Autorégulation, rapport à l'écrit et performance : analyse d'une activité rédactionnelle en français langue étrangère à l'université

Nada Najjar

Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/ripes/2657>

DOI: 10.4000/ripes.2657

ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Electronic reference

Nada Najjar, "Autorégulation, rapport à l'écrit et performance : analyse d'une activité rédactionnelle en français langue étrangère à l'université", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 36(2) | 2020, Online since 23 November 2020, connection on 29 January 2021. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/2657> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.2657>

This text was automatically generated on 29 January 2021.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Autorégulation, rapport à l'écrit et performance : analyse d'une activité rédactionnelle en français langue étrangère à l'université

Nada Najjar

1. Introduction

1 Pour réussir ses études supérieures l'étudiant doit nécessairement s'approprier une écriture scientifique (Russel, 2012) obéissant à des lois spécifiques et contraignantes liées à son coût cognitif et ses enjeux.

Or avec l'internationalisation qui touche toutes les dimensions de la vie sociale les étudiants universitaires sont de plus en plus nombreux à être confrontés à l'obligation d'écrire dans une langue étrangère, et à devoir notamment rédiger des textes de diverses natures dans des temps courts comme ceux des examens universitaires. Leur réussite aux examens dépend en grande partie de leur compétence rédactionnelle en langue étrangère, vouée à être exercée aussi bien dans des écrits longs, que des écrits courts exécutés dans des temps contraints de durées fort variables. Dans certaines parties du monde, des universités délivrent des formations dans une langue différente de celle des étudiants qui les fréquentent. C'est le cas par exemple de certaines formations universitaires dispensées en langue anglaise dans des pays non anglophones, dans le modèle de l'immersion. C'est également le cas de l'université de Tunis, notamment de la formation en psychologie qui se fait en français pour un public d'étudiants arabophones.

S'il existe aujourd'hui de nombreux travaux faisant consensus sur le processus rédactionnel en langue maternelle chez des enfants, des étudiants et des adultes, ils sont moins abondants dans le champ de l'écriture en langue étrangère et encore plus rares dans celui de la rédaction universitaire en français. Cette étude en s'intéressant à un public d'étudiants dont la formation et l'évaluation se déroulent majoritairement en français, une langue qui leur est en grande partie étrangère, apporte un regard complémentaire sur les connaissances actuelles sur les mécanismes à l'œuvre dans les activités rédactionnelles universitaires.

L'un des mécanismes que la plupart des chercheurs s'accordent à trouver très important, est le processus d'autorégulation rédactionnelle qui se traduit concrètement par des pauses dans l'écriture : une autorégulation efficace aurait pour résultat une meilleure performance d'écriture. Pour notre étude nous nous demandons s'il existe un rapport entre la qualité de l'autorégulation et la qualité de la performance et nous cherchons à savoir si deux variables que nous qualifions de socioaffectives, l'expérience et le rapport à l'écrit, exercent une influence sur l'autorégulation et la performance rédactionnelle. Cette étude s'inscrit ainsi dans une approche que l'on peut qualifier de cognitivo-émotionnelle

qui apporte une nouvelle conception de la production de l'écrit, considérée dans ce cadre comme une pratique intime et dynamique engageant l'individu dans sa totalité et dans tous ses aspects (Guernier et Barré-De Miniac, 2009).

2. Écrire à l'université : quels enjeux?

Le passage au cycle supérieur incite souvent l'étudiant à développer de nouvelles stratégies de rédaction. En effet, l'écriture devient plutôt un outil de construction des savoirs pour l'étudiant qui est amené à préparer des rapports, des comptes rendus et des synthèses. Une évolution de la fonction de l'écriture à l'université est désormais susceptible de modifier le rapport qu'a l'étudiant vis-à-vis de l'écrit. Quelle fonction occupe l'écriture à l'université? Quel rapport à l'écrit peut-on avoir à l'université?

2.1 Quand l'écriture devient un transformateur cognitif

Écrire impose une dynamique fonctionnelle bien particulière du langage. Le caractère biface de la rédaction oblige le rédacteur à gérer les contraintes exercées par le texte « déjà-écrit » sur le texte « à venir » (Plane, 2010). Aussi, l'activité rédactionnelle, étant avant tout un acte graphique générant une trace concrète et observable, modifie en quelque sorte le rapport sensoriel que le rédacteur entretient avec le langage. Désormais, dans le passage de l'auditif au visuel, un autre traitement cognitif s'opère. D'après Faure (2011) l'écriture serait une sorte de « spatialisation » du langage. Le texte constitue un espace, un territoire dans lequel s'installent nos idées. La trace écrite apporte ainsi au langage d'autres perspectives et fonctions au-delà de la communication d'idées. Une fois transcrit, le langage devient un objet et une telle objectivation du langage rend possibles les retours réflexifs sur les contenus, faisant ainsi de la rédaction ce que Lahire appelle un « transformateur cognitif » qui implique le rédacteur dans un nouveau rapport au monde et au système de valeurs (cité dans Faure, 2011). En effet, la possibilité du retour méthodique répété sur ses écrits stimule la réflexion permettant ainsi une prise de conscience de sa démarche, une

autorégulation, et rend possible de nouvelles acquisitions linguistiques et métacognitives.

2.2 Quel rapport à l'écrit à l'université?

Le rapport à l'écrit est un facteur notable qui détermine la qualité et le déroulement rédactionnels. D'après Barré-De Miniac (2000, p. 13) ce « rapport à », désigne la disposition psychoaffective du rédacteur face à l'écriture et sa mise en œuvre dans les différents scripts sociaux : personnel, culturel et professionnel. Ce rapport à l'écrit varie en fonction du sens que le rédacteur lui attribue, dans un contexte particulier de l'écriture (Delcambre et Reuter, 2002a). Il comporte quatre sous-dimensions (Guernier et Barré-De Miniac, 2009) :

- 6 - dimension motivationnelle : concerne le degré d'investissement dans l'activité d'écriture en termes de temps et d'énergie consacrés;
- 7 - dimension affective : portant sur les sentiments, valeurs et attentes à l'égard de l'écriture;
- 8 - dimension conceptuelle : portant sur les représentations de l'écriture et de son apprentissage;
- 9 - dimension praxéologique : faisant appel à la façon dont les scripteurs opèrent dans leurs pratiques d'écriture et verbalisent leurs démarches.
- 10 Dans la présente étude nous nous intéressons particulièrement à la dimension conceptuelle du rapport à l'écrit et reprenons la terminologie de Delcambre et Reuter (2002b) : rapport de transcription (RT) versus rapport de construction (RC). La transcription de la pensée est souvent associée à une simple expression de soi. C'est une écriture transparente laissant entrevoir les idées et les sentiments du sujet (Delcambre et Reuter, 2002a). Il est question d'un simple assemblage d'idées en vue d'une transcription d'un « déjà-là » où l'idée serait supérieure à sa transcription (Delcambre et Reuter, 2002b). La représentation transcriptive traduit un mouvement allant du sujet vers l'écrit. Inversement, dans un rapport à l'écrit de type constructif il s'agit d'une découverte allant de l'écriture vers le sujet, lui permettant de réorganiser le tout dans de nouvelles constructions fonctionnelles plus structurées et méthodiques, rendant possible le retour sur son activité rédactionnelle pour d'éventuelles régulations (Barré-De Miniac, 2000).
- 11

3. Vers une rédaction autoréglée

- La dynamique rédactionnelle implique d'opérer des pauses tout au long de la séquence rédactionnelle, ayant pour fonction soit une planification du texte à écrire (pauses prospectives) soit une révision du texte déjà écrit (pauses rétrospectives). Dans cette partie, nous verrons de près comment la planification et la révision assurent l'autorégulation de la rédaction et une certaine maîtrise rédactionnelle.

