

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES
ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIEURIE
ÉDUCATIVE

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**COLLABORATION DANS LE SYSTÈME DIDACTIQUE ET FLEXIBILITÉ
COGNITIVE ET IMAGINATIVE DE L'APPRENANT EN EXPRESSION
ÉCRITE : CAS DU NIVEAU 1 DU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL**

*Thèse rédigée en vue de l'obtention du Diplôme de Doctorat/Ph.D en Sciences de l'Éducation
et Ingénierie Éducative*

Option : DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Soutenu le 08 juin 2023

Par

Annie Chancelle ONANA

Master en Sciences de l'éducation

Devant le jury constitué de :

Président :	OWONO OWONO Luc Calvin	Professeur
Rapporteurs :	MBALA ZE Barnabé	Professeur
	MGBWA Vandelin	Professeur
Membres :	NKELZOK KOMTSINDI Valère	Professeur
	BELIBI Alexi-Bienvenue	Maître de Conférences
	AWOUNDJA NSATA Cathérine M.	Maître de Conférences



Juin 2023

À mes parents :

- *Onana François*
- *Youmbi Kamdem Héveline épouse Onana*

&

À mon fils, Onana Gabriel Steve

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait sans doute jamais vu le jour sans la bienveillante sollicitude des personnes à qui nous souhaitons exprimer notre reconnaissance. En premier lieu, nous exprimons notre gratitude au Professeur Barnabé MBALA ZE, notre directeur, qui a accepté de superviser nos travaux annoncés dans le champ de la didactique du français. Nous le remercions pour ses remarques critiques, ses précieux conseils scientifiques durant notre cursus académique. Vous avez su, tout au long de ces années, susciter notre intérêt et nourrir notre réflexion sur l'écriture.

Nous tenons également à remercier le Professeur Vandelin MGBWA, notre co-directeur, qui a su guider nos pas sur le chemin de la recherche. Nous vous remercions surtout de nous avoir permis de cerner le problème de cette étude. Les diverses discussions que nous avons eu étaient fructueuses et nous ont permis, lorsque cela était nécessaire, de restructurer le travail.

Tous nos remerciements à l'endroit du Professeure Renée Solange NKECK BIDIAS, Chef de Département de Didactiques des disciplines de la Faculté des Sciences de l'Education de l'UY1, ainsi qu'à tout le corps enseignant dudit département, pour leur encadrement et accompagnement tout au long de notre formation. Notre gratitude s'adresse aussi au Professeure Cathérine Marie Ida AWOUNDJA epse NSATA qui a été la première à nous initier en matière de rédaction scientifique sur cette problématique à l'Ecole normale supérieure de Yaoundé dans le cadre de notre mémoire de fin de formation. Grâce à vos conseils et encouragements, vous avez su nous pousser à persévérer sur la voie de la recherche.

Nous remercions en particulier le Délégué des enseignements secondaires du département du Nyong et So'o, Monsieur Michel Enyegue Atangana, qui a autorisé l'accès aux établissements scolaires de son département pour la collecte des données et pour avoir mis à notre disposition la documentation administrative dont nous avons besoin. Nous disons également merci à Madame Valérie Nyamengo, Provisure du lycée de Mengueme, qui a accepté que nous puissions effectuer l'expérience dans son établissement scolaire. Aussi, nos remerciements s'adressent-ils à Madame Ambagna, enseignante du département de français dudit établissement, ainsi qu'à tous les élèves des classes de 6^e qui se sont prêtés volontiers à cette expérience durant trois mois.

Tous nos remerciements à l'endroit de Docteure Anne Matouwe pour son accompagnement affectif et attentif, ses conseils et observations durant la réalisation de cette thèse, et pour la mise à notre disposition d'un nombre considérable d'ouvrage. Nos remerciements s'adressent de même à Docteure Irène Ndougmo pour la richesse des échanges lors de l'analyse des données de la thèse. À tous nos amis et compagnons de recherche avec qui nous avons commencé cette aventure. Nous tenons à remercier particulièrement Aristide et Adolf, pour leur soutien amical, de même que Josué et Antoine Guiami.

Un vibrant merci à toute notre famille, à nos proches pour leur accompagnement multiforme, leur sollicitude et leur compréhension, chacun ayant supporté à son niveau avec indulgence et générosité une fille, une mère, une sœur, une amie, une collègue absente lorsqu'elle était sollicitée.

SOMMAIRE

- DÉDICACE II
- REMERCIEMENTS III
- SOMMAIRE V
- LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES VI
- LISTE DES TABLEAUX VII
- LISTE DES SCHEMAS I
- LISTE DES GRAPHIQUES II
- RÉSUMÉ III
- ABSTRACT IV
- INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
 - 0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION 1
 - 0.2. FORMULATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE 10
 - 0.3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 18
 - 0.4. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE 18
 - 0.5. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE 22
- PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE 30
- CHAPITRE 1 : L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT 32
 - 1.1. L'ÉCRIT 32
 - 1.2. TYPOLOGIE ET FORMES D'ÉCRITS 69
 - 1.3. APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT ET FLEXIBILITÉ COGNITIVE 78
- CHAPITRE 2 : SYSTÈME DIDACTIQUE ET COLLABORATION DANS LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS 95
 - 2.1. LE CONCEPT DE SYSTÈME DIDACTIQUE 95
 - 2.2. APPRENDRE : UNE CONSTRUCTION DU RÉEL 125
 - 2.3. AU-DELA DU MODÈLE SOCIO-CONSTRUCTIVISTE 144
 - 2.4. CONSTATS THEORIQUES 157
- DEUXIÈME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE 162
- CHAPITRE 3 : CONCEPTS OPÉRATOIRES DE L'ÉTUDE 164
 - 3.1. L'INGENIERIE DIDACTIQUE COMME TREMPIN POUR EXPLICITER LES INTERACTIONS DANS LE SYSTÈME DIDACTIQUE 164
 - 3.2. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE 188
 - 3.3. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE 191
- CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE 219
 - 4.1. TYPE DE RECHERCHE 219
 - 4.2. SITE DE L'ÉTUDE 222
 - 4.3. POPULATION DE L'ÉTUDE 226
 - 4.4. PROCÉDURE EXPÉRIMENTALE 231
 - 4.5. TECHNIQUES D'ANALYSE DES RÉSULTATS 271
- TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE 276
- CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES 278
 - 5.1. PRÉSENTATION DES RESULTATS DES ANALYSES DESCRIPTIVES 278
 - 5.2. STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIENCE 283
 - 5.3. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE 293
- CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS 316
 - 6.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES 316
 - 6.2. INTERPRÉTATIONS ET DISCUSSION DES RESULTATS 319
 - 6.3. PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE 350
- CONCLUSION GÉNÉRALE 374
- RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 393
- ANNEXES 419
- TABLE DES MATIÈRES 500

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AFD	: Agence française de développement
ANOVA	: Analyse de la Variance
APA	: American Psychology Association
APC	: Approche par les Compétences
APC/ESV	: Approche par les compétences avec entrée par les situations de vie
AUF	: Agence universitaire de la francophonie
BEPC	: Brevet d'Étude du Premier Cycle
DSSEF	: Document de stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation
FLE	: Français Langue Etrangère
FLS	: Français Langue Seconde
LE	: Langue Etrangère
MINESEC	: Ministère des Enseignements Secondaires
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Economiques
ODD	: Objectifs du Développement Durable
OIF	: Organisation International de la Francophonie
OMD	: Objectifs du Millénaire pour le Développement
PASEC	: Programme d'Appui au Secteur Éducatif Camerounais
PPO	: Pédagogie par objectifs
RESEN	: Rapport d'État du Système Éducatif
SCI	: Socioconstructivisme et interactif
SPSS	: Statistical Package in Socials Sciences
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture
UNICEF	: Fond des Nations Unies pour l'enfance
ZPD	: Zone proximale de développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Caractéristiques du texte explicatif/informatif et formes d'écrit	70
Tableau 2: Caractéristiques du texte argumentatif et formes d'écrit	71
Tableau 3: Caractéristiques du texte injonctif et formes d'écrit	72
Tableau 4 : Caractéristiques du texte poétique et formes d'écrit.....	74
Tableau 5: Caractéristiques du texte descriptif et formes d'écrits	75
Tableau 6: Caractéristiques du texte narratif et formes d'écrits	76
Tableau 7: Liens entre les situations d'apprentissage, les types de connaissances, les processus cognitifs et les stratégies d'apprentissage.....	113
Tableau 8 : Synthèse des perspectives constructiviste, socioconstructiviste, cognitiviste et socio-cognitiviste de la construction de la connaissance.....	127
Tableau 9 : Tableau synoptique	216
Tableau 10 : Répartition de la population de l'étude.....	229
Tableau 11 : Critères d'admissibilité des établissements	231
Tableau 12 : plan d'expérience	234
Tableau 13: grille de critères de réussite de l'épreuve la narration adaptée à la grille de Roegiers (2006).	239
Tableau 14 : Grille d'observation	247
Tableau 15 : Plan factoriel	250
Tableau 16 : résultats au pré-test	251
Tableau 17 : répartition des groupes	254
Tableau 18: Caractéristiques des événements d'enseignement	260
Tableau 19 : Les balises d'interprétation de Cohen.....	274
Tableau 20 : distribution de l'échantillon de l'étude selon le groupe de l'expérience des participants.....	279
Tableau 21 : distribution de l'échantillon de l'étude selon le sexe des participants.....	279
Tableau 22 : distribution de l'échantillon de l'étude selon la tranche d'âges des élèves	280
Tableau 23 : répartition de l'échantillon de l'étude selon le statut des élèves dans la classe	280
Tableau 24 : répartition de l'échantillon de l'étude selon le genre en fonction des groupes de l'expérience des participants de l'étude.....	281
Tableau 25 : distribution croisée de l'âge et des groupes de l'expérience l'étude	282
Tableau 26 : distribution croisée du statut et les groupes de l'expérience de l'étude.....	283

Tableau 27 : statistiques descriptives relatives aux savoirs déjà-là des élèves des groupes de l'expérience au prétest	283
Tableau 28: statistiques descriptives relatives au développement de la ZPD des élèves selon les groupes d'expérience au prétest	284
Tableau 29: statistiques descriptives relatives au développement de l'estime de soi des élèves selon les groupes d'expérience au prétest.....	285
Tableau 30 : statistiques descriptives relatives aux savoirs déjà-là des élèves des groupes de l'expérience au post-test	286
Tableau 31: statistiques descriptives relatives au développement de la ZPD des élèves selon les groupes d'expérience au post-test	288
Tableau 32: statistiques descriptives relatives à l'estime de soi des élèves selon le groupe d'expérience au post-test	290
Tableau 33: synthèse des statistiques descriptives relatives aux différentes variables de l'étude selon les groupes d'expérience relative au prétest	292
Tableau 34: synthèse des statistiques descriptives relatives aux différentes variables de l'étude selon les groupes d'expérience relative au post-test.....	293
Tableau 35 : test T de Student des groupes d'expériences au prétest et au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1	295
Tableau 36 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même sexe au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1.....	296
Tableau 37 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même statut au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1	297
Tableau 38 : test d'ANOVA Vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même âge dans le post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1...	297
Tableau 39 : test T de Student des groupes d'expérience au prétest et au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 2	298
Tableau 40 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même sexe au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 2.....	299
Tableau 41: Vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même statut au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3	300
Tableau 42 : test d'Anova de vérification des moyennes des groupes d'élèves de même âge dans le post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3.	300
Tableau 43 : test T de Student des groupes d'expériences au prétest et au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3	301
Tableau 44: Vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même sexe au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3.....	302

Tableau 45 : Vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même statut au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3	303
Tableau 46 : test d'ANOVA de vérification des moyennes des groupes d'élèves de même âge relatif à l'hypothèse de recherche 3	303
Tableau 47: Corrélations des échantillons appariés entre les données du post-test de la première et de la deuxième hypothèse.....	304
Tableau 48: Corrélations des échantillons appariés entre les données du post-test de la première et de la troisième hypothèse	305
Tableau 49: Corrélations des échantillons appariés entre les données du post-test de la deuxième et de la troisième hypothèse	307
Tableau 50: Analyse de la variance du modèle de régression <i>de la flexibilité cognitive et imaginative</i> et de la collaboration dans le système didactique.....	313
Tableau 51: Récapitulatif du modèle de régression linéaire	313
Tableau 52: Coefficients non standardisés et standardisés du modèle de régression	314

LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1: Distinctions entre l'ordre oral et l'ordre scriptural (d'après Vygotski, 2019).	65
Schéma 2 : Modèle du processus scriptural de Hayes et Flower	84
Schéma 3 : Le « nouveau modèle » des processus rédactionnels selon Hayes.....	86
Schéma 4: Système didactique.....	96
Schéma 5: le triangle didactique	96
Schéma 6: transposition didactique	169
Schéma 7 : trame conceptuelle de la narration (Source : adaptée de Jonnaert Vander Borght, 2009, p.306.....	173
Schéma 8 : carte conceptuelle du texte narratif	206
Schéma 9 : carte conceptuelle de la rédaction de la narration	270
Schéma 10 : intervention dans la zpd au cours du processus enseignement/apprentissage de l'écrit	357
Schéma 11 : Représentation du projet d'enseignement/apprentissage de l'expression écrite	365
Schéma 12 : Conceptualisation de la co-analyse du processus d'enseignement/apprentissage de l'écriture.....	369

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: histogramme et courbe de la loi normale des statistiques des élèves au post-test relatif aux savoirs déjà-là personnel	287
Graphique 2 : histogramme et courbe de la loi normale des statistiques des élèves au post-test relatif à la collaboration	289
Graphique 3 : histogramme et courbe de la loi normale des statistiques des élèves au post-test relatif à l'estime de soi des élèves	291
Graphique 4 : Nuage de points deHR1 et HR2.....	305
Graphique 5: Nuage de points deHR1 et HR3.....	306
Graphique 6: Nuage de points de HR2 et HR3.....	308

RÉSUMÉ

Écrire est une activité complexe souvent perçue comme pénible par les apprenants. C'est une activité qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices en termes de conceptualisation, de formulation linguistique et leur transcription graphique. À toutes ces opérations coûteuses et nécessitant la mobilisation d'une capacité attentionnelle immense, il faudrait ajouter la gestion de l'orthographe qui s'effectue en parallèle et/ou en concurrence avec toutes les autres activités de l'expression écrite. Sans compter sur le trac qui accompagne tout examen et qui pèse négativement sur le rendement final des apprenants. La tâche de l'enseignant demeure alors déterminante, à cause de la complexité de l'activité d'écriture d'une part et du fait que cette dernière constitue « un lieu de conflit et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxigène chez l'utilisateur quelle que soit par ailleurs son aptitude à les surmonter ». Cette thèse s'inscrit dans le champ de la didactique du français et trouve son fondement dans les théories socio-constructiviste, affective et motivationnelle d'une part et d'autre part dans la théorie de la résolution de problème qui postulent que pour que l'apprenant fasse preuve de flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite, il faut qu'il y ait interaction entre les acteurs du système didactique. Car l'organisation des activités pédagogiques envisagées dans la perspective de la microculture de classe donne lieu à la co-construction entre les acteurs du système didactique. C'est dans son fonctionnement loyal que vont surgir des conflits cognitifs et sociocognitifs, source de flexibilité cognitive et imaginative. D'où la question principale qui a guidé cette étude : quel est l'impact de la prise en compte de la collaboration dans le système didactique sur la flexibilité cognitive/imaginative de l'apprenant en expression écrite dans le sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire général au Cameroun ? Les données ont été collectées à travers une épreuve de connaissance scolaire en expression écrite administrée auprès d'un échantillon de 61 élèves du niveau 1 du sous-cycle d'observation au lycée de Mengueme, dans le département du Nyong et So'o, dans une étude quasi-expérimentale avant et après avec groupe expérimental et groupe de contrôle. Le traitement et l'analyse de ces données ont permis d'obtenir les résultats suivants : HR1 : Sig = 0,041 < p (0,05). HR1 confirmée ; HR2 : Sig = 0,022 < p (0,05). HR2 confirmé ; HR3 : Sig = 0,000 < p (0,05). HR3 confirmé. Ces résultats suggèrent que les représentations initiales, les ressources textuelles et imagées, et la carte conceptuelle constituent le matériau acquis antérieurement dont l'apprenant s'empare au cours de la collaboration, si bien qu'il parvient à développer sa compétence à produire une narration originale. Deuxièmement, l'aide verbale, la démonstration, de même que les situations interactives qui permettent de déclencher le conflit socio-cognitif ont un impact significatif non seulement sur la capacité de l'apprenant à traiter efficacement l'information contenu dans la tâche qui lui était proposée, mais aussi à prendre des initiatives qui lui ont permis d'améliorer la qualité de sa production en révisant efficacement son texte. Troisièmement, la confiance que l'apprenant a en sa capacité à produire, construite à partir d'un climat de classe sécurisant et affectif qui prône l'expression de la liberté intellectuelle dès lors qu'il perçoit la valeur de la tâche, lui donne de persévérer dans la production et de produire finalement un texte original et imaginaire.

Mots-clés : collaboration, système didactique, flexibilité cognitive et imaginative, expression écrite, sous-cycle d'observation.

ABSTRACT

Writing is a complex activity often perceived as painful by learners. It is an activity that mobilizes many mental and motor activities in terms of conceptualization, linguistic formulation and their graphic transcription. To all these expensive operations and requiring the mobilization of an immense attentional capacity, it would be necessary to add the management of spelling which is carried out in parallel and / or in competition with all the other activities of written expression. Not to mention the stage fright that accompanies any exam and that negatively weighs on the final performance of learners. The teacher's task then remains decisive, because of the complexity of the writing activity on the one hand and the fact that it constitutes "a place of conflict and tensions that most often generate an anxiety-provoking state in the user regardless of his ability to overcome them". This thesis is part of the field of didactics of French and finds its basis in socio-constructivist, affective and motivational theories on the one hand and on the other hand in the theory of problem solving which postulate that for the learner to show cognitive and imaginative flexibility in written expression, there must be interaction between the actors of the didactic system. Because the organization of pedagogical activities envisaged in the perspective of classroom micro-culture gives rise to co-construction between the actors of the didactic system. It is in its loyal functioning that cognitive and socio-cognitive conflicts will arise, a source of cognitive and imaginative flexibility. Hence the main question that guided this study: what is the impact of taking into account collaboration in the didactic system on the cognitive/imaginative flexibility of the learner in written expression in the observation sub-cycle of general secondary education in Cameroon? The data were collected through a test of academic knowledge in written expression administered to a sample of 61 students of level 1 of the observation subcycle High School of Mengueme, Nyong and So'o department, in a quasi-experimental study before and after with experimental group and control group. The processing and analysis of these data yielded the following results: HR1: Sig = 0.041 < p (0.05). HR1 confirmed; HR2: Sig = 0.022 < p (0.05). HR2 confirmed; HR3: Sig = 0.000 < p (0.05). HR3 confirmed. These results suggest that initial representations, textual and pictorial resources, and concept map constitute the previously acquired material that the learner seizes during the collaboration, so that he manages to develop his competence to produce an original narrative. Secondly, verbal aid, demonstration, as well as interactive situations that trigger socio-cognitive conflict have a significant impact not only on the learner's ability to effectively process the information contained in the task proposed, but also to take initiatives that have allowed him to improve the quality of his production by effectively revising his text. Third, the confidence that the learner has in his ability to produce, built from a reassuring and affective classroom climate that advocates the expression of intellectual freedom as soon as he perceives the value of the task, gives him to persevere in production and finally produce an original and imaginative text.

Keywords: collaboration, didactic system, cognitive and imaginative flexibility, written expression, observation sub-cycle.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION

L'un des plus importants défis des spécialistes de la didactique des langues consiste à donner aux enseignants le moyen d'amener les apprenants à s'exprimer aisément à l'oral et à l'écrit. Si l'oral fait encore aujourd'hui moult débats, l'écrit encore plus car les apprentissages ont cours mais les apprenants peinent à s'exprimer à l'écrit alors même qu'ils reçoivent des enseignements. D'après Musset (2011) dans la société actuelle, et à l'heure où les exigences en littératie se font de plus en plus ressentir, l'écrit ne peut plus se réduire à du stockage d'informations. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2006) nomme entre autres les compétences en lecture et en écriture « littératie » et précise qu'apprendre à lire et à écrire présente plusieurs enjeux. Sur le plan humain, une meilleure estime de soi et une autonomisation dans les tâches quotidiennes sont de grands avantages reposant sur les habiletés en lecture et en écriture (UNESCO, 2006).

Selon UNESCO (2006), l'OCDE et Statistique Canada (2011), les compétences en littératie sont particulièrement importantes dans une société axée sur l'information qui exige constamment le développement de nouvelles habiletés liées à l'écrit. Les styles de communications tendent à changer avec l'ordinateur, le courrier électronique et les forums, qui sont de plus en plus présents (St-Laurent, 2008). L'écriture devient alors un moyen de communication privilégié. Sur le plan économique, détenir de faibles compétences en littératie rend la recherche d'emplois bien rémunérés difficile et cela peut causer une précarité financière (UNESCO, 2006). Au niveau national, un pays ayant des adultes compétents en lecture et en écriture influence positivement la croissance économique du pays (UNESCO, 2006). L'apprentissage de l'écriture a par conséquent non seulement des conséquences personnelles, mais également collectives. Par conséquent, aujourd'hui plus que jamais, l'expression écrite apparaît comme un facteur décisif du progrès, puisque sa maîtrise permet à l'apprenant de bénéficier pleinement des services éducatifs, et de participer pleinement à la vie sociale et économique. De plus, l'écrit est également un élément fondamental de la réussite dans les autres disciplines scolaires.

C'est dans cette perspective que les programmes d'études de français première langue au premier cycle, déclinent l'apprentissage en trois compétences distinctes : lire des textes

variés, écrire des textes variés, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires selon des modalités variées. Ensemble, les différents niveaux de compétences permettent à l'apprenant de prendre une part active à la société en même temps qu'ils lui servent d'assises aux autres apprentissages. Les compétences en écriture sont en effet utilisées pour répondre aux besoins quotidiens de communications scolaires, personnelles et professionnelles et servent de bases à toutes les autres disciplines scolaires. C'est dans ce sens que Mbala Ze et Yap Libock (2019) relèvent que la réussite, non seulement en français mais dans toutes les autres disciplines enseignées, repose sur les compétences scripturales.

Selon Desrochers *et al.* (2012) l'apprentissage de l'écriture comprend de nombreux défis. En effet, les conditions liées aux caractéristiques de la langue, aux caractéristiques personnelles de l'élève, au milieu socioculturel et au milieu scolaire peuvent représenter des facteurs de difficultés qui alourdissent cet apprentissage. C'est ce qui peut expliquer qu'au moment même où il devient impératif de savoir écrire pour contribuer activement à la vie de la société, des rapports internationaux sur l'éducation (UNESCO, 2016) indiquent que dans le monde, seulement un enfant sur cinq (1/5) sait véritablement s'exprimer à l'écrit. L'écrit s'avère alors être en crise. Cette crise se justifie par la complexité liée à l'expression écrite en ce qu'elle combine plusieurs facteurs qu'il convient de prendre en compte pour la réussite de l'apprentissage. Il peut s'agir des facteurs liés à la langue écrite elle-même et des facteurs personnels, liés à l'apprenant et son environnement.

Premièrement, le système d'écriture en français impose des défis aux scripteurs de tout âge. Il s'agit d'un système alphabétique qui, par contre, n'a pas la qualité d'être complètement transparent sur le plan des correspondances lettre-son (Sprenger-Charolles, 2008) ou oral/écrit (Vygotski, 2019). De l'entrée dans l'écrit jusqu'à l'âge adulte, ce système complexe prend du temps à être maîtrisé. En effet, tel que le souligne Chauveau (2011), il exige d'une part la coordination d'une grande quantité de connaissances ; d'autre part, selon Palumbo et Sanacore (2009), en vieillissant les textes lus par les élèves deviennent toujours plus denses et complexes. En plus, l'apprentissage de l'écrit exige une certaine prise de conscience, une volonté de la part de l'apprenant parce que relevant de concept scientifique (Vygotski, 2019). Les élèves qui ont un départ lent et qui accumulent du retard sont alors susceptibles de rencontrer des difficultés tout au long de leur scolarité, car toutes les disciplines scolaires reposent sur l'écrit pour aider l'apprenant à construire ses savoirs.

Deuxièmement, en plus de ces facteurs intrinsèques à l'écrit, les jeunes enfants peuvent présenter des facteurs de risques personnels tels que des difficultés d'ordre cognitif

(Clément, 2009) ou même socio-affectifs (Vygotski, 2019, Bandura, Famose et Bertsch, 2009, Hadji, 2012) spécifiques ou non à l'écriture et qui peuvent également limiter cet apprentissage. Ces facteurs liés à l'individu amplifient le défi imposé d'emblée par l'écrit et nécessitent des interventions et du soutien supplémentaire. C'est ce qui explique certainement la crise liée à son acquisition. Car, les différentes méthodes d'enseignement/apprentissage adoptées pour l'enseignement de cette activité restent jusque-là peu fructueuses. Si pour répondre à cette crise, les recherches actuelles en didactiques du français langue seconde (FLS) concernées par l'expression écrite, convergent vers l'introduction du sujet-scripteur dans le processus enseignement/apprentissage, il importe cependant d'actualiser cette évolution dans la classe en accordant un intérêt particulier à l'environnement social et affectif de l'élève.

En outre, dans la classe de français, l'expression écrite reste un exercice assez complexe car en plus de mobiliser des ressources variées pour réaliser la tâche de production, l'apprenant doit confronter son moi à celui de l'autre ; ce qui peut être source de frustrations. C'est à l'enseignant qu'il incombe directement la tâche de concevoir ou d'appliquer diverses méthodes et techniques permettant à l'apprenant de s'exprimer aisément à l'écrit. Paraphrasant les rapports de l'Ontario (2003) sur l'Éducation, et au sujet du rôle de l'enseignant(e) dans l'apprentissage de la lecture, l'on peut dire autant pour l'écriture que les enseignants ont une influence considérable sur le développement et le maintien du goût de l'apprentissage de l'expression écrite. De ce fait, un accent doit être mis sur le développement de leur motivation ; car plus leur motivation à apprendre est forte, plus ils persistent dans l'apprentissage, plus leurs stratégies cognitives sont complexes et flexibles, et plus la qualité de leur production s'améliore.

Pourtant non seulement tous n'accordent pas de prix au développement de cette faculté chez l'apprenant, mais aussi les interactions pédagogiques, l'un des facteurs dont dépend les progrès de l'apprenant en expression écrite, n'est pas suffisamment pris en compte alors même qu'il y joue un rôle prépondérant. L'enseignant doit mettre en place des stratégies qui répondent aux besoins nombreux et variés de chaque apprenant. Il doit pouvoir créer des contextes d'apprentissage qui en plus de les motiver à apprendre, leur permet de persister dans l'apprentissage malgré la complexité. En effet, les interactions pédagogiques offrent la possibilité de conduire l'apprenant vers sa ZPD (Vygotski, 2013) en suscitant le conflit socio-cognitif susceptible de lui faire modifier sa position dans l'apprentissage de l'écrit, prendre des initiatives et être créatif (Clément, 2009).

Conscient de cet état de choses, un intérêt croissant pour la préparation à l'apprentissage de l'expression écrite (dès le pré-primaire et primaire) est particulièrement visible au travers des réformes, des colloques, des séminaires, des tables rondes réalisés de par le monde afin de juguler ce frein à l'efficacité scolaire. En Italie, les directives de 2007 pour le programme d'enseignement du pré-primaire et du premier cycle du primaire met davantage l'accent sur la pratique de la lecture et de l'écriture. Au Danemark, depuis 2009, « Langage et mode d'expression » est devenu un domaine thématique obligatoire pour tous les élèves dans l'ensemble du programme d'enseignement. En Autriche, depuis septembre 2010, la dernière année du « Kindergarten » est obligatoire pour tous les élèves. Ce qui permettra à tous les enfants de participer à différentes activités afin de construire des bases devant leur permettre d'acquérir et de développer plus tard des compétences à l'oral et à l'écrit. En France, l'apprentissage de l'écrit au secondaire dépasse le cadre de la simple question des techniques indifférentes au sens de ce que l'on écrit, pour le considérer comme un processus social profondément enraciné dans un contexte culturel (Musset, 2011).

En Afrique, les progrès en matière de taux de scolarisation ont été certes réalisés, mais le souci de la qualité de l'éducation demeure (Suchaut, 2002). Il s'agit de créer des contextes d'apprentissage qui favorisent entre autres l'excellence de l'apprentissage (Cadre d'action, Dakar 2000). De ce fait, en Afrique-subaharienne un guide à l'approche bi-plurilingue, aide à la lecture-écriture (ARD/OIF/ AUF Paris/Ministère des affaires étrangères, 2013) est élaboré en vue d'améliorer les capacités de communication orales et écrite dans le cadre d'un apprentissage bilingue (langue nationale-français). Au Cameroun, déjà en mai 1995, les recommandations des commissaires des États Généraux de l'Éducation avaient prescrits « la réforme du système éducatif camerounais en vue de son adaptation aux besoins du marché national du travail ». Leur concrétisation s'est traduite par l'adoption et la promulgation de la loi N° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun. Dès lors, tel qu'énoncé en son article 5, la préoccupation désormais est entre autres de :

Former des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun [...] La culture de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat [...] Le développement de la créativité, du sens de l'entreprise et de l'esprit d'initiative.

Les États Généraux (1995) et la loi de l'orientation (1998) offrent ainsi la possibilité aux apprenants d'avoir une scolarisation complète jusqu'à leur terme tout en bénéficiant des enseignements de qualité devant leur permettre de s'intégrer aisément dans la société. Il s'agit de préparer l'ensemble des apprenants capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures. L'école dans ce sens, devrait assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. C'est dans cette logique que Meirieu (2005) souligne le caractère réflexif donc le praticien doit faire preuve. Il écrit :

Devant un élève qui n'apprend pas, le praticien réflexif se demande s'il a construit une relation adéquate, s'il a envisagé toutes les hypothèses pertinentes et toutes les démarches possibles. Il ne se dit pas « cet enfant n'est pas motivé, il n'est pas doué, c'est sans espoir, je ne peux rien pour lui », il cherche au contraire de nouvelles solutions. Il ne s'agit pas seulement d'une activité mentale qui peut « prendre la tête », coûter de l'énergie et empiéter sur la vie hors travail. C'est un engagement pratique et éthique, qui ne va pas sans une implication personnelle, des moments d'espoir et d'autres de découragement (Meirieu, 2005, p.65).

Une telle attitude permet à l'apprenant de persévérer dans l'apprentissage en même temps qu'elle lui permet de consolider ce qu'il a appris et de l'utiliser en situation indiquée. C'est ce contexte qui a contraint les décideurs à amorcer une réforme profonde du système éducatif camerounais. C'est alors que l'Approche par les Compétence avec entrée par les situations de vie (APC/ESV) est adoptée comme nouvelle approche pédagogique dans le secondaire avec une refonte progressive des programmes d'enseignement depuis 2012.

Les méthodes d'enseignement/apprentissage de l'expression écrite doivent alors évoluer de la simple transmission des techniques d'écriture pour un encrage beaucoup plus social et culturel. Pourtant à en croire Guimfac (2007), le savoir-faire ne dépend pas seulement des approches et des méthodes. Il prend en compte les pratiques, le contexte d'enseignement/apprentissage, le scripteur (l'apprenant appelé à produire à l'écrit) dans ses

rapports avec lui-même, ses pairs, avec l'enseignant et en rapport avec l'objet d'apprentissage (l'écriture). À cet égard, un scripteur qui se considère peu habile et qui maintient ses difficultés durant ses premières expériences scolaires renoncera à l'écriture (Montésinos-Gelet, 2008).

L'inconfort et le déplaisir quant à l'acte d'écrire conduisent l'individu à inhiber ses comportements de scripteur, ce qui est regrettable puisque la communication écrite est nécessaire pour prendre part de manière positive à la vie en société (Montésinos et Gelet, 2008). L'intervention des enseignants et des autres inter-actants est alors décisive, dès la maternelle, pour favoriser une entrée réussie dans l'écrit. L'importance d'intervenir tôt est de rigueur en ce qui a trait au monde de l'écrit. Mais en Afrique subsaharienne, et au Cameroun en particulier, l'accent est davantage mis sur les approches, les programmes, la formation de l'enseignant au détriment de celui qui apprend et de comment il apprend, c'est-à-dire le scripteur dans ce contexte. On vit comme une sorte de crise de méthodes.

Par ailleurs, la seconde cible des objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) approuvés en 2000 par les Nations Unis, dont l'échéance prévue pour l'année 2015, était de « donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires », donne lieu à une évaluation de l'Organisation des Nations Unis (ONU) entre 2010 et 2011. Elle montre que le taux de scolarisation mondial est passé de 83 % à 90 % et le nombre d'enfants non scolarisés a chuté de près de la moitié (de 102 millions en 2000 à 57 millions en 2011).

Cependant, Ndaba (2014) souligne que, même si le nombre d'enfants scolarisés est assez impressionnant, rien, sinon peu a été fait pour améliorer la qualité de l'éducation, ce qui met en mal la dignité de l'homme et l'égalité entre les êtres humains. Dans la même optique, Thiam (2014) dans le rapport mondial de suivi de l'Education pour tous (2014) révèle qu'une importante crise mondiale de l'apprentissage coûte 129 milliards de dollars par an aux pouvoirs publics et que 10 % des dépenses mondiales consacrées à l'enseignement du primaire se perdent dans une éducation de mauvaise qualité. C'est pourquoi tirant enseignement de ces limites, le nouveau programme pour le Développement Durable (ODD) vise à apporter des réponses aux objectifs connaissant peu de progrès, en vue de la réalisation d'un monde meilleur à l'horizon 2030. Dès lors, et précisément en son objectif 4, les ODD visent à « *assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et promouvoir les*

opportunités d'apprentissage pour tous tout au long de la vie » (Assemblée Générale de l'ONU, 2016).

C'est dans une logique de dépassement des objectifs qui précèdent que s'inscrit le projet de société « Vision 2035 » du gouvernement camerounais, avec pour objectifs principaux, la construction d'un Cameroun émergent, démocratique et uni dans la diversité. Mvesso (2011) fait remarquer à cet effet que l'éducation a son rôle à jouer dans la concrétisation de ces objectifs. Pour ce faire, le système d'enseignement camerounais doit se défaire de son caractère livresque et décontextualisé, de sa rupture avec la vie réelle des apprenants. Il faut ouvrir la salle de classe aux vrais problèmes quotidiens de ces derniers.

L'ouverture de la classe au monde réel et concret vise ainsi à la compréhension de celui-ci par les élèves et en la prise de conscience de leur rôle de citoyen et d'acteur. Ce qui devra à terme susciter en eux le désir de combattre la misère et le sous-développement. Il s'agit de semer très tôt la graine de l'initiative personnelle, de la conscience des enjeux du développement pour susciter l'envie d'inventer et de créer afin de changer et de transformer l'environnement quotidien, de saisir à pleines mains le destin au lieu de le subir. Une éducation de qualité doit alors permettre à l'élève de trouver sa place dans la communauté, dans la société à travers les moyens que l'enseignant aura mis à sa disposition pendant les apprentissages. Pour ce faire, il faudrait envisager une école où les acquis des élèves se situent à des niveaux élevés (RESEN, 2016).

Une éducation de qualité doit permettre d'accroître de manière sensible les résultats aux examens certificatifs. Mais, Les *Cahiers économiques du Cameroun* (2014), soulignent la dégradation des acquis scolaires des élèves en français, notamment dans le cadre de l'éducation de base. Toutes choses égales par ailleurs, cette dégradation au niveau de l'enseignement de base a de fortes répercussions dans le secondaire, d'où les scores très variables des examens certificatifs. Le Programme d'Analyse du Système Educatif des pays francophones (PASEC, 2019) révèle qu'au Cameroun près de 60,6 % ne disposent pas des compétences leur permettant de poursuivre sans difficultés leurs apprentissages. Leur score aux tests en français étant relativement bas. Ainsi, on note une forte fluctuation du taux de réussite au BEPC, soit 73,26% en 2019, celui-ci est ramené à 60,86% 2020 sur toute l'étendue du territoire. Ce qui traduit une baisse avec un écart relatif de 12,40%.

Au regard des performances que traduisent les résultats relevés ci-dessus, l'on peut dire qu'ils démontrent la non acquisition des enseignements ou du moins, leur acquisition

peu satisfaisante par les élèves. Les pourcentages de réussite très variables et en régression, dévoilent le niveau de performance relativement bas dans les différentes disciplines parmi lesquelles s'inscrit le français. À cet effet, comment espérer que les apprenants puissent au travers de l'apprentissage du français devenir autonomes sur le plan social, s'ils ne manifestent pas vraiment de compétence en la matière ?

Dès lors, de nombreuses mesures ont été prises, et le MINESEC pour sa part s'est engagé dans une dynamique de réformes et d'adoption d'approches pédagogiques innovantes. En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la langue (le français en l'occurrence, l'une des deux langues officielles au Cameroun à côté de l'anglais), en accord avec les finalités décrites par la loi d'orientation de l'Éducation au Cameroun et par la suite le projet de société « Vision 2035 », la principale réforme de cette décennie concerne le remplacement de l'approche par objectif (PPO) par l'APC-ESV. Ce changement de paradigme est lié au fait que la PPO se fonde « *sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités* » (Buffault, 2011, p.4).

