



Faculté de Médecine et de Pharmacie

Centre de Formation Universitaire en Orthophonie

2018-2019

MEMOIRE

En vue de l'obtention du

Certificat de Capacité d'Orthophonie

Présenté par

Taphanel Johanne

**Etude des bénéfices d'un entraînement à l'autorégulation en
écriture chez des élèves de CM2**

Directeur du mémoire : Dyanne ESCORCIA, Maître de conférences en Sciences de l'éducation,
Chercheuse au laboratoire CeRCA de l'Université de Poitiers.

Membres du jury : Marion BOISSOT, Orthophoniste

Véronique BONNAUD, Neuropsychologue, Directrice pédagogique de l'école
d'Orthophonie de Poitiers.

Dédicaces et Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu Mme Escorcia pour son accompagnement, sa disponibilité et ses conseils pendant ces deux années de mémoire.

Merci à Mme Rottier-Auclair qui m'a accueillie dans son école, m'a dédié du temps et m'a permis de travailler avec ses élèves.

Un grand merci à l'ensemble des élèves ayant participé à cette étude. Merci pour votre accueil, votre bonne humeur et votre pleine motivation lors des séances que nous avons partagées ensemble. Je tiens également à remercier l'ensemble de l'école des Brizeaux, m'ayant accueillie toute mon enfance et maintenant lors de ce mémoire de fin d'étude qui marque la fin de mon parcours.

Merci à l'ensemble des maîtres de stage que j'ai pu rencontrer durant mon parcours. Elles ont su m'enseigner leur pratique et m'aider à m'enrichir tant sur des aspects professionnels que personnels. Elles ont fait preuve de disponibilité et de bienveillance.

Je remercie ma promotion pour ces cinq années pleines d'émotions, ce soutien permanent et tous ces moments de rires et de partages. J'ai une pensée particulière pour Julie, qui m'aura supportée du jour du concours jusqu'au jour du certificat de compétences, et certainement bien plus longtemps encore. Je remercie également Clémence, Anaïs, Célia, qui sauront en quoi elles ont pu m'aider dans ce parcours.

Je remercie ma marraine en orthophonie, qui a su m'aider lorsque j'en avais besoin.

Merci à Claire, amie d'enfance et d'aujourd'hui, qui saura toujours me changer les idées malgré ses soucis bien plus conséquents que les miens.

Merci à ma famille et notamment à mon frère qui saura toujours me rappeler ce qui est important. Merci à ma grand-mère, toujours accueillante et bienveillante. Merci à mon père et à ma mère m'ayant aidée et soutenue tout au long de mes études.

Enfin, un grand merci à Martin qui représente mon plus grand soutien, qui m'a toujours encouragée et supportée, qui a fait preuve de la plus grande patience et du plus total dévouement afin que tout se passe au mieux pour moi.

Table des matières

Introduction	1
Partie théorique et problématique.....	2
Bases théoriques soutenant les méthodes d'autorégulation.....	2
L'autorégulation : une intervention globale au carrefour de diverses théories.....	2
Quelques définitions.....	3
Les modèles qui en découlent	4
Le modèle de Schunk et Zimmerman	4
Le modèle « Cognitive Self-Regulation Instruction » ou CRSI	5
Le modèle « Self-Regulation Strategy Development » ou SRSD.....	6
Quelles sont les pratiques les plus efficaces pour enseigner l'écriture ?	7
Méthode choisie et hypothèses.....	8
Matériel et méthode.....	9
Population.....	9
Critères d'inclusion	9
Critères d'exclusion	9
Matériel.....	10
Elaboration et déroulement du protocole expérimental	10
Recueil et traitement des données.....	13
Concernant la qualité des écrits	13
Concernant le nombre de mots et l'orthographe	15
Résultats	16
Qualité globale et contenu des histoires.....	16
Qualité globale des histoires	16
Contenu des histoires.....	17
Mesures contrôles quantitatives.....	17
Longueur des histoires	17
Orthographe	18
Etude des corrélations	19
Entre la qualité globale de l'histoire et le nombre de mots	19
Entre la qualité globale de l'histoire et le nombre de fautes	19
Discussion	20
Explication des résultats	20
La qualité globale des histoires	20
La longueur des histoires	21
L'orthographe	22

Aspects théoriques et méthodologiques.....	22
Comparaison des groupes	22
Gestion du temps et des séances	22
L'enseignement « classique »	24
Suggestions en vue d'une future étude.....	24
Concernant le protocole	24
Concernant l'analyse des données.....	25
Concernant les stratégies étudiées	25
Les apports pour le métier d'orthophoniste	25
Dus à l'intervention dans l'école	25
Concernant l'autorégulation en écriture et son lien avec la gestion mentale	26
Bibliographie	27
Annexes	29

Introduction

Depuis une trentaine d'années, les chercheurs en psychologie et dans le domaine de l'éducation s'intéressent au concept d'autorégulation et à sa pratique dans les enseignements. En effet, l'autorégulation est une stratégie qui pourrait permettre de faciliter les apprentissages. Zimmerman (2000, 2001), cité par Schunk et Zimmerman (2007), la décrit comme renvoyant à des pensées, des sentiments ou des actions auto-générées spécialement conçues pour influencer sur l'apprentissage de connaissances et de compétences. Actuellement, cette notion est discutée, et les études tendent à promouvoir la pratique d'un enseignement de ces stratégies. En effet, il s'agirait d'apprendre aux élèves comment apprendre, et notamment dans le domaine de l'écriture. Graham (1982) souligne qu'écrire est une composante importante du programme scolaire. C'est le moyen majeur à travers lequel les élèves démontrent leurs connaissances et c'est également un outil puissant pour retranscrire des idées et explorer la pensée (Harris & Graham, 1985). Or, à l'écrit, les élèves montrent souvent des difficultés dans la recherche d'idée, l'organisation et la mise en forme. Cela mène à une production d'écrits peu cohérents, ne répondant pas toujours aux objectifs et aux attentes du lecteur. Il semble alors pertinent d'utiliser le concept d'autorégulation afin de permettre aux élèves de produire des écrits de qualité, en termes de contenu mais également en termes de structuration.

Dans la vie étudiante, professionnelle ou personnelle, il paraît important de pouvoir mettre sa pensée à l'écrit et d'avoir, donc, des stratégies pour y parvenir. L'objectif principal de ce travail est de montrer les bénéfices d'un entraînement à l'autorégulation en écriture, afin de faire prendre conscience de son importance au sein des apprentissages. Des études anglophones ont déjà prouvé l'efficacité d'un apprentissage soutenu par l'autorégulation. Il nous semblait donc intéressant de reproduire un modèle d'étude similaire en contexte francophone afin de vérifier sa validité. Nous présenterons d'abord les théories qui sous-tendent les méthodes d'autorégulation. Ensuite, nous étudierons quelques modèles existants, dont le modèle « Self-Regulation Strategy Development » qui a inspiré cette étude. Pour finir, nous ferons un état des lieux des recherches conduites jusqu'à présent dans ce domaine. Ce dernier permettra de mettre en exergue les différentes stratégies d'enseignement de l'écriture et les modèles d'entraînement qui se sont montrés les plus efficaces.

Partie théorique et problématique

Cette étude a pour objectif de déterminer si un entraînement à l'autorégulation pourrait améliorer la qualité des écrits. Il s'agit de créer un protocole inspiré des modèles préexistants en matière d'autorégulation en écriture, afin de l'enseigner à des élèves de primaire et de voir s'il leur est bénéfique. Non seulement l'enseignement de stratégies autorégulées pourra alors être conseillé dans le cadre de l'enseignement, mais cela pourra aussi ouvrir des pistes rééducatives pour les orthophonistes souhaitant venir en aide à des élèves en difficultés.

Bases théoriques soutenant les méthodes d'autorégulation

L'autorégulation : une intervention globale au carrefour de diverses théories

L'autorégulation s'inscrit à l'intérieur de démarches plus globales telle que celle décrite par Harris (1982). Il s'agit de la « *Cognitive-Behavior Modification* » ou CBM. Cette démarche regroupe les théories béhavioristes, les théories de l'apprentissage social ainsi que la psychologie cognitive. Elle permettrait une intervention plus globale et apporterait de meilleurs résultats dans la prise en charge des enfants en difficultés (Kendal & Hollon (1979), cité par Harris (1982)). Ce terme générique regroupe donc de nombreuses procédures et se voit enrichi progressivement, notamment par la métacognition et d'autres champs de recherche tels que la mémoire ou l'attention. Il équivaut par ailleurs aux termes « *general strategy training* » ou « *self-instructionnal training* ». La définition que nous retiendrons est la suivante : le CMB est une combinaison sélective de principes et de procédures de divers domaines en des entraînements ou des interventions ayant un but précis, où l'objectif est d'instaurer, modifier ou éteindre des cognitions, sentiments et/ou comportements. Selon Deshler et ses collaborateurs (1981) ainsi que Meichenbaum et Asarnow (1979), cités par Harris (1982), les procédures en classe peuvent donc être revues pour inclure des approches de ce type. Cela implique d'apprendre aux étudiants à réguler des stratégies spécifiques à une tâche, ou métacognitives, à travers des processus tels que l'auto-apprentissage, l'auto-évaluation et l'auto-renforcement (Harris, 1982).

C'est en 1985 qu'une première procédure d'entraînement à une stratégie autocontrôlée est mise en œuvre afin de déterminer si une telle méthode pourrait améliorer les compositions d'étudiants en difficultés d'apprentissage. La procédure d'entraînement utilisée combinait un entraînement à la stratégie, un entraînement à l'autorégulation et l'instruction de l'importance de ces activités. Ce programme d'instruction s'est largement inspiré de la procédure CBM décrite par Harris (1982) et Meichenbaum (1993). Il comprend quatre grands composants : la définition des critères, les auto-instructions, l'auto-évaluation et l'auto-renforcement. Deux

élèves de 12,10 ans et 12,7 ans en difficultés d'apprentissage ont participé à cet entraînement, à raison de deux à trois jours par semaine lors de sessions de quarante-cinq minutes environ. Les résultats ont montré que l'utilisation des différentes parties du discours était mieux maîtrisée par les élèves et que les histoires écrites étaient jugées de meilleure qualité. Le maintien et la généralisation de ces performances étaient constatées après quatorze jours (Harris & Graham, 1985). Cependant, le faible échantillon utilisé dans cette étude ne permet pas une généralisation des résultats.

Quelques définitions

En 1986, Bandura présente sa théorie sociale et cognitive au cours de laquelle il décrit l'auto-efficacité et l'autorégulation comme des processus clés affectant l'apprentissage des étudiants et leur réussite (Schunk & Zimmerman, 2007).

L'auto-efficacité

Bandura définit l'auto-efficacité comme la perception des apprenants de leurs capacités à apprendre ou à effectuer des actions dans un niveau donné. Elle est présentée comme un processus impactant le choix des activités, les efforts fournis lors de la réalisation d'une tâche, la persistance de l'élève face à la difficulté ainsi que sa réussite. Selon Schunk (1989), les élèves qui croient qu'ils apprennent une stratégie utile se sentent efficaces pour améliorer leurs écrits et motivés pour appliquer la stratégie, ce qui améliore les compétences et le transfert (Schunk, 1989).

La modélisation

Bandura décrit aussi le processus de modélisation. Celui-ci est présenté comme la modélisation des pensées, des croyances et des comportements d'un observateur après les avoir constatés sur un modèle (Schunk & Zimmerman, 1997). C'est-à-dire qu'un apprenant intégrerait les processus par l'observation de leur utilisation et de leur efficacité. Il acquerrait ainsi des stratégies, un sentiment d'auto-efficacité et donc de la motivation. Il pourrait ensuite réinvestir individuellement ces stratégies.

L'autorégulation

Pour finir, l'autorégulation (ou l'apprentissage autorégulé) vient s'ajouter à la théorie de Bandura. Elle renvoie à des pensées, des sentiments ou des actions auto-générées spécialement conçus pour influencer sur l'apprentissage de connaissances et de compétences (Zimmerman, 2000). Se fixer des objectifs, se parler à voix haute, s'encourager et s'auto-évaluer en font partie. Les procédures d'autorégulation se sont d'ailleurs montrées efficaces pour améliorer l'auto-efficacité des étudiants (Bandura & Schunk, 1981). Schunk et Zimmerman (1997) l'identifient, telle que l'auto-efficacité, comme un facteur d'amélioration de

la lecture et de l'écriture. Ils soutiennent également que des modèles peuvent parvenir à enseigner des compétences autorégulées.