3.1 La planification : composante d'organisation rédactionnelle

- 13 Durant les pauses prospectives (phase de planification) le sujet se fixe des buts bien spécifiques en fonction du contexte et des finalités de la tâche en cours. Suivant les buts

fixés, le scripteur récupère de la mémoire à long terme les connaissances conceptuelles métacognitives appropriées. Une fois récupérées, ces connaissances seront organisées afin d'assurer la mise en texte (Olive et Piolat, 2003). Le processus de planification semble avoir deux fonctions rédactionnelles principales : conceptualiser et formuler (Foulin, 1995). Selon Olive (2014) ces deux fonctions sont envisagées d'une manière plutôt hiérarchisée. Durant le sous-processus de conceptualisation, des connaissances pertinentes s'activent. Quant au sous-processus de formulation, il sert à préparer la mise en texte suivant la conceptualisation effectuée.

D'après Kellogg (1988) l'activité mentale de planification améliorerait la performance rédactionnelle en tant qu'elle permet une réorganisation pertinente des connaissances récupérées, en fonction des contraintes rédactionnelles de la tâche. Si la phase de pré-écriture (qui précède la mise en texte) a une durée importante, c'est qu'elle recouvre la conceptualisation conjointement à la formulation des connaissances récupérées. Elle aboutit ainsi à une qualité de texte visiblement meilleure au niveau du style, de la cohérence et de l'orthographe correspondant aux exigences de la littérature académique (Kellogg, 1988).

14

Pareillement à Piolat et al. (1997), Kellogg (1990) affirme que le pouvoir régulateur de la planification dépendrait de la stratégie employée. Le fait de regrouper des idées de toutes sortes se distingue du fait d'e

15

ffectuer une liste d'idées sans organisation et encore plus de l'élaboration de plans hiérarchiques axés sur des idées structurées. Contrairement aux stratégies de regroupement et aux listes d'idées désorganisées, la stratégie des plans hiérarchiques semble meilleure quant à la qualité de la production écrite. D'autre part, Piolat et al. (1993) attribuent également la performance rédactionnelle, notamment au niveau structural du contenu, à la méthode de planification opérée. Les auteurs affirment que, contrairement à une tâche libre, une activité organisée sous forme de plan ou de graphique permet au scripteur une plus grande fluidité au niveau des idées. En effet, l'écriture académique est un processus complexe qui exige, au-delà de la mise en texte, une phase de pré-écriture et souvent une autre de réécriture. Durant la phase de pré-écriture, le processus de planification s'avère le plus sollicité, comparativement aux autres processus rédactionnels (Kellogg, 1988). Plusieurs observations empiriques témoignent d'un effet déterminant de l'utilisation du brouillon sur la qualité du texte produit (Piolat et al., 1997).

3.2 La révision : composante de contrôle rédactionnel

Le processus de révision est une activité de retour sur le texte pouvant, ou non, aboutir à des modifications.

16

Récemment, les chercheurs dans ce domaine distinguent le processus de d'autoévaluation ou *révision* du retour sur le texte ou *reviewing* (Piolat et al., 1997).

17

Il convient désormais de comprendre le retour sur le texte comme étant l'une des stratégies du processus de révision. La stratégie vise seulement des parties du texte déjà-écrit, tandis que le processus opère non seulement sur la totalité du texte en fonction de son adéquation par rapport aux buts, mais aussi sur les transformations exécutées sur le déroulement effectif de la rédaction. La révision est de plus en plus conçue comme étant une activité composite de contrôle assurant la gestion stratégique tout au long de la production écrite (Hayes, 1996). Autrement dit, elle est de plus en

plus définie en tant que composante métacognitive, permettant l'autorégulation rédactionnelle, via des pauses rétrospectives veillant à la réussite de la tâche.

Partant du même principe, Roussey et Piolat (2005) affirment que la révision est un processus multifonctionnel, responsable de la supervision à la fois de la qualité du texte produit et des procédures à l'origine de la production. La révision assure en effet le bon déroulement de l'activité rédactionnelle au point de pouvoir substituer certains processus, notamment la planification, en cas d'insuffisance. À ce propos, les auteurs postulent que « la révision est, avec la planification, une des composantes du contrôle de la production écrite. Elle peut, suivant les formes prises par l'interaction des deux processus, remplir différents rôles (vérification ou programmation) et porter sur différents niveaux (révision réactive du texte produit ou proactive de la mise en œuvre des processus)... » (Roussey et Piolat, 2005, p. 358).

18

3.3 Autorégulation et signature rédactionnelle

L'activité de rédaction a été assez longtemps modélisée sous une optique linéaire en termes de succession chronologique de phases rédactionnelles : planification, mise en texte et révision en référence au modèle classique de Flower et Hayes (1980). Une telle conception linéaire des processus rédactionnels sous-entend une sorte de cloisonnement et de rupture entre les différentes phases scripturales. Cependant, plusieurs observations empiriques, notamment celles d'Olive et Piolat (2003) soutiennent que « c'est la façon dont les rédacteurs mobilisent successivement les processus rédactionnels qui pourrait être à l'origine de la qualité rédactionnelle. » (p. 201). En effet, le traitement séquentiel isolé des processus rédactionnels provoque un surinvestissement cognitif susceptible de nuire aux capacités d'autorégulation (Chanquoy et Alamargot, 2002). En revanche une autorégulation des différents processus rédactionnels (planifier, mettre en texte et réviser) en enchaînant des pauses prospectives et rétrospectives fréquentes et fonctionnelles (Van Den Bergh et Rijlaarsdam, 2001) est susceptible de favoriser la gestion rédactionnelle.

19

D'après Just et Carpenter (1992), les scripteurs novices manifestent une certaine « encapsulation apparente » de leurs processus rédactionnels faisant en sorte que ces derniers se déroulent d'une manière séquentielle, voire juxtaposée. L'effort cognitif est réservé aux processus de base qui ne sont pas encore automatisés, ce qui rend la tâche plus coûteuse.

20 Finalement, entre planifier et réviser ce que l'on écrit, les études montrent qu'il existe probablement un processus dominant et caractéristique de chaque sujet, d'où l'expression du profil rédactionnel (synonyme de signature rédactionnelle). Certains chercheurs proposent même des typologies (signatures rédactionnelles). Galbraith et Rijlaarsdam (1999) en distinguent essentiellement deux : les découvreurs et les exécutants. Les découvreurs sont des rédacteurs qui enchaînent de longues séquences de planification et de mise en texte, souvent de manière séquentielle. Les exécutants sont ceux qui procèdent essentiellement par une alternance entre la mise en texte et la révision, de manière à assurer une autorégulation systématique et souvent efficace de leurs écrits.