En effet, la PPO appliquée dans le système éducatif Camerounais dès les années 1990 a pour arrière-plan théorique le behaviorisme. Ce courant psychologique se centre sur les comportements observables et mesurables et rejette la référence à la conscience, c'est-à-dire à tout ce qui se passe dans « la boîte noire » qu'est le cerveau. Il en découle ainsi un modèle pédagogique qui démontre que l'apprentissage est une association d'une suite de conditionnement « stimuli-réponse » (Watson), permettant une construction de connaissances qui se définissent en termes de comportements observables attendus. C'est ce qui justifie la non tolérance de l'erreur qui est perçu comme une sanction et non pas comme une opportunité d'apprentissage.

En outre, le modèle behavioriste est un modèle d'escaliers, où chaque séance est une marche, un palier, une unité d'enseignement, un objectif pédagogique opérationnel. La segmentation ou le fractionnement des savoirs permettrait alors l'évitement de l'erreur. Or, c'est le fait même procède par distribution des connaissances en « de petites bouchées » que les apprenants sont amenés à digérer en temps voulu, qui est à l'origine de l'échec des apprenants. Car cette façon de faire ne leur permet pas de percevoir l'utilité des fractions de connaissances apprises. De même, savoir lire ou savoir écrire se découperait également en de petites choses à réaliser. Et cette façon de procéder ne permettait pas à l'élève de comprendre concrètement ce qui est attendu de lui, notamment en expression écrite, en tant que scripteur,

il n'aurait pas une vision globale du type de texte à produire attendu, car ne percevant pas forcément l'intérêt de ce qui lui est enseigné.

En revanche, le socio-constructivisme, modèle théorique dans lequel s'inscrit l'APC, cherche à comprendre les stratégies et processus mentaux dans le traitement de l'information chez l'homme et dans ses rapports sociaux. L'apprentissage dans cette logique n'est plus le résultat direct de l'enseignement. Pour Legendre (2004, p.22) « *ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, c'est parce que l'apprentissage s'effectue d'une certaine manière qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières, adaptées au contexte et à la nature même des processus d'apprentissage qu'elle sollicite* ». De ce point de vue, l'APC selon Mgbwa et al. (2019, p.260) répond à un triple défi « *la nécessité de répondre à l'augmentation et à l'accessibilité des informations, la nécessité de donner du sens aux apprentissages, la nécessité d'efficacité dans les systèmes éducatifs* ». Pour eux, cette approche prescrit un régime adapté aux carences diagnostiquées, tant au niveau structurel que pédagogique.

L'APC propose ainsi une démarche qui facilite les apprentissages et aide les élèves à utiliser ce qu'ils savent. Cette approche a pour avantage de placer l'élève immédiatement dans une situation qui lui permette de saisir le sens et l'utilité de ce qu'il doit apprendre. Dans ce contexte, l'apprentissage y est défini comme « *processus cognitif, affectif et social qui engendre une modification des acquis antérieurs et une réorganisation de la structure cognitive rendant possibles les nouvelles acquisitions* » (Legendre, 2004, p.16). L'enseignant dans ce contexte n'est plus considéré comme le seul « expert » de la classe, mais devient plutôt le membre le plus « expert » dont les rétroactions, commentaires et modélisations orientent les apprenants.

L'enseignant n'est plus considéré ici comme le maître, celui qui sait tout, mais plutôt comme « *un professionnel capable d'analyser les situations et de déterminer les stratégies pédagogiques appropriées à ses intentions pédagogiques et au contexte de sa pratique* » (Legendre, 2004, p.17). À cet effet, les compétences à l'écrit sont fortement tributaires des interactions mise en œuvre en situation de classe, et ce dans la mesure où l'apprenant capitalise ces interactions à son compte, c'est-à-dire lorsqu'il parvient à établir des liens entre ce qu'il a appris avec et à l'aide de l'autre et la nouvelle situation problème qui se pose à lui. Lorsqu'il peut se détacher progressivement de la communauté d'apprentissage et résoudre le problème.

Dès lors, si apprendre consiste à donner sens aux choses et à établir des liens entre elles, comment aider efficacement l'apprenant à établir ces liens et se rassurer de ce qu'il a appris ? En d'autres termes comment l'aider à utiliser les informations stockées en mémoire ou qu'il a acquises à partir de ses expériences et du contact avec les autres pour construire le savoir ? Il s'agit de s'interroger, en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de l'écrit, sur les états susceptibles de permettre le développement des compétences scripturales individuelles chez l'apprenant au terme d'une situation collaborative.

0.2. FORMULATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE

La flexibilité cognitive selon Vachon (2020) constitue l'une des principales fonctions exécutives impliquées dans le processus d'écriture. En tant que telle, elle permet de prévoir différentes manières d'écrire un texte, d'entrevoir plusieurs propositions alternatives à la proposition initiale (Meltzer, 2010). Elle est d'autant plus impliquée dans le processus d'apprentissage de l'écriture, qu'elle est considérée comme une activité complexe. L'écriture en fait n'est pas qu'une transposition des idées en texte, elle implique selon Fayol (1996) quatre dimensions fondamentales. La dimension graphique qui renvoie aux habiletés liées à la formation des lettres, à procéder à leur enchainement avec rapidité et automatisme ; la dimension orthographique qui suppose les connaissances des régularités et irrégularités lexicales et/ou grammaticales ; la dimension textuelle qui consiste à assurer la cohérence du texte ; et la dimension pragmatique et communicationnelle qui vise à tenir compte de son lecteur. De plus, elle exige du scripteur la capacité de parvenir à dépasser le discours oral pour intégrer ces dimensions spécifiques (Fayol, 2020) ; ce qui s'avère être un défi.

Dans la même veine, Hayes et Flower (1980) conçoivent l'écriture comme un processus cognitif de résolution de problème complexe composé d'aller et retours entre la phase de planification, la mise en texte et la phase de révision. La flexibilité cognitive dans ce contexte permet selon Meltzer (2010) d'entrevoir plusieurs solutions lorsque l'apprenant aborde le problème que ce soit au niveau de la planification, de la mise en texte ou de la révision. Elle (la flexibilité cognitive) offre de ce fait à l'apprenant la possibilité d'aller d'une tâche à l'autre, et de poursuivre les actions de manière efficace (Allal, Chanquoy et Largy, 2004).

Dans la logique de Clément (2009), l'activité d'expression écrite renvoie à situation de résolution de problème. Il s'agit de situation d'apprentissage dans laquelle l'apprenant est sensé comprendre la situation en tenant compte du contexte, de ses expériences passées et de

ses connaissances. La découverte de la solution est envisagée ici comme une activité guidée par l'interprétation et le codage des propriétés de la situation (Clément, 2006, 2008, 2009, 2021). Dans cette perspective de résolution de problème, pour Clément (2021) la flexibilité cognitive désigne une attitude qui permet de

s'adapter à un environnement en constant changement, de découvrir des solutions dans des situations nouvelles et/ou inattendues, de transférer des connaissances apprises dans un contexte vers un nouveau contexte, de sélectionner dans l'environnement les stimuli pertinents pour atteindre un but poursuivi, de basculer son attention d'un stimulus à un autre en fonction des contraintes de la situation, d'alterner entre deux traitements possibles de stimuli, de changer de représentation sur le but poursuivi (p.1).

Ce qui suppose la capacité à s'adapter à la nouveauté, aux changements. Elle renvoie à la capacité à passer d'une tâche cognitive à une autre. Dès lors, faire preuve de flexibilité cognitive c'est être capable de trouver une solution rapide et efficace menant à la solution. Ce, en considérant la solution selon plusieurs points de vue, pour en choisir le plus pertinent, mais aussi pouvoir en changer lorsque l'on se trouve face à une impasse (Borjon, 2016).

Dans cette optique, l'accent est mis sur la façon dont l'individu comprend la situation compte tenu de ses contraintes. Une activité d'expression écrite est dans ce sens considérée comme une situation problème si elle présente des contraintes en terme de caractéristiques du problème qui doivent impérativement être respectées pour atteindre le but (Clément, 2008). À cet effet, Clément (2009) a fait une modélisation de la flexibilité cognitive permettant d'appréhender la manière dont les élèves développent leur flexibilité en contexte de collaboration. Appréhender ce développement dans un système didactique consiste à déterminer comment les apprenants fonctionnent face à une situation de production.

Selon Clément (2009), la flexibilité cognitive se résume par la réorientation de l'attention, le contrôle de la situation. Il s'agit d'une modélisation de la flexibilité cognitive qui constitue une grille de lecture qui permet de comprendre comment l'apprenant développe sa compétence scripturale en situation d'apprentissage. L'auteur met ainsi en évidence trois

dimensions interreliées qui permettent à l'apprenant de sortir de l'impasse, c'est-à-dire lorsqu'il ne parvient plus à avancer dans la résolution du problème. Dans cette logique, un apprenant qui fait preuve de flexibilité cognitive en expression écrite doit pouvoir identifier le problème à résoudre, distinguer les contraintes liées à la production, la planifier et mettre en texte. Aussi, doit-il pouvoir prendre des initiatives pour traiter son texte et le réécrire. Et enfin, la flexibilité cognitive se lit chez l'apprenant lorsqu'il parvient à établir le lien entre son imagination subjective et son imagination objective et produit un texte original.

Cette position de Clément (2009) laisse voir que lorsque l'enfant ne parvient pas à réunir ces paramètres, le développement de la flexibilité cognitive devient difficile. Elle rejoint ainsi Vygotski (2019) qui met en relief les difficultés liées à la restructuration de la pensée. Pour Vygotski, le développement de la flexibilité cognitive est la résultante de la mise en place effective de la collaboration dans un système didactique. Ainsi, pour qu'il y ait développement de la flexibilité cognitive chez l'apprenant, l'enseignant doit envisager une dynamique collaborative au sein de laquelle chaque sous-système va constituer un acteur. Selon Vygotski (2019),

là où le milieu ne suscite pas les tâches voulues, ne présente pas d'exigences nouvelles, n'encourage pas ni ne stimule avec de buts nouveaux, la pensée de l'adolescent ne cultive pas toutes les possibilités qu'elle recèle réellement, n'accède pas à ses formes supérieures ou y parvient avec un très grand retard (p.218).

Dans cette optique, la flexibilité cognitive de l'apprenant se développe seulement si l'apprentissage est envisagé de manière à conduire l'apprenant dans la Zone Prochaine de développement (ZPD). Inscire le processus d'enseignement/apprentissage dans la ZPD permet d'assurer non seulement la dynamique du développement intellectuel de l'apprenant mais aussi la réussite de l'apprentissage. Car au début, si l'apprenant peut aisément identifier les processus impliqués dans la tâche, parce que « de nature automatique et guidé par les données de la tâche, celles-ci ne sont pas toujours efficaces et le conduisent dans l'impasse » (Clément, 2009, p.127). Les activités vécues en collaboration doivent ainsi pourvoir amener l'apprenant à changer de but et à sortir de l'impasse.

C'est dans cette logique que Ndougmo et Mgbwa (2020) considèrent qu'Apprendre, c'est opposer son point de vue à celui de l'autre sans se déstabiliser. Ce qui revient à dire que l'apprentissage a pour objectif de rendre l'apprenant autonome capable d'imaginer de nouveaux possibles face à la résolution d'une tâche. Raison pour laquelle l'organisation des activités pédagogiques est appelée à être une Co-construction entre l'enseignant et les apprenants. Vygotski (2019) envisage alors le processus didactique de l'écrit comme étant le fait d'établir des liens entre les acteurs du système didactique à travers un contexte collaboratif. Dans cette optique, pour que les apprenants puissent développer une flexibilité cognitive dans le processus d'apprentissage de l'écrit, il importe que l'enseignant ait pris en compte des paramètres tels que les savoirs déjà-là, la ZPD et l'estime de soi.

Les savoirs déjà-là d'après Vygotski (2019) renvoient aux formats d'apprentissage de la pensée du sujet construits dans la l'enfance et en attente de maturation. Ils se résument en quelque sorte aux connaissances antérieures de l'apprenant issues de son cadre socio-culturel. Les actions concernant la prise en compte de ces savoirs déjà-là consistent premièrement à l'identification des représentations de l'apprenant au sujet de l'écriture. Elles se déclinent en termes de représentations de sens commun et des représentations initiales. Deuxièmement, il y a également la prise en compte du substrat langagier qui consiste au recours aux ressources textuelles et imagées, et aux compétences en construction. L'établissement des connexions entre les savoirs faisant partie de ces actions consiste à élaborer la trame conceptuelle, puis la carte conceptuelle qui permetent de garder et de retrouver en mémoire la structure du texte.

La ZPD quant à elle est considérée selon comme la zone où l'enfant possède certaines ressources et peut résoudre certains problèmes avec l'aide. Vygotski (2019), c'est à travers le système d'aide que l'enseignant apporte à l'élève durant l'apprentissage que « la maturation des fonctions psychiques supérieurs » peut avoir lieu. Pour lui, c'est « en collaboration, sous la direction et l'aide de quelqu'un que l'enfant parvient toujours à faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul » (p.362). Ce système d'aide se décline en quatre indicateurs que sont : l'aide conjointe, l'aide verbale, la démonstration, le conflit socio-cognitif.

Apporter une aide conjointe à l'élève revient pour l'enseignant à mener l'activité avec lui, l'amener à le faire avec ses pairs. L'aide verbale intervient lorsque l'apprenant se trouve dans l'impasse et l'enseignant lui fait des suggestions indirectes, des relances qui lui permettent d'entrevoir la solution. La démonstration quant à elle consiste pour l'enseignant à

faire une partie de la tâche et l'apprenant fait le reste, à faire des modélages qui continueront à accompagner l'apprenant lorsqu'il devra produire seul. Ces trois aides aboutissent au conflit socio-cognitif qui apparaît comme le quatrième indicateur. Il consiste en la décentration cognitive, la résolution cognitive et la restructuration cognitive.

Cependant, pour que l'apprenant accepte d'adhérer au processus et s'inscrire dans la collaboration de manière active, il faut qu'il y ait une bonne estime de soi (Famose et Bertsh, 2009). Si elle n'est pas acquise, elle peut être construite en situation (André et Lelord, 1999). En effet, l'écriture est une activité abstraite et son acquisition complexe (Vygotski, 2019). De ce fait, pour apprendre à s'exprimer à l'écrit, il faut avoir une motivation (Viau, 2008). Il faut avoir une raison d'apprendre, un intérêt à apprendre, ainsi qu'une confiance qu'on est capable d'écrire (Formose et Bertsch, 2009, Bandura, 2003), de produire un texte correct quel que soit la complexité de l'exercice. Dans cette logique c'est la mise en commun de ces ensembles qui conduit au développement de la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant en expression écrite.

L'estime de soi d'après Famose et Bertch se définit comme la vision qu'a le sujet de lui-même et l'image qu'il pense que les autres ont de lui. Cette perception est ce qui lui permet de réussir ou d'échouer dans ce qu'il entreprend. Il s'agit alors de construire une estime de soi positive mais modérée de l'apprenant pour l'amener à croire que la rencontre avec l'autre lui permet de s'enrichir et de réussir ses apprentissages. L'estime de soi se décline en termes de confiance en soi et en motivation intrinsèque. Construire la confiance en soi consiste pour l'enseignant à promouvoir un climat de sécurité affective, un climat de classe qui prône la liberté intellectuelle, et qui permet le développement du sentiment d'efficacité. La motivation intrinsèque quant à elle consiste pour l'enseignant à amener l'apprenant à percevoir la valeur de la tâche, à s'engager dans l'activité et à persévérer malgré les difficultés.

Vygotski (2019), Famose et Bertch (2009) proposent ainsi un processus didactique qui s'inscrit dans une approche collaborative au sein de laquelle l'apprenant peut développer une estime de soi positive à l'égard de l'objet d'apprentissage, de ses pairs et de l'enseignant. Ce qui suppose par conséquent un système didactique qui ne néglige aucun maillon du sous-système. Selon cette logique, toute personne à qui l'on demande de mettre en œuvre une ingénierie didactique (Musial et Tricot, 2020) est appelée à concevoir la situation d'enseignement/apprentissage à partir de ce que l'apprenant sait déjà, de ce qu'il pense de

l'objet d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant conduira l'apprenant à développer sa flexibilité à l'effet de dépasser ses limites actuelles et développer sa compétence scripturale.

Or, lorsque l'on observe le processus didactique mis en œuvre en classe de français au cours de l'apprentissage de l'écrit, la démarche adoptée ne semble pas être celle proposée par les auteurs (Vygotski (2019, Formose et Bertsch, 2009, André et Lelord, 1999, Viau, 2008). On s'aperçoit que le processus didactique ne s'intègre pas dans la logique d'une microculture de classe (Lopez, 2016 ; Ndougmo, Matouwe et Mgbwa, 2020). D'après Ndougmo, Matouwe et Mgbwa (2020), l'organisation des activités pédagogiques envisagées dans la perspective de la microculture de classe donne lieu à la co-construction entre les acteurs du système didactique, c'est-à-dire entre l'enseignant, les apprenants et le savoir. C'est dans son fonctionnement loyal que vont surgir des conflits cognitifs et sociocognitifs, sources de flexibilité cognitive et imaginative.

Quand bien même l'apprentissage est élaboré dans un contexte collaboratif, celui-ci n'est que figuratif. En effet, lors de la phase d'observation de l'étude, nous avons relevé que l'enseignant n'amenait pas les apprenants à établir des liens avec leurs acquis antérieurs. De ce fait, il ne prenait pas souvent la peine de susciter leur intérêt pour l'activité dès le début de l'apprentissage. S'il inscrivait au tableau l'objectif d'apprentissage ou le savoir à acquérir, il ne se préoccupait pas toujours de l'explicitier avec les élèves. Nous avons également relevé qu'au cours de chaque activité d'apprentissage, l'enseignant se comportait comme si l'apprenant découvrait la notion pour la première fois même si au cours de l'apprentissage, il s'appuyait sur des corpus représentant le type de texte étudié. Aussi, la relation pédagogique était-elle très asymétrique, les apprenants ne sollicitaient pas l'aide de l'enseignant. Lorsque les travaux en groupes étaient envisagés, cela se déroulait dans un grand désordre. Il n'était pas indiqué aux élèves la manière dont le travail devait être organisé et effectué.

Nous avons enfin observé qu'au cours des activités, notamment lors des phases de traitement de la situation problème et de la confrontation des réponses, les élèves s'exprimaient très peu. Les camarades rayaient généralement les réponses de leurs pairs lorsqu'elles étaient incorrectes et l'enseignant n'y prêtait pas réellement attention. Et lorsque les réponses étaient correctes il ne les valorisait pas toujours. De même qu'il ne saisissait pas vraiment l'occasion de l'erreur pour faire apprendre. De ce fait, c'est finalement l'enseignant qui donnait la réponse juste.

Ces observations montrent que le processus enseignement /apprentissage de l'écrit envisagé dans ce contexte adopte une démarche linéaire, s'inscrit dans la directivité, et donc n'emmène pas l'apprenant à saisir le sens des choses et à aller au-delà de son niveau actuel. De cette manière, il est difficile pour l'apprenant d'accepter d'être bousculé dans sa logique. Il ne parvient pas à adopter de nouvelles stratégies lorsque celles qu'il dispose ne permettent pas de résoudre le problème. Par conséquent, difficile pour lui de développer sa compétence scripturale (Mbala Ze et Yap Libock, 2019). Dans cette logique, ils ne peuvent ni anticiper, ni créer, ni réfléchir. Ils ne sont ni acteurs, ni auteur de la construction de leur connaissance. D'où la passivité de ces apprenants dans le système didactique. C'est ce qui explique les constats sur l'état de l'éducation dans le monde (Joannert, 2015). De manière générale, le contexte empirique a révélé que dans le monde, seulement un enfant sur cinq (1/5) sait véritablement s'exprimer à l'écrit (UNESCO, 2016). Plus spécifiquement, selon le PASEC (2019) au Cameroun près de 60,6 % ne disposent pas des compétences leur permettant de poursuivre sans difficultés leurs apprentissages (2016), ils ne s'expriment pas régulièrement en la langue officielle d'apprentissage, notamment à l'écrit.

Ces statistiques confirment ou justifient le niveau d'instrumentalisation que peuvent subir les apprenants. Dès lors, ce qui intéresse cette recherche ce sont des apprenants dont le développement de la flexibilité cognitive n'est pas toujours suscité dans le système didactique. Ils y sont plutôt passifs. Il s'agit des apprenants qui devraient non seulement être sollicités et impliqués dans le processus, mais aussi et surtout appelés à co-construire, co-analyser et co-gérer l'objet d'apprentissage dans le processus didactique (Vygotski, 2019, Vinatier, 2011, Morissette et Voynaud, 2002). En effet, dans la logique de la collaboration, il importe que chaque apprenant interagisse autant avec l'enseignant qu'avec ses pairs et avec le savoir. Et qu'au terme de cette interaction il parvienne à s'autoréguler (Clément, 2009 ; Cosnefroy, 2011 ; Hadji, 2012). Il faut que son rôle dans le système didactique soit pris en compte, son rapport à l'enseignant et au savoir considéré.

La manière de procéder dans le système didactique amène les apprenants à vivre le processus d'enseignement de l'écrit « *comme une brimade, ou pensum, il se ferme à toute évolution. Les uns investissent le moins possibles, retrouvent les stratégies des élèves qui n'aiment pas l'école et rêvent d'être ailleurs. D'autres s'opposent ouvertement, contestent ou ridiculisent, les apports des formateurs* » (Perrenoud, 2015, p.99). Ainsi, l'apprenant ne peut que se faire non seulement une idée négative de l'écrit, mais surtout se structurer une rigidité cognitive. Cette dernière n'étant que la résultante des frustrations vécues dans les pratiques

quotidiennes. L'apprenant en situation d'apprentissage de l'écrit, observe un vide. Il est sans repère. Il accorde difficilement un intérêt à son apprentissage, par ricochet il n'a pas de maîtrise ou de contrôle de son environnement d'apprentissage.

La conduite des apprenants serait souvent les symptômes d'un mal être en situation d'apprentissage de l'écrit qui loin d'être individuel est le résultat de la non prise en compte de ses représentations, ses conceptions, de ses idées dans le processus didactique. C'est peut-être la raison pour laquelle, en situation de désétayage pédagogique (Bucheton, 2019) les apprenants éprouvent d'énormes difficultés à se construire une confiance en ***soi*, à se mettre dans une dynamique motivationnelle qui les conduit à l'autonomie, bref à développer la flexibilité cognitive. Ils sont loin d'être des apprenants réflexifs (Clément, 2009 ; Tardif, 1997, Cosnefroy, 2011, Vygotski, 2019). Dans la mesure où les auteurs tels que Tardif (1997), Jonnaert et Vander Borgh (2010) ont mis l'accent sur le rôle que peut jouer chaque apprenant dans la collaboration et donc dans son développement autonome. Cette réflexion suscite par conséquent plusieurs questions auxquelles nous tenterons de répondre en menant cette recherche : *quels sont les facteurs associés à la collaboration dans le système didactique qui déterminent la flexibilité cognitive/imaginative de l'apprenant en expression écrite dans le sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire général au Cameroun ?*

0.2.1. Questions secondaires de recherche

La question principale ci-dessus énoncée se décline en trois questions spécifiques, à savoir :

- **QS 1** : Comment la prise en compte des savoirs déjà-là au cours du processus enseignement/apprentissage détermine-t-elle la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant en expression écrite dans le sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire général au Cameroun ?
- **QS 2** : En quoi la prise en compte du travail dans la ZPD au cours du processus enseignement/apprentissage détermine-t-elle la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant en expression écrite dans le sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire général au Cameroun ?
- **QS 3** : Comment la prise en compte de la construction des stratégies de l'estime de soi au cours du processus enseignement/apprentissage détermine-t-elle la flexibilité

cognitive et imaginative de l'apprenant en expression écrite dans le sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire général au Cameroun ?

0.3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

0.3.1. Objectif général

L'objectif général de cette thèse est d'examiner les effets associés à la collaboration dans le système dynamique qui déterminent la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite de l'apprenant du sous-cycle d'observation dans l'enseignement secondaire général au Cameroun.

0.3.2. Objectifs spécifiques

Plus spécifiquement, cette étude vise à :

- **OS 1** : analyser comment la prise en compte des savoirs déjà-là détermine la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite de l'apprenant du sous-cycle d'observation ;
- **OS 2** : repérer en quoi l'inscription de l'enseignement/apprentissage dans la ZPD détermine la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite de l'apprenant du sous-cycle d'observation ;
- **OS3** : analyser comment la construction des stratégies de l'estime de soi en situation d'enseignement/apprentissage sur la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite de l'apprenant du sous-cycle d'observation.

0.4. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE

0.4.1. Originalité de l'étude

Parmi les attentes en termes de compétences pour les apprenants du nouveau millénaire figurent la littératie. Au sens le plus large, la littératie est un outil dynamique qui permet d'apprendre et de se développer tout au long de la vie. Car apprendre à lire et à écrire, c'est une forme de prise de pouvoir (Paulo Freire, 1968). La littératie apparaît donc comme une mise en capacité (empowerment), une autonomisation intellectuelle.

Premièrement, l'écriture est une mise en capacité au sens de l'empowerment dans la mesure où elle conditionne l'insertion sociale des individus, et apparaît dans ce sens comme un enjeu de société majeur. À cet effet, elle apparaît non seulement comme un moyen de communication privilégié dans le monde actuel, mais aussi son enseignement, tel que

soulignés par Mbala Ze et Yap Libock (2019, p.231), conduit à « *la prise de conscience par l'élève qu'il a à sa disposition la substance nécessaire pour se lancer dans l'exaltante aventure que constitue la production d'une nouvelle, d'une œuvre poétique, d'une pièce de théâtre ou d'un roman* ». Dans ce sens, en même temps que l'écriture apparaît en classe de français comme l'aboutissement de tout un projet de langue, la didactique de l'écrit peut être le lieu de « l'éclosion de talents d'écrivain ».

Deuxièmement, la maîtrise de l'écriture doit conduire à l'autonomie intellectuelle en ce sens qu'elle fournit à l'enfant de même qu'à l'adulte le moyen de comprendre le monde qui l'entoure. En effet, l'essor des technologies numériques, loin de réduire le rôle de la communication écrite, lui accorde une place importante (Joubaire, 2018). De ce fait, il est primordial pour l'école de mettre un accent sur l'acquisition et le développement des compétences dans le domaine de l'écriture et par effet de conséquence, diversifier, tel que suggéré par Bucheton (2014), les pratiques d'écriture.

Cette thèse à ce titre est originale en ce sens qu'elle propose une stratégie différente de concevoir l'enseignement/apprentissage de l'écrit. À partir des savoirs spontanés, de ce que l'apprenant « sait déjà », il est à mesure réorganiser sa pensée pour construire des savoirs scientifiques tels que l'écrit. Le conte fait partie de l'univers socio-culturel de l'enfant. La transmission des contes est faite de manière orale, c'est-à-dire de bouche à oreille, en même temps que le langage est développé. Les contes traversent ainsi des générations par l'intermédiaire de la mémoire des hommes. Même si aujourd'hui, beaucoup d'élèves découvrent les contes à travers des œuvres littéraires, il reste que des traces de la tradition orale des contes soient décelables chez la plupart des apprenants. Selon Matateyou (2001, p.372), « *l'oralité constitue la pièce maîtresse de la littérature* », car c'est en elle que plusieurs écrivains trouvent de la matière première pour leur travail d'écriture. L'on peut alors comprendre pourquoi cette étude se propose de partir du conte pour faciliter l'entrée du novice dans l'écrit. Puisque même les œuvres d'auteurs constituent selon Matateyou, des prolongements, de nouveaux lieux où ils essaient de reconstruire l'univers traditionnel.

À ce titre, de par la fonction sociale qui est celle de recréer les assemblées durant les longues veillées (Denizot, 1995) et de sa fonction psychologique que l'on retrouve à travers l'imagination, la création, et l'identification aux personnages, le conte occupe une place privilégiée dans la culture de l'enfance. En effet, il est très souvent lu et étudié, et cela à différents niveaux de la scolarité. Il tient une place essentielle dans la construction des apprentissages et des savoirs permettent à l'apprenant de rentrer plus aisément dans l'écriture. Selon Moussu et al. (2005), il constitue le matériau le plus propice à la découverte de la notion de récit. Il aide l'enfant à le construire, à produire un discours cohérent, une

histoire qui se déroule avec un commencement, un développement et une fin. Le conte par sa structure simple, les caractères schématiques de ses personnages, la permanence des lieux, la pérennité des objets magiques est aisément comprise par l'enfant qui arrive à en retrouver les étapes principales. Il faut relever cependant que ce qui fait réellement l'originalité de cette étude c'est le fait de rentrer dans l'écriture non pas par le conte directement mais par une image évocatrice de celui-ci. Ce qui permet d'enrôler l'apprenant dans l'apprentissage du fait que celle-ci se définisse par son caractère attrayant et ludique, et du fait qu'elle représente des personnages « mythiques » qui évoquent la culture des élèves.

L'école actuelle doit donner aux enfants les outils pour comprendre le monde qui les entoure (histoire, géographie, numérique, etc.) ; ce qui ne peut être possible que grâce aux outils mis à leur disposition. Et l'écriture à cause de son caractère à la fois transversal et instrumental peut alors être perçue comme un outil privilégié pour l'atteinte de cet objectif. Elle est considérée comme une activité transversale parce que permettant en même temps de développer savoir, savoir-faire, et savoir-être ; et instrumental parce que ses acquis sont bénéfiques pour les autres disciplines scolaires. En effet, la compétence à s'exprimer à l'écrit, met en exergue au moins huit des quinze éléments clés des compétences du 21^{ème} siècle (Gerbault, 2012) qui permettent à l'apprenant de s'intégrer pleinement dans la société et de participer à son édification. Il s'agit de la créativité, la pensée critique, la résolution de problème, la prise de décision, la communication, la collaboration, la maîtrise de l'information, la flexibilité et l'adaptabilité.

Cette thèse est donc originale dans la mesure où à travers le mode d'intervention pédagogique envisagé, l'entrée dans l'écriture par l'image narrative et l'apprentissage en situation collaborative, elle permet de mettre en exergue ces huit éléments clés des compétences du 21^{ème} siècle. L'apprentissage en collaboration offre plusieurs caractéristiques d'un environnement d'enseignement/apprentissage propice pour l'écrit. Elle met en avant les caractéristiques individuelles des apprenants, leur propre interprétation du monde dont ils font partie. Et leur construction du savoir provient de leurs interactions avec les autres et avec cet environnement (Brown et Campione, 1995).

0.4.2. Pertinence de l'étude

L'orientation didactique de cette thèse paraît pertinente dans la mesure où dès le début de leur scolarité, les élèves sont encouragés à établir avec l'instrument social qu'est le langage ou les outils sémiotiques, des rapports différents de ceux qu'ils entretenaient avant leur entrée à l'école. Les échanges entre maître/élèves ou entre élèves qui conduisent ces derniers à comprendre et à produire des discours nouveaux, la fréquentation des textes écrits

variés et stimulants, sont susceptibles de déclencher les premiers conflits entre les capacités internes des élèves et les formes les plus évoluées de la langue, fournissant ainsi à l'enseignant des repères pour faire naître la zone proximale de développement (ZPD).

Dans la mesure où l'objectif ultime de la démarche préconisée est la pratique maîtrisée de l'expression écrite en terme de production des discours de l'environnement social, l'observation des textes et l'étude de leur mode de fonctionnement constituent pour les élèves des outils efficaces, constituant ainsi des voies d'accès communes à la solution de problèmes complexes que chaque élève était jusque-là incapable de dominer de manière autonome. Dans ce sens, ce travail met à profit le rôle que joue le discours réflexif portant sur les notions enseignées ; en tant qu'il est l'occasion et l'instrument de prise de conscience de ces notions. En ce sens, il permet de relever le cheminement du raisonnement de l'élève, traduisant ainsi ses hésitations, ses doutes, ses erreurs mais aussi ses certitudes. À cet égard, cette étude sur le plan didactique est donc pertinente car souligne l'importance du discours de l'enseignant, sensé stimuler efficacement les élèves dans leur processus d'apprentissage et leur fournir des points de repères précis et rigoureux.

En outre, l'environnement social pris en compte dans le processus enseignement/apprentissage de l'écrit permet d'augmenter le savoir collectif par l'implication de chaque participant au développement de son savoir individuel en envisageant un cadre d'apprentissage collaboratif performant (Bielaczic et Collins, 1999). Selon ces auteurs, les apprenants en s'entraident mutuellement, peuvent tout en partageant un objectif commun, résoudre la situation problème qui leur est présentée, selon leurs perspectives variées et les connaissances et habiletés de chacun. De plus, les activités d'apprentissage envisagées, clairement définies et significatives pour l'élève, permettent une meilleure articulation et intégration intégrées comme un système d'activités dont les éléments interagissent les uns avec les autres. Dans ce contexte, l'enseignant fournit un cadre et agit plutôt comme un animateur, un guide. Les apprenants sont responsables de leur apprentissage et de celui du groupe, ils sont à mesure de s'évaluer eux-mêmes et sont impliqués dans l'évaluation de la performance du groupe.

L'apprentissage en collaboration donne lieu à l'émergence du savoir-écrire à partir des négociations, de la co-construction et de l'interaction avec des informations variées. En effet, pour que la communauté (Wenger, 2009) progresse dans ses connaissances, chacun des aspects d'une question doivent être compris par l'ensemble des participants. L'obligation de consensus imposant alors un approfondissement des idées ou principes clés impliqués dans le processus d'apprentissage. Ainsi, les apprenants travaillent avec

l'enseignant et/ou entre eux à la production d'artéfacts (Engeström, 1997) qui sont réutilisés par l'apprenant lorsqu'il se retrouve seul face à une nouvelle situation problème à résoudre.

Sur le plan social, cette étude est donc pertinente en ce qu'elle contribue en la mise en valeur du travail collaboratif en communauté d'apprentissage, qui apparaît ici comme un soutien à l'apprentissage de l'écrit. Elle se définit comme une façon d'organiser la classe et les apprentissages avec pour ambition de soutenir la communication et la collaboration. De ce fait, ce travail permet de percevoir l'enseignant comme le participant plus expert devant amener plus loin l'ensemble des apprenants en les déstabilisant. Le but étant de permettre aux élèves de développer des habiletés essentielles à l'instar de l'autonomisation de la pensée, des habiletés de transfert et de résolution de problèmes complexes, et de collaboration. Laferrière (2005) souligne d'ailleurs qu'une classe évolue dans la dynamique de la communauté d'apprentissage, et s'inspirant des modèles d'Ann Brown, il formule sept jalons indiquant cette dynamique: a) un fonctionnement de la classe démocratique afin d'encourager le changement de rôles chez les enseignants et les élèves, b) des problèmes authentiques et réels qui engagent les apprenants, c) des buts d'apprentissage communs, d) un dialogue progressif permettant l'élaboration de connaissances, e) une diversité de connaissances et de compétences individuelles afin de résoudre des problèmes complexes, f) une communauté cohésive mais ouverte et g) un enseignant activement engagé dans son développement professionnel.

Cette thèse est également pertinente dans la mesure où elle participe en l'augmentation de la confiance en soi de l'apprenant, en l'acquisition d'un plus grand sens des responsabilités de l'élève à travers le développement de son estime de soi au cours de l'apprentissage, et à une meilleure perception du rôle de l'enseignant. Elle offre donc des bénéfices socio-affectifs donnant lieu à la facilitation des processus de socialisation et d'individualisation à travers le travail collaboratif. Mais encore, sur le plan social, il est à relever que la maîtrise de l'expression écrite est l'un des baromètres de la réussite scolaire pour tous les apprenants et particulièrement pour ceux du premier cycle de la classe de français première langue. En bref, les activités d'expression écrite ayant un ancrage social, leur maîtrise par l'élève pourrait permettre une meilleure (future) insertion sociale et professionnelle.

0.5. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

La délimitation de l'étude est une exigence méthodologique qui impose que l'on précise les champs sociaux et théoriques ayant un rapport direct avec celui-ci. C'est une stratégie scientifique au service de l'objectivité, étant donné qu'un travail scientifique ne

pourrait être exhaustif. Il s'agit pour le chercheur, de fixer les bornes du degré d'approfondissement des investigations sur les plans théoriques et empiriques.

0.5.1. Délimitation thématique

Le déploiement de ce travail se présente comme étant une conquête de l'amélioration de l'apprentissage de l'expression écrite chez l'apprenant au regard des enjeux dont elle fait l'objet ; avec pour conséquence le développement de compétences scripturales et l'optimisation des performances au travers de la pratique adoptée et privilégiée par l'enseignant. Ainsi, l'étude s'inscrit dans le champ de la didactique du français, et plus précisément dans celui de la didactique de l'écrit. Elle adopte une démarche didactique à la fois épistémologique, psychologique et praxéologique (Jonnaert et Vander Borgh, 2009, pp.62-63).

La démarche est épistémologique parce que portant sur un objet d'enseignement, l'expression écrite, la narration en l'occurrence. En effet, nous nous intéressons à la méthodologie liée à la construction de la narration, aux concepts intégrateurs qui s'y rapportent, à la trame conceptuelle aboutissant à son élaboration, bref à la structuration de l'exercice et sa production. Elle est aussi psychologique, car la réflexion est orientée dans le même temps vers les conditions d'appropriation du savoir-écrire par l'apprenant. Plus précisément, nous mettons en exergue dans l'étude les processus à partir desquels l'élève apprend à s'exprimer à l'écrit. Il s'agit des différentes transformations que l'élève fait subir au savoir afin de l'acquérir ; notamment en montrant comment il parvient à partir des savoirs spontanés qu'il a de l'écriture pour aboutir aux savoirs scientifiques à travers le processus de co-construction.

