever uniquement les informations pertinentes selon les exigences thématiques d'un autre travail écrit qu'elle devait produire dans le cadre de ses études : son mémoire.

Le premier moment que Claire décrit concerne le compte-rendu des idées de l'ouvrage, qu'elle a rédigé à l'aide des fiches élaborées. Claire utilise ces outils qui lui permettent selon elle d'élaborer ses idées avant de passer à la rédaction. La génération des idées, entendue comme la recherche d'informations importantes concernant le thème et l'audience (J. Hayes et L. Flower, 1980) a démarré ainsi durant la lecture du texte, en permettant à Claire de constituer un stock de connaissances sur lequel elle pourrait compter durant la mise en texte. Elle utilise la stratégie de « surligner » les idées centrales du texte, comme une façon de pouvoir les retrouver facilement par la suite. L'accès aux informations est simplifié au sens où elle disposait d'une source (les fiches de lecture) à laquelle elle pouvait accéder sans effectuer d'efforts cognitifs liés à la recherche d'informations.

Ensuite, pour la traduction de ces fiches en mots, Claire a suivi deux démarches différentes dans le compte-rendu et l'analyse critique. Pour la première partie elle avait un but qui était de « concrétiser ce qui était déjà dans les fiches de lecture ». Nous n'obtenons pas davantage de description de cette opération. En revanche, il apparaît que les choix lexicaux ont joué un rôle important dans cette phase car elle insiste sur le fait d'avoir employé ses propres mots afin de retranscrire les idées de l'auteur contenues dans les fiches. Quant à la stratégie utilisée par Claire en vue de récupérer ces informations, sa description nous permet de supposer qu'elle a agit selon le mode d'énonciation de connaissances, en intégrant directement dans son texte les informations récupérées de la fiche, sans les modifier.

En ce qui concerne l'analyse critique, il faut remarquer d'abord que c'est le moment qu'elle choisit de décrire lorsque nous l'invitons à être davantage explicite. Pour exprimer son avis dans la rédaction de cette partie de l'écrit, elle dit avoir procédé d'une façon « planifiée », en reprenant chaque partie décrite dans les fiches de lecture et en exposant son avis personnel. Elle dit avoir été souvent en accord avec les propos de l'auteur du texte source. Claire met en concordance ce fait avec le fort intérêt qu'elle porte sur le thème et les informations exprimées dans le livre. La stratégie de transformation de connaissances semble avoir été davantage utilisée car elle dit avoir réfléchi à chaque idée récupérée tout en donnant son avis. Nous observons qu'elle tient compte de l'espace problème, notamment de ses hypothèses et croyances, et de l'espace rhétorique, soit des buts recherchés dans cette partie (analyser, exprimer son point de vue).

Enfin, la rédaction de l'analyse critique a été facilitée par le fait que Claire possédait des informations précises à propos des exigences du lecteur qui lui ont permis d'orienter ses efforts cognitifs, et de prendre la décision de suivre l'organisation du texte de base. Cependant, la construction de sa propre argumentation a été davantage contraignante. Ce n'est pas la méthode à suivre qui lui a paru difficile mais plutôt le contenu des idées puisque cela impliquait un investissement personnel de sa part. Elle, en tant qu'auteur, devait communiquer ses arguments.

En somme, l'explicitation de Claire à propos de sa démarche a été axée sur les phases de planification et de mise en texte. En ce qui concerne la première, seul le processus de génération est évoqué. Claire n'a pas indiqué d'indices de réalisation d'un plan, brouillon ou esquisse. Pour la récupération d'informations, elle a combiné la stratégie de « connaissances racontées » durant le compte-rendu et celle de « connaissances transformées » au cours de l'analyse critique.

II. Métaconnaissances

Claire évoque essentiellement des connaissances à propos de la tâche et de la personne. Les connaissances relatives aux stratégies sont très rares.

II.1. Métaconnaissances à propos de la tâche

Les connaissances concernant le type d'écrit rappellent exclusivement la rédaction de la partie analyse critique. D'abord, Claire reconnaît les caractéristiques de cette partie : « elle consiste à dire ce que l'on pense sur l'ouvrage et à le restituer dans le contexte » (lg19). De plus, l'analyse critique doit être « carrée » et contenir fondamentalement le développement de deux parties : le contexte de l'ouvrage et les arguments de l'auteur. En correspondance avec ces connaissances, cette étudiante évoque des croyances sur les difficultés de l'analyse critique : faire le tri des idées importantes lors de la récupération des informations, exprimer des idées personnelles, reconnaître les attentes du lecteur. Elle reconnaît ainsi l'importance d'identifier les points principaux de l'écrit, de produire des arguments propres et de savoir ce que le lecteur (professeur) attend, aspects qui relèvent des contraintes rhétoriques. L'apparition concomitante de ces connaissances et des indices de la stratégie de « connaissances transformées » durant la rédaction de l'analyse critique, pourrait indiquer que les informations relatives au type d'écrit aient été liées au choix

stratégiques opérés par Claire afin d'effectuer la récupération d'idées (voir description du déroulement de la démarche).

II.2. Métaconnaissances personnelles

Les connaissances exprimées par Claire se rapportent principalement aux informations sur les rédacteurs en général. Un premier point relève des moyens que les scripteurs peuvent utiliser afin d'économiser des efforts pour la récupération d'informations. Claire reconnaît la facilité qu'apporte la réalisation de fiches avant de rédiger, car l'identification préalable des contenus permet que « *les trois quarts du travail soient déjà faits* » (lg 62-64). Ensuite, la traduction consisterait seulement à des choix lexicaux et à « écrire bien ». Cette connaissance est explicitée lors de la description de la phase de retranscription des notes qu'elle a mise en place (phase n° 3, cf. annexe 8).

Par ailleurs Claire souligne les caractéristiques de l'opération du choix des idées que les scripteurs font durant la lecture des sources. Elle associe cette information à l'opération de génération des informations qu'elle a effectuée au début de sa démarche lors de la réalisation des fiches de lecture de l'ouvrage de base.

Un dernier point soulevé est la capacité des scripteurs à produire des idées personnelles durant la mise en texte tout en reconnaissant leur justesse. Remarquons que cette connaissance contraste avec celle marquée ci-dessus, suivant laquelle Claire reconnaît que la textualisation consiste essentiellement dans les choix lexicaux et la retranscription des notes prises au début de la rédaction. En même temps qu'elle met en lumière une conception de la rédaction axée sur son caractère énonciatif, la caractéristique de transformation du discours par le scripteur est également reconnue.

II.3. Métaconnaissances référées aux stratégies

Les connaissances évoquées sont relatives aux stratégies cognitives de planification de l'écrit. Claire reconnaît que l'élaboration des fiches synthétiques durant la lecture est un bon moyen de générer et d'organiser les informations lors de l'écriture de l'analyse critique. L'avantage de cette méthode est qu'après l'identification des connaissances, l'élaboration des idées personnelles est faite simplement en suivant l'ordre déjà établi dans les fiches de lecture. En bref, Claire considère qu'il suffit d'exprimer un propos personnel chaque fois qu'une information thématique est relevée.

III. Autorégulation

Claire compte la note la plus faible en regard du nombre d'indices d'autorégulation enregistrés.

III.1. Autorégulation interne

Les indices d'autorégulation interne repérés dans le protocole de Claire renvoient aux méthodes personnelles qu'elle a utilisées dans sa production écrite. Ces stratégies ont été décrites dans la partie nommée « déroulement de la démarche » et concernent particulièrement deux opérations de planification : le tri des idées et la rédaction de fiches

de lectures avant la mise en mots. Claire évoque de même une méthode employée pour la mise en texte consistant dans le suivi de l'ordre d'énonciation de l'ouvrage de base.

Annexe 10.2. Sujet 2 « Louis »

Sexe :	Masculin
Age :	21 ans
Type de baccalauréat :	Professionnel
Etudes/formations suivies :	BTS option Horticulture
Durée d'études :	1 à 2 ans
NMC :	Moyen-fort
MAR :	Faible

I. Déroulement de la démarche

La première étape nommée par Louis est la lecture de l'ouvrage, qu'il n'explicite pas vraiment. Cette phase est suivie par la mise en texte qui s'est déroulée en trois sous-étapes : d'abord, le compte-rendu, ensuite l'analyse critique et enfin la conclusion de l'écrit. Après la mise en texte, une phase de relecture a eu lieu.

Durant la rédaction du compte-rendu, l'opération principale de Louis consistait à faire la synthèse de tous les chapitres de l'ouvrage, en essayant de retranscrire le maximum d'informations. Il choisit cette méthode plutôt que celle de résumer l'ensemble de l'ouvrage car il a considéré que c'était un moyen plus facile d'obtenir le niveau de synthèse qu'il recherchait. Pendant cette mise en texte, il sélectionne les points importants de chaque paragraphe et n'apporte pas d'idées personnelles. Cette stratégie nous renvoie à la manière dont les scripteurs novices établissent les idées principales. Comme C. Bereiter et M. Scardamalia (1998) l'expliquent, chez ces scripteurs, au cours de la récupération d'informations les items les plus saillants occupent une place prépondérante dans la composition et dans la recherche d'informations subséquentes.

Quant à la rédaction de l'analyse critique, cet étudiant dit avoir réalisé une deuxième lecture du livre afin d'identifier des citations apportant des informations complémentaires ou soutenant les propos qu'il voulait exprimer. Par conséquent, les idées sont récupérées et écrites au fur et à mesure de leur apparition de la lecture. Durant sa démarche, Louis se rend compte que cette méthode l'aidait à énoncer les informations selon la suite logique établie par l'ouvrage de base. Il privilégie alors une stratégie pour s'assurer de la connexion entre les informations qui se succèdent : « *j'essaie de faire en sorte que ça coule de sens...que ce soit comme un seul texte* » (lg. 96). Cette recherche de cohérence rappelle l'opération de cohésion grâce à laquelle le rédacteur établit l'unité de son texte et le relais des arguments (J.-P. Bronckart, 1985).

Nous observons qu'entre les phases de récupération des informations et de traduction aucun signe d'organisation (plans, brouillon, schéma) n'apparaît. L'absence de cette opération peut être inférée également par les propos de Louis : « *je fais un travail instantané...au cours de la lecture je sais qu'il y a d'autres idées qui viennent et là au fur et à mesure je les écris* » (lg 252-254). La composition de l'analyse critique apparaît comme un aller-retour permanent entre lecture et écriture, entre compréhension de

contenus théoriques, sélection d'informations et émergence de nouvelles idées. Les opérations de génération d'idées et mise en texte apparaissent ainsi imbriquées.

En ce qui concerne la rédaction de la conclusion de son écrit, Louis a cherché à construire une idée principale à partir des thèmes traités dans l'analyse critique. Il reprend les segments déjà rédigés : « *j'ai repris à la fin l'ensemble de chaque petite analyse* » (lg 316). Une nouvelle phase de récupération d'informations a lieu, s'orientant davantage vers une transformation des connaissances car, comme il l'exprime : « *j'ai voulu donner des contre-arguments... dire que le livre était une bonne introduction pour ce thème mais qu'il n'est pas complet* » (lg 302).

Enfin, l'analyse des procédures mises en œuvre par Louis nous montre que les opérations de rédaction les plus explicitées ont été la génération et la récupération des informations, d'une part, et la mise en texte d'autre part. La construction d'un plan ou d'une esquisse de texte a été remplacée par un suivi rigoureux de l'ordre thématique proposé par l'ouvrage de base, permettant à Louis d'assurer la continuité logique des parties. La récupération d'informations révèle davantage une approche « énonciative » qui découvre et organise les informations au fur et mesure de la rédaction.

II. Métaconnaissances

Louis est l'un des étudiants qui évoque le plus grand nombre de métaconnaissances (8 sur 12), son niveau est moyen-fort. Ces croyances concernent la tâche et les stratégies en proportions équivalentes.

II.1. Métaconnaissances à propos de la tâche

Les connaissances sur les caractéristiques du type d'écrit produit sont plus nombreuses que celles relatives aux difficultés du texte. Ces croyances évoquent les normes et les contraintes à accomplir dans chacune des parties composant une fiche de lecture. Ainsi, Louis reconnaît que le compte-rendu consiste à résumer le livre, se rapportant exclusivement à ce que l'auteur dit. Ces informations sont exprimées dans le protocole quand Louis décrit sa démarche de rédaction du compte-rendu. Il associe également à cette connaissance une croyance sur la difficulté à résumer efficacement des ouvrages longs. En ce qui concerne la définition de l'analyse critique, cet étudiant sait qu'il s'agit d'élaborer de nouvelles idées, complémentaires et critiques au regard des contenus exprimés en compte-rendu. Ces connaissances apparaissent durant l'explicitation des actions effectuées pour rédiger l'analyse critique.

II.2. Métaconnaissances sur les stratégies

Les stratégies explicitées par Louis sont plutôt en lien avec l'exécution de la tâche qu'avec sa régulation. En ce qui concerne la planification, durant la lecture de l'ouvrage sa méthode consiste à marquer les numéros de page et les lignes contenant les idées principales. Ensuite, il résume tous les chapitres de l'ouvrage. Le repérage lors de la lecture est également utile pour la rédaction de l'analyse critique, car il lui permet de marquer les thèmes attirant son attention, à partir desquels il prendra des positions personnelles.

Par ailleurs, la façon de récupérer les contenus durant la textualisation est automatique, suivant l'ordre d'apparition des thèmes. Si des idées nouvelles émergent en cours de rédaction, elles seront aussitôt retranscrites. Durant cette opération, la seule stratégie de régulation identifiée concerne la relecture des informations de la source afin de vérifier la compréhension des contenus transcrits.

La production de la conclusion ne révèle pas de stratégie d'organisation pour l'enchaînement des idées. Louis est conscient que la liaison entre les idées dépend des informations récupérées en cours de traduction. Enfin, la relecture finale de l'écrit est associée à une stratégie de régulation environnementale qui consiste dans la recherche d'aide auprès d'autres personnes.

III. Autorégulation

Louis est un des étudiants qui évoque le niveau le plus faible d'indices d'autorégulation. Les actions effectuées sont relatives à la fixation de buts et à la stratégie d'auto-instruction.

III.1. Fixation de buts

Plusieurs buts se sont révélés au cours de la démarche de Louis. Ils étaient associés aux phases de production du compte-rendu, de l'analyse critique et de la conclusion de son écrit. Quant à la première étape, les objectifs ont été plutôt généraux et ont porté sur le contenu de l'écrit, en particulier sur la sélection des informations. En ce qui concerne l'analyse critique, les objectifs ont été davantage spécifiés car ils sont liés à des actions précises (lg 71-72 et 84-85). Louis a cherché à construire son argumentation théorique et à assurer la cohérence d'un segment de son écrit. Enfin, les objectifs émergeant lors de la conclusion portaient également sur le contenu de l'écrit, en particulier sur la synthèse des informations.

III.2. Auto-instruction

L'indice d'auto-verbalisation a été repéré dans la partie du protocole rappelant l'opération de mise en texte. Cette stratégie est opérée par Louis en vue de contrôler un moment précis de sa démarche. En se disant à soi-même ce qu'il devait faire, Louis identifie la méthode à mettre en place : résumer chaque chapitre du livre au lieu de faire une synthèse globale (lg 330).

Annexe 10. 3. Sujet 3 « Cécile »

Sexe :	Féminin
Age :	24 ans
Type de baccalauréat :	Littéraire
Etudes/formations suivies :	DEUG AES puis BTS ESF
Durée d'études :	3 à 4 ans
NMC :	Moyen-faible
NAR :	Moyen-fort

I. Déroulement de la démarche

Cette analyse rend compte de la mise en place des trois opérations d'écriture : planification, traduction et révision. Cécile évoque premièrement le moment du choix de l'ouvrage, en exprimant l'intérêt qu'elle porte au texte lu. Elle dit avoir préféré travailler sur un thème en rapport avec son mémoire afin d'approfondir les connaissances théoriques nécessaires. Après le choix de l'ouvrage, Cécile a procédé à la lecture de celui-ci.

Le début de la rédaction s'est avéré un moment difficile pour Cécile. Elle s'est posée alors la question des choix stratégiques concernant l'organisation de son écrit « *j'ai eu du mal à organiser la manière dont j'allais fonctionner, est-ce que j'allais suivre le plan du livre ou en choisir un autre-* » (lg 159). Nous constatons également que parallèlement à la description de cette difficulté Cécile met en lumière des opérations de choix de mots et de construction de phrases. Cela indique qu'en plus de l'organisation de son écrit, la traduction a également demandé des efforts importants à Cécile quant à la mise en texte : « *je suis restée bloquée devant ma feuille* » (lg 164).

Concernant la production de l'écrit, il apparaît également que Cécile se base sur la lecture critique des segments déjà rédigés pour, en plus de corriger son écrit, produire de nouvelles idées. Remarquons que cette opération de révision s'insère dans la mise en texte, évoquant ainsi l'interactivité des opérations cognitives définies par J. Hayes et L. Flower (1980, 1986). Cécile cherchait à récupérer les connaissances théoriques avant de continuer la transcription. De cette manière elle combine la transcription et la correction : « *je tape, après seulement je relis, je tire une première fois...je fais toutes mes corrections...* » (lg 81-83).

À la fin de sa démarche, cette étudiante accorde un temps précis à la révision de l'écrit. La lecture à voix haute est la stratégie privilégiée afin de détecter les erreurs linguistiques. Cette étudiante s'est centrée sur les problèmes d'orthographe en effectuant une révision de type spécifié car elle concernait les normes de qualité d'écrit.

Pour résumer, l'explicitation de sa démarche rend compte d'une interrelation entre les opérations de mise en texte et de révision durant différents passages de sa démarche. La planification est moins évoquée par Cécile, mais elle met en lumière des efforts d'organisation au début de la production. En ce qui concerne l'approche utilisée pour la récupération de connaissances, nous n'avons pas repéré suffisamment d'indices nous permettant d'indiquer s'il s'agit d'une perspective de transformation ou d'énonciation de connaissances.

II. Métaconnaissances

Cécile a évoqué un niveau moyen-faible de métaconnaissances et rapporte principalement des stratégies de production. Le niveau le plus faible de connaissances concerne ses propres compétences et limites dans le domaine de l'écrit. Les connaissances à propos de la tâche sont absentes dans le protocole.

II.1. Métaconnaissances à propos des stratégies de production

Cécile évoque des méthodes personnelles qu'elle utilise habituellement pour la planification, la mise en texte et la révision de ses écrits. Elle reconnaît qu'avant la rédaction sa stratégie consiste à réaliser des brouillons à partir de notes prises durant la lecture des ouvrages. La construction de ces brouillons passe par plusieurs phases : d'abord la mise en mot des idées sans se soucier de leur organisation, puis la relecture des sources et enfin l'organisation des informations. Cécile conçoit que cette méthode personnelle l'aide à générer et à établir l'enchaînement des contenus et que, seulement lorsque les idées sont claires, elle peut démarrer la rédaction.

Ces connaissances qui mettent en valeur l'identification et la hiérarchisation des idées nous renvoient à la difficulté que Cécile a déclarée avoir eue en début de démarche. N'oublions pas que son souci premier a été le choix de la façon d'organiser son écrit. Nous constatons qu'elle ne met pas en relation de façon explicite ces connaissances avec sa difficulté à organiser son écrit, malgré que cette stratégie ait pu constituer une manière de surmonter son blocage. En revanche, Cécile reconnaît explicitement autre difficulté. Lorsqu'elle se retrouve devant sa « *feuille blanche* », sa méthode consiste à « *écrire une phrase qui va débloquent le reste* » (lg 184).

D'autres connaissances à propos de ses stratégies mettent l'accent sur-l'interaction entre planification et mise en texte, ainsi qu'entre exécution et régulation. Cécile distingue une méthode de sélection des idées qui réside dans le tri progressif des informations au fur et à mesure qu'elles sont récupérées durant la mise en texte. La fin de chaque paragraphe permettrait la génération de nouvelles idées puis leur sélection. Une autre connaissance indique que la récupération des informations et leur traduction sont des opérations que Cécile régule d'une manière spécifique. La lecture à haute-voix est utilisée au moment de rajouter des informations, suivie par des opérations de diagnostic et de modification « *je la lis à voix haute, si elle ne va pas (la phrase), je ré-écris, j'efface* » (lg 123, 128, 132).

La dernière connaissance répertoriée porte sur la révision finale du texte. Cette étudiante utilise habituellement la lecture à haute voix. Lorsqu'elle évalue négativement ses énoncés, elle recherche l'aide d'une personne de son entourage qui lira son écrit et confirmera ou non son jugement.

Enfin, il nous paraît important de souligner que Cécile a explicité un nombre plus important de connaissances stratégiques que d'actions effectivement réalisées. Nous pourrions expliquer cela par une forte automaticité des procédures, associée à un niveau faible de conscience de ses actions. Comme B. Zimmerman l'a évoqué l'absence d'explicitation de ses propres procédures peut être une conséquence de la banalisation des stratégies d'autorégulation.

II.2. Métaconnaissances personnelles

Dans cette catégorie, Cécile soulève notamment des croyances sur les scripteurs en général. En particulier, durant la description d'un passage de mise en texte, Cécile met en relation la motivation et l'écriture des rédacteurs « *parfois on a moins de courage et pourtant on le fait* » (lg 70). Puis, elle rappelle l'exigence pour le scripteur de lier

logiquement les informations dans son écrit. En ce qui concerne les métaconnaissances sur soi, Cécile reconnaît sa difficulté à organiser le texte en début de démarche (lg 159).

III. Autorégulation

Cécile rapporte un niveau moyen faible d'indices d'autorégulation. Ce sont principalement des signes de régulation du comportement dont elle a rendu compte.

III.1. Auto-instruction

Les verbalisations de Cécile interviennent durant les sous-étapes de choix et de lecture de l'ouvrage. Elles portaient sur les processus mis en œuvre durant la production. En effet, elle a fixé son attention sur les avantages de choisir le livre, mettant en lumière des raisons confortant son choix. Une autre verbalisation est liée au moment de démarrage de la mise en texte. Elle dit avoir établi un dialogue interne par lequel elle s'est imposée de commencer la rédaction.

III.2. Auto-évaluation

Cécile a explicité un critère d'auto-évaluation utilisé lors la révision finale de son écrit. Elle s'est auto-évaluée par rapport à la façon de s'organiser suivant les contraintes de temps. Cécile n'examine pas alors l'adéquation entre ses actions et ce qu'elle avait prévue d'effectuer, mais entre son fonctionnement et celui des autres rédacteurs : *« je me suis rendue compte que les autres n'avaient pas fonctionné comme moi, j'étais pressée par le temps »* (lg 146).

Annexe 10.4. Sujet 4 « Marie »

Sexe :	Féminin
Age :	25 ans
Type de baccalauréat :	Scientifique
Etudes/formations suivies :	DEUG Mathématique/Physique puis formations en Animation
Durée d'études :	1 à 2 ans
NMC :	Moyen-faible
NAR :	Moyen-fort

I. Déroulement de la démarche

Les étapes globales accomplies par Marie ont été successivement la lecture de l'ouvrage, la rédaction du compte-rendu et de l'analyse critique, puis une phase de modification de l'ensemble des segments produits et enfin une relecture de l'écrit.