4. Quels effets du rapport à l'écrit sur l'activité rédactionnelle?

L'activité rédactionnelle, notamment dans le cadre académique, ne peut plus être envisagée en dehors d'une vision systémique multifactorielle. Comme l'écrit Heurley (2006, p. 11) : « La rédaction d'un texte est généralement conçue comme un processus social, stratégique, dirigé par des buts, soumis à de multiples contraintes, coûteux en ressources cognitives et attentionnelles qui s'apparente à un processus de résolution de problème décomposable en sous-processus interagissant selon une certaine dynamique. »

Nous présupposons une interférence considérable du rapport à l'écrit avec les buts, les contraintes et même les stratégies de rédaction. Par ailleurs, il semble que les stratégies scripturales sont mobilisées en fonction de notre représentation de l'écrit.

À ce propos, le brouillon sous forme de « jet de notes » est à distinguer du brouillon organisé. Le premier est apparemment associé à une stratégie de connaissances racontées, donc à un rapport de transcription, tandis que le deuxième renvoie à une stratégie de connaissances transformées faisant appel à un rapport à l'écrit de type constructif.

De multiples chercheurs soutiennent l'idée d'une hiérarchie des stratégies rédactionnelles et en distinguent principalement deux (Olive et Piolat, 2003);

1. Stratégie des connaissances racontées : suivant cette stratégie l'activité de rédaction serait une simple transcription des connaissances conceptuelles récupérées de la mémoire à long terme. Au fur et à mesure, le texte déjà écrit génère à son tour des idées suite à l'activation systématique des connaissances conceptuelles durant l'activité scripturale. D'après les observations, cette stratégie est souvent caractéristique des rédacteurs novices.

2. Stratégies des connaissances transformées : cette stratégie souvent caractéristique des rédacteurs experts, serait responsable de la réorganisation des connaissances récupérées de la mémoire à long terme en fonction des contraintes et des buts initiaux.

Une telle démarche est particulièrement constructive du fait qu'elle génère de nouvelles connaissances, tant conceptuelles que métacognitives, au fur et à mesure de la réorganisation des connaissances en fonction des contraintes. Et ce, tout au long de la séquence rédactionnelle.

5. L'évolution de la gestion rédactionnelle : aspects développementaux

- Tout comme la planification, le processus de révision se développe avec la maturation et l'expertise (Heurley, 2006). À ce propos, la méthode de détection des fautes d'un texte, employée pour évaluer le processus de révision, montre que les performances d'un groupe de collégiens à corriger un texte expérimental sont manifestement meilleures comparées à un groupe d'écoliers (Butterfield et al., 1996). Par ailleurs, Roussey et al. (1990) confirment ce constat en affirmant que dans une tâche de révision de textes et de détection d'erreurs, les performances des rédacteurs adultes qui écrivent habituellement peu ou pas du tout, sont similaires aux performances des enfants d'une dizaine d'années. En effet, d'après Hayes (1996, cité dans Olive et Piolat, 2003) entre rédacteurs novices et experts, le processus de révision s'opère différemment, tant au niveau quantitatif que qualitatif. Les rédacteurs experts ont plus fréquemment recours au processus de révision et y consacrent plus de temps, comparativement aux novices. Du point de vue qualitatif, tandis que les rédacteurs novices interviennent le plus souvent en surface sur la formulation des phrases, les plus expérimentés évaluent conjointement la surface et le fond de leurs productions (Roussey et al., 1990). Ce qui se traduit par un écart de performance du fait que les rédacteurs moins expérimentés n'arrivent pas à détecter autant de fautes de rédaction que les experts. D'où le croisement des aspects qualitatif et quantitatif dans le processus de révision. De plus, il semble que la gestion efficace de la rédaction (processus) et du texte (produit) ne dépend pas uniquement des savoirs linguistiques ou thématiques, mais fait intervenir bien d'autres facteurs, notamment d'ordre affectif.
- 27
- 28 D'autre part, McCutchen (1996) affirme que les novices manifestent une difficulté particulière à gérer simultanément les trois processus rédactionnels, ce qui limite considérablement leurs performances à l'écrit. En effet, les ressources cognitives limitées contraindraient les scripteurs débutants à opérer une gestion pas à pas de leur production écrite, menant ainsi à des écrits peu structurés. Selon lui, l'automatisation des processus de base permettrait la réduction du coût cognitif de la rédaction et donc donne plus de place aux processus de haut niveau. Par ailleurs, les observations empiriques de l'auteur confirment cette conception et montrent que les rédacteurs adultes adoptent plus souvent la stratégie des connaissances transformées, contrairement aux enfants qui ont beaucoup plus recours à la stratégie des connaissances racontées, et ce, indépendamment de la langue de rédaction. Najjar et al. (2018) confirment que les adultes en reprise d'étude disposent de meilleures compétences à l'écrit, développées dans le cadre de leur formation universitaire ou de leur profession.

6. Méthodologie

- 29 Afin de mieux comprendre les processus rédactionnels et leurs déterminants, nous exposons dans cette partie nos objectifs, hypothèses, échantillon et dispositifs d'évaluation des pauses rédactionnelles. Nous expliquons également la démarche de construction des grilles d'évaluation et le déroulement de la tâche rédactionnelle.

6.1. Objectifs et hypothèses

30 La présente étude porte sur les processus rédactionnels en français chez des étudiants arabophones. L'objectif de la recherche est de vérifier d'une part, la force et la nature des liens existants entre l'autorégulation des processus rédactionnels (dont témoignent la fréquence et la nature des pauses rédactionnelles effectuées ainsi que la signature rédactionnelle) et les performances écrites qui en découlent, et d'autre part, l'interférence du rapport à l'écrit et de l'expérience académique de l'étudiant avec les régulations rédactionnelles. Partant de nos résultats antérieurs (Najjar et al., 2018), nous nous attendons à ce qu'une autorégulation efficace des processus rédactionnels en FLE soit à l'origine d'une rédaction performante. De plus, nous présumons qu'un RÉ de construction ainsi qu'une expérience académique ou professionnelle préalable sont des facteurs favorables à une bonne régulation de l'activité rédactionnelle.

6.2. Échantillon et recueil de données

Notre échantillon se compose de 32 étudiants de psychologie, dont 24 femmes et 8 hommes. L'âge des participants varie de 19 à 47 ans ($M = 23.25$; $ET = 7.04$), ce qui les divise en deux catégories principales : des adultes en reprise d'études ayant une expérience universitaire diplômante dans un autre domaine (licence ou master) que nous appellerons dans le présent article :

experts

et des étudiants, nouveaux et redoublants, qui ne disposent d'aucun diplôme universitaire et que nous appellerons :

novices

. Ces appellations ne sont pas en rapport avec l'expertise dans le domaine de la rédaction (que nous avons mentionnée dans la partie théorique). Nous distinguons les experts des novices en fonction de leur expérience académique diplômante préalable :

32 Experts : adultes reprenant les études en vue de l'obtention d'une deuxième licence, après une première expérience académique diplômante dans un autre domaine.