La démarche est enfin praxéologique, car l'étude est également une réflexion sur les modes d'intervention de l'enseignant. Dans cette optique, l'étude s'intéresse à l'élaboration des stratégies d'enseignement/apprentissage, au choix de meilleures démarches facilitant l'accès à l'écriture au regard de sa complexité. Et la démarche privilégiée est celle visant à conduire l'apprenant dans sa ZPD en veillant à la construction de son estime de soi tout au long du processus. La démarche didactique s'inscrit donc dans cette dynamique solidaire qui consiste à la fois à faire émerger les concepts opératoires liée à l'expression écrite, la manière donc l'enfant apprend et accède plus aisément au savoir-écrire, et à mettre en évidence les procédés d'enseignement pertinents de l'expression écrite.

Les travaux des théoriciens et des auteurs utilisés dans ce travail sont relatifs aux processus enseignement/apprentissage. Cette étude a pour fondements les facteurs internes d'une part, et d'autre part les facteurs externes à l'individu dans le processus de la

construction du savoir. Dans cette optique, l'objet de cette thèse représente les modes de construction du réel suivant les modèles socio-constructiviste et socio-affectifs de la construction de la connaissance. Plus spécifiquement, les trois variables indépendantes de cette étude découlent respectivement des approches de Vygotski (1934/2019) d'une part, et d'autre part des travaux de Famose et Bertsch (2009) et Viau (1997, 2008).

Dans le même ordre d'idées, la flexibilité cognitive et imaginative en vue du développement de compétences en expression écrite a pour fondement théorique la résolution de problème de Clément (2009). La situation d'apprentissage au cours laquelle l'apprenant est amené à produire un texte à l'écrit est une situation de résolution de problème compris selon Clément (2009) comme les différentes contraintes qui la caractérise et que l'apprenant est cependant tenu d'observer et de respecter. Dès lors, c'est le fait d'identifier et d'interpréter ces contraintes qui va permettre de produire un texte à l'écrit. Etudier la flexibilité en situation de production d'écrit va donc nécessiter de voir comment l'apprenant parvient à organiser sa pensée en vue du traitement de l'information, prendre des initiatives pour traiter le texte, et à faire preuve d'imagination et de créativité dans sa production, alors même que l'exercice le contraint à se confronter à un autre que lui. Sur le plan méthodologique, ce travail est présenté selon les normes APA 7^e édition (Couture, 2021).

0.5.2. Délimitation empirique

Il est question dans cette section de préciser les contours de la recherche sur le plan empirique en précisant les limites spatiales et temporelles.

0.5.2.1. Délimitation spatiale ou géographique

L'étude se déroule au lycée de Mengueme dans la commune de Mengueme. Elle constitue une zone stratégique pour l'étude parce que étant une zone carrefour entre la région du centre et la région de sud. Créée par décret N°95/082 du 24 Avril 1995. La Commune de Mengueme a exactement le même territoire que l'arrondissement du même nom. Elle est située à peu près à 90 kilomètres de Yaoundé sur la Nationale N° 2 reliant sur un axe bitumé les cités de Yaoundé et d'Ebolowa. Elle fait partie intégrante de la région du Centre dans le département du Nyong Et So'o. Et couvre une superficie de 548 kilomètres carré, limitée au Nord par l'Arrondissement de Mbalmayo, au Sud par l'arrondissement de Ngoulemakong, à l'Est par l'arrondissement d'Akoeman et à l'Ouest par les Arrondissements de Bikok et de Ngomedzap. Mais des seize (16) villages qui la constituent, seuls trois (03) villages (Mengueme, Adzap, et Benebalot) sont situés au bord de la route nationale 2. Les treize (13)

autres sont enclavés (Billon, Ebogo, Esoessam, Falassi, Kamba, Mebomezoa, Minlaba, Mintsagom, Nkolebae, Nsymeyong, Soumayop, et Yenessi). Et leurs habitants rencontrent des difficultés pour accéder à la route lors de la saison des pluies, ce qui pose un problème en particulier pour l'accès à d'éventuels soins médicaux, et surtout à l'école.

Sur le plan humain, lors du recensement de 2015, la commune comptait une population de 19. 000 habitants répartis dans les 16 villages regroupés en 15 communautés ou Unités de Planification Participative. Le taux de croissance démographique de la Commune de Mengueme tourne autour de 5 à 10 % ; on note un fort taux de natalité. L'espérance de vie peut être estimée à 50 ans à la naissance. Pour ce qui est de son organisation socio-culturel, la Commune est une société organisée sur les plans traditionnel, administratif, socioprofessionnel et relationnel. Le chef de groupement ou chef de deuxième degré a sous sa responsabilité un ensemble de village à la tête desquels on trouve des chefs de troisième degré ayant autour d'eux un ensemble de notables représentant les grandes familles de la communauté. Les chefs de villages, descendants des différents fondateurs, sont les gardiens de la tradition. Les populations de cette communauté sont composées des Mvog Man Ze, des Otoloa, des Enoah, des Ngoé et Yimedoui. Les activités économiques sont l'agriculture, la pêche, et le commerce.

Sur le plan pédagogique, Mengueme compte trois établissements scolaires secondaires dont deux établissements d'enseignement général et un autre de l'enseignement technique. Parmi les établissements de l'enseignement général, on distingue un lycée, le lycée de Mengueme ; et un collège d'enseignement secondaire (CES), le CES d'Esoessam. Il faut noter que ces établissements scolaires appartiennent tous au sous-système francophone. Si le lycée de Mengueme, a l'avantage d'être situé au centre de l'arrondissement de Mengueme, le CES d'Esoessam quant à lui se situe en périphérie. Ce sont ces deux établissements qui desservent l'ensemble de la population scolarisée du secondaire général de la commune de Mengueme.

0.5.2.2. Délimitation temporelle

Cette recherche s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et notamment dans celui de la didactique des langues et plus spécifiquement la didactique du français. De ce fait, elle est abordée à partir des travaux en psychologie du développement dans le socio-constructivisme et prend appui sur les travaux de Vygotski (2019) sur le développement de la pensée et du langage, et ceux d'André et Lelord (1999), et de Famose et Bertch (2009) sur la construction de l'estime de soi.

L'enfant qui aborde l'apprentissage de l'écrit, possède déjà des capacités langagières développées tant en compréhension qu'en production. Les recherches actuelles (Marin et Crinon, 2017 ; Biardzka, 2017 ; Hidden et Portine, 2020 ; Gfeller, 2020) indiquent que l'apprentissage de la langue écrite est largement conditionné par des compétences préexistantes et celle-ci se développent sous la participation active de l'individu et sous l'influence de son environnement. Cette inscription du sujet apprenant au cœur du processus de l'apprendre, invite à considérer une démarche d'enseignement/apprentissage qui prend en compte tous les axes du triangle pédagogique (Houssaye, 1998) ou ceux du triangle didactique (Chevallard, 1985) comme interconnectés ou interdépendants.

Pour Chomsky (1959) chaque individu dispose dans son esprit de certaines structures qui lui permettent à la fois de produire du langage et de comprendre un message, quelle que soit sa langue (LAD). Il se situe ainsi dans une approche biolinguistique qui considère que l'enfant apprend la langue en reliant sa connaissance existante à des structures syntaxiques du langage, avec l'ensemble limité de mots qu'il contient. Tardif (1997) quant à lui montre que les connaissances antérieures de tout apprenant exercent un rôle fondamental dans l'enseignement et dans l'apprentissage. « *Le système cognitif de traitement de l'information de l'élève, que celui-ci soit en situation de lecture, en situation d'apprentissage (...), exige, pour que l'acquisition de nouvelles informations se produise, qu'il puisse établir des liens explicites avec ce qu'il connaît déjà, autrement aucun apprentissage n'est possible* » (p.40). Il considère que l'apprenant élabore ses connaissances au cours des échanges avec l'environnement dans lequel il se développe, et structure sa pensée progressivement en prenant appui sur les connaissances antérieures et en préparant l'intégration des connaissances nouvelles. Autrement dit, comment un élève peut-il établir un lien entre la narration et le conte par exemple, s'il n'a aucune idée de ce qu'est le conte ?

Cette inscription de l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage comme celui qui construit son savoir débouche sur la résolution de problème (Clément, 2009). Clément (2009) présente la résolution de problème comme étant « *l'activité la plus intégrée de l'être humain* » dans la mesure où « *elle implique les différentes fonctions, perception, mémoire, compréhension, raisonnement* » mais elle est surtout l'activité au cours de laquelle l'apprenant peut exercer « *véritablement la fonction de contrôle, puisqu'en fonction des résultats de l'action, elle exige de réorienter les buts, mais également les interprétations* » (p.11). Il est par conséquent difficile d'envisager aujourd'hui une activité d'enseignement/apprentissage sans la concevoir dans une situation de résolution de problème,

au cours de laquelle l'apprenant est appelé à faire preuve de flexibilité cognitive (Clément, 2009).

Par ailleurs, à l'ère actuelle où la société est essentiellement compétitive, l'on ne peut envisager l'enseignement en dehors de contextes sociaux qui les amènent à exercer et à éprouver leurs compétences, dans des situations d'apprentissage significatives. Le socio-constructivisme de Vygotski (2019) apparaît dans ce sens adapté ici, dans la mesure où privilégiant le travail en collaboration, il permet à l'enseignant de prendre appui sur les connaissances antérieures de l'apprenant en vue de l'amener à aller au-delà de ses potentialités initiales parce que l'enseignant y conduit l'apprentissage dans la ZPD. Ainsi, dans un cadre collaboratif d'apprentissage, l'apprenant peut confronter ses représentations (Giordan, 2002) à celui de l'autre, se servir des états et démonstration en situation pour restructurer sa connaissance une fois seul. Au cours de ces confrontations de points de vue, il est amené à expliquer ses procédures et ses démarches, bref à dire comment il a fait et justifier (Kelzock, 2009).

Toute situation d'enseignement/apprentissage doit s'inscrire dans un contexte qui permette l'encodage, car la vue et l'ouïe sont plus productifs que l'enseignement dogmatique. De ce fait, en privilégiant l'image et le conte dans cette étude il est plus aisé pour l'apprenant de progresser vers la maîtrise de la pratique de l'écrit, et de la narration spécifiquement. Dans la mesure où l'image suscite l'imagination et le conte est toujours quelque chose de déjà entendu, il est davantage possible pour l'apprenant de s'y référer, tout en prenant de la distance relativement à la situation problème, et d'explicitier ses procédures.

La classe apparaît ainsi comme une microculture (Motier Lopez, 2016) qui explicite deux plans : communautaire et individuel. Selon Ndougmo, Matouwe et Mgbwa (2020, p.1), le plan communautaire de la classe suppose « *des pratiques et de normes sociales qui demandent à être négociées entre l'enseignant et ses élèves quand ils doivent se coordonner pour mener des activités conjointes* » tandis que le plan individuel « *concerne l'apprenant lui-même qui doit questionner ses pensées, ses démarches et ses actions dans le but de s'améliorer* ». De ce fait, concevoir le processus enseignement/apprentissage dans un contexte de collaboration suppose de l'inscrire dans une microculture de classe qui « *favorisent le développement de compétences sociales et métacognitives propices à l'apprentissage autorégulé et au développement de la flexibilité cognitive* » (Ndougmo, Matouwe et Mgbwa, 2020, p.2).

Aussi, cette étude s'inscrit-elle dans les préoccupations éducatives actuelles en ce sens, où elle accorde un *prima* au cours du processus enseignement/apprentissage à la construction de l'estime de soi de l'apprenant. En effet, toute situation de résolution de problème où l'apprenant est amené à confronter son moi à l'autre autant lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'écrit ou de collaborer à sa réalisation avec l'enseignant ou ses pairs. Celui-ci doit pouvoir manifester une estime de soi bien établie pour que ces différentes interactions soient bénéfiques pour l'apprentissage. Que ce soit André et Lelord (1999) ou Farmose et Bertch (2009), l'estime de soi positive participe à amener l'apprenant à développer une confiance en ses capacités qui lui permettent de s'engager et de persévérer dans la tâche quel que soit la difficulté rencontrée au cours de l'apprentissage (Viau, 2008). D'où le titre de la thèse : Collaboration dans le système didactique et flexibilité cognitive/imaginative en expression écrite de l'apprenant du sous-cycle d'observation dans l'enseignement secondaire général au Cameroun.

La thèse s'assigne pour objectif d'analyser les effets associés aux variables sociales du processus enseignement/apprentissage qui favorisent la construction du savoir écrire chez les élèves du niveau 1 du sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire général. L'étude présente ainsi à la fois un intérêt théorique et un intérêt pratique. Ce qui amène à présenter les approches théoriques de la construction du réel. Suite à une recherche quasi-expérimentale, avec groupe expérimental et groupe témoin, l'étude procède à la vérification des hypothèses de recherche. Ce qui permettra de discuter les résultats et enfin des perspectives théoriques, didactiques et pédagogiques de ce travail.

La thèse se présente en trois grandes parties :

- La première partie (*cadre théorique*) est divisée en deux chapitres qui précisent successivement la situation du terrain en ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit (chapitre 1, l'apprentissage de l'écrit) et aboutit à la conceptualisation théorique de l'écrit à partir des travaux sur la flexibilité cognitive. En outre dans cette première partie (chapitre 2, collaboration dans le système didactique), le concept principal de collaboration est situé théoriquement et actualisé dans le système didactique duquel vont découler la définition des axes de recherches ;
- La deuxième partie (*cadre conceptuel et méthodologique*) décrit d'une part les concepts opératoires de l'étude, et d'autre part présente la méthodologie de l'étude. Plus spécifiquement, le premier chapitre de cette partie présente l'approche conceptuelle de la recherche. Il est question ici de partir du modèle des actes d'enseigner, apprendre et

concevoir pour expliciter les concepts impliqués dans un système didactique dans le cadre de la didactique de l'écrit. Le second chapitre de cette partie présente l'approche méthodologique de l'étude. Il décrit avec précision les stratégies de vérification des hypothèses ;

La troisième partie enfin (*cadre opératoire*) présente et analyse les résultats (chapitre 5, Présentation et analyse des résultats) et confronte les résultats de l'enquête au cadre théorique. A la suite de cette confrontation, elle aboutit à des implications sur les plans théorique et didactique (chapitre 6, interprétation des résultats et perspectives).

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique construit autour de deux chapitres présente la littérature et les théories qui expliquent le sujet. À cet effet, le chapitre premier porte sur l'apprentissage de l'écrit. Le premier chapitre de cette partie clarifie le concept de l'écrit et aboutit au modèle didactique de l'écriture adapté pour cette étude. L'intérêt est ensuite porté sur les finalités de l'écriture et les types et formes d'écrits. La dernière section de ce chapitre présente enfin l'écrit dans la perspective de la flexibilité cognitive et imaginative.

Le second chapitre quant à lui porte sur les fondements théoriques de la construction du savoir. Il développe principalement les modèles constructivistes et socioconstructiviste, et affectifs de la construction du réel. En effet, ce chapitre est déroulé en trois grandes articulations. La première section s'appesantit sur le concept de système didactique ; la seconde section présente les différents modèles théoriques convoqués pour l'étude, et la dernière section construit le constat théorique.

CHAPITRE 1 : L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

En didactique du français langue seconde (FLS), l'objectif de tout enseignant est entre autres d'entraîner les apprenants à raconter par écrit leurs sentiments, impressions, opinions, désirs, etc. de façon correcte en usant des possibilités qu'offre la langue, en respectant ses règles linguistiques et en se conformant aux règles rédactionnelles. Cependant, dans le souci de se conformer à ses objets d'enseignement, les enseignants selon Bara et al. (2011) se concentrent le plus souvent sur une langue utile, fonctionnelle, efficace qui dramatise l'écrit aux yeux des apprenants et les rend particulièrement anxieux, une pratique qui ne permet pas à l'apprenant d'être flexible tant sur le plan cognitif qu'imaginatif. Ainsi, loin de se placer dans un contexte d'apprentissage scriptural, les apprenants développent petit à petit une attitude négative envers l'expression écrite, pourtant, un vecteur de communication important. Il est alors nécessaire de comprendre les différentes déclinaisons du concept d'écrit / écriture. Dans cette logique, ce chapitre s'articule autour de quatre axes principaux à savoir : la définition du concept de l'écrit, les types et formes d'écrit, les modèles didactiques de l'écriture, et l'apprentissage de l'écrit sous la prise de la flexibilité cognitive et imaginative.

1.1. L'ÉCRIT

Le concept « écrit » est un nom dérivé du mot écriture qui lui-même vient du latin *scriptūra* ou *scribere* qui désigne l'action et l'effet d'écrire, c'est-à-dire le fait de représenter des mots ou des idées par des lettres ou des signes sur du papier ou sur toute autre surface. Il s'agit du système de signes utilisé pour écrire à l'exemple de l'écriture alphabétique. *Le Nouveau Littré* (2004) conçoit l'écriture selon trois acceptions et la définit comme « l'art d'écrire » ou la reproduction de la parole par des lettres ; « la peinture de la voix », et comme un « Art » c'est-à-dire la manière de former des lettres. Le Dictionnaire des définitions (2011) quant à lui considère que l'écriture concerne également la calligraphie, c'est-à-dire, la manière dont la personne trace les lettres et qui est analysée non seulement du point de vue des règles de la calligraphie mais aussi et surtout du point de vue esthétique. Dans le même ordre d'idée, il relève la considération linguistique du concept et écrit : « *l'écriture est un système de représentation graphique d'une langue, au moyen de signes ou de caractères gravés ou écrits sur un support. Autrement dit, c'est une méthode de communication humaine qui se réalise à l'aide de signes visuels qui constituent un système* ».

Crinon (2017) dans un article du *Dictionnaire de l'éducation* consacré à l'apprentissage de l'écriture, insiste sur cette polysémie de la notion et résume en deux significations principales le terme. La première renvoie au fait de tracer une série de signes graphiques (une série de lettres). Dans ce cadre, Crinon (2017) cité par Joubert (2018, p.1) écrit : « *apprendre à écrire revient alors à s'appropriier des gestes et des postures du corps qui permettent de réaliser ces tracés* ». La seconde consiste en la production d'un énoncé écrit. Dans ce cas, apprendre à écrire recouvre « l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire nécessaires pour passer des intentions de communication aux discours et pour mettre ses idées sur le papier ou l'écran (l'invention de la rhétorique ancienne) en les organisant et en trouvant les moyens d'agir sur le lecteur (la disposition et l'élocution) » (Crinon, cité par Joubert, 2018, p.1-2).

Suivant que l'on s'attache à l'un ou l'autre sens du terme, les problèmes qui se posent pour son apprentissage sont de nature différente. Cependant l'acception dans laquelle s'inscrit l'étude concerne la seconde approche énoncée par Crinon (2017). Celle qui considère l'écriture comme action de production d'un énoncé écrit, porteur de sens. Il convient dès lors de définir la nature de cette action et les éléments qui la composent.

Dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* Cuq (2003) considère que : « *L'écrit [...] désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* » (pp. 78-79). Il ajoute : « *Un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et le maintenant ou dans l'ailleurs selon sa nature* » (p.79). C'est dans le même sens que s'inscrit la définition de Colin (2014) qui propose, pour cerner les contours du concept d'écriture, de partir d'une définition formulée par Reuter 1996 dans Colin (2014) :

l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, généralement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire un sens,

linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support [...],
dans un espace socio-institutionnel donné.

À travers cette acception, il montre qu'écrire n'est pas un geste technique, atemporel et neutre, mais une activité inscrite dans une société particulière, à un moment précis de l'histoire, qui engage la personne qui écrit dans sa globalité.

Quelle que soit la conception, l'on remarque que le concept d'écrit est polysémique et peut tantôt être considéré comme idéographique lorsqu'il exprime les idées ; phonétique quand il représente les sons de la parole ; syllabique pour désigner celle qui décompose les syllabes en voyelles et consonnes ; alphabétique si elle représente les sons de la voix avec les lettres d'un alphabet ; hiéroglyphique pour désigner l'écriture des Égyptiens qui représentait en général non des sons, mais des mots.

Dès lors, l'on peut dire que l'écrit est un moyen qui permet d'exprimer la pensée par le langage écrit. Cependant, suivant qu'elle s'inscrit dans un modèle précis l'écrit adopte une connotation différente. Chabanne et Bucheton (2002) distinguent quatre modèles didactiques de l'écriture : le modèle de rédaction, le modèle de l'expression écrite, le modèle de production d'écrit et le modèle du sujet écrivant. Selon que l'on se situe dans le modèle de la rédaction, Chabanne et Bucheton (2002) considèrent l'écriture comme une simple transcription d'une pensée qui lui préexiste. Ce qui suppose que la tâche s'organise ici en une succession d'écriture selon un ordre rationnel qui consiste à « *chercher les idées, faire le plan, ensuite seulement à l'écrit au brouillon, le corriger, le recopier au propre* » (p.2). Dans cette perspective, son apprentissage est défini par le principe d'imprégnation, par l'imitation, et par la priorité chronologique donnée à la maîtrise des normes, à commencer par les plus élémentaires. Selon Chabanne et Bucheton, la structure de l'oral dans ce modèle est transférable à celle de l'écrit.

Dans le modèle de l'expression écrite, l'appréhension de l'écrit s'oppose à celle du modèle de la rédaction à qui elle reproche l'imitation mécanique de sujets modèles par l'élève, les stéréotypes et le caractère artificielle des situations. Ce qui dénote, selon Chabanne et Bucheton (2002), le caractère forcé de l'écriture et la non implication du sujet apprenant. L'écriture dans ce contexte procède alors d'un don inégalement réparti. Pour eux, le modèle de l'expression écrite postule au contraire que tout élève peut, s'il est dégagé des contraintes et des inhibitions de nature diverses, libérer ses potentialités. Dans cette logique,

l'écriture est appréhendée dans une conception libératrice qui suppose que la pratique régulière à travers des activités d'écriture diversifiées permet d'accéder à l'écriture.

Dans cet ordre d'idées, l'apprenant parvient à développer ses compétences rédactionnelles et linguistiques lorsque l'enseignant lui donne l'opportunité de faire jouer ses capacités d'expression, en le guidant pour corriger ses textes. Il est question de mener les activités de sorte que l'élève trouve de l'intérêt à s'exprimer. Selon Chabanne et Bucheton (2002), lorsque l'élève est intéressé par l'activité, c'est-à-dire lorsqu'il perçoit le sens, il peut alors être mobilisé pour mieux observer les règles de l'écrit et mieux les intérioriser. De même, il parvient de lui-même à trouver des solutions à ses problèmes d'écriture, dès lors que lui sont fournis des modèles à partir de lectures diversifiées dans lesquelles il puiserait les idées.

Dans le modèle de la production d'écrit par contre, l'écriture est appréhendée, selon Chabanne et Bucheton (2002), du côté des objets à enseigner grâce à des modèles linguistiques qui distinguent les catégories de discours des propriétés identifiées et explicitées, et du côté de l'apprenant, grâce à des modèles cognitivistes qui décomposent la compétence rédactionnelle qui pourraient faire l'objet d'un entraînement différencié. Dans cette logique, elle s'oppose à la conception définie dans le modèle de l'expression écrite qui, selon eux, ne met pas suffisamment l'accent sur les opérations cognitives qui accompagnent la production de texte et conséquemment se définit par « *son caractère souvent stéréotypé des textes libres, et les difficultés de faire avancer les élèves au-delà des premiers jets* » (p. 5).

Dans le modèle de la production d'écrit, l'écriture est resituée dans les situations de communications qui leur sont spécifiques et se définit par rapport à des pratiques scolaires de référence. Selon Chabanne et Bucheton (2002), il est mis en avant ici le principe de clarté cognitive. Ce qui suppose que l'écriture dans ce paradigme consiste en l'objectivation des formes langagières du point de vue générique, de la typologie textuelle, des modèles phrastiques correspondants. Ecrire c'est donc produire un texte en se conformant aux exigences liées au genre dans lequel l'on s'inscrit, au type de texte, et aux structures de phrase auxquelles il fait appel.

Le modèle du sujet-écrivain, selon Chabanne et Bucheton (2002), définit l'écriture du point de vue de l'activité du scripteur, ses effets sur le développement du sujet et ce qui fait obstacle à leur production. Dans ce sens, écrire pour Chabanne et Bucheton « *c'est donner du sens au monde, en organiser les significations (...). Mettre en ordre un monde intérieur, ou*

bien justement se l'approprier, tisser des liens entre ce que je suis et ce que je sais, élaborer l'émotion, mettre au jour ce qui me tient à cœur » (p.6). Ce qui signifie qu'écrire ici s'appréhende comme le fait pour l'apprenant de donner du sens au monde en organisant les significations tout en prenant appui sur les canons liés au genre et typologie textuels, sans pour autant verser dans des écrits stéréotypés.

De ces définitions, l'on relève que l'écrit ou l'acte d'écrire assume plusieurs fonctions parmi lesquelles la fonction exécutive (la capacité de coder et de décoder/déchiffrer des signes graphiques); la fonction fonctionnelle qui implique la communication interpersonnelle et prévoit la connaissance des différents contextes, genres et les registres sous lesquels l'écriture est employée; la fonction instrumentale (elle fait référence à la lecture) qui est considérée comme un moyen de construire des connaissances et d'y avoir accès et la fonction épistémique qui concerne l'usage le plus développé du point de vue cognitif. Dès lors que l'on soit en FLM, FLE ou FLS l'approche didactique de l'écriture est variable.

➤ **L'écrit en Français langue maternelle (FLM)**

Le FLM désigne, selon Ghazi (2019, p.731) « *la langue de l'environnement immédiat de l'enfant, la langue de la première socialisation* ». Ce qui signifie que le FLM est d'abord appris dès la petite enfance par le sujet dans son milieu familial, de façon non formelle, avant d'évoluer vers la standardisation. En d'autres termes, les savoirs en jeu dans le cadre de l'enseignement du FLM concernent davantage la forme de langue élevée au rang de standard. Dans ce sens, l'apprentissage de l'écrit s'étale sur l'ensemble de la scolarité en FLM (Allouche et Maurer, 2011). Les premières sensibilisations se font dès l'école maternelle, par le biais d'activité de lecture visant au dégagement de modèles textuels simples, à la découverte de régularités de certains types d'écrits; les dispositifs de dictée permettant d'engager très tôt l'élève dans une véritable production de textes, avec le concours d'un adulte mettant à profit ses compétences graphiques. C'est dire qu'en didactique du FLM l'écrit occupe une place importante. Cependant beaucoup d'élèves sortent du système scolaire sans avoir une bonne maîtrise de l'écriture.

➤ **L'écrit en Français langue étrangère (FLE)**

Le FLE est la langue française enseignée à des apprenants non francophones. L'objectif première du FLE est de conduire l'apprenant à acquérir des compétences linguistiques et culturelles, lui permettant de faire face à la nouvelle culture qu'il intègre et

d'adopter le comportement adéquat. Selon Betoko Ambassa (2010) il s'agit de permettre à l'apprenant d'acquérir une connaissance communicative afin qu'il puisse communiquer avec des locuteurs francophones ou français. Ce qui suppose que le FLE est enseigné aux non francophones, et par conséquent nécessite des méthodes spécifiques d'apprentissage. De ce point de vue, en didactique du FLE l'apprentissage de l'écrit revêt, selon Allouche et Maurer (2011), une dimension pleinement communicative. Dans cette logique, il est enseigné suivant les approches communicatives. L'entrée dans la langue se fait par la prise en compte des situations de communications censées correspondre aux besoins des apprenants. Ici des séquences d'enseignement conçues dans des situations requièrent de l'apprenant un comportement communicatif.

➤ **L'écrit en Français langue seconde (FLS)/langue de scolarisation (FLSco)**

Cuq (2003) définit le FLS comme le français parlé à l'étranger avec un statut particulier. Il s'agit en l'occurrence de l'usage du français dans les anciennes colonies et protectorats français. C'est le cas du Cameroun, ancien protectorat français, où la langue française également langue administrative, politique, économique, est parlé par une partie de la population. C'est aussi la langue qui permet à l'élève d'accéder à une certaine qualification. Dans cette logique le sigle FLS peut aussi se traduire par langue de scolarisation. On parle généralement de langue de scolarisation pour désigner une langue complexe articulant simultanément l'oral et l'écrit, appris en milieu scolaire, et dont toujours en second temps, qui participe au développement cognitif de l'apprenant. Elle s'élabore autour d'un concept de savoir qui s'articule progressivement dans la classe. Le FLSco ne doit donc pas être perçu comme une méthode didactique, mais comme une fonction attribuée à la langue. Il assume dans ce cas, une fonction transversale aux différentes situations. À cet effet, il n'est pas abordé sous l'angle d'un apprentissage purement linguistique, mais comme un socle commun visant à acquérir les savoirs des autres disciplines, recouvrant des concepts.

De ce qui précède, le français en contexte scolaire dans le sous-système francophone camerounais se réfère au FLS/FLSco puisqu'il y est perçu à la fois comme discipline scolaire d'enseignement qui se décline en sous-disciplines et comme langue transversale puisque vecteur des autres apprentissages scolaires. Dans le sous système francophone, le français représente la langue d'insertion dans le système scolaire. Il y prend la connotation de français 1^{ère} langue (MINESEC, 2014). Selon Courally (2007), si les instruments mis à disposition pour l'acquisition sont empruntés aux didactiques du FLE, il importe cependant de relever

que ceux-ci ne parviennent pas toujours à répondre aux besoins des enseignants et de leurs élèves, parce que plaçant l'oral au-dessus de l'écrit.

Or l'objectif même du FLSco est de conduire « *les élèves au plus près des compétences d'un élève natif, là où précisément l'écrit est prioritaire sur l'oral* » (Courally, 2007, p.416). Dans ce cadre, pour analyser de manière pertinente l'écrit perçu comme une activité complexe, parce que nécessitant la mobilisation de plusieurs compétences (Fayol, 2020), il convient de comprendre le concept de compétence scripturale.

1.1.1. L'écrit comme développement d'une compétence : la compétence scripturale

Reprenant les analyses de Dabène (1987, 1991), Niwesse et El Hajj (2020) montrent que la compétence scripturale fait partie de la compétence langagière et est composée de savoirs, de savoir-faire et de représentations. Au sein des savoirs, Dabène (1991) distingue les composantes linguistique, sémiotique et socio-pragmatique. La composante linguistique porte sur le lexique, la morphosyntaxe et l'orthographe ; la composante sémiotique sur « *le fonctionnement propre du signe graphique en tant que porteur de signification* » (Dabène, 1987, p.44) et sur « *des éléments non verbaux : calligraphie, typographie, organisation dans l'"aire scripturale"* » (Dabène, 1991, p.16). Quant à la composante socio-pragmatique, elle renvoie aux « *fonctions sociales de l'écrit dans une société donnée* » (1991, p.16) et aux relations entre la production et la réception, c'est-à-dire aux connaissances en lien avec l'adaptation aux situations de communication.

S'inscrivant dans la même perspective que Dabène (1987 ; 1991), Lord (2009), repris par Colognesi (2015) et par Wang (2019), complètent cette typologie en ajoutant dans les savoirs trois autres composantes : générique (en lien avec les types de textes et les genres), textuelle (en lien avec la grammaire de texte) et encyclopédique (en lien avec les sujets traités). Pour les savoir-faire, Dabène (1987) opère deux catégories : les savoir-faire textuels et les savoir-graphier. Les premiers renvoient « à la maîtrise des contraintes qui visent à assurer l'enchaînement discursif des phrases » (Dabène, 1987, p.55). Selon Colognesi (2015, pp.29-30), les savoir-faire textuels actualisent les savoirs linguistiques, textuels, sociopragmatiques, génériques et encyclopédiques. Tandis que les savoir-graphier ont trait aux aspects graphiques, sémiotiques et matériels si l'on se réfère « au travail de la main et de l'œil » de Dabène (1987, p.60).

Dans cette logique, le « modèle de la compétence scripturale » selon Niwesse et El Hajj (2020) envisagent l'écriture non seulement en termes de maîtrise de savoirs et de savoir-faire, mais aussi dans sa composante qui renvoie au « rapport singulier et complexe que chacun entretient avec l'écriture » (Lafont-Terranova, Niwese et Colin, 2016 cités par Niwesse et El Hajj, 2020, p.3). C'est cette composante que Dabène (1987, p.62) nomme « motivations-représentations » désigné chez les didacticiens de l'écriture sous l'appellation de rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2002, 2007, 2015 ; Chartrand et Blaser, 2008 ; Colin, 2014 ; Colognesi, 2015). Pour Barré-De Miniac (2007), les motivations-représentations ne sont pas quelque chose "en plus" des compétences. Elles en font partie. Niwese et El Hajj (2020) déclinent le rapport à l'écriture en plusieurs dimensions : la dimension affective (plaisir, rejet et investissement de l'écriture), axiologique (opinions, valeurs, comportements et attitudes vis-à-vis de l'écriture), conceptuelle (ce qu'est l'écriture et comment on apprend à écrire), métascriptrale (métaconnaissances sur les procédés, les démarches, les savoirs enjeux) et praxéologique (activités effectives de lecture-écrit/ure).

Si Dabène (1991) intègre les représentations dans la compétence scripturale, cela n'implique pas forcément du point de vue de Niwese et El Hajj (2020) que l'on les confonde au rapport à l'écriture. Pour eux cette notion couvre un champ beaucoup plus large que les représentations : « elle relève en effet du représentationnel dans ses dimensions conceptuelle, métascriptrale et axiologique, mais aussi du praxéologique et de l'affectif » (p.4). Dans cette logique il est plus rationnel d'admettre que les dimensions axiologique, conceptuelle, métascriptrale et praxéologique font partie de la compétence scripturale, mais il reste encore à savoir si la dimension affective peut y être intégrée de la même manière que les quatre autres. Pour Niwese et El Hajj (2020), la dimension affective agit sur la compétence scripturale sans pour autant en faire partie. Toutefois, pour développer la compétence scripturale chez le sujet apprenant, il convient pour l'enseignant de créer des situations d'apprentissage qui motivent à l'écriture. Ce qui suppose que la didactique doit transmettre cette motivation ou plutôt permettre aux apprentis-scripteurs de la contruire.

De ce qui précède, la compétence scripturale peut donc être appréhendée conjointement du point de vue cognitif, linguistique, communicationnelle, affectif, etc. Il convient dans ce cas d'explicitier le concept de l'écrit à la fois comme une activité mentale, comme une opération de communication et comme une projection de l'individu.

1.1.2. L'écrit : une activité mentale

L'apprentissage de l'écriture est inhérent aux processus cognitifs de l'apprentissage. C'est pourquoi, mis à part une manipulation d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe, etc.), l'apprenant qui apprend à s'exprimer à l'écrit est contraint d'effectuer une série d'opérations intellectuelles que les auteurs (Cornaire et Raymond, 1999) ont tenté de mettre à jour à travers « *des modèles de processus d'écriture* ». Ce terme selon Whalen (1994, p.52) désigne « *toute opération mentale qui sert, à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production d'écriture* ». Leur objectif était d'expliquer le processus automatiquement enclenché lorsque le scripteur produit son texte et de comprendre ce qui se passe dans sa tête. Ces modèles de processus, d'abord engendrés pour la langue maternelle, ont été par la suite appliqués dans le domaine de l'expression écrite en langue étrangère et c'est par le biais de ces modèles que la production écrite est décrite et formalisée (Chanquoy et Alamargot, 2002). C'est pourquoi, afin de définir et de mieux cerner ce qu'est l'écriture en tant qu'activité mentale, nous verrons dans la suite de ce travail, en quoi l'imagination, la créativité et à la flexibilité de l'apprenant participent-elles des opérations mentales qui conduisent à la production d'un texte.

1.1.3. Ecrit : imagination et créativité

Lalande (1991) définit l'imagination, d'une part, comme la « *faculté de former des images* », autrement dit, « *imagination reproductrice ou mémoire imaginative* », et, d'autre part, comme la « *faculté de combiner des images en tableaux, ou en successions, qui imitent les faits de la nature, mais qui ne représentent rien de réel ni d'existant. En ce sens, il s'agit de l'imagination créatrice* » (p. 467). C'est dire que l'imagination présente deux modes de fonctionnement, soit elle reproduit le réel en formant des images, soit elle associe des images pour créer quelque chose jusque-là inconnu. La première forme, l'imagination reproductrice, qui correspond à la représentation du réel, n'appelle cependant pas une image unique. Chaque individu dispose de sa propre représentation mentale du réel, compte tenu de son expérience personnelle. Watzlawic (1988) explique à cet effet que notre représentation de la réalité est le fruit d'une construction influencée par ce que nous sommes.

Pour Clerc-Georgy (2016), l'imagination ne saurait être simplement reproductrice, elle est davantage un processus mental, la faculté de l'individu à se représenter les choses par la pensée. Selon elle, l'imagination est « *un processus de pensée, une fonction psychique qui permet à l'être humain de reconstruire les images ou de construire des images qui n'existent*

pas encore, de se représenter ce qui est immatériel ou abstrait » (2016, p.80). Le concept de créativité quant à lui est considéré comme « *une capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte* » (Lubart, 2003, p.10). Ces deux conceptions semblent s'inscrire dans la seconde formulation énoncée par Lalande (1991) selon laquelle l'imagination serait créatrice. Ce qui suggère la difficile possibilité de distinguer l'imagination de la créativité.

Pour tenter de mieux comprendre les concepts d'imagination et de créativité dans l'écrit chez l'apprenant et circonscrire notre acception, nous partirons des travaux d'Archambault et Venet (2007) sur le développement de l'imagination du point de vue de Piaget et Vygotski, Clerc-Georgy (2016) sur l'imagination dans le développement de la créativité et de l'apprentissage, et ceux de Hallikeri (2019) sur l'écriture créative.