En ce qui concerne la lecture de l'ouvrage, la prise de notes est la méthode principalement utilisée par Marie. Cette opération a contribué à la génération des connaissances car elle a pu enregistrer un stock des connaissances théoriques qui seraient postérieurement utiles à la mise en mots. Après la lecture du livre, Marie a démarré l'écriture du compte-rendu. Sans décrire en détail cette sous-étape, elle a indiqué que la traduction était suivie par la révision, en particulier par l'exécution d'améliorations. Puis,

la production de l'analyse critique confronte Marie à la difficulté à générer des idées personnelles. Elle se rend compte de sa difficulté à estimer la quantité d'informations produites au cours de sa production.

Durant les sous-étapes de production du compte-rendu et de l'analyse critique, il apparaît un nombre important d'indices d'opérations de révision. À un moment particulier de sa démarche, Marie fait d'abord appel à des collègues pour connaître leur avis sur son écrit et effectue ensuite la révision du compte-rendu. Elle estime alors que son produit est long et que « *c'était une espèce de bloc* » (lg 65-67). Par conséquent, son diagnostic a été que tout le texte devait être modifié. Une fois que Marie s'est fixée ces buts durant la révision elle a imprimé son compte-rendu pour le relire. Au cours de cette lecture, sa stratégie de modification a été essentiellement de supprimer les passages les plus longs de l'écrit et de ne garder que les idées essentielles.

En rapport avec cette opération de révision, Marie a dû faire face à la difficulté de sélectionner les informations. Son problème a été d'identifier quels étaient les points importants du texte. Ses efforts de sélection révélaient que la récupération d'informations n'a pas été automatique, comme c'est le cas dans la stratégie d'énonciation des connaissances, mais qu'il y a eu un choix préalable d'informations et une activité réflexive intense. Dans cette récupération, la difficulté à identifier les points clés de l'écrit a probablement été liée au manque de compréhension théorique, qui a pu rendre difficile la distinction entre ce qui est important et ce qui ne l'est pas.

Une situation différente a été vécue par Marie lors d'un autre passage de révision du compte-rendu où elle cherchait à modifier des propositions. En effet, elle n'a pas éprouvé de soucis particuliers car elle connaissait davantage le thème traité. De plus, elle explicite une relation entre son niveau de connaissance et la génération et sélection d'idées : « *quand les idées sont plus claires dans ma tête l'écrit vient plus facilement* » (128-130).

Par rapport à la modification de son analyse critique, Marie exprime également un manque d'informations à traduire. Comme elle le dit : « *je ne voyais vraiment pas ce que j'allais bien pouvoir dire sur ce livre* » (lg 286). Elle recherche alors de l'aide auprès d'une collègue pour inciter la génération de nouvelles réflexions. Ensuite sa stratégie personnelle réside dans la prise de notes à partir des idées qui ont pu émerger. Cette méthode a contribué à la planification de son écrit au sens où des informations sont identifiées puis récupérées pour passer directement à la mise en mot. En revanche, nous n'observons pas de signes d'organisation hiérarchique des idées, ni de réalisation de plans ou d'esquisses.

Par ailleurs, au cours de la correction finale de l'écrit, les opérations de cohésion (J-P. Bronckart, 1985) semblent avoir été centrales. Marie explicite la mise en texte d'un passage spécifique où de nouvelles séries thématiques surgissent durant le discours, ainsi que le relais des propositions : « *je suis venu grossir les paragraphes... il y a des idées de lien qui émergent... des connexions* » (lg 231-232). Son but était alors de produire un maximum d'informations pertinentes.

Pour finir sa démarche Marie vérifie l'orthographe, aspect dont elle ne s'est pas souciée durant la mise en texte. Elle vérifie également que les phrases ne sont pas très longues, que les paragraphes soient bien liés et que la totalité des idées marquées dans ses

notes aient été retranscrites dans son écrit. De cette manière, Marie tient ainsi compte de deux objets sur lesquels la révision peut porter : le contenu et les aspects linguistiques.

En résumé, l'explicitation de la démarche de Marie est axée sur la description des processus de révision. Ceci est un indicateur fort du contrôle que cette étudiante a pu exercer afin de modifier son écrit et en l'adaptant aux critères de qualité dont elle a tenu compte. Ses efforts cognitifs ont privilégié la relecture d'informations afin d'identifier les idées principales de l'ouvrage et la génération de réflexions personnelles au sein des discussions avec ses collègues. Nous pouvons dire que les difficultés de Marie ont porté principalement sur le tri de connaissances et la construction de ses arguments. Un signe de contrôle a été également la gestion de ses efforts durant la révision car elle a décidé de se centrer d'abord sur les aspects de fond puis, à la fin seulement, elle a corrigé la forme. Par ailleurs, les opérations de planification et de mise en texte sont faiblement explicitées. Enfin, en ce qui concerne l'approche de récupération, nous supposons qu'elle n'était pas automatique durant la phase de révision. Cependant elle n'évoque pas d'activité dynamique de transformation de connaissances.

II. Métaconnaissances

Marie évoque principalement des connaissances stratégiques. Ses connaissances personnelles et celles sur la tâche sont peu nombreuses.

II.1. Métaconnaissances relatives aux stratégies

Les stratégies explicitées portent sur la rédaction des deux segments de l'écrit (compte-rendu et analyse), et participent à des opérations de planification, de mise en texte et de révision. Ces métaconnaissances complètent la description des différentes étapes de la production que Marie dit avoir mises en place.

En ce qui concerne la rédaction du compte-rendu, Marie exprime qu'une phase de planification (prise de notes) précède la mise en texte. La stratégie qu'elle utilise habituellement durant cette étape préparatoire consiste à identifier et à recopier des informations à partir du livre base et à marquer ses réflexions émergentes durant la lecture. Puis, durant la textualisation elle déclare utiliser une stratégie de contrôle qui réside dans l'utilisation d'un plan en vue de vérifier que toutes les informations identifiées ont bien été transcrites. Elle sait que lors de l'édition du texte elle cherchera à prendre de la distance vis-à-vis de son produit. La connaissance de cette stratégie montre que Marie conçoit des relations permanentes de traduction-révision au cours de la production.

Par ailleurs, Marie a explicité un nombre important de métaconnaissances stratégiques lors de la description de sa démarche de correction. En particulier, lorsqu'elle exprime des connaissances sur sa façon d'effectuer la lecture critique. Elle sait que si peu d'erreurs sont repérées en cours de révision, elle n'aura pas besoin de modifier son texte. L'absence de notes (erreurs repérées) est pour elle un signe de la qualité de la partie corrigée.

Le reste des stratégies de régulation connues par Marie sont liées à la révision finale. Quant aux objets sur lesquels porte la révision, elle reconnaît qu'elle privilégie la détection des erreurs d'orthographe et l'évaluation de la cohésion de l'écrit : « *je revois*

beaucoup les éléments du texte entre eux » (lg 463). De plus, elle est consciente de la raison pour laquelle elle accorde davantage d'attention à cet aspect. En effet, Marie reconnaît que durant la mise en texte elle se situe en tant que rédactrice, sans prendre en considération les attentes du lecteur « *quand j'écris, je suis vraiment dans la position de la personne qui écrit... je n'ai pas d'autre regard* » (lg 465). Cette affirmation relève le manque de capacité à traiter de manière simultanée les contraintes discursives, linguistiques et thématiques lors de la rédaction. Raison pour laquelle son choix stratégique de contrôle est celui de prendre en compte progressivement chaque exigence

II.2. Métaconnaissances personnelles

Une première connaissance personnelle rappelle sa difficulté à synthétiser les informations. Marie est consciente qu'elle a des faiblesses pour la prise des notes durant la lecture d'un ouvrage et la retranscription des contenus. De plus, elle déclare une croyance à propos de son aisance globale dans l'écrit. Au lieu de souligner une compétence particulière, cette connaissance repose plutôt sur une impression globale de ses forces dans le domaine de la production écrite.

II.3. Métaconnaissances sur la tâche

La connaissance relative à l'écrit est évoquée en rapport avec la révision. Rappelons-nous que Marie a explicité de façon plus fine un passage de correction du compte-rendu, où elle cherchait à « raccourcir » le texte produit car elle l'avait jugé long. Ce jugement paraît lié à une connaissance relative aux contraintes de ce type d'écrit : « *normalement il faut une analyse longue et un compte-rendu court* » (lg 66). Cette croyance a été déterminante pour la suite de sa démarche qui a consisté à modifier son écrit, en effaçant des extraits de compte-rendu et en étalant l'analyse critique jugée trop courte en regard des exigences.

III. Autorégulation

Les différentes stratégies de régulation identifiées apparaissent particulièrement durant les sous-étapes de révision du compte-rendu et de l'analyse critique. Nous observons que le niveau d'indices de chaque type de stratégies est plus ou moins équivalent.

III.1. Fixation de buts

Rappelons que Marie ne décrit pas en détail sa démarche de production du compte-rendu. En revanche, elle a évoqué un objectif général qu'elle s'est fixé : « *faire un compte-rendu de tout le livre* » (lg 107). Ce but portant sur le produit n'est pas explicité en termes de sous-objectifs ou de critères plus spécifiques. En revanche, dans un autre moment elle explicite de manière plus fine un passage et délimite l'objectif qu'elle avait alors. Il s'agissait de « *raccourcir* » le texte en préservant parallèlement son sens et en effaçant les extraits redondants.

III.2. Auto-évaluation

Les stratégies d'auto-évaluation mises en œuvre renvoient à des jugements que Marie a émis en cours de démarche, d'une part, et aux critères dont elle a tenu compte pour évaluer son produit, d'autre part. Concernant les premiers, Marie évalue le texte, plus particulièrement sa taille « *je trouvais ça court par rapport au compte-rendu* » (lg 199), et son processus « *je savais qu'il fallait que je fasse plus court* » (lg 105). En ce qui concerne ses critères d'évaluation, Marie en évoque plusieurs : la syntaxe, la clarté et la pertinence des propositions, leur connexion avec l'ensemble des énoncés et leur lien avec les informations à exprimer dans d'autres parties de l'écrit. Puis, à la fin de sa production elle a jugé positivement son écrit au regard d'un critère de fond : avoir énoncé toutes les informations visées.

III.4. Auto-instruction

Les dialogues internes que Marie a rapporté reflètent les verbalisations ayant lieu lors des moments qui lui ont demandé des efforts cognitifs plus importants. C'est le cas lors de sa première difficulté quand elle n'arrivait pas à produire des idées personnelles (analyse critique). Deux verbalisations ont alors émergées portant sur les processus et signalant en amont le choix des actions à effectuer.

D'autres verbalisations ont eu lieu durant les phases de révision du compte-rendu et de l'analyse critique. Durant la première, au cours d'une lecture critique, Marie se questionne sur la modification d'un segment : « *j'ai vu ça, peut-être je le laisse, peut-être pas* » (lg 166). Cette stratégie de régulation comportementale a agit lors de la lecture critique, du diagnostic et du choix stratégique. Puis, lors de la planification de l'analyse critique, Marie a sélectionné une idée à transmettre et s'est questionnée à propos de la connexion entre ladite information et la partie rédigée : « *je me suis dit – si je pouvais mettre... et que ça avait du sens -* » (lg 238)

III.5. Autorégulation environnementale

Marie a recherché de l'aide auprès d'autrui, spécialement durant les opérations de révision. L'utilité de cette stratégie a été spécialement évidente durant la génération des réflexions personnelles qu'elle cherchait à écrire dans son analyse critique, ainsi que lors de la lecture critique de l'ensemble de l'écrit.

Annexe 10.5. Sujet 5 « Odile »

Sexe :	Féminin
Age :	21 ans
Type de baccalauréat :	Technologique
Etudes/formations suivies :	BTS Comptabilité
Durée d'études :	1 à 2 ans
NMC :	Faible
NAR :	Moyen-fort

I. Déroulement de la démarche

La première étape de sa production est lecture de l'ouvrage. Odile prend alors des notes à propos des idées les plus importantes de l'ouvrage. Puis elle rédige successivement le compte-rendu et l'analyse critique. Enfin elle fait une relecture de son écrit.

Pour l'écriture du compte-rendu, Odile utilise un guide fourni par l'enseignant qui contient les différents points à développer. Son but était alors de répondre aux attentes du lecteur. Cette action renvoie à la planification de son texte car elle cherchait des connaissances à propos de l'audience. Sa stratégie est d'accéder directement à ces informations en vérifiant les points exigés par le lecteur. Postérieurement, Odile a enchaîné des moments successifs de traduction : d'abord elle a rédigé le thème de l'ouvrage, puis le genre littéraire et enfin un thème particulier du contenu du livre.

Chacune de ces sous étapes est précédée par des opérations de planification, notamment de génération d'idées à travers la lecture des segments de l'ouvrage, des recherches sur Internet ou de la relecture de ses notes. Ensuite, Odile mettait en œuvre des opérations de traduction pendant lesquelles elle a accordé des efforts importants à la connexion entre les informations. Cette recherche de liaison renvoie aux processus de connexité centrés sur l'imbrication des propositions (J-P. Bronckart, 1985). Afin de mettre en rapport les idées, Odile a effectué des nouvelles recherches de connaissances théoriques.

Par ailleurs, Odile s'est confrontée à une difficulté lorsqu'elle a rédigé le thème de l'ouvrage (point 3.3). En effet, elle n'était à l'aise dans la construction des propositions lors de la mise en mot. Sa stratégie a été de faire une relecture critique des segments en question puis d'effectuer les corrections de phrases nécessaires.

Concernant la rédaction de l'analyse critique, Odile a repris le guide apporté par l'enseignant et l'a utilisé comme un plan de texte car il contenait les points à traiter. Sa démarche consistera donc à remplir les différentes cases pré-établies dans le plan « *je prends la fiche avec les étapes...je réponds aux parties* » (lg 44). Les thèmes étant identifiés, l'opération de récupération d'informations devient plus économique pour Odile. Elle a suivi l'ordre d'énonciation des idées proposé par le guide sans le transformer.

Pendant la rédaction de l'analyse critique elle a rencontré deux nouvelles difficultés. La première était liée à l'identification des points qui ont retenu son attention : « *j'avais du mal à retrouver les moments les plus marquants pour moi* » (lg 139). Elle a décidé de recommencer une phase de génération d'idées en lisant ses notes. La deuxième difficulté est apparue lorsque cette étudiante cherchait à prendre du recul par rapport aux contenus déjà produits et à les rendre plus compréhensibles.

Pour conclure, nous observons qu'une caractéristique importante dans la démarche d'Odile est l'interaction entre les différentes opérations cognitives de planification, de mise en texte et de révision. La planification apparaît comme un processus clé pour la compréhension des attentes de l'audience et pour les choix stratégiques (*i.e.* elle a décidé de suivre un plan pré-établi ou à rechercher d'autres sources d'information pour effectuer

la mise en texte). Ces opérations ont été suivies aussi bien par la traduction que par la révision à différents moments. Elle a fait preuve de flexibilité également quant à l'itération entre les processus de production d'idées et de relecture en cours de démarche. Enfin, en ce qui concerne l'approche de récupération d'informations mise en place par Odile, nous pouvons dire qu'il est de « transformation » car l'énonciation des idées a été planifiée grâce au guide de points utilisé.

II. Connaissances métacognitives

Odile explicite principalement des connaissances relatives à la tâche et reconnaît en particulier les contraintes de la partie compte-rendu. Ces informations sont rapportées par Odile au cours de la description des actions effectuées pour rédiger le compte-rendu.

III. Autorégulation

Cette étudiante fait preuve d'un niveau moyen-fort d'indices d'autorégulation. Dans l'ensemble du groupe, Odile compte la deuxième proportion la plus importante de ce type d'indice. Les stratégies les plus présentes dans son protocole sont l'auto-instruction, la fixation de buts et l'utilisation des ressources du contexte.

III.1. Auto-instruction

Les verbalisations qu'Odile a évoquées au cours de sa production ont eu lieu durant la production du compte-rendu. Lors d'un passage de mise en mot, Odile a mis en place un processus intense de génération d'idées puis de transformation de connaissances. Elle s'est posée des questions relatives aux contenus qu'elle a élaborés, en particulier sur la mise en relation de concepts. Durant ces dialogues internes Odile indiquait les actions à poursuivre « *je me suis dit – je vais expliquer la pédagogie par l'apprentissage* » (lg 367).

Un autre indice d'auto-verbalisation apparaît lors de la difficulté à laquelle Odile s'est confrontée dans un moment de rédaction du compte-rendu. La mise en mot s'avérant difficile, cette étudiante s'est interrogée sur la convenance d'une phrase spécifique. Elle cherchait donc à contrôler la lecture critique de l'énoncé par l'auto-questionnement permanent.

III.2. Fixation de buts

Cette stratégie d'autorégulation a participé à différents moments de la production d'Odile. Une caractéristique à souligner est que ses objectifs étaient directement liés à des actions spécifiques. Les buts qu'Odile s'est fixés portaient principalement sur les contenus produits ou en cours d'élaboration. Soit il s'agissait de la génération et de la récupération de connaissances (planification) : « *voir ce qui était dit sur l'auteur* » (lg 293), « *comprendre ce que l'auteur voulait dire* » (lg423), « *retrouver le cas de cet enfant* » (lg 157), soit les buts concernaient la production de contenus : « *développer ce terme* » (lg 457), « *expliquer la médiation culturelle* » (lg 478).

Odile a aussi porté des buts relatifs aux processus mis en œuvre. En particulier, elle a mentionné une action dont l'intentionnalité était de favoriser la récupération d'informations : « *je lis vaguement la partie de cet enfant pour que les idées me*

reviennent » (lg 179). Par ailleurs, un objectif est relatif à l'aspect rhétorique car il prenait en compte le lecteur : « *je synthétise pour que l'on puisse me comprendre* » (lg 188).

Enfin, nous constatons que les buts qu'Odile s'est fixée étaient plutôt spécifiques car associés à des actions concrètes. Cette caractéristique se confirme par le fait qu'ils correspondent à des descriptions de niveau 1 et 2 (voir matrice descriptive chronologique, annexe 8) cela veut dire qu'ils comprennent des actions précises contenues dans des sous-étapes.

III.3. Utilisation des ressources du contexte

Comme il a été relevé dans le déroulement de sa démarche, Odile a fait usage d'un guide à plusieurs moments de sa production. Celui-ci a joué un rôle central lors de la planification en lui permettant d'identifier les attentes du lecteur et d'établir l'ordre et la hiérarchisation des idées. Nous avons déjà évoqué l'apport de cette stratégie à l'économie d'efforts cognitifs en cours de production.

Annexe 10.6. Sujet 6 « Valérie »

Sexe :	Féminin
Age :	22 ans
Type de baccalauréat :	Technologique
Etudes/formations suivies :	BTS Assistant de direction
Durée d'études :	1 à 2 ans
NMC :	Moyen-faible
NAR :	Moyen-fort

I. Déroulement de la démarche

Valérie décrit en premier son processus de rédaction de l'analyse critique, puis celui du compte-rendu. D'abord, elle a combiné des opérations successives de planification (génération et récupération des idées), mise en texte et révision : « *dans ma tête elles (les idées) sont plus un brainstorming, je note une phrase et si elle n'est pas bonne je la corrige* » (lg 70-71). Après cette première écriture « libre » elle a retranscrit les idées à l'ordinateur, puis les a corrigées systématiquement en faisant attention à leur syntaxe. Valérie évoque par la suite trois sous-étapes de production de l'analyse critique : la description du contenu de l'ouvrage, la synthèse d'un chapitre spécifique.

Pendant la rédaction du contenu de l'ouvrage le but de Valérie était de comparer le livre avec d'autres textes traitant le même thème. Elle démarre cette phase par la récupération d'informations à travers la relecture des fiches (élaborées à partir de la lecture des ouvrages). Sa stratégie d'énonciation est de rendre compte des idées telles qu'elles apparaissent dans les livres, ce qui la confronte au problème de ne pas pouvoir identifier les points importants des contenus. Nous observons qu'elle utilise une approche basée sur la stratégie de « connaissances racontées » caractérisée par l'incapacité du scripteur à distinguer les idées principales et secondaires des textes sources (C.Bereiter et M. Scardamalia, 1992, 1988) : « *j'avais beaucoup de mal à trouver les idées, à écrire... à ne pas répéter les mêmes choses* » (lg 254).

Après la mise en texte de cette partie, Valérie mène des opérations de révision en se centrant sur la modification des phrases, la recherche des mots pertinents et l'effacement des parties. Ces processus lui ont exigé des efforts cognitifs importants qui l'ont amené à avoir un sentiment de « saturation » (lg 333). Malgré sa difficulté à corriger son écrit, elle s'est imposée la contrainte de finir la rédaction dans un délai spécifique. Cela a été un choix produisant un changement stratégique : « *j'ai décidé de taper directement à l'ordinateur pour ne plus refaire le même travail* » (lg 376).

Par ailleurs, la deuxième partie de l'analyse critique, pendant laquelle elle voulait synthétiser un chapitre du livre, s'est avérée problématique pour Valérie. Une fois qu'elle avait récupéré les connaissances théoriques nécessaires grâce à une relecture rapide du chapitre, Valérie a démarré la mise en mot. Son but était d'écrire de façon simple et claire, mais elle manquait de connaissances thématiques et lexicales. Sa stratégie a donc été centrée sur la recherche de mots. Durant l'entretien, cette étudiante est arrivée à décrire de façon plus fine ce passage et a évoqué des stratégies de régulation mises en place : utilisation d'une ressource externe et auto-verbalisations.

Par ailleurs, la production du compte-rendu a eu lieu en plusieurs phases. De la réalisation d'un résumé du livre, Valérie est passée à l'explication de l'organisation de celui-ci, puis elle a rédigé une conclusion. Elle portait alors un but global : faciliter la compréhension du lecteur. Les premières opérations effectuées relèvent de la récupération et de la sélection d'informations, processus qui lui ont demandé des efforts cognitifs conséquents. En ayant conscience du travail à fournir, Valérie a décidé de retranscrire les idées de l'auteur en employant ses propres mots. Elle cherchait ainsi à alléger la charge associée à la planification et s'est investie davantage dans la textualisation. C'est une stratégie similaire qu'elle a mise en place pour produire la deuxième sous-partie de l'analyse. Valérie a alterné alors la récupération d'idées, la traduction et la révision, en regardant principalement les choix lexicaux.

La dernière étape que Valérie a évoqué a été la rédaction de la conclusion du compte-rendu. Le choix d'inclure cette sous-partie est venu d'un jugement émis au cours d'une relecture de son texte. Elle a estimé qu'il manquait une transition pour enchaîner le compte-rendu avec l'analyse rédigée. Sa stratégie a consisté à faire une synthèse du compte-rendu puis d'apporter finalement une idée pouvant faire la liaison avec le reste de l'écrit.

En récapitulant, nous observons que durant l'analyse critique le choix des thèmes à traiter s'est fait au fur et à mesure suivant l'ordre dans lequel les connaissances étaient récupérées. Cette façon d'organiser son écrit rappelle la stratégie de « connaissances racontées » car la sélection de contenus est à posteriori, avec une absence de buts globaux qui guident sa démarche. En effet, les buts identifiés dans son protocole sont associés à des actions concrètes et ne portent pas sur la direction de la démarche. En revanche, Valérie a fait preuve d'un indice de l'approche « connaissances transformées » lorsqu'elle a pris en compte les exigences du lecteur afin d'établir des critères de qualité de la mise en mots. Cette façon de contrôler sa démarche est également apparue lors du compte-rendu quand elle a tenu compte parallèlement de l'audience et de ses capacités cognitives à gérer la planification et la textualisation.