33 Novices : étudiants (anciens bacheliers) n'ayant pas eu une expérience académique diplômante préalable.

34 Ces étudiants se sont prêtés à une activité de rédaction en 30 minutes d'un texte visant à répondre à la consigne : « Écrire, pour moi, c'est : ... » (Cf. Annexe 1). Les passations individuelles se sont déroulées dans le laboratoire

ECOTID situé à l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue

(ISEFC) à Tunis et ont duré entre 40 et 45 min. Les séquences rédactionnelles des participants ont été enregistrées via un logiciel de capture vidéo (Bandicam). Suite au recueil des enregistrements, les séquences de rédaction ont fait l'objet d'une analyse détaillée en temps réel, menant à des analyses statistiques (SPSS version .20).

35 Les performances rédactionnelles ont été évaluées par des juges (enseignants de français de l'université de Tunis) à partir d'une échelle de neuf critères qualitatifs d'évaluation de l'écrit chez les étudiants (Cf. Annexe 2) élaborée par Escorcía et Fenouillet (2011) et mesurant des aspects linguistiques et cognitifs de la production écrite tels que la structure, la cohérence, l'organisation et l'analyse (voir Najjar et al., 2018).

Les contenus écrits des participants, en réponse à la consigne « écrire pour moi c'est : ... », ont fait l'objet d'une analyse thématique (Bardin, 1991) pour évaluer le rapport à l'écrit individuel de chaque participant (Najjar et al., 2018). Nous avons distingué un rapport de transcription (RT) versus un rapport de construction (RC), suivant une catégorisation soutenue par Delcambre et Reuter (2002b).

6.3 Dispositif d'évaluation en temps réel de l'autorégulation

6.3.1. Choix de la tâche rédactionnelle

La tâche rédactionnelle est choisie dans la mesure où elle est suffisamment contraignante pour engager les processus mentaux supérieurs d'autorégulation. Afin de simuler une situation d'examen à l'université, les étudiants ne disposaient que de 30 minutes pour rédiger leur texte en français. Le choix du FLE répond à deux exigences. Il s'agit d'abord d'une mise en contexte de l'évaluation des processus rédactionnels des étudiants, étant donné que le français est la langue principale des cours et des examens au cycle supérieur pour la quasi-totalité des disciplines, notamment en psychologie. En outre, opter pour le FLE pourrait garantir la nature contraignante de la tâche rédactionnelle proposée aux participants dans le sens de les inciter à mobiliser un traitement mental supérieur, autrement dit des régulations. Les sujets sont informés du cadre général de l'expérience à laquelle ils participent et savent qu'on leur demande de rédiger comme ils le font d'habitude, notamment lors d'une épreuve académique, et que leurs productions seront évaluées par des juges-enseignants.

Ainsi conçue, la tâche rédactionnelle devient coûteuse en ressources attentionnelles (évaluation par les enseignants), contraignante du point de vue temporel et linguistique, et engageante (évaluée par des enseignants de français) dans la mesure où elle pousse les participants à effectuer des régulations qui constituent l'objet principal de notre étude (pour pouvoir les mesurer).

6.3.2 Choix des outils : Microsoft Word et logiciel Bandicam

Les scripteurs emploient le logiciel de traitement de texte *Microsoft Word*. Le choix du mode tapuscrit de rédaction est nécessaire afin d'observer le processus en temps réel comme l'ont montré notamment Olive et al., (2009). La maîtrise de ce logiciel a été vérifiée chez les participants lors d'entretiens préliminaires. Le logiciel *Bandicam* est un logiciel de capture vidéo chronométré. Il permet d'enregistrer toutes sortes d'activités sur le bureau d'un ordinateur. De tels dispositifs informatisés de capture permettent non seulement d'enregistrer mais aussi de visualiser le processus de rédaction tel qu'il a été généré par le rédacteur, avec des traces spatiales (mouvements du curseur, passage entre les fichiers, etc...).

6.3.3 Étude de l'autorégulation des processus rédactionnels

L'interprétation des pauses est une technique très fréquente dans le domaine d'étude des processus rédactionnels. Partant d'un choix méthodologique en appui sur les travaux de Barbier et Piolat (2005), nous nous limitons à l'étude qualitative des pauses (nombre, nature, longueur et fonction). Ces auteurs mettent en garde contre une

corrélation trop rapide entre la durée des pauses et leur valeur ou signification. En effet, la longueur d'une pause reflète toujours la lenteur du traitement mental, qui peut à son tour traduire soit la complexité de la tâche, soit le recours aux traitements supérieurs, ou simplement une fatigue de la part du scripteur. Nous préférons donc focaliser notre attention sur la nature des pauses indépendamment de leur durée en millisecondes.

- 40 Avec *Bandicam*, l'analyse est effectuée à partir d'une visualisation ralentie des captures vidéo des séquences rédactionnelles. Il s'agit de suivre attentivement les mouvements du sujet jusqu'à ce qu'il commence à écrire, puis de noter à l'aide du chronomètre intégré la durée de sa première pause prospective (pause de planification de pré-écriture) selon trois modalités (courte, moyenne ou longue). La même procédure est systématiquement reproduite afin de noter la nature (prospective / rétrospective), longueur et fonction de chaque pause rédactionnelle effectuée (Cf. tableau 1).

Tableau 1. Grille de codage des pauses rédactionnelles selon leur nature, longueur et fonction

Nature des pauses		Sous-catégorie et codage		Description
1. Pauses prospectives (Pro)**	Longueur	Courte : (P/C)		Entre 3-5s
		Moyenne : (P/M)		Entre 5-30s
		Longue : (P/L)		> 30s
2. Pauses rétrospectives (Rét) **	Fonction	Rétrospection immédiate (R/im)		*Retour immédiat sur le mot ou l'ensemble de mots venant d'être tapuscrit.
		Rétrospection de surface	Mise en forme (R/mf)	Ajout/suppression de virgules, majuscules...
			Langue (R/lg)	Correction de fautes d'orthographe, conjugaison, accords, pronoms...
		Rétrospection de fond	Contenu (R/cnt)	Ajout, suppression, remplacement d'expressions ou ensemble de mots.
			Structure (R/str)	Modification importante de la structure : déplacements de phrases, paragraphes. Insertion d'un nouveau paragraphe au milieu. Refaire un paragraphe.

**Note : sans compter les fautes de frappe.*

*** (Pro) : Portent sur le texte à écrire; (Rét) : Portent sur le texte déjà écrit.*

Concernant les signatures rédactionnelles, en référence à la typologie de Galbraith et Rijlaarsdam (1999) et en nous basant sur l'analyse des pauses rédactionnelles, nous en distinguons deux : les découvreurs (D) qui procèdent de manière séquentielle en faisant des pauses de régulation assez longues avant chaque phase de mise en texte; et les exécutants (E) qui enchaînent systématiquement des régulations courtes et/ou moyennes en alternance avec la mise en texte.

41

7. Résultats

Cette partie est consacrée à la présentation des résultats de notre étude. Nos résultats se rapportent à l'évaluation des compétences d'autorégulation, à travers la fréquence et la nature des pauses rédactionnelles, chez les participants. Nous commençons par l'évaluation des liens entre l'autorégulation et la performance à l'écrit. Ensuite il s'agit d'évaluer comment cette compétence d'autorégulation interagit d'une part, avec l'expérience des sujets et d'autre part, avec leur rapport à l'écrit.