Archambault et Venet (2007) relèvent que les travaux de Piaget sur le développement cognitif situent la période la plus prolifique de l'imagination à l'arrivée du langage, du jeu symbolique et de l'imitation représentative. Car l'imagination ne saurait être considérée comme une faculté de l'individu mais plutôt comme l'un des deux pôles de la pensée. Selon Archambault & Venet (2007, p. 10 citant Piaget, 1972), il s'agit de « *celui de la combinaison libre et de l'assimilation réciproque des schèmes* » par opposition à « *l'accommodation au réel* » et découle d'une vérification des faits. Pour Piaget, l'une des caractéristiques de l'intelligence formelle est la capacité de l'enfant à envisager tous les « possibles », l'imagination relevant plutôt à ses yeux du domaine de l'impossible. Par cette distinction, il oppose imagination créatrice et pensée logique. L'imagination apparaît alors comme une caractéristique de la pensée égocentrique de l'enfant d'âge préscolaire, antérieure à la pensée opératoire, qui doit « se réintégrer » dans l'intelligence lors de ce tournant majeur du développement. L'imagination constituerait de ce fait une étape, survenant au stade préopératoire du développement de la pensée formelle.

Reprenant les idées de Piaget, Archambault et Venet (2007, p.10) écrivent :

L'imagination se matérialise à cette deuxième étape du développement mental de l'enfant, située après la période des activités sensori-motrices et avant la période opératoire. Cette période dite des activités représentatives égocentriques apparaît avec le langage, soit autour de deux ans, et se poursuit jusqu'au « changement d'orientation

de la pensée » vers l'âge de sept ans. L'activité représentative égocentrique est marquée par deux stades au niveau du développement cognitif : le premier, celui de la pensée pré-conceptuelle, de deux à quatre ans, et le second, celui de la pensée intuitive, de quatre ou cinq ans à sept ans.

Pour Piaget (1972) le stade de la pensée pré-conceptuelle, caractérisée par l'égoïsme infantile correspond à la période où l'imagination occupe le devant de la scène et où il y a dissociation entre l'assimilation et l'accommodation. En ce sens, l'assimilation pourrait entraîner une certaine distorsion du réel, celui-ci devant alors se soumettre aux impératifs de la structure mentale. Tandis que l'accommodation, qui survient lorsque la pression du réel est trop forte sur cette dernière, consiste précisément à tenir compte de la réalité. La dissociation entre les deux processus de base en jeu dans le développement de l'intelligence donne lieu, quand l'assimilation domine, au jeu symbolique et à l'imagination créatrice et, inversement, quand l'accommodation domine, à l'imitation représentative et à l'imagination reproductrice.

Piaget (1972) considère que la période du développement décrite ci-dessus est celle au cours de laquelle se développe la fonction symbolique. Celle-ci se traduit notamment par l'apparition de l'imitation et du jeu, mais aussi par celle du langage, système symbolique par excellence. Du point de vue de Piaget, l'acquisition du langage permet à l'enfant d'établir un rapport entre le signifiant, l'objet ou son image, et le signifié, le mot ou le signe. Toutefois, à la différence de la représentation conceptuelle, qui s'appuie sur un système de concepts ou de schèmes mentaux (pensée abstraite), la représentation symbolique du jeune enfant s'appuie sur des images mentales, sur une évocation des réalités absentes (pensée concrète). À cette capacité de se représenter mentalement un objet absent se greffe la capacité d'associer et de modifier ces images pour produire quelque chose de nouveau. On parle alors selon Piaget de l'imagination créatrice.

Selon Piaget (1972), dans le jeu symbolique, le « faire semblant », l'enfant imite le réel. Mais il peut aussi modifier ses représentations pour répondre à différents besoins de compensation ou d'anticipation. Généralement structuré autour d'un objet, Piaget (1972, p. 141) considère que « *le jeu symbolique, solitaire ou collectif, est une activité réelle de la*

pensée puisqu'il permet à l'enfant de reconstituer une scène déjà vécue et de la transformer pour se libérer de certaines tensions intérieures en le libérant des nécessités de l'accommodation ». L'activité mentale de l'enfant pour lui prend progressivement en compte les différents aspects d'une même réalité, « *le symbole étant de moins en moins déformant* » (Piaget, 1972, p. 301).

L'enfant dans ce paradigme recourt davantage à des images représentatives de la réalité. L'équilibre s'établira entre l'assimilation et l'accommodation vers l'âge de sept ou huit ans, permettant alors « *une réintégration réelle du jeu et de l'imitation dans l'intelligence [sachant que] c'est vers douze ans que les dernières formes du jeu symbolique prennent fin avec le début de l'adolescence* » (Piaget, 1972, p. 303). L'évolution se fait dans le sens d'une libération du symbolisme pour toujours se rapprocher de plus en plus du réel et arriver à la réintégration graduelle de l'imagination dans l'intelligence. Le jeu symbolique d'après Piaget repose au début sur l'assimilation du réel au moi. Toutefois, plus l'enfant vieillit, « *plus le jeu se réintègre dans l'intelligence en général, le symbole conscient devenant construction et imagination créatrice* » (p. 220). C'est le moment où l'enfant donne plus de sens et de valeur aux objets qu'il manipule. Il parvient à partir des objets de son environnement à donner plus d'expression aux choses. Pour lui, « *le jeu se donne des règles ou adapte de plus en plus l'imagination symbolique aux données de la réalité* » (Piaget, 1972, p. 93). Après cette période effervescente située entre deux et sept ans, l'imagination se confond avec l'intelligence et Piaget ne s'y intéresse plus de façon particulière.

Pour Piaget (1972, p.138) « *l'enfant n'a pas d'imagination et celle que le sens commun lui attribue se réduit à l'incohérence et surtout à l'assimilation subjective dont témoignent ses transpositions* », quoiqu'il reconnaisse par la suite que l'imagination chez l'enfant se situe entre deux et sept ans. Elle serait l'outil privilégié par les jeunes enfants pour expliquer ce qu'ils ne comprennent pas du monde qui les entoure. En termes piagétiens, l'imagination se réduirait au point de vue égocentrique adopté par l'enfant pour comprendre le monde, puis s'intégrerait dans l'intelligence avec l'acquisition de la pensée formelle. Il est donc peu étonnant, d'après Archambault et Venet (2007) que Piaget ne se soit pas intéressé au développement de l'imagination comme telle, puisqu'il la considère comme une activité mentale peu propice à la compréhension du monde réel propre à une période donnée du développement, et non comme une faculté susceptible de se complexifier et de se raffiner avec l'âge.

De cette considération de l'imagination par Piaget (1972), l'on peut retenir que l'imagination créatrice n'est vraiment manifeste que dans l'enfance. Et celle qui aurait du sens pour lui est l'imagination reproductrice qui elle-même disparaît au fur et à mesure du développement l'enfant. En ce sens elle se confond dans la pensée formelle à la fin de l'enfance. Pour lui, l'imagination ne serait utile qu'à représenter la perception du monde de l'enfant qui ne disposerait pas encore de pensée formelle, et une fois que celle-ci apparaît, l'imagination est inhibée. De ce point de vue, le pré-adolescent (09-10 ans), voire l'adolescent (plus de 10 ans) serait incapable de s'exprimer à l'écrit ; dans la mesure où l'on sait que l'écrit fait appel à la faculté imaginative de l'apprenant. Si pour lui, passé la phase de la pensée égocentrique, l'enfant n'est plus passible d'imagination, il faut croire qu'il soit par la même occasion privé de la capacité de produire un texte à l'écrit.

S'exprimer à l'écrit s'avère complexe pour l'apprenant parce que ni ce qu'il voit, ni ce qu'il entend ne lui permettent d'accéder aux opérations mentales requises pour produire un texte. L'écrit relève d'une représentation virtuelle de la réalité que l'enfant doit transformer, recréer. L'apprenant est alors amené à faire recours à son imagination pour transposer en situation son expérience. L'imagination ne saurait donc être propre à une période de développement donnée. Vygotski (1987) semble d'ailleurs être en accord avec le statut de l'imagination dans la construction du savoir écrire ; dans la mesure où il le considère comme relevant d'une fonction mentale supérieure.

Archambault et Venet (2007) expliquent le lien entre l'imagination et la capacité de l'individu de se dégager des contraintes du réel à partir des travaux de Vygotski sur les personnes aphasiques. Ces travaux montrent qu'il est impossible aux personnes aphasiques de dire, de répéter, une phrase en contradiction avec leurs perceptions ou leurs besoins réels. Vygotski (1931, p.153) écrit:

Imagination and creativity connected with free processing of elements of experience and with their free combination absolutely require as a precursor the internal freedom of thinking, action, and cognition that can be attained only by one who has already mastered the formation of concepts.

De ce point de vue, il considère que le point zéro de l'imagination serait constitué de la dépendance complète au réel dans des situations concrètes alors que la créativité suppose une liberté de pensée qui ne s'atteindra qu'avec la pensée conceptuelle (Archambault et Venet, 2007).

Vygotski (1987) soutient ainsi que l'imagination est considérée comme une fonction mentale supérieure et se développe graduellement jusqu'à sa plénitude à l'âge adulte avec la capacité de l'individu de se dégager des contraintes du réel. Il présente les deux formes de pensée, la pensée rationnelle et la pensée imaginaire qu'il appelle « autistique » (détachée de la réalité extérieure), comme autonomes et se développant en parallèle jusqu'à l'adolescence. Pour lui, l'imagination recèle plus de puissance créatrice à l'âge adulte, puisque toute création s'inscrit dans le réel et s'appuie sur l'expérience vécue par l'individu. Plus un individu a vécu d'expériences, plus il a de matériel pour construire et pour créer.

À partir des impressions accumulées, l'imagination peut réorganiser les éléments en quelque chose de nouveau. Selon Archambault et Venet (2007), Vygotski (1987) décrit la création d'une production imaginaire comme le résultat de deux opérations mentales. La première concerne la dissociation, c'est-à-dire la séparation des impressions vécues en ses éléments et conservation de certaines parties modifiées grâce à un processus interne d'altération des images. Et la seconde l'association, c'est-à-dire le réagencement des éléments altérés pouvant réunir des aspects subjectifs et des données objectives pour se terminer par la création d'un nouveau produit concret.

D'après Archambault et Venet (2007) la conséquence d'une telle conception est que l'imagination telle que considérée par Vygotski (1987) se développe sous l'influence du milieu socioculturel dans lequel grandit l'enfant. Dans la mesure où elle compte au nombre des fonctions mentales supérieures, il est permis de supposer qu'elle se développera elle aussi sous l'effet du milieu socioculturel dans lequel évolue l'enfant. Dans le cas de la présente étude, le groupe classe, et les groupes d'apprentissage constituent ce milieu socioculturel. Pour Vygotski, au départ, l'imagination se manifeste dans les jeux d'imitation de l'enfant. Ces jeux pour lui, d'une part, ne sont pas perçus comme de pures reproductions puisque l'enfant réorganise des perceptions accumulées dans une nouvelle forme qui répond à ses besoins. D'autre part, l'utilisation d'objets symbolisant autre chose d'après Vygotski montre que le jeu crée une zone proximale de développement, car, en jouant un rôle l'enfant adopte des comportements au-dessus de son âge au regard de ses activités quotidiennes.

Contrairement à Piaget (1972), Vygotski (1987) considère que le jeu libère l'enfant des contraintes du réel et favorise l'émergence d'une nouvelle forme de prise de conscience et de perception de son environnement culturel, ce qui est favorable à son développement. Cependant, il s'oppose au sens que lui donne Piaget, et qui veut qu'un enfant ait plus d'imagination qu'un adulte et que celle-ci diminue avec l'âge. Les actions fantaisistes d'un enfant, ne devraient pas donner à conclure qu'il vit plus dans un monde imaginaire plus tôt que dans la réalité. Pour Vygotski au contraire, l'imagination se développe petit à petit avec l'acquisition du langage et l'augmentation graduelle des expériences grâce aux interactions sociales vécues dans un environnement socioculturel donné pour atteindre un point tournant à l'adolescence.

Selon Archambault et Venet (2007), à la suite de l'analyse des travaux Vygotski (1987), à l'adolescence, l'imagination se libère de sa dimension essentiellement concrète pour se rapprocher de la pensée abstraite sans toutefois être inhibée. Le jeu de l'enfant est remplacé par le rêve éveillé ; les objets réels, porteurs d'une gestuelle, supports à la fantaisie, sont remplacés par des images, des représentations visuelles. Ils montrent que les images mentales ne servent plus la mémoire, mais deviennent des outils au service de l'imagination. Reprenant des travaux antérieurs sur les images eidétiques, Vygotski souligne que les représentations visuelles (images mentales), très importantes chez l'enfant, disparaissent peu à peu à l'adolescence avec l'apparition de la pensée abstraite. De ce fait, l'imagination, dans sa forme la plus accomplie, ne se manifeste qu'avec la maîtrise des concepts.

Contrairement à Piaget (1972) pour qui l'imagination disparaît après l'âge de sept ans, Vygotski pense donc que celle-ci s'accroît au fur et à mesure de son développement. Pour lui, dans l'enfance, l'imagination est limitée car l'enfant est moins conscient de son activité créatrice, il a moins d'expériences de vie et moins d'habiletés de dissociation et d'association. Alors qu'à l'adolescence, il possède une imagination plus productive pouvant établir des rapprochements entre son imagination subjective, liée à ses émotions, et son imagination objective, plus orientée vers la production d'innovations scientifiques et techniques.

L'apprenant de la classe de 6^e dont l'âge varie entre 9 et 14 ans dispose de ce fait de facultés imaginatives qui lui permettent d'approfondir sa compréhension du réel. En effet, face à une tâche de production écrite, l'enfant de cet âge dispose déjà de capacités qui lui permettent de se libérer des formes primitives données par la perception directe. Ce faisant,

sa connaissance devient de plus en plus riche et complexe, ce qui le dispose à résoudre également des problèmes complexes d'expression écrite qui requièrent de faire recourt aux fonctions mentales supérieures du fait de sa complexité. À cet effet, plus il interagira avec les autres dans un contexte culturel, plus il intériorisera de façon consciente des concepts et des symboles ; et plus son imagination deviendra une fonction mentale supérieure, apte à produire de nouvelles créations (Archambault et Venet, 2007). L'imagination telle que perçue par Vygotski n'est donc pas reproductrice, mais créatrice. C'est celle qui permet la symbolisation, l'abstraction du réel et la résolution de problèmes complexes tels que la production d'écrits. C'est justement cet aspect que développe Clerc-Georgy (2016) dans ses travaux.

Aujourd'hui la créativité est convoquée dans tous les domaines et à l'école dans différentes disciplines scolaires, dont le français dans les activités d'écriture en l'occurrence. De ce fait, l'enseignant en contexte d'enseignement/apprentissage de l'écrit fait souvent des injonctions à l'apprenant de faire preuve de créativité, cependant il ne délimite pas ou peu les moments où l'apprenant est sensée faire émerger son imagination et ceux où il doit faire ce qui est attendu de lui, et encore moins s'il doit joindre les deux moments ni comment il doit pouvoir s'y prendre. C'est dans cette perspective que s'inscrit l'étude de Clerc-Georgy (2016) sur l'imagination dans le développement de la créativité dont l'ambition est d'identifier les facteurs favorables au développement de l'imagination chez l'enfant.

Sur la base des limites des travaux de Piaget (1972) et en prenant appui sur l'approche historico-culturelle développée Vygotski (2004) que nous développerons plus loin, Clerc-Georgy (2016) fait le constat suivant lequel « *le langage libère l'enfant de ses impressions immédiates et rend possible le fait d'imaginer un objet qui n'a pas été vu, de penser une réalité dont on n'a pas fait l'expérience* » (p.81). L'analyse de ces travaux lui donne de dégager trois dimensions de l'imagination à savoir : le rapport de l'imagination au temps, aux émotions et à la réalité.

La première dimension permet, d'après Clerc-Georgy (2016), de marquer la nette distinction qui existe entre l'imagination et la reproduction. Il n'est pas question de parler d'imagination lorsque l'on reprend ou reproduit des comportements déjà maîtrisés, ou simplement lorsque l'on recopie une réalité existante. Même si cette aptitude (la reproduction de la réalité) est importante dans le sens où elle « facilite l'adaptation au monde et favorise le développement d'habitudes », elle ne peut cependant être confondue à l'imagination.

L'imagination serait pour elle une « *activité combinatoire ou créative qui permet à l'être humain de construire une image de l'avenir ou d'un passé non éprouvé. Son développement modifie ainsi notre rapport au temps, notamment parce que l'imagination nous permet de nous projeter dans ce qui n'existe pas encore ou dans ce que nous n'avons pas connu* » (Clerc-Georgy, 2016, p.82).

Pour la seconde dimension, Clerc-Georgy (2016) définit deux paramètres du rapport de l'imagination aux émotions à partir des deux lois énoncées par Vygotski (2004). La première qui considère les images comme un signe affectif commun ; et la seconde, la réalité émotionnelle de l'imagination. À cet effet, elle considère que « *l'imagination permet aux émotions d'une part de s'exprimer dans des images spécifiques et d'autre part les émotions colorent notre perception du réel* » (Clerc-Georgy, 2016, p.82). C'est dire dans un sens que, les images ont pratiquement le même effet sur tous les individus. Même si, l'interprétation reste subjective, la lecture et les couleurs qui s'en dégagent restent similaires pour tous. Dans un autre sens, des sentiments divers peuvent être exprimés avec la même intensité aussi bien dans notre imagination que dans la réalité.

Si l'on est capable de ressentir la douleur, la souffrance ou la joie des personnes qui nous entourent, il en est de même des situations imagées émanant de notre imagination où l'on peut construire un monde qui provoque en nous les mêmes émotions que dans des situations réelles. La loi du signe émotionnel commun et la loi de la réalité de l'imagination décrivent donc le fait que les images de la fantaisie fournissent un langage à nos sensations. Les éléments observés sont mis en relation selon notre humeur plutôt que par des relations logiques.

Tout comme pour l'imagination dans son rapport aux émotions, Clerc-Georgy (2016) identifie dans la troisième dimension, imagination et rapport à la réalité, deux types de rapport. Premièrement, l'imagination entretient avec la réalité « un rapport circulaire » car c'est l'environnement qui lui donne naissance et lui permet de se développer. Plus explicitement, « *elle se nourrit de fragments de la réalité, les transforme, et ces nouveaux fragments prennent forme et réintègrent la réalité* » (p.83). Pour parler comme Decortis (2013), le rapport de l'imagination à la réalité fait appel aux constructions de la fantaisie composées du matériel fourni par l'expérience. Et cette fantaisie n'est pas antithétique de la mémoire d'événements vécus, mais elle est soutenue par elle, retravaille les traces des événements dans des formes nouvelles. Pour elle, même si certains événements dont chacun

peut parler n'ont pas nécessairement été vécus en première personne, il n'empêche que nous puissions en parler, car nous en avons des représentations construites à travers nos interactions avec les autres. Il serait donc superflu d'exclure le contexte qui rend l'imagination prolifique.

Deuxièmement, Clerc-Georgy (2016) relève que pensée et imagination se développent en étroite connexion car « *la pensée conceptuelle permet de se libérer des contraintes du réel et favorise l'épanouissement de l'imagination alors que l'imagination participe au développement de la pensée conceptuelle* » (p.83). Elle rejoint ainsi la pensée de Vygotski (1998) pour qui l'imagination permet à l'enfant de se construire une réalité concrète et parfois lointaine soit dans le passé ou même dans l'avenir sans y avoir forcément participé de près ou de loin, mais simplement pour en avoir entendu parler. L'enfant est donc à mesure de construire une connaissance en l'absence de l'expérience sensible sous l'effet de l'imagination. Ce qui fait d'elle « *un élément indispensable au développement de la pensée réaliste et à la connaissance de la réalité* » (Vygotski, 1987 cité par Clerc-Georgy, 2016, p.83).

Pour ce qui est du rapport de l'imagination à la réalité, Clerc-Georgy (2016) montre que deux phases sont à distinguer à l'âge scolaire : la phase où elle est la moins prolifique dans l'enfance, et sa phase cruciale à l'adolescence. Tel que relevé précédemment, l'imagination se nourrit des expériences variées et significatives. Il importe donc qu'en situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant élabore des situations riches et variées qui en même temps qu'elles servent d'échafaudages permettent à l'enfant de se déployer. Toutefois, ce déploiement du point de vue Clerc-Georgy (2016) ne peut être efficace que si l'enfant prend conscience de la situation en jeu et s'y engage de manière volontaire.

L'imagination telle que l'ont relevé Vygotski (1987), et Archambault et Venet (2007) est une fonction supérieure. Or, chez l'enfant l'imagination est synchrétique, c'est-à-dire qu'il est capable au cours de la même activité d'entreprendre plusieurs tâches à la fois sans se préoccuper d'achever une seule d'entre elle. Ce qui se justifie par le fait que chez l'enfant l'activité n'est pas encore suffisamment intentionnelle de sorte qu'il puisse en faire un usage conscient et volontaire (Clerc-Georgy, 2016). Il est vrai que c'est « le jeu enfantin » qui donne naissance à l'imagination créative. En effet, il permet à l'enfant de développer son rapport au temps, à ses émotions et à la réalité en lui permettant d'agir sur un terrain cognitif puisqu'il peut différer ses actions et ses désirs en même temps qu'il se soustrait des contraintes du monde réel. Il est tout aussi vrai que l'enfant serait incapable de résoudre un

problème qui se soustrait complètement de l'action, sinon il y parviendrait avec beaucoup de difficultés.

À l'âge préscolaire et voire scolaire l'enfant éprouve encore des difficultés à se soustraire de la réalité et donc de l'action concrète. C'est à l'adolescence que l'imagination atteint une forme de développement qui la différencie de celle de l'enfant. À cette phase ce n'est plus le jeu proprement dit qui permet le déploiement de l'imagination. D'après Clerc-Georgy (2016, p.87) « *à cet âge, le jeu fait place au rêve éveillé et les objets sont remplacés par des images* », aussi la posture qui n'accordait pas de primat à la finalité du processus créatif prend-elle fin, car « *l'adolescent pose un regard sur le résultat de ses processus créatifs* ». Ce qui se justifie par le fait que l'activité de l'apprenant à cet âge devient plus intentionnelle. Clerc-Georgy montre que dès le début de l'adolescence, l'imagination et la pensée par concept se développent en interaction, elle se transforme en s'adaptant aux exigences de la pensée conceptuelle et son usage devient conscient et volontaire. Elle rejoint ainsi Vygotski (1998) lorsqu'il souligne le fait que la pensée par concept transforme l'imagination en fonction psychique supérieure. C'est donc l'interaction entre l'imagination et la pensée conceptuelle qui permettra à l'apprenant de faire preuve de créativité en expression écrite.

Dès lors, « *si chez le jeune enfant, l'exigence de surmonter des difficultés techniques risque d'éteindre et d'inhiber son élan créatif, chez l'adolescent, l'inverse se produit : les contraintes et les difficultés techniques vont le pousser à faire usage de son imagination* » (Clerc-Georgy, 2016 ; p.88). On peut alors comprendre qu'à partir de l'observation d'une image l'apprenant puisse mettre en œuvre sa pensée conceptuelle, faire appel à son imagination et donner vie à celle-ci à partir de mots dans un texte écrit cohérent. L'adolescent est plus à mesure d'établir des liens entre son imagination subjective qui relève de ses émotions et son imagination objective qui lui permet de s'ouvrir à la créativité, à l'innovation. Ainsi, si le développement de l'imagination en tant que fonction psychique est essentiel au développement de l'enfant, elle ne l'est pas seulement du fait qu'elle participe « *au développement de la créativité, mais davantage parce qu'elle est inhérente au processus d'abstraction, de planification et d'autorégulation (cognitive et affective). Elle favorise autant la prise de distance avec le réel que la connaissance même de ce réel* » (Clerc-Georgy, 2016, p.89).

Clerc-Georgy (2016) relève cependant, et à raison, que le déplacement de l'attention du processus vers le résultat de son imagination nécessite que l'enseignant outille l'apprenant en situation d'apprentissage, qu'il lui fournisse des techniques qui lui permette d'objectiver son imagination. C'est dire que quel que soit le niveau d'imagination et la capacité de créativité de l'apprenant, si celui-ci n'a pas appris au préalable le fonctionnement et les modalités à prendre en compte dans la forme de texte qu'il doit produire, la production ne sera qu'approximative. Il n'est pas non plus question, du point de vue de Clerc-Georgy, de contraindre trop tôt l'apprenant à faire usage de techniques ou de savoirs qu'il ne maîtrise pas dans des situations créatives au risque de bloquer son élan imaginatif. Ainsi en classe de 6^e on n'exigera pas de l'enfant lorsqu'il doit imaginer un récit de respecter les normes liées à la focalisation et à l'insertion du dialogue des personnages par exemple. C'est le guidage progressif de l'appropriation des outils relatifs à la production de la narration qui limitera les risques d'extinction de l'imagination de l'apprenant confronté à créer son histoire.

Partant du constat selon lequel le langage libère l'enfant de ses impressions immédiates et rend possible le fait d'imaginer un objet qui n'a pas été vu, de penser une réalité dont on n'a pas l'expérience, Clerc-Georgy (2016) en prenant appui sur les travaux de Vygotski (1998), montre que imagination et pensée conceptuelle ne devraient être traitées que dialectiquement. Il convient dès lors pour l'enseignant en situation d'apprentissage où l'enfant est amené à résoudre un problème, à faire preuve de créativité, de privilégier des contextes d'apprentissage qui permettent à l'apprenant d'explorer son imagination, d'enrichir son expérience et ses connaissances. Il est question de donner l'opportunité aux apprenants, à travers des situations propices et à partir d'un guidage systématique, d'aborder des problèmes qui n'existent pas encore. C'est ce regard que Hallikeri (2019) adopte dans son étude lorsqu'il aborde l'écriture créative.

Hallikeri (2019) pense qu'écrire n'est pas simplement une technique, mais engage la personne. C'est pourquoi les recherches actuelles en didactique de l'écrit suggèrent entre autres de pratiquer l'« écriture créative » pour développer l'imaginaire, jouer avec les normes et les modèles, donner confiance en soi. C'est cette préoccupation qui motive l'auteur à tenter de dégager les principes sur lesquels s'appuyer pour amener les apprenants à produire des écrits subjectif et créatif à partir de deux paradigmes traditionnel et moderne de l'écrit.

Hallikeri (2019) part de deux paradigmes pour circonscrire sa compréhension de l'écriture créative : le paradigme traditionnel et le paradigme moderne. Le premier paradigme

s'intéresse à l'écrit, comme produit fini. Et le second fait référence au processus impliqué dans la production de l'écrit, c'est-à-dire, au processus qui aboutit à l'écrit/l'écriture. Le premier paradigme, *l'écrit - produit fini*, d'après Hallikeri (2019) n'encourage pas le fait que l'apprenant fasse des « détours » pendant son écriture parce que, d'après cette conception, l'écrit est un processus linéaire et l'apprenant n'a aucune raison de s'écarter du plan préétabli auquel il doit rester fidèle à une formulation qui a été préétablie, avant de commencer son écriture. Bien plus, cette tendance traditionnelle ne vise qu'à rester fidèle au plan à priori, à savoir à un plan préétabli, et à imiter, s'il y a lieu, le style de l'écrit de grands auteurs. Il vise l'enseignement de la mise en forme, le montage « editing », et suppose ainsi d'enseigner l'écrit de façon à le libérer d'erreurs « *error-free* ».

Le second paradigme dit moderne, *l'écrit-mise en forme*, contrairement au premier considère que le processus d'apprentissage de l'écrit doit s'inscrire dans un processus. Il s'inscrit ainsi dans la logique de Crimmon (1957) qui postulait que l'écrit de l'apprenant peut être considéré comme: « *A sort of X-ray picture of the skeleton of a piece of writing which is supposed to be a convenient and reliable test of organisation and allows a change of plan before it is too late* » (p.62). D'ailleurs, un tel scripteur, à savoir, celui qui fait des détours et des retours en arrière écrira selon Crimmon (1957, p.4):

...whatever occurs to him at the moment in a desperate effort to say something on the assigned subject no matter what. Because his thinking is not continuous his writing is directionless. It goes forward a little in one direction stops veers off in another and turns again.

D'après cette approche l'écriture est un processus non-linéaire qui se réalise finalement grâce aux concours de plusieurs étapes ou processus comprenant la pré-écriture, l'écriture et la révision. Toutefois, ces trois processus ne se déroulent pas dans une séquence fixe, mais parfois se précèdent, se succèdent et se chevauchent l'une après l'autre.

Pour mettre l'accent sur l'apport de ces différentes étapes (pré-écriture, écriture et révision) au processus de l'apprentissage de l'écrit, Hallikeri (2019) se référant à Hairston (1982, p.84) relève :

We cannot teach students to write by looking only at what they have written. We must also understand how that product came into being,

and why it assumed the form that it did. We have to try to understand what goes on during the act of writing if we want to affect its outcome. We have to do the hard thing, examine the intangible process, rather than the easy thing, evaluate the tangible product.

Autrement dit, une appréciation qualitative du processus de l'écriture reste indispensable si l'on souhaite développer des stratégies visant à faciliter l'apprentissage de l'écrit, ou développer des procédures adéquates, pouvant permettre de mieux enseigner l'écrit- l'écrit créatif. Le paradigme moderne relativement souple par rapport au premier encourage le scripteur à s'impliquer activement dans son écrit, lui confiant la liberté de s'exprimer à sa manière et d'après sa propre formulation de l'écrit. Autrement dit, il soutient les efforts individuels de formulation et une certaine originalité du scripteur. Il encourage l'écriture créative chez l'apprenant- scripteur. Alors que dans le cas précédent, les apprenants sont sensés lire des œuvres littéraires de grands écrivains, poètes, dramaturges, romanciers, etc., et tenter d'écrire comme eux. Et donc produire des textes à l'image de ceux de ces écrivains, dépourvus d'erreurs.

Hallikeri (2019) fait remarquer cependant que l'imitation que le paradigme traditionnel préconise est indubitablement une initiative stérile. Pour lui, il n'en saurait être autrement dans la mesure où l'apprenant qui apprend à s'exprimer à l'écrit s'efforce encore à maîtriser le fonctionnement de la langue. Dans ces conditions il est difficile, selon Hallikeri, que tout en respectant les rapports lecture-écriture, il soit loisible de s'attendre à ce que l'apprenant imite les grands écrivains. Aussi, le paradigme traditionnel de l'écrit prétend-il enseigner l'écrit de façon à ce qu'il soit libéré d'erreurs « error-free ». Ici, l'enseignement de la mise en forme voire, le montage « editing » se trouve souvent confondu avec l'enseignement de l'écrit. Mais, une telle ambition pour l'auteur ne saurait connaître de succès car :

- (a) aucun écrit ceci aux stades primaires de l'apprentissage, ne pourrait être libéré d'erreurs malgré les meilleures propositions pédagogiques ;
- (b) la production d'erreurs n'est pas un crime mais un indice d'apprentissage actif comme le constate maintes chercheurs s'intéressant à l'enseignement des langues (Hallikeri, 2019, p.190).

Si d'après le paradigme traditionnel, l'écrit ne peut être enseigné du fait qu'il la révèle comme une activité mystérieuse qu'on ne peut ni analyser ni examiner, le paradigme moderne donne à Hallikeri (2019) l'occasion de faire un constat. Celui selon lequel la mise en forme, le montage « editing » et la mise en forme à nouveau « re-editing » pourraient renseigner sur les étapes du processus d'apprentissage de l'écrit. Et par la même occasion, sur la manière dont les enseignants pourraient évaluer le déroulement du progrès de l'écrit chez l'apprenant-scripteur en tenant compte des erreurs et amélioration de l'écrit à chaque étape (de réécriture), de façon à ce que l'écriture de l'apprenant soit subjective et créative.

Dans ses travaux Hallikeri (2019) questionne ainsi la visée de l'écrit, le pourquoi de l'écrit. Interrogation qui doit conduire à s'intéresser au processus d'écriture, à ce qu'impliquent ce processus d'apprentissage, et son rôle dans l'apprentissage du langage. Il pose comme hypothèse que le processus de l'écriture, plus précisément le processus d'apprentissage de l'écriture comprend aussi le processus d'apprentissage de la lecture. L'apprenant écrit, lit, réécrit et relit afin de réviser ce qu'il a écrit et réécrit. Toutes ces activités d'écrire, lire, réécrire et relire font partie du processus d'apprentissage de la communication écrite en Langue Etrangère (LE). Il en découle que la « lecture » joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage de l'écrit parce que c'est une activité qui a lieu et qui influe l'écriture, non seulement avant l'activité d'écriture / pré-écriture, mais c'est aussi l'activité qui se déroule pendant l'écriture elle-même. L'objectif visé ici est d'examiner le processus d'écriture créative afin de proposer des procédures adéquates pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement de la LE à l'effet de faciliter l'écriture créative.

Son étude s'inscrit dans le champ de la didactique du français et en référence à l'apprentissage du français langue étrangère chez les apprenants adultes, ou aux « faux débutants », c'est-à-dire des apprenants ayant déjà lu, au moins, le manuel prescrit au programme de niveau 1. Du fait que la recherche incombe d'étudier le processus de l'écrit/écriture dans le contexte de la créativité, Hallikeri (2019) convoque le deuxième paradigme, celui qui décrit le processus impliqué dans la production de l'écrit, c'est-à-dire, le processus qui aboutit à l'écrit, à l'écriture. L'analyse des paradigmes traditionnel et moderne lui permet de mettre en évidence les deux dimensions nécessaires à la production d'un écrit créatif : la pré-écriture et la ré-écriture.

Hallikeri (2019) montre que la notion de pré-écriture s'intéresse au processus de l'écrit basé sur ce qu'implique effectivement l'écrit. Ce qui est capital dans cette notion et ce

qui la différencie du premier paradigme de l'écrit, c'est que celui-ci avance l'hypothèse de l'existence d'un stade préparatoire de l'écrit. Il élucide la notion de pré-écriture en référence à l'écrivain lorsqu'il écrit, et la contextualise à son étude, l'écriture créative. Convoquant W.F. Irmsher (1979), Hallikeri (2019, p. 192) écrit:

Pre-writing refers to the time before writing begins in a formal sense, but it does not mean a period of 'no writing'. During pre-writing, writer may do various kinds of informal scribbling, making lists, jotting down thoughts, keeping a journal, or outlining. The pre-writing period ought to be a time of exploration (...)The pre-writing period is the primary generative stage of writing. For that reason, it is not a stage that we master at some point and pass through. Pre-writing is necessary pre-condition of writing.

Cette nouvelle approche de l'écriture proposée par Hallikeri (2019) comprend donc l'écriture comme un processus récursif où la pré-écriture, l'écriture et la révision apparaissent comme des activités pouvant être concurrentielles. Pour lui, la pratique de pré-écriture dans l'enseignement de l'écrit ou à l'apprentissage de la communication écrite peut être comparable à celle de l'écriture chez l'écrivain ; dans la mesure où chez celui-ci, il existe un stade préparatoire de l'écrit. De même, on peut concevoir que chez l'apprenant, il existe un stade de pré-écriture qui fait une partie prépondérante du processus de l'apprentissage de l'écrit.

Par ailleurs, pendant l'activité, l'apprenant cherche à formuler et à reformuler ce qu'il a l'intention d'écrire (Hallikeri, 2019). Ses formulations et reformulations l'aident à découvrir la signification par l'expérience de ce qu'il a écrit à partir de voies multiples. La notion de réécriture / reformulations suppose ainsi la correction, car chaque fois que l'écrit est corrigé par l'apprenant, celui-ci cherche à améliorer la qualité de son texte et à le rendre original et créatif.

En opposition au paradigme traditionnel, les partisans du paradigme moderne de l'écrit partagent l'idée selon laquelle le processus de l'écrit peut être enseigné (Hallikeri, 2019). Et pour être enseigné il est nécessaire, d'après lui, de disposer d'enseignants bien formés et spécialisés pour enseigner l'écrit. Pour lui, il est indispensable que ces enseignants

connaissent le processus de l'écrit. Hallikeri relève que dans le processus d'enseignement de l'écrit, l'important n'est pas de s'intéresser essentiellement aux critères « *de l'expression correcte ou de la grammaticalité* ». Au lieu de s'occuper seulement de ce qui est fautif dans l'écrit de l'apprenant, les enseignants de son point de vue devraient tout autant voir ce qui est admissible. Au lieu de ne prendre en considération que son premier écrit, son premier jet, il est important qu'il lui donne l'opportunité produire plusieurs fois.

Parlant de la Pré-écriture comme activité préalable à l'écriture, Hallikeri (2019) relève que la notion de pré-écriture vise à enseigner l'écrit comme un moyen de découverte. Citant Muray (1978, p.87) qui constate que, « *We have to appreciate the fact that writers much of the time don't know what they are going to write or even possibly what they have written. Writers use language as a tool of exploration to see beyond what they know* », il estime que l'acte d'écrire aide l'apprenant à créer de nouvelles idées et de changer des notions préconçues. Il rejoint ainsi les idées de Zamel (1983, p.165), selon lesquelles l'écriture est un processus, « *non –linear, exploratory, and generative* ». Pour lui, la phase de pré-écriture apparaît comme le moment idoine pour l'apprenant-scripteur de faire des détours parce qu'il est en train d'utiliser le «... *language to discover meaning in experience and to communicate it* ». (Murray, 1978 cité par Hallikeri, 2019, p.193).

De ce point de vue, Hallikeri (2019) rejette la conception selon laquelle l'écriture est une forme pré-existante comme un moule organisationnel dans lequel le contenu pourrait être versé. Pour lui, au contraire, les apprenants-scripteurs découvrent la forme au fur et à mesure qu'ils écrivent. Aussi, démontre-t-il qu'une forme préétablie (un moule) à l'exemple d'un plan fixe ne permet pas le changement voulu pendant le processus de l'écriture. De ce fait, « *l'apprenant sera forcé de se limiter (ses idées, son style, la forme de son écrit) à l'ébauche qu'il avait formulée avant le commencement de son écrit* » (Hallikeri, 2019, p.193). Une telle contrainte selon lui pourrait se poser comme obstacle pendant le processus d'écriture ; dans la mesure où un modèle unique à imiter pourrait entraver l'exploration et donc la créativité de l'apprenant.