Les modèles qui en découlent

Le modèle de Schunk et Zimmerman

Les études de Schunk et Zimmerman entre 1997 et 2001 aboutissent à un modèle social cognitif de l'autorégulation en quatre phases. Ce modèle propose d'utiliser en premier lieu des ressources sociales pour ensuite aboutir à un stock de ressources personnelles. La première phase est une phase « d'observation » qui propose une acquisition cognitive de compétences à partir d'un modèle et d'instructions verbales. La seconde phase appelée phase « d'imitation » consiste en la démonstration de compétences avec une guidance et un feedback. La troisième phase dite « autocontrôlée » suggère une internalisation des compétences et une démonstration indépendante de celles-ci. Finalement, la quatrième phase dite « autorégulée » montre une adaptation des compétences acquises aux changements personnels et contextuels. Nous pouvons observer ainsi une démarche tout d'abord sociale (deux premières phases) qui conduit à des compétences personnelles et ajustables (deux dernières phases). La démarche se veut donc, comme le suggèrent les auteurs, sociale puis cognitive (Schunk & Zimmerman, 2007). Selon les mêmes auteurs, ce modèle correspond à un cycle. Tout d'abord les élèves analysent la tâche et se fixent des objectifs de procédure et/ou de résultat. Combinés à une croyance d'auto-efficacité et à des attentes positives, cela va les conduire à un engagement cognitif, comportemental et à une certaine motivation pour effectuer la tâche. Ensuite, ils vont entrer dans une phase volontaire qui va les aider à se concentrer et à optimiser l'effort en utilisant des auto-instructions, des questionnements, en plus de stratégies cognitives comme les moyens mnémotechniques ou les schémas. Pour finir, ils auront une phase d'introspection où ils pourront s'auto-juger par rapport aux objectifs de base. Ainsi, ils verront si cette action auto-régulée peut leur servir dans une autre tâche, et le cycle recommencera.

Une efficacité nuancée

En 1997, Graham et Harris ont présenté une critique du modèle cognitif et social de Zimmerman concernant l'autorégulation en écriture. La théorie de Zimmerman mettait en exergue deux grands principes. Le premier est qu'une écriture de qualité correspond à un haut niveau d'autorégulation puisque l'écriture est une activité intentionnelle, auto-initiée et auto-entretenu. Le second souligne que produire des écrits de qualité représente un objectif pédagogique important et que ces stratégies peuvent être explicitement enseignées pour initier et développer l'écriture. Il précise aussi que les stratégies qui fonctionnent sont plus susceptibles d'être retenues que celles qui échouent, et il rappelle que selon la perception du

succès, le sens de l'efficacité peut être amplifié ou amoindri. Graham et Harris ont cependant suggéré quelques mises en garde. Ils affirment notamment que le rôle de l'autorégulation en écriture peut être plus modeste que supposé. En effet, toutes les activités d'écriture ne nécessitent pas d'être autorégulées pour être réussies, et certains écrivains experts décrivent même qu'ils seraient incapables de planifier la totalité de leur écrit. De plus, ils rappellent que les tentatives d'autorégulation ne réussissent pas toujours. Ils conseillent donc davantage de recherches sur les effets de l'autorégulation et notamment en écriture, car elles sont utiles particulièrement dans le domaine de l'éducation. Les stratégies spécifiques d'autorégulation seraient également à identifier (Graham & Harris, 1997). Cette étude pose donc question de l'efficacité réelle des stratégies autorégulées. Il serait intéressant de déterminer les modèles qui ont fait leurs preuves et qui pourraient être conseillés dans le cadre de l'enseignement.

Le modèle « Cognitive Self-Regulation Instruction » ou CRSI

Dans la continuité du modèle cognitivo-social de Schunk et Zimmerman (2007) pour le développement de l'autorégulation, il existe le modèle « *Cognitive Self-Regulation Instruction* » (ou CRSI). Ce programme d'instruction s'articule en quatre parties. Tout d'abord l'instruction directe afin de développer des connaissances métacognitives à propos des processus pour écrire. Ensuite, une phase de modélisation ou d'observation qui permet de développer des connaissances procédurales sur le processus d'écriture et sur comment les réguler et les coordonner. Puis, vient une phase d'imitation par paires ou l'un écrit en parlant tout haut pendant que l'autre observe. On peut ainsi vérifier ce que les étudiants ont compris, donner un feedback et promouvoir l'autorégulation. Enfin, ils imitent de manière individuelle en pensant à voix haute et nous pouvons à nouveau leur donner un feedback et les encourager à s'auto-réguler. Ce modèle a montré que les élèves avaient besoin d'exercer un contrôle exécutif sur leurs procédures d'écriture. Cela signifie qu'ils doivent adopter des stratégies pour se fixer des objectifs, planifier et structurer le contenu, réviser et évaluer ce qu'ils ont écrit. De plus, ce contrôle est meilleur avec des auto-instructions explicites et délibérées qui prodiguent un contrôle exécutif sur les décisions à propos de quoi écrire et de comment l'écrire, pour parvenir à ce qui caractérise le genre du texte et les objectifs qui y sont spécifiques. Les différentes phases décrites ont été évaluées individuellement et toutes ont montré des effets positifs. La modélisation s'est montrée particulièrement efficace à elle seule. Les auteurs soulignent que des gains similaires peuvent être obtenus même si certains composants sont omis (Fidalgo & Torrance, 2017).

Différentes recherches ont pu proposer l'expérimentation de tels modèles. En 1989, Graham et Harris mènent une étude évaluant la viabilité de la formation à la stratégie d'auto-apprentissage chez des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, notamment en rédaction.

Pour cette étude, 33 élèves de CM1 et CM2 ont été sélectionnés dont 22 en difficultés d'apprentissage. Ils ont bénéficié de l'instruction de stratégies d'apprentissage concernant la méthode pour écrire une histoire et 11 d'entre eux ont bénéficié également d'un enseignement explicite de procédures d'autorégulation (telle que l'auto-évaluation par exemple). Les composants de la stratégie d'enseignement des différentes parties d'une histoire s'appuient sur sept questions, inspirées des parties décrites par Stein et Glenn (1979), Short et Ryan (1984), cités par Graham et Harris (1989). Le recours à ces questions permettrait de faciliter la planification et le développement de l'histoire. Un questionnaire d'auto-efficacité a également été administré aux élèves. Les résultats ont montré que l'entraînement à la stratégie d'apprentissage produisait des effets significatifs et durables sur les compétences de rédaction des sujets, ainsi qu'un sentiment significativement accru d'auto-efficacité. Les procédures d'autorégulation explicites n'ont cependant pas augmenté significativement l'effet de l'instruction de stratégies pour la performance écrite et l'auto-efficacité. Pour finir, la performance en composition des apprenants en difficultés ne différait pas significativement de l'autre groupe d'élèves en termes de construction de l'histoire. Cette étude propose un échantillon d'élèves plus important que celle de Harris et Graham en 1985, et montre également les bénéfices de l'enseignement de stratégies d'apprentissage. Elle prouve que le sentiment d'auto-efficacité peut être augmenté par cet enseignement. Cependant, il reste à explorer la possibilité qu'une autorégulation explicite améliore la régulation et les effets des stratégies enseignées. Les auteurs conseillent également de se focaliser davantage sur les caractéristiques et les composants de l'instruction (Graham & Harris, 1989).

Sawyer, Graham et Harris (1992) viennent alors compléter les études antérieures sur les composants d'une stratégie d'instruction effective. Ils permettent également de prouver l'efficacité des stratégies d'autorégulation explicites sur les compétences en composition des élèves en difficultés. Ils évoquent notamment de l'approche « Self-Regulation Strategy Development » développée par Graham et Harris (Sawyer, Graham, & Harris, 1992).

Le modèle « Self-Regulation Strategy Development » ou SRSD

Depuis les années 80, Harris travaille sur une approche de stratégies d'instructions, largement influencé par les théories soutenant le processus CMB décrit précédemment. Graham lui a apporté ses connaissances en matière d'écriture, et c'est en 1992 que finit par naître le terme de « *Self-Regulation Strategy Development* » ou SRSD. Ce protocole d'entraînement comprend six phases. La première consiste à développer des connaissances et des compétences relatives à la tâche. Il s'agit de lire des travaux dans le genre choisi pour développer des connaissances déclaratives, procédurales et avoir des idées des caractéristiques nécessaires à un bon écrit. Il est ensuite possible de discuter du sentiment

des élèves concernant cette tâche, puis des stratégies d'écriture et d'autorégulation à connaître. La seconde phase sert à discuter de ce qui les aide, du rôle des efforts et des stratégies. Ils se représentent alors les différents éléments du genre choisi ainsi que les différents objectifs. Un plan peut ainsi être créé, tout en leur montrant comment s'en servir et en les faisant travailler par groupes. Ces deux premières phases sont souvent regroupées en une seule dans les premières leçons. Troisièmement, l'enseignant modélise en formulant à voix haute des auto-déclarations, les objectifs qu'il se fixe, en s'encourageant, en s'auto-évaluant tout en utilisant les moyens mnémotechniques et le plan. Cette phase doit prendre plus de temps, car les élèves doivent pouvoir s'en imprégner et se l'approprier en trouvant leurs propres auto-déclarations. La quatrième phase concerne la mémorisation des stratégies et des étapes nécessaires à la réalisation de la tâche. Ensuite, dans la cinquième phase, ils travaillent en collaboration avec tous les outils à disposition correspondant au genre choisi. Les amorces, la guidance et la collaboration s'effacent progressivement pour que les procédés d'autorégulation soient utilisés et deviennent individuels. Finalement, dans la sixième phase, il s'agit d'une performance indépendante où les élèves peuvent utiliser les stratégies d'autorégulation par eux-mêmes. L'autorégulation visible (plan, parler à voix haute) s'efface au fur et à mesure et le travail est revu et discuté afin de mettre en place une maintenance et une généralisation des compétences. La centaine d'études menées avec le SRSD a pu mettre en avant son efficacité pour améliorer les compétences en écriture mais également en lecture et plus globalement pour les apprentissages (Harris & Graham, 2017).

Quelles sont les pratiques les plus efficaces pour enseigner l'écriture ?

Afin d'identifier plus clairement les pratiques efficaces pour enseigner l'écriture aux élèves dans l'élémentaire, une méta-analyse a été conduite en 2012. Pour être prise en compte dans celle-ci, une pratique devait avoir été testée dans au moins quatre études. Parmi les méthodes ayant eu des résultats positifs sur la qualité des écrits, on peut trouver l'enseignement de stratégies pour planifier ou réviser (Graham & Harris, 2003), le traitement de texte et l'approche procédurale (Graham & Sandmel, 2011). Cependant ces différentes méthodes ne s'intéressent qu'à un seul traitement de l'écrit. Des méta-analyses, notamment celle de Hillocks (1986) et de Graham et Perin (2007) cités par Graham, McKeown, Kihara, et Harris, (2012), ont aussi su démontrer l'efficacité de certaines pratiques comme un travail sur la construction de phrases, sur l'étude et l'imitation de bons modèles, sur les activités d'enquête ainsi que sur l'auto-évaluation par l'utilisation d'une échelle ou d'un guide. Puisque ce qui motive cette recherche concerne les pratiques les plus probantes, il est à noter que les résultats les plus intéressants ont été démontrés dans la catégorie des instructions explicites. Parmi elles, les stratégies pour planifier, élaborer et réviser ainsi que les procédures pour

réguler les stratégies apprises ont montré un impact important sur les écrits des élèves. C'est par ailleurs le programme SRSD qui s'est montré le plus efficace pour enseigner ces stratégies, de même que dans les méta-analyses de Graham et Perin (2007) et de Graham (2006a), citées par Graham et al. (2012), où il avait fait ses preuves. L'enseignement de buts à atteindre, de l'auto-évaluation et d'autres procédures autorégulées comme faisant partie de l'instruction de stratégies est un des points où le programme SRSD diffère d'autres approches fondées sur l'instruction de stratégies (Graham & al., 2012).