7.1. Autorégulation et performance à l'écrit

7.1.1. Fréquence des pauses rédactionnelles et performance à l'écrit

- Pour évaluer le lien entre l'autorégulation rédactionnelle chez les participants et leur performance à l'écrit, nous avons calculé les corrélations entre le nombre de pauses rédactionnelles qu'ils effectuent et le score de performance à l'écrit qu'ils ont eu suite à l'évaluation préalable de leurs productions. Les résultats témoignent d'une corrélation positive importante entre le score de performance à l'écrit et le nombre de pauses effectuées ($r = .903$; $p < .01$). En d'autres termes, plus le score de performance est élevé plus le nombre de pauses augmente. Ce résultat est validé autant pour les pauses prospectives ($r = .786$; $p < .01$) que pour les pauses rétrospectives ($r = .761$; $p < .01$).
- Les tableaux 2 et 3 exposent en détail les corrélations entre le score de chaque item de performance à l'écrit (constituant le score total) et le nombre des pauses effectuées en fonction de leurs durées et natures (Cf. annexe 2).

Tableau 2. Corrélations entre le nombre des pauses prospectives et les items de performance à l'écrit

Items de performance à l'écrit	Corrélations (r) des pauses prospectives		
	(P/C)	(P/M)	(P/L)
1. L'étudiant a présenté son texte correctement (lisibilité, soin, mise en page)	.664**	.403*	.008
2. L'étudiant a respecté les normes de syntaxe, d'orthographe et de vocabulaire	.653**	.231	-.024

3. L'étudiant a suivi la consigne (thème proposé)	.674**	.496**	-.021
4. L'étudiant a présenté son travail avant de procéder à la démonstration	.718**	.330	-.090
5. L'étudiant a exprimé clairement un point de vue pour analyser le thème	.713**	.282	-.056
6. L'étudiant a mobilisé une variété d'éléments d'analyse pour soutenir son point de vue	.695**	.362*	-.013
7. L'étudiant s'est appuyé sur des connaissances théoriques pertinentes pour argumenter les idées proposées	.724**	.316	.087
8. L'organisation des idées dans le texte suit une démonstration logique	.710**	.206	.012
9. L'étudiant a formulé une conclusion qui synthétise son propos	.716**	.189	-.129
* $p < .05$; ** $p < .01$ Note. Pause pro courte (P/C); Pause pro moyenne (P/M); Pause pro longue (P/L).			

Les résultats figurant dans le tableau ci-dessus montrent une forte corrélation ($r > 0.5$) entre le nombre des pauses prospectives courtes (P/C) et l'ensemble des items de performance à l'écrit. Autrement dit, les sujets performants effectuent fréquemment des pauses courtes de planification lors de la rédaction d'un texte. Cependant, les pauses prospectives moyennes (P/M) sont uniquement corrélées aux items 6, 3 et 1 relatifs respectivement à l'argumentation, au respect de la consigne et à la qualité de la présentation de sa production écrite. En revanche, la performance à l'écrit n'est pas du tout liée aux pauses longues ($r < 0.5$).

45

Tableau 3. Corrélations entre la performance à l'écrit et le nombre des pauses rétrospectives

Items de performance à l'écrit	Corrélation (r) des pauses rétrospectives				
	(R/im)	(R/mf)	(R/lg)	(R/cnt)	(R/str)
1. L'étudiant a présenté son texte correctement (lisibilité, soin, mise en page)	.526**	-.003	.057	.421*	.577**
2. L'étudiant a respecté les normes de syntaxe, d'orthographe et de vocabulaire	.688**	.048	.102	.642**	.660**
3. L'étudiant a suivi la consigne (thème proposé)	.587**	.191	.207	.538**	.535**

4. L'étudiant a présenté son travail avant de procéder à la démonstration		.591**	.133	.103	.694**	.666**
5. L'étudiant a exprimé clairement un point de vue pour analyser le thème		.718**	.136	.139	.648**	.702**
6. L'étudiant a mobilisé une variété d'éléments d'analyse pour soutenir son point de vue		.684**	.207	.208	.723**	.672**
7. L'étudiant s'est appuyé sur des connaissances théoriques pertinentes pour argumenter les idées proposées		.597**	.025	.076	.583**	.715**
8. L'organisation des idées dans le texte suit une démonstration logique		.670**	.089	.096	.617**	.720**
9. L'étudiant a formulé une conclusion qui synthétise son propos		.618**	.243	.111	.756**	.741**
Note. Rétrospection immédiate (R/im); Rétrospection de mise en forme (R/m); Rétrospection linguistique (R/lg); Rétrospection sur le contenu (R/cnt); Rétrospection sur la structure (R/str).						

Concernant les pauses rétrospectives, seules les rétrospections immédiates (R/im) et celles effectuées sur le contenu (R/cnt) et la structure (R/str) du texte s'avèrent corrélées à la performance à l'écrit. Les corrélations sont assez fortes pour tous les items (critères qualitatifs) de la performance à l'écrit. Les retours sur le texte écrit (rétrospections) sont très liés à la qualité rédactionnelle lorsqu'ils sont immédiats et effectués sur le contenu et la structure du texte.

46

7.1.2. Signature rédactionnelle et performance à l'écrit

47 Afin d'évaluer la performance à l'écrit en fonction du profil rédactionnel, une comparaison a été effectuée révélant des différences significatives entre les moyennes de performance des deux profils rédactionnels. Le score de performance à l'écrit des exécutants s'avère supérieur au score des découvreurs, notamment au niveau des items 4, 5, 6, 8 et 9, relatifs à la clarté, à la structure du texte et aux capacités analytiques. Toutefois, au niveau de la présentation générale du texte (item1), du respect des règles linguistiques et de la consigne (items 2 et 3) et des connaissances théoriques (item 7), les exécutants ne se distinguent pas des découvreurs.

Tableau 4. Comparaison des moyennes des performances à l'écrit en fonction de la signature rédactionnelle

Items de performance à l'écrit	Sg	n	M	E.T	t	p
1. L'étudiant a présenté son texte correctement (lisibilité, soin, mise en page)	E	6	2,6542	,69452	.135	.897
	D	26	2,6125	,62671		
2. L'étudiant a respecté les normes de syntaxe, d'orthographe et de vocabulaire	E	6	2,5458	,55978	2,145	.053