II. Métaconnaissances

II.1. Métaconnaissances à propos des stratégies

Les stratégies de production que Valérie reconnaît rappellent la manière dont elle génère les idées et ses méthodes de mise en texte. Elle explicite, d'abord, l'utilité de sa stratégie de prise de notes durant la lecture. C'est à partir de ses notes qu'elle peut accéder facilement aux connaissances thématiques durant la phase de planification. Une preuve de la mise en pratique de cette connaissance est le fait que Valérie dit avoir utilisé ces sources d'information à deux moments de la production de l'analyse critique. Une autre connaissance porte sur son propre fonctionnement lors de l'élaboration des contenus en cours de traduction. Valérie conçoit que les idées émergent successivement une fois que la mise en texte démarre. Cette croyance place la récupération des contenus après la transcription, contrairement à l'idée que les rédacteurs prévoient en amont la sélection d'idées (*cf.* définition de stratégie de connaissances transformées, section II- 4.1).

Une dernière stratégie de production repérée dans le protocole de Valérie fait allusion aux moyens utilisés pour la traduction. Valérie reconnaît que lorsqu'elle écrit manuellement elle a tendance à modifier constamment son produit, tandis qu'à l'ordinateur elle ne le rectifie pas. Cette connaissance l'a amené à prendre la décision de changer de méthode de transcription durant la première phase de rédaction de l'analyse.

Un autre groupe de connaissances stratégiques met l'accent sur la manière de contrôler la production. En particulier, Valérie a exprimé l'utilité précise des fiches de lecture qu'elle construit avant de rédiger : « *je relis les fiches quand j'ai besoin, pour ne pas dire de bêtises dans la comparaison des livres* » (lg 129). Par ailleurs, elle sait que la relecture est sa méthode pour assurer la cohésion de l'écrit en regard des critères d'évaluation comme l'utilisation de mots de liaison et la variété des idées exprimées.

Enfin, nous remarquons que la description du premier groupe de métaconnaissances stratégiques rappelle l'automaticité de la mise en mot, notamment lors de la récupération et de la transcription d'informations. En revanche, le deuxième type de connaissances met en évidence que le contrôle de la qualité du produit peut avoir lieu en cours de révision pour s'assurer aussi bien des aspects de forme que de fond de l'écrit.

II.2. Métaconnaissances à propos de la tâche

Valérie évoque exclusivement des croyances à propos des caractéristiques de l'analyse critique. Elle identifie d'abord la contrainte de devenir auteur de ses arguments. Elle sait que dans cette partie de l'écrit « *il faut donner son avis sans s'éloigner trop du contenu du livre* » (lg 166). De plus, Valérie accorde plus d'importance à cette partie de l'écrit qu'au compte-rendu. Cette distinction de la valeur de chaque section du texte pourrait être associée à la mise en place d'efforts cognitifs plus conséquents lors de la production de l'analyse. Rappelons-nous que Valérie a déclaré avoir été confrontée à des difficultés lors de la rédaction de cette partie.

III. Autorégulation

Valérie indique le niveau d'indices d'autorégulation le plus fort de l'ensemble des étudiants. Nous retrouvons dans son protocole toutes les stratégies de régulation qui intéressent cette analyse.

III.1. Auto-instruction

Les verbalisations que Valérie a exprimées au cours de sa démarche portent principalement sur le contenu de son écrit. Ces dialogues internes apparaissent de façon équivalente lors de la production de l'analyse et du compte-rendu. Durant la rédaction de la première partie, les auto-verbalisations se présentent comme de véritables guides d'action. En particulier, elles lui ont signalé, au début de la rédaction d'un chapitre, le thème à traiter « *je me suis dit qu'il fallait revenir sur le livre* » (lg 95). Les verbalisations ont été présentes également durant les choix stratégiques pour l'organisation des idées et la gestion du temps. Au cours de ces passages d'auto-instruction, Valérie a décidé de suivre l'ordre du livre face à sa difficulté de « *trouver des idées* », et de s'imposer des délais spécifiques pour finir la rédaction.

Puis, les verbalisations ayant lieu durant la rédaction du compte-rendu ont aussi affecté le guidage des actions. En particulier, afin de démarrer la production d'un chapitre, Valérie s'est formulée quelle serait sa méthode d'organisation après avoir constaté des difficultés (lg 602). En outre, l'auto-instruction a été très présente lors d'un des passages de révision. Les verbalisations ont ainsi accompagné le diagnostic, les choix stratégiques et l'exécution d'améliorations.

Cette stratégie a porté également sur les aspects linguistiques. Dans la démarche de Valérie, les dialogues internes ont participé au contrôle, par exemple lorsqu'elle a évalué son écrit et a donné suite à l'exécution d'améliorations : « *je me suis dit qu'il y avait beaucoup de mots écrits plusieurs fois...j'essayais de tourner d'une façon plus simple, d'éviter de répéter des mots* » (lg 499-500). Une autre stratégie de ce type est intervenue durant la mise en texte, notamment quand Valérie faisait un choix lexical dans un passage spécifique : « *quel mot va pouvoir expliquer cette partie* » (lg 653).

III.2. Fixation de buts

Les objectifs explicités en cours d'entretien sont en rapport avec des actions spécifiques. Ils ont participé à tous les processus de la production : durant la planification, Valérie cherchait à montrer l'utilité du livre (lg 207) ; lors de la mise en texte, il était question d'établir un enchaînement précis des parties à l'aide des phrases personnelles pour introduire la partie analytique» (lg 733) ; enfin, pendant la révision, elle souhaitait corriger sur papier ce qu'elle avait transcrit, en se centrant sur les contraintes linguistiques (lg 85).

Les buts concernaient principalement les opérations de planification et de mise en texte. Durant la première opération, Valérie a accordé davantage d'importance au contenu (sélectionner les informations à exprimer) à la façon dont les concepts allaient être traités (comparer deux choses) et aux aspects linguistiques (établir la liaison entre les

segments du texte, lg 733). Pendant la mise en texte, ce qu'elle visait étaient essentiellement le contenu : « *je voulais montrer l'utilité du livre* » (lg 207).

III.3. Utilisation des ressources du contexte

C'est principalement à travers l'emploi d'une liste de mots de liaison que Valérie a fait preuve de régulation environnementale. Ces actions se sont déroulées sur deux épisodes de révision et ont été utiles pour l'exécution d'améliorations.

III.4. Auto-évaluation

Valérie a explicité un jugement à propos de sa démarche lié à difficulté de révision. Lorsqu'elle s'est rendue compte que la charge des processus de révision (*e.g.* couper ou modifier les phrases, produire des nouveaux énoncés, les mettre en forme) était plus importante que ses capacités à résoudre le problème elle décide d'arrêter sa démarche : « *j'ai vu que je n'y arrivais vraiment pas* » (lg 333).

Annexe 10.7. Sujet 7 « Marina »

Sexe :	Féminin
Age :	28 ans
Type de baccalauréat :	Professionnel
Etudes/formations suivies :	--
Durée d'études :	--
NMC :	Moye-faible
NAR :	Moyen-faible

I. Déroulement de la démarche

La démarche de Marina a commencé par une phase de planification durant laquelle elle a lu l'ouvrage en employant la stratégie de surligner les idées principales. Puis, elle a produit successivement les deux parties de l'écrit : d'abord le compte-rendu, ensuite l'analyse critique. La dernière étape décrite dans le protocole est la révision de l'ensemble de l'écrit.

En ce qui concerne la rédaction du compte-rendu, Marina a d'abord récupéré les idées identifiées en cours de lecture. Elle a explicité deux phases de sa démarche sans spécifier l'ordre dans lequel elles se sont déroulées. Un premier passage réside dans la retranscription des informations parues dans le livre. À ce moment là, Marina essayait de paraphraser les propos de l'auteur en les traduisant dans ses mots à elle. Cette activité s'est avérée difficile à cause de son manque de compréhension des connaissances théoriques et lexicales: « *j'avais du mal à retranscrire la pensée de l'auteur* » (lg 61). Pour faire face à cette limitation, Marina a conjugué des opérations de planification (lecture) et de traduction. Durant la première, elle sélectionnait quelques mots du livre et cherchait dans le dictionnaire ceux qu'elle ne connaissait pas. Pendant la deuxième, elle transcrivait les mots les plus « *familiers* ». Lorsqu'elle n'arrivait pas à traduire les idées dans des énoncés simples, elle recopiait les phrases de l'ouvrage sous forme de citations.

La deuxième sous-étape de production du compte-rendu comporte la synthèse des chapitres du livre. La récupération des idées à partir de l'ouvrage est suivie automatiquement par leur traduction : « *je note mot par mot les phrases du livre, je ne reformule pas, je note les idées principales* » (lg 172). L'énonciation s'est donc déroulée au fur et à mesure que les informations étaient récupérées, rappelant ainsi la stratégie de « connaissances racontées ». Pendant cette opération, elle cherchait à contrôler son action en relisant à haute voix chaque proposition produite afin de s'assurer qu'elles correspondaient aux informations de l'ouvrage. Marina employait donc la relecture critique principalement pour détecter des erreurs relatives au contenu.

En ce qui concerne la production de l'analyse critique, cette étudiante a mené deux sous-étapes. D'abord, les informations écrites dans le compte-rendu ont été récupérées « *je relis entièrement le compte-rendu* » (lg 362). Puis elles sont à nouveau transcrites dans son analyse critique. Marina exprime des descriptions moins claires à propos de cette retranscription.

Pour la suite de sa démarche, elle a accordé des efforts cognitifs importants à l'acquisition des connaissances théoriques suffisantes pour effectuer l'analyse, en employant deux stratégies : la lecture d'autres ouvrages et la recherche sur Internet. Marina a fait ce choix car elle était consciente de la contrainte centrale de tout texte d'analyse : « *donner un regard critique* » (lg 254). Elle avait reconnu également son manque de connaissances lexicales. Au-delà de la reconnaissance de ces limitations, Marina a explicité l'avantage de la recherche d'autres sources. Elle sait, par exemple, que les informations acquises par ailleurs (livres, Internet) l'aident à prendre « *partie* » pour telle ou telle idée. Dans sa recherche d'une prise de distance par rapport aux arguments de l'auteur de l'ouvrage, sa difficulté était de justifier son propre point de vue.

Enfin, la révision du texte est décrite de manière vague à la fin de l'entretien. Nous avons appris essentiellement que Marina s'est axée sur la détection des erreurs de grammaire et qu'elle a régulé l'évaluation de son écrit en cherchant de l'aide auprès des personnes de son entourage.

Pour résumer, nous retiendrons que Marina a explicité essentiellement les opérations de planification et de mise en texte. Puis, n'oublions pas que l'interaction étroite entre ces deux processus a été un élément clé lui permettant de surmonter ses faiblesses au niveau des connaissances théoriques et lexicales. En effet, la récupération d'idées à partir des notes, des parties rédigées et d'autres sources a représenté des charges cognitives importantes, ainsi que la nécessaire prise de distance pour construire ses arguments face à ceux de l'auteur. Il nous apparaît l'idée que le manque de connaissances théoriques soit associé à son incapacité à prendre du recul et à produire des réflexions critiques.

Par rapport à l'approche de récupération de connaissances, il ressort une conjugaison du récit et de la transformation de connaissances, et cette dernière modalité s'est montrée cruciale pour la rédaction de la partie analytique de l'écrit.

II. Métaconnaissances

Marina a exprimé un niveau moyen-faible de métaconnaissances. Elle a fait référence principalement à ses stratégies exécutives et de régulation, puis, en proportions faibles, elle évoque des connaissances relatives à ses limites, et à la tâche.

II.1. Métaconnaissances à propos des stratégies

Ses connaissances à propos des stratégies exécutives portent sur les opérations de mise en texte et de planification. Concernant la première, Marina a explicité une croyance relative à la manière d'utiliser les signes de ponctuation lors de la traduction des idées. Elle a cité cette connaissance en relation avec sa démarche de retranscription des idées de l'auteur durant la production du compte-rendu. Par rapport aux méthodes de planification, Marina a évoqué la réalisation d'un plan à partir de la récupération des idées déjà produites. Elle a associé cette description avec la production de la partie analytique où elle a commencé en reprenant toutes les idées exposées dans la partie précédente.

Un deuxième groupe de stratégies renvoie davantage au contrôle de l'exécution de certaines méthodes de mise en texte. D'abord, Marina sait que lors de la retranscription des idées il est utile de juger préalablement la « *facilité* » des propositions de l'ouvrage pour ensuite les retranscrire dans son écrit. Sa démarche serait ensuite axée sur la recherche des mots pouvant exprimer autrement les idées de l'ouvrage. Ensuite, Marina reconnaît une stratégie de production de contenus qui consiste dans la récupération (relecture) et l'organisation des idées précédentes pour la construction de nouveaux paragraphes. Marina sait qu'elle relira le produit, tout en étant consciente du fait qu'elle devra identifier les idées principales pour enchaîner les nouvelles informations.

II.2. Métaconnaissances sur soi-même

Marina a évoqué des connaissances sur ses faiblesses dans le domaine de la production écrite. Ces limitations concernent les opérations de mise en texte, en particulier l'emploi du vocabulaire propre au domaine traité et la construction de phrases.

II.3. Métaconnaissances relatives à la tâche

Cette étudiante a évoqué une connaissance relative à la contrainte de paraphraser les énoncés de l'ouvrage pour rendre compte de son contenu. Il nous semble qu'un lien existe entre cette croyance et le fait que Marina ait mobilisé des efforts importants durant la reformulation des informations et que cette charge ait été importante dans sa démarche de production du compte-rendu.

III. Autorégulation

Le niveau d'actions d'autorégulation exprimées par Marina est moyen-faible et révèle la mise en œuvre de méthodes d'autoévaluation, d'auto-instruction et d'utilisation des ressources du contexte.

III.1. L'auto-évaluation

Les indices que Marina a évoqués se rapportent aux jugements exprimés aux différents moments de sa démarche. Durant la mise en texte et la révision, ses estimations ont porté sur des aspects linguistiques et de contenu. En particulier, pour la rédaction du compte-rendu, Marina a jugé que l'utilisation de la structure *sujet-verbe-complément* était peu adéquate compte tenu de son objectif de paraphraser les phrases de livre. Un autre jugement qui a émergé en cours de la relecture critique du compte-rendu l'a conduit à établir qu'elle avait atteint son objectif « *j'ai trouvé qu'en général sur cette fiche de lecture j'avais bien retransmis les idées* » (lg 191). Enfin, le troisième jugement repéré a eu lieu durant la production de l'analyse et comprend le constat qu'elle a fait à propos de son manque de vocabulaire spécialisé.

III.2. Auto-instruction

Les auto-verbalisations de Marina se sont produites au cours de la mise en texte et de la révision. Concernant la première opération, lors d'un passage de rédaction ses dialogues internes étaient relatifs à la gestion d'aspects linguistiques, en particulier lorsque Marina a analysé la stratégie de reprendre les mots de l'auteur pour retranscrire les idées dans son texte.

Par ailleurs, Marina a utilisé l'auto-instruction pour suivre ses processus rédactionnels. C'est le cas lorsqu'elle a réfléchi sur les causes de sa difficulté à produire des arguments personnels : « *je n'arrive pas à savoir ce que je pense parce que je suis d'accord avec l'auteur* » (lg 389). Ce dialogue interne lui a fourni des informations nécessaires à la compréhension sa difficulté. Remarquons que, contrairement à la verbalisation précédente, celle-ci n'est pas liée à la prise de décision à propos des actions à poursuivre mais elle consiste dans un regard rétrospectif par rapport à l'activité réalisée.

Un dernier indice d'auto-verbalisation est apparu dans la description de la révision finale. Marina a évoqué qu'au cours d'un dialogue interne pendant la lecture, elle s'est rendue compte du manque de clarté d'un segment spécifique de son écrit.

II.3. Utilisation des ressources du contexte

La stratégie d'autorégulation environnementale privilégiée par Marina a été la recherche d'aide auprès de personnes pour relire son écrit. Elle n'a pas précisé l'instant spécifique où elle a recherché ce type d'aide, mais elle a indiqué de quelle manière elle a pu constater que ses phrases étaient très longues.

Annexe 10.8. Sujet 8 « Rose »

Sexe :	Féminin
Age :	27 ans
Type de baccalauréat :	DAEU
Etudes/formations suivies :	BAFA
Durée d'études :	1 à 2 ans
NMC :	Moyen-faible
NAR :	Moyen-faible

I. Dérroulement de la démarche

Rose décrit une succession d'étapes en commençant par le choix du livre jusqu'à la réalisation de la conclusion de son écrit. Elle a effectué d'abord une lecture de l'ouvrage puis elle a rédigé successivement les deux parties de son écrit : le compte-rendu et l'analyse critique. Elle cite également la production de l'introduction de son écrit qui a consisté dans la présentation de l'ouvrage lu.

Durant la lecture de l'ouvrage, la démarche de Rose a été axée sur la planification : « *j'ai réparti mon travail* » (lg 22). Cette « répartition » a résidé d'abord dans l'identification des grands titres de l'ouvrage puis dans la lecture des chapitres. Pour la première opération, Rose a planifié sa démarche conformément au temps. Lors de la lecture des chapitres, Rose a surligné les idées « percutantes ». Elle savait alors que ces informations clés lui seraient utiles durant la production de l'analyse critique où la principale contrainte serait d'apporter son avis personnel. Cette lecture compréhensive a été suivie par la mise en mot où Rose essayait d'employer ses propres mots afin de retranscrire les idées de l'auteur.

Les phases de rédaction commencent par la production de l'introduction de l'écrit. Sans décrire en détail cette sous-étape, Rose nous informe qu'elle a d'abord récupéré des informations de la quatrième de couverture du livre puis qu'elle a réalisé la textualisation. Elle a privilégié la citation successive des titres de l'ouvrage, puis l'indication d'espaces afin de pouvoir rajouter postérieurement des idées nouvelles.

Après la rédaction de l'introduction, Rose a rédigé son compte-rendu en partant de la relecture des passages déjà écrits. Cette opération l'a amené à percevoir que dans un passage du résumé elle avait été très extensive. Au cours de la lecture, Rose a fait preuve de contrôle en se rendant compte qu'elle n'arrivait pas à arrêter de rédiger alors qu'habituellement elle faisait des pauses pour relire les sources. Elle a estimé la longueur de son écrit et prit la décision d'enlever des segments produits tout en restant fidèle au contenu de l'ouvrage.

Un autre passage du compte-rendu a mis en lumière le rôle qu'elle a accordé aux opérations de planification comme la génération des idées à partir de la relecture des notes et la récupération de connaissances suivant l'approche de « connaissances racontées ». Après une première production des contenus, Rose a repris les idées produites et construit de nouvelles phrases avec l'objectif d'être claire.

La dernière sous-étape que Rose dit avoir menée est la rédaction d'une conclusion. Elle n'a pas détaillé d'actions précises, mais a exprimé que son but final a été de résumer l'écrit et d'apporter son « ressenti » par rapport aux idées de l'auteur. La stratégie d'énonciation utilisée était automatique car elle récupérait les idées au fur et à mesure de leur accès en mémoire en les traduisant directement en mots. Enfin, Rose reconnaît avoir eu des problèmes dans la recherche des mots lors de la retranscription des idées de l'auteur, mais elle n'a pas indiqué le moment spécifique dans lequel cette action s'est déroulée.

En résumé, l'explicitation des actions mises en œuvre montre que les processus de planification, notamment la génération et la récupération de connaissances, ont occupé une place prépondérante dans la production de Rose. Elle a tenu compte de l'utilité du stockage des informations dans des notes pour faciliter la rédaction des deux segments de la fiche de lecture. La génération d'informations a été également une façon de contrôler la qualité de son texte vis-à-vis des critères de clarté et de synthèse. Enfin, son approche d'énonciation est plutôt celle de « connaissances racontées » car lors de plusieurs passages elle a mis en avant le caractère énonciatif et automatique de la retranscription d'informations.

II. Métaconnaissances

Le nombre d'indices exprimés indique un niveau moyen-faible de métaconnaissances. Ce sont principalement des connaissances à propos de la tâche et de ses stratégies auxquelles Rose a fait référence. Nous identifions également des croyances relatives à soi-même et les scripteurs.

II.1. Métaconnaissances à propos de la tâche

Rose reconnaît les caractéristiques de chacune des parties du texte : d'abord, il s'agit de résumer l'ouvrage brièvement, puis d'exprimer son avis personnel. Elle est également la seule étudiante à avoir défini ce en quoi consiste la conclusion de l'écrit et à avoir distingué cette partie de la conclusion de l'ouvrage : « *la conclusion ne doit pas parler de la conclusion du livre, c'est la conclusion de notre travail* » (lg 376). Comme nous l'avons évoqué la production de la conclusion a été un moment difficile pour Rose puisqu'elle n'était pas sûre de la pertinence des informations à exprimer.

II.2. Métaconnaissances relatives à ses stratégies

Les métaconnaissances stratégiques concernent la mise en texte et en particulier la gestion des aspects linguistiques. En particulier, elle a évoqué une connaissance sur sa façon de rechercher les mots lorsqu'elle rédige des résumés. Rose sait qu'elle fait des pauses lorsqu'elle n'arrive pas à trouver les mots, puis qu'elle reprend cette opération jusqu'à aboutir au but. Une façon de réguler cette recherche est la relecture réitérée des phrases à retranscrire. Enfin, une dernière stratégie évoquée rappelle la production de la conclusion mais n'explicite pas davantage les méthodes utilisées.

II.3. Métaconnaissances personnelles

Cette étudiante a conscience de ses faiblesses quant à ses capacités de lecture et de génération d'idées en cours de traduction. Elle perçoit d'abord que son problème dans le domaine de la lecture est d'ordre motivationnel et associe cette information à la description du choix de l'ouvrage. Ensuite, Rose parle de sa difficulté à paraphraser et met cette croyance en rapport avec la description d'un passage difficile du compte-rendu. Elle est consciente de sa tendance à reproduire les mêmes idées lorsque, durant la traduction, elle a du mal à identifier les idées à énoncer.

Enfin, Rose évoque des connaissances à propos des scripteurs. Une première idée est liée à la reconnaissance de ses difficultés de lecture. Elle généralise sa faiblesse et croit que les rédacteurs en général ont des difficultés à lire lorsqu'ils ne s'intéressent pas au thème du livre. Cette connaissance est mise en relation avec sa croyance relative à ses difficultés de lecture. Puis, une seconde connaissance relative aux rédacteurs émerge durant la description de sa démarche de retranscription des idées de l'ouvrage dans le compte-rendu. Elle conçoit que, lors de la mise en mots, les scripteurs se relisent sub-vocalement afin de trouver le vocabulaire pertinent.

III. Autorégulation

Rose fait partie des étudiants qui ont rapporté un niveau moyen-faible d'actions d'autorégulation. Les stratégies mises en œuvre sont en particulier l'auto-instruction et l'auto-évaluation, puis, en moindre nombre, nous avons identifié des indices de stratégies de fixation de buts et d'utilisation de ressources du contexte.

III.1. L'auto-instruction

Rose est l'une des étudiantes qui a exprimé un plus grand nombre d'indices d'auto-verbalisation. Elle a mis en place cette stratégie durant les trois processus de production écrite : la planification, la mise en texte et la révision. Lors du premier, Rose a porté son attention sur le contenu rédigé : « *il vaut mieux que tu commences à citer les auteurs, les idées essentielles pour l'analyse critique* » (lg 296). Elle a également réfléchi à propos de son processus en cours, en particulier lors de la planification stratégique effectuée au regard du temps : « *je me suis dit –ce dimanche là je vais faire trois chapitres... -* » (lg 405).