Récemment, une méta-analyse (Graham & Harris, 2017) de différentes méta-analyses a été réalisée concernant l'intervention en écriture. Elle s'est servie de pratiques s'appuyant sur des preuves (ou Evidence-Based Practices) pour déclarer de manière scientifique quelles méthodes pouvaient être utilisées par les enseignants afin d'améliorer la qualité des écrits des élèves ainsi que leur compréhension d'un texte. Parmi elles figurent : l'enseignement de stratégies pour planifier, élaborer et réviser un texte (notamment en leur apprenant comment autoréguler ces stratégies), l'encouragement de la créativité et de l'imagerie mentale, l'amélioration de leurs connaissances à propos des caractéristiques du texte et du vocabulaire pour écrire, l'amélioration des compétences en construction de phrases, les procédures dédiées à augmenter leur motivation, l'approche procédurale, l'utilisation du traitement de texte, la mise en place d'objectifs à atteindre, le travail sur l'orthographe, l'enquête, le feedback, la collaboration et la quantité d'écrits qu'ils produisent. Cet article regroupe une quantité de ressources intéressantes pouvant guider les enseignants. Ce qui est particulièrement intéressant ici est que 42 études ont prouvé que l'instruction de stratégies a eu un impact positif sur l'amélioration de la qualité des écrits. Parmi ces études, 28 ont utilisé le protocole SRSD. Celui-ci montre une différence significative de résultats par rapport aux autres approches. Cela pourrait être dû à l'inclusion de procédures d'autorégulation dans le protocole SRSD (Graham & Harris, 2017).

Méthode choisie et hypothèses

Ces différents travaux ont permis d'avancer dans les connaissances relatives aux méthodes efficaces pour l'enseignement de l'écrit. Le programme d'entraînement à l'autorégulation SRSD ainsi que ses composants s'étant montrés les plus probants, il serait intéressant de reproduire ce modèle en contexte francophone afin de vérifier s'il améliore la qualité des écrits. De plus, cet apport théorique pourrait offrir des pistes de réflexion aux enseignants et aux orthophonistes désireux d'aider les élèves dans leurs apprentissages ainsi que les élèves en difficultés. Nous partons de l'hypothèse que l'utilisation d'un programme d'entraînement à l'autorégulation en écriture chez des élèves en élémentaire améliorera la qualité de leurs écrits.

Matériel et méthode

Population

Critères d'inclusion

Des élèves de cycle 3

Afin de recruter notre population, nous avons fait appel à l'école Les Brizeaux à Niort. Lors de la réunion de pré-rentree, nous avons pu rencontrer les enseignants et exposer notre projet d'écriture. Au terme de cet échange et compte-tenu de nos critères et de l'organisation des enseignants, Madame Rottier-Auclair, directrice de l'école et enseignante de la classe de CM1-CM2, a accepté de participer à notre projet. Nous avons donc convenu d'un travail avec les CM2 de cette classe, soit 20 élèves en début d'année scolaire.

Formation des groupes

Deux groupes d'élèves ont été créés dont un groupe expérimental et un groupe contrôle. Les 20 élèves ont été répartis par l'enseignante afin de créer des groupes de niveau équivalent. Avant le début des séances, deux nouveaux élèves ont été intégrés à la classe. L'effectif des deux groupes est donc passé à 11 élèves.

Consentement des parents

Avant le début du travail avec les groupes, un formulaire de consentement a été distribué aux parents afin qu'ils autorisent ou non la participation de leur enfant à l'étude ainsi que le recueil des productions (annexe 1). Nous détaillerons plus précisément les effectifs retenus pour l'étude dans la partie consacrée au recueil des données dans « Matériel et méthode ».

Critères d'exclusion

Pour trois élèves du groupe contrôle, les parents ont refusé le recueil des productions de leurs enfants. Ils ont donc participé aux séances, mais aucune de leurs productions n'a été récupérée ni analysée.

A la suite de l'entraînement, certains élèves ont été retirés de l'étude pour cause d'absence lors des séances, ou lors du pré et/ou post-test. Deux élèves du groupe contrôle n'ont pas participé au post-test, et une n'a assisté ni au pré-test, ni au post-test. Les productions de ces élèves n'ont donc pas été prises en compte. Dans le groupe expérimental, seul un élève a été retiré de l'étude car il a été absent lors de deux séances d'entraînement et n'a pas produit d'écrit lors du post-test.

L'effectif des groupes pris en compte dans l'étude statistique a donc été ramené à 10 élèves pour le groupe expérimental et 5 élèves pour le groupe contrôle.

Matériel

Elaboration et déroulement du protocole expérimental

Elaboration du protocole

Pour cette étude, un protocole expérimental inspiré du protocole SRSD de Graham et Harris a été mis au point en tenant compte des contraintes relatives à l'instructeur et à la population.

S'inscrire dans la continuité du programme scolaire nous paraissait primordial, afin que le temps consacré à l'entraînement reste dédié aux apprentissages scolaires. Ainsi, en accord avec l'enseignante, nous avons proposé un travail sur la production d'histoires, notion peu étudiée par les participants.

Pour que l'entraînement se déroule de manière régulière et sans interruption, il a été convenu qu'il ait lieu entre les vacances de la Toussaint et les vacances de Noël. Le nombre de séances a dû être adapté afin de respecter cette contrainte de temps. Afin d'aborder les points essentiels du programme d'autorégulation dans le temps imparti, certains processus s'étant montrés efficaces suites aux recherches (Graham & Harris, 2017) ont été ciblés. Les stratégies utilisées ont été soulignées dans le déroulement du protocole qui va suivre, afin d'apparaître plus clairement. Le protocole ainsi créé est disponible en annexe 2 et sera expliqué plus largement par la suite. Pour le bon déroulement des tests et des séances d'entraînement, une salle de classe a été mise à notre disposition par l'école.

Déroulement du protocole

Les élèves des deux groupes sont d'abord tous évalués lors d'un **pré-test**. Celui-ci commence par une brève présentation de l'instructeur ainsi que du projet d'écriture aux élèves, le but étant de leur donner envie et d'obtenir leur motivation. La consigne est ensuite lue aux élèves qui doivent alors écrire une histoire à partir de deux images en noir et blanc (annexe 3, image 1) en 35min. Ils ont à leur disposition un dictionnaire pour ne pas être bloqués par des aspects purement orthographiques, et une feuille de brouillon. A la fin de la séance il a été demandé aux élèves de s'équiper d'un porte document afin de pouvoir ranger les différents outils et les histoires produites au fur et à mesure.

L'entraînement est composé de quatre séances de 45 minutes. Les deux premières séances ont eu lieu sous forme de table ronde afin que les élèves et l'instructeur puissent se réunir autour d'un même support et partager leurs idées. Par la suite, la disposition de la salle est restée classique, par rangées de tables. Les élèves ont été espacés pour les séances demandant une production par paire et individuelle, afin d'éviter les échanges.

La première séance a pour objectif général le **développement de connaissances et compétences, ainsi que la génération de stratégies pour écrire une histoire**. A savoir,

quelles sont les différentes parties qui composent une histoire et de ce fait, comment la planifier. Pour cela, après avoir raconté une histoire (annexe 4) aux enfants en leur montrant une suite d'images (annexe 5) représentant les différentes parties, ils réfléchissent ensemble aux éléments essentiels pour écrire cette histoire. L'examineur écrit les idées des élèves au fur et à mesure au tableau, pour parvenir à faire ressortir les sept éléments qui composent une histoire. A savoir : qui sont les personnages, quand et où se déroule l'histoire, que veulent faire les personnages, que se passe-t-il quand ils essaient de le faire, comment se finit l'histoire et comment se sentent les personnages (questions inspirées de Stein et Glenn (1979) ; Short et Ryan (1984) cités par Harris et Graham (1989)). Une fiche mnémotechnique des sept parties composant une histoire (annexe 6) leur est ensuite distribuée, afin qu'ils puissent garder une trace de ce travail et s'en servir pour générer leurs idées. L'examineur leur demande alors de générer quelques idées pour chaque partie, afin de mettre en pratique les notions abordées. Enfin, la stratégie de planification est explicitée aux élèves à l'aide d'un tableau appelé « Je planifie mon histoire » (annexe 7) qui leur est distribué, et dans lequel ils pourront générer leurs idées pour chaque partie. L'utilité de ce tableau est développée aux élèves, mais il ne sera utilisé que lors de la prochaine séance. Notamment, ce dernier permet de se fixer l'objectif d'inclure la totalité des sept parties dans son histoire,

Les concepts vus précédemment sont mis en pratique lors de la deuxième séance. Celle-ci a comme objectif principal **la modélisation**, une des étapes les plus importantes du fait des résultats qu'elle a pu montrer (Fidalgo & Torrance, 2017). L'instructeur et les élèves planifient ensemble une histoire dans le tableau « Je planifie mon histoire », à partir de deux images (annexe 8). C'est ensuite l'examineur qui l'écrit devant eux en parlant à voix haute et en formulant des auto-déclarations pour introduire les processus d'autorégulation. Les élèves voient donc comment se fixer des objectifs, utiliser la planification et les moyens mnémotechniques, ainsi que s'auto-encourager, à l'aide de la modélisation mise en place par l'instructeur. Voici des exemples d'auto-déclarations utilisées :

- « Que dois-je faire ? » (Définition du problème, mise en place d'objectifs à atteindre)
- « Qu'est-ce qui arrive après ? » (Planification temporelle des actions)
- « J'aime cette partie » (Auto-renforcement, aspects motivationnels)
- « J'ai presque terminé » (Auto-encouragement, auto-efficacité)

L'histoire écrite (annexe 8) est inventée au préalable par l'instructeur à partir des deux images afin de conserver un cadre et de gagner du temps. Les élèves n'en ont cependant pas connaissance et peuvent enrichir cette histoire de leurs idées. Ils peuvent pour cela s'appuyer sur la fiche mnémotechnique distribuée lors de la première séance. Lorsque l'histoire est terminée, les élèves vérifient avec l'instructeur que les sept parties sont bien présentes. Pour

cela, une fiche d'auto-évaluation (annexe 9) leur est distribuée. Sur celle-ci, chaque partie est représentée par un symbole qu'il faut colorier si on la retrouve dans notre histoire. L'instructeur leur montre comment l'utiliser en coloriant les symboles sur sa fiche. Les élèves garderont la même fiche tout au long de l'entraînement afin de voir leur progression et d'acquérir un sentiment d'auto-efficacité. L'importance des auto-déclarations doit ensuite être abordée en faisant un travail d'identification de celles-ci et en générant par eux-mêmes des exemples. Ainsi, un lien est fait avec la seconde partie de la fiche d'auto-évaluation dédiée aux auto-déclarations. Des icônes représentant les différents processus cités plus haut permettent de noter s'ils les ont utilisés. Sur le même principe que les parties de l'histoire, on leur propose de les colorier quand ils pensent les avoir utilisés. Une fois réécrite, l'histoire leur est distribuée pour qu'ils puissent garder une trace de ce travail et éventuellement s'y référer. Les élèves se rendent compte de l'efficacité de la méthode utilisée à la fin de la séance lorsque l'histoire est relue, qu'elle est bien complète et qu'elle plait. Ils devraient donc considérer cette méthode comme efficace, la réinvestir avec un sentiment d'auto-efficacité et donc une certaine motivation.

Lors de la troisième séance, dont l'objectif général est **l'application**, les élèves produisent une histoire par paires à l'aide de leur fiche outil et de leur tableau de planification. Un dictionnaire est mis à leur disposition, ainsi que deux images dont ils peuvent s'inspirer (annexe 10, image 1). Les élèves peuvent ainsi organiser leurs idées ensemble, avec l'obligation de les formuler à voix haute puisqu'ils ne sont pas seuls pour cette tâche et doivent se mettre d'accord. Après avoir imaginé leur plan ensemble, un élève par paire se charge d'écrire l'histoire, pendant que son camarade lui dicte le contenu et révisé l'écrit produit en cas de besoin ou de changement d'idée. Lorsque tous les élèves ont terminé, les histoires sont lues au groupe par l'instructeur. Le groupe peut donc réfléchir à la présence des sept parties dans chaque histoire, juger de sa cohérence et voir si cette histoire plait. Lorsque son histoire est lue, chaque élève remplit alors sa fiche d'auto-évaluation. L'instructeur peut profiter de ce moment pour donner un feedback aux élèves en vue d'une amélioration de leurs stratégies et de leurs futures productions. Les élèves sont tous félicités et encouragés pour leur travail, afin de les garder motivés et qu'ils bénéficient d'un sentiment d'auto-efficacité leur permettant de poursuivre leurs efforts.

La quatrième et dernière séance a pour objectif général **la performance indépendante**. Elle permet aux élèves d'appliquer de manière individuelle les stratégies enseignées au moins une fois avant le post-test. Elle est donc dédiée à l'écriture d'une histoire de manière individuelle, avec les mêmes outils que ceux vus précédemment, et deux nouvelles images (annexe 10, image 2). Les élèves ont encore le droit de poser des questions à l'instructeur. Encore une fois, ils s'auto-évaluent sur leur propre fiche une fois leur histoire terminée.