	D	26	1,9252	,90535		
3. L'étudiant a suivi la consigne (thème proposé)	E	6	4,0500	,94393	1.415	.197
	D	26	3,4442	,95198		
4. L'étudiant a présenté son travail avant de procéder à la démonstration	E	6	2,8583	,40917	2.840	.011*
	D	26	2,1673	,90199		
5. L'étudiant a exprimé clairement un point de vue pour analyser le thème	E	6	6,6583	1,64967	2.443	.037*
	D	26	4,7404	2,05655		
6. L'étudiant a mobilisé une variété d'éléments d'analyse pour soutenir son point de vue	E	6	6,5167	1,67143	2.390	.023*
	D	26	4,4462	1,95770		
7. L'étudiant s'est appuyé sur des connaissances théoriques pertinentes pour argumenter les idées proposées	E	6	3,0750	1,34750	1.089	.285
	D	26	2,4404	1,27389		
8. L'organisation des idées dans le texte suit une démonstration logique	E	6	4,1250	,90374	2.439	.034*
	D	26	3,0250	1,32229		
9. L'étudiant a formulé une conclusion qui synthétise son propos	E	6	3,7500	,92952	2.412	.022*
	D	26	2,3538	1,33678		
Score de performance rédactionnelle (total)	E	6	36,2333	7,11772	2.551	.027*
	D	26	27,1550	10,48028		

* $p < .05$; ** $p < .01$

E : groupe des exécutants (alternance systématique des pauses de mise en texte et des pauses de révision);

D : groupe des découvreurs (traitement séquentiel avec des pauses longues de planification et d'autres de mise en texte)

Le tableau montre que les exécutants ont de meilleures performances que les découvreurs ($t =$

2.551;

$p = .027$). D'après le tableau, les exécutants ont de meilleurs scores aux items 4, 5, 6, 8 et 9 (différence de moyennes significative : $p < .05$; $p < .01$). Leurs textes sont plus structurés afin de bien introduire et bien conclure ce qu'ils écrivent (items 4 et 9). Leurs productions sont également plus claires (item 5), mieux organisées (items 8) témoignant de meilleures capacités analytiques (item 6). Il semble que le processus de révision caractéristique des exécutants serait plus impliqué dans l'organisation et l'analyse de la production de l'écrit que le processus de planification caractéristique des découvreurs. D'ailleurs, aucune différence significative n'existe concernant les items se rapportant à la compréhension (item 3), aux connaissances linguistiques (item 2) et théoriques (item 7).

7.2. Autorégulation et expérience des sujets

Cette partie est consacrée à la comparaison du nombre des pauses rédactionnelles en fonction du niveau d'expérience des sujets selon qu'ils soient novices (nouveaux, redoublants) ou experts (ARE). L'analyse de variance simple (F) témoigne d'une différence significative des moyennes de pauses rédactionnelles effectuées par les différents profils des étudiants [F (2,29) = 8.153; $p = .002$], notamment au niveau des pauses prospectives courtes (P/C) [F (2,29) = 18.623; $p = .000$] et moyennes (P/M) [F (2,29) = 3.793; $p = .034$], ainsi qu'au niveau des pauses rétrospectives immédiates (R/im) [F (2,29) = 15.663; $p = .000$] et celles effectuées sur la structure du texte (R/str) [F (2,29) = 4.317; $p = .023$]. Notre analyse ANOVA (analyse de la variance) révèle que chez les experts le nombre de pauses est significativement supérieur comparativement aux novices, notamment lorsqu'il s'agit des pauses que nous venons de mentionner.

Figure 1. Moyenne des pauses en fonction du profil-étudiant

7.3. Autorégulation et rapport à l'écrit RÉ

Il s'agit dans cette partie de voir si le rapport à l'écrit pourrait modifier le nombre des pauses rédactionnelles effectuées. Nous avons comparé le nombre de pauses chez les rédacteurs en fonction de leur rapport à l'écrit.

Tableau 5. Comparaison des moyennes des pauses rédactionnelles en fonction du rapport à l'écrit

Pauses rédactionnelles	RÉ	n	M	E.T	t	P
Pause prospective courte (P/C)	Transcription	14	12.07	6.462	-3.432	.002
	Construction	18	27.00	15.201		
Pause prospective moyenne (P/M)	Transcription	14	18.57	8.346	1.060	.300
	Construction	18	15.78	5.956		
Pause prospective longue (P/L)	Transcription	14	11.64	5.315	1.286	.220
	Construction	18	8.94	6.548		
Rétrospection immédiate (R/im)	Transcription	14	7.07	4.763	-3.648	.001
	Construction	18	16.83	9.064		
Rétrospection de mise en forme (R/mf)	Transcription	14	6.14	5.067	0.374	.712
	Construction	18	5.56	3.365		
Rétrospection linguistique (R/lg)	Transcription	14	5.50	3.674	-0.200	.843
	Construction	18	5.83	5.721		
Rétrospection sur le contenu (R/cnt)	Transcription	14	1.86	3.159	-2.757	.010
	Construction	18	6.56	5.721		
Rétrospection sur la structure (R/str)	Transcription	14	0.29	0.825	-4.463	.000
	Construction	18	3.61	2.682		

51

La comparaison des moyennes à l'aide du test (t) révèle que les scripteurs ayant un RÉ de construction effectuent significativement plus de pauses que ceux ayant un RÉ de transcription ($t = -2.991$; $p < .$

006

). Ils font plus de pauses prospectives courtes (P/C) durant la rédaction que les scripteurs ayant un RÉ de transcription. D'autre part, le RÉ de construction s'avère plus associé d'une part, aux rétropections immédiates et d'autre part, aux rétropections portant sur le contenu et la structure du texte écrit. Du point de vue quantitatif, les rédacteurs ayant un RÉ de construction effectuent plus de pauses durant leur activité rédactionnelle et procèdent particulièrement par des rétropections.

8. Discussion

8.1. Autorégulation et performances à l'écrit

Afin d'estimer la force du lien entre la performance à l'écrit et l'autorégulation rédactionnelle nous avons eu recours à des analyses corrélationnelles. D'une manière générale, les résultats témoignent d'un lien très étroit entre la performance à l'écrit et la fréquence des pauses rédactionnelles (prospectives et rétrospectives). Par ailleurs,

les scripteurs ayant de bonnes performances à l'écrit effectuent plus de pauses de planification comparativement aux autres. Cette observation confirme que l'activité

mentale de planification améliore la gestion rédactionnelle à travers une réorganisation pertinente des connaissances récupérées de la mémoire à long terme (Kellogg, 1988). Notre analyse corrélationnelle montre que, contrairement aux pauses

prospectives courtes et moyennes, les prospections longues ne sont pas assez favorables à une bonne qualité de l'écrit. En effet,

se référant à la technique d'interprétation des pauses rédactionnelles, il est possible d'affirmer que les pauses courtes témoignent d'une sorte de vigilance rédactionnelle systématique, contrairement aux pauses longues indiquant une gestion séquentielle et saccadée du processus de rédaction.

Nous supposons que la longueur des pauses prospectives reflète un traitement isolé des deux sous-processus de planification : conceptualiser et formuler, au lieu de leur alternance permanente.

Du côté des pauses rétrospectives, les fortes corrélations révèlent que, chez les scripteurs ayant fait preuve d'une bonne qualité de production écrite, les rétropections effectuées sont souvent de type immédiat (R/im), ayant pour objet le contenu et/ou la structure du texte écrit. Autrement dit, au-delà des compétences linguistiques et sémantiques, le processus de révision assure une gestion métacognitive de l'activité rédactionnelle.