Par ailleurs, durant la mise en texte, Rose s'est interrogée à propos des connaissances sémantiques dont elle avait besoin pour résoudre sa difficulté à paraphraser. Enfin, lors de la révision, les deux indices enregistrés portent sur le constat fait par rapport à la taille de son écrit. Durant la lecture des segments rédigés dans le compte-rendu, Rose a observé qu'elle avait énormément écrit vis-à-vis des contraintes imposées par la réalisation d'un résumé. Comme suite à ce jugement, elle a décidé d'exécuter une stratégie d'amélioration en effaçant certaines phrases. L'ensemble de ces verbalisations a été déterminant pour la prise de décisions concernant les actions à poursuivre.

III.2. Auto-évaluation

Les indices répertoriés dans cette catégorie révèlent les jugements que Rose a émis en rapport avec ses processus. L'observation de sa propre démarche lui a permis de percevoir durant la lecture de l'ouvrage que la méthode utilisée (lire chaque chapitre et noter des idées) n'était pas efficace par rapport à la gestion du temps. Rose s'est alors souvenue d'une expérience précédente où elle avait employé la même stratégie et a établi une conclusion par rapport à la démarche en cours.

Un deuxième signe d'évaluation de son processus émerge lorsqu'elle a estimé à plusieurs reprises que la taille du texte était supérieure à la contrainte de rédaction d'un

résumé. Pour émettre ce jugement elle a tenu compte du nombre de feuilles produites et de la vitesse de sa traduction : « *je n'arrêtais pas d'écrire* » (lg 153).

III.3. Fixation de buts

Rose a exprimé un but qu'elle s'est fixée en relation à une action précise. Il s'agit du passage de production de son analyse critique pendant lequel elle re-organisait sur une feuille des idées produites durant la mise en texte. Son objectif était explicitement d'écrire de façon « claire et nette ».

III.4. Utilisation de ressources du contexte

Cette stratégie a résidé dans l'emploi d'un plan dont elle avait fait usage dans la production d'un autre texte.

Annexe 10.9. Sujet 9 « Sylvie »

Sexe :	Féminin
Age :	20 ans
Type de baccalauréat :	Littéraire
Etudes/formations suivies :	DEUG Anglais puis DEUG Droit
Durée d'études :	1 à 2 ans
NMC :	Fort
NMC :	Moyen-fort

I. Déroulement de la démarche

Les trois premières étapes de la démarche de Sylvie correspondent principalement à des opérations de planification. Ensuite elle a effectué successivement la production du compte-rendu et de l'analyse. Enfin, Sylvie rend compte d'une étape de révision.

Premièrement, après le choix de l'ouvrage, Sylvie a utilisé un guide apporté par l'enseignant contenant les points à développer. Elle a eu recours à ce guide au début de la rédaction et lors de plusieurs passages de la mise en mot. Au départ, l'utilité de cet outil a été d'identifier les informations à traiter. Ensuite, durant la phase de lecture, Sylvie a pris des notes sur une feuille, informations qu'elle a utilisées postérieurement pour construire son brouillon. Elle a sélectionné les connaissances et les a organisées sous forme de titres numérotés.

Deuxièmement, Sylvie a décrit la production des parties de l'écrit. En ce qui concerne la rédaction du compte-rendu, elle nous a fait connaître deux passages de sa démarche. D'abord, elle a exploré un moment de production où elle a rencontré la difficulté à comprendre le contenu de l'ouvrage. Au cours de la traduction, Sylvie a utilisé la stratégie d'évoquer des images mentales afin de récupérer les connaissances : « *j'écris à partir des images, je vois la scène et j'écris après* » (lg 158). Durant un autre passage, cette stratégie a été également privilégiée car Sylvie avait remarqué qu'elle facilitait la rédaction de son brouillon. Lors de la production de cette première version du texte, Sylvie s'est centrée sur la construction des prépositions, notamment sur la recherche de mots. À la fin, elle a mis en œuvre plusieurs stratégies de régulation, en se fixant le but de

vérifier l'adéquation entre les informations rédigées et celles contenues dans le livre, d'une part, et en faisant appel à des personnes de son entourage pour vérifier les phrases construites, d'autre part.

Troisièmement, Sylvie a organisé la production de l'analyse à partir de la liste contenant les points à développer. Elle a pris conscience d'une contrainte clé de cette partie de l'écrit (apporter un avis personnel), ce qui l'a amené à récupérer des informations clés à partir des segments produits dans le compte-rendu. Après ce processus de planification, Sylvie a fait des efforts pour la mise en texte, en particulier pour « l'arrangement » des phrases à partir des termes clés récupérés. Sylvie a donc tenu compte des exigences du lecteur relatives à la syntaxe.

Enfin, la procédure de révision évoquée rend compte de la relecture du livre où Sylvie portait le but de détecter les erreurs de « frappe » et de ponctuation. Puis, elle a recherché de l'aide auprès d'un collègue qui a relu son écrit. Sylvie ne décrit pas davantage cette opération.

Nous pouvons récapituler le déroulement de la démarche de Sylvie en disant que cette étudiante met en avant le processus de planification de son écrit, non seulement au début de la rédaction mais aussi à plusieurs moments de la mise en texte. Les opérations de récupération et de d'organisation de connaissances ont, par conséquent, concentré une part importante de ses efforts cognitifs. Lors de la mise en texte les actions explicitées appartiennent à la construction de phrases et à la recherche lexicale. Les processus de révision sont moins explorés, elle dit cependant s'être intéressée à la vérification des contenus et des aspects de forme. Enfin, les indices de récupération de connaissances montrent que dans certains passages Sylvie a mis en place une manière dynamique d'identifier et de choisir les connaissances, en évoquant davantage une transformation d'informations qu'une énonciation passive.

II. Métaconnaissances

Sylvie est l'étudiante qui évoque le niveau le plus haut de connaissances métacognitives, qui concernent en particulier ses caractéristiques personnelles en tant que scripteur, ses stratégies, et la tâche.

II.1. Métaconnaissances personnelles

La majorité des connaissances de ce type fait référence aux caractéristiques des rédacteurs en général. Ces informations sont relatives au fonctionnement des rédacteurs au niveau de la production écrite. Une partie des connaissances que Sylvie expose renvoie à la façon dont les scripteurs génèrent les idées durant la lecture de l'ouvrage. Elle croit que les personnes réalisent une sélection de connaissances en cours de lecture et qu'à partir des idées identifiées, ils effectuent la prise de notes. Sylvie a évoqué ces connaissances au cours de la description de sa démarche de construction du brouillon.

Un autre groupe de connaissances de ce type porte sur les conditions qui diminuent la charge cognitive liée à la récupération des connaissances « *quand on a le livre c'est plus simple de dire ce que l'on pense* » (lg 53). En contrepartie, elle considère qu'une circonstance pouvant complexifier la rédaction est le manque de compréhension des

connaissances à aborder. Remarquons que ces deux croyances mettent l'accent sur la relation entre les connaissances théoriques et le niveau d'effort associé à la production d'informations en cours de rédaction. Enfin, Sylvie exprime une connaissance à propos du besoin qu'ont les scripteurs de relire plusieurs fois le texte afin de contrôler leur compréhension des contenus. Elle évoque cette croyance lors de l'explicitation d'un moment de sa démarche où elle n'avait pas relu son écrit car elle avait trouvé que les informations étaient faciles à comprendre.

Par ailleurs, Sylvie rapporte un nombre plus faible d'indices de métaconnaissances sur soi-même. Elle souligne en particulier ses faiblesses relativement à la mémoire « *je ne peux pas lire d'emblée et après reprendre les idées, il faut que je note tout de suite* » (lg 11) ; et à la synthèse « *j'ai du mal à faire la synthèse... ce n'est pas facile à sélectionner...* » (lg 67). Bien que ces opérations ne soient pas exclusives à la production écrite, Sylvie associe la mémoire à la planification de l'écrit (opération de récupération de connaissances) et la synthèse à la production du compte-rendu. Une troisième connaissance sur soi concerne une opération directement liée à l'écrit. Elle reconnaît sa difficulté à faire appel à des connaissances lexicales pour traduire en mots les connaissances théoriques acquises.

II.2. Métaconnaissances à propos de ses stratégies

Les stratégies de production que Sylvie connaît sont relatives à la planification de l'écrit et à la mise en texte. Concernant les premières, Sylvie évoque en particulier des méthodes de génération et d'organisation de connaissances. Elle décrit sa façon de prendre des notes : relever successivement des phrases ou des exemples à partir de l'ouvrage source. Sylvie a rapporté ces informations durant la description de sa démarche de réalisation du brouillon. En ce qui concerne l'organisation, elle reconnaît que faire une esquisse de texte est un bon moyen pour organiser les informations à traiter.

Par ailleurs, cette étudiante a explicité une stratégie de mise en texte en rapport avec la production de l'analyse critique, en expliquant la façon habituelle de rédiger ses impressions. Sylvie décrit la rédaction d'informations comme un processus d'énonciation systématique d'idées au fur et à mesure de leur récupération. Contrairement aux stratégies de planification qu'elle dit avoir mises en place pour la réalisation d'un brouillon, cette étudiante montre un décalage entre ses connaissances stratégiques et les actions qu'elle a réellement effectuées dans sa production.

En ce qui concerne les métaconnaissances référées aux stratégies de régulation, cette étudiante fait référence à la gestion d'aspects linguistiques, à l'élaboration de contenus en cours de traduction et à l'adaptation du contexte de la production. Sylvie sait que lors de la relecture critique de son écrit, elle reconnaît « inconsciemment » lorsqu'un terme ou une phrase ne remplissent pas ses critères de qualité. Une autre connaissance met en évidence l'attention qu'elle dit avoir accordé à la construction de paragraphes et à la ponctuation. Par ailleurs, Sylvie connaît une stratégie d'élaboration de contenus consistant dans l'utilisation d'images mentales (termes, points clés), laquelle dit-elle avoir effectivement mis en œuvre durant sa démarche. Enfin, une connaissance stratégique porte sur la régulation du contexte, en particulier le fait de travailler dans un endroit solitaire ou avec d'autres personnes « *je travaille mieux quand j'ai une présence autour de moi* » (lg 245).

II.3. Métaconnaissances à propos de la tâche

Sylvie exprime des connaissances concernant les caractéristiques de l'analyse critique. Elle conçoit cette partie comme un point valorisant l'écrit, « *c'est un plus* » (lg 495). En outre, Sylvie croit que cette partie est moins contraignante que le compte-rendu : « *on a plus de liberté* » (lg 576). En ce qui concerne ses connaissances relatives au niveau de difficulté de l'écrit, cette étudiante établit une différence entre les deux parties, car elle considère que l'analyse est plus simple à rédiger compte tenu du fait que le scripteur peut exprimer librement son avis.

III. Autorégulation

Sylvie intègre le groupe d'étudiants qui ont fait preuve d'un niveau moyen-fort d'actions d'autorégulation. Ce sont principalement les stratégies d'utilisation de ressources du contexte et d'auto-évaluation qu'elle a évoquées.

III.1 Régulation environnementale

Dans le protocole de cette étudiante, nous retrouvons le nombre le plus important d'indices d'utilisation des ressources du contexte. Elle emploie cette stratégie lors des opérations de planification, de mise en texte et de révision. Les ressources utilisées ont été une liste de points à développer (fournie par l'enseignant) et la recherche d'aides auprès des personnes. L'utilité que Sylvie a donnée à ces différentes ressources est variée. D'abord, elle a cherché à contrôler les aspects linguistiques de l'écrit, notamment lors de la traduction d'idées sur un brouillon et durant la révision finale de son écrit. Dans les deux occasions, elle a fait appel à des collègues afin de vérifier la construction des phrases ou des erreurs de frappe et de ponctuation. Ensuite, Sylvie a utilisé un guide contenant les thèmes à développer pour assurer l'organisation de son écrit et vérifier, lors de la planification, les informations qu'elle devait exprimer.

III.2. Auto-évaluation

Sylvie rapporte ses jugements émis en cours de production concernant des aspects linguistiques et de contenu. En particulier, cette étudiante a évalué positivement la syntaxe lors de la révision finale de son texte. Elle a également remarqué l'originalité des informations rédigées dans l'analyse critique et la qualité de la synthèse faite dans le compte-rendu.

Annexe 10.10. Sujet 10 « Juliette »

Sexe :	Féminin
Age :	39 ans
Type de baccalauréat :	Littéraire
Etudes/formations suivies :	BTS Tourisme
Durée d'études :	1 à 2 ans
NMC :	Moyen-faible
NAR :	Moyen-faible

I. Déroulement de la démarche

Pour commencer sa démarche Juliette a procédé à la lecture de l'ouvrage en identifiant les idées importantes devant être soulevées dans la fiche de lecture. Ensuite elle a produit les deux parties de l'écrit : compte-rendu et analyse critique. Juliette décrit également un passage spécifique au cours duquel elle a produit l'argumentation de son point de vue par rapport aux idées les plus importantes de l'ouvrage. À la fin, elle a fait une correction de cette dernière partie. Nous verrons par la suite la description plus approfondie de ses différents passages de rédaction.

Premièrement, Juliette n'a pas explicité en détail l'étape de lecture de l'ouvrage. Cependant, elle a énoncé globalement ses tâches les plus importantes : surligner les informations clés et marquer des réflexions personnelles émergeant durant la lecture. Ces actions sont un indice de la reconnaissance du besoin de repérer les connaissances à traiter dans la partie argumentée.

Deuxièmement, le protocole rend compte de la procédure de production du résumé de l'ouvrage. Sa démarche d'organisation était axée sur le suivi de la chronologie de l'ouvrage tout en relevant les passages importants. Un moment que Juliette décrit plus finement est la construction d'un graphique durant la production du compte-rendu. Elle avait alors un but clairement établi qui portait sur le contenu à écrire : mettre en lumière l'importance des langues anglaise et allemande. Elle a décidé ainsi d'élaborer un graphique afin d'explicitier cette différence. Juliette décrit la manière dont, grâce à des tests successifs suivant les instructions de l'ordinateur, elle est arrivée à obtenir le graphique souhaité.

Par ailleurs, lors d'une deuxième sous-étape de production du compte-rendu, Juliette a démarré par la génération d'informations à partir de la relecture des segments clés de l'ouvrage et de la recherche d'idées sur l'Internet. Dès lors, elle s'est chargée de la mise en mot, en particulier de la retranscription de connaissances récupérées à partir des sources externes. La description ne permet pas d'inférer la mise en œuvre d'une stratégie de transformation des connaissances.

Un dernier passage de production du compte-rendu rappelle la manière dont Juliette a synthétisé le contenu de l'ouvrage. À partir des idées identifiées au cours de la lecture, Juliette les a récupérées et les a retranscrites en utilisant ses propres mots. Le but qu'elle s'est fixé était de rendre compte du contenu tout en évitant de faire une copie de l'ouvrage. Lorsque nous essayons d'approfondir davantage cette opération de traduction, Juliette exprime qu'elle faisait cela de façon mécanique. Puis elle décrit plus finement sa démarche : d'abord, prendre chaque phrase de l'auteur, ensuite faire la citation en bas de page et enfin re-interpréter l'idée. Remarquons que Juliette essayait d'alléger la récupération des connaissances et de leur traduction en mots en ciblant précisément les informations à reformuler et en recopiant les phrases de l'auteur. Elle était capable ainsi d'accorder davantage d'efforts cognitifs à l'élaboration de son argumentation.

Durant la troisième étape, la production de l'analyse critique, cette étudiante exprime une difficulté rencontrée : devenir son propre auteur. Juliette possédait des connaissances sur les contraintes de cette partie : il faut développer sa propre pensée,

produire des idées personnelles et construire des arguments propres. Lorsque nous l'invitons à décrire un moment où elle rédigeait ses propres réflexions, Juliette évoque l'écriture d'un passage qui l'a particulièrement intéressé. Sa difficulté consistait à savoir exprimer son avis personnel en restant « académique » et « rationnelle ». À ce moment, elle jonglait entre ses avis personnels et les concepts théoriques qu'elle devait être capable de traiter dans son analyse critique. Nous observons que la description de cette sous-étape est centrée sur l'élaboration des contenus et sur la prise en compte des éléments discursifs (sa position en tant qu'auteur et les attentes du lecteur).

La production de son argumentation réside dans la récupération des réflexions qui ont émergées durant la lecture de l'ouvrage et la mise en mots. Lorsque nous tentons de l'aider à expliciter la façon dont elle mettait par écrit ses arguments, Juliette dit avoir énoncé ses idées « *comme elles venaient* », sans suivre une organisation préalable.

Enfin, la dernière sous-étape de sa rédaction a été la révision du segment contenant ses arguments. Juliette a relu ce qu'elle avait produit en essayant de détecter les erreurs de syntaxe (orthographe, construction des phrases) et de mise en forme. En même temps, elle recherche de l'aide auprès des personnes pour obtenir leurs avis à propos de la qualité de son écrit.

En résumant, l'explicitation de la démarche met en valeur les opérations de mise en texte et de planification. En particulier, Juliette rend compte de la combinaison de processus de récupération de connaissance et de production de contenus en cours de rédaction. Les notes prises durant la lecture ou les parties rédigées sont le point de départ des passages successifs de traduction. Durant le compte-rendu, Juliette s'est centrée sur la transcription du contenu en utilisant ses propres mots, et lors de l'analyse critique elle a plutôt privilégié la transformation de contenus théoriques en tenant compte de ses points de vue personnels. La démarche effectuée dans chacune de ces parties reflète la mise en œuvre des deux stratégies de récupération. La première est davantage énonciative, la seconde reconnaît la contrainte d'explorer des idées différentes. Pour l'organisation des idées, cette étudiante fait preuve de récursivité également car, durant le compte-rendu, elle prend l'ordre énonciatif de l'ouvrage en tant que guide pour déterminer l'ordre de ses idées, puis durant la rédaction de l'analyse critique elle n'a pas montré d'indices d'organisation pré-établie.

II. Métaconnaissances

Juliette a cité un niveau moyen faible de connaissances métacognitives. Elle a exprimé en particulier des connaissances personnelles et à propos de la tâche.

II.1. Métaconnaissances personnelles

Les connaissances de Juliette sont relatives au fonctionnement des rédacteurs en général, d'une part, et aux croyances à propos de ses compétences, d'autre part. En ce qui concerne les premières, Juliette se rapporte à la production de contenus en cours de traduction. Elle conçoit que l'émergence des idées se fait automatiquement « *les idées viennent d'elles-mêmes* » (lg 252) et qu'une fois récupérées, le rédacteur a la capacité de les organiser et de les traduire correctement suivant des critères de qualité (« français correct »). Elle comprend qu'une difficulté des rédacteurs est de détecter leurs erreurs

durant la traduction. Juliette reconnaît que les opérations de mise en texte ont un caractère à la fois automatique et contrôlé.

Quant à la connaissance de ses compétences, Juliette indique d'abord, la perception de sa facilité à dactylographier sans regarder ses doigts. Il s'agit d'une connaissance qu'elle a mise en relation avec la description de sa démarche de production d'un passage du compte-rendu. Ensuite, Juliette émet l'idée selon laquelle elle possède un niveau favorable d'orthographe. L'évocation de cette connaissance émerge lors de l'explicitation de la révision durant laquelle elle examinait particulièrement les choix lexicaux. Juliette justifie sa décision de se centrer sur la vérification de cet aspect car elle reconnaissait avoir moins de faiblesses concernant d'autres éléments linguistiques comme l'orthographe. Par conséquent, l'évaluation de la construction de phrases représentait une charge cognitive plus importante. Remarquons que ce choix stratégique est explicitement lié à la connaissance de ses compétences et faiblesses dans un domaine particulier de la rédaction.

II.2 Métaconnaissances relatives à la tâche

Durant les relectures du protocole de Juliette nous observons que cette étudiante a bien établi des différences entre les caractéristiques des parties composant une fiche de lecture. Elle a reconnu clairement les attentes du lecteur par rapport aux contenus devant être exprimés dans le compte-rendu et l'analyse. En ce qui concerne la première partie, Juliette sait qu'il est important de décrire le parcours des auteurs de l'ouvrage. Puis, dans l'analyse critique, elle croit qu'en tant qu'auteur elle doit apporter des idées personnelles issues de son expérience. Elle paraît ainsi poser une distinction entre l'objectivité exigée dans le compte-rendu et la subjectivité attendue dans l'analyse critique. Ces connaissances auraient un lien avec l'importance que Juliette a accordé aux éléments discursifs durant la production de l'analyse critique en particulier.

III. Autorégulation

Juliette déclare un niveau moyen-faible d'actions d'autorégulation. Elle évoque principalement des stratégies d'auto-instruction et de fixation de buts.

III.1. Auto-instruction

Les auto-verbalisations que Juliette a énoncées en cours de démarche se sont déroulées durant les opérations de mise en texte, notamment la réalisation d'un graphique (compte-rendu) et de la traduction des réflexions personnelles (analyse critique). Une première verbalisation porte sur le processus de production. Juliette a décidé de réaliser le traitement informatique de son texte par ses propres moyens, sans demander de l'aide auprès des personnes de son entourage. Elle a rendu compte de son intérêt personnel à effectuer une gestion autonome de la transcription de son écrit.

Une autre verbalisation évoquée par Juliette durant la mise en mots a porté sur le contenu de l'écrit. Elle s'est interrogée sur la manière de transmettre efficacement une idée, en se questionnant sur la possibilité de réaliser un graphique ou « *quelque chose* » (lg 103) qui transmette « *du premier coup* » l'information souhaitée. Elle a eu cette réflexion après avoir jugé que le passage de l'ouvrage à retranscrire manquait de clarté.

La dernière verbalisation que nous avons repérée se rapporte également au contenu de l'écrit. Durant la production de l'analyse critique, Juliette se pose la question quant à la réaction que le lecteur pourrait avoir si elle exprimait son avis personnel par rapport à une situation citée dans le livre. Cette réflexion est émergée lorsque Juliette devait discerner quels étaient les arguments le plus convenables dans l'analyse. Il s'agissait d'un choix à faire entre « objectivité » et « subjectivité ».

III.2. Fixation de buts

Les objectifs de Juliette sont apparus lors de la réalisation du graphique durant la production du compte-rendu. Son but était de mettre en évidence une information bien ciblée : l'importance des langues anglaise et allemande. Puis, lors de la construction du graphique à l'aide du traitement informatique, un objectif plus spécifique a guidé les tests successifs qu'elle a exécutés : « *je voulais que le tableau tombe bien avec les titres* » (lg 129).

Annexe 10.11. Sujet 11 « Charlotte »

Sexe :	Féminin
Age :	24 ans
Type de baccalauréat :	Professionnel
Etudes/formations suivies :	BTS Commerce
Durée d'études :	Plus de 4 ans
NMC :	Moyen-faible
NAR :	Faible

I. Déroulement de la démarche

Après la lecture de l'ouvrage, Charlotte a construit un plan du texte. Puis, les étapes de traduction se succèdent : d'abord, le compte-rendu et ensuite la partie analyse. À la fin, cette étudiante réalise une relecture de son écrit.