Hallikeri (2019) soutient donc l'idée selon laquelle l'écrit ne demeure pas un processus visant à maîtriser les règles techniques ou à imiter les modèles d'essais, et encore moins à décider la forme à priori. Il rejoint ainsi l'idée de Irmsher (1979, p. 95) qui soutient que :

Writers do not map out a precise itinerary too soon. They need to have a direction, to be sure, but not an exact plan. It is wholly metaphorical to say that we find form as we write. Theme and content suggest a shape as writing begins and continues. ...Discoveries of new ideas along the way can alter the direction we take or change the propositions of our presentation.

Pour Hallikeri, si les apprenants étaient forcés de se conformer à la forme prescrite, l'écrit se limiterait à l'imitation des grands auteurs, en ce qui concerne la forme, le style, les expressions, les idées, etc. au détriment de toute forme de créativité et d'innovation.

Pour ce qui est de la réécriture comme reformulations par l'apprenant, Hallikeri (2019) relève que l'évaluation de l'écrit de l'apprenant doit être faite au bout de plusieurs formulations, reformulations, manipulations, voire des ajustements et des réajustements de son écrit. Une telle démarche d'après lui est favorable pour l'amélioration de l'écrit. Bien plus, il considère que les diverses mises en formes et reformulations, doivent se faire avec le soutien et l'intervention de l'enseignant ; car une telle intervention (interaction entre l'enseignant et l'apprenant) présente plusieurs avantages dans le contexte de l'écriture créative. À cet effet, Hallikeri (2019, p.194) écrit :

- (i) il (l'apprenant) apprendra à se corriger – comment 'corriger' ? ;
- (ii)il apprendra ce que c'est qu'écrire et surtout ce qui implique le fait d'écrire, à savoir, il s'habitue à l'apprentissage de l'écrit, à un apprentissage de l'écrit qui soit conscient et en pleine connaissance de cause ;
- (iii)il apprendra comment se déroule le processus de l'écrit – en quoi consiste-il, la mise en forme et la mise en forme à nouveau (editing et re-editing) ?;
- (iv)il apprendra comment améliorer son écrit ? ;
- (v)il participera activement grâce à ces pratiques au processus d'apprentissage de la LE.

Évaluer l'écrit revient donc à apprécier comment et jusque à quel point l'apprenant a réussi la transmission du message et d'une manière originale et créative. Pour lui, l'hypercorrection ou l'emphase excessive sur la correction de la langue peut constituer un obstacle à son apprentissage et donc à la créativité.

Parti du constat selon lequel la mise en forme – le montage « editing » et la mise en forme à nouveau « re-editing » - pourraient renseigner sur les étapes du processus d'apprentissage de l'écrit et par la même occasion sur la manière dont les enseignants pourraient évaluer le déroulement du progrès de l'écrit chez l'apprenant-scripteur, Hallikeri (2019) en prenant appui sur les approches traditionnelle et moderne de l'écrit montre qu'au lieu de se concentrer sans cesse sur le produit tangible (produit fini) de l'apprenant et de le corriger, on doit prendre en considération le processus intangible de l'écrit. Ce qui permettrait de comprendre le « pourquoi » d'un tel écrit ou d'un tel autre réalisé par l'apprenant. Et la compréhension de ce « pourquoi » aiderait alors l'apprenant à améliorer son écrit afin de produire un texte créatif qui soit original.

Hallikeri (2019) semble ainsi développer un point de vue contradictoire à celui de Clerc-Georgy (2016) si l'on considère le fait que cette dernière suggère dans le processus créatif, de s'intéresser aux résultats tandis que le premier pense qu'il faille s'intéresser au processus qui conduit au résultat. En effet, l'écriture est un processus complexe qui exige de l'apprenant de se détacher de la réalité matérielle pour se projeter dans une réalité construite, mais créée dans une situation définie qui lui impose tout à la fois de se conformer aux contraintes de l'exercice tout en donnant libre cours à son imagination. Ce qui implique qu'il parvienne à confronter son point de vue à l'autre sans se déstabiliser.

Dès lors, l'on ne pourrait pas s'arrêter essentiellement sur la production finale, et encore moins essentiellement sur le processus. Il est question pour l'enseignant d'amener l'apprenant à garder à l'esprit la finalité de son écrit et la forme qu'il doit prendre en étant attentif à la manière dont il doit y parvenir de façon à obtenir un résultat original. Ce qui n'est possible que si l'apprenant est disposé à faire preuve de flexibilité durant le processus. De ce point de vue, la flexibilité imaginative en expression se réfère ainsi à la capacité de l'apprenant dans sa production à transcender le réel pour accéder à une production originale. Pour parvenir, il faudrait qu'il parvienne à appréhender la pensée de l'autre, à faire preuve d'empathie et de créativité. Mais une telle finalité n'est pas sans difficultés. Eu égard à la complexité de l'exercice, il revient à l'enseignant de définir un environnement et des

situations d'apprentissage qui permettent à l'apprenant de percevoir l'écriture comme une opération de communication.

1.1.4. L'écriture : une opération de communication

Le concept de communication apparaît dans la langue française dans la seconde moitié du XIV^e siècle. Le sens de base qui lui est attribué vient de « *participer à* », proche du latin *communicare* qui signifie : « *mettre en commun, être en relation* ». Ensuite, ce terme se pluralise pour désigner les industries de la presse, du cinéma et de la radio-télévision. La définition va alors s'élargir à d'autres domaines. C'est pourquoi dès 1970, le *Grand Robert* en donnera quatre définitions : « *action de communiquer quelque chose à quelqu'un, la chose que l'on communique, action de communiquer avec quelqu'un et enfin toute relation dynamique qui intervient dans un fonctionnement* », ce qui donne naissance à la « Théorie des communications et de la régulation ».

Il faut relever que ces définitions de la communication ne font pas de distinction entre communication verbale et non verbale, la communication étant un tout intégré. Pour des besoins d'étude, nous distinguons ici dans un sens général la communication verbale, et dans un sens plus restreint la communication écrite au sens de l'expression écrite. Dans ce contexte, l'acception que prend le concept de communication renvoie à l'opération mise en œuvre ou à considérer pendant le processus d'écriture, impliquant le scripteur qui produit le texte et le lecteur à qui il est destiné.

Même si l'on peut écrire pour parler de soi, l'on écrit cependant pour être lu par autrui. Et cet autrui doit être pris en compte par le sujet-écrivain lorsqu'il produit son texte. Ce qui suppose qu'écrire exige un travail sur le langage. Dès lors que l'on se trouve dans l'ordre scriptural, l'écriture devient une action langagière (Schneuwly, 1995). Écrire implique donc que « *le sujet doit avoir un contrôle sur sa propre activité de production langagière* » (Schneuwly, 1997, p. 188). Il doit entre autres tenir compte des paramètres de la situation de communication, de la consigne d'écriture (en contexte scolaire), de ses connaissances sur le thème, de ses connaissances linguistiques, etc. Écrire implique ainsi une action consciente sur le langage, rendue possible par l'entrée dans l'ordre scriptural. C'est dire que considérer l'écrit comme un acte de communication c'est agir langagièrement. Pour ce faire, il importe pour l'enseignant de concevoir l'activité dans des situations qui permette à l'apprenant de se rendre compte de cette finalité.

Pour que les élèves comprennent que le français et par extension la langue écrite, sert à communiquer il est important d'inscrire les tâches d'écriture dans des situations de communication les plus authentiques possibles (Cavanagh et Blain, 2009). De telles situations sont autant d'occasions pour l'enseignant d'offrir aux élèves la possibilité de produire divers types de texte (argumentatif, narratif, explicatif) pour une intention d'écriture véritable telle que convaincre, divertir ou expliquer (Adam, 2005). Les situations authentiques ont également ceci de particulier qu'elles permettent de motiver les apprenants à s'investir dans la tâche. Aussi, Cavanagh et Blain (2009) suggèrent-ils non seulement de leur proposer un choix de sujets proches de leur vécu individuel ou collectif, mais aussi d'encourager la diffusion de leurs productions écrites à leurs pairs ou à des membres de la communauté. De telles pratiques permettraient de rendre l'écrit moins abstrait. Le récepteur ou le lecteur avec qui le sujet scripteur est en communication serait moins virtuel, puisqu'il peut se le matérialiser au moment de l'écriture.

Dans un contexte où les enfants éprouvent des difficultés marquées à s'exprimer à l'écrit, le cadre de la présente étude en l'occurrence, il est important de penser des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves d'attribuer du sens à leurs réalisations scolaires (Cazabon, 2005 ; Cornier, 2005). Les résultats de la recherche de Blain et Lowe (2009) menée auprès de douze élèves d'une école secondaire située en milieu minoritaire au nouveau-Brunswick confirment d'ailleurs la pertinence de cette façon d'aborder l'écrit dans la mesure où ils indiquent que l'écriture d'un conte destiné à des enfants hospitalisés et la possibilité de choisir leurs sujets d'écriture figurent parmi les activités les plus motivantes qui ont été proposées à ces élèves en classe de français.

En outre, permettre aux apprenants de se rendre compte de la finalité communicative de l'écrit c'est aussi se servir des œuvres produites par des artistes de leur environnement culturel pour faire voir aux élèves que la langue est vivante, pour créer des situations authentiques. Si les élèves perçoivent le français comme une langue artificielle, ils ont également une piètre opinion de la finalité des activités qui y sont menées. À cet égard, Cornier (2005) recommande une enculturation active où langue et culture forment un tout indissociable. Pour favoriser l'appropriation des éléments culturels, il suggère que l'enseignant crée des activités qui intègrent des éléments culturels auxquels les élèves peuvent associer un certain vécu. En effet, les élèves sont plus motivés à apprendre le français quand on les fait participer à des activités qui intègrent le théâtre, la chanson, les arts visuels telles que la peinture ou le dessin, etc. (Blain et Lowe, 2009). De ce fait, Cavanagh et

Blain (2009) suggèrent qu'en apprentissage de l'écriture, l'enseignant se serve d'œuvres artistiques ou d'œuvres d'écrivain de leur communauté pour faire vivre des expériences de création authentiques aux élèves. Une telle façon de faire peut, tout en produisant un écrit créatif et authentique, motiver et changer la perception des apprenants selon laquelle le français est une langue artificielle. Ce qui pourrait leur permettre de percevoir l'écriture comme une activité de projection.

1.1.5. Ecriture et projection

Emprunté du latin *projectio*, « action d'avancer, allongement », dérivé de *projectum*, supin de *projicere*, « jeter en avant, projeter », lui-même composé à l'aide de *pro*, « en avant, devant », et *jacere*, « jeter, lancer ». Le concept de projection désigne étymologiquement l'action de jeter, de lancer un corps en avant ou de se trouver jeté, lancé. En psychologie, il désigne la manière personnelle de voir le monde extérieur au travers de ses habitudes de vie, de pensée. Ou encore le fait pour un sujet de transporter un élément de son espace psychique interne dans un monde qui lui est extérieur, c'est-à-dire sur un objet ou une personne (d'apr. *Méd. Psychanal.* 1971).

Du point de vue linguistique, la sémantique générative conçoit le concept de projection comme un système de règles qui opèrent sur la description grammaticale des phrases et sur les entrées du dictionnaire adjoint à la théorie syntaxique, pour donner une interprétation sémantique à toute phrase de la langue (*Ling.* 1972). L'acception que prend le concept de projection dans cette étude se réfère au désir de nouveauté vers lequel tendrait le sujet-écrivain et l'ouverture de ce dernier au processus de changement à venir, en ce qui le démarque d'un ici et maintenant définis à priori. Le propre de l'écriture dans ce sens consiste, selon Bissa Enama (2008) à donner vie au moi du sujet écrivain. Etudier l'écrit comme projection revient donc à le présenter comme projection de soi du sujet écrivain, mais également comme démarcation du moi dans l'écriture.

1.1.5.1. Ecrit et projection de soi

Considérer les apprenants en situation d'apprentissage de l'écrit comme des entités abstraites constitue l'une des premières erreurs qui pourraient conduire à leur échec dans l'écriture. La première rupture, et sans doute la plus fondamentale, qui permettrait à l'apprenant de s'inscrire dans le processus, est de le considérer comme un « sujet écrivain », c'est-à-dire une personne singulière qui a une histoire, des émotions, un engagement sensé dans ce qu'il dit ou fait et qui, pour ce faire, pense, communique avec son stylo. Une

personne qui écrit parce qu'il a quelque chose de sensé et d'intéressant à dire, même tout petit (Bucheton, 2014). De ce point de vue, écrire devient pour l'apprenant une projection de soi.

D'après Masson (2005), par l'écriture, le scripteur tente de sauver ses rapports aux autres mais aussi de retrouver, par des sillons qu'il explore, des souvenirs endormis. Écrire dans ce sens c'est tenter de reprendre la parole pour dire ce qui ne peut cesser de parler, le murmure par lequel le langage en s'ouvrant devient image, la présence de l'absence. Écrire, c'est user du langage pour entourer la chose, la dompter et la faire devenir image, redevenir figure visible, c'est-à-dire contour formel (Kafka). En effet, l'acte d'écrire compose un texte qui est toujours autre chose que celui que l'on croyait écrire, les ponctuations modifient ce trajet d'écriture et en dévient le sens.

Écrire, c'est être porteur d'un texte déjà écrit en une langue autre si personnelle qu'il s'agit de redéployer pour rendre une lecture possible par un lecteur qui entendra aussi probablement cette autre langue (la langue de l'inconscient). Cette autre langue est commune à celle des rêves, elle lui en donne la matière, la texture. L'écriture tente de contrôler le débit de la langue, son rythme, tente de traduire un regard, une respiration, le battement pulsionnel d'une existence singulière. Écrire, c'est toucher, prendre contact avec la réalité intérieure. Mais encore prendre contact avec l'enfant laissé là en tout un chacun et que l'écriture vient rechercher et réinterroger. C'est en ce lieu de l'enfance que le travail d'écriture vient puiser sa matière, son motif de fiction. Ce retour sur les lieux de l'origine va tenter de la retrouver et de la reposséder car là il trouvait un mode d'être proche de la vérité.

La projection de soi dans l'écrire se justifie dès lors par le fait que l'acte d'écrire implique l'enfant laissé avec ses rêves et ses désirs, ses projets et ses avatars. L'écriture produit un vertige qui menace de précipiter le sujet dans un vide par éclatement des limites et perte des repères. Écrire expose donc le sujet à tous les dangers internes et intensifie une certaine douleur psychique existentielle davantage repérable chez celui qui opère un tel travail de mémoire et ouvre les voies d'accès à l'inconscient. Écrire met l'inconscient à vif et occasionne ainsi un travail de deuil qui réinitialise les données de la perte, de la séparation et de la mort (Mgbwa, 2009).

D'après Mgbwa (2009), toute séparation arrache si brutalement une part de soi en confrontant le sujet au vide qu'il s'agit de créer des stratégies d'occupation du vide. L'écriture, qui contient le cri, tente une rééquilibration en donnant appui là où toutes les digues ont cédé. De ce point de vue, l'écriture apparaît comme une thérapeutique en ce sens

qu'elle redéploie les monstres de l'enfance et les réenvisage dans l'écriture, manière d'appriivoiser les angoisses par la formation de figures contrôlables dans l'espace du texte qui est aussi un espace de représentations. Selon Masson (2005), d'une certaine manière, l'écriture règle ses comptes aux figures du vécu de l'enfant qui faisaient la part belle aux monstruosité de tous genres et qui ne manquaient de terroriser l'enfant impuissant face à elles.

Se projeter dans l'écriture c'est donc se refaire une face, une face qui regarde les monstres de front, véritable combat pour certains scripteurs qui désormais sont armés... d'une plume. Pour cela, écrire n'est pas dissociable de l'idée de laisser une trace qui, telle une bouteille jetée à la mer, perdure au-delà du sujet et c'est là encore le désir qui fait la force du vivant de s'opposer à l'anéantissement, à la perte de toute trace qui singularise un sujet (Masson, 2005). Pour Masson, le scripteur traduit ses perceptions et affects dans le texte qu'il produit. Il considère ainsi que, davantage que de communiquer, l'écriture sonde les abysses et prélève quelques échantillons qui donneront une idée du bouillonnement pulsionnel. Elle devient création lorsqu'elle s'invente ses formes langagières et ses images propres par-delà la tâche proposée. Il faut relever cependant que le texte étant destiné à l'autre, une trop forte implication du moi pourrait nuire à la qualité de la production. Il convient à cet égard d'amener le sujet à opérer une certaine démarcation lorsqu'il élabore sa production.

1.1.5.2. Projection du sujet écrivant dans son texte et démarcation du moi

Si prendre la plume sous-entend exposer une image de soi, il faut relever cependant que cette représentation de soi doit être différente de celle du quotidien. Mais cela ne constitue pas pour autant une expérience aisée. Au contraire, comme le précisent Bucheton et Chabanne (2002), la construction de l'écriture et notamment grâce aux étapes d'écriture et son exposition peuvent être un apprentissage difficile voire douloureux pour certains élèves. L'expression des opinions à l'école pose une question éthique et morale. Reuter (1998) illustre à suffisance cette difficulté alors qu'il analyse une copie dans laquelle un élève de troisième présente un personnage présenté négativement (voleur qualifié de louche) qui est attaqué par des personnages décrits comme étant arabes et que ce seul élément entraîne une valorisation du premier personnage.

Reuter (1998) s'intéresse alors à la conscience et à la maîtrise que l'auteur a sur son texte. S'agit-il d'un problème axiologique, d'une absence de maîtrise de cohérence narrative

ou bien de l'expression du racisme de l'auteur ? Ou encore, est-ce le racisme de l'auteur qui a « *fait dysfonctionner le système des rôles et l'axiologie du récit ?* » (Reuter, 1998, p.208). Cela pose le problème suivant : le racisme exprimé par l'auteur témoignerait :

[d'] un manque de contrôle de l'investissement qui distinguerait les élèves en réussite, sachant se masquer et se protéger dans une stéréotypie scolaire acceptable, des élèves en difficultés. [...] Cela signifie [...] que l'on peut affirmer qu'un seul type d'idées est toléré à l'école. Ou alors que peu importe si les idées sont différentes pourvu qu'elles n'apparaissent pas en tant que telles et qu'elles soient transformées textuellement (Reuter, 1998, p.208).

Aussi est-il nécessaire de rappeler la tension que contient l'écriture à l'école en cela qu'elle est à la fois une activité singulière et collective (Plane, 2003). Il convient en ce sens de construire des situations d'enseignement qui restent incitatives et pas toujours prescriptives. Le scripteur doit en effet entrevoir la tâche d'écriture par ce qu'elle suppose de novateur et d'inédit dans son histoire de scripteur. Il doit être à même de transcender son moi, son vécu, et par des jeux de familiarité sous-entendus dans toutes pratiques d'écriture, saisir ses possibles redéploiements langagiers. Les conduites d'écriture sont donc, pour parler comme Gippet et Jorro (2000) autant d'expériences d'altération et autant de jeux de langage qui lorsqu'ils sont conscientisés provoquent des remaniements identitaires dont seul le scripteur connaît les résonances. C'est dire que l'écriture implique des négociations avec soi. Parce ce qu'on écrit pour de futurs lecteurs, la représentation que le scripteur se fait de ces lecteurs est l'un des paramètres à considérer en situation d'écriture. Car tel que souligné par Crinon (2018), la conscience qu'on a des besoins des lecteurs permet d'améliorer les textes autant dans une perspective axiologique que langagière. C'est pourquoi il convient d'effectuer une distinction entre l'écrit et l'oral.

1.1.6. Distinction écrit /oral

D'après Gianneti (2017) pour une entrée réussie dans l'écrit, il conviendrait de proposer aux scripteurs novices des activités qui permettent de distinguer les différences entre

l'ordre de l'écrit et l'ordre de l'oral en mettant notamment en opposition les caractéristiques qui leurs sont propres. Ces caractéristiques sont regroupées dans le schéma 1

Schéma 1: Distinctions entre l'ordre oral et l'ordre scriptural (d'après Vygotski, 2019).



Source : adapté de Gianneti (2017), Proposition de séquences didactiques intégrant des outils technologiques pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture au secondaire québécois, p.53.

Le schéma 1 met en exergue cinq paramètres à partir desquels l'on peut distinguer l'ordre oral de l'ordre écrit à savoir : la situation de production, la nature de la pensée, la motivation, la norme et la progression dans la production.

1.1.6.1. Situation de production

La situation de production et la situation de réception dans l'ordre oral sont simultanées, tandis qu'il y a un décalage entre la situation de production et la situation de réception dans l'ordre scriptural (Chartrand, 2000). Le langage écrit fait appel à « symbolisation de second degré » ou à une double abstraction, alors même que les situations verbales auxquelles ils sont souvent exposés sont habituellement toujours avec un interlocuteur (Vygotski, 2019, p.349) : « *elles sont dialogiques et se construisent à deux ou à plusieurs. Lorsqu'ils entrent dans l'ordre scriptural, les jeunes scripteurs sont confrontés à une nouvelle réalité : celle d'une situation verbale sans interlocuteur* ». L'enfant qui écrit

doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage et passer directement à un langage qui utilise les représentations des mots. « *La première caractéristique de la situation énonciative de l'écrit, c'est la solitude* » (Fayol, 1996, p. 13), mais une solitude apparente ; car l'écrit oblige le sujet à anticiper les réactions de son destinataire qui n'est plus forcément physique mais imaginaire, et donc à penser le langage seul face à la feuille blanche du papier.

Or, les réactions du destinataire dans l'ordre oral sont immédiates : l'orateur peut alors s'ajuster au fur et à mesure pour s'assurer que son message est compréhensible. L'ordre oral est ainsi dialogal et l'ordre scriptural, monologal, « *le monologue [...] nécessit[ant] une transformation importante du fonctionnement langagier : le processus de planification s'intériorise; la représentation de la situation de communication, et notamment du destinataire s'élabore indépendamment de la situation matérielle de production* » (Schneuwly, 1989, p. 109).

1.1.6.2. Pensée concrète versus pensée abstraite

Le développement du langage écrit fut-ce minime soit-il exige tel que démontré plus haut, un haut niveau d'abstraction. Pourtant, les enfants qui commencent l'apprentissage de l'écrit ne disposent pas encore des fonctions psychiques qui lui sont sous-jacentes. Dès lors, « *l'apprentissage s'appuie sur des processus psychiques immatures* » (Vygotski, 2019, p. 353), ce qui peut expliquer les difficultés que rencontrent les jeunes scripteurs dans leurs débuts en écriture :

l'enfant à cet âge a déjà atteint à l'aide du langage sonore un certain niveau, assez élevé, d'abstraction par rapport au monde concret. Il se trouve maintenant devant un problème nouveau : il doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage lui-même, il doit passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais les représentations des mots (Vygotski, 2019, p. 348).

Le développement de cette pensée abstraite a plus à voir avec le langage intérieur que le langage parlé :

[...] la syntaxe du langage intérieur est l'opposé exact de celle du langage écrit. Entre ces deux pôles, il y a la syntaxe du langage oral.

Le langage intérieur est un langage réduit au maximum, abrégé, sténographique. Le langage écrit est développé au maximum, plus achevé même dans sa forme que le langage oral. [...] Le passage du langage intérieur réduit au maximum, langage pour soi, au langage écrit développé au maximum, langage pour autrui, exige de l'enfant des opérations très complexes de construction volontaire du tissu sémantique (Vygotski, 2019, pp 351-352).

L'ordre scriptural est en outre dépourvu du son matériel caractéristique de l'ordre oral. Encore une fois, les jeunes scripteurs doivent avoir de bonnes capacités d'abstraction pour envisager le discours sans le son ni la prosodie (ton, intonation, débit, etc.). Dans l'ordre scriptural, cette prosodie est absente et les scripteurs doivent apprendre à utiliser de nouveaux moyens langagiers pour pallier ce problème, comme la ponctuation expressive pour ne nommer qu'un exemple.

1.1.6.3. Motivation et acte (in)conscient et (in)volontaire

La motivation concernant l'utilisation du langage n'a pas besoin d'être construite dans l'ordre oral : « *la situation impliquée par le langage oral crée à tout instant la motivation qui détermine le tour nouveau que prend le discours [...] Dans le cas du langage oral, il n'y a pas à créer de motivation. C'est la situation dynamique qui en règle le cours* » (Vygotski, 2019, p. 350). Les motivations sont toujours implicites, sous-jacentes aux actes de communication dans l'ordre oral : elles sont souvent liées à des besoins physiques ou affectifs. Dans l'ordre scriptural, « *nous sommes contraints de créer nous-mêmes la situation, plus exactement de nous la représenter par la pensée* » (p.350). La motivation est alors moins directement perceptible dans la situation de production : il faut la construire.

Dans l'ordre oral, l'acte de communication est moins conscient et volontaire qu'à l'écrit, c'est-à-dire que la prise de parole se fait selon un contexte et des besoins bien déterminés : « *En un certain sens l'utilisation du langage écrit suppose un rapport avec la situation fondamentalement différente de celui qui existe dans le cas du langage oral, elle requiert un rapport plus indépendant, plus volontaire, plus libre* » (Vygotski, 2019, p. 350). Cela rejoint l'idée que les linguistes Riegel, Pellat et Rioul (2016) soutiennent : « *[l'écriture] donne une conscience plus aigüe des structures de la langue* » (p. 52). Autrement dit, l'ordre

scriptural implique des compétences métalangagières sans lesquelles les scripteurs ne pourraient agir consciemment sur le langage (Schneuwly, 1997).

1.1.6.4. La Norme

L'ordre scriptural, contrairement à l'ordre oral, est plus normé : il comporte des normes et des règles bien précises liées à l'orthographe, à la syntaxe et à la ponctuation. Riegel et al (2016, pp. 56-57) écrivent :

l'oral et l'écrit ne sont pas égaux devant la norme. La langue écrite jouit [...] d'un prestige fondé notamment sur la littérature classique ; la norme du français est établie sur le modèle de l'écrit. L'oral est critiqué par la norme prescriptive [...] : Le français, contrairement à d'autres langues romanes comme l'italien ou l'espagnol, manifeste de très importantes différences entre les usages oraux et écrits.

L'ordre oral est ainsi beaucoup moins normé que l'ordre scriptural. Cela se traduit par un plus grand travail d'appropriation des normes écrites pour les élèves qui sont en apprentissage et qui entrent dans l'ordre scriptural.

1.1.6.5. Progressif versus régressif

Alors que l'ordre oral est progressif, l'ordre scriptural est régressif, c'est-à-dire qu'on peut faire des retours en arrière dans un texte pour effectuer des modifications (Chartrand, 2000), ou procéder à des feedbacks au cours de l'apprentissage. Cela est en lien avec le rythme de production plus lent qui caractérise l'ordre scriptural étant donné entre autres les retours sur la production. Dans l'ordre oral, le discours est toujours progressif : on ne peut effacer ce qui a été dit comme il est possible de le faire à l'écrit. La possibilité de réviser et de réécrire un texte est donc une spécificité importante de l'ordre scriptural qui le distingue de l'ordre oral.

Somme toute, « *ce qui change lors du passage du langage oral au langage écrit est le rapport même du sujet à son propre processus de production* » (Schneuwly, 1989, p. 108). Toutes ces caractéristiques opposant ordre oral et ordre scriptural permettent de concevoir plus facilement que l'entrée dans l'ordre scriptural constitue une « *véritable révolution dans le fonctionnement langagier d'un individu* » (Vygotski, 2019 ; Schneuwly, 2008 ; Chartrand,

2000), puisque cette entrée implique entre autres le développement de nouvelles capacités psychiques. Dès lors, s'il est important de distinguer le fonctionnement de l'ordre oral de l'ordre écrit pour une meilleure entrée dans l'écriture, il importe tout autant de distinguer les types d'écrit et leur fonctionnement.

1.2. TYPOLOGIE ET FORMES D'ÉCRITS

Le concept de typologie textuelle est contestable aujourd'hui dans un principe général de catégorisation des textes (Adam, 1997, 2001, 2005 ; Martens, D. et Willem G., 2014). Cependant, la typologie est initialement conçue en vue de faciliter, d'une part, la tâche d'enseignement, d'autre part, la tâche de compréhension des apprenants et ce dans un souci cognitif. L'objectif étant, tel que Adam (2005) le précise lui-même, non pas de soumettre l'activité à un classement savant des textes, mais plutôt informer de la logique qui sous-tend chaque structure textuelle. En effet, « *on ne peut traiter de la même façon tous les types de textes ; on ne peut les aborder de la même manière. Chaque texte nécessite une démarche particulière.* » (Belabbes-Nabi, 2002 cité par Bali et Mesghouni, 2021, p.1040). Ce qui suppose que définir les textes suivant une typologie permet de mettre au jour des structures relativement régulières, dans lesquelles le projet d'écriture peut trouver un cadre d'organisation de la même manière que l'énoncé a besoin de la structure de la phrase pour se réaliser. Dans cet ordre d'idées, la littérature (Combettes, 1987 ; Adam, 1987, Fayol, 1989, etc.) permet de distinguer le texte explicatif, argumentatif, injonctif, dialogal, poétique, descriptif, et narratif. Ceux-ci ont une incidence évidente sur les choix en matière de mise en page de traitement du lexique, d'organisation, de cohésion et de progression thématique.

1.2.1. Le texte informatif : codification et formes d'écrit

Un texte informatif communique un savoir, des données ; il vise à combler des lacunes, sans prétendre changer l'opinion du lecteur, destinataire. *L'objectif est donc d'informer.* L'une des variantes du texte informatif est le texte didactique. Dans ce cas de figure, on apporte une explication dès qu'une difficulté supposée surgit, car le texte a pour fonction de *faire apprendre* quelque chose à quelqu'un *de moins savant*. Le texte explicatif, *stricto sensu*, cherche à faire comprendre, c'est à dire à éclairer un problème, à en faciliter la compréhension. C'est ainsi souvent un texte qui résout un paradoxe, explique un problème apparent; il répond fréquemment à un "*pourquoi?*", à un "*comment?*". Des caractéristiques sur le plan linguistique permettent de le distinguer avec davantage de précisions. Le tableau 1 présente ces caractéristiques.

Tableau 1: Caractéristiques du texte explicatif/informatif et formes d'écrit

Type de texte	Organisation structurelle	Procédés linguistiques		Formes d'écrit
		Procédés lexicaux	Procédés syntaxiques et stylistiques	
Explicatif / Informatif	<ul style="list-style-type: none"> - une phase de questionnement, de mise en problème (<i>problématisation</i>). - un moment de résolution, d'apport d'explications ; - un temps de conclusion, de synthèse récapitulative - l'énoncé des faits, des chiffres, des données, des statistiques ou des dates ; - l'énonciateur est neutre et adopte point de vue objectif ; - le texte se présente sous forme de titre, sous-titres et de paragraphes 	<ul style="list-style-type: none"> -l'utilisation d'un vocabulaire technique ou spécialisé et précis ; -procédés d'organisation du discours : les principaux marqueurs de relations utilisés indiquent le but (ex. pour, afin de, pour que), l'explication ou de cause (ex. puisque, parce que, car, en effet), la conséquence ou la conclusion (ex. donc, ainsi, alors, c'est pourquoi), l'illustration (ex. par exemple, notamment), le temps (d'abord, ensuite, après), d'opposition (ex. mais, toutefois, bien que, par contre), l'addition, la hiérarchisation ou l'énumération (ex. de plus, ni, enfin, et, ensuite, cependant, etc.), la comparaison (ex. comme, moins que, plus que, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> -procédés syntaxiques et grammaticaux : forme de phrase impersonnelle, l'emploi du présent et du passé composé comme temps verbaux de base ; l'emploi de procédés explicatifs tels que des exemples, -procédés stylistiques : l'emploi des périphrases, comparaisons et gradations des comparaisons pour souligner les ressemblances et les différences, des définitions (accentuées en caractère gras, en italique, etc.) ; la représentation (des photos, des illustrations et des schémas), et des reformulations. 	le reportage, le compte rendu, le manuel scolaire, l'encyclopédie, l'article scientifique, la page Web.

1.2.2. Le texte argumentatif : codification et formes d'écrit

Centré sur une prise de position, le texte argumentatif vise à transmettre une opinion, à modifier celle du lecteur (convaincre et persuader). Ainsi se place-t-on dans le domaine du débat d'idées : il s'agit de défendre une thèse, d'en réfuter une autre... Il se dégage donc du texte argumentatif, un aspect dialogique. D'un point de vue formel, il contient une phase introductive dans laquelle, l'on présente le sujet ou la problématique et ses enjeux ; une phase argumentative ou développement qui présente et défend la thèse à partir d'arguments, et d'exemples (références, témoignages, citations, comparaisons, anecdotes, précisions) ou de réfutation à partir de contre-arguments ; et une phase conclusive qui reformule la thèse, résume la justification et énonce la prise de position finale. Le tableau 2 ci-dessous récapitule les caractéristiques du texte argumentatif et présente les formes d'écrits où il apparaît.

Tableau 2: Caractéristiques du texte argumentatif et formes d'écrit

Type de texte	Organisation structurale	Procédés linguistiques		Formes d'écrit
		Procédés lexicaux	Procédés syntaxiques et stylistiques	
Argumentatif	-phase introductive : expose le thème et la thèse -phase argumentative ou développement : défend ou réfute la thèse à partir d'arguments et exemples -une phase conclusive : résume la justification et énonce la prise de position	-procédés d'organisation du discours : les principaux marqueurs de relation utilisés concernent le but; l'explication ou de cause; la conséquence, la déduction ou de conclusion; l'illustration; l'addition, la hiérarchisation ou l'énumération ; la comparaison; l'opposition et la concession; la précision ; -procédés d'énonciation : expressions qui indiquent la modélisation (ex. à mon avis, selon moi, etc.); des marques de modalité tels que les pronoms à la première personne pour exprimer son engagement, les pronoms à la 3e personne pour exprimer un point de vue distancié ; les termes mélioratifs ou péjoratifs pour exprimer des jugements positifs ou négatifs; et des auxiliaires de modalité (sembler, vouloir, pouvoir, devoir, etc.) ; -L'emploi des champs lexicaux, le vocabulaire, les niveaux de langue, etc. se rapportant au thème développé.	-procédés syntaxiques et grammaticaux : l'emploi des phrases exclamative, interrogative, impérative pour exprimer son engagement ; des phrases déclaratives pour exprimer un point de vue distancié; la dominance du présent, de l'imparfait et du passé composé; et des modes conditionnel, impératif, et subjonctif. -procédés stylistique : le texte argumentatif fait usage des figures de rapprochement, de substitution, d'amplification et d'insistance, etc.	l'affiche de sollicitation ou promotionnelle, l'affiche publicitaire, la critique, l'éditorial, l'analyse littéraire, dissertation, essai, la lettre, le discours politique, le sermon, la plaidoirie, tract, fables, article, etc.

1.2.3. Le texte injonctif : codification et formes d'écrit

Le texte injonctif accomplit un acte d'ordre, il amène à faire faire, faire agir le destinataire à partir des ordres, des consignes, des conseils... qu'il formule. Ce type présente des analogies avec le texte explicatif si l'on se réfère à sa prise en compte des capacités du lecteur, du besoin d'exhaustivité, et d'ordre dans les informations fournies. Si Wehrlich parle de texte **instructif** pour le désigner, dans le même sens ; d'autres parlent encore de texte **prescriptif**. Tout comme les autres types de texte, le texte injonctif se distingue par des caractéristiques qui lui sont propres.

Le tableau 3 ci-dessous récapitule les caractéristiques du texte injonctif et présente les formes d'écrits où il apparaît.

Tableau 3: Caractéristiques du texte injonctif et formes d'écrit

Type de texte	Organisation structurelle	Procédés linguistiques		Formes d'écrit
		Procédés lexicaux	Procédés syntaxiques et stylistiques	
Injonctif	-phase introductive : expose le thème -phase d'instruction ou développement : énonce les instructions et actions à réaliser -une phase conclusive	- les principaux marqueurs de relation utilisés concernent l'énumération (ex. premièrement, deuxièmement, et, ensuite, enfin, etc.) ; - l'emploi d'un vocabulaire spécialisé, technique et précis caractéristique du domaine envisagé.	-Les procédés syntaxiques et grammaticaux : phrases impératives, les formes de phrases impersonnelles, les formes négatives pour signifier une interdiction. -L'emploi privilégié de l'impératif, l'infinitif, le futur simple de l'indicatif, et le subjonctif.	-Les livres de recette, les modes d'emploi, les consignes, la marche à suivre, les règles de jeu, le slogan, les règlements intérieurs ou routines de classe, la carte d'invitation, le plan de travail, les critères de réalisation d'une tâche, l'itinéraire, etc.

1.2.4. Le texte dialogal : codification et formes d'écrit

Le texte dialogal est un type textuel qui transmet des interactions verbales. Plus spécifiquement, ce type de texte vise à échanger et interagir à l'oral, transposer à l'écrit des propos entendus, faire avancer l'action dans un texte (récit, pièce de théâtre, bande dessinée) et à aider à caractériser les personnages. Insérée dans un récit, une description, une argumentation ou un texte explicatif, la séquence dialogale contient une phase d'ouverture

qui précise l'intention de communication ; une phase d'interaction, comportant les échanges entre interlocuteurs ou personnages ; et une phase de clôture qui signale la fin de l'interaction notamment à partir d'une phrase ou une expression qui vient clore le dialogue.