Outre la longueur et la fonction des pauses, la signature rédactionnelle semble aussi interférer avec la qualité de la production écrite. La comparaison des moyennes de performance à l'écrit en fonction de la signature rédactionnelle montre que les exécutants ont de meilleures performances que les découvreurs. Leurs textes sont plus structurés avec des parties claires (introduction, développement et conclusion). Leurs productions sont également mieux organisées témoignant de meilleures capacités analytiques. Tenant compte de ces observations, le processus de révision serait plus impliqué dans l'organisation et l'analyse de la production de l'écrit que le processus de planification. Donc, la signature rédactionnelle assure la qualité structurale et fonctionnelle, voire métacognitive du texte plutôt que la qualité du contenu.

D'ailleurs, dans ce travail, nos aboutissements empiriques rejoignent fortement notre assise théorique. La révision est de plus en plus conçue comme étant une activité *compositedecontrôle*

assurant la gestion stratégique de la production écrite (Hayes, 1996). De plus, les recherches dans ce domaine affirment que la révision est un processus multifonctionnel qui garantit non seulement la qualité de la production écrite, mais surtout son déroulement processuel (Roussey et Piolat, 2005).

8.2. Quand autorégulation rime avec expérience

Nous avons présupposé que les adultes en reprise d'études écrivent différemment des nouveaux étudiants. Notre hypothèse était qu'ayant déjà une expérience académique et/ou professionnelle, les ARE auraient plus tendance à contrôler leur activité rédactionnelle moyennant des pauses multiples assurant une régulation conjointe et efficace des différents processus rédactionnels. À ce propos, des comparaisons du nombre et de la fonction des pauses rédactionnelles ont été réalisées afin de saisir les particularités rédactionnelles des étudiants expérimentés (ARE) comparativement aux étudiants sans expérience académique diplômante. Nous avons observé une augmentation du nombre total des pauses avec le niveau d'expérience des étudiants.

56 Les résultats indiquent que les ARE effectuent significativement plus de pauses rédactionnelles que les nouveaux. En effet, Berninger et al., (cité dans Roussey et Piolat, 2005) postulent l'évolution du rendement rédactionnel avec l'âge suite au renforcement des capacités mnésiques, ce qui facilite l'automatisation des processus de base et la gestion des processus de haut niveau

57 Pareillement, la longueur des pauses prospectives de planification s'avère sensible à l'expertise des scripteurs. Autrement dit, les rédacteurs adultes (ARE) exécutent davantage de pauses prospectives courtes (P/C) que les nouveaux.

En effet, dans leurs travaux empiriques Olive et Kellogg (cité dans Plane, 2004) montrent que des scripteurs adultes peuvent activer les processus de conceptualisation et/ou de formulation en même temps qu'ils transcrivent leurs textes, alors que des scripteurs enfants ne peuvent activer ces processus que de manière isolée et successive.

Ayant une double fonction de conceptualisation et de formulation, les pauses prospectives durent plus longtemps chez les rédacteurs novices. Ces derniers consacrent plus de temps aux sous-processus de planification avant de passer à la mise en texte, tandis que les rédacteurs experts alternent de petites pauses de planification et d'autres de mise en texte.

Un tel aboutissement souligne la nature subjective de l'activité rédactionnelle et l'interférence des caractéristiques personnelles des rédacteurs avec le déroulement et la qualité de leur autorégulation (Mutta, 2007).

58 Par ailleurs, la différenciation des pauses rétrospectives entre ARE et novices est tant quantitative que qualitative. D'une part, les pauses rétrospectives sont plus fréquentes chez les étudiants expérimentés que chez les étudiants nouveaux, confirmant ainsi les travaux de Hayes (1996, cité dans Olive et Piolat, 2003).

D'autre part, contrairement aux novices, les experts tendent vers des révisions immédiates (R/im) et des révisions de fond : portant sur le contenu (R/cnt) et la structure (R/str).

- Nos observations montrent qu'un rédacteur expert mobilise une gestion fonctionnelle de la tâche scripturale. Il agit surtout sur l'aspect sémantique de sa production écrite, sur l'organisation de ses idées et sur la structure générale de son texte. En revanche, d'après ce que nous avons observé chez le groupe faisant l'objet de la présente étude, un novice non expérimenté régule moins ses productions écrites en effectuant essentiellement des révisions de surface portant sur la mise en forme (R/mf) et les corrections linguistiques (R/lg). Cette différenciation processuelle jusque-là constatée entre novice et expert pourrait s'expliquer d'un point de vue du développement linguistique par l'acquisition tardive du traitement textuel
- 59 par rapport au traitement lexical faisant en sorte que les ARE de notre échantillon manifestent davantage de traitement textuel en plus du traitement linguistique (Roussey et Piolat, 2005). D'ailleurs, ces observations rappellent celles de (Roussey et al., 1990) qui soutiennent que les étudiants adultes sont plus familiarisés avec la production de l'écrit et maîtrisent mieux la langue que les étudiants nouveaux. Leur maîtrise du traitement linguistique les rend disponibles pour un traitement textuel plus efficace.
- 60 Cette interprétation nous renvoie à une autre, celle de la théorie capacitaire portant sur le rôle de la mémoire de travail dans la gestion des processus de haut niveau (Chanquoy et Alamargot, 2002)
- . Chez les étudiants nouveaux les ressources attentionnelles s'épuisent dans le traitement de surface, empêchant ainsi l'accès au traitement de fond plus coûteux en ressources attentionnelles. En revanche, les étudiants adultes de notre étude ayant une plus grande aisance linguistique en FLE et une meilleure autonomie générale due à leur expérience académique préalable et réussie puisque certifiée, bénéficient d'une disponibilité cognitive susceptible d'assurer un traitement rédactionnel rapide, efficace et peu coûteux en termes de ressources attentionnelles en dépit des contraintes rédactionnelles, y compris linguistiques.

9. Conclusion

- Pour étudier les liens éventuels entre la gestion rédactionnelle et le rapport à l'écrit chez des étudiants tunisiens de FLE, nouveaux entrants, redoublants et en reprise d'études, nous avons analysé leurs séquences rédactionnelles en supposant que le processus d'autorégulation, approché dans cette étude par le nombre et la nature des pauses exécutées en cours d'une rédaction de trente minutes, serait modulé par le rapport à l'écrit, approché par des récits individuels à ce sujet. Notre hypothèse s'avère confirmée : les rédacteurs de notre échantillon ayant un RÉ de construction semblent effectuer plus de pauses rédactionnelles que ceux ayant un RÉ de transcription, et ils effectuent le plus souvent des pauses courtes de planification (P/C) durant la rédaction.
- Nous avançons également en conclusion, que si un rapport à l'écrit de construction optimise l'autorégulation rédactionnelle des étudiants y compris en langue étrangère, et que, puisque la seule maîtrise linguistique de bas niveau ne suffit pas à être performant dans une tâche rédactionnelle universitaire, il serait important d'incorporer aux formations aux écrits universitaires une dimension de préparation intellectuelle à ces notions.
- 61

Les pauses fréquentes et systématiques remarquées dans notre étude confirment les observations de Plane (2010) soutenant, qu'ayant un caractère biface, la rédaction impose une dynamique fonctionnelle particulière. En d'autres termes, pour produire un texte, le rédacteur se trouve face à une construction nouvelle et complexe reposant sur une gestion des contraintes exercées par le texte « déjà écrit » sur le texte « à écrire ». D'où le rôle déterminant d'un RÉ de construction dans la maîtrise rédactionnelle, que souligne la présente étude en montrant que plus la tâche rédactionnelle est envisagée en tant que construction d'un nouveau contenu chez les participants, plus ils s'engagent effectivement à maintenir une régulation bidirectionnelle entre le texte déjà écrit et celui à venir.