Durant la lecture du livre, Charlotte a relevé les idées principales et les titres du livre, facilitant ainsi la récupération d'informations durant la mise en texte. Charlotte a évoqué qu'elle a organisé son écrit dans un plan, mais n'a pas décrit la façon dont elle a construit celui-ci. Elle dit avoir repéré les données clés du livre et leur ordre d'énonciation.

La mise en texte a commencé par la production du compte-rendu. En cours d'entretien, Charlotte a fait référence à la facilité qu'elle a eue à écrire une quantité importante d'informations, tout en restant concentrée sur la rédaction durant une période sans relâche de deux à trois heures. C'est un moment qui s'est bien déroulé : « *ça coulait tellement...c'est le passage que j'avais le plus étudié, je savais déjà comment j'allais écrire... ce que j'allais dire avant de me mettre à l'ordinateur* » (lg 324-36). Cette étudiante établit une relation implicite entre le niveau de connaissances théoriques à propos du thème et le processus de traduction, reflétant ainsi des effets des connaissances thématiques sur le choix des stratégies.

Une deuxième sous-étape de production concerne l'analyse critique. Contrairement au passage précédant, celui-ci n'a pas été facile pour Charlotte. Des problèmes de compréhension des connaissances théoriques et d'accès aux informations stockées en mémoire ont produit un blocage : « *il n'y avait plus rien qui venait* » (lg 109). Cette étudiante a pris conscience de sa difficulté par la perception du décalage entre son efficacité à rédiger la partie précédente et celle-ci : « *je sais que c'est à cause de l'enthousiasme que j'avais pour le chapitre précédant que j'ai eu un blocage pour le chapitre suivant* » (lg 319). En explicitant les actions menées pour traduire les idées, Charlotte a exposé la charge cognitive qu'elle a accordée à l'élaboration des idées. La raison de ces efforts a été le manque de compréhension des contenus théoriques concernés. Sa difficulté conjugait le déficit de concentration : « *j'étais sur un truc différent toutes les deux minutes* » (lg 168) et de connaissances théoriques : « *je n'entendais plus le sens de l'idée, je n'entendais plus ce qu'elle voulait dire* » (lg 178).

La suite du déroulement de ce passage a intégré plusieurs stratégies d'autorégulation. Charlotte a changé de lieu de travail (régulation du contexte), puis relu le chapitre du livre afin d'augmenter ses connaissances théoriques. Durant cette relecture, elle a fait des efforts de concentration importants en prenant note des informations identifiées. Enfin, Charlotte a effectué la révision de ce dernier passage et a décidé de le réécrire d'une manière « *plus simple* ».

Pour faire la synthèse de la démarche de Charlotte, nous pouvons noter que la planification et la mise en texte ont occupé une place prépondérante dans sa démarche. En particulier, ce sont les opérations de récupération de connaissances théoriques et d'organisation auxquelles cette étudiante a accordé le plus d'efforts cognitifs. Une relation émerge entre le niveau de connaissance conceptuelle et la facilité à produire des idées en cours de rédaction. Plus elle avait d'informations théoriques, moins elle rencontrait de blocage. La révision de l'écrit a eu un rôle clé à la fin de sa démarche, à travers la lecture de contenus et la modification de segments rédigés.

II. Métaconnaissances

Le niveau d'indices que nous avons découvert dans le protocole de Charlotte de métaconnaissances est moyen-faible. Nous avons identifié une majorité de connaissances à propos des stratégies, puis en moindres occasions cette étudiante a rapporté des métaconnaissances personnelles.

II.1. Métaconnaissances à propos des stratégies

Charlotte est l'une des étudiantes qui évoque le nombre le plus important de connaissances stratégiques. Les méthodes qu'elle reconnaît concernent l'exécution des actions aussi bien que leur régulation. Cette étudiante met en association chaque stratégie citée avec une action qu'elle a dit avoir mise en œuvre.

C'est ainsi que, par rapport aux deux premières étapes centrées sur des opérations de planification, Charlotte possédait des connaissances relatives à la manière dont elle prend des notes, d'une part, et à sa façon de réaliser un plan, d'autre part. Concernant la première stratégie, elle sait que durant la lecture, elle recopie la phrase en entier pour la retranscrire postérieurement durant la rédaction. Concernant la construction d'un plan, sa

stratégie réside dans l'identification des titres de l'ouvrage puis dans le marquage sur papier des mots et phrases clés. Cette méthode personnelle rappelle la planification de « langage » (J. Hayes et J. Nash, 1996) où le scripteur décide de chaque idée qui apparaîtra dans son écrit, complexifiant ainsi la tâche de planification et simplifiant celle de la traduction. Charlotte reconnaît également que son plan détermine l'ordre d'énonciation des idées lui permettant de passer directement à la traduction sans faire de brouillon. Nous n'obtenons pas de descriptions à propos de la manière dont Charlotte a effectivement construit son plan, ni l'usage précis qu'elle en a fait.

Une autre connaissance à propos de ses stratégies de production renvoie à l'organisation de la partie analyse critique. Cette étudiante reconnaît que l'ordre des informations est établi suivant l'organisation qu'elle a donné à son compte-rendu. Remarquons qu'en plus de l'élaboration d'un plan avant la rédaction, elle utilise les parties déjà rédigées comme des points de repère pour la rédaction des passages postérieurs.

En ce qui concerne les connaissances relatives aux stratégies de régulation, elles sont énoncées en relation avec des opérations de mise en texte. Charlotte reconnaît des stratégies utiles pour le contrôle de l'enchaînement d'informations et de la cohésion du texte en cours d'écriture. Elle sait qu'elle emploie la relecture afin d'établir une connexion logique entre les parties rédigées et celles qui seront traduites. En outre, elle dit utiliser une méthode de régulation du contexte, qui est celle de choisir le moment de la journée où elle se sent la plus aisée pour rédiger : « *je travaille mieux le soir, je suis plus en forme, je ne suis pas dérangée* » (lg 343).

II.2. Métaconnaissances personnelles

Exprimés dans un niveau faible, les indices de métaconnaissances personnelles de Charlotte font référence à un aspect particulier du fonctionnement des scripteurs en général et à une connaissance sur soi. En premier, lorsqu'elle cite une de ses difficultés (cf. annexe 8, actions 4 à 4.1.3), Charlotte met en lumière sa croyance en l'incapacité des scripteurs à gérer alternativement toutes les contraintes de la traduction (construction de phrases, recherche de mots, élaboration de contenus). Par ailleurs, elle possède une connaissance à propos de sa facilité à détecter les erreurs de l'écrit durant la révision. Elle explique cette capacité par son expérience personnelle : « *j'ai l'habitude de mon écriture* » (lg 54)

III. Autorégulation

Les actions d'autorégulation apparaissent peu nombreuses dans le protocole de Charlotte. Elles englobent les stratégies d'auto-évaluation et d'auto-instruction.

III.1. Auto-évaluation

Durant un passage de révision de l'analyse critique Charlotte a émis un jugement négatif relatif à un segment de son écrit. En particulier, elle a trouvé qu'un titre qu'elle avait assigné à une partie de son écrit était inutile et distant par rapport au contenu. Comme suite à cette évaluation, Charlotte a décidé qu'il était convenable de l'effacer.

Par ailleurs, cette étudiante rend compte des critères explicitement utilisés durant la vérification finale de son écrit. Ces critères tiennent compte d'aspects linguistiques, comme la logique d'enchaînement des propositions.

III.2. Auto-instruction

L'auto-verbalisation décrite par cette étudiante a eu lieu au cours de la révision de l'analyse critique et porte sur un aspect du contenu de l'écrit. En effet, comme suite au jugement de l'adéquation d'un titre de son texte, cette étudiante décide qu'il convenait de le changer et d'adopter le titre proposé par l'ouvrage car « *c'était plus simple* » (lg 262). Ce dialogue interne est ainsi lié à une auto-évaluation de l'écrit et au choix stratégique qui a suivi.

Annexe 10.12. Sujet 12 « Laurent »

Sexe :	Masculin
Age :	31 ans
Type de baccalauréat :	Professionnel
Etudes/formations suivies :	DEUG Anglais
Durée d'études :	1 à 2 ans
NMC :	Faible
NAR :	Moyen-fort

I. Déroutement de la démarche

Laurent a mis en œuvre deux phases de lecture du livre avant de procéder à la mise en texte. Après avoir rédigé une première partie (l'introduction), cet étudiant a élaboré un plan de texte où il a établi « *ce qu'il devait faire* » (lg 299). Par la suite, cet étudiant décrit la phase de traduction des idées en soulignant deux passages qui lui ont posé quelques difficultés. Enfin, il évoque les opérations de rédaction de la conclusion du texte et celle de révision de l'écrit.

Les deux sous-étapes de lecture ont eu pour but de générer des idées claires à mettre dans le texte. Puis, il a démarré la mise en mot avec une certaine facilité car la récupération de connaissances théoriques s'est passée peu de temps après la lecture. À la traduction d'informations suit leur révision, opération pendant laquelle l'objectif portait sur le contenu de l'écrit « *je voulais que l'introduction s'articule avec le développement* » (lg 213). Le diagnostic après cette relecture critique lui montre qu'il y avait des répétitions des mots, raison qui l'amène à employer plusieurs stratégies : utiliser un dictionnaire et rechercher dans sa mémoire de nouveaux mots.

Postérieurement, en se basant sur son introduction, Laurent construit son plan où les informations étaient organisées autour de son objectif spécifique qui était : montrer la relation entre la théorie et la pratique. Cet étudiant n'explique pas en détail la manière dont il a construit le plan ni l'usage qu'il en a fait en cours de démarche. Il exprime simplement que son but était alors de « *pouvoir travailler* » (lg 305).

Ensuite, Laurent décrit deux passages de rédaction dans lesquels il a rencontré des difficultés. D'abord, l'opération d'énonciation d'informations évoque des indices de la

mise en place de la stratégie de « transformation de connaissances » à travers laquelle Laurent cherchait à mettre en relation les concepts théoriques de l'ouvrage et les idées personnelles émergeant de sa propre expérience. En effet, son souci était d'interpréter cette dernière suivant les savoirs acquis à partir de la lecture et des apprentissages en salle de cours, en même temps qu'il essayait de synthétiser le contenu. Il a utilisé alors des images mentales pour produire les idées. Après une première mise en mots, Laurent a effectué une lecture critique puis a décidé de modifier le contenu de son écrit. Dès lors, une nouvelle opération de récupération de connaissances (relecture du livre) a été mise en place afin de choisir les informations à transmettre.

Le deuxième passage difficile pour Laurent comprend des opérations de révision. À la suite d'un processus de relecture critique, Laurent a perçu une faute de concordance de temps dans une phrase. Afin de corriger cette erreur il a utilisé un livre de conjugaisons. Il s'est rendu compte également que certains contenus produits n'étaient pas pertinents. Pour les vérifier, Laurent a eu recours à la lecture des livres spécialisés. Remarquons qu'après chaque diagnostic, Laurent a employé des stratégies axées sur la recherche de connaissances (théoriques ou linguistiques) qui lui ont permis d'envisager des solutions comme trouver « *la bonne concordance de temps* » (lg 347) ou préciser la justesse des concepts. Enfin, une stratégie de régulation du contexte est apparue lorsque Laurent a cherché de l'aide auprès d'une personne afin de confirmer la vérification du texte.

La dernière étape que Laurent décrit est la révision finale, où il a conjugué la lecture critique avec l'exécution des modifications. Une nouvelle fois, il a régulé cette opération en faisant appel à un correcteur externe en vue de confirmer la pertinence des informations.

En définitive, la production écrite de Laurent rend compte d'une mise en relation permanente entre les opérations de planification, mise en texte et révision. Nous n'avons pas identifié une forte activité d'organisation des idées en début de sa démarche, mais plutôt après une première mise en texte. Le plan du texte a été construit une fois que la production avait commencé. Il a eu une utilité opérationnelle. Malgré le fait qu'au départ la stratégie de récupération ait été de caractère énonciatif, la transformation des connaissances est devenue un objectif qu'il s'est fixé en particulier durant la rédaction de l'analyse critique. La révision a accompagné les passages successifs de mise en texte, aussi bien au niveau de forme que du contenu. La lecture critique a souvent été un point d'appui pour ses choix stratégiques.

II. Métaconnaissances

Le niveau de connaissances métacognitives de Laurent est faible. Seules, une connaissance personnelle et une autre à propos des stratégies sont évoquées. La première apparaît dans le protocole lors de la description de la construction du plan du texte et porte sur sa difficulté à stocker les informations en mémoire à long terme. La seconde se rapporte à une stratégie de régulation. Cet étudiant reconnaît que durant des passages difficiles il utilise un moyen de contrôle consistant dans la relecture successive de paragraphes construits.

III. Autorégulation

Laurent intègre le groupe d'étudiants qui ont indiqué un niveau moyen-fort d'indices d'autorégulation. Les stratégies de régulation personnelle (auto-évaluation et fixation de buts) sont les méthodes qu'il a privilégiées. En moindres occasions, il a mis en œuvre la stratégie d'auto-instruction et l'utilisation des ressources du contexte.

III.1. Auto-évaluation

Laurent a émis des jugements à propos de son écrit durant les processus de traduction et de révision. Lors de la rédaction de l'introduction du texte, il a estimé que son produit était répétitif, manquant de variété lexicale. À partir de ce constat, il a décidé de faire une recherche approfondie des mots dans le dictionnaire.

Par ailleurs, durant la production d'un des passages difficiles où il cherchait à mettre en relation son avis personnel avec les connaissances théoriques de l'ouvrage, en s'auto-évaluant il se rend compte que le segment produit n'était pas en adéquation avec les concepts expliqués dans le texte source.

Enfin, relativement à la sous-étape de révision deux jugements émergent, l'un portant sur le contenu (pertinence des informations) et l'autre sur un aspect linguistique (concordance de temps). Il s'agit du passage où Laurent constate, après la lecture de son écrit, les erreurs commises et cherche à les améliorer.

III.2. Fixation de buts

Les buts que Laurent s'est établis durant son activité ont participé au déroulement des processus de planification et de mise en texte. En ce qui concerne les premiers, durant la réalisation du plan du texte, l'objectif de cet étudiant était global et comprenait les contenus à exprimer, plus particulièrement il cherchait à révéler une relation entre deux objets (la théorie et la pratique). Par ailleurs, durant la lecture de l'ouvrage, il avait pour but « être clair pour la fiche de lecture » (lg 17).

Concernant les opérations de mise en texte, les objectifs cités englobent des aspects linguistiques comme la recherche de mots et l'enchaînement des prépositions « pour que cela se fasse de fil en aiguille » (lg 214), d'une part, et du contenu de l'écrit « faire un résumé compact... » (lg83), d'autre part.

III.3. Auto-instruction

Les auto-verbalisations que Laurent a évoquées en cours de démarche concernent les opérations de révision et reposent sur l'observation d'aspects linguistiques (la concordance de temps) et de contenu. Ces dialogues internes ont indiqué à Laurent les actions à poursuivre (terminer la rédaction) ou les réactions que son écrit pouvait produire auprès du lecteur.

III.4. Utilisation des ressources du contexte

La stratégie citée fait référence à la révision finale et a consisté dans la recherche d'aide auprès d'une personne pour corriger son écrit. Laurent avait déjà mis en œuvre une lecture critique de son écrit, au cours de laquelle il a estimé nécessaire d'avoir un avis extérieur afin de détecter des fautes qu'il n'aurait pas identifiées.

Annexe 11. Tableaux synthèses Profil de rédaction

Sujet.1 "Claire"

Sous-étapes	Opérations cognitives	Métaconnaissances	Autorégulation
Surligner les idées	P gen.idée		reg.pers.stratg [surligner les idées importantes] (lg 242) [effacer les idées non pertinentes] (lg 234)
Marquer les idées	P gen.idée	<i>met.scrip</i> [la sélection des idées se fait avant la lecture] (lg 242)	<i>reg.pers.stratg</i> [réalisation des fiches à partir des idées surlignées] (lg 10)
Retranscription de notes	P récup.idée.r	<i>met.scrip</i> [le fait de réaliser des fiches de lecture avant la rédaction facilite la retranscription] (lg 62) <i>met.soi.comp</i> [facilité à écrire suivant le degré d'inspiration] (lg 44)	
	MT choix.lex		<i>reg.pers.stratg</i> [retranscription des idées pertinentes employant des mots autres que ceux du livre] (lg 13)
Relecture de notes	P gen.idée	<i>met.texte.caract</i> [l'analyse consiste à donner son avis et à resituer l'ouvrage] (lg 19) <i>met.texte.dif</i> [sélectionner les idées] (lg 221)	
Donner son avis	P récup.idée.t	<i>met.texte.caract</i> [la structure à suivre pour développer une analyse critique] (lg 208) <i>met.texte.dif</i> [reconnaître les attentes du lecteur] (lg 258) [s'investir personnellement dans l'analyse] (lg 287) <i>met.stratg.prod</i> [les notes prises servent à organiser les idées] (lg 109)	
	MT élab.cont	<i>met.stratg.prod</i> [méthode personnelle : à chaque idée de l'auteur une idée personnelle est énoncée] (lg 152) <i>met.scrip</i> [les rédacteurs sont capables de produire des idées personnelles et de reconnaître leur justesse] (lg 306)	<i>reg.pers.stratg</i> [suivi de l'ordre d'énonciation des idées du livre] (lg 126) [construire un paragraphe par idée récupérée] (lg 174)

Suite annexe 11. *Sujet.2 "Louis" - Tableau synthèse Profil de rédaction -*

Sous-étapes	Opérations cognitives	Métaconnaissances	Autorégulation
<i>Lecture de l'ouvrage</i>	Pas de description	<i>met.stratg.prod</i> [marquer les numéros des pages contenant les idées relevantes] (lg 14) [reprendre toutes les pages marquées durant le compte-rendu] (lg 17) [identifier les idées à critiquer dans la partie analyse] (lg 25)	
<i>Résumé de chapitres</i>	MT élab.cont	<i>met.texte.caract</i> [il s'agit de résumer le livre] (lg 18/110) [c'est se rapporter à ce que dit l'auteur sans apporter d'idées personnelles] (lg 131) <i>met.texte.dif</i> [résumer de textes longs] (lg 115) <i>met.stratg.prod</i> [faire un résumé de chaque chapitre du livre] (lg 21) [le fait de résumer chaque chapitre facilite le compte-rendu] (lg 111)	<i>reg.pers.obj</i> [résumer les idées les plus importantes] (lg 161) <i>reg.pers.stratg</i> [énoncer le maximum d'informations] (lg 126) <i>reg.comp.verb</i> [prise de décision de résumer chapitre par chapitre] (lg 330)
<i>Relecture de parties du livre</i>	P gen.idée	<i>met.texte.caract</i> [l'analyse consiste à annoncer son accord/désaccord avec l'auteur] (lg 23) <i>met.stratg.prod</i> [relire les idées repérées durant la lecture] (lg 21)	
<i>Retranscription de citations</i>	P récup.idée.r	<i>met.stratg.prod</i> [reprendre les idées dans l'ordre de la lecture] (lg 190) [marquer chaque nouvelle idée qui émerge en cours de production] (lg 238/253)	<i>reg.pers.stratg</i> [rechercher la cohérence en faisant suivre chaque citation par une idée personnelle] (lg 82/96)
<i>Reprendre l'ensemble des parties rédigées</i>	P récup.idée.t	<i>met.stratg.prod</i> [la conclusion dépend de l'analyse rédigée] (lg 332) [la fin de l'écriture arrive lorsque toutes les informations prévues sont écrites] (lg 280)	<i>reg.pers.obj</i> [énoncer l'idée principale du livre] (lg 324)
<i>Relecture finale</i>	R lec.crit	<i>met.stratg.reg</i> [relire le travail ou le faire relire] (lg 36)	

Suite annexe 11. *Sujet 3 "Cécile" - Tableau synthèse Profil de rédaction -*

Sous-étapes	Opérations cognitives	Métaconnaissances	Autorégulation
<i>Choix du livre</i>			<i>reg.compt.verb</i> [le livre choisi serait utile pour élaborer les questions de mémoire] (lg 26)
<i>Lecture de l'ouvrage</i>	<i>P gen.idée</i>	<i>met.stratg.prod</i> [prise de notes pendant la lecture et marquage des pages à l'aide de post-its] (lg 33)	
<i>Départ de la rédaction</i>	<i>P org.écrit</i>	<i>met.stratg.prod</i> [pour construire de brouillons : mise en mot des idées, lecture des sources, organisation des idées] (lg 32) [le passage à l'ordinateur n'a lieu que quand les idées sont claires] (lg 43)	<i>reg.comp.verb</i> [ordre de se mettre à rédiger] (lg 152)
	<i>P org.écrit</i>	<i>met.soi.lim</i> [le démarrage de la production est difficile] (lg 154)	
	<i>T choix.lex</i>	<i>met.stratg.prod</i> [l'écriture d'une phrase au départ sert à débloquer la production] (lg 184)	<i>reg.pers.stratg</i> [noter les mots d'abord et ensuite construire les phrases] (lg 174)
	<i>T const.phra</i>	<i>met.stratg.reg</i> [relire les phrases au fur et à mesure de leur construction pour effectuer de modifications] (lg 211)	
<i>Rédaction d'un passage</i>	<i>R rel.crit</i>	<i>met.stratg.reg</i> [relire ce qui est déjà produit avant de produire des nouvelles informations] (lg 94) <i>met.stratg.prod</i> [À la fin de chaque paragraphe des nouvelles idées sont générées] (lg 99)	<i>reg.pers.stratg</i> [relire ce qui a été produit pour se « replonger » dans la rédaction] (lg 88)
	<i>T élab.cont</i>	<i>met.stratg.prod</i> [organiser le brouillon avant de taper] (lg 137)	<i>met.stratg.prod</i> [organiser le brouillon avant de taper] (lg 137)
	<i>R exéc.correc</i>	<i>met.stratg.reg</i> [la relecture des phrases à haute voix est utile pour évaluer les idées rajoutées] (lg 123) [le brouillon sert à détecter et rajouter des informations manquantes en cours de production] (lg 115)	<i>reg.pers.stratg</i> [imprimer une première fois pour exécuter des modifications] (lg 82)
<i>Impression du document</i>	<i>R lec.crit</i>	<i>met.stratg.reg</i> [relecture des phrases à haute voix et recherche d'aide auprès de personnes] (lg 227)	
<i>Correction</i>	<i>R exéc.correc</i>		<i>reg.pers.eval</i> [gestion de temps] (lg 146)