Aussi se caractérise-t-il par des changements d'interlocuteurs et la prise de parole ; l'utilisation du non verbal et de la prosodie, des pauses, des répétitions, des hésitations, des interjections ; l'utilisation du discours direct, la présence de guillemets, de tirets, des deux points. Suivant la forme d'écrit, le texte dialogal est soumis à une organisation par actes, scènes ou bulles. Il privilégie l'emploi du présent de l'indicatif et un niveau de langue courant ou familier ; on note aussi la présence du vernaculaire. Les procédés stylistiques mis en usage ici sont la comparaison, la métaphore, la personnification, l'oxymore, l'antithèse, l'hyperbole, la périphrase, l'énumération, la métonymie, l'euphémisme, etc. En plus des formes d'écrit cités plus haut (récit, pièce de théâtre, bande dessinée) on retrouve le type dialogal dans des écrits tels que les scénarii de film, la dramatisation, l'interview, l'entretien.

1.2.5. Le texte poétique : codification et formes d'écrit

Le texte poétique se réfère aux textes qui utilisent le langage poétique ou mettent en évidence le choix de mots, d'images et de sonorités en vue d'exprimer des sentiments et des émotions. Les principales caractéristiques du texte poétique sont : une disposition particulière, une structure en strophes (forme fixe ou libre), l'utilisation de vers (forme fixe ou libre), la présence de refrains ou de couplets (chanson), l'utilisation ou la combinaison de rythme, des sonorités ou de la musicalité et l'utilisation d'un langage imagé. Sur un plan encore plus formel, les procédés linguistiques ci-dessous permettent de distinguer le texte poétique des autres types de texte. Le tableau 4 récapitule les caractéristiques du texte poétique et présente les formes d'écrits où il apparaît.

Tableau 4 : Caractéristiques du texte poétique et formes d'écrit

Type de texte	Organisation structurelle	Procédés linguistiques		Formes d'écrit
		Procédés lexicaux	Procédés syntaxiques et stylistiques	
Poétique	-Structure en strophes (fixe ou libre) -Structure en vers (fixe ou libre) -Procédés prosodiques : rythme, pause, accentuation ; -Procédés graphiques et visuels : disposition en vers ou en prose, typographie (caractères spéciaux).	-Usage des connotations, du vocabulaire mélioratif ou péjoratif, il utilise une variété de langue; des jeux lexicaux	-Procédés syntaxiques et grammaticaux : l'utilisation ou non de la ponctuation, l'emploi de l'ellipse. -Procédés stylistiques : l'emploi des analogies, des images poétiques, des figures d'amplification, de l'intertextualité ; présence de sonorités telles que des allitérations, assonances ; procédés d'enjambement, accentuation ;	Poèmes en prose, poèmes à forme fixe (sonnet, ballade, chanson, ode, ...), le calligramme, le vire-langage, la devinette, le calembour, le haïku, le proverbe, l'acrostiche, etc.

1.2.6. Le texte descriptif : codification et forme d'écrit

Le texte descriptif sert à donner les caractéristiques d'un être, d'une chose, d'un lieu, d'un personnage, d'un sentiment afin de permettre au lecteur ou à l'interlocuteur de visualiser ou d'imaginer ce qui est décrit ; ou à créer une atmosphère (dans un texte de types combinés). Ce type de texte comprend un sujet ou un thème (l'élément principal à caractériser), des aspects (les idées principales en catégories, en parties ou en subdivisions); des sous-aspects (détails, propriétés, qualités, précisions liés à chaque aspect traité). Un texte descriptif doit comporter une introduction qui présente brièvement le sujet ; un développement qui contient les aspects ou les idées principales et idées secondaire ; et une conclusion qui fait non seulement une sorte de synthèse des différents aspects développés mais aussi une ouverture qui a pour but de susciter la réflexion du lecteur. Il faut relever cependant que la séquence descriptive peut aussi constituer une partie d'un autre texte, notamment celle de la narration (la description d'un personnage dans un texte narratif par exemple).

Le tableau 5 récapitule les caractéristiques du texte descriptif et décline les formes de d'écrit dans lesquelles il apparaît.

Tableau 5: Caractéristiques du texte descriptif et formes d'écrits

Type de texte	Organisation structurelle	Procédés linguistiques		Formes d'écrit
		Procédés lexicaux	Procédés syntaxiques et stylistiques	
Descriptif	-Introduction : présente brièvement le sujet - Développement : aspects ou idées principales et secondaires -Conclusion : synthèse des différents aspects développés et ouverture	-Usage des champs lexicaux, du vocabulaire relié aux cinq sens, les verbes attributifs (être, sembler, paraître, etc.), les adjectifs qualificatifs, les adverbes de manière, d'intensité, et de comparaison ; -Usage des principaux marqueurs de relation situant le thème dans un cadre spatio-temporel bien défini et celui-ci est généralement présenté de manière progressive en fonction de la manière dont il est découvert par le locuteur :: ici, à côté, près de, ailleurs, haut/bas, devant/derrière, etc. et de temps tel que (premièrement,... d'abord, ensuite, etc.	-Procédés syntaxiques et grammaticaux : les temps verbaux de base de la description sont le présent et l'imparfait de l'indicatif ; l'usage des appositions est également de mise. -Procédés stylistiques : l'usage des figures telles que la comparaison, la métaphore, la personnification, l'oxymore, l'antithèse, l'hyperbole, la périphrase, l'énumération, la gradation, la métonymie, et l'euphémisme.	Le portrait, le guide touristique, l'affiche publicitaire, la bande d'annonce, la fiche technique, le dépliant, la fiche d'information ou de directives, le documentaire, l'ouvrage scientifique, l'itinéraire, les notes de cours. On note également dans le récit des séquences descriptives.

1.2.7. Le texte narratif : codification et formes d'écrit

Un texte narratif est concentré sur des déroulements dans le temps et affirme des énoncés de faire. Ce qui stipule que le texte à dominante narrative sert à raconter une histoire ou des événements imaginaires, réels ou documentaires. Dans un récit à 3 temps, la séquence à dominante narrative comprend un début (une introduction), un milieu (le développement) et une fin (la conclusion). Il faut relever toutefois que tout récit est construit suivant un schéma qui se fonde dans les trois temps de la narration. Il s'agit du schéma narratif réparti en cinq étapes : la situation initiale (elle répond aux questions qui ? Où ? Quand ? En vue d'établir l'atmosphère du départ) et l'élément déclencheur (c'est l'élément qui déclenche le récit, en posant un problème, une action qui déséquilibre la situation initiale et les personnages) : ces deux étapes sont incluses dans l'introduction. La troisième étape intitulée les péripéties constitue le nœud de l'histoire (son déroulement, la réaction des personnages face au problème) correspondant au développement de la narration. La quatrième étape quant à elle, nommée la résolution constitue la fin de l'action (le résultat et les conséquences des actions des personnages). La cinquième et dernière étape est la situation finale, c'est le

rétablissement de l'équilibre de départ. Ces deux dernières étapes correspondent à la conclusion du récit. Notons que lorsqu'il s'agit d'une production de classe, la rédaction doit obéir aux trois temps de la production.

Dans une conception générale, la structure textuelle du récit traditionnel comprend un personnage principal, un lieu de départ, un cheminement et le retour du personnage transformé au lieu de départ. Plus spécifiquement, une narration doit comprendre : un narrateur qui conte l'histoire ou le récit, qui y participe (narration à la première personne) ou qui est extérieur à l'histoire (narration à la troisième personne), des personnages, des événements, des actions, des péripéties situés dans un lieu et dans le temps marqué par des repères chronologiques. Le tableau 6 récapitule les caractéristiques du texte descriptif et décline les formes d'écrit dans lesquelles il apparaît.

Tableau 6: Caractéristiques du texte narratif et formes d'écrits

Type de texte	Organisation structurelle	Procédés linguistiques		Formes d'écrit
		Procédés lexicaux	Procédés syntaxiques et stylistiques	
Narratif	<ul style="list-style-type: none"> - un début (une introduction), -un milieu (le développement) - une fin (la conclusion). -Les trois étapes sont construites dans un schéma narratif à cinq temps : la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, la résolution et la situation finale. -Présence d'un narrateur des personnages, des événements, des actions, situés dans un lieu et dans le temps marqués par des repères spatiaux et chronologiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usage des marqueurs de relations qui situent l'histoire dans le temps (à partir des indices tels que alors, puis, tout à coup, ensuite, plus tard, aujourd'hui, demain, le lendemain, etc.); et dans l'espace (à partir des indices de lieu tels que près de, loin de, là, à cet endroit, chez, etc.) ; -le vocabulaire riche et imagé, adapté non seulement au contexte, mais aussi à l'âge du scripteur / lecteur. L'usage de champs lexicaux se rapportant aux référents - L'emploi des verbes d'action ; le niveau de langue est varié en fonction de la forme d'écrit, des champs lexicaux, du vocabulaire relié aux cinq sens, les verbes attributifs (être, sembler, paraître, etc.), les adjectifs qualificatifs, les adverbes de manière, d'intensité, et de comparaison, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> -Procédés syntaxiques et grammaticaux : usage privilégié du passé simple et l'imparfait de l'indicatif, mais aussi le présent de narration, ainsi que les autres temps du passé tels que le passé composé, le plus-que-parfait en plus du conditionnel présent et passé. Les types de phrases utilisées sont assez variés -Procédés stylistiques : usage de la comparaison, la métaphore, la personnification, l'oxymore, l'antithèse, l'hyperbole, la périphrase, l'énumération, la métonymie, l'euphémisme, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Les différentes formes de récit (récit d'aventures, récit historique, récit de voyage, récit de vie, le récit fantastique), le roman, la nouvelle, le conte, la fable, le mythe, la légende.

Pour autant, nous l'avons signalé plus haut, les limites d'une telle typologie sont bien vite apparues, si l'on se réfère à la théorie de l'hétérogénéité des textes développée par Adam (1997, 2001, 2005). D'après Adam (2005) un texte est un ensemble polymorphe qui peut relever simultanément de plusieurs structures. Ce qui suppose qu'il existe une certaine hétérogénéité du texte, c'est-à-dire une imbrication de différentes séquences textuelles. Dans cette logique,

L'hypothèse des prototypes séquentiels a l'avantage, par rapport à d'autres hypothèses typologiques, de rendre compte, d'une part, du fait que les énoncés produits actualisent toujours de façon plus ou moins fidèle les prototypes de base et, d'autre part, du fait, en apparence contradictoire, que les sujets catégorisent assez aisément des actualisations pourtant toujours floues (Adam, 1997, p. 6).

Le texte dans ce sens serait donc considéré comme une « *structure composée de séquences* » (1997, p 20). À cet effet, une séquence reconnue comme narrative ou descriptive, bien qu'elle doive être envisagée comme plus ou moins originale, partage avec les autres un certain nombre de caractéristiques linguistiques qui obligent le lecteur-interprétant à les identifier comme telles. Dès lors, qu'un texte soit littéraire ou non, il est souvent une unité complexe, constituée d'un ensemble de séquences textuelles différenciées. Et leurs limites peuvent souvent être repérées grâce au découpage en paragraphes, à l'emploi des temps, aux indices d'énonciation, etc.

Ainsi, un texte à dominante narrative, peut comporter des passages descriptifs et dialogués ; aussi bien qu'un texte argumentatif peut enchâsser une anecdote (petit récit) qui lui sert d'exemple, d'illustration, etc. De même, diverses formes d'écrits sociaux utilisent divers supports (livre, dépliant, affiche, journal, lettre, etc.) et possèdent leurs caractéristiques propres. Dans la même logique, un même type d'écrit peut se présenter sous différentes séquences textuelles :

- une bande dessinée peut ainsi être dialogale, narrative, explicative ou argumentative ;
- une publicité peut être également narrative, descriptive ou argumentative ;

- une lettre peut être narrative, argumentative, explicative, voire les trois en même temps en enchâssant diverses séquences.

Par ailleurs, tel que souligné par Vigner (2012), l'introduction de la notion de genre discursif a permis d'inscrire ces types, assez raides, qui renvoient à la seule structure formelle du texte, dans un cadre plus large, celui de l'échange. Les formes de la langue prennent place dans un espace social d'échange et pour être intelligibles doivent relever de formes connues des locuteurs. Des conventions partagées, savantes ou populaires, définissant pour chaque individu un répertoire de compétences langagières plus ou moins étendu. À cet effet, Marquilló Larruy (1997) relève que le discours de la presse se développe, selon le journal et sa relation au public, dans des genres différenciés : l'éditorial, l'enquête, le reportage, le fait divers, la critique de film, etc.

L'on peut ainsi convenir avec Charaudeau et D. Maingueneau (2002) que l'écrit prend place dans un répertoire de genres plus stabilisés que ceux en usage dans un oral dont les éléments de variabilité sont plus marqués. Il ne suffit pas alors pour bien écrire, d'écrire des phrases correctes. L'écrit doit prendre place dans un cadre discursif et textuel conforme aux usages rhétoriques propres à une langue et à une culture, même si ces écrits répondent à des visées fonctionnelles communes. Ecrire exige de ce fait, de faire preuve de flexibilité cognitive (Clément, 2009).

1.3. APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT ET FLEXIBILITÉ COGNITIVE

1.3.1. Écrit et flexibilité

D'après Chevalier et Blaye (2006) le caractère flexible du fonctionnement cognitif est reconnu comme étant « *probablement une des spécificités de la cognition humaine* » (p. 570). Ce qui justifie les difficultés liées à sa définition et à l'ambiguïté du terme même de *flexibilité*, qui peut traduire aussi bien une fonction simple qu'un processus complexe. Pour Clément (2006), la situation de résolution de problème se définit « *par l'ensemble des contraintes qui la caractérise* », celles-ci devant « *impérativement être respectées pour atteindre le but* » (p. 422). Dès lors, c'est le fait d'identifier et d'interpréter ces contraintes qui va permettre de produire un texte écrit. Etudier la flexibilité en situation de résolution de problème telle que l'expression écrite va nécessiter d'avoir préalablement analysé la tâche afin de connaître la nature des processus impliqués dans sa réalisation et comparer « *l'activité à des moments critiques de la réalisation et en référence à un modèle de fonctionnement* » (Clément, 2009, p. 124).

Ces moments critiques, Clément (2009) les nomme les situations d'impasse dans lesquelles « *la liste courante de contraintes n'autorise plus aucune action* », et qui se caractérisent par « *une interruption de l'activité (...), des retours en arrière dans l'espace de recherche, et des violations des règles de la consigne* » (Clément, 2009, p. 124). Si ces situations d'impasse sont nécessaires au changement de point de vue, elles ne sont pas suffisantes pour l'induire. Le sujet en effet doit parvenir à relâcher les contraintes non pertinentes et découvrir les propriétés de la situation qu'il n'avait jusque-là pas traitées. Si, au contraire, il ne change pas de représentation, on va observer des conduites de persévération.

Selon Clément (2009), c'est l'échec de la procédure ou de la résolution, c'est-à-dire l'impasse qui conduit à un possible changement de représentation. Elle distingue ainsi deux formes de flexibilités : la flexibilité spontanée et la flexibilité réactive. Identifier les contraintes de la situation et choisir la stratégie la plus efficace dans le contexte sont les deux composantes de l'activité de résolution de problèmes qui vont permettre, « *d'envisager les différentes expressions de la flexibilité et de faire le lien avec la distinction entre flexibilité spontanée et flexibilité réactive* » (Clément, 2009, p. 126). La flexibilité spontanée ne se manifesterait donc selon Clément, que lorsque l'apprenant en situation de résolution de problème qui ne contraint pas au changement, parvient à percevoir cette situation selon plusieurs points de vue. Par contre, la flexibilité réactive va se manifester, lorsque l'apprenant va faire face à une impasse qui va entraîner un changement de réponse, grâce à un désengagement de l'action permettant un changement de représentation sur le but.

En prenant appui sur la situation expérimentale des jarres de louches décrite par Clément (2009) pour observer les différents niveaux de flexibilité ainsi que la rigidité du comportement, nous pouvons montrer comment se traduisent la flexibilité spontanée et la flexibilité réactive en situation de production d'écrit, en tant que situation de résolution de problème. En effet, un sujet d'expression écrite tel qu'il est élaboré présente d'abord une contrainte générale qui concerne le type de production et le volume de la production. Aussi présente-t-il par la suite trois autres contraintes liées respectivement aux exigences de l'introduction, du corps du devoir et de la conclusion. Lors de la première situation au cours de laquelle l'apprenant doit produire son texte à l'écrit, la situation qui se présente à lui le soumet généralement à trois contraintes, auxquelles s'ajoute la contrainte générale qui est celle du type de texte à produire ; relativement à la manière dont le type de production aura été enseigné précédemment.

Dans la situation suivante, la contrainte générale reste valable mais, mais celle d'utiliser seulement les deux premières exigences l'est également. Ce qui va permettre d'observer la flexibilité spontanée. La flexibilité réactive est, quant à elle, éprouvée lors de la dernière situation, dans laquelle seule la dernière exigence est pertinente. Cette dernière exigence oblige l'apprenant à recoder la situation, s'il ne l'avait fait auparavant. La propriété pertinente, et qui doit être inférée car non explicitée, est donc le nombre de contraintes qu'exige la tâche. Or, la résolution successive de plusieurs problèmes pouvant se résoudre avec trois contraintes peut induire l'idée que le but est de se souscrire aux trois contraintes, c'est-à-dire que cette procédure, parce qu'elle s'est révélée efficace, « *induit un codage de certaines propriétés qui semblent liées au but* » (Clément, 2009, p. 127).

Selon Clément (2009, p129), « *la flexibilité spontanée ne dépend d'aucun signal de la situation, mais de processus descendants dirigés par le but* », elle est donc sous contrôle volontaire. La flexibilité réactive est déclenchée en impasse « *et dépend, quant à elle, de processus ascendants puisque ce sont les propriétés de la situation qui vont retenir l'attention, permettant le changement de représentation* » (p.129). De fait, les conduites de persévération sont observées lorsque « *les informations fournies dans l'impasse, en retour de l'environnement, ne suffisent pas à réorienter l'attention sur les propriétés à prendre en compte pour trouver la solution* » (Clément, 2009, p. 129), et que ne peut être envisagée une nouvelle procédure. Alors, la découverte de solution en situation de résolution de problème provient de la prise en compte des contraintes et des retours de l'environnement, qui permettent les changements d'interprétation nécessaires à la construction des connaissances en cours de résolution. Pour Clément, « *ce sont ces changements conceptuels qui caractérisent la flexibilité cognitive* » (2009, p. 82). Il importe donc de voir sous quelles déclinaisons elle apparaît dans le cadre de la résolution d'un problème d'écriture.

1.3.2. Apprentissage de l'écrit dans la perspective de la résolution de problèmes

D'après Borjon (2016), discuter du rôle joué par la flexibilité cognitive dans les situations de résolution de problèmes nécessite de relever les différents aspects qui peuvent en être observés. De ce fait, la notion de flexibilité peut renvoyer à des concepts théoriques différents selon les chercheurs et suggérer des résultats différents. A partir des travaux de Gagatsis, Deliyianni, Elia et Areti (2011), elle présente plusieurs définitions de la flexibilité fondées respectivement sur les opérations mentales, les stratégies et les représentations.

Relisant Gagatsis, Deliyianni, Elia et Areti (2011), Borjon (2016) relève dans leurs travaux premièrement que la réussite d'un sujet en situation de résolution de problèmes est liée à sa capacité d'introduire une certaine variation dans ses propres opérations mentales et les concepts qu'il maîtrise, ce qui renvoie à la conception de la flexibilité cognitive développée par Chevalier et Blaye (2008). Elle se réfère à l'idée selon laquelle l'apprenant qui fait preuve de flexibilité dispose de la capacité de modifier son approche du problème afin d'adapter ses conduites aux changements environnementaux.

Deuxièmement, la flexibilité représente plutôt la capacité à changer de stratégie au cours de la résolution d'un problème ou entre différents problèmes. Gagatsis, Deliyianni, Elia et Areti (2011) font remarquer que cette flexibilité stratégique n'est pas toujours liée à la pertinence de la stratégie de résolution adoptée. Pour eux, la flexibilité correspond dans un sens à la capacité de choisir la stratégie la plus adaptée et dans un autre sens à la capacité de pouvoir choisir entre plusieurs stratégies, sans forcément que soit sélectionnée, celle qui est la plus appropriée.

Troisièmement, la flexibilité est perçue, et précisé dans le cadre de la résolution d'un problème mathématique, comme « *la capacité à identifier et à représenter un même concept de différentes manières* », ainsi qu'à passer de manière flexible d'une représentation d'un concept à une autre et d'en acquérir une compréhension globale (Gagatsis et al., 2011 cité par Borjon, 2016, p.47). Cette conception lui donne de tirer la conclusion selon laquelle la flexibilité dans le cadre des mathématiques, champ dans lequel elle s'inscrit, « *est en lien avec la capacité à modifier ses dispositions mentales, ses stratégies ou ses représentations de manière à s'ajuster aux besoins de la situation, permettant ainsi de pouvoir changer de point de vue sur celle-ci* » (Borjon, 2016, p.47).

Si la flexibilité cognitive est perçue par les uns comme la capacité de modifier son approche du problème afin d'adapter ses conduites aux changements, ou encore comme la capacité à modifier ses dispositions mentales, ses stratégies et représentations aux besoins de la situation de façon à pouvoir changer de point de vue sur celle-ci, il faut croire qu'elle fait appel en didactique de l'écrit aux stratégies cognitives mises en jeu au cours du processus rédactionnel. En effet, la réalisation d'une tâche d'écriture, en terme de production d'un texte écrit relève de la résolution de problème ouvert et complexe, et qui en même temps fait appel à la créativité et à l'imagination. En d'autres termes, la flexibilité cognitive dans le cadre la résolution d'un problème de production d'écrit se rapporte à la capacité de l'apprenant à

organiser sa pensée pour traiter l'information que lui suggère le problème à résoudre, revenir sur sa production et prendre des initiatives pour traiter le texte en cours d'élaboration.

1.3.2.1. Flexibilité cognitive dans l'apprentissage de l'écrit comme capacité à organiser sa pensée en vue du traitement de l'information

La production écrite nécessite le traitement par différents processus mentaux d'un ensemble de représentations conceptuelles (le domaine de connaissances), pragmatiques (l'adaptation du texte aux intentions communicatives de l'auteur, en fonction du destinataire et du contexte), linguistiques (connaissances textuelles, syntaxiques, orthographiques, *etc.*) et motrices (la réalisation de la trace écrite). La capacité de traiter l'information attestant de l'attitude flexible de l'apprenant se lit sur le plan de la gestion articulée en mémoire des différents traitements permettant l'élaboration du contenu du texte à travers des opérations de récupération, sélection et organisation des informations à transmettre. Plusieurs modèles élaborés à travers le temps permettent de voir comment ce traitement est mis en jeu dans la production d'écrits (Hayes et Flower, 1980 ; Hayes, 1996 ; Kellogg, 1996).

Traditionnellement, la production d'un texte était conçue comme une suite linéaire d'étapes : (1) l'auteur planifie ce qu'il veut écrire, (2) il compose le texte, (3) il le révisé. La structure hiérarchique du modèle de Hayes et Flower (1980) rompt avec cette ordonnance en postulant qu'à tout moment de la production du texte, l'auteur peut passer d'un processus à un autre. Par exemple, il peut partir d'un passage d'un texte qu'il vient d'écrire pour (re)planifier la suite de l'écriture ; il peut réviser son texte en cours d'écriture ; il peut exploiter une idée trouvée en révisant pour composer un nouveau passage du texte, *etc.* En effet, l'objectif de Hayes et Flower (1980) était de généraliser et d'appliquer à l'activité de production écrite des éléments de modélisation issus de l'étude de l'activité de lecture-compréhension (Hayes & Simon, 1974). A cet effet, Flower a formalisé l'activité rédactionnelle dans un cadre tridimensionnel dans lequel interagissent la mémoire à long terme du scripteur (où sont stockées les connaissances conceptuelles, environnementales et rhétoriques), le contexte de la tâche (constituant l'aspect externe au rédacteur, pouvant influencer sur le déroulement de l'activité) et le processus général de production. Celui-ci comportant donc les trois processus, gérés par une instance de contrôle (monitor) et intervenant de manière récursive : la planification (planning), la formulation (translating) et la révision (reviewing).

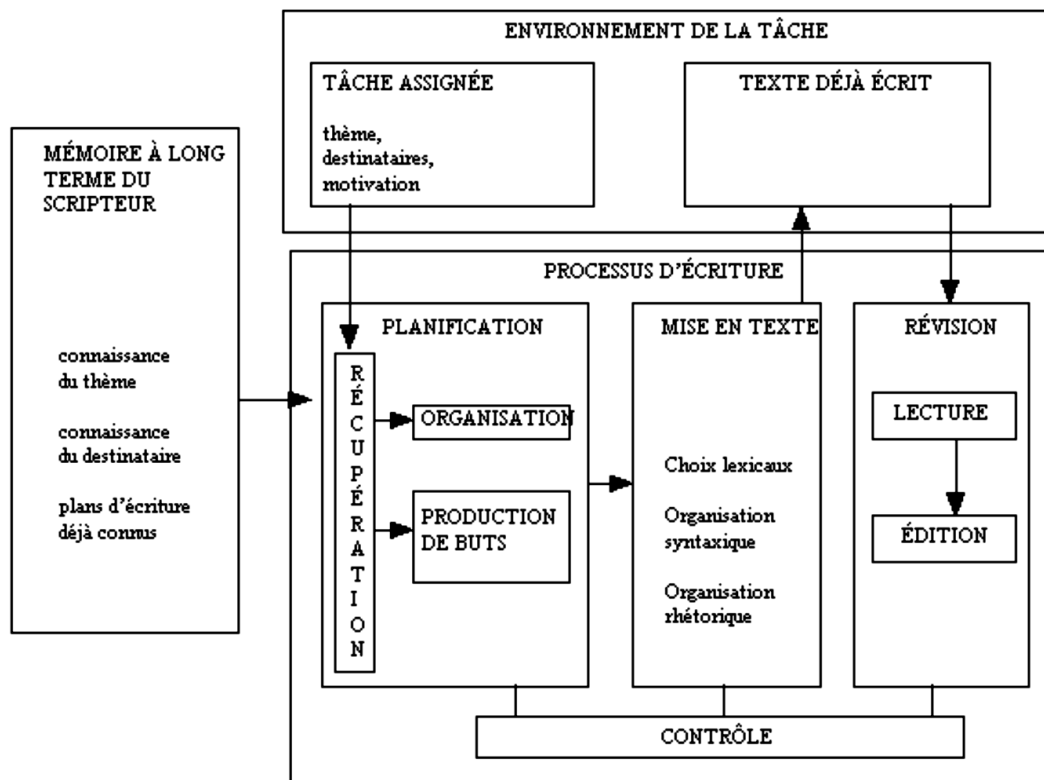
La planification est constituée de trois sous-processus (Hayes et Flower, 1980) permettant : 1 / la récupération des idées (generating) depuis la mémoire à long terme ou

l'environnement ; 2 / leur organisation (organizing), conduisant à l'élaboration d'un plan de texte et 3 / la définition de buts et sous-buts liés à l'activité de production (goal- setting).

Les informations récupérées lors de l'étape de planification sont traduites en représentations linguistiques par le processus de formulation (translating). Celui-ci peut être conçu comme composé de deux sous-processus (Fayol et Schneuwly, 1988) : 1 / la lexicalisation, qui consiste en la sélection dans le lexique mental d'items correspondant aux concepts à coder et 2 / la linéarisation, qui permet l'insertion de ces items dans des phrases grammaticalement et syntaxiquement correctes. Ce sous-processus est lui-même divisé en deux activités complémentaires : l'une, syntaxique, autorisant l'établissement de relations syntaxiques et l'autre, plus textuelle, créant des liens cohésifs et assurant l'enchaînement des idées et la progression thématique du texte.

Enfin, la révision, activité de retour sur le texte déjà écrit ou en cours d'élaboration, est décomposée en trois étapes (cf. Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman, 1986 ; Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1987) : 1 / la détection d'une erreur. Elle nécessite de percevoir une inadéquation entre la représentation correspondant aux intentions initiales, provisoirement stockées en mémoire, et le texte rédigé ; 2 / le diagnostic qui renvoie à la détermination de l'erreur et à sa classification ; et 3 / la modification qui aboutit à un changement dans la surface du texte, après avoir trouvé les moyens de correction nécessaires. Le schéma 2 récapitule le modèle du processus scriptural de Hayes et Fower (1980).

Schéma 2 : Modèle du processus scriptural de Hayes et Flower



Source : modèle de Hayes et Flower (1980) adapté par Fayol (1996)

Dans la mémoire à long terme du scripteur se trouvent les connaissances du sujet d'écriture, du destinataire et de différents plans d'écriture (comme le schéma narratif ou la structure de base de nombreux textes courants : introduction qui présente un sujet amené, posé et divisé ; paragraphes de développement dans lesquels sont développées des idées principales et des idées secondaires, et conclusion qui rappelle les principales idées du texte). Ces connaissances sont déterminantes pour l'élaboration du texte : si le scripteur ne les connaît pas, le texte ne correspondra pas aux attentes sociales.

Ce modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980) permet ainsi de définir le rôle de la mémoire à court terme. Mais il lui est reproché d'aborder essentiellement en termes de limitations des ressources cognitives et des capacités de stockage. Pourtant les processus qui sous-tendent l'activité rédactionnelle supposent une approche qui permette de cerner le rôle général de la mémoire de travail sur les différents processus rédactionnels et de préciser les composantes de la mémoire de travail nécessaires à la mise en œuvre d'un processus particulier. C'est donc une méthode descriptive et passive des contraintes de la mémoire de travail (ou de la mémoire à court terme) qui ne permet pas de rendre compte de la dynamique de ces contraintes.

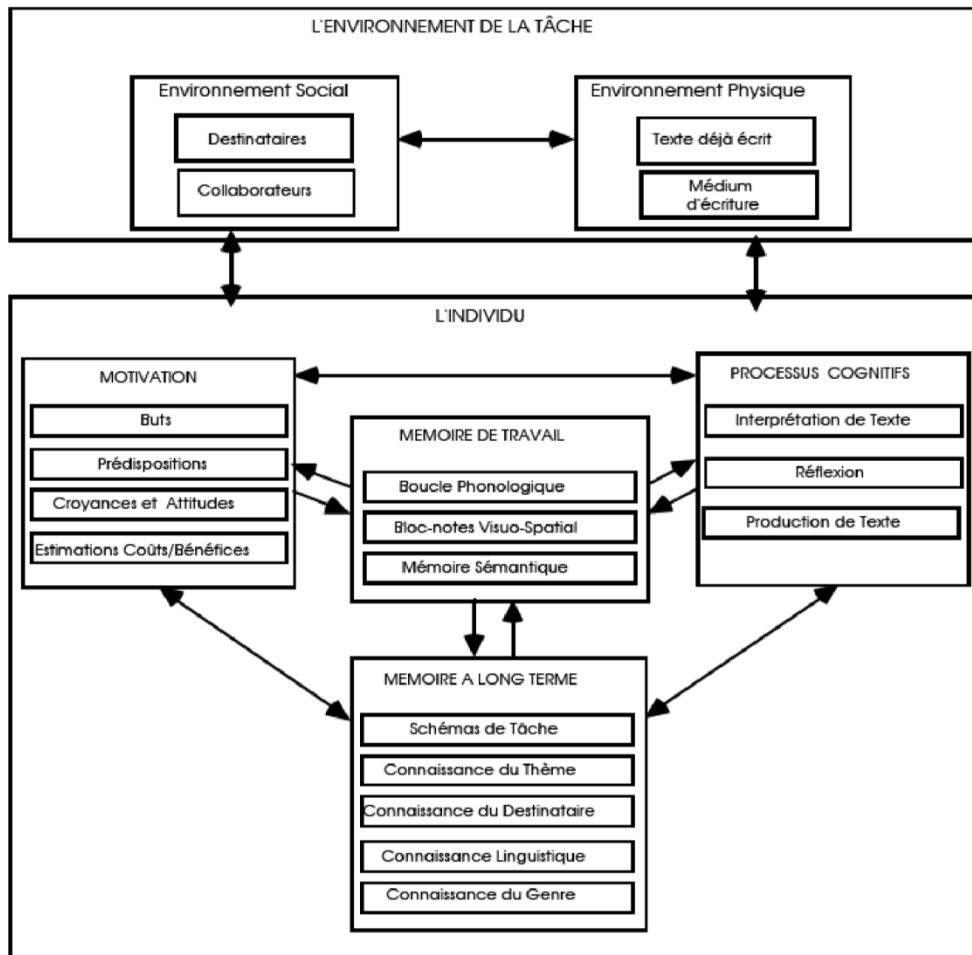
Le modèle de Hayes (1996) est une version actualisée et complexifiée du modèle initial de Hayes et Flower (1980). Selon Hayes, les trois principaux processus rédactionnels (renommés Text Interpretation, Reflection et Text Production) peuvent être mis en relation à la fois avec : 1 / les connaissances stockées en mémoire à long terme ; 2 / les motivations et les préférences (affects) du scripteur et 3 / la mémoire de travail. Cette dernière joue un rôle fondamental d'interface dans l'activité de rédaction de texte et occupe d'ailleurs, symboliquement, une position centrale dans le modèle.

L'architecture de la mémoire de travail, telle qu'elle est envisagée par Hayes, est proche de celle classiquement décrite par Baddeley (1986, 1990). Pour lui, la mémoire de travail est un système temporaire de stockage et de traitement de l'information, formé de trois composants majeurs que sont l'Administrateur central (central executive), la Boucle phonologique (phonological-articulatory loop) et le Calepin visuo-spatial (visuo-spatial sketchpad). Hayes (1996) ajoute à cette architecture un registre esclave supplémentaire, qu'il nomme « mémoire sémantique » (semantic memory), dont la fonction serait d'assurer le maintien d'unités sémantiques nécessaires au déroulement des traitements de formulation assurant l'élaboration du message écrit (la mise en mots et en texte des propositions sémantiques). Ce registre sémantique permettrait de stocker temporairement un message préverbal, élaboré à un niveau sémantique. Alors que les structures grammaticales et lexicales seraient plutôt maintenues dans la boucle phonologique. L'appariement de ces deux représentations, l'une sémantique et l'autre linguistique, aboutirait à l'élaboration d'un discours interne dans la boucle articulatoire. Ce message ne serait alors exécuté graphiquement que s'il est jugé pertinent.

L'ajout, par Hayes, d'un registre sémantique à la mémoire de travail est particulièrement intéressant au regard de la nature des traitements en jeu dans l'activité rédactionnelle, c'est-à-dire de la nécessité de maintenir et d'apparier des représentations de différente nature (sémantiques et linguistiques). D'après Hayes, cet appariement pourrait être effectué au sein de l'administrateur central, à partir des représentations sémantiques et linguistiques respectivement maintenues dans les registres sémantiques et phonologiques. Selon Baddeley (1999, 2000), et dans la mesure où le buffer épisodique autoriserait le traitement d'informations différentes (conceptuelles, sémantiques, visuo-spatiales, phonologiques...), il paraît plausible de penser que cet appariement pourrait être directement effectué dans ce buffer. Toutefois, dans ce cas, la notion même de buffer épisodique remet en

question le rôle de la boucle phonologique et du calepin visuo- spatial. Le schéma 3 résume le modèle de Hayes (1996).

Schéma 3 : Le « nouveau modèle » des processus rédactionnels selon Hayes



Source : d'après Hayes, J. R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat, & A. Pélissier (Eds.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp. 51-101). Lausanne : Delachaux & Niestlé], p.56.

À travers le schéma 3, Hayes (1998) met en exergue quatre différences fondamentales d'avec son premier modèle :

(1) l'accent doit être mis sur le rôle central de la mémoire de travail, intégrée d'ailleurs de façon centrale dans le schéma ;

(2) en raison du formatage multimédia de plus en plus florissant des documents écrits, les représentations visuo-spatiales et linguistiques sont introduites ;

(3) une place significative est faite à la motivation et à l'affect qui jouent un rôle majeur dans la production écrite ;

(4) les processus cognitifs (*planification, génération de texte, révision*) sont intégrés dans des structures cognitives plus générales qui partagent des opérations et des ressources cognitives (*réflexion, production de texte, interprétation du texte*).

Tout en ayant réalisé une analyse très fine des différents types de planification (planification par abstraction, par analogie, par modélisation), Hayes (1996) insère cette activité dans le composant *réflexion*, dont le rôle est de transformer des représentations internes en d'autres représentations internes à l'aide d'outils cognitifs comme la résolution de problème, la prise de décision, la production d'inférences. La *production de texte* concerne, à la fois, la production verbale orale et écrite dont certaines opérations sont communes. Elle utilise les représentations internes issues de l'analyse du contexte afin d'aboutir à une sortie écrite, parlée ou graphique. L'*interprétation de texte* s'appuie sur la lecture, l'écoute et l'examen graphique pour créer des représentations internes à partir d'entrées linguistiques et graphiques. Ces représentations sont prises en charge par une structure de contrôle permettant via le composant de production, la transformation du texte.

Pour ce qui concerne la mémoire de travail, Hayes (1996) reprend le modèle de Baddeley (1990) dont il reproduit la structure, l'administrateur central partageant des fonctions exécutives avec le processus de réflexion. Toutefois, il y adjoint un stockage sémantique supplémentaire (*mémoire sémantique*) afin de maintenir les unités sémantiques incluses dans le message pré-verbal et exploitées lors de la génération du texte. Ce registre est très comparable au *buffer épisodique* proposé ultérieurement par Baddeley (2000) dans la dernière version de son modèle de la mémoire de travail. Enfin, si Hayes (1996) rappelle l'importance fonctionnelle de la boucle phonologique dans la mise en texte, il insiste sur celle du calepin visuo-spatial qui interviendrait aussi lorsque, à l'aide des processus de lecture et d'édition, le rédacteur révise son texte dont les particularités de mise en forme matérielle peuvent être utilisées.