En parallèle, les élèves du groupe contrôle bénéficient d'un enseignement plus « classique » avec leur institutrice sur l'écriture d'une histoire. Cette dernière n'est pas informée du contenu du protocole. Par la suite, elle précisera le contenu de ses séances afin qu'un comparatif puisse être effectué entre l'entraînement proposé au groupe expérimental et les séances faites avec l'institutrice.

Lors du **post-test**, les élèves sont dans les mêmes conditions qu'au pré-test, avec deux nouvelles images en noir et blanc (annexe 3, image 2). Ils n'ont plus droit à leur fiche mnémotechnique récapitulant les sept parties d'une histoire, ni au tableau de planification. L'objectif est qu'ils aient l'idée de se servir du brouillon pour planifier leur histoire comme ils le faisaient précédemment dans le tableau. Contrairement au pré-test, ils procèdent à une dernière auto-évaluation après avoir terminé leur histoire.

Matériel

Toutes les images utilisées pour les tests et pour les séances ont été tirées d'histoires en images existantes. Les images pour les tests proviennent d'un manuel de Gaston Gérard, *Langage CM2* (avec les mots de tous les jours) (1970), et celles utilisées lors des séances des histoires en images de Rolf et Margret Rettich (1980). La fiche mnémotechnique des sept parties d'une histoire, le guide de planification, la fiche d'auto-évaluation et les histoires écrites ont tous été créés par l'instructeur spécifiquement pour cette étude.

Recueil et traitement des données

Les productions des élèves dont le consentement des parents avait été donné, ont été gardées par l'instructeur. Les écrits produits lors des séances d'entraînement ont été scannés et leur ont été restitués à la séance suivante. Il était important que les élèves puissent garder leurs productions afin de pouvoir se relire et avoir satisfaction du travail réalisé.

Concernant la qualité des écrits

Une grille a été créée dans le but d'évaluer la qualité des histoires avant et après l'entraînement (annexe 11). Il s'agit d'une évaluation subjective et donc qualitative des données recueillies. Il était important qu'un nombre suffisant d'évaluateurs remplisse cette grille pour avoir des données plus fiables. Cinq évaluateurs ont été sollicités, dont Mme Escorcía, directrice de ce mémoire, Mme Rottier-Auclair, l'institutrice de la classe de CM2, deux proches de l'instructeur et l'instructeur lui-même. L'institutrice n'a cependant pas pu remplir les grilles d'évaluation par manque de temps. Pour l'évaluation, les copies ont été anonymisées en attribuant un numéro à chaque élève. Toutes les évaluations ont ensuite été regroupées et les résultats retranscrits dans un tableur Excel. La grille compte neuf items

(chacun noté sur trois points) dont sept concernent la présence des différentes parties d'une histoire tandis que deux sont plus globaux et s'intéressent à l'organisation, la cohérence et l'attrait du récit. Une note sur 27 a été calculée pour chaque grille d'évaluation, attribuant ainsi à un même élève plusieurs notes pour la même production. Afin de déterminer si les évaluateurs ne notaient pas trop différemment les uns des autres, un test de fiabilité a été réalisé grâce au logiciel statistique JASP (tableaux 1 et 2). Ce test démontre que les différentes notes attribuées aux élèves par les correcteurs sont fiables tant pour le pré-test que pour le post-test. Une analyse par item a également été réalisée. Les notes attribuées par les différents correcteurs pour chaque item sont également fiables (cronbach's $\alpha > 0.60$ pour le pré-test, cronbach's $\alpha > 0.85$ pour le post-test).

Fiabilité pré-test

		95.0% Confidence Interval	
	Cronbach's α	Lower	Upper
scale	0.918	0.833	0.966

Tableau 1 : échelle de fiabilité statistique des moyennes attribuées pour le pré-test

Fiabilité post-test

		95.0% Confidence Interval	
	Cronbach's α	Lower	Upper
scale	0.949	0.890	0.980

Tableau 2 : échelle de fiabilité statistique des moyennes attribuées pour le post-test

Une moyenne des différentes notes obtenues par le même élève pour la même production a ensuite été calculée sur Excel. Une analyse descriptive des moyennes obtenues avant et après l'entraînement a donc pu être réalisée, toujours à l'aide du logiciel statistique JASP. Cette analyse a été complétée par un test de student afin de déterminer si les différences de moyennes constatées avant et après l'entraînement étaient bien significatives ($p < 0.05$). **L'hypothèse émise est que les histoires produites par les élèves ayant été entraînés seront de meilleure qualité que celles des mêmes élèves avant l'entraînement, mais également que celles des élèves ayant suivi un enseignement plus « classique ». Un entraînement à l'autorégulation avec enseignement de stratégies permettrait donc une amélioration de la qualité globale des écrits.**

Concernant le nombre de mots et l'orthographe

Les éléments factuels concernant la longueur des histoires et l'orthographe ont été évalués par l'instructeur. Le nombre de mots a été compté et les fautes d'ordre purement lexical ont été relevées. Comme les aspects orthographiques n'ont pas été l'objet de l'entraînement et n'ont pas été abordés pendant les séances, il s'agit de vérifier si le protocole peut avoir un impact sur ce domaine, même sans l'avoir travaillé directement. Le nombre de mots par production et le nombre de fautes d'orthographe lexicale ont été transcrits sur Excel afin de pouvoir être étudiés ensuite à l'aide du logiciel d'analyse statistique JASP. Les fautes d'orthographe relevées ont été ramenées au nombre de mots produits. Une moyenne du nombre de mots produits et une moyenne du nombre de fautes d'orthographe lexicale commises ont été calculées pour chaque groupe avant et après l'entraînement. Un test de student a ensuite été réalisé avec JASP afin de déterminer si les différences de moyennes constatées étaient significatives ($p < 0.05$). **L'hypothèse émise est que le nombre de mots produit sera plus important à la suite de l'entraînement. De plus, moins de fautes d'orthographe seront attendues dans les récits après l'entraînement. En effet, grâce à la planification, les élèves seront déchargés d'une partie de la recherche et de l'organisation de leurs idées. Ils pourront ainsi porter plus d'attention aux aspects orthographiques et à l'apport de détails qui viendront étoffer leur histoire.**

Pour finir, une analyse des corrélations a été effectuée entre la qualité globale de l'histoire et le nombre de mots produit ainsi qu'entre la qualité globale et le nombre de fautes commises. Pour cela un test de corrélation de Pearson a été réalisé à l'aide du logiciel JASP. Plus le résultat s'approche de 1 et plus la corrélation est élevée. Une p-value était aussi calculée afin de déterminer si la corrélation trouvée était significative ($p < 0.05$) ou non ($p > 0.05$). **Nous pouvons supposer que plus la qualité des productions sera élevée, plus les histoires seront longues. Nous émettons également l'hypothèse que plus le nombre de fautes sera faible, plus la qualité de l'histoire sera élevée. En effet, les histoires seront plus étoffées grâce aux stratégies de planification et de révision. Ainsi, nous supposons qu'une histoire plus longue contiendra plus d'éléments et sera de meilleure qualité. Concernant l'orthographe, le temps et le coût cognitif économisés par la planification permettront aux élèves de se concentrer davantage sur les aspects orthographiques. Une histoire mieux planifiée sera donc d'une part de meilleure qualité en termes de contenu et contiendra d'autre part moins de fautes d'orthographe.**

Résultats

Qualité globale et contenu des histoires

Qualité globale des histoires

Les moyennes et les écarts-types concernant la qualité globale (notée sur 27 points) des productions des élèves du groupe expérimental (groupe 1) et du groupe contrôle (groupe 2) avant et après l'entraînement sont présentées dans les tableaux 1 et 2.

	Qualité-prétest	Qualité-post-test
Moyenne	17.00	20.55
Médiane	18.13	21.50
Ecart-type	4.49	3.15
Minimum	7.25	15.50
Maximum	22.25	24.00

Tableau 1 : Qualité des écrits des élèves du groupe 1 (n=10) avant et après l'entraînement.

	Qualité-prétest	Qualité-post-test
Moyenne	20.45	16.90
Médiane	20.00	16.50
Ecart-type	1.35	3.66
Minimum	19.50	13.25
Maximum	22.75	22.75

Tableau 2 : Qualité des écrits des élèves du groupe 2 (n=5) avant et après l'enseignement « classique ».

Comme expliqué précédemment, il s'agit ici d'une étude statistique sur les productions de 10 élèves pour le groupe expérimental contre 5 élèves pour le groupe contrôle. En effet, seul un élève du groupe 1 a été exclu de l'analyse statistique puisqu'il n'a pas été suffisamment présent pendant les séances et n'a pas produit d'histoire lors du post-test. Cependant dans le groupe 2, 6 élèves ont été retirés de l'étude pour cause d'absence ou à défaut de consentement des parents.

Le test de student a été réalisé afin de déterminer la significativité des différences de moyennes. La différence entre les moyennes du groupe expérimental avant et après l'entraînement est significative avec une p-value à 0.049. Il en est de même pour la différence

de moyenne avant et après l'enseignement classique du groupe contrôle, avec une p-value de 0.04. La différence de moyennes constatée entre le groupe expérimental et le groupe contrôle lors du pré-test n'est cependant pas significative ($p= 0.06$) alors qu'elle le devient après l'entraînement du groupe expérimental ($p=0.03$).

Contenu des histoires

Les résultats pour chaque item sont détaillés dans le tableau 3. Dans ce tableau figurent les moyennes obtenues par le groupe expérimental et le groupe contrôle avant et après l'entraînement du groupe expérimental, pour chaque item de la grille de notation noté sur 3 points. Les notes ayant augmenté après l'entraînement du groupe 1 figurent en gras.

	Pré-test		Post-test	
	Moy-Groupe 1	Moy-Groupe 2	Moy-Groupe 1	Moy-Groupe 2
1- Personnages	2.92	2.90	2.92	2.95
2- Moment	1.05	1.40	2.07	0.85
3- Lieu	2.72	2.80	2.45	2.45
4- Intention	2.57	2.45	2.52	2.10
5- Péripéties	1.82	2.20	2.25	2.40
6- Fin	1.85	2.90	2.47	2.15
7- Sentiments	0.47	1.60	1.85	0.70
8- Logique	1.95	2.00	2.02	1.55
9- Agréabilité	1.62	2.20	1.97	1.75

Tableau 3 : Moyennes des groupes pour chaque item en pré et post-test.

Les moyennes des items ont majoritairement augmenté pour le groupe expérimental après entraînement. Celles du groupe contrôle ont cependant, pour la plupart, diminué. A la suite de l'entraînement, le groupe expérimental sait mieux indiquer quand l'histoire se déroule, décrire les péripéties qui arrivent aux personnages, trouver une fin à l'histoire et indiquer le sentiment des personnages. Leurs histoires apparaissent aussi comme plus logiques dans leur déroulement et plus agréables à lire.

Mesures contrôles quantitatives

Longueur des histoires

La progression en termes de nombres de mots est décrite dans la figure 1.

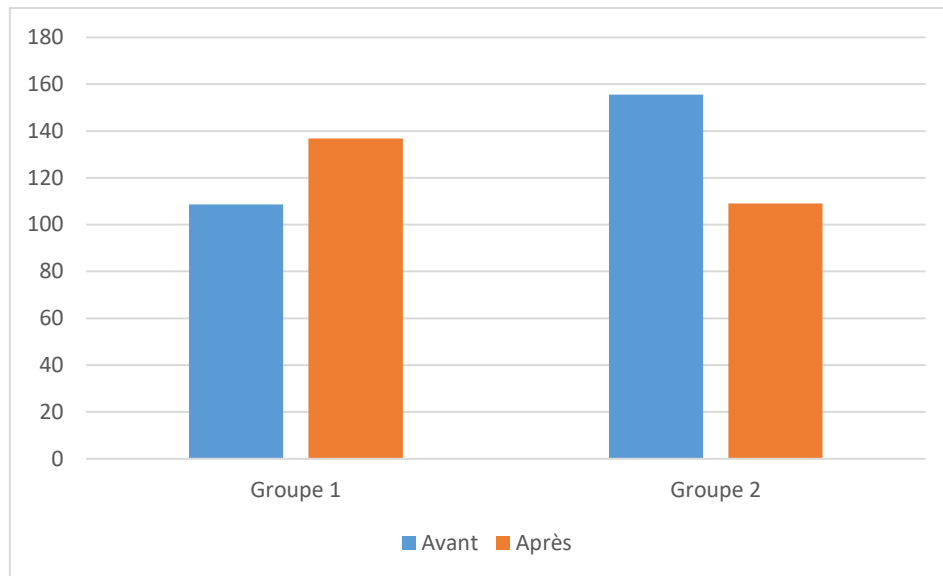


Figure 1 : Comparaison de la longueur des textes avant/après l'intervention.