Suite annexe 11. Sujet 4 "Marie" - Tableau synthèse Profil de rédaction -

Sous-étapes	Opérations cognitives	Métaconnaissances	Autorégulation
<i>Lecture de l'ouvrage</i>	P gen.idée		
<i>Production du compte-rendu</i>	R lec.crit R exec.correc	<i>met.stratg.prod</i> [retranscrire les citations relevées durant la prise de note] (lg 340) [je commence par la première idée qui me vient à l'esprit] (lg 348) <i>met.soi.lim</i> [faire une synthèse efficacement] (lg 344) <i>met.stratg.reg</i> [utilisation d'un plan comme moyen de contrôle] (lg 375)	<i>reg.pers.obj</i> [rendre compte de tout le livre] (lg 107)
<i>Production de l'analyse critique</i>	Non identifié	<i>met.stratg.prod</i> [facilité à traduire les idées manuellement] (lg 290) <i>met.stratg.reg</i> [après la rédaction une relecture critique est réalisée] (lg 293)	<i>reg.comp.verb</i> [auto-questionnement à propos du contenu à exprimer] (lg 198) [prise de décision de travailler sur le livre choisi] (lg 287) <i>reg.pers.eval</i> [jugement de la taille des parties rédigées] (lg 199)
<i>Correction du compte-rendu</i>	R exec.correc	<i>met.texte.caract</i> [la taille des segments à rédiger: l'analyse est plus longue que le compte-rendu] (lg 66) <i>met.soi.comp</i> [sentiment d'être à l'aise à l'écrit] (lg 126) <i>met.stratg.prod</i> [les connaissances théoriques claires facilitent la production de contenus] (lg 128) <i>met.stratg.reg</i> [l'absence de notes est un signe de la qualité de l'écrit] (lg 143)	<i>reg.pers.obj</i> [raccourcir le texte en même temps que garder le sens] (lg 67) <i>reg.pers.stratg</i> [pour reformuler, trier les phrases] (lg 71) <i>reg.pers.eval</i> [critères: syntaxe, clarté et pertinence des phrases, cohérence] (lg 151) <i>reg.comp.verb</i> [auto-questionnement au moment de corriger les phrases] (lg 166) <i>reg.comp.verb</i> [réflexion à propos de l'importance de traiter un contenu théorique spécifique] (lg 171)
<i>Correction de l'analyse critique</i>	R exec.correc		<i>Reg.contx</i> [discuter avec une collègue pour produire de nouvelles idées] (lg 204) <i>reg.pers.stratg</i> [marquer sur papier les réflexions personnelles] (lg 207) <i>reg.compt.verb</i> [auto-questionnement à propos de la pertinence d'une idée] (lg 238)
<i>Relecture finale</i>	R lec.crit	<i>met.stratg.reg</i> [détection des erreurs d'orthographe à la fin] (lg 433) [le contenu du texte n'est pas modifié] (lg 440) [prendre la position du lecteur] (lg 463)	<i>reg.pers.eval</i> [sentiment d'être satisfait par rapport à l'écrit produit] (lg 403) <i>reg.contx</i> [demander l'avis à un collègue] (lg 449)

Suite annexe 11. *Sujet 5 "Odile" - Tableau synthèse Profil de rédaction -*

Sous-étapes	Opérations cognitives	Métaconnaissances	Autorégulation
<i>Prise de notes</i>	<i>P gén.idée</i>		<i>reg.pers.stratg</i> [prise de notes à propos des idées globales de l'ouvrage] (lg 8)
<i>Lecture d'un guide de points</i>	<i>P gén.idée</i>	<i>met.texte.caract</i> [définition des parties, points à développer] (lg 267)	<i>reg.pers.stratg</i> [utilisation du guide] (lg 264)
<i>Rédaction du compte-rendu</i>	<i>P gén.idée</i>	<i>met.texte.caract</i> [il fallait rédiger de sous-parties à rédiger] (lg 377)	<i>reg.pers.stratg</i> [rechercher des informations sur Internet] (lg 293) [relecture des notes prises en début de démarche] (lg 407)
	<i>MT const.phra</i>		<i>reg.comp.verb</i> [auto-questionnement afin de vérifier la phrase] (lg 308)
	<i>MT élab.cont</i>		<i>met.comp.verb</i> [réflexions à propos du contenu à exprimer] (lg 342/365) [prise de décision par rapport aux idées à expliciter] (lg 367) <i>reg.pers.obj</i> [comprendre ce que l'auteur voulait dire] (lg 423) [développer des termes spécifiques] (lg 465) <i>reg.pers.stratg</i> [faire un brouillon des idées] (lg 414) [utiliser les guillemets pour distinguer les idées du livre et les propres] (lg 448) [utiliser des exemples pour exprimer les idées] (lg 478)
<i>Rédaction de l'analyse critique</i>	<i>P gén.idée</i>		<i>reg.pers.stratg</i> [utilisation du guide] (lg 9/45) [relecture des parties spécifiques du livre] (lg 69/105) [relecture globale de notes afin de retrouver des informations] (lg 157/179)
	<i>MT élab.cont</i>		<i>reg.pers.obj</i> [décider de choisir une seule idée relevante] (lg 216) [mélanger le point de vu de l'ouvrage avec le sien propre] (lg 233) <i>reg.pers.stratg</i> [taper les idées au fur et à mesure qu'elles émergent et relecture progressive] (lg 197)

Suite annexe 11. *Sujet 6 "Valérie" - Tableau synthèse Profil de rédaction -*

Sous-étapes	Opérations cognitives	Métaconnaissances	Autorégulation
<i>Prise de notes à partir de la lecture</i>	P gen.idée	<i>met.stratg.prod</i> [noter sur papier des phrases personnelles au cours de la lecture de l'ouvrage] (lg 71)	
<i>Rédaction d'un paragraphe</i>	<i>P recup.idée.r</i>	<i>met.stratg.prod</i> [enchaînement des idées au cours de la traduction] (lg 91)	<i>reg.pers.obj</i> [après la traduction, corriger les aspects linguistiques] (lg 85)
<i>Rédaction d'un paragraphe</i>	<i>P recup.idée.r</i>	<i>met.stratg.prod</i> [faire des fiches de lecture en classant les idées] (lg 110) [lorsque la traduction est faite à l'ordinateur aucune modification est faite] (lg 377) <i>met.stratg.reg</i> [relecture des fiches afin de confirmer la justesse des informations à transmettre] (lg 129) [relire ce qui est rédigé et ajouter des termes] (lg 291)	<i>reg.pers.stratg</i> [relire d'autres sources afin de pouvoir faire de comparaisons] (lg 95) [comparer des fiches de lectures de différentes sources] (lg 114) [mise en forme directement sur l'ordinateur] (lg 370) <i>reg.pers.obj</i> [faire de comparaisons] (lg 101) <i>reg.pers.eval</i> [constat de difficulté éprouvée] (lg 334) <i>reg.comp.verb</i> [s'imposer un délai pour finir le travail de rédaction] (lg 369) [prise de décision relative à la structure à suivre] (lg 254)
<i>Rédaction d'un paragraphe</i>	<i>P recup.idée.r</i>	<i>met.stratg.reg</i> [relire les parties rédigées afin d'évaluer la cohérence] (lg 561)	<i>reg.pers.stratg</i> [re-accéder aux informations stockées en mémoire et mettre en forme]
	<i>MT const.phra</i>		<i>reg.pers.stratg</i> [formulation et vérification automatique des phrases] (lg 458) [faire de phrases courtes en gardant la structure sujet-verbe-complément pour ensuite mettre les mots de liaison] (lg 488) [recherche de synonymes à l'aide de l'ordinateur et du dictionnaire] (lg 514/506) <i>reg.comp.verb</i> [constat d'une difficulté: nombre de mots sont répétés] (lg 501) <i>reg.contx</i> [utilisation d'une liste de mots de liaisons] (lg 521)

Suite annexe 11. Tableau Sujet 6

<i>Rédaction d'un paragraphe</i>	P fix.but	<i>met.texte.caract</i> [Définition d'analyse critique : il faut donner son avis] (lg 166) [l'analyse critique est plus important que le compte-rendu] (lg 217)	<i>reg.comp.verb</i> [prise de décision : refléter le contenu de l'ouvrage] (lg 167) <i>reg.pers.obj</i> [montrer l'utilité du livre] (lg 207)
<i>Résumer l'introduction</i>	Non identifié		<i>reg.pers.obj</i> [faciliter la compréhension du l'auteur] (lg 583) <i>reg.comp.verb</i> [prise de décision suite à la détection d'une difficulté : reformuler les idées de l'auteur] (lg 602)
<i>Expliquer le choix du livre</i>	Non identifié		<i>reg.comp.verb</i> [prise de décision : expliquer le choix du livre] (lg 621) [prise de décision à propos de la modification d'un segment] (lg 664) [constat d'un aspect manquant] (lg 653) [auto-questionnement à propos du choix de mots] (lg 653) <i>reg.cont</i> [utilisation d'une liste de mots de liaison] (lg 651)
<i>Rédaction de la conclusion</i>	R lec.crit		<i>reg.comp.verb</i> [analyse de la transition entre parties] (lg 680) <i>reg.pers.obj</i> [récapituler] (lg 683) [enchaîner avec la réflexion critique] (lg 733)

Suite annexe 11. *Sujet 7 "Marina" - Tableau synthèse Profil de rédaction -*

Sous-étapes	Opérations cognitives	Métaconnaissances	Autorégulation
<i>Lecture de l'ouvrage</i>	P gén.idée		<i>reg.pers.stratg</i> [surligner les idées principales] (lg 17)
<i>Production du compte-rendu</i>	<i>MT const.phra</i>	<i>met.soi.lim</i> [manque de vocabulaire technique] (lg 57) [difficulté à produire de phrases courtes] (lg 72) <i>met.stratg.prod</i> [méthode pour citer l'auteur : mettre de ponctuations spécifiques] (lg 281) [après avoir choisi les phrases de l'ouvrage, les reformuler dans l'écrit en employant d'autres mots] (lg 219)	<i>reg.pers.stratg</i> [emprunter des mots de l'ouvrage] (lg 96) [recopier les phrases lorsque la reformulation est difficile] (lg 252) <i>reg.comp.verb</i> [réflexion puis prise de décision à propos des mots à employer] (lg 109) <i>reg.pers.eval</i> [jugement par rapport à la structure de la phrase à employer] (lg 76) <i>reg.contx</i> [demande de l'aide auprès d'une personne pour évaluer les phrases] (lg 80)
	<i>MT const.phra</i>		<i>reg.pers.strag</i> [méthode pour synthétiser: recopier les phrases principales du livre] (lg 172) <i>reg.pers.strag</i> [relire progressivement au fur et à mesure de la recopie des phrases] (lg 191) <i>reg.pers.eval</i> [évaluation positive des segments produits] (lg 192)
<i>Rédaction de l'analyse critique</i>	<i>P gen.idée</i>		<i>reg.pers.strag</i> [relecture de l'ensemble du compte-rendu] (lg 362) <i>reg.pers.strag</i> [relecture de sources différentes : Internet, ouvrages] (lg 303)
	<i>MT elab.cont</i>		<i>reg.pers.eval</i> [jugement négatif : estimer son niveau de connaissances sémantique] (lg 292) <i>reg.pers.strag</i> [méthode pour produire des arguments : représenter les idées de l'ouvrage, les critiquer à l'aide des références lues] (lg 324/340) [méthode pour produire des arguments : choisir les idées avec lesquelles elle était d'accord puis en ajouter les siennes] (lg 390) <i>reg.pers.eval</i> [évaluation des causes de sa difficulté à produire des arguments propres] (lg 389)
<i>Relecture</i>	<i>R lect.crit</i>		<i>reg.comp.verb</i> [constat d'une erreur dans l'écrit : manque de compréhension] (lg 434)

Suite annexe 11. *Sujet 8 "Rose" - Tableau synthèse Profil de rédaction -*

Sous-étapes	Opérations cognitives	Métaconnaissances	Autorégulation
<i>Choix et lecture du livre</i>	P gen.idée	<i>met.soi.lim</i> [difficulté à lire] (lg 20) <i>met.scrip</i> [la lecture est difficile lorsque le lecteur ne s'intéresse pas au thème] (lg 18)	<i>reg.pers.stratg</i> [lecture par parties, en notant des idées essentielles] (lg 34) [souligner les idées relevantes susceptibles d'être reprises dans la partie analytique du texte à produire] (lg 61)
	<i>P org.écrit</i>		<i>reg.pers.eval</i> [évaluation de sa méthode de lecture : lire tout le chapitre implique davantage de temps] (lg 35) <i>reg.comp.verb</i> [prise de décision concernant la méthode : repérer les auteurs importants dès la lecture de l'ouvrage] (lg 296) [s'imposer un délais pour la rédaction des parties] (lg 405)
<i>Rédaction d'un segment spécifique</i>	<i>P recup.idée.r</i>	<i>met.texte.caract</i> [contrainte de l'écrit : expliquer le thème de l'ouvrage] (lg 475)	<i>reg.contx</i> [utilisation d'un plan de texte construit pour un travail écrit précédant] (lg 463) <i>reg.pers.strag</i> [citer les titres successivement et laisser des espaces pour mettre des idées éventuellement oubliées] (lg 465)
<i>Rédaction du compte-rendu</i>	<i>MT const.phra</i>	<i>met.scrip</i> [fonctionnement de la recherche de mots : on se relit dans sa tête] (lg 230) <i>met.stratg.prod</i> [méthode personnelle : rechercher des mots similaires] (lg 239) <i>met.stratg.reg</i> [relecture réitérée des phrases durant la traduction] (lg 234) <i>met.soi.lim</i> [incapacité à produire de nouvelles idées lorsqu'elle n'arrive pas à identifier les contenus de l'ouvrage base] (lg 521)	<i>reg.pers.eval</i> [évaluation de la taille de son écrit : trop longue par rapport aux contraintes imposées] (lg 141) <i>reg.comp.verb</i> [prise de décision : enlever de parties] (lg 490) [recherche de solutions lors de la difficulté (blocage)] (lg 215)
<i>Rédaction de la conclusion du livre</i>	<i>P recup.idée.r</i>		<i>reg.pers.stratg</i> [notation des réflexions au cours des activités quotidiennes] (lg 301) [relecture de notes et marquage des nouvelles réflexions personnelles] (lg 320) [relire l'ouvrage afin de repérer les citations des auteurs] (lg 332)
	<i>MT const.phra</i>		<i>reg.pers.obj</i> [être claire] (lg 343)
<i>Conclusion personnelle</i>	<i>MT elab.cont</i>	<i>met.texte.caract</i> [différence entre la conclusion du livre et la sienne propre] [définition de la conclusion personnelle] (lg 876) <i>met.stratg.prod</i> [travailler par étapes] (lg 8)	

Suite annexe 11. *Sujet 9 "Sylvie" - Tableau synthèse Profil de rédaction -*

Sous-étapes	Opérations cognitives	Métaconnaissances	Autorégulation
<i>Lecture du guide de points</i>	P gen.idée		<i>reg.pers.obj</i> [lire le guide pour identifier les thèmes à exposer] (lg 560)
<i>Prise de notes durant la lecture</i>	P gen.idée	<i>met.stratg.prod</i> [méthode personnelle : noter les mots ou des exemples du livre] (lg 11/433/449) <i>met.scrip</i> [le sujet se remémore du contenu du guide durant la lecture du livre] (lg 560) [le sujet note les idées marquantes] (lg 562) [le sujet fait une sélection automatique de connaissances durant la lecture] (lg 633) <i>met.soi.lim</i> [besoin de lire par parties et noter successivement les idées] (lg 11)	
<i>Elaboration d'un brouillon</i>	P org.écrit	<i>met.stratg.prod</i> [dans le brouillon les informations sont notés sous forme de titres. Il sert à élaborer l'écrit final] (lg 14)	
<i>Production d'un passage du compte-rendu</i>	MT élab.cont	<i>met.soi.lim</i> [difficulté à faire de synthèses] (lg 67) <i>met.scrip</i> [besoin du sujet de relire plusieurs fois le texte afin de contrôler sa propre compréhension] (lg 139)	
<i>Production d'un passage du compte-rendu</i>	<i>Non identifié</i>	<i>met.scrip</i> [difficulté à rédiger lorsque le niveau de connaissances théoriques est faible] (lg 214) <i>met.stratg.reg</i> [méthode personnelle : utilisation d'images mentales pour produire des idées] (lg 261) <i>met.stratg.reg</i> [rédiger dans un endroit entouré par de gens] (lg 245) <i>met.stratg.reg</i> [relire plusieurs fois les segments produits] (lg 305) [lors de la relecture, évaluer les termes et reconnaître lorsqu'ils ne sont pas adéquats] (lg 310/314/319) [prise en compte de critères lors de la lecture critique : ponctuation et construction de paragraphes] (lg 336/341)	<i>reg.pers.stratg</i> [noter des termes à partir des images émergents en cours de réalisation du brouillon] (lg 259) <i>reg.contx</i> [recherche d'aide auprès de personnes afin d'évaluer les phrases] (lg 295)

Suite annexe 11. *Sujet 9 "Sylvie" - Tableau synthèse Profil de rédaction -*

<i>Rédaction de l'analyse critique</i>	MT élab.cont	<p><i>met.scrip</i> [manière d'alléger la charge cognitive liée à la récupération de connaissances : reprendre le livre durant la traduction] (lg 53)</p> <p><i>met.texte.caract</i> [définition d'analyse critique : donner son avis] (lg 429) [contrainte : l'auteur a plus de liberté dans l'analyse] (lg 576) [l'analyse est un complément] (lg 495)</p> <p><i>met.texte.dif</i> [niveau de difficulté de l'analyse : plus faible que celui du compte-rendu] (lg 650)</p>	<p><i>reg.contx</i> [utiliser le guide de points à développer, en le suivant l'ordre recommandé] (lg 421)</p> <p><i>reg.pers.eval</i> [estimation de l'originalité d'un segment spécifique] (lg 421) [évaluation positive de la synthèse réalisée] (lg 686)</p>
<i>Relecture</i>	R lec.crit		<p><i>reg.pers.eval</i> [évaluation positive de la syntaxe] (lg 729)</p> <p><i>reg.contx</i> [recherche de l'aide auprès de personnes afin d'évaluer l'écrit] (lg 738)</p> <p><i>reg.pers.stratg</i> [méthode : vérifier à l'aide du livre la justesse de connaissances exposées dans l'écrit] (lg 402)</p>

Suite annexe 11. *Sujet 10 "Juliette" - Tableau synthèse Profil de rédaction -*

Sous-étapes	Opérations cognitives	Métaconnaissances	Autorégulation
<i>Prise de notes durant la lecture de l'ouvrage</i>	<i>P gen.idée</i>		<i>reg.pers.stratg</i> [marquer de réflexions personnelles afin de préparer la construction d'arguments durant la rédaction de l'analyse] (lg 462)
<i>Réalisation d'un graphique</i>	<i>MT elab.cont</i>		<i>reg.comp.verb</i> [prise de décision de réaliser un graphique par ses propres moyens] (lg 78) [réflexion à propos des idées à exprimer : écrire « quelque chose » parlant du premier coup] (lg 103) <i>reg.pers.obj</i> [montrer l'importance des langues anglaise et allemande] (lg 95) [critère de qualité dans la construction du graphique] (lg 129) <i>reg.contx</i> [utiliser un guide pour la mise en forme] (lg 75) <i>reg.pers.stratg</i> [méthode personnelle : construire le graphique par essais successifs] (lg 109)
<i>Production de la présentation des auteurs</i>	<i>P gen.idée</i>	<i>met.texte.caract</i> [contrainte : décrire l'origine et le cursus des auteurs] (lg 193) <i>met.comp.soi</i> [compétence à dactylographier en regardant l'écran] (lg 185)	<i>reg.pers.stratg</i> [rechercher d'informations complémentaires sur Internet à propos du parcours des auteurs, puis synthétiser et retranscrire] (lg 172)
<i>Production de la synthèse du livre</i>	<i>MT const.phra</i>		<i>reg.pers.stratg</i> [reprendre des énoncés de l'ouvrage et les paraphraser] (lg 206) [pour reformuler le contenu du livre : citer la phrase entre guillemets puis interpréter selon son point de vue] (lg 227/237/357)
<i>Production d'un paragraphe de l'analyse</i>	<i>MT élab.cont</i>	<i>met.scrip</i> [le sujet qui écrit une analyse critique devient auteur] (lg 245) [l'agencement des idées est automatique puis le sujet peut contrôler la mise en forme] (lg 252)	
<i>Rédaction de son argumentation</i>	<i>P recup.idée.r</i>		<i>reg.pers.stratg</i> [reprendre les réflexions marquées durant la lecture] (lg 498)
	<i>R lec.crit</i>	<i>met.scrip</i> [le sujet qui se concentre sur sa traduction ne perçoit pas les erreurs linguistiques] (lg 495) <i>met.soi.comp</i> [facilité en orthographe] (lg 524)	

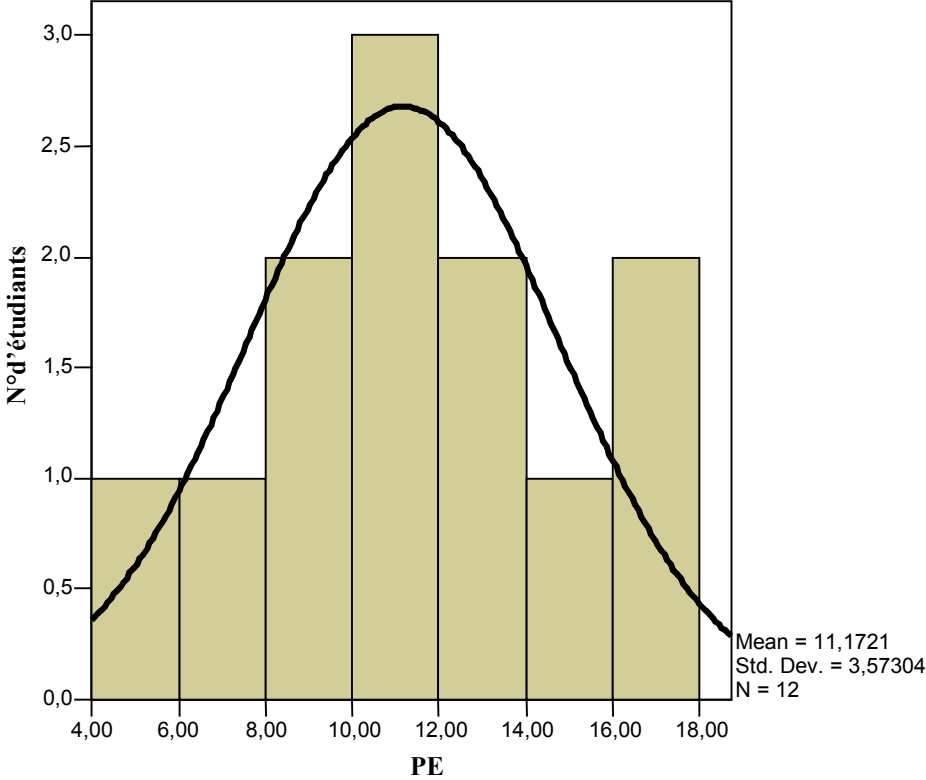
Suite annexe 11. *Sujet 11 "Charlotte" - Tableau synthèse Profil de rédaction -*