Même si les propositions de Hayes (1996) fournissent des pistes intéressantes concernant l'architecture générale d'un modèle rédactionnel qui intègre à la fois cognition et affect, centré sur la notion de mémoire de travail, celles-ci ne permettent pas d'expliquer aussi bien le fonctionnement, ni le coût respectif des différents processus rédactionnels, en relation avec les trois composantes de la mémoire de travail, aspects pourtant pris en compte dans le modèle développé par Kellogg (1996).

Actuellement, le modèle de Kellogg, élaboré en 1996 et décrivant la production écrite chez le scripteur adulte, est le seul à fournir une explication relative à la mise en œuvre et à la gestion des processus rédactionnels en relation avec les caractéristiques fonctionnelles et les capacités limitées de la mémoire de travail. En s'appuyant sur le modèle de production de textes de Brown, McDonald, Brown et Carr (1988), Kellogg identifie trois composantes rédactionnelles : la formulation (formulation), l'exécution (exécution) et le contrôle (monitoring). Ces composantes sont considérées comme des systèmes de production du langage super-ordonnés, nécessitant chacune deux processus de base. De plus, comme le postulaient déjà Hayes et Flower (1980), ces systèmes entretiennent d'étroites relations et peuvent être activés simultanément, si leurs demandes n'excèdent pas les capacités limitées de la mémoire de travail. L'intérêt fondamental du modèle de Kellogg est qu'il précise, dans le cadre du modèle de mémoire de travail de Baddeley (1986), la localisation et le coût (en termes de ressources cognitives) des différents traitements assurés par les systèmes et les processus rédactionnels. Pour ce faire, Kellogg pose les postulats suivants :

- en ce qui concerne le système de formulation, le processus de planification (planning) nécessite l'administrateur central et le calepin visuo-spatial (car le rédacteur pourrait récupérer des idées sous forme d'images mentales), alors que le processus de mise en texte (translating) requiert la boucle phonologique et l'administrateur central ;
- pour l'exécution, le processus de programmation (programming) sollicite l'administrateur central alors que l'exécution graphique (executing), lorsqu'elle est automatisée, ne nécessite aucun traitement en mémoire de travail et serait donc très peu coûteuse ;
- pour ce qui concerne le système de contrôle, le processus de lecture (reading) nécessite à la fois la boucle phonologique et l'administrateur central ; le processus d'édition (editing) n'est coûteux que pour l'administrateur central.

Les différentes séries d'expériences pour attester de la pertinence du modèle de Kellogg (1996) révèlent que la mémoire de travail contribue à la fois à la fluidité (grâce à la boucle phonologique) et à la qualité globale de la production écrite (grâce à l'administrateur central). Toutefois, les résultats demeurent encore sommaires et généraux. Ils sont en effet loin de pouvoir rendre compte de la localisation de tous les traitements rédactionnels dans les registres de la mémoire de travail, et encore moins d'envisager les éventuelles compétitions entre ces traitements. Ainsi, en ce qui concerne plus particulièrement la boucle phonologique,

le discours non écouté n'est sans doute pas la tâche secondaire la plus judicieuse, puisque les auteurs précisent aux participants, dans la plupart de leurs expériences, de ne pas écouter le discours diffusé qui est pourtant considéré comme une tâche interférente.

Par ailleurs, le rôle du calepin visuo-spatial demeure relativement obscur. Les auteurs précisent qu'il aurait un rôle moins important que la boucle phonologique, principalement parce qu'il conduit à une baisse moins forte des performances dans la tâche principale. Or, il est ici possible de se demander si le moindre effet des tâches ajoutées faisant intervenir le calepin ne provient-il pas simplement du fait que ces tâches soient moins coûteuses cognitivement. Les auteurs ne spécifient toutefois jamais si le coût inhérent à chaque type de tâche ajoutée a été contrôlé. Enfin, l'implication de l'administrateur central n'est pas étudiée directement. Les auteurs se contentent le plus souvent d'avancer, lorsqu'une tâche secondaire affecte profondément la tâche principale, que ce registre a dû être sollicité en plus de la boucle articulatoire.

À partir de la revue critique des modèles rédactionnels présentés plus haut, Chanquoy et Alamargot (2002) font plutôt une analyse critique des modèles précédant avant de proposer celui qui à leur sens semble plus pertinent dans le processus rédactionnel. Ils font le constat suivant lequel le premier modèle de production écrite (Hayes et Flower, 1980) met un accent sur le rôle de la mémoire à court terme (et non sur la mémoire de travail, abordant ainsi en termes de limitations des ressources cognitives et des capacités de stockage). Les modèles qui ont suivi (Hayes, 1996 ; Kellogg, 1996), s'appuyant sur le modèle de la mémoire de travail de Baddeley (1986), passent d'une approche descriptive et passive des contraintes de la mémoire de travail (ou de la mémoire à court terme) à une approche explicative et dynamique de ces contraintes. Si les propositions de Hayes (1996) fournissent des pistes intéressantes concernant l'architecture générale d'un modèle rédactionnel centré sur la notion de mémoire de travail, le modèle développé par Kellogg (1996) permet d'expliquer aussi bien le fonctionnement que le coût respectif des différents processus rédactionnels, en relation avec les trois composantes de la mémoire de travail (la formulation, l'exécution et le contrôle).

Si, comme l'avaient souligné Flower et Hayes dès 1980, l'une des difficultés de l'écrit consiste à gérer simultanément (ou à jongler avec) un grand nombre de contraintes, les recherches actuelles ne permettent pas encore de rendre véritablement compte de ces contraintes, d'un point de vue fonctionnel. Les différentes façons de concevoir les relations entre rédaction de texte et mémoire de travail soulignent l'importance de plus en plus grande

susceptible d'être accordée à la mémoire à long terme. Elle est alors considérée comme registre ressource stockant les différentes connaissances impliquées dans les traitements rédactionnels. Il paraît dès lors évident, que l'étude de Chanquoy et Alamargot (2002) du rôle des connaissances en mémoire à long terme sur les différents processus de production contraignent fortement l'activité rédactionnelle. Il semble de ce fait important de poursuivre les recherches en mettant en relation processus de production de textes, organisation des connaissances en mémoire à long terme et ressources de la mémoire de travail avec un accent accordé aux feedbacks au cours du traitement et en accordant une attention particulière au traitement syntaxique, sémantique en plus du traitement orthographique.

1.3.2.2. Flexibilité cognitive dans l'apprentissage de l'écrit comme capacité de prise d'initiatives pour le traitement de texte

Apprendre aux élèves à (re)travailler leurs textes est central dans une approche didactique. C'est cet aspect que Hayes et Flower (1980) mettaient déjà en exergue dans leurs travaux à travers le troisième processus de leur formalisation de l'activité rédactionnelle, à partir du concept de « révision ». Selon ces auteurs, trois attitudes sont nécessaires au cours d'un traitement de texte. D'abord, l'apprenant doit être à mesure de percevoir dans le texte déjà écrit ou en cours d'élaboration, une inadéquation entre la représentation correspondant aux intentions initiales, provisoirement stockées en mémoire, et le texte rédigé. Ce qui lui permettrait de détecter l'erreur et d'envisager sa correction. Ensuite, la seconde attitude consiste à diagnostiquer l'erreur, c'est-à-dire déterminer la nature de l'erreur. Et enfin, après avoir trouvé les moyens de correction nécessaires, l'apprenant doit pouvoir procéder à la modification qui lui permettra d'aboutir à un changement dans la surface du texte.

Dans cette perspective, le traitement de texte doit porter à la fois sur la cohérence et la cohésion du texte, c'est-à-dire, sur les processus linguistiques (syntaxe, énonciation, éléments sémantiques, qui assurent l'unité du texte) et sur les normes du type de texte. Ainsi considéré, le traitement de texte peut se décliner en deux phases : une phase de relecture et une phase de réécriture. La première phase pourrait alors consister en une relecture collective des textes écrits par les élèves et leur commentaire à travers des séances d'oral collaboratif, en groupe classe ou en petits groupes. Ce qui permettrait :

- de passer par des négociations orales donnant à attendre des activités d'ajout, de suppression, de déplacement, ainsi que des interventions portant sur l'orthographe ;
- de prendre en compte des éléments très divers sur les plans orthographique, lexical et syntaxique et des paramètres relevant de la cohérence textuelle ;

- de dialoguer avec soi-même / les autres et d'accepter ou refuser telle ou telle solution.

Deuxièmement, la lecture à haute voix de son texte par l'auteur du texte, après la phase de travail individuel ou par un pair est une autre forme d'étayage (Lemanchec, 2010) par la relecture. Celle-ci attire l'attention des élèves sur le rôle de la ponctuation et met en évidence les éventuels problèmes de syntaxe. Plus largement, et en inscrivant la révision dans un processus dynamique qui prévoit des phases de réécriture, la confrontation des écrits des élèves avec des textes proposant des caractéristiques similaires à celles visées par la consigne d'écriture leur permet d'y trouver des réponses aux problèmes d'écriture qu'ils ont pu rencontrer. La lecture intervient ici non en amont, comme proposant un modèle difficile à imiter, mais en aval comme un répertoire de réponses possibles à des questions que les élèves se sont posées en s'essayant à l'écriture.

C'est dans cet ordre d'idées que s'inscrivent les travaux de Cavanagh et Blain (2009). Dans une étude sur l'intégration de l'apprentissage du code linguistique au processus d'écriture, Cavanagh et Blain pensent qu'en renforçant chez l'élève l'idée que l'écrit sert à transmettre un message, celui-ci parviendrait plus aisément ou comprendrait davantage la nécessité d'accorder un intérêt particulier aux règles grammaticale, orthographique, syntaxique et de ponctuation. De leur point de vue, l'étape de la révision est le moment le plus propice pour le faire. Car c'est à ce moment-là que le scripteur cherche à améliorer son texte et à en corriger toutes les erreurs, avant de le publier. En effet, pour les auteurs, la diffusion à de vrais destinataires justifie cette correction des erreurs. Cependant, il convient de relever que le fait de corriger toutes les erreurs dans tous les textes produits peut avoir des effets pernicieux tant chez l'apprenant que chez l'enseignant. Si l'enseignant a tendance à moins faire écrire les élèves parce que débordé de corrections, l'apprenant quant à lui, peut être découragé par un tel acharnement qui lui enlève le plaisir d'écrire tout en renforçant son sentiment d'insécurité linguistique.

Afin de contourner ces risques d'inhibition au cours du traitement de texte, Cavanagh et Blain (2009) suggèrent qu'une fois la « première version » du texte terminée, l'enseignant devrait sélectionner, à partir des brouillons des élèves, une notion spécifique qui leur pose problème et qui est récurrente dans le genre de texte qu'ils sont en train de produire (par exemple, l'emploi de l'imparfait et du passé composé dans un récit). Ensuite, qu'il propose aux apprenants de « décrocher », c'est-à-dire de sortir du contexte du processus d'écriture dans lequel ils sont engagés afin de se concentrer sur la notion ciblée. Pour permettre aux apprenants de comprendre le fonctionnement du phénomène à l'étude, l'enseignant pourrait

faire recours à une démarche inductive (Nadeau et Fisher, 2006) pour les amener à émettre une hypothèse sur la règle d'emploi, en observant la notion dans un texte du genre étudié et en s'engageant dans des activités de manipulation permettant le repérage des régularités.

Cavanagh et Blain (2009) rejoignent ainsi la théorie socioconstructiviste. Ils proposent alors d'inscrire les différentes activités de manipulation au cours de l'apprentissage de l'écrit dans un cadre collaboratif. Il s'agit de mettre en place des groupes ou sous-groupes de travail pour favoriser la confrontation de points de vue différents et entraîner la modification des conceptions initiales. Une fois l'hypothèse sur la règle formulée, l'enseignant peut alors inviter ses apprenants à la valider dans un autre corpus. Si elle s'avère généralisable, elle pourra prendre la forme d'une règle que les élèves formuleront dans leurs mots. Et suivront après cette phase, des exercices d'automatisation et le réinvestissement de la notion dans le texte en cours et dans les productions subséquentes. Une telle démarche active de découverte du fonctionnement de la langue en lien avec la production de textes permettrait aux apprenants d'être davantage conscients que le code linguistique est au service du message à transmettre et non pas une fin en soi. C'est donc une pratique intégrative du processus de révision et non de traitement de texte que proposent Cavanagh et Blain (2009). A cet effet, ils abondent dans le sens de Cazabon (2005) qui soutient qu'il faut à tout prix éviter de véhiculer une conception normative de la langue en réduisant l'apprentissage de l'écrit à des exercices de grammaire hors contexte.

Crinon (2018) quant à lui suggère une modification du regard de l'enseignant sur les productions de ses élèves et du type d'accompagnement à leur évolution. Convoquant les travaux de Sève (2017) qui présente un dispositif rompant avec la correction normative pour aller vers un accompagnement bienveillant des essais des enfants, il considère qu'il est important que les enseignants fassent une lecture « en positif » des écrits des élèves, parce favorables aux progrès de ceux-ci. Dans ce sens, il convient pour les enseignants de fournir une aide à l'apprenant qui lui permette non pas de vivre l'erreur comme un échec. Mais à partir des observations de l'enseignant, de développer des aptitudes qui lui permettent de comprendre la nature de ces erreurs, de les corriger et de les dépasser.

Faire preuve de flexibilité cognitive en expression écrite suppose donc pour l'apprenant des aptitudes. D'abord, il doit être à mesure de traiter l'information que lui suggère la situation. A ce niveau les facteurs cognitifs interviennent. L'apprenant doit ainsi pouvoir identifier dans la tâche qui lui est proposée le problème à résoudre (le type de

production attendu), distinguer les contraintes liées à sa production et retrouver dans sa mémoire à long terme les connaissances impliquées dans le traitement rédactionnel.

Selon Piolat (2004), en tant qu'activité complexe, la mise en œuvre de l'expression écrite est contrainte par la *capacité* limitée de ressources dont dispose l'individu. Compte tenu de cette limite, les individus ne peuvent conduire en parallèle qu'un nombre limité d'opérations car le coût de ces traitements ne peut dépasser les ressources attentionnelles disponibles. Il convient à cet effet d'éviter que la surcharge cognitive ait lieu et de considérer aussi bien le processus de traitement de l'information que celui de l'organisation de la pensée dans la mémoire à long terme (Chanquoy et Alamargot, 2002). Dans ce sens, organiser la pensée au cours du processus rédaction, c'est planifier, mettre en texte et réviser. Cet aspect fait appel à la métacognition (Kelzock Komtsindi, 2009). Selon les idées de Kelzock Komtsindi, en référence aux travaux de Lafortune et Saint-Pierre (1992), l'apprenant doit disposer de connaissances métacognitives qui l'inclinent à effectuer la tâche en partant d'une planification sur laquelle il a un certain contrôle. Celle-ci est générée à partir de ses idées et croyances sur la tâche à réaliser, qu'il ajuste par la suite en fonction des résultats obtenus sur la base des procédures initialement adoptées.

À tout prendre, l'écrit tel qu'il est envisagé dans le premier chapitre de cette thèse se rapporte au moyen qui permet à l'individu d'exprimer sa pensée à travers l'écriture. De ce fait l'écrit apparaît à la fois comme une activité mentale, une opération de communication, et comme un moyen de projection de l'individu. Ecrire suppose un certain nombre de capacités chez celui qui écrit. Il doit faire preuve de flexibilité imaginative parce que le texte à produire le confronte à la fois à un inter-actant présent lorsqu'il est en groupe d'apprentissage, et absent lorsqu'il doit produire seul tout en s'adressant à un récepteur (absent de la situation de communication). De ce point de vue, sa production doit manifester une certaine empathie à l'égard de son interlocuteur virtuel, c'est-à-dire qu'il doit produire en tenant compte du lecteur. Aussi, la flexibilité imaginative se lit-elle à partir de l'originalité de la production lorsque celle-ci se démarque par son imagination et sa créativité. On peut alors comprendre pourquoi le modèle didactique dans lequel s'applique l'apprentissage de l'écrit dans cette thèse soit le modèle de l'expression écrite. Car, contrairement aux autres modèles, il permet à l'apprenant de libérer ses potentialités à travers l'apprentissage et lui permet de donner libre cours à son imagination.

L'expression écrite suppose également une flexibilité cognitive dans la mesure où l'activité est considérée comme une situation de résolution de problème. A ce titre, l'apprenant est appelé à traiter une information (identifier le type de texte à produire, mobiliser les connaissances nécessaires pour sa production, organiser sa pensée pour produire le texte), prendre des initiatives pour traiter le texte. Le traitement de texte, suppose à partir de l'analyse qui précède la révision principalement. Elle se décline en deux phases, une phase de relecture et une phase de réécriture. Il s'agit de s'intéresser dans ce cas à la fois à la cohérence et la cohésion du texte, c'est-à-dire aux processus linguistiques (syntaxe, énonciation, éléments sémantiques, qui assurent l'unité du texte) et aux normes rédactionnels du type de texte à produire. Au terme de cette relecture, l'apprenant devrait pouvoir réécrire son texte en intégrant toutes les observations qui auront été relevées et corrigées. Bref, s'exprimer à l'écrit suppose que l'apprenant soit capable de sélectionner la représentation ou la stratégie la plus appropriée dans une situation donnée pour résoudre le problème, c'est-à-dire produire un texte original ; mais aussi de changer de stratégie en fonction de la modification de l'environnement.

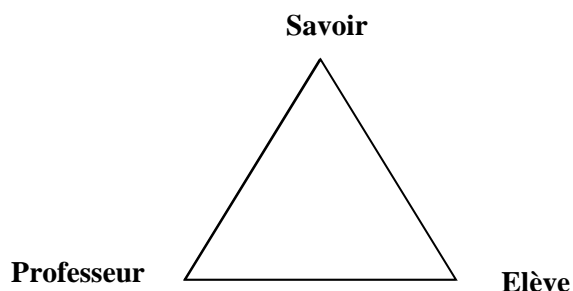
CHAPITRE 2 : SYSTÈME DIDACTIQUE ET COLLABORATION DANS LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS

L'acquisition de la compétence de l'écrit, et plus particulièrement de l'expression écrite n'est pas une tâche aisée pour des élèves qui rentrent au collège. Elle nécessite, d'une part, une nette détermination des besoins de ces élèves, et d'autre part, des pratiques enseignantes qui permettent l'établissement de liens entre les savoirs et le recours à des outils adéquats pour mieux les aider dans le processus de développement de la compétence. Le chapitre précédent a développé le concept de l'écrit en rapport avec la flexibilité cognitive et imaginative. Le présent chapitre est construit autour des facteurs liés aux processus d'enseignement/apprentissage. Pour ce faire, il présente dans une première section le concept de système didactique, dans une seconde section, il développe la notion d'apprendre autour de trois modèles théoriques, et se clôt par des constats théoriques.

2.1. LE CONCEPT DE SYSTÈME DIDACTIQUE

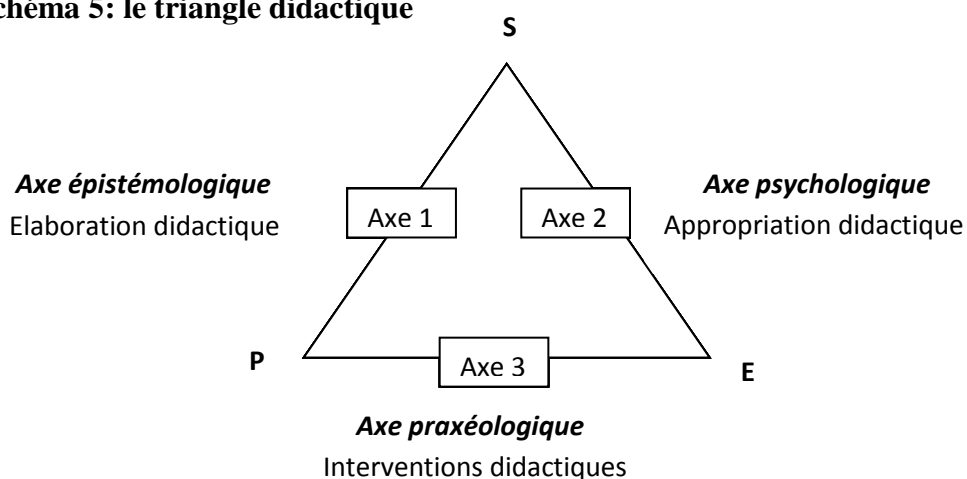
Chevallard (1985) promeut le système didactique en réaction contre le modèle binaire de la pédagogie qui privilégie la relation enseignant/enseigné. Il passe de ce fait du modèle binaire au modèle triptyque dans lequel est introduit un troisième pôle, celui du Savoir. Ces trois acteurs de processus enseignement-apprentissage entretiennent des relations étroites entre elles. Le triangle ainsi établi propose une approche de type systémique, ce qui explique l'appellation de système didactique. Le concept de système didactique émane alors des travaux de Chevallard dans le champ de la didactique des mathématiques. Par la suite, ce concept va être adopté en didactique en général puisqu'il se réfère au jeu qui s'opère entre un enseignant, des élèves, et un savoir (disciplinaire). Ce sont ces trois entités qui organisent le système didactique représenté sous la forme d'un triangle à trois pôles. La figure 1 représente le système didactique élaboré par Chevallard.

Schéma 4: Système didactique



Ces trois constituants agissent et réagissent entre eux dans toute situation d'enseignement/apprentissage. Le système didactique ainsi conçu symbolise autant l'objet d'enseignement que l'objet d'apprentissage (Jonnaert et Vander Borgh, 2009). Le mérite de Chevallard (1991) revient ainsi à montrer combien l'analyse des savoirs doit aller de pair avec l'étude des pratiques institutionnelles où ces savoirs sont créés, développés, utilisés, diffusés, enseignés et appris. Il se dégage de ces analyses que la didactique s'intéresse au jeu qui se mène entre un enseignant, des élèves, et un savoir à acquérir. C'est dans cette structure systémique que s'inscrit le triangle didactique, figure emblématique de la réflexion didactique (Langlade, 1997). A partir des relations nouées entre les trois pôles, Duplessis (2008) détermine trois axes qui définissent la collaboration dans le système didactique. Ces interactions permettent de caractériser des points de vue particuliers quant au rapport au savoir. Elles conditionnent des heuristiques selon trois approches disciplinaires à la fois distinctes et complémentaires. Le schéma 5 illustre le triangle didactique et les différentes relations didactiques qui en découlent.

Schéma 5: le triangle didactique



Source : Duplessis (2008), *le triangle didactique* (schéma : les trois dimensions de la recherche didactique).

- **L'axe 1 (Savoir – Enseignant) : axe épistémologique (élaboration didactique)**

Selon Duplessis (2008), la dimension épistémologique est à saisir dans la perspective didactique. Dans ce cas, il est question d'analyser et de produire des savoirs à enseigner, en tenant compte du développement cognitif des élèves concernés, de leurs représentations ainsi que du choix d'une terminologie facilitatrice. De ce point de vue, les axes 1 et 2 trouvent ici leur nécessaire articulation. Mais l'enseignant, récepteur d'un programme de savoirs à enseigner, ne les enseigne pas tels quels. Il doit encore selon Cornu et Vergnion, (1992), les décontextualiser et les recontextualiser pour ses classes, en fonction des niveaux, de ses choix méthodologiques et de ses objectifs spécifiques. Selon Duplessis (2008), l'analyse de la matière doit être mise à l'épreuve de la pratique éducative. C'est dans cette logique que s'inscrivent les la transposition didactique (Chevallard, 1985 ; Astolfi, 1997) et de contrat didactique (Brousseau, 1986, Jonnaert et Vander Borgh, 2009), concepts sur lesquels nous reviendrons. A ce niveau encore se produit une autre interaction, celle des dimensions épistémologique (Axe 1) et praxéologique (Axe 3).

- **L'axe 2 (Élève-Savoir) : axe psychologique (appropriation didactique)**

Sur l'axe Elève-Savoir se joue le processus de l'« appropriation didactique » (Halté, 1992). D'après Duplessis (2008), ce registre puise aux sources de la psychologie génétique piagétienne et du constructivisme, partant de l'idée que l'élève construit ses connaissances. Il est alimenté par les recherches en psychologie cognitive portant sur la mémoire, les représentations, la résolution de problèmes et, globalement, sur la manière dont le sujet cognitif traite l'information qu'il reçoit. Cet axe se donne pour perspective l'exploration des conditions de l'apprentissage, et notamment la construction des concepts par l'apprenant, leur utilisation, leur réinvestissement, les stratégies particulières d'apprentissage, les représentations que se font les élèves de ces connaissances et les conflits (socio)cognitifs. Les observations enregistrées sur les conditions nécessaires à la construction des savoirs peuvent infléchir la détermination et la présentation de ceux-ci (lien avec l'Axe 1). Ces observations influent également forcément sur les stratégies pédagogiques mises en œuvre dans la classe par l'enseignant (lien avec l'Axe 3).

- **L'axe 3 : Enseignant-Élève : axe praxéologique (interventions didactiques).**

L'axe 3 selon Duplessis (2008) sert de cadre à l'étude des conditions de l'« intervention didactique ». Pour lui, l'épithète « praxéologique » fait référence au système

de tâches complexes et plurielles qui sont dévolues à l'enseignant dans la gestion de la situation didactique. Ce sont des tâches composées, articulant théories et techniques, qui sont orientées vers l'action et la recherche d'efficacité. Elles comprennent des tâches de conception et d'organisation de dispositifs d'étude d'une part, des tâches d'aide à l'étude ou de direction d'étude d'autre part (Chevallard, 1997). Duplessis considère que la réflexion didactique vise à pouvoir rendre compte de la manière dont l'enseignant, au travers de ces tâches, peut prendre en charge du mieux possible l'articulation des deux autres axes. Bronckart et Chiss (2005) pensent que cet axe recouvre également le domaine de la relation pédagogique et s'intéresse à ce titre à la nature des relations que l'activité de médiation des savoirs instaure entre les élèves et l'enseignant, le type de contrat didactique qui s'établit entre les deux partenaires, les régulations nécessaires au décalage entre la temporalité de l'enseignement et la temporalité de l'apprentissage ainsi que les styles d'enseignement.

Ainsi, le triangle didactique selon Jonnaert et Vander Borgh (2009) symbolise une surface d'interactions entre trois catégories de variables, plutôt que trois pôles d'un triangle. Notamment celles relatives respectivement au savoir ou à l'objet de la rencontre entre les élèves et l'enseignant, à l'enseignant, et aux élèves. Et dans cette logique, aucune de ces variables n'a de prédominance sur les autres, car c'est la solidarité fonctionnelle de ces trois familles de situations qui caractérise une situation didactique. Les trois axes ainsi déroulés offrent autant de dimensions à explorer. Ils servent à désigner des entrées possibles à la réflexion dont le système didactique est l'objet. Selon Reuter et al. (2007), la question des méthodes pédagogiques n'est pas primordiale ici. La réflexion va plutôt s'orienter sur les interactions systémiques de ces trois dimensions à l'œuvre dans toute situation d'enseignement-apprentissage, ainsi que sur le rapport au savoir que ces interactions interrogent. C'est pourquoi il importe de comprendre le contenu sémantique du concept de savoir et celui du processus enseignement/apprentissage qui permettent de rendre plus explicite, dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit, les différentes relations impliquées dans le système didactique.

2.1.1. La notion de savoir

Le concept de savoir dans le champ du management est défini par Durand (1996, p.21) comme : « *l'ensemble structuré des informations assimilées et intégrées dans un cadre de référence qui permet à l'entreprise de conduire ses activités et d'opérer dans un contexte*

spécifique, en mobilisant pour ce faire des interprétations différentes, partielles et pour partie contradictoires ». Le savoir suppose donc de son point de vue, le fait pour un sujet de pouvoir accéder aux données externes, d'en accuser réception pour les transformer en des éléments d'information acceptés et de pouvoir les intégrer dans des schémas préexistants, quitte à en faire évoluer non seulement le contenu mais aussi la structure, chemin faisant.

Dans le champ de l'éducation, *Le dictionnaire des concepts clés de pédagogie* explicite le concept de savoir sous deux acceptions. La première la considère comme « *des connaissances objectivées, c'est-à-dire des contenus ou des énoncés sur le monde, détachés de toute subjectivité, extérieures aux individus et facilement communicable* » (Raynal et Rieunier, 2010, p. 401). Ces connaissances ne sont pas individuelles, elles présentent une structure commune extérieure aux individus. Dans cette logique, le savoir relève d'une communauté qui a décidé de statuer sur une connaissance pour l'ériger en savoir. La seconde acception quant à elle attribue au contraire une valeur individuelle au terme savoir. Dans ce sens, les savoirs correspondent aux « *connaissances individuelles indissociables du sujet, mises en œuvre par la personne pour comprendre le monde, en construire une représentation et agir sur lui* » (Raynal et Rieunier, 2010, p. 401). Raynal et Rieunier rapprochent le concept de savoir à ce niveau à celui de cognition au sens de la psychologie cognitive. Celle-ci considère comme cognition les produits des processus cognitifs, c'est-à-dire les connaissances vraies ou erronées qu'un sujet construit personnellement tout au long de sa vie et qui lui permettent d'entrer en relation avec le monde. Il s'agit donc des connaissances déclaratives, conditionnelles, procédurales, des croyances, des perceptions, concepts, des représentations, des attitudes, etc.

Ces deux acceptions ne sont différentes dans la réalité que dans la forme, car en didactique elles sont complémentaires. En effet, pour qu'un savoir soit appréhendé comme tel, il faut que le sujet puisse se l'approprier. C'est un processus qui va de l'inter à l'intra-individuel. De manière spécifique, le dictionnaire de didactique du français (Cuq, 2003) conçoit le concept de savoir sous la lexie de « *savoir déclaratif* » et la définit par opposition au savoir procédural (savoir-faire). Selon Cuq, si pour d'aucuns le savoir ou connaissances linguistiques précèdent nécessairement le savoir-faire communicatif, pour lui, grâce à l'approche communicative, le savoir-faire opérationnel peut précéder le savoir conceptuel. Il admet dans ce sens que « *le savoir seul ne peut garantir un savoir-faire véritable* » (2003, p.218). Il rejoint de ce point de vue les conceptions de Vygotski concernant les concept quotidien et concepts spontanés.

D'après Vygotski (2019), à son entrée dans l'apprentissage, l'apprenant dispose seulement de savoirs spontanés dont il convient d'en connaître les tenants et les aboutissants afin de pouvoir envisager un apprentissage qui lui permettrait de développer les savoirs scientifiques. La suite de notre argumentaire consistera à présenter d'une part le concept de savoir spontané, d'autre part celui de savoir scientifique dans ses différentes déclinaisons en vue d'établir le rapport qui existe entre les deux.

2.1.1.1. Les savoirs spontanés

De façon générale, les savoirs spontanés peuvent être considérés comme des connaissances banales, communes, empiriques. En les désignant sous l'acception de concepts quotidiens, Vygotski (2019, p.282) les définit comme : « *les représentations que l'enfant a de la réalité* ». Le savoir spontané est donc le produit d'une élaboration spontanée de la pensée, car les savoirs spontanés relèvent le plus souvent des perceptions du sujet, des perceptions de l'esprit grâce à la mémoire. C'est dire que le savoir spontané est élaboré de manière non consciente et involontaire, dans la mesure où l'esprit de par sa capacité naturelle à établir des relations entre des phénomènes analogues peut s'attendre à leur réapparition et devenir ainsi capable de les prévoir.

De ce point de vue, Vygotski (2019) distingue trois caractéristiques principales au savoir spontané : son incapacité à l'abstraction, ce qui suppose son caractère concret, son inaptitude au maniement volontaire et donc l'absence de prise de conscience du concept qui suppose son verbalisme. Les travaux de Piaget montrent qu'avant l'âge scolaire, l'enfant est incapable de prendre conscience de sa pensée propre et par conséquent incapable d'établir des relations logiques entre les concepts. Car à la conscience logique se substitue la logique égocentrique. Piaget établit de manière empirique une relation de dépendance interne entre la conscience logique et la logique égocentrique de l'enfant « *l'absence de prise de conscience et le caractère non volontaire, la compréhension inconscience et l'utilisation spontanée* » (Vygotski, 2019, p.311). Ces deux phénomènes particuliers de la pensée enfantine sont révélateurs de la présence encore marquée de la pensée égocentrique ; et c'est grâce à la socialisation de sa pensée qu'elle disparaît progressivement. Pour montrer comment l'enfant parvient progressivement à avoir la maîtrise de sa pensée propre, il part d'un exemple dans lequel il est demandé aux enfants de compléter une phrase par une relation logique (« parce que »). Il montre que l'enfant à l'âge préscolaire est incapable de d'établir intentionnellement et volontairement une liaison causale, alors que dans son langage involontaire, spontané, il l'emploie tout à fait correctement et tout en saisissant le sens.

Vygotski (2019) lit l'absence de prise conscience de la logique par l'enfant du point de vue de la logique fonctionnelle et considère que :

L'enfant témoigne d'une aptitude à toute une série d'opérations logiques lorsqu'elles apparaissent dans le cours spontané de sa pensée propre, mais il s'avère incapable d'effectuer des opérations tout à fait analogues lorsqu'elles exigent une exécution non pas spontanée mais volontaire et intentionnelle » (p.311).

Ainsi considéré, l'apparition de la prise de conscience serait, d'après l'auteur, tributaire de l'apparition du besoin. Or, une telle explication d'après Vygotski implique que « *le besoin comporte la capacité de créer des appareils nécessaires à sa satisfaction* ». Dès lors, la prise de conscience de par cette disposition serait elle-même « *préformée* » (2019, p.313). En effet, Piaget explique la prise de conscience à partir de deux lois psychologiques. La première est « la loi de prise de conscience de Claparède » et la seconde, la « loi de conscience ou de déplacement ». Pour ce qui est de la première loi, il montre à partir de ses expériences que l'enfant adopte une attitude identique en face des objets qui se prêtent à une assimilation, sans avoir besoin de prendre conscience de cette identité d'attitude. Seulement cette loi pour (Vygotski, 2019) reste purement fonctionnelle, car elle ne permet pas de comprendre comment s'opère la prise de conscience en ce sens qu'elle n'indique que quand l'individu a besoin ou pas de prendre conscience et laisse de côté le problème lié aux obstacles de la prise de conscience.

La seconde loi convoquée par Piaget se caractérise par l'usage du principe de la répétition ou de la reproduction à un stade supérieur d'évènements et de règles qui se sont présentés à un stade plus précoce du développement d'un même processus. C'est ce principe, souligne Vygotski, qui était d'ailleurs appliqué à l'apprentissage de l'écrit : « *l'explication chez l'écolier des particularités du langage écrit, dont le développement serait, paraît-il, la répétition de celui du langage oral, lequel a lieu dans la petite enfance* » (2019, p.316). Or, l'oral a ses particularités propres et le langage écrit dispose des siennes. Dès lors, l'un ne saurait être la reproduction de l'autre. Cette seconde loi pour Vygotski est aussi peu pertinente que la première dans la mesure où en s'appuyant sur le principe de la reproduction, elle ne parvient pas à expliquer le passage d'un niveau de développement inférieur, l'oral par exemple, à un niveau de développement supérieur, l'écrit. Piaget à travers ces lois, montre

que l'enfant prend conscience des concepts, arrive à accéder aux concepts conscients sur la base des échecs antérieurs qui lui servent de levier lorsqu'il parvient au stade supérieur, ceux-ci ayant suscité en lui le besoin.

Mais pour Vygotski (2019), si la première loi est capable d'expliquer comment l'absence de besoin entraîne l'absence de prise de conscience, elle ne parvient pas cependant à montrer comment l'apparition du besoin peut déclencher la prise de conscience. Dans la même logique, si la seconde loi parvient à montrer que les concepts sont non conscients à l'âge pré-scolaire, elle ne définit non plus comment s'effectue leur prise de conscience à l'âge scolaire. D'où la limite fondamentale de ces lois développées par Piaget, car pour l'auteur, « *le développement consiste précisément en une prise de conscience progressive des concepts et des opérations de la pensée propre* » (Vygotski, 2019, p.307). Dès lors, il reste encore à élucider le problème du passage des concepts non conscients aux concepts conscients tout au long de l'âge scolaire, et donc celui du passage des concepts spontanés aux concepts scientifiques.

2.1.1.2. Les savoirs scientifiques

Des auteurs tels que Popper (1985) définissent le savoir scientifique d'un point de vue épistémologique comme un savoir explicatif (argumenté et justifié), problématisé (qui répond à une problématique initiale) et critiqué (il est discuté, remis en question, par les scientifiques notamment). En effet, une théorie scientifique se construit par la critique et l'élimination des théories antérieures. Cette « vérité scientifique » est une production intellectuelle qui résulte d'un raisonnement rigoureux, souvent basée sur l'expérimentation. Il fait donc noter qu'un savoir scientifique, est juste à un moment donné, pour une société donnée, avec les préoccupations sociétales du moment et avec les connaissances actuelles des chercheurs. A cet instant donné, il y a eu un consensus pour valider un modèle, mais celui-ci sera vraisemblablement remis en cause dans le futur, par d'autres chercheurs. C'est ainsi qu'évolue un concept scientifique. Il y a constamment une réadaptation des concepts qui ont fonctionné à un certain moment, mais qui ne cadrent plus avec les nouvelles connaissances.

Vygotski apprend le concept scientifique d'un point de vue psychopédagogique et soutient qu'il Pour Vygotski apparaît dans le processus d'une « *opération intellectuelle, opération dans laquelle l'élément central est l'emploi fonctionnel du mot comme moyen de diriger volontairement l'attention, d'abstraire, de différencier des traits, d'en faire des synthèses et de les symboliser à l'aide d'un signe* » (2019, p.277). Pour lui, la formation des

concepts s'effectue à chaque fois que se pose à la pensée de l'adolescent une situation dans laquelle il est amené à mettre en place un processus de résolution de problème. De ce point de vue, le concept scientifique apparaît donc pour lui comme les « *concepts authentiques, incontestables, les vrais concepts* » (2019, p.281), ceux qui permettent de comprendre le fondement de tout processus du développement mental de l'enfant.