Après entraînement, le groupe expérimental produit en moyenne des textes plus longs qu'avant l'entraînement, mais également plus longs que le groupe contrôle. En effet la moyenne de mots produits par le groupe 1 est passée de 108 à 136 mots, contre 155 à 109 mots pour le groupe contrôle. Ce dernier, qui avait des histoires plus longues avant l'entraînement, a vu son nombre de mots diminuer après l'enseignement plus « classique ». Ces résultats ne sont cependant pas significatifs avec $p=0.06$ pour le groupe expérimental et $p=0.13$ pour le groupe contrôle.

Orthographe

La qualité orthographique des histoires avant et après l'intervention est présentée dans la figure 2.

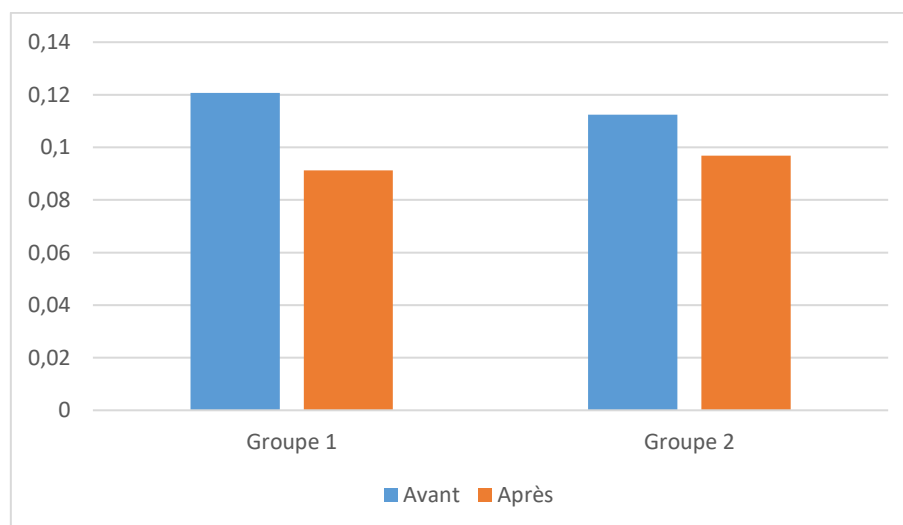


Figure 2 : Comparaison du nombre de fautes avant/après l'intervention.

Il apparaît que le groupe expérimental a produit moins de fautes d'orthographe après l'entraînement. Ces résultats ne sont cependant pas significatifs ($p=0.16$). Le groupe contrôle a également vu son nombre de fautes diminuer à la suite de l'enseignement plus « classique », mais de manière moindre comparé au groupe expérimental, et encore une fois, pas de manière significative ($p=0.47$).

Etude des corrélations

Entre la qualité globale de l'histoire et le nombre de mots

Seuls la qualité globale des productions et le nombre de mots produits lors du pré-test par le groupe expérimental ont montré une corrélation positive ($r= 0.72$) significative ($p=0.018$). Pour les autres productions, les corrélations ne se sont pas montrées significatives ($p>0.05$).

Entre la qualité globale de l'histoire et le nombre de fautes

Peu ou pas de corrélations ont été révélées entre le nombre de fautes commises et la qualité globale des productions des élèves. De plus, ces corrélations négatives ne se sont pas montrées significatives ($p>0.05$).

Discussion

L'objectif de cette étude était de montrer l'effet d'un programme d'entraînement à l'autorégulation en écriture tel que le SRSD proposé par Graham et Harris. Même si le protocole a été amplement modifié pour s'adapter aux différentes contraintes, l'entraînement proposé aux élèves de CM2 s'est montré bénéfique pour la qualité de leurs écrits. En effet, nous avons pu constater que les moyennes obtenues par les élèves après l'entraînement étaient plus élevées que celles obtenues avant l'entraînement, mais également que celles des élèves n'en ayant pas bénéficié. Un entraînement à l'autorégulation de type SRSD avec l'enseignement de stratégies pour planifier et élaborer un texte, en apprenant notamment comment autoréguler ces stratégies, mais aussi en encourageant la créativité, la collaboration, et utilisant par ailleurs le procédé de modélisation et de feedback, serait donc bénéfique. Les élèves entraînés ont produit des histoires plus complètes, plus logiques et plus agréables à lire. On peut imaginer que leur sentiment d'auto-efficacité et leur motivation étaient également plus importants que lors de leur production initiale. Seulement, cet aspect n'a pas fait l'objet d'une analyse qui permette de l'affirmer.

Concernant les aspects plus factuels tels que la longueur des histoires et la quantité de fautes d'orthographe, nous ne pouvons pas conclure à un réel bénéfice lié à l'entraînement puisque les différences de moyennes avant et après celui-ci ne se sont pas montrées significatives.

Cette étude obtient les mêmes résultats que la littérature (Graham & al., 2012; Graham & Harris, 2017): enseigner aux élèves des stratégies pour planifier et élaborer un texte selon le genre auquel il appartient, en leur apprenant à autoréguler ces stratégies, permet d'améliorer la qualité de leurs écrits. Les processus d'autorégulation tels que la fixation d'objectifs, les auto-déclarations, l'auto-renforcement, le sentiment d'auto-efficacité et l'auto-évaluation seraient donc bénéfiques, et à conseiller dans le domaine de l'enseignement. Par ailleurs, ils pourraient être utilisés et testés pour d'autres types d'apprentissages.

Explication des résultats

La qualité globale des histoires

Les processus utilisés dans ce protocole se sont avérés efficaces. Les différentes évaluations ayant été soumises à un test de fiabilité et l'écart entre les moyennes à un test de student, nous pouvons considérer que ces résultats sont relativement fiables et significatifs. Un échantillon plus important d'élèves aurait cependant été plus représentatif et aurait pu conduire à une généralisation de ces résultats. Notre étude obtenant des résultats similaires à d'autres

études concernant le protocole SRSD (Graham & Harris, 2017), elle tend tout de même à confirmer l'efficacité d'un tel programme.

La qualité des écrits post-test du groupe contrôle s'est montrée moins bonne que celle du groupe expérimental, mais également moins bonne que leurs productions initiales. Cependant, ces résultats peuvent s'expliquer par d'autres facteurs, notamment le fait que l'enseignante n'ait pas choisi la production d'histoire pour le contenu de son cours. Nous discuterons plus amplement de cet aspect ultérieurement.

Par ailleurs, si nous portons notre attention sur chaque item plus précisément, nous constatons que certains ont connu plus d'évolution que d'autres à la suite de l'entraînement. Cependant, certains étaient déjà bien maîtrisés avant l'intervention, notamment la définition des personnages, du lieu et de l'intention des personnages. Ces items n'ont donc pas grandement évolué, voire légèrement régressé pour le lieu et l'intention. L'évaluation de ces items était par ailleurs subjective. En effet, lorsqu'un enfant écrit par exemple que son histoire se déroule « à la mer » ou bien « en France dans le petit village de Quéray sur la place du village », le lieu est indiqué dans les deux cas. Mais tenons-nous compte de la précision de cette indication ou l'important est-il simplement de pouvoir se faire une image de ce lieu ? Cette question n'a pas été abordée avec les examinateurs et peut donc justifier que l'item ne soit pas plus réussi après l'intervention. D'autres items sont également concernés par cette subjectivité. Informer les examinateurs sur les réponses attendues et leur notation serait nécessaire.

La longueur des histoires

Concernant la longueur des histoires, bien que nous ayons trouvé une augmentation du nombre de mots après l'intervention pour le groupe expérimental, ce résultat ne s'est pas montré significatif. Il n'était pas non plus corrélé avec une meilleure qualité globale de l'histoire. Nous avons pu constater lors des corrections que certains écrits étaient parfois courts mais complets, logiques ainsi qu'agréables à lire. Certains évaluateurs ont même trouvé que l'effort fourni pour produire une histoire conséquente n'était pas toujours mis en valeur par la grille d'évaluation. En effet, les élèves n'avaient aucune contrainte de longueur et pouvaient donc, s'ils y parvenaient, remplir tous les critères attendus par la grille en seulement quelques lignes. Concernant le groupe contrôle, non seulement la différence de longueur avant et après l'entraînement du groupe 1 ne s'est pas montrée significative, mais elle a également diminué. Nous pouvons encore une fois justifier cette baisse du nombre de mots produits par le type d'enseignement qui a été prodigué entre-temps par l'enseignante. Ce dernier sera détaillé ultérieurement.

L'orthographe

Moins de fautes sont commises après l'entraînement pour les deux groupes, et particulièrement pour le groupe expérimental. Cependant ce résultat ne se montre pas significatif et n'est pas corrélé avec une meilleure qualité de l'histoire. Notons que les enfants ont très peu utilisé le dictionnaire mis à leur disposition, et que certains passaient trop de temps à y trouver un mot, donc préféraient abandonner. Nous pouvons aussi attribuer cette non significativité au fait que les élèves continuent à progresser en orthographe dans la continuité de leur apprentissage scolaire. Cependant, l'entraînement n'ayant duré qu'un mois, l'évolution normale des compétences orthographiques serait tout de même moindre entre le prétest et le post-test.

Pour conclure, on constate une amélioration de la qualité des écrits du groupe expérimental qui serait due à l'entraînement. Cependant, celui-ci n'induirait pas de manière significative la production d'histoires plus longues ou une diminution des erreurs orthographiques. Encore une fois, l'échantillon d'élèves étudié est trop faible pour considérer que ces résultats sont représentatifs et généralisables.

Aspects théoriques et méthodologiques

Si nous effectuons un retour sur le protocole mis en place auprès des élèves, nous pouvons également relever quelques biais. Ces derniers éloignent cette étude du protocole SRSD du point de vue méthodologique, et peuvent expliquer certains résultats.

Comparaison des groupes

Tout d'abord, si nous observons les évaluations prétest, nous pouvons remarquer que les élèves du groupe contrôle avaient un meilleur niveau initial que le groupe expérimental. De plus, l'effectif de ce groupe étant passé de 11 à 5 élèves, les moyennes obtenues ne sont pas d'une grande représentativité. Les évaluations n'ayant pas été corrigées directement après le prétest, cette différence de niveau initiale n'a pas pu être corrigée en remodelant les groupes. Par ailleurs, contrairement au programme SRSD, le niveau scolaire des élèves n'a pas été évalué au préalable, ne permettant pas d'identifier les élèves en difficultés.

Gestion du temps et des séances

Tout d'abord, le nombre de séances n'était pas suffisant. Afin qu'elles puissent se suivre d'une semaine à l'autre sans interruption et que le groupe contrôle bénéficie ultérieurement du même enseignement, leur nombre est passé de 8 à 6, prétest et post-test compris. Notons que le nombre de séances dédiées à un programme SRSD classique n'a pas été défini, puisqu'un

des principes fondamentaux d'un tel programme est de passer à l'étape suivante lorsque les élèves maîtrisent l'étape actuelle. Dans notre étude, nous n'avons pas pu vérifier l'acquisition des étapes au fur et à mesure de l'entraînement.

Globalement, l'instructeur a également manqué de temps lors des séances. Celles-ci ayant lieu après la récréation du matin, elles ont souvent été raccourcies du fait du changement de salle. Les élèves avaient toujours besoin de temps pour réintégrer leur classe, prendre leurs affaires et s'installer dans la salle dédiée aux séances.

Du fait de ce manque de temps durant les séances comparé à la charge de travail prévue, la deuxième séance n'a pas pu être enseignée dans son intégralité. En effet, le travail prévu sur la fiche d'auto-évaluation, avec l'explication et la mise en pratique autour des auto-déclarations, n'a pas pu être réalisé. Le travail prévu pour cette seconde session est certainement trop conséquent pour être réalisé en 45 minutes. La vérification de la présence de toutes les parties de l'histoire a donc été faite seulement à l'oral. La fiche d'auto-évaluation a ensuite été distribuée en expliquant brièvement son utilité pour les prochaines séances. La partie sur les auto-déclarations n'a donc pas été utilisée puisque le processus d'auto-instruction, bien qu'il ait été modélisé, n'a pas pu être développé davantage avec les élèves.