62

En ce qui concerne la révision, le RÉ de construction s'avère dans notre étude plus associé aux révisions immédiates axées sur le contenu et la structure du texte écrit.

D'après nos observations, un rapport à l'écrit de construction semble optimiser l'autorégulation rédactionnelle d'une part, par des phases de planification courtes et répétées et d'autre part, par des révisions fonctionnelles de fond. Le RÉ semble donc modifier la nature, la longueur et la fonction des pauses rédactionnelles en déterminant par conséquent la qualité de gestion rédactionnelle et de la production écrite. Nos résultats rejoignent ainsi les propos de Lahire admettant que l'écriture est un « transformateur cognitif » (cité dans Faure, 2011).

63

Plane, S. (2004). Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention. *Linx*, 51, 75-89. [HYPERLINK "https://doi.org/10.4000/linx.184" https://doi.org/10.4000/linx.184](https://doi.org/10.4000/linx.184)

Plane, S. (2010, Novembre). Les strates temporelles de l'écriture. *L'écriture et ses pratiques*, 1, 7-28.

Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, (50), pp. 351-372.

Roussey, J. Y., Piolat, A., et Guercin, F. (1990). Revising strategies for different text types. *Language and Education*, 4(1), 51-65.

Russel, D. (2012, Juin). Ecrits universitaires/écrits professionnalisants/écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan? *Pratiques*, (153-154), 21-34.

Van Den Bergh, H. et Rijlaarsdam, G. (2001). Changes in cognitive activities during the writing process and relationships with text quality. *Educational Psychology*, 21(4), 373-385.

BIBLIOGRAPHY

- Barbier, M. L., et Piolat, A. (2005). L1 and L2 cognitive effort of notetaking and writing. Dans L. Allal et B. Schneuwly (éd.), *Proceedings of the special interest group on writing*. Genève, Suisse.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu* (6^eéd.). Presses Universitaires de France.

- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J. et Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision : Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-297.
- Chanquoy, L. et Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes: évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'année Psychologique*, 102, 363-398.
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002a). Images du scripteur et rapport à l'écriture. *Pratiques*, (113-114).
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002b). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche. *Spirale-Revue de Recherche en Education*, (29), 7-27.
- Escorcia, D. et Fenouillet, F. (2011). Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines et sociales. *Revue Canadienne de l'Education*, 2(34), 53-76.
- Faure, M.-F. (2011). Littératie: statut et fonctions de l'écrit. *Le Français aujourd'hui*, (174), 19-26.
- Flower, L. et Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery : Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.
- Foulin, J. N. (1995). Pauses et débits : les indicateurs temporels de la production écrite. *L'année psychologique*, 95(3), 483-504.
- Galbraith, D. et Rijlaarsdam, G. (1999). Effective strategies for the teaching and learning of writing. *Learning and instruction*, (2), 93-108.
- Guernier, M.-C., et Barré-De Miniac, C. (2009, Décembre). Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Etude de cas. *Pratiques*, (143-144), 203-217.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (éd.), *The science of writing : Theories, methods, individual differences, and applications* (p. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive. *Langages* (164), 10-25.
- Just, M. A., et Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological review*, 99(1), 122.
- Kellogg, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance : Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 14(2), 355.
- Kellogg, F. (1990). *A history of Romanian historical writing*. Charles Schlacks.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing : Working memory in composition. *Educational psychology review*, 8(3), 299-325.
- Mutta, M. (2007). *Activité rédactionnelle en L2 : une démarche méthodologique*. Discours de thèse.

- Najjar, N., Naceur, A. et Aloui, M. (2018). Performances rédactionnelles en FLS et rapport à l'écrit (RÉ) : Qu'en est-il pour les adultes en reprise d'études. *Psychologie et Education*, 41-53. BIBLIOGRAPHY \I 1036
- Olive, T. (2014). Toward an incremental and cascading model of writing : Areview of research on writing processes coordination. *Journal of Writing Research*, (6), 173-194.
- Olive, T. et Piolat, A. (2003, Décembre). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le langage et l'Homme*, XXXVIII(2), 191-206.
- Olive, T., Alves, R. et Castro, S. (2009). Cognitive process in writing during pauses and execution periods. *European Journal of Cognitive Psychology*, (21), 758-785.
- Piolat, A., Roussey, J. Y. et Thunin, O. (1997). Effect of screen presentation on text reading and revising. *International Journal of Human-Computer Studies*. *International journal of human-computer studies*, 47, 565-589.
- Piolat, A., Isnard, N. et Valle, V. D. (1993). Traitement de texte et stratégies rédactionnelles. *Le travail humain*, 79-99.

ABSTRACTS

This work is part of a two-phase study, which analyzes a typed writing task, attempts via video capture software. Our sample consists of 32 students from different profiles, including adults returning to studies, repeat students and new incoming students. Analysis of the video recordings describing the processual course of the writing activity in real time (30 minutes) allowed us to note a relationship between the number and type of writing pauses taken, the relation to writing, the experience of the students and their performance. The results show a high link between the student's writing performance and the strategies they use to manage their writing. In addition, a constructive relation to writing seems to facilitate an effective management of the editorial processes by systematically alternating planning (outlining) and other revision steps. In addition to their good performances in writing, adults returning to studies seem to better master their editorial (writing) activity, compared to novices. In sum, following our results, we suggest three ways of procedures favorable to the appropriation of an academic literacy: the representational (relation to writing), the procedural (editorial management) and the automation (related to competence).

Le présent travail s'inscrit dans une étude en deux phases, portant sur l'analyse d'une tâche rédactionnelle tapuscrite (traitement de texte) enregistrée via un logiciel de capture vidéo. Notre échantillon se compose de 32 étudiants de différents profils, parmi lesquels des adultes en reprise d'étude, des étudiants redoublants et des étudiants nouveaux entrants. L'analyse des enregistrements vidéo décrivant le déroulement processuel de l'activité de rédaction en temps réel (30 minutes) nous a permis de remarquer un rapport entre le nombre et le type de pauses rédactionnelles effectuées, le rapport à l'écrit et l'expérience des étudiants et leurs performances à l'écrit. Nos résultats témoignent d'une forte dépendance entre les stratégies que l'étudiant mobilise pour réguler sa rédaction et ses performances à l'écrit. En outre, contrairement à un RÉ de transcription, un RÉ de construction semble assurer une bonne régulation des processus rédactionnels. Finalement, les adultes en reprise d'études semblent mieux réguler leur activité rédactionnelle comparativement aux autres profils.

INDEX

Mots-clés: autorégulation rédactionnelle; rapport à l'écrit; français langue étrangère FLE; rédaction universitaire

AUTHOR

NADA NAJJAR

Département de psychologie, Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis (FSHST),
Université de Tunis