Sous-étapes	Opérations cognitives	Métaconnaissances	Autorégulation
<i>Prise de notes durant la lecture</i>	P gen.idée	<i>met.stratg.prod</i> [méthode personnelle de prise de notes : recopier les phrases complètes à partir de l'ouvrage lu] (lg 16)	
<i>Construction d'un plan</i>	<i>P org.écrit</i>	<i>met.stratg.prod</i> [méthode de construction du plan : marquer titres et phrases relevantes qui apparaîtront dans le texte] (lg 418) [les mots sont triés et choisis selon son importance dans l'ouvrage] (lg 435) [après le plan, la transcription commence de suite sans faire de brouillon] (lg 33)	
<i>Rédaction d'un passage du compte-rendu</i>	<i>MT élab.cont</i>	<i>met.stratg.reg</i> [moment de la journée où elle se sent plus performante : le soir] (lg 343) [avant la transcription, les contenus sont récupérés à partir de la relecture de segments rédigés auparavant] (lg 346)	
<i>Rédaction d'un passage de l'analyse critique</i>	<i>MT élab.cont</i>	<i>met.stratg.reg</i> [méthode de récupération de connaissances avant la traduction : relire dans l'ouvrage le chapitre concerné] (lg 236) <i>met.stratg.prod</i> [les mécanismes de mise en mots sont les mêmes qui agissent toujours, ce sont des « formes » sans contenu] (lg 290/307) [l'organisation de l'analyse est faite suivant celle du compte-rendu]	<i>reg.pers.stratg</i> [méthode de recherche de mots : réfléchir et se essayer de se remémorer des mots] (lg 151) [se concentrer sur la lecture assidue des notes afin d'essayer de produire les idées] (lg 194/205) <i>reg.pers.eval</i> [évaluation négative du titre donné au segment : peu cohérent avec le contenu] (lg 272) <i>reg.comp.verb</i> [prise de décision de changer le titre du segment] (lg 262) <i>reg.contx</i> [modification du contexte face à une difficulté de concentration dans la production des idées] (lg 125)
<i>Relecture finale</i>	<i>R lec.crit</i>	<i>met.soi.comp</i> [facilité à reconnaître des erreurs linguistiques dans son écrit] (lg 54)	<i>reg.pers.eval</i> [critère d'évaluation : recherche de contradictions et de fautes de français] (lg 54)

Suite annexe 11. *Sujet 12 "Laurent" - Tableau synthèse Profil de rédaction -*

Sous-étapes	Opérations cognitives	Métaconnaissances	Autorégulation
<i>Relecture de l'ouvrage</i>	P gen.idée		<i>reg.pers.obj</i> [comprendre clairement les connaissances théoriques à exprimer] (lg 17)
<i>Rédaction de l'introduction</i>			<i>reg.pers.obj</i> [assurer une cohérence entre l'introduction et le développement du texte] (lg 214) [enrichir le texte lexicalement] (lg 232) [ajouter à l'introduction des informations cohérentes] (lg 233) <i>reg.pers.eval</i> [évaluation négative : répétition de mots] (lg 223) <i>reg.pers.stratg</i> [méthode personnelle : écrire manuellement puis ensuite dactylographier] (lg 256)
<i>Construction d'un plan</i>	P org.écrit	<i>met.soi.lim</i> [incapacité à stocker les informations en mémoire] (lg 299)	<i>reg.pers.obj</i> [montrer la relation entre théorie et pratique] (lg 314) <i>reg.pers.stratg</i> [inclure dans le plan les thèmes à traiter et le suivre au fur et à mesure durant la transcription en essayant d'être cadré] (lg 299/307)
<i>Rédaction d'un passage</i>	MT élab.cont		<i>reg.pers.obj</i> [faire un résumé compact en intégrant une expérience personnelle] (lg 83) [comprendre clairement une définition citée dans l'ouvrage] (lg 140) <i>reg.pers.stratg</i> [expliquer la définition à partir d'un exemple] (lg 130) <i>reg.pers.eval</i> [estimation de l'adéquation entre les connaissances énoncées et les énoncés de l'ouvrage] (lg 100)
<i>Rédaction d'un passage</i>	R rel.crit	<i>met.stratg.reg</i> [après chaque paragraphe rédigé suit un moment de relecture] (lg 336)	<i>reg.pers.eval</i> [estimation de la pertinence d'un segment rédigé] (lg 337) [détection d'une erreur de grammaire] (lg 338) <i>reg.comp.verb</i> [réflexion à propos du niveau de compréhensibilité de ses énoncés, prise en compte du lecteur] (lg 342) <i>reg.contx</i> [demander l'avis d'une personne par rapport à la partie corrigée] (lg 391)
<i>Révision finale</i>	R rel.crit		<i>reg.pers.stratg</i> [se mettre à la place du lecteur, en prenant du recul] (lg 442)
	R exéc.correc		<i>reg.pers.stratg</i> [corriger sur papier après avoir imprimé] (lg 423) <i>reg.comp.verb</i> [prise en compte des contraintes de temps] (lg 436)

Annexe 12. Distribution graphique des notes (performance à l'écrit)



Annexe 13. Corrélations entre sous-composantes métacognitives et performance à l'écrit

			PE	NMCp	NMCt	NMCs	NARp	NARc	NARe
Spearman's rho	PE	Correlation	1,000	-,401	-,243	,658(*)	-,143	,205	-,150
		Coefficient							
		Sig. (2-tailed)	.	,196	,446	,020	,657	,524	,642
			N	12	12	12	12	12	12
	NMCp	Correlation	-,401	1,000	,159	-,170	-,553	-,288	-,021
		Coefficient							
		Sig. (2-tailed)	,196	.	,622	,597	,062	,363	,949
			N	12	12	12	12	12	12
	NMCt	Correlation	-,243	,159	1,000	-,136	-,274	-,419	,159
		Coefficient							
		Sig. (2-tailed)	,446	,622	.	,675	,389	,176	,622
			N	12	12	12	12	12	12
	NMCs	Correlation	,658(*)	-,170	-,136	1,000	-,336	-,113	-,151
		Coefficient							
		Sig. (2-tailed)	,020	,597	,675	.	,286	,727	,638
			N	12	12	12	12	12	12
	NARp	Correlation	-,143	-,553	-,274	-,336	1,000	,679(*)	,524
		Coefficient							
		Sig. (2-tailed)	,657	,062	,389	,286	.	,015	,080
			N	12	12	12	12	12	12
	NARc	Correlation	,205	-,288	-,419	-,113	,679(*)	1,000	,448
		Coefficient							
		Sig. (2-tailed)	,524	,363	,176	,727	,015	.	,144
			N	12	12	12	12	12	12
	NARe	Correlation	-,150	-,021	,159	-,151	,524	,448	1,000
		Coefficient							
		Sig. (2-tailed)	,642	,949	,622	,638	,080	,144	.
		N	12	12	12	12	12	12	

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Annexe 14. Comparaison des groupes de performance à l'écrit suivant leurs niveaux de sous-composantes métacognitives

MCs * PE

		PE				Total
		Faible	Moyen-faible	Moyen-fort	Fort	
MCs	Faible	2	2	1	0	5
	Moyen	0	1	3	0	4
	Fort	0	0	0	3	3
Total		2	3	4	3	12

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,350(a)	6	,012
Likelihood Ratio	17,544	6	,007
Linear-by-Linear Association	7,866	1	,005
N of Valid Cases	12		

a 12 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

MCp * PE

		PE				Total
		Faible	Moyen-faible	Moyen-fort	Fort	
MCp	Faible	1	0	4	2	7
	Moyen	1	2	0	1	4
	Fort	0	1	0	0	1
Total		2	3	4	3	12

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,500(a)	6	,204
Likelihood Ratio	10,894	6	,092
Linear-by-Linear Association	1,563	1	,211
N of Valid Cases	12		

a 12 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Suite annexe 14. MCt * PE

		PE				Total
		Faible	Moyen-faible	Moyen-fort	Fort	
MCt	Faible	1	0	2	2	5
	Moyen	1	1	2	0	4
	Fort	0	2	0	1	3
Total		2	3	4	3	12

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,967(a)	6	,324
Likelihood Ratio	9,905	6	,129
Linear-by-Linear Association	,315	1	,575
N of Valid Cases	12		

a 12 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

ARp * PE

		PE				Total
		Faible	Moyen-faible	Moyen-fort	Fort	
ARp	Faible	0	2	1	2	5
	Moyen	1	1	2	1	5
	Fort	1	0	1	0	2
Total		2	3	4	3	12

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,700(a)	6	,583
Likelihood Ratio	5,948	6	,429
Linear-by-Linear Association	1,251	1	,263
N of Valid Cases	12		

a 12 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

Suite annexe 14. ARc * PE

		PE				Total
		Faible	Moyen-faible	Moyen-fort	Fort	
ARc	Faible	0	2	1	1	4
	Moyen	2	1	2	2	7
	Fort	0	0	1	0	1
Total		2	3	4	3	12

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,750(a)	6	,576
Likelihood Ratio	5,349	6	,500
Linear-by-Linear Association	,000	1	1,000
N of Valid Cases	12		

a 12 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

ARe * PE

		PE				Total
		Faible	Moyen-faible	Moyen-fort	Fort	
ARe	Faible	2	2	2	2	8
	Moyen	0	0	2	1	3
	Fort	0	1	0	0	1
Total		2	3	4	3	12

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,833(a)	6	,442
Likelihood Ratio	6,592	6	,360
Linear-by-Linear Association	,079	1	,779
N of Valid Cases	12		

a 12 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Annexe 15. Analyse factorielle sans extraction de facteurs

Rotated Component Matrix(a)

	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
q4	,780	-,236	,128	,089	-,098	-,045	,070	-,113	,059
q3	,772	,274	-,057	-,033	,231	,072	-,284	-,042	-,108
q11	,632	-,038	-,085	,196	-,356	,116	-,356	,103	,104
q9	,626	-,108	,078	,023	-,223	,080	,148	,454	-,166
q5	,147	,775	,073	,102	-,208	-,204	,098	-,084	-,017
q1	-,144	,688	,199	,095	,259	,140	-,085	,041	-,244
q7	-,187	,633	,160	-,240	,073	-,006	,080	,070	-,128
q12	,411	-,430	,169	,367	-,155	-,078	-,091	,178	-,078
q10	,187	,149	,829	,092	-,127	,095	-,164	,218	,105
q16	,126	-,085	-,719	,024	,024	,190	-,129	-,347	,381
q2	,029	,444	,571	,048	,174	-,065	,288	-,002	,264
q8	-,056	,263	,135	-,767	-,050	-,166	,198	,212	,034
q19	,078	-,198	,421	,648	,264	-,255	,250	-,056	,027
q13	,198	,382	,110	,584	-,341	,128	-,176	,297	,271
q15	-,106	-,012	-,125	,026	,735	,088	,237	-,049	-,051
q20	-,051	,126	,138	,040	,718	-,282	-,310	,094	,150
q21	-,033	-,016	,110	-,158	-,104	,809	-,279	-,073	,026
q17	,125	-,035	-,180	,258	,015	,781	,181	,094	,043
q6	-,131	,107	,033	-,090	,037	-,061	,847	,019	-,029
q18	,022	,003	-,048	-,080	,036	,005	-,017	,907	,076
q14	-,072	-,184	,021	,034	,026	,042	-,027	,061	,893

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 11 iterations.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,395	11,403	11,403
2	2,348	11,181	22,584
3	1,953	9,298	31,882
4	1,730	8,237	40,119
5	1,686	8,030	48,149
6	1,610	7,664	55,814
7	1,506	7,170	62,984
8	1,434	6,827	69,811
9	1,270	6,047	75,858

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Annexe 16. Corrélations entre tous les items du questionnaire

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1					,338*		,404**														
2					,364*	,353*				,446**									,447**		
3				,372*					,321*		,480**										
4			,372*						,483**		,443**										
5	,338*	,364*					,426**													,305*	
6		,353*																			
7	,404**				,426**			,396**													
8							,396**														
9			,321*	,483**							,333*								,327*		
10		,446**																		,376*	
11			,480**	,443**						,333*											
12																					
13																					
14																					
15																					
16																					
17																					,353*
18																					
19																					
20																					
21																					

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Annexe 17. Matrice de composants après extraction de 8 et 7 et 6 facteurs

Rotated Component Matrix(a)

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
q12	,729	,099	-,128	-,031	,048	,014	,070	,072
q4	,717	,050	,036	-,113	,151	-,060	-,051	-,129
q9p	,594*	,055	,090	-,201	-,012	,105	,485	-,248
q11	,581	-,128	,232	-,299	,454	,137	,094	,049
q7	-,507	,250	,382	,021	-,032	-,050	,140	-,252
q8	-,474	,181	-,032	-,271	-,038	,334	,429	-,234
q10	,162	,814	,161	-,128	,233	,067	-,240	,070
q16p	-,020	-,753	,023	-,022	,231	,153	-,284	,230
q2	-,172	,601	,372	,144	-,150	-,098	,047	,079
q5	-,127	,137	,790	-,136	-,029	-,174	-,061	-,168
q13	,314	,126	,661	-,119	,116	,267	,143	,377
q1	-,374	,295	,492	,299	,086	,168	,019	-,272
q20	-,148	,150	,020	,713	,319	-,288	,086	,131
q15	-,181	,109	-,129	,691	-,168	,089	-,024	-,129
q19	,324	,416	,405	,475	-,310	-,099	-,216	,131
q6p	-,143	,054	,082	,015	-,775	-,050	,073	-,149
q3	,350	-,061	,335	,174	,560	,023	,072	-,398
q17p	,137	-,175	,056	,040	-,097	,825	,059	,019
q21p	-,183	,124	-,163	-,217	,359	,725	-,036	-,016
q18p	,046	-,017	,013	,069	-,019	,040	,888	,145
q14p	-,018	-,033	-,052	,001	,079	,007	,065	,825

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 13 iterations.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,930	13,951	13,951
2	2,824	13,450	27,401
3	1,775	8,453	35,854
4	1,719	8,185	44,039
5	1,659	7,900	51,939
6	1,487	7,082	59,021
7	1,457	6,937	65,958

Extraction Method: Principal Component Analysis.

* en gras sont indiqués les items corrélés avec plusieurs facteurs à plus de .30

Matrice à 7 facteurs

Rotated Component Matrix(a)

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
q2	,710	-,140	-,163	-,122	,105	,062	-,084
q10	,707	,183	,146	-,058	-,236	-,251	-,145
q5	,625	-,102	,084	-,014	-,068	-,006	,300
q19	,603*	,349	-,251	-,041	,492	-,184	-,091
q1	,558	-,385	,111	,171	,266	,043	,306
q16p	-,534	-,052	,336	,319	,076	-,259	-,126
q13	,521	,321	,225	,419	-,072	,198	-,249
q12	-,038	,727	,043	-,009	-,041	,063	-,093
q4	,029	,713	,174	-,045	-,104	-,049	,140
q9p	,048	,587	,006	,103	-,200	,488	,266
q11	,019	,562	,515	,215	-,275	,113	,018
q7	,446	-,496	-,027	-,048	,004	,155	,276
q8	,102	-,451	-,099	-,403	-,303	,411	,191
q6p	,106	-,106	-,755	-,016	,066	,085	,174
q3	,148	,309	,623	,064	,168	,089	,448
q17p	-,104	,099	-,072	,837	,037	,072	,019
q21p	-,031	-,221	,270	,594	-,317	-,060	-,047
q15	-,137	-,208	-,162	,058	,679	-,029	,105
q20	,156	-,165	,318	-,323	,667	,083	-,166
Q18p	-,027	,038	-,012	,032	,059	,890	-,138
q14p	-,034	-,004	,091	,058	,017	,075	-,810

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 12 iterations.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,885	13,739	13,739
2	2,101	10,004	23,743
3	2,027	9,654	33,397
4	1,673	7,966	41,364
5	1,672	7,961	49,325
6	1,627	7,747	57,072
7	1,483	7,062	64,134
8	1,446	6,887	71,020

Extraction Method: Principal Component Analysis.

*en gras sont indiqués les items corrélés avec plusieurs facteurs à plus de .30

Matrice à 6 facteurs

Rotated Component Matrix(a)

	Component					
	1	2	3	4	5	6
q19	,767*	,035	-,150	-,172	,358	-,025
q10	,711	,171	,101	,023	-,257	-,233
q2	,651	-,196	,313	-,086	,095	,070
q13	,561	,290	-,050	,484	-,105	,235
q16p	-,480	,139	-,256	,397	,131	-,317
q3	,017	,815	,227	,026	,167	,037
q11	,054	,698	-,209	,253	-,295	,122
q4	,158	,591	-,339	-,164	-,209	,064
q6p	,133	-,505	,089	-,276	-,044	,222
q7	,182	-,173	,690	-,034	,063	,055
q1	,322	,025	,662	,145	,296	-,033
q8	-,139	-,274	,528	-,314	-,207	,287
q5	,442	,151	,522	-,056	-,075	-,035
q12	,174	,414	-,520	-,092	-,149	,201
q14p	,153	-,273	-,449	,363	,089	,044
q17p	-,064	,059	-,100	,677	-,033	,151
q21p	-,139	,058	,173	,666	-,257	-,140
q20	,139	,067	,083	-,127	,751	-,017
q15	-,120	-,173	,038	-,042	,660	-,011
Q18p	-,069	-,031	,031	,117	,094	,859
q9p	,067	,466	-,103	-,067	-,301	,590

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 24 iterations.

*en gras sont indiqués les items corrélés avec plusieurs facteurs à plus de .30

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,578	12,277	12,277
2	2,563	12,203	24,480
3	2,415	11,500	35,980
4	1,799	8,567	44,547
5	1,728	8,230	52,777
6	1,545	7,357	60,134

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Annexe 18. Analyses exploratoires avec extraction de 5 et 4 facteurs

Rotated Component Matrix(a) (5 facteurs sans item 6)

	Component				
	1	2	3	4	5
qm_4	,734	,024	-,043	-,030	,077
qm_11	,711	,036	,374	-,149	,103
qm_12	,707	-,002	-,090	-,067	-,173
qm_9p	,600	,035	-,013	-,461	,221
qm_7	-,481	,387	-,041	-,137	,383
qm_10	,181	,717	,053	-,027	-,099
qm_2	-,192	,697	-,189	,010	,028
qm_19	,215	,629	-,356	,409	-,107
qm_13	,377	,583	,373	-,082	-,107
qm_5	-,074	,568	,022	-,057	,390
qm_1	-,347	,518	,084	,167	,461
qm_16p	,064	-,500	,461	,371	-,076
qm_21p	-,111	,003	,739	-,085	-,005
qm_17p	,120	-,048	,658	,091	-,028
qm_8	-,433	,025	-,251	-,540	,267
qm_18p	,067	-,001	-,118	-,501	,021
qm_15	-,262	-,136	-,219	,496	,133
qm_20	-,099	,158	-,360	,485	,125
qm_14p	,012	,070	,134	,070	-,659
qm_3	,500	,092	,161	,189	,650

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 9 iterations.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,073	15,363	15,363
2	2,789	13,943	29,306
3	1,953	9,767	39,072
4	1,682	8,412	47,484
5	1,608	8,042	55,527

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Extraction de 4 facteurs

Rotated Component Matrix(a) (4 facteurs sans item 6)

	Component			
	1	2	3	4
qm_11	,753	-,021	,319	,037
qm_4	,704	-,057	-,102	,084
qm_9p	,688	-,030	,000	-,372
qm_12	,680	-,169	-,175	,138
qm_13	,512	,466	,245	,141
qm_3	,453	,269	,176	,036
qm_15	-,417	-,001	-,196	,283
qm_1	-,280	,705	,104	-,069
qm_2	-,087	,667	-,249	-,038
qm_5	,038	,660	,020	-,189
qm_10	,304	,604	-,068	,098
qm_19	,174	,541	-,499	,416
qm_7	-,365	,531	,028	-,359
qm_21p	-,014	,054	,736	,032
qm_17p	,145	-,016	,621	,225
qm_16p	-,071	-,421	,459	,421
qm_20	-,223	,235	-,385	,301
qm_8	-,297	,090	-,117	-,709
qm_18p	,177	-,070	-,073	-,453
qm_14p	,023	-,141	,016	,356

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 10 iterations.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,178	15,891	15,891
2	2,907	14,536	30,428
3	1,905	9,524	39,951
4	1,774	8,871	48,823

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Annexe 19. Analyse exploratoire : extraction de 3 facteurs et élimination d'items

Rotated Component Matrix(a)

	Component		
	1	2	3
q11	,757	-,032	,325
q4	,734	-,071	-,094
q12	,704	-,127	-,161
Q9p	,658	-,003	,011
q3	,512	,188	,301
q13	,471	,459	,279
q2	-,100	,696	-,208
q5	,015	,687	,008
q1	-,274	,657	,189
q10	,284	,609	-,075
q7	-,380	,567	,042
q19	,165	,557	-,415
q21	,020	-,018	-,729
q17p	,153	-,065	,667
q16p	-,041	-,435	,436

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization/ a Rotation converged in 6 iterations.