La réflexion de groupe autour du plan à la séance 2 ayant pris trop de temps, ce fonctionnement n'a pas été repris comme prévu initialement. La troisième séance a donc été modifiée en amont : au lieu de réfléchir en groupe entier à l'élaboration du plan avant une rédaction individuelle, les élèves ont travaillé en binôme. Cela s'est montré bénéfique : les élèves ont rapidement trouvé leurs idées, ont pu enrichir leur plan et se corriger. Pendant cette collaboration, un élève écrit sous la dictée de son camarade. Ainsi, quelques auto-déclarations faisant appel aux processus visés ont été utilisées. En voici quelques exemples ainsi que les processus auxquels ils font référence :

- « Ça ne veut rien dire » (Révision)
- « Elle est trop bien notre histoire », « ça va être trop bien », « ça va être trop drôle » (Auto-renforcement, aspects motivationnels d'auto-efficacité)
- « Ah non ! Je sais ! » (Révision)
- « Nous on a déjà nos idées » (Objectifs à atteindre, auto-renforcement)
- « J'avais une idée pour après » (Planification, créativité)

Du fait de ce gain de temps, les histoires produites ont pu être lues au groupe. Cela a permis aux élèves de prendre du recul sur leur texte, d'évaluer si les parties étaient toutes présentes et si l'histoire avait du sens, était agréable à lire. L'instructeur a également pu leur donner un feedback en leur apportant des conseils pour améliorer encore leur histoire.

L'enseignement « classique »

L'enseignement procuré par l'enseignante au groupe contrôle en parallèle de l'entraînement du groupe expérimental devait porter sur la production d'histoires afin de permettre une comparaison entre les effets du programme et un enseignement plus « classique ». Cependant, lors de l'entraînement du groupe 1, le groupe contrôle a bénéficié d'une activité sur la production de textes documentaires. Il s'agissait d'un travail par petits groupes autour d'un texte sur les maisons de haute qualité environnementale. Les principaux éléments composant ce texte étaient indiqués dans un tableau et les élèves devaient répondre ensemble à des questions, en pouvant échanger à propos de celles-ci. Ensuite, ils bénéficiaient d'un guide par étapes pour écrire eux-mêmes un texte documentaire, et pouvaient l'écrire à l'aide d'un traitement de texte.

Ce changement par rapport à l'enseignement prévu peut expliquer certains résultats. En effet, leurs histoires auraient pu être de meilleure qualité s'ils avaient bénéficié d'un enseignement dans ce domaine. De ce fait, la différence constatée entre la qualité des histoires du groupe expérimental et du groupe contrôle après l'entraînement aurait peut-être été moindre, rendant les résultats moins prégnants et moins significatifs.

Suggestions en vue d'une future étude

Un grand nombre d'études sur l'autorégulation en écriture ont déjà été menées. Afin d'enrichir les apports théoriques, il serait intéressant de modifier les recherches ultérieures dans ce domaine. Des changements de population, de protocole et d'exploitation de données pourraient également être envisagées pour réduire les risques statistiques, obtenir des résultats fiables, représentatifs et généralisables.

Concernant le protocole

Dans un premier temps le protocole pourrait comporter plus de séances. Ainsi, le temps consacré à l'enseignement des stratégies dans chaque étape du programme serait augmenté. Nous pourrions nous assurer que chaque étape est maîtrisée par les élèves avant de passer à la suivante. Par exemple, le temps dédié à la présentation des auto-déclarations est primordial et ne doit pas manquer. Il est aussi apparu que les élèves n'étaient pas très objectifs lors de l'auto-évaluation. Si plus de temps est consacré à l'explication de ce processus, nous obtiendrons peut-être des auto-évaluations plus représentatives. De plus, certains processus s'étant aussi montrés efficaces pourraient être inclus dans le protocole. Par exemple, nous aurions pu proposer aux élèves d'utiliser le traitement de texte pour écrire leurs histoires. La motivation et le sentiment d'auto-efficacité pourraient également être mesurés à l'aide

d'échelles avant et après l'entraînement, afin de pouvoir les quantifier et mesurer l'impact du protocole sur leur développement.

Concernant l'analyse des données

Plusieurs autres supports auraient pu être davantage exploités. Premièrement, si les auto-évaluations avaient été de meilleure qualité, nous aurions pu les examiner plus en détail afin de montrer un éventuel lien avec les progrès réalisés. Ensuite, les histoires produites durant les séances de l'entraînement n'ont pas été étudiées. Il serait intéressant de les prendre en compte dans l'analyse des résultats, notamment pour le travail par paire qui s'est montré particulièrement riche. Nous pourrions ainsi étudier l'effet d'un travail en binôme, comme dans l'étude SRSD de 2005 (Graham, Harris, & Mason, 2005). L'étude des brouillons n'a pas non plus été effectuée. Nous pourrions examiner leur contenu lorsqu'ils sont utilisés, afin de vérifier l'application de la stratégie de planification et les connaissances relatives au genre du texte. Celui-ci pourrait alors être corrélé davantage avec la qualité des écrits obtenue après l'entraînement.

Concernant les stratégies étudiées

Dans de futures études, il serait intéressant d'inclure davantage de stratégies de révision. De plus, l'utilisation de la modélisation de manière individuelle a par exemple, déjà fait ses preuves. Il serait intéressant de déterminer si une combinaison de différentes stratégies est nécessaire pour parvenir à de meilleurs résultats, ou bien si un ou quelques procédés peuvent suffire pour parvenir à un même résultat. Ces méthodes pourraient alors être mises en place plus simplement.

Les apports pour le métier d'orthophoniste

Dus à l'intervention dans l'école

L'intervention auprès des groupes d'élèves de CM2 fait prendre conscience de la difficulté à organiser et mener à bien une séance. Les enfants ne sont pas toujours réceptifs et nous devons parfois faire face à des contretemps. De plus, les élèves n'ont pas le même niveau et ne suivent pas le même rythme. Il n'est pas possible pour autant de prodiguer cet enseignement de manière individuelle, d'autant plus que la population est importante. En tant qu'orthophoniste, nous avons la chance de prendre en charge les enfants de manière individuelle et nous ne nous rendons pas toujours compte de la situation des enseignants lorsque nous sommes amenés à travailler avec eux, notamment, lorsque nous suggérons des aménagements. Il est important d'imaginer le contexte dans lequel sont plongés l'élève et l'enseignant, avec parfois des classes de 35 élèves en double niveau.

Concernant l'autorégulation en écriture et son lien avec la gestion mentale

Si des modèles comme le SRSD peuvent être appliqués dans le domaine de l'enseignement, ils peuvent également l'être dans le domaine du soin en orthophonie. En effet, les élèves en difficultés d'apprentissage ou porteurs de troubles que nous rencontrons ne trouvent pas toujours ce dont ils ont besoin dans un enseignement classique. Certaines stratégies d'autorégulation leur permettraient peut-être de progresser davantage et/ou de pallier certains troubles. Certaines des stratégies évoquées dans cette étude sont peut-être déjà utilisées dans les écoles et par les orthophonistes. Il serait alors intéressant de pouvoir déterminer lesquelles sont efficaces et la manière dont elles sont apportées.

Un lien pourrait être établi entre les apports de modèles d'autorégulation et le domaine de la gestion mentale. Le socle commun des études en orthophonie ne contient pas encore de cours dédiés à l'approche par la gestion mentale. Il s'agit pourtant de déterminer les processus cognitifs les plus efficaces pour comprendre, manipuler, retenir et utiliser des informations, afin d'aider nos patients à trouver le fonctionnement qui leur est le plus bénéfique. La gestion mentale diffère des programmes d'autorégulation car elle s'intéresse aux processus propres à chacun et non à des processus qui fonctionneraient avec une globalité. Ainsi, nous pouvons adapter nos prises en charge au fonctionnement du patient, et parvenir plus vite à atteindre les objectifs fixés avec lui. Plusieurs domaines de notre travail pourraient donc être enrichis par une telle approche, notamment la prise en charge dans le cadre des troubles des apprentissages, de troubles du langage écrit, de troubles cognitifs ou de troubles logico-mathématiques. Des formations en gestion mentale sont disponibles pour les orthophonistes. Cet apport pourrait être très enrichissant pour notre profession et pour nos patients. Les processus abordés dans cette étude sont des processus qui sont certainement utilisés en gestion mentale. Il paraissait donc intéressant de les étudier. Si l'enseignement de tels processus sont bénéfiques dans le cadre de programmes comme le programme SRSD, ils le seront probablement dans le cadre de l'orthophonie, et cela peut-être par le biais de la gestion mentale. Le travail de manière individuel avec les patients pourrait permettre des progrès d'autant plus importants si nous sommes à même de bien leur expliquer, modéliser et leur faire trouver les processus qui leur sont facilitateurs.

Bibliographie

- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586.
- Fidalgo, R., & Torrance, M. (2017). Developing Writing Skills through Cognitive Self-Regulation Instruction. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 89-118). Leiden: Brill.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1997). Self-Regulation and Writing: Where Do We Go from Here? *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 102-114.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In S. Graham & K. R. Harris, *Handbook of learning disabilities* (p. 323-344). New York, NY, US: Guilford Press.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2017). Evidence-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of Existing Meta-Analyses. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K. R. Harris, & Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (p. 13–37). Leiden: Brill.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207–241.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879.

- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396–407.
- Harris, K. R. (1982). Cognitive-Behavior Modification: Application with Exceptional Students. *Focus on Exceptional Children*, 15(2), 1–16.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1985). Improving learning disabled students' composition skills: Self-control strategy training. *Learning Disability Quarterly*, 8(1), 27–36.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2017). Self-regulated strategy development: Theoretical bases, critical instructional elements, and future research. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K. R. Harris & M. Braaksma (Vol. Eds.) *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (p. 119–151). Leiden: Brill.
- Meichenbaum, D. (1993). Changing conceptions of cognitive behavior modification: Retrospect and prospect. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 202-204.
- R. Rettich, & M. Rettich. (1980). *Qu'est-ce que c'est que ces histoires ?* Paris: Ed. du centurion.
- Sawyer, R. J., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 340.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173–208.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195–208.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (p. 13–39). Elsevier.

Annexes

Annexe 1 : consentement des parents	A
Annexe 2 : protocole	C
Annexe 3 : images dédiées aux tests	E
Annexe 4 : histoire de la séance 1.....	F
Annexe 5 : images de la séance 1.....	G
Annexe 6 : moyen mnémotechnique pour les 7 parties d'une histoire	H
Annexe 7 : guide de planification	I
Annexe 8 : histoire de la séance 2.....	J
Annexe 9 : fiche d'auto-évaluation.....	K
Annexe 10 : images dédiées aux séances 3 et 4.....	L
Annexe 11 : grille d'évaluation des histoires en termes de qualité	M

Annexe 1 : consentement des parents



Présentation d'un travail de mémoire de fin
d'études



Investigateur(s) :

- Taphanel Johanne, étudiante en 5^{ème} année à l'école d'orthophonie de Poitiers.
(sous la direction de Mme Escorcia Dyanne, *Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Chercheuse au laboratoire CeRCA de l'Université de Poitiers*)

Thématique

Entraînement à la production d'écrits chez des élèves de cycle 3.

Méthodes & Techniques

Dans le cadre d'un mémoire de recherche, nous sollicitons la participation de votre/vos enfants à une activité de production d'histoire (apprentissage des stratégies pour écrire une histoire, production et autoévaluation) durant 6 séances de 45min. Cette étude, qui aura lieu au sein de l'école, débutera au mois de novembre 2018 et s'achèvera au mois de janvier 2019.

Les données recueillies lors de l'étude sont et resteront anonymes. Elles seront exploitées uniquement dans le cadre du travail de fin d'études réalisé par Mlle Johanne Taphanel et pourront faire l'objet de publication scientifique. En aucun cas le nom d'un élève ou tout élément susceptible de l'identifier n'apparaîtra.

Risques éventuels liés à l'expérience

Aucun

Je soussigné-e..... père/mère/tuteur
légal* de l'élève

autorise Mlle Johanne Taphanel (étudiante en 5^{ème} année à l'école d'orthophonie de Poitiers) et Madame Dyanne Escorcia (enseignante chercheuse au Centre d'Etudes et de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage- CeRCA- de l'Université de Poitiers) à :

- ☐ faire participer mon enfant aux séances de travail proposées
- ☐ recueillir leurs productions réalisées durant ces séances

J'accorde la permission d'utiliser ces productions dans le cadre d'un projet de mémoire de fin d'études mené par Mlle Taphanel sous la direction de Mme Escorcia. Ces productions ne seront pas diffusées sous quelque forme que ce soit et seront utilisées uniquement dans le cadre du travail de recherche de l'étudiante Johanne Taphanel.

Cette activité aura lieu de novembre 2018 à janvier 2019.

Je comprends que le nom de famille de mon enfant ne sera pas utilisé, dans le but d'assurer le respect de sa vie privée.

Je peux à tout moment exercer mon droit de rétractation, pour cela je dois en informer l'école par écrit.

J'ai lu et compris toutes les implications de cette autorisation et consent à l'utilisation des productions mentionnés dans ce formulaire.

Fait à

Le

Signature:

Annexe 2 : protocole

Prétest

Objectif général : premier recueil de données

- Présentation brève du projet d'écriture aux élèves en leur montrant le porte document qu'on va réaliser ensemble et à quoi il va servir.
Temps : 10min / **Matériel** : porte document final*
- Prétest : expliquer la consigne aux élèves et les laisser composer en autonomie jusqu'à la fin de la séance. Consigne : « Vous allez regarder ces deux images et écrire une histoire en vous inspirant de celles-ci »
Temps : 35min / **Matériel** : 2 vignettes d'histoires imagées, feuilles de brouillon, feuille simple, stylos, dictionnaire.
**Demander un porte document pour la prochaine séance*

Séance 1

Objectif général : développement de connaissances et compétences + génération de stratégies pour écrire une histoire.

- Présentation d'une histoire avec les images de l'histoire séquentielle du petit poisson
Temps : 15min / **Matériel** : histoire séquentielle (+version écrite préparée à l'avance)
« Je vais raconter une histoire avec des images, vous allez bien écouter, et après on verra comment j'ai fait pour construire cette histoire »
- Enseignement du moyen mnémotechnique pour écrire une histoire :
- **Organiser mes idées dans un plan**
« On va chercher ensemble quelles sont les grandes idées de l'histoire »
Donner des exemples aux élèves : « il parle de qui ? », on va alors mettre en évidence le/les personnages, leur demander s'ils pensent que c'est important → Commencer un schéma au tableau en notant « QUI ? ».
(Faire de même avec les 7 éléments qui composent une histoire : qui sont les personnages, quand a lieu l'histoire, où est-ce que ça se passe, qu'est-ce que les personnages veulent faire, que se passe-t-il quand ils essayent de le faire ? comment se finit l'histoire ? comment se sentent les personnages ?)
Donner une fiche mnémotechnique des 7 parties d'une histoire à ne pas oublier :
« On verra à la séance suivante si vous vous en souvenez ».
Temps : 30min / **Matériel** : tableau + crayons, fiches mnémotechniques, fiches « je planifie mon histoire »

Séance 2

Objectif général : la démonstration/modélisation

- J'applique les moyens mnémotechniques devant les élèves pour leur montrer comment j'écris une histoire, tout en utilisant l'**auto-instruction** : je planifie et j'écris une histoire à partir de deux étiquettes en parlant à voix haute.
→ Je me **fixe des objectifs** : les 7 parties (montre l'importance des stratégies)
→ Les élèves m'aident : à changer mon plan, trouver des idées et des super mots. Je note tout sur mon plan au tableau. Les élèves font comme moi à l'aide d'une fiche « je planifie mon histoire ».
→ J'utilise des **auto-déclarations** :
 - Que dois-je faire ici ? (définition du problème, objectifs à atteindre)
 - Qu'est-ce qui arrive après ? (planification temporelle des actions : lien chronologique entre les événements)
 - J'aime cette partie (auto-renforcement, motivation)

- J'ai presque terminé (auto-encouragement, auto-efficacité)

Temps : 35min / **Matériel** : 2 étiquettes (histoire préparée), tableau + crayons, fiches « je planifie mon histoire », crayon de papier, gomme.

- Discussion de l'importance des **auto-déclarations**, identification de celles-ci : ils doivent trouver les remarques qu'ils pourraient se faire à eux-mêmes. Je fais le lien avec une fiche d'**auto-évaluation** : icônes représentant les différents procédés engagés (sous forme de questions et représentés par des icônes).

Temps : 5min / **Matériel** : fiche d'auto-évaluation.

- Examiner l'histoire et ses parties (**auto-évaluation**), noter le résultat, les complimenter pour ce travail bien fait.

Temps : 5min / **Matériel** : fiche d'auto-évaluation

Séance 3

Objectif général : application

- A partir de deux étiquettes, les élèves construisent un plan **par paires**. Je soutiens l'activité. But : inclure les 7 parties, planifier, utiliser les auto-instructions.

Temps : 10min / **Matériel** : 2 étiquettes, guide de planification, porte document, tableau, crayons.

- L'un des deux élèves rédige alors l'histoire à partir du plan **pendant que l'autre l'aide**.

Temps : 25min / **Matériel** : porte document, feuille à carreaux, stylos, dictionnaire.

- Je lis leurs histoires **au groupe**. Ils s'**autoévaluent** pour voir si les objectifs sont atteints. Ils voient comment ils ont amélioré leurs idées de base, quelles stratégies les ont aidés à faire mieux et si l'histoire **plait**.

Temps : 10min / **Matériel** : fiche d'auto-évaluation

Séance 4

Objectif général : performance indépendante

Les élèves savent planifier et inclure les 7 parties d'une histoire sans intervention de l'instructeur. Ils ont cependant le droit de poser des questions et peuvent regarder leur porte-document.

- Les élèves devront écrire une histoire à partir de deux étiquettes. Cela va montrer qu'ils peuvent appliquer individuellement ce qu'ils ont appris.

Temps : 35min / **Matériel** : 2 étiquettes, feuille simple, guide de planification, stylos, documents, dictionnaire.

- **Auto-évaluation** : **Temps : 10min** / **Matériel** : fiche d'auto-évaluation.

Post-test

Objectif général : recueil de données final

- Lire la consigne aux élèves et les laisser composer en autonomie jusqu'à la fin de la séance. Consigne : « Vous allez regarder ces deux images et écrire une histoire en vous inspirant de celles-ci »

Temps : 35min / **Matériel** : 2 étiquettes, feuille de brouillon (planification), feuille simple, stylos, dictionnaire.

- Auto-évaluation : les élèves s'autoévaluent une dernière fois (je récupère la fiche).

Temps : 10min / **Matériel** : fiche d'auto-évaluation

Annexe 3 : images dédiées aux tests

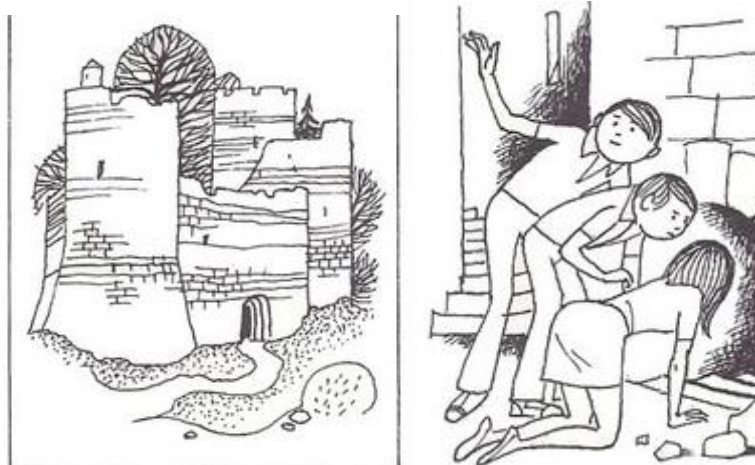


Image 1 : pré-test

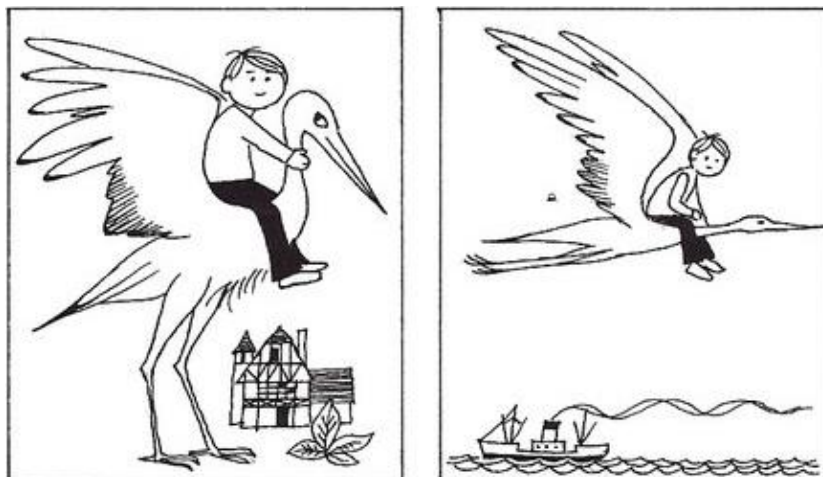


Image 2 : post-test

Annexe 4 : histoire de la séance 1

Histoire d'un petit poisson

C'est l'histoire d'un petit poisson rouge qui nage dans la mer un matin avec sa famille, et d'un pêcheur qui vient s'installer sur le ponton au bord de l'eau, bien déterminé à attraper quelques poissons ! Il a tout prévu. Il a mis ses bottes de pêche, il a pris un seau pour y mettre les poissons, et bien sûr, sa canne à pêche. La dernière fois qu'il est venu pêcher, un gros poisson a mordu, mais il était trop lourd et son fil s'est cassé. Cette fois, il met donc un fil très solide pour être sûr qu'il ne se casse pas. Il s'installe, il accroche un vers au bout de son hameçon et commence à pêcher. Il n'a plus qu'à être patient. Parfois, il est resté des journées entières au bord de l'eau, et est reparti sans aucun poisson.

Le petit poisson rouge nage derrière les autres. Il est encore petit et a du mal à nager aussi vite que toute sa famille. En plus, il découvre encore le monde, et se laisse souvent distraire par toutes ces jolies choses qu'il peut voir. Ce jour-là, il voit un petit vers qui se tortille près de la surface de l'eau. Il s'approche....

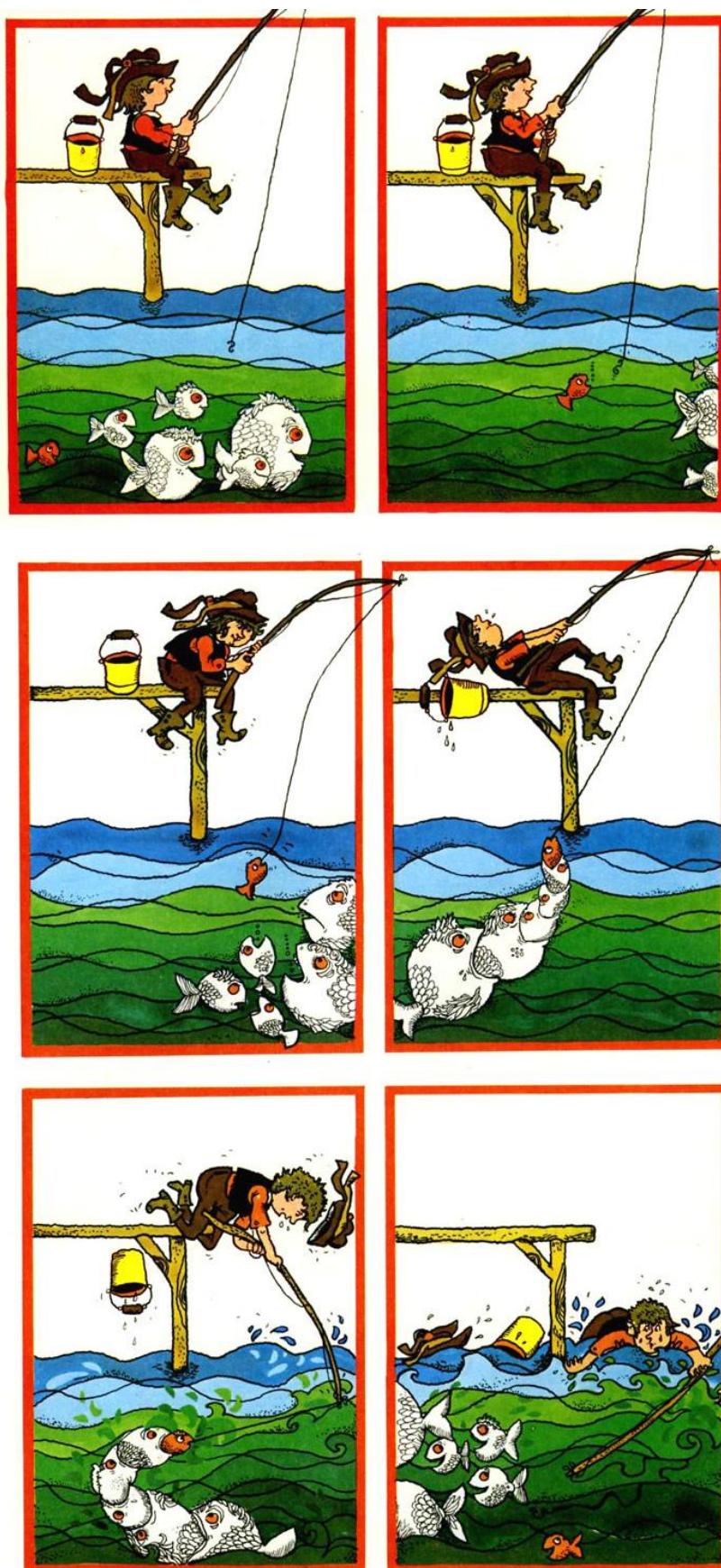
Et comme il paraît très appétissant, hop, il gobe le petit vers et mord à l'hameçon du pêcheur ! D'un coup, celui-ci voit sa canne bouger, il sent que quelque chose a mordu. Alors, il commence à tirer sur sa canne pour sortir le poisson de l'eau.