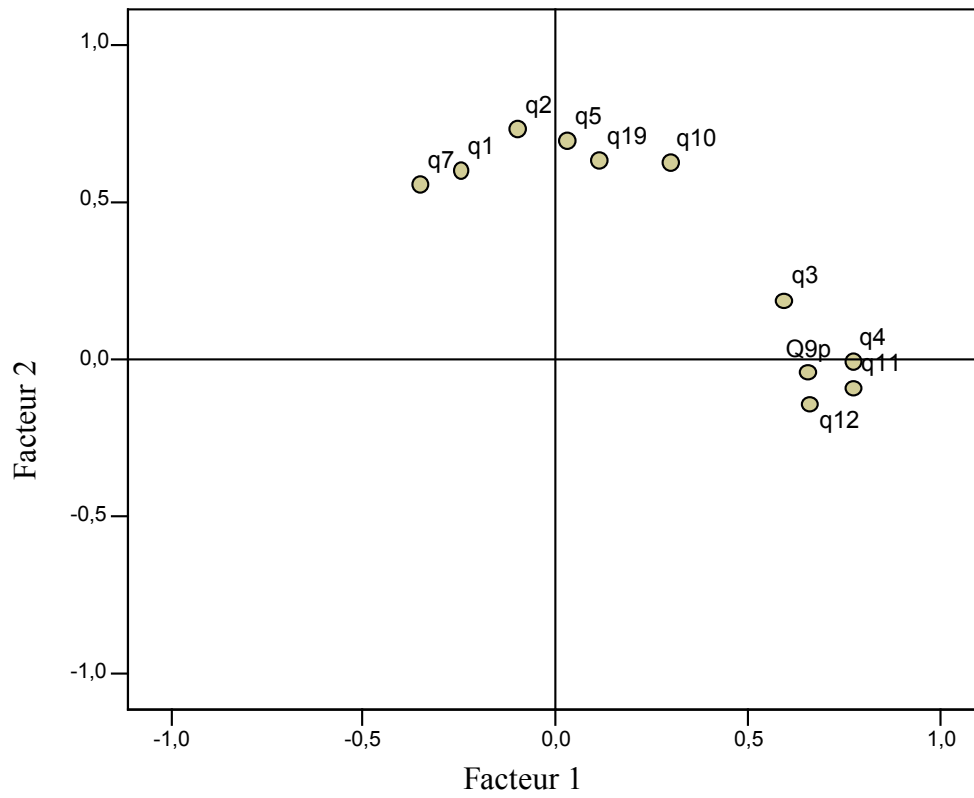
Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,038	20,252	20,252
2	2,831	18,875	39,126
3	1,606	10,706	49,833

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Annexe 20. Diagramme de composantes, solution factorielle finale (2 dimensions)

Diagramme de composantes



Annexe 21. Accord inter-juges, évaluation de la performance à l'écrit

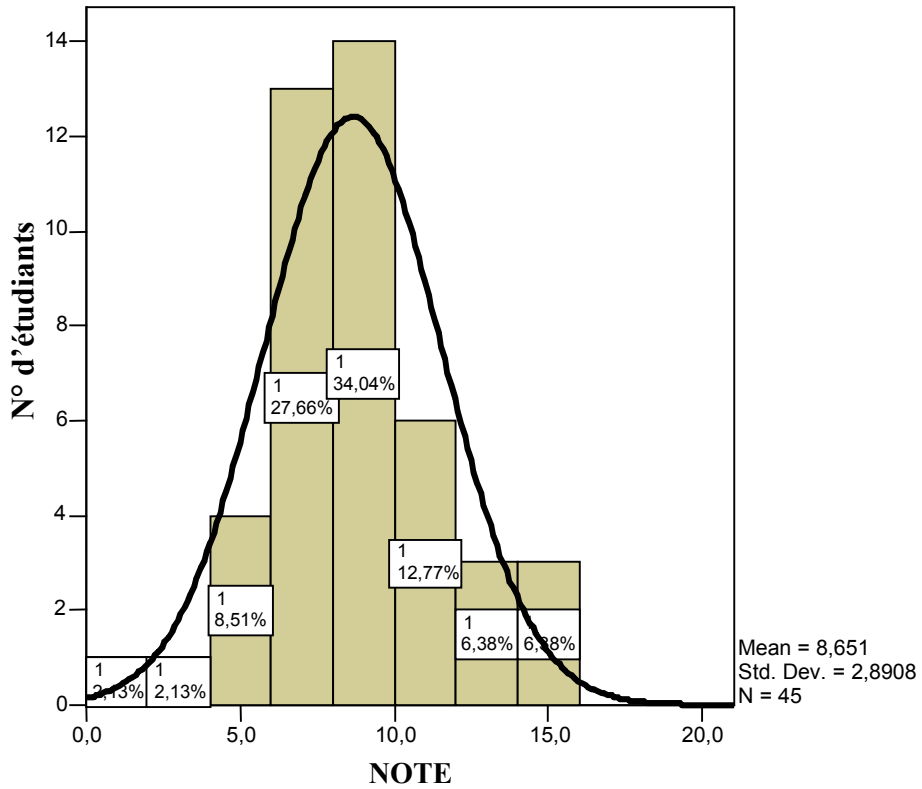
Fiabilité inter-juges

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,732	,747	3

Matrice de corrélation Inter-item

	EV1	EV2	EV3
EV1	1,000	,608	,427
EV2	,608	1,000	,453
EV3	,427	,453	1,000

Annexe 22. Distribution graphique des notes



$$[\bar{x} - \sigma; \bar{x} + \sigma] = 71\%$$

$$[\bar{x} - 2\sigma; \bar{x} + 2\sigma] = 93\%$$

$$[\bar{x} - 3\sigma; \bar{x} + 3\sigma] = 100\%$$

Plages de normalité des notes à l'écrit (second dispositif)

Annexe 23. Tableaux de corrélations, test de Pearson

Corrélations entre les dimensions AR_PL, MC, MET (somme des deux dernières) et PE

		PE	MET°	AR_PL	MC
PE	Pearson Correlation	1	,452(**)	,209	,475(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,002	,168	,001
	N	45	45	45	45
MET	Pearson Correlation	,452(**)	1	,767(**)	,550(**)
	Sig. (2-tailed)	,002	.	,000	,000
	N	45	45	45	45
AR_PL	Pearson Correlation	,209	,767(**)	1	-,088
	Sig. (2-tailed)	,168	,000	.	,564
	N	45	45	45	45
MC	Pearson Correlation	,475(**)	,550(**)	-,088	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,564	.
	N	45	45	45	45

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

° MET : métaconnaissances / AR_PL : autorégulation de la planification / MC : somme des résultats aux échelles métaconnaissances et autorégulation

Corrélations de tous les items du questionnaire avec la performance à l'écrit

	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>r</i> =	,375(*)	,146	,210	,158	,327(*)	-,088	,217	-,134
<i>Sig</i> =	,011	,340	,167	,301	,028	,563	,151	,387
	9	10	11	12	13	14	15	16
<i>r</i> =	,039	,433(**)	,312(*)	,052	,248	-,062	-,168	-,047
<i>Sig</i> =	,801	,003	,037	,735	,100	,688	,270	,760
	17	18	19	20	21			
<i>r</i> =	,001	-,333(*)	,340(*)	,030	-,019			
<i>Sig</i> =	,995	,025	,022	,847	,899			

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Annexe 24. Analyse des variances

Relations entre les moyennes des variables performance écrite et métacognition (somme des résultats à deux sous-échelles)

Dependent Variable: PE

GroupeMET	Mean	Std. Deviation	N
METfaible	6,054	2,5119	8
METmoyen	8,774	2,4453	30
METfort	11,092	2,9992	7
Total	8,651	2,8908	45

Test d'égalité de variances des erreurs de Levene (a)

F	df1	df2	Sig.
,438	2	42	,648

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

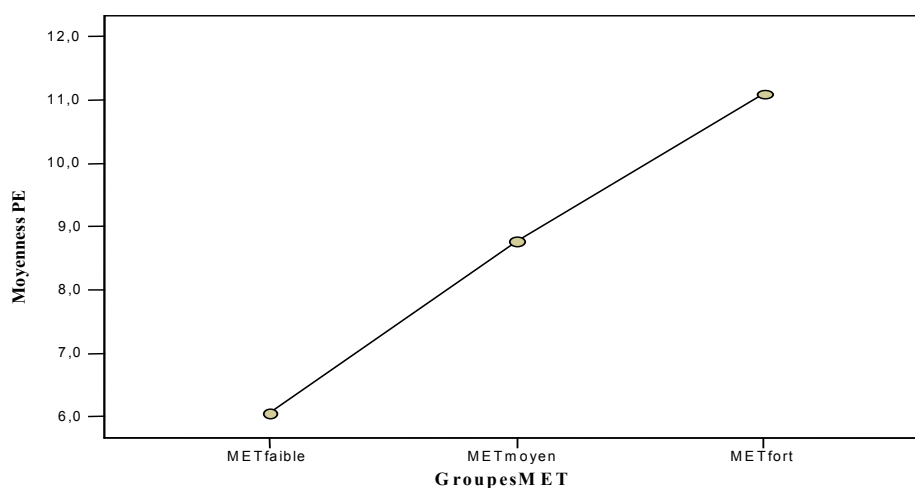
a Design: Intercept+GroupeMET

Tests des effets inter-sujets

Dependent Variable: PE

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	96,139(a)	2	48,070	7,435	,002
Intercept	2230,601	1	2230,601	345,006	,000
GroupeMET	96,139	2	48,070	7,435	,002
Error	271,547	42	6,465		
Total	3735,333	45			
Corrected Total	367,686	44			

a R Squared = ,261 (Adjusted R Squared = ,226)



Relations entre les moyennes des variables performance écrite et sous-composante
« connaissances métacognitives »

Dependent Variable: PE

GroupeMC	Mean	Std. Deviation	N
MCfabile	6,846	1,9824	7
MCmoyen	8,229	2,6251	25
MCfort	10,433	3,0302	13
Total	8,651	2,8908	45

Test d'égalité de variances des erreurs de Levene (a)

Dependent Variable: PE

F	df1	df2	Sig.
1,524	2	42	,230

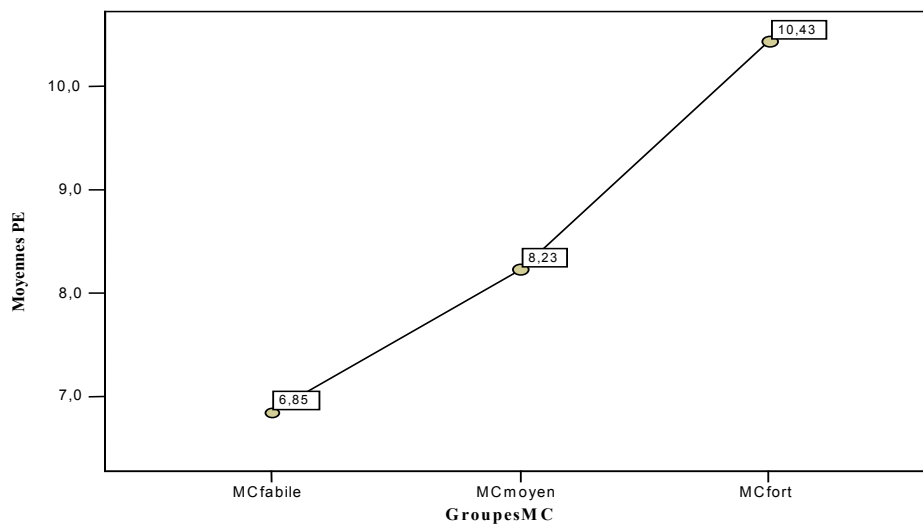
Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.
a Design: Intercept+GroupeMC

Test des effets inter-sujets

Dependent Variable: PE

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	68,541(a)	2	34,271	4,812	,013
Intercept	2504,699	1	2504,699	351,668	,000
GroupeMC	68,541	2	34,271	4,812	,013
Error	299,145	42	7,123		
Total	3735,333	45			
Corrected Total	367,686	44			

a R Squared = ,186 (Adjusted R Squared = ,148)



Relations entre les moyennes des variables performance écrite et sous-composante
« autorégulation »

Dependent Variable: PE

GraoupeAR_PL	Mean	Std. Deviation	N
AR_PLfaible	6,417	2,5898	7
AR_PLmoyen	9,212	3,1154	21
AR_PLfort	8,877	2,3835	17
Total	8,651	2,8908	45

Test d'égalité de variances des erreurs de Levene (a)

Dependent Variable: PE

F	df1	df2	Sig.
,844	2	42	,437

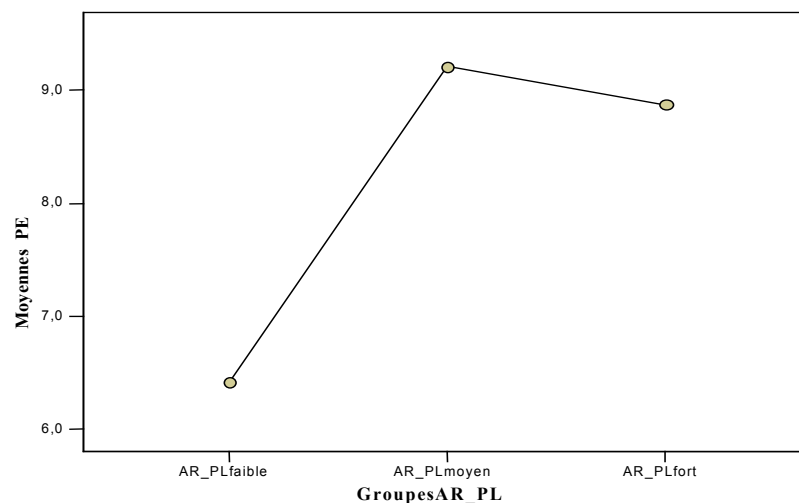
Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.
a Design: Intercept+GraoupeAR_PL

Test des effets inter-sujets

Dependent Variable: PE

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	42,428(a)	2	21,214	2,739	,076
Intercept	2408,959	1	2408,959	311,065	,000
GraoupeAR_PL	42,428	2	21,214	2,739	,076
Error	325,258	42	7,744		
Total	3735,333	45			
Corrected Total	367,686	44			

a R Squared = ,115 (Adjusted R Squared = ,073)



Index thématique

A

Agentivité · 13, 68, 71, 72, 80, 164
Apprenance · 13, 290
Approche sociocognitive · 13, 50, 66,
68, 69, 70, 72, 73, 74, 79, 80, 117, 273
Autodirection · 12, 29, 31, 40, 73, 81,
111, 120
Autoformation · 41

C

*Charges cognitives de la production
d'écrits* · 35, 92, 105, 114, 129, 227,
233, 276, 283
Contraintes de l'écrit · 37, 91, 107, 128,
186, 22, 251
Critères de qualité d'écrit · 103, 133,
203, 236
Croyance · 57, 249, 250, 252, 257, 259
Cycle d'autorégulation · 74, 78, 80, 280,
288, 295, 296, 299, 301

D

*Dépendance entre métacognition et
performance* · 15, 42, 63, 65, 110,
183, 237, 239, 258, 264, 265, 266,
276, 280, 281, 282
Difficultés des étudiants · 34, 150, 179,
180, 187, 230

E

Echec des étudiants · 11, 17, 21, 22, 24,
25, 26, 29, 31, 271
Énonciation de connaissances · 91, 92,
96
Expériences métacognitives · 46, 50, 55,
61, 63, 64, 122
*Explicitation des composantes
métacognitives* · 65, 172, 204, 230,
236, 238, 241, 274

F

Flexibilité des processus cognitifs · 108,
118, 125, 225, 226, 233, 243

G

Généralisation · 60, 122
Gestion des processus cognitifs · 29,
35, 37, 41, 52, 66, 87, 90, 96, 100,
102, 105, 143, 180, 181, 241, 243,
272, 273, 283, 286, 288, 300
Guidage · 48, 54, 72, 80, 157, 196, 276,
279, 289

M

Massification · 12, 25, 29, 30, 31
Mémoire à court terme · 89, 90
Mémoire à long terme · 55, 84, 86, 87,
88, 89, 90, 91, 93, 98, 179, 183, 188,
285
Mémoire de travail · 89, 90, 99, 100,
101, 104, 106, 285
Métacognition explicite · 46, 51, 53, 54,
55, 73, 279
Métacognition implicite · 51, 53, 54, 76,
143, 273
Métier d'étudiant · 12, 25, 32
Mise en texte · 84, 100, 102, 108, 127,
128, 129, 180, 183, 188, 190, 192, 193,
201, 202, 205, 206, 207, 208, 210,
225, 227, 228, 274, 285
Monitoring · 46, 47, 53, 63, 75, 100,
163, 168

O

Organisation de l'écrit · 14, 35, 36, 37,
40, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 114,
116, 126, 160, 161, 187, 188, 189,
190, 205, 211, 214, 226, 227, 232,
274, 284

P

Phase d'autoréflexion · 40, 60, 73, 78, 81, 255, 277, 288

Phase de contrôle ou d'action · 13, 49, 50, 73, 74, 79, 108, 117, 238, 241, 25, 253, 254, 256, 258, 260

Phase de planification · 14, 47, 48, 49, 73, 74, 78, 248, 251, 253, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 264, 267, 273, 276, 277, 280, 284, 285, 288

Pouvoir épistémique de l'écriture · 34, 36, 37, 83, 95, 96, 229, 231, 272, 284

Prise de conscience · 41, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 60, 61, 63, 123, 130, 132, 142, 142, 143, 163, 164, 182, 273, 280, 282

Prise de distance · 124, 261

Processus cognitif de planification · 37, 84, 86, 88, 89, 90, 95, 98, 100, 103, 105, 108, 181, 183, 188, 189, 190, 193, 198, 201, 206, 210, 211

Q

Qualité d'écrit · 102, 112, 124

R

Réflexion · 39, 40, 47, 51, 54, 56, 71, 85, 97, 103, 248, 252, 255, 257

Réussite · 11, 12, 14, 16, 22, 23, 24, 29, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 38, 39, 41, 42, 119, 165, 266, 271, 277, 278, 279, 295

Révision de l'écrit · 40, 57, 85, 88, 95, 102, 103, 114, 107, 108, 114, 117, 121, 123, 126, 127, 128, 130, 135, 183, 191, 193, 195, 196, 197, 201, 202, 205, 207, 208, 213, 214, 215, 225, 226, 228, 231, 232, 241, 285

Rôle de l'écrit · 32, 35, 38, 98, 272

S

Sous-composantes métacognitives · 82, 135, 170, 177, 216, 223, 224, 233, 235, 238, 239, 242, 247, 255, 261, 262, 265, 267, 276, 281

T

Transformation de connaissances · 32, 34, 35, 37, 42, 83, 88, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 108, 114, 126, 127, 130, 186, 187, 224, 225, 229, 232, 233, 241, 272, 276, 283

U

Université · 11, 12, 14, 22, 23, 28, 30, 32, 36, 41, 57, 272

V

Verbalisation · 141, 147, 207, 279

Index des auteurs

A

ALAMARGOT Denis · 89, 90, 92, 94,
95, 182, 293
ALBARELLO Luc · 293
ALLAL Linda · 31, 49, 293
ALTET Marguerite · 28, 34, 296

B

BALAS Armelle · 53, 279, 293
BANDURA Albert · 13, 41, 56, 57, 66,
67, 68, 69, 70, 71, 78, 79, 80, 117,
120, 121, 257, 273, 279, 282, 290,
293, 295
BARDIN Laurence · 169, 293
BARLETTA Norma · 36
BARRÉ-DE MINIAC Christine · 1, 14,
15, 33, 34, 86, 87, 293
BEILLEROT Jacky · 33
BEREITER Carl · 15, 34, 35, 82, 91,
92, 93, 94, 95, 96, 108, 114, 125, 127,
131, 186, 187, 224, 229, 231, 272,
274, 283, 286, 294, 469, 481
BERNINGER Virginia · 108, 112, 127,
131, 235
BIDEAUD Jacqueline · 294
BOEKAERTS Monique · 49, 72, 73, 78,
118, 122, 294
BORKOWSKI John · 38, 272, 294
BOSCOLO Pietro · 294
BOURDIN B · 294
BREEVELT Iris · 294
BREUER Klaus · 66, 70, 71, 294
BRIXHE Daniel · 31
BROWN Ann · 47, 48, 49, 52, 55, 56,
57, 63, 66, 73, 78, 237, 274, 294

C

CAMPS Anna · 86, 91
CARLINO Paula · 40, 272, 295
CARRÉ Philippe · 1, 12, 13, 41, 67, 68,
69, 70, 72, 290, 295
CHENG Xiaoguang · 295

CHIRACHE Silvère · 28
COHEN Elie · 12
COIRIER Pierre · 85, 86, 101, 295
CORDIER Françoise · 89, 295
COULON Alain · 12, 22, 28, 30, 31, 32,
33, 271, 272, 283, 295

D

DELAYNE-CONNOR Shah · 295
DOLY Anne-Marie · 295
DOUDIN Pierre-Andre · 294, 295, 298
DURU-BELLAT Marie · 11, 25, 295

E

EHRlich Marie-France · 296
ERLICH Valérie · 11, 27

F

FABRE Jérôme · 27
FABRE Michel · 296
FAVART Monik · 35, 88, 96, 97, 98,
106, 232, 296
FAVE-BONNET Marie-Françoise · 28,
271, 283, 296
FAYOL Michel · 41, 83, 88, 91, 92, 93,
96, 101, 106, 296
FENOUILLET Fabien · 29, 118, 296,
298
FERRARI Michel · 38, 129, 159, 236,
272, 278, 296
FLAVELL John · 14, 39, 46, 47, 48, 49,
54, 55, 57, 58, 61, 62, 63, 65, 73, 82,
90, 108, 110, 122, 152, 154, 164, 181,
273, 274, 296
FREITAS Antonio · 296

G

GALAND Benoît · 25, 26, 28
GAONAC'H Daniel · 85, 89

GARCIA-DEBAN Claudine · 296
GARNER Ruth · 38, 47, 58, 61, 272, 296
GIRARDOT Pauline · 11, 16, 23, 24, 150
GIVORD Pauline · 27
GRAHAM Steven · 111, 112, 120, 121, 126, 129, 131, 132, 133, 197, 296, 297
GRUEL Louis · 26, 34

H

HACKER Douglas · 15, 38, 39, 56, 66, 297, 301
HARRIS Karen · 111, 112, 120, 121, 126, 129, 131, 132, 133, 197, 296, 297
HAYES John · 35, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 106, 108, 114, 117, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 179, 188, 189, 190, 191, 200, 201, 202, 225, 231, 257, 274, 283, 284, 297, 466, 472, 501
HIDI Suzanne · 297
HUBERMAN Michael · 169, 297
HUET Nathalie · 139, 140, 275, 298

J

JAROUSSE Jean-Pierre · 23, 30, 297
JEZEGOU Annie · 297

K

KELLOGG Ronald · 35, 98, 100, 101, 103, 183, 285, 297
KORIAT Asher · 298

L

LAMEUL Genviève · 13, 29, 298
LATERASSE Colette · 22, 29, 33, 298
LESEUR Benoît · 30
LIEURY Alain · 118, 298

M

MARINÉ Claudette · 275, 298

MARTINEZ Maria Christina · 74, 75, 76, 79, 80, 81, 118, 158, 163, 164, 166, 247, 258, 279, 298, 302, 303
MAURICE Danielle · 33, 298
MAXWELL Joseph · 169, 298
MAZZONI Giuliana · 298
MELOT Anne-Marie · 59, 60, 61, 62, 122, 284, 298
METCALFE Janet · 298
MILES Mathew · 169, 297
MONGEAU Pierre · 50, 64, 110, 278, 281, 299
MORTAMET Clara · 32
MUCCHIELI Laurence · 34, 299

N

NAVARRO Gabriela · 161, 299
NOEL Bernadette · 52, 299

P

PAJARES Franck · 67, 68, 299
PARMENTIER Philippe · 11, 24, 25, 28, 299
PERONARD Marianne · 57, 61, 64, 110, 281, 299
PINARD Adrien · 48, 49, 51, 52, 55, 63, 299
PIOLAT Annie · 14, 35, 85, 100, 103, 104, 105, 106, 108, 114, 117, 123, 124, 127, 128, 129, 159, 183, 197, 227, 231, 285, 288, 294, 299, 300
POLLET Marie-Christine · 14, 34, 36, 229, 272, 300

R

RAPHAEL Taffy · 110, 112, 131, 235, 278, 300
RETALI Patrick · 300
REUTER Yves · 34, 83, 159
RIVIÈRE Angel · 300
ROMAIN Hélène · 300
ROMAINVILLE Marc · 1, 11, 22, 28, 30, 31, 161, 235, 237, 271, 278, 279, 283, 300
ROSENTAL Claude · 265, 300

ROUSSEY Jean-Yves · 85, 103, 104,
105, 106, 108, 114, 117, 127, 128,
129, 159, 197, 285, 299, 300

S

SCARDAMALIA Marlene · 34, 82, 91,
92, 93, 94, 95, 96, 108, 114, 125, 126,
127, 131, 186, 187, 224, 229, 231,
272, 274, 283, 286, 294, 300, 469, 481

SCHNEUWLY Bernard · 35

SCHRAW Gregory · 38, 39, 48, 58, 59,
60, 63, 78, 110, 163, 164, 247, 272,
284, 300, 301

SCHROUT Patrick · 234, 263

SIEGEL Sidney · 301

SITKO Barbara · 108, 123, 126, 127,
128, 129, 131, 301

SPERLING Rayne · 39, 48, 163, 164,
247, 301

T

TOBIAS Sigmund · 301

TRINQUIER Marie-Pierre · 11, 28, 31,
301

TROIA · 111, 121, 296

TROLLAT Anne-Françoise · 13, 29,
301

V

VAZQUEZ Alicia · 36, 37, 41, 301

VERSMERSCH Pierre · 51, 301, 302

VEZIN Jean-François · 113

VICTORI M · 130, 131, 132, 235, 236,
302

W

WENDEN Anita · 110

WHITE Mary · 130, 302

WIDNER Robert · 302

Z

ZIMMERMAN Barry · 14, 38, 39, 49,
50, 53, 54, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78,
79, 80, 81, 86, 98, 113, 114, 115, 116,
118, 119, 120, 121, 122, 123, 124,
129, 133, 156, 158, 163, 164, 166,
194, 195, 196, 198, 200, 202, 204,
238, 240, 242, 247, 248, 250, 251,
258, 260, 272, 273, 279, 280, 286,
287, 290, 296, 302, 303, 473