La famille du petit poisson, alertée par les bruits qu'il fait en gigotant au bout de l'hameçon, se précipite pour l'aider. Ses frères et ses parents s'accrochent les uns après les autres au petit poisson en formant une chaîne, et ils le tirent vers le fond, fort, fort ! Le pêcheur tire, tire, de son côté, mais il a dû pêcher quelque chose de très gros car il n'arrive pas à le sortir de l'eau. Il est bien content d'avoir mis un fil solide car au moins il ne se casse pas. Il tire donc de toutes ses forces, il ne veut surtout pas lâcher sa canne...

Mais petit à petit, il est attiré vers l'eau. Les poissons tirent trop fort ! Il finit par tomber à l'eau avec sa canne à pêche !

La famille poisson a réussi à sauver le petit poisson rouge. Ils repartent tous ensemble, soulagés que le petit poisson soit encore parmi eux. Il a juré qu'à l'avenir, il ferait plus attention. Le pêcheur, embêté de s'être retrouvé à l'eau, se dit quant à lui qu'il vaut mieux casser son fil parfois que de se faire entrainer dans l'eau par les poissons.

Annexe 5 : images de la séance 1



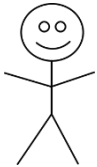
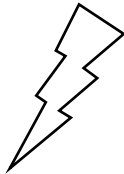
Tirées de : Rolf et Margret Rettich, *Qu'est-ce que c'est que ces histoires ?* (1980)

Annexe 6 : moyen mnémotechnique pour les 7 parties d'une histoire



Annexe 7 : guide de planification

Je planifie mon histoire

 Qui sont les personnages ?	
 Quand se déroule l'histoire ?	
 Où est-ce que ça se passe ?	
 Que veulent faire les personnages ?	
 Que se passe-t-il quand ils essayent de le faire ?	
 Comment se finit l'histoire ?	
 Comment se sentent les personnages ?	

Annexe 8 : histoire de la séance 2



Tirées de : Rolf et Margret Rettich, *Qu'est-ce que c'est que ces histoires ?* (1980)

Histoire d'un bonhomme de neige

Le matin d'une froide journée d'hiver, Bastien et sa sœur Julie, sortent jouer dans le parc près de chez eux. Cette nuit il a beaucoup neigé, le sol est recouvert d'une épaisse couche de poudre blanche. Ils décident alors de faire un magnifique bonhomme de neige !

Ils commencent par faire une énorme boule pour le bas du corps, une moyenne pour le ventre, et une plus petite pour la tête. Pour cela, ils font des petites boules de neige, et les font rouler, rouler et encore rouler pour qu'elles grossissent. Cela met beaucoup de temps !

Il n'a pas été facile de les mettre les unes sur les autres, mais voilà que le bonhomme de neige a un corps et une tête. Ils entendent alors les cloches qui sonnent midi et quelqu'un qui crie au loin : « A table les enfants ! ». C'est leur mère qui les appelle par la fenêtre, et il faut dire qu'en plus d'avoir un peu froid, ils ont faim après tous ces efforts ! Les enfants laissent leur bonhomme inachevé, et se précipitent à l'intérieur. Tant pis, ils reviendront plus tard.

C'est alors qu'une dame revient de son marché en passant par le parc. Elle croise la construction des enfants, et prend une carotte dans son panier pour la planter au milieu du visage du bonhomme. Il a maintenant un nez. Puis, un homme vient ramasser des châtaignes. En voyant le bonhomme il décide de lui faire des yeux, une bouche et de faire des boutons sur son buste, puis il repart. Un homme pressé passe aussi par-là, et laisse son vieux chapeau sur la tête du bonhomme car de toute façon il est sorti de chez lui pour aller en acheter un nouveau. Finalement, l'agent d'entretien du parc découvre cette magnifique sculpture et décide de lui laisser son balai jusqu'à demain.

Dans l'après-midi, les enfants arrivent au parc en courant, espérant retrouver leur bonhomme et le terminer. Ils l'aperçoivent alors, mais est-ce que c'est bien lui ? Qui a bien pu faire ça ? Ils sont un peu déçus de ne pas l'avoir terminé eux-mêmes. Les enfants mettent alors leur touche finale en ajoutant deux branches pour lui faire des bras, et une vieille écharpe autour de son cou. Maintenant, il est parfait. Bastien et Julie sont ravis, ils se prennent en photo avec lui pour en garder un souvenir, et écrivent dans la neige au pied du bonhomme : « Merci ».

Annexe 9 : fiche d'auto-évaluation

Je m'évalue !



Les 7 parties qui composent une histoire

Qui sont les personnages ?	Quand se passe l'histoire ?	Où est-ce que ça se passe ?	Qu'est-ce qu'ils veulent faire ?	Comment ça se passe ?	Comment ça se finit ?	Comment ils se sentent ?

Les auto-déclarations

Que dois-je faire ici ?	Qu'est-ce qui arrive après ?	Qu'est-ce qui me plaît ?	Est-ce que j'avance bien ?

Annexe 10 : images dédiées aux séances 3 et 4

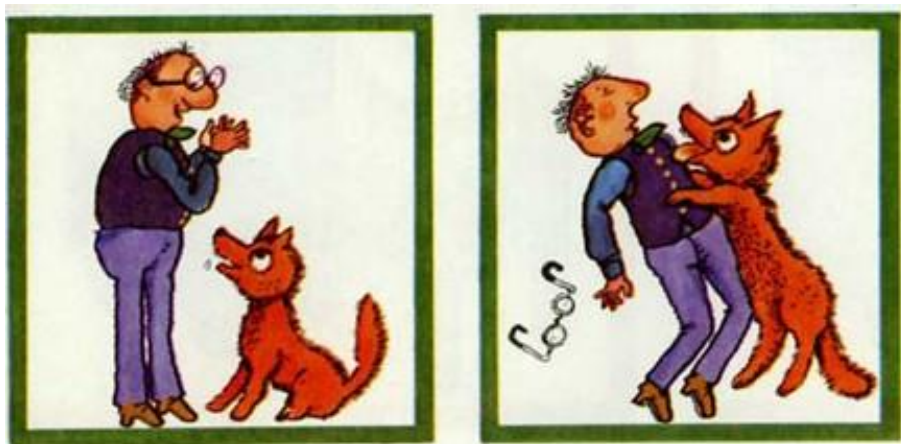


Image 1 : séance 3



Image 2 : séance 4

Tirées de : Rolf et Margret Rettich, *Qu'est-ce que c'est que ces histoires ?* (1980)

Annexe 11 : grille d'évaluation des histoires en termes de qualité

Evaluateur _____ (inscrivez ici vos initiales)

Evaluation de textes narratifs

Texte n° _____ concernant la production n° 1, 2, ou 3 (entourez).

La présente grille d'évaluation a pour but de connaître le jugement que vous portez sur la qualité du texte lu. Veuillez indiquer de **0 à 3** votre niveau d'accord avec chacune des informations ci-dessous (cochez la case correspondant à votre choix).

Utilisez l'échelle suivante :

0 : pas du tout d'accord

1 : un peu d'accord

2 : plutôt d'accord

3 : tout à fait d'accord

1- Le/s personnage/s principal/aux est/sont indiqué/s formellement	0	1	2	3
2- On sait quand se déroule l'histoire	0	1	2	3
3- Le lieu est précisé	0	1	2	3
4- On sait ce que veulent faire le/s personnage/s	0	1	2	3
5- Les personnages rencontrent des péripéties	0	1	2	3
6- L'histoire a une fin	0	1	2	3
7- Le sentiment du/des personnage/s à la fin de l'histoire est exprimé	0	1	2	3
8- L'enchaînement de l'histoire est logique	0	1	2	3
9- L'histoire est agréable à lire	0	1	2	3

Résumé

Ce travail de recherche s'inspire de travaux anglophones réalisés dans le domaine de l'autorégulation en écriture. En effet, dans un objectif de réformer les méthodes d'enseignement, des protocoles proposant d'enseigner des stratégies et permettant aux élèves de les autoréguler, ont été proposés. Du fait du grand nombre d'études déjà publiées dans ce domaine, il s'agissait alors d'identifier les stratégies les plus efficaces pour améliorer la qualité des écrits, ainsi que les protocoles les plus performants pour y parvenir. Grâce aux multiples méta-analyses publiées, notamment une plus récente reprenant plusieurs méta-analyses, nous pouvons maintenant identifier clairement les stratégies efficaces. Nous pouvons également affirmer l'efficacité d'un programme tel que le « Self-Regulation Strategy Development » (SRSD) développé par Graham et Harris. Il s'agit ici de reproduire un tel protocole d'entraînement à l'autorégulation en contexte francophone, afin de déterminer si son efficacité serait avérée également. En effet, ce protocole d'entraînement n'a pas été testé en France, et pourrait permettre d'apporter des clés dans le domaine de l'enseignement. L'hypothèse émise est que les élèves entraînés avec le programme d'autorégulation en écriture de type SRSD produiront de meilleurs écrits que les élèves n'en ayant pas bénéficié. Pour cela, nous avons élaboré un protocole permettant d'enseigner l'écriture d'histoires, s'inspirant du SRSD, puis l'avons mené auprès d'élèves de CM2. Un groupe contrôle a suivi un enseignement plus « classique » afin de pouvoir comparer les résultats. La qualité des histoires des élèves entraînés s'est montrée meilleure que celle des élèves n'ayant pas suivi le programme, prouvant ainsi l'efficacité d'un entraînement de type SRSD. La longueur des histoires et l'orthographe n'ont cependant pas montré d'amélioration significative. Il est à noter que le faible échantillon d'élèves et les conditions de l'étude ne permettent pas de considérer ces résultats comme représentatifs et généralisables.

Mots-clés : écriture, enseignement de stratégies, autorégulation, planification, auto-déclarations, modélisation, auto-évaluation.

This research work is inspired by English-language work in the field of self-regulation in writing. In fact, with the aim of reforming teaching methods, protocols proposing to teach strategies and allowing pupils to self-regulate them have been proposed. Because of the large number of studies already published in this area, it was necessary to identify the most effective strategies to improve quality of writings, as well as the most efficient protocols to achieve it. Thanks to the many published meta-analyses, including a more recent one with several meta-analyses, we can now clearly identify effective strategies. We can also affirm the effectiveness of a program such as the Self-Regulation Strategy Development (SRSD) developed by Graham and Harris. The subject here was to reproduce such a self-regulation training protocol in French-speaking context, to determine if its effectiveness would be proved as well. Indeed, this training protocol has not been tested in France and could provide key in the field of education. The assumption is that students trained in the SRSD self-regulatory writing program will produce better writing than students who did not. So, we developed a protocol for teaching story writing, inspired by the SRSD, and then conducted it with pupils in grade 5. A control group followed a more "classical" lesson to compare the results. Stories' quality of the trained students revealed better results than non-trained students' stories, demonstrating the effectiveness of SRSD training. However, the length of the stories and spelling did not show any significant improvement. It should be noted that the small sample of students and the conditions of the study do not allowed us to consider these results as representative and generalizable.

Key-words : writing, strategy instruction, self-regulation, planification, self-statements, modeling, self-assessment.