A ce sujet, Vygotski (2019, p.284) écrit :

le développement d'un concept scientifique s'effectue dans les conditions d'un processus éducatif, qui représente une forme spécifique de collaboration systématique entre le pédagogue et l'enfant, collaboration au cours de laquelle les fonctions psychiques supérieures de l'enfant mûrissent avec l'aide et la participation de l'adulte.

Pour lui, la collaboration mise en œuvre ici justifie la maturation précoce des concepts scientifiques par rapport aux concepts quotidiens. Il explique alors le développement des concepts scientifiques à travers un système d'aide que l'enseignant apporte à l'élève au cours de l'apprentissage. Ainsi, la faiblesse des concepts quotidiens se manifeste par une incapacité à l'abstraction, une inaptitude au maniement volontaire Celle du concept scientifique se trouve dans son verbalisme, son insuffisance à exprimer le concret, ce qui constitue justement la force des concepts quotidiens, alors que celle des concepts scientifiques se mesure dans la capacité dont dispose l'enfant à utiliser volontairement « *sa disponibilité dans l'action* » (Vygotski, 2019, p.285). Contrairement aux concepts spontanés, les concepts scientifiques ne sont pas mémorisés par l'enfant mais se forment « *grâce à une grande tension de toute l'activité de sa pensée* ». C'est dire que le concept scientifique se distingue de par son caractère volontaire et conscient, de même que par sa capacité de généralisation.

Si pour Piaget « *l'absence de prise de conscience des concepts à l'âge préscolaire, est une séquelle de l'égoïsme en déclin, qui conserve encore une influence sur la sphère nouvelle, encore en formation, dans la pensée verbale* », et pour expliquer cette non conscience, il fait recours « *à l'autisme résiduel de l'enfant et à l'insuffisante socialisation de sa pensée, , qui entraîne l'incommunicabilité* » (Piaget cité dans Vygotski, 2019, p.308), Vygotski rejette absolument cette idée. Pour lui, le fait majeur relevé justement à l'âge

scolaire est que « *les fonctions psychiques supérieures dont les traits distinctifs fondamentaux sont précisément l'intellectualisation et la maîtrise, c'est-à-dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté* » (2019, p.319). ce qui suppose qu'une fonction est maîtrisée seulement lorsqu'elle s'intellectualise et l'intervention de la volonté dans l'activité d'une fonction est la contrepartie de la prise de conscience de celle-ci.

Vygotski (2019, p. 323) considère que la « *modification de la structure fonctionnelle de la conscience forme précisément la substance principale et centrale de tout le processus de développement psychique* », c'est pourquoi il écrit :

à l'âge scolaire l'attention et la mémoire deviennent-elles conscientes et volontaires alors que l'intellect proprement dit reste non conscient et involontaire. La loi générale de développement est que la prise de conscience et la maîtrise ne sont propres qu'au stade supérieur de développement d'une fonction (Vygotski, 2019, p. 323).

Pour prendre conscience, l'enfant doit disposer de ce dont il doit prendre conscience. Et pour savoir, il doit disposer de ce qui doit être soumis à sa volonté. Dans ce sens, il montre que la « *perception* » se développe dans le premier stade de développement de la pensée de l'enfant, c'est-à-dire dans la petite enfance tandis qu'au « *seuil de l'âge scolaire la perception et la mémoire ont déjà acquis une grande maturité, laquelle fait partie des prémisses fondamentales de tout développement psychique au cours de cette période* » (Vygotski, 2019, p. 324). C'est pourquoi, relève-t-il, les fonctions conscientes et volontaires de la mémoire et de l'attention surviennent chez l'enfant dès le début de l'âge scolaire. Et inversement, on peut aussi comprendre pourquoi les concepts de l'écolier restent non conscients et volontaires. Toutefois, pour mieux saisir comment l'enfant prend conscience d'un concept, il faudrait commencer par comprendre ce que désigne la notion de prise de conscience.

Vygotski indique que la prise de conscience repose sur la généralisation, la généralisation elle-même étant « *prise de conscience et systématisation des concepts* » (2019, p.329). Il écrit : « *la prise de conscience repose sur une généralisation des processus psychique propres, qui conduit à leur maîtrise. Dans ce processus, c'est avant tout l'apprentissage scolaire qui joue ce rôle décisif* » (Vygotski, 2019, p.327). Alors que pour Piaget, la prise de conscience s'opère « *grâce à l'éviction des vestiges de l'égoïsme*

verbal par la pensée sociale venue à maturité. Elle ne survient pas en tant que stade supérieur nécessaire du développement des concepts non conscients, elle est apportée du dehors » (Piaget, 1923, cité dans Vygotski, 2019, p.327). C'est cette conception qui donne à Piaget de limiter l'histoire du développement de la pensée au seul développement des concepts spontanés.

Pourtant concevoir le développement sur ce plan unique ne permet pas d'expliquer clairement comment les concepts deviennent conscients et volontaires. Pour Vygotski, il est tout à fait compréhensible que Piaget conçoive les concepts comme non conscients et involontaires Car les concepts spontanés auxquels il se réfère sont intrinsèquement de nature non consciente dans la mesure où « *l'attention qu'il implique est toujours dirigé sur l'objet qu'il représente et non sur l'acte même de la pensée qui l'appréhende* » (2019, p.327). La prise de conscience est pourtant un acte de la conscience dont l'objet est l'activité même de la conscience. De ce fait, la non prise de conscience des concepts n'est pas forcément liée à l'égoïsme de l'enfant, mais à la nature des concepts spontanés, notamment, leur non-systématisation. C'est pourquoi Vygotski (2019, p327) considère que « *les concepts scientifiques ouvrent la porte à la prise de conscience* » dans la mesure où la prise de conscience s'effectue grâce à la formation d'un système de concepts, fondé sur des rapports déterminés de généralités entre ceux-ci et dont la finalité est de les rendre volontaires.

Ainsi, la faiblesse de la théorie de Piaget « *tient à ce qu'elle laisse de côté les concepts scientifiques et qu'elle reflète les règles du mouvement des concepts hors système* » (Vygotski, 2019, p.332). Pourtant, c'est seulement lorsque le concept est intégré dans un système qu'il devient conscient et volontaire. On peut donc comprendre que l'hypothèse de Vygotski s'étende au problème plus général du développement et que les concepts scientifiques apparaissent à partir du processus scolaire, qui en est la source de développement. En effet, la théorie dans laquelle s'inscrit Piaget « considère l'apprentissage scolaire et le développement comme « *deux processus indépendants l'un de l'autre et opère une différenciation des propriétés intellectuelles de l'enfant en propriétés résultant du développement d'une part et d'autre part en propriétés dues à l'apprentissage scolaire* » (Vygotski, 2019, pp.333-334). Cette démarcation signifierait selon Vygotski que le développement crée des possibilités que l'apprentissage réalise. Dès lors, l'apprentissage scolaire apparaîtrait comme « une sorte de superstructure de sa maturation ».

Plus précisément, Vygotski (2019) relève pour la première conception (l'ancienne psychologie) dans laquelle s'inscrit la théorie de Piaget :

la pensée de l'enfant passe nécessairement par un certain nombre de phases et stades, que cet enfant reçoive ou non un enseignement. S'il en reçoit un, c'est un fait purement extérieur, qui ne forme pas un avec les processus propres de sa pensée » et ajoute-t-il, « la pédagogie doit-elle tenir compte de ces particularités autonomes de la pensée enfantine comme du seuil inférieur qui détermine le moment où un apprentissage devient possible (p. 336).

Pour Piaget, l'indice du niveau de la pensée de l'enfant est la manière dont il pense dans un domaine où il n'a pas de connaissances et non pas ce que l'enfant sait, et encore moins ce qu'il est capable d'assimiler. Sa théorie suppose ainsi que l'apprentissage et le développement sont nettement opposés. Ce qui permet d'ailleurs de comprendre sa thèse développée précédemment et qui suppose que « *les concepts scientifiques évincent les concepts spontanés et prennent leur place bien plutôt qu'ils ne viennent de ceux-ci, et les transformant* » (Vygotski, 2019, p.337). Même si Vygotski admet que certains préalables (un certain niveau de maturité des fonctions psychiques déterminées) sont nécessaires pour que l'apprentissage puisse avoir lieu, il souligne toutefois qu'ils ne sont pas des conditions au développement mental et intellectuel de l'enfant et donc au développement des savoirs scientifiques.

D'un point de vue purement didactique, Fabre et Orange (1997, pp38-41) définissent la notion de savoir scientifique en rapport avec la résolution de problèmes et les situations obstacles et lui distinguent trois caractéristiques principales :

- *les savoirs scientifiques sont des compétences pour maîtriser des problèmes* : en ce sens qu'il permet d'expliquer, et, de façon subsidiaire, de prévoir, et donc de maîtriser des problèmes. Cette première caractéristique montre que pour les auteurs, le savoir se construit en rapport avec les conceptions premières de l'apprenant. C'est pourquoi, selon eux, l'élève doit connaître contre des connaissances antérieures car l'on ne peut accéder à la culture scientifique qu'en changeant de culture. Ainsi considéré, le savoir

auquel l'on fait accéder l'apprenant, selon Fabre et Orange, doit pouvoir concurrencer, dans la maîtrise des problèmes, à leurs conceptions initiales. De ce point de vue, un enseignement se limitant à une description de la réalité (savoir spontané) semble épistémologiquement peu valable. En effet, comme le fait remarquer (Kuhn, 1983) un savoir dit scientifique doit pouvoir être fonctionnel, de sorte que les activités d'apprentissage puissent permettre aux élèves d'utiliser leurs nouvelles connaissances, et d'en étendre la portée à une nouvelle situation-problème au sein d'un même paradigme ;

- *les savoirs scientifiques sont des savoirs raisonnés* : accéder aux savoirs scientifiques selon Fabre et Orange (1997), c'est abandonner une connaissance d'opinion, une connaissance mal questionnée, réduite à un simple constat, pour une connaissance qui une fois problématisée devient une « apodictique », c'est-à-dire démonstrative ou évidente. Fabre et Orange conçoivent ainsi le cadre dans lequel se construisent les savoirs scientifiques comme un espace de nécessités et de possibles qu'il faut tenter de faire construire par les élèves sans pour autant se limiter à leur faire changer d'opinion ; mais en les amenant à construire eux-mêmes un problème et la problématique dans un cadre théorique bien défini ;
- *les savoirs scientifiques sont des savoirs partagés, soumis à la critique* : aussi pertinent soit-il, le savoir scientifique, selon Fabre et Orange (1997), n'est pas une simple connaissance privée. Reprenant la pensée de Popper (1985), ils soutiennent l'idée selon laquelle le savoir scientifique doit être soumis à la discussion publique et pouvoir être remis en question. De ce point de vue, un savoir ne sera vraiment scientifique que s'il est partagé, discuté ; et que s'il peut servir de base à d'autres développements communicables. L'enseignement doit donc accorder un privilège aux situations d'apprentissage permettant aux apprenants de débattre et d'argumenter leurs points de vue face à un problème qu'ils sont appelés à résoudre, de façon à pouvoir parvenir à un consensus. De ce fait, l'on perçoit assez mal comment les savoirs qui ne seraient pas l'objet de discussions au sein de la classe et de confrontations aux connaissances empiriques des apprenants (savoirs quotidiens) pourraient prétendre à un véritable statut de savoir scientifique.

Quel que soit la conception, un fait demeure c'est que le savoir scientifique fait appel aux situations d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant est appelé à mettre en œuvre sa pensée logique pour construire une connaissance. De ce fait, à partir de la conception

didactique, nous reprenons à notre compte la distinction élaborée par l'approche cognitive et qui stipule que le savoir scientifique se décline en trois types de connaissances ou savoirs : le savoir déclaratif, le savoir procédural et le savoir conditionnel ; qui sont représentés différemment dans la mémoire à long terme (Tardif, 1997).

2.1.1.2.1. Les savoirs déclaratifs

Les savoirs déclaratifs désignent d'après Tardif (1997), des savoirs théoriques qui se rapportent à des faits, à des principes ou à des lois qui concernent les concepts. A l'exemple des règles de grammaire, ou des caractéristiques d'un texte narratif. Désilets (1997) parle de « mémoire déclarative » et suppose dans ce sens qu'il s'agit des idées sous forme d'arrangements ou schémas "chunks". Ceux-ci peuvent éventuellement être associés, dissociés, combinés, etc., pour former d'autres arrangements plus complexes et constituer ainsi un vaste réseau. De manière spécifique, Tardif distingue deux processus mentaux principaux à partir desquelles se construisent les savoirs déclaratifs : « *l'élaboration et l'organisation* ».

Selon Tardif (1997), le processus d'élaboration se traduit par toute activité effectuée par l'apprenant pouvant ajouter quelque chose à l'information dans la mémoire à long terme. De son point de vue, « *il est très important que l'enseignant incite l'élève à élaborer les informations dans la mémoire à long terme, puisque dans la mémoire à long terme, plus les voies d'accès à une connaissance sont nombreuses, plus la personne a de possibilités de la rendre disponible au besoin* » (Tardif, 1997, p.334). Pour favoriser le processus d'élaboration, des stratégies d'apprentissage doivent être envisagées par l'enseignant en fonction du type de connaissance. Ainsi, il pourrait par exemple, les amener à établir des analogies en lien avec les informations présentées, et /ou l'amener à interroger le problème, faire une représentation imagée de celui-ci, etc. Le processus d'élaboration, selon Tardif, incite l'élève à personnaliser l'information.

Se référant à Gagné (1985), Tardif (1997, p.338) désigne le processus d'organisation comme « *le processus qui consiste à diviser l'information en sous-ensembles et à indiquer les relations que chacun des sous-ensembles entretient avec les autres* ». Plus explicitement, il s'agit d'un processus qui crée une restructuration des informations dans la mémoire, de façon à distribuer ces informations en sous-ensembles significatifs dont les relations sont mises en évidence. Le processus d'organisation se rapproche de ce fait à la conception des connaissances déclarative de Désilets (1997), car l'organisation peut impliquer autant les réseaux, que de schémas ou graphiques. Pour Tardif, le processus d'organisation est

important en ce sens qu'il « *augmente les voies d'entrées par lesquelles l'on peut accéder à une connaissance* », en même temps qu'elle donne accès au traitement « *de plusieurs informations simultanément malgré les limites de la mémoire de travail* » (1997, p.339).

Il est donc question ici et relier les informations entre elles en début d'apprentissage ou au cours du processus, afin de permettre la construction cognitive, et c'est à l'enseignant en tant qu'expert du contenu qu'incombe cette responsabilité. De ce point de vue, Tardif (1997) suggère que celui-ci présente par exemple un plan de schéma que l'élève doit traiter comme information et qui présente sous la forme organisée les connaissances, regroupant les informations de manière hiérarchique, en sous-groupe signifiants reliés entre eux. Il peut ainsi faire appel, aux schémas, aux cartes sémantiques ou carte conceptuelles, etc. Une telle organisation permet de retrouver les informations au moment où elles sont requises. Les savoirs déclaratifs renvoient donc à ce que l'on désigne en didactique sous le concept de savoirs. De ce fait, les connaissances ou savoirs déclaratifs, selon Tardif, sont davantage statiques que dynamiques et doivent pour permettre l'action être traduits en conditions ou procédures, en connaissances conditionnelles ou procédurales.

2.1.1.2.2. Les savoirs procéduraux

Les savoirs procéduraux selon Tardif (1997, p.356) « sont fondamentalement des séquences d'action ». Il s'agit de connaissances qui portent sur le comment de l'action et sur les étapes et procédures qui permettent de la réaliser. On parlera en didactique du savoir-faire. C'est dire que les savoirs procéduraux font appel à la pratique se rapportant à la capacité à agir d'une façon concrète selon un processus ou des objectifs prédéfinis. Ils relèvent ainsi de l'empirique quoique traduits de manière tacite. Les connaissances procédurales se développent dans l'action par le sujet apprenant qui est amené à les acquérir. C'est pourquoi tout comme pour les connaissances déclaratives, lorsque l'enseignant intervient à ce niveau il doit absolument placer l'élève en situation d'action, tout en lui fournissant une aide dans le processus d'acquisition de la procédure, en lui fournissant des informations ou rétroactions sur sa performance.

Tardif (1997) distingue deux processus mentaux impliqués dans l'apprentissage d'une connaissance procédurale : la procéduralisation et la composition. Par la procéduralisation, il entend les étapes d'une procédure que le sujet apprenant est appelé à réaliser l'une après l'autre, quoique n'étant pas toujours et automatiquement liées les unes aux autres. Les interventions pédagogiques susceptibles de donner lieu au processus de procéduralisation

consistent selon Tardif « à rendre la séquence d'action explicite et disponible dans le champ perceptif de l'élève » (1997, p.359). Il s'agit de mettre à la disposition de l'apprenant dans des termes précis la procédure qui conduit à la réalisation de l'objectif d'apprentissage à travers des séquences d'action qui donnent lieu à de « *petites séries de représentations productionnelles* » (p.362). Et dans bien des cas, selon les propos de Tardif (1997), ces séquences d'action proviennent des connaissances déclaratives. Aussi, l'enseignant peut-il faire une démonstration exhaustive de la connaissance, et celle-ci servira d'étaie à l'apprenant pour l'autonomisation de la construction de la connaissance.

Reprenant à son compte la compréhension de Anderson (1982) et Gagné (1965), Tardif (1997) définit la composition comme « *la combinaison des petites représentations productionnelles d'une connaissance procédurale en une seule grande représentation productionnelle* » (p.363). Elle implique le fait de relier graduellement entre elles chacune des actions de la connaissance procédurale. Le processus de composition permet ainsi l'automatisation progressive de l'utilisation de la procédure à travers l'itération de la pratique encouragée par la prise de conscience des gestes ou façons de faire approprié(e)s. D'après Tardif, deux phases de l'apprentissage sont envisagées ici. Une phase de la pratique guidée par l'enseignant dans l'acquisition de la démarche ; et une phase autonome au cours de laquelle, sans être totalement seul, l'élève a atteint un certain niveau de maîtrise de la connaissance procédurale où il peut planifier et exécuter seul la procédure. Tardif préconise que soit privilégié à ce niveau le développement de connaissances métacognitives, car elles permettent à l'apprenant de s'auto-questionner, d'autoévaluer ses pensées, ses actions et ses stratégies employées dans chaque situation (Kelzock Komtsindi, 2009).

2.1.1.2.3. Les savoirs conditionnels

Les savoirs conditionnels d'après Tardif (1997, p.344) sont ceux « *qui permettent plus particulièrement à la personne d'effectuer le transfert d'un contexte à un autre, d'une situation à une autre* ». Ils se rapportent aux conditions de réalisation d'une action ou d'une stratégie. Pour Tardif, il s'agit de connaissances faisant référence essentiellement aux conditions d'utilisation des connaissances déclaratives et procédurales. De ce fait, elles répondent aux questions quand ? pourquoi ? et dans quelles conditions le faire ? Il est important dans ce cas de mettre en place les conditions nécessaires pouvant permettre de déterminer la stratégie appropriée pour résoudre un problème. C'est pourquoi le savoir ne se situe plus ici du côté du comment (procéduralisation).

Tardif relève que l'enseignant se réfère aux connaissances conditionnelles lorsqu'il se rend compte que les activités prévues et en cours de réalisation, avec toute la préparation antérieure, ne fonctionnent pas à cause de l'inactivité des élèves, «*il se réfère à une connaissance conditionnelle pour nommer ce qui se produit devant lui et déterminer ce qu'il devrait modifier* » (1997, p.345). C'est pourquoi les connaissances conditionnelles plutôt que d'être considérées du côté du « comment ? » (Procédurales), sont considérées du côté du « quand et pourquoi ? » agir de telle manière plutôt que de telle autre. C'est dire que les savoirs conditionnels se réfèrent au processus de transfert (Gagné, 1965). Aussi convient-il pour l'enseignant de placer l'apprenant dans des situations stimulantes, significatives et globales, qui lui permettraient de reconnaître les conditions d'utilisations de ses connaissances. De ce fait, les savoirs conditionnels s'acquièrent par des processus mentaux de « généralisation et de discrimination ».

La généralisation est considérée par Tardif (1997, p.347) comme « *le processus qui consiste à changer les conditions d'une représentation productionnelle de sorte que son action s'applique à plusieurs cas* ». La représentation productionnelle suppose ici « plusieurs conditions pour une action ». Il s'agit de reconnaître des caractéristiques communes à des situations dans lesquelles sont appliquées une stratégie, une connaissance particulière, permettant d'élargir le champ de cette application à d'autres situations qui présenteraient des caractéristiques identiques. La généralisation suppose donc « la reconnaissance de conditions ». Ainsi, l'élève qui réussit à chaque fois que lui est présenté un récit d'aventure, un récit de voyage, une autobiographie, un conte, une fable, à reconnaître à partir des caractéristiques qui leur sont communes, qu'il s'agit de narration, démontre qu'il a pu généraliser.

Cependant, Tardif (1997) distingue deux formes de risques pervers de généralisation qui peuvent aboutir à des erreurs de conceptualisation : la sur-généralisation et la sous-généralisation. Il fait observer que l'enfant peut faire preuve de « *sur-généralisation* » lorsque « *les conditions distinctives nécessaires ne sont pas présentes dans la représentation productionnelle* » (p.348). Il fait une sous-généralisation par contre lorsque ne possédant pas dans la représentation productionnelle toutes les conditions essentielles, elle (la personne) y a associé une condition non essentielle. Pour favoriser la généralisation en situation d'apprentissage, Tardif suggère que l'enseignant crée des situations variées et nombreuses, offrant des exemples et contre-exemples dont le but est de faire connaître aux élèves les traits

distinctifs ou conditions essentielles, et les traits non distinctifs ou conditions non-essentielles.

Selon Tardif (1997), la discrimination intervient seulement après la généralisation, et ce, dans les situations où la généralisation ne conduit pas aux résultats attendus. De ce fait, « *la discrimination contribue à accroître le nombre de cas ou d'actions auxquelles s'applique une représentation productionnelle* » (p.353). La discrimination dans ce cas suppose d'augmenter ou de restreindre les situations dans lesquelles la connaissance peut s'appliquer par l'ajout au besoin des caractéristiques nécessaires à cette application. La discrimination permet ainsi d'éliminer les lacunes des représentations productionnelles construites au cours de la généralisation. C'est dire que la discrimination n'est nécessaire qu'en cas de sur-généralisation ou sous-généralisation.

Or, les situations d'enseignement/apprentissage aux cours desquelles les apprenants parviennent à généraliser dès le début sont quasiment inexistantes. C'est pourquoi l'enseignant doit mettre un accent sur ce processus. Dans ce cas, les stratégies d'apprentissage que l'enseignant pourrait mettre en œuvre pour favoriser la discrimination consisteraient comme pour la généralisation, à créer des situations d'apprentissage aussi variées que nombreuses dans lesquelles il insiste davantage sur les contre-exemples et ce dans un contexte d'actions, à fournir des rétroactions portant sur la justesse et le caractère obligatoire des conditions retenues pour le choix de telle action ou telle autre, etc.

Le tableau 7 fait le récapitulatif des types de connaissances et leur processus d'apprentissage à partir d'une situation d'apprentissage de l'expression écrite.

Tableau 7: Liens entre les situations d'apprentissage, les types de connaissances, les processus cognitifs et les stratégies d'apprentissage

Situations d'apprentissage	Types de connaissances à acquérir	Processus cognitifs mis en œuvre	Stratégies d'apprentissage à utiliser
Analyser et résoudre un problème de production de texte écrit /expression écrite	Déclarative	Elaboration	-Amener les élèves à rechercher les mots-clés du sujet et les expliquer -Faire réécrire le sujet en fonction des explications/faire reformuler le sujet en leurs propres termes -Amener l'élève à paraphraser les idées énoncées en les expliquant à leurs pairs. -Générer des exemples de l'idée principale
		Organisation	-Grouper les idées de façon hiérarchique -Elaborer une carte conceptuelle du type de texte à produire
	Procédurale	Procéduralisation	Pratiquer l'ensemble de la procédure correspondant au type de rédaction
		Composition	Regrouper des procédures chaque fois que c'est possible, en délimitant par exemple les procédures liées à l'introduction, au développement et à la conclusion.
	Conditionnelle	Généralisation	Générer des exemples du problème à partir de textes d'auteurs
		Discrimination	Générer des contre-exemples du problème à partir de textes d'auteurs ou de productions d'élèves

De manière encore plus spécifique, la littérature distingue principalement deux niveaux de savoirs scientifiques mis en œuvre dans la compétence scripturale. Il s'agit des savoirs déclaratifs, et des savoirs procéduraux. Dans cette perspective, les savoirs (déclaratifs) impliqués dans l'écriture selon Gianneti (2017) sont de trois ordres : linguistique (la norme), sémiotique (le sens) et socio-pragmatique (les attentes sociales). Les savoirs linguistiques sont ceux associés aux connaissances sur la syntaxe, la ponctuation, les orthographes grammaticale et lexicale, etc. Les savoirs sémiotiques sont les connaissances que les scripteurs détiennent du sens des mots et des locutions qu'ils emploient. Les savoirs socio-pragmatiques quant à eux « renvoient aux fonctions sociales de l'écrit dans une société donnée, à la diversité apparente des discours écrits et à la relative uniformité des

représentations qui leur sont attachées » (Dabène, 1991, p. 16). Autrement dit, ils concernent les genres de textes qui peuvent être reconnus par un certain nombre de caractéristiques communes et admises socialement.

Il est donc nécessaire pour développer la compétence scripturale chez l'apprenant, qu'il apprenne au préalable les caractéristiques qui permettent de distinguer un type d'écrit d'un autre, ou encore un genre de texte d'un autre. Mais cette connaissance même si elle est fondamentale, le développement des savoirs procéduraux l'est tout autant. Car l'on peut très bien connaître de mémoire la structure et la codification d'un type d'écrit, mais si l'on ne sait pas comment s'y prendre l'on ne saurait le produire. La production d'un type d'écrit exige donc de l'enseignant de développer chez l'enfant des savoir-faire (savoirs procéduraux) nécessaires qui lui permettraient d'atteindre son but. Ainsi, « *le savoir écrire est plutôt du côté du "savoir comment" que du "savoir que"* » (Halté, 1989, p. 4). Ce « savoir comment » est particulièrement complexe en ce qui concerne l'écriture, puisque de nombreuses opérations sont en jeu simultanément pour que la production écrite soit possible. En effet tel que l'a fait remarquer Halté (1989, p. 4) :

Composite, le savoir écrire [...] n'est pas réductible à l'une quelconque de ses composantes : savoir graphier (transcrire, ponctuer, mettre en page...), raconter (et/ou décrire, ou argumenter...), construire et enchaîner des phrases, lire, faire un plan, gérer une situation de communication, [s'] inscrire dans un genre particulier... tous ces éléments, spécifiques et hétérogènes, participent de l'écriture, sans la délimiter ni en extension, ni en compréhension.

Par ailleurs, des linguistes tel que Charaudeau (2001) ont tout de même tenté de modéliser les savoir-faire à l'œuvre dans la compétence scripturale. Il propose un modèle qui présente trois niveaux de compétences nécessaires à la production du sens : la compétence situationnelle (ou communicationnelle), la compétence discursive et la compétence sémiolinguistique. La compétence situationnelle fait référence à la situation de communication (destinataire, intention, etc.). Elle inclut l'énonciation, les modes de mise en discours (argumentatif, descriptif, narratif, etc.) et les procédés d'ordre sémantique ou « *l'environnement cognitif mutuellement partagé* » (Charaudeau, 2001, p. 39), c'est-à-dire les

savoirs partagés par l'énonciateur et le destinataire. C'est au niveau sémiolinguistique que se construit le texte. Ce troisième niveau exige des savoir-faire par rapport à la composition textuelle (connaissance du paratexte, c'est-à-dire la composition externe du texte et connaissance des structures internes du texte), à la construction grammaticale et à « l'emploi approprié des mots du lexique selon la valeur sociale qu'ils véhiculent » (Charaudeau, 2001, p. 40). Les savoir-faire sont donc fondamentaux pour le développement de la compétence scripturale.

Dans les faits, il est difficile de distinguer les types de savoirs entrant en jeu dans l'écriture, ceux-ci pouvant être imbriqués. Il est alors important de garder à l'esprit que toute compétence mobilise des savoirs qui peuvent être de natures variées, en ce sens que la construction d'un savoir « mobilise, intègre, orchestre » les ressources que sont les savoirs (connaissances), les savoir-faire (pratique) et savoir-être (les attitudes). De l'analyse qui précède, il paraît évident que les études en didactique de l'écrit ne mettent pas d'accent sur les savoir-être comme tremplin à la construction de la compétence scripturale. Il s'agit ici du comportement du sujet face au savoir à construire, et plus encore de l'identité et de la volonté qui permettent d'exprimer la capacité d'un individu à accomplir une tâche ou à résoudre un problème. Or, un sujet motivé est plus à même de résoudre un problème, qu'un sujet non motivé même s'ils disposent des mêmes niveaux de savoirs et savoir-faire. Mais cet aspect n'est pas vraiment pris en compte en didactique de l'écrit, en ce sens que seuls les savoirs et savoir-faire sont mis au premier plan lors des processus d'enseignement/apprentissage. L'on sait pourtant que si le sujet ne perçoit pas le sens de ce qu'il apprend, il n'en aura pas les repères et ne saurait s'impliquer dans le processus de production. C'est un aspect sur lequel nous reviendrons plus loin.

2.1.1.3. Le lien consubstantiel entre les savoirs spontanés / savoirs scientifiques

Pour définir le lien consubstantiel entre les savoirs spontanés et les savoirs scientifiques, il convient de comprendre au préalable le concept de lien afin de déterminer par la suite le lien complexe entre ces deux formes de concepts.

2.1.1.3.1. Le concept de lien

Du latin *ligamen*, qui signifie cordon, le concept de lien désigne du point de vue étymologique ce qui unie une personne à l'autre ou deux objets entre eux, ou encore deux parties d'un même objet. Sur le plan religieux et en matière de droit Canon notamment, il prend tantôt l'acception « *d'engagement religieux contracté par celui qui a été ordonné*

prêtre ou a prononcé des vœux monastiques » (Dict. XIX^e et XX^e s.), tantôt celui de « *l'union perpétuelle et exclusive de deux personnes qui ont validement contracté un mariage* » (Foi t.1, 1968) ; ou encore de « *ce qui attache moralement quelqu'un à quelque chose* » (Foi t.1, 1968).

Trois entrées dans *Le Dictionnaire de l'Académie française 9^e édition* permettent de définir le concept de lien. Il le considère dans un premier sens « comme ce qui permet de serrer en entourant, de lier entre eux divers objets, ou les différentes parties d'un objet ». Et dans un second comme « ce qui unit deux ou plusieurs personnes, les attache par des relations de diverses natures ». Ce qui nous ramène à la définition étymologique du terme. La troisième entrée décrit le concept de lien comme « *ce qui rapproche, met en relation deux choses, établit un rapport (logique) entre elles* ». En éducation, Meirieu (2017) le désigne sous le concept de relation (pédagogique) pour parler de dépendance et de l'influence réciproque entre les différents pôles pédagogiques et qui permettent d'assurer la formation et le développement des êtres humains. C'est cette dernière conception qui est prise en compte dans cette étude.

2.1.1.3.2. Savoir spontanés/savoirs scientifiques : un lien complexe

Il existe en éducation des liens qu'il convient d'établir et de maintenir si l'on veut que l'élève apprenne, et c'est cette conception que nous attribuons au concept de lien (consubstantiel). Il suppose la relation d'interdépendance entre les savoirs, qui si elle n'est pas considérée pendant le processus d'enseignement / apprentissage ne permettrait pas à l'apprenant de progresser. C'est justement ce que montre Vygotski (2019) à travers les concepts de savoirs spontanés et savoirs scientifiques. De son point de vue, bien que suivant des voies de développement différentes, ils ont besoin l'un de l'autre pour pouvoir germer. Dans ce sens, l'apprentissage consiste à établir des liens entre les savoirs antérieurs et les savoirs nouveaux, ou pour parler comme Vygotski entre les concepts spontanés et les concepts scientifiques.

Pour Vygotski, les concepts scientifiques et les concepts quotidiens loin d'être distincts, s'inscrivent dans un processus d'interaction constante. C'est dire que le processus de « développement des concepts scientifiques doit prendre appui sur un certain niveau de maturation des concepts spontanés », avec pour conséquence « *la généralisation de structure supérieures, propres aux concepts scientifiques, (qui) provoque obligatoirement des modifications dans la structure des concepts spontanés* » (2019, p.300). Ce qui donne lieu de

comprendre qu'il est difficile de considérer les concepts scientifiques sans prendre en compte les concepts quotidiens et vis-versa. Ils entretiennent donc un rapport consubstantiel.

2.1.2. Le processus enseignement/apprentissage

Le concept d'enseignement-apprentissage comme processus ne peut être appréhendé si l'on ne comprend au préalable ceux de processus d'apprentissage et processus d'enseignement. Musial et Tricot (2020, p.63) définissent le processus d'enseignement comme étant « la prise à son compte par l'enseignant du processus d'apprentissage. Tout comme le processus d'apprentissage régit la tâche d'apprentissage, le processus d'enseignement régit l'enseignement ». Pour eux, le processus d'enseignement est explicitement lié au processus d'apprentissage. De façon plus explicite comment comprendre le processus d'enseignement ?

2.1.2.1. Le processus d'enseignement

Le processus d'enseignement suppose trois principes fondamentaux : la dévolution, l'économie cognitive et l'étayage efficient.

➤ Le principe de dévolution

Brousseau (1998) définit la dévolution comme un acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. Toutefois, Brousseau fait observer qu'en situation de dévolution, l'enseignant continue et reste maître des éléments qu'il va confier à l'élève (moments, règles, ...), il ne perd pas son autorité puisqu'il reste concepteur des apprentissages visés. La responsabilité, l'autonomie et la prise d'initiative de l'élève sont partielles puisqu'il est présent à tous les moments ; par conséquent l'élève n'a pas tous les droits et ne peut pas faire tout ce qu'il veut. Certes, il peut et doit répondre à la situation comme il le souhaite, mais toujours dans le respect du cadre général de travail fixé par l'enseignant. Le concept de dévolution dans ce sens, est à rapprocher selon Astolfi (1997a) à celui d'interactions de tutelle (Bruner, 1983), dans la mesure où pendant l'intervention, l'enseignant qui dévolue la situation doit veiller à ne pas donner la réponse en même temps qu'il pose la question. De même, il ne doit pas laisser l'élève la chercher seul sans aide.

L'acte de dévolution nécessite également de reconsidérer le statut de l'erreur dans les apprentissages (Astolfi, 1997b). Dévoluer en situation de production d'écrit dans ce cas suppose que l'enseignant accepte que les élèves ne produisent pas exactement comme

imaginé au préalable. L'adaptabilité devient dans ce cas une compétence professionnelle primordiale. Les productions des élèves doivent être interprétées et traitées pour être raccrochés aux objectifs de transformations attendues. L'acte de dévolution s'apprend et nécessite de la part de l'élève comme de l'enseignant de développer de nouvelles compétences. Si l'enseignant dévoit, il a préalablement défini ce qu'il voulait que les élèves apprennent. La dévolution ne s'improvise donc pas et la définition des contenus d'enseignement reste un préalable incontournable.

Pour Tricot et Musial (2020) l'acte de dévoluer suppose « *la capacité pour l'enseignant de conduire un apprentissage, de façon à amener l'enfant à apprendre* » (p.64). Il s'agit pour l'enseignant de repérer les variables didactiques qui provoquent des adaptations, régulations et des stratégies faisant avancer la construction du savoir. L'enseignant construit des situations artificielles pour que les élèves s'emparent du problème et entreprennent de nouveaux apprentissages. De ce point de vue dévoluer l'écriture va consister dans un premier temps à anticiper sur des situations de blocages. A cet effet, Buznic-Bourgéacq (2021) suggère de partir, dans le cas du récit par exemple, de sa forme orale. A cet effet, l'enseignant pourrait faire raconter une histoire par un élève (à l'oral) à ses pairs, pourvu que la situation se déploie avec son contexte, ses personnages, sa temporalité. Le but ici est d'amener les apprenants à comprendre que pour que l'on puisse envisager une situation d'écriture au sens large, ou narrative plus spécifiquement, il faut qu'elle puisse être visualisable par l'interlocuteur.

Il est important que l'apprenant fasse « *une expérience brute* » du récit en vue de préparer son entrée dans l'écriture et de le faire adhérer au projet qui lui est présenté. Cette étape est d'autant plus nécessaire qu'elle facilite « *le processus cognitif de conceptualisation* » (Buznic-Bourgéacq, 2021, p. 176). Il s'agit de donner du sens au savoir, de tisser des liens entre les savoirs (Develay, 1996). La dévolution de l'écriture (Buznic-Bourgéacq, 2021) dans cette logique consiste donc à faire accepter aux apprenants que le fait de s'exprimer à l'écrit est pour eux essentiel dans la construction de leurs compétences non seulement dans la discipline, dans les autres disciplines, en plus des compétences sociales. Ce qui n'est pas une tâche aisée cependant, au regard de la complexité de l'activité et du rapport de l'élève à l'écriture (Barré de Miniac, 2011). Buznic-Bourgéacq (2021) citant Hubart (2014) relève que sans la dévolution « *le recours à l'écriture risque de se limiter à une simple commande institutionnelle obligée à laquelle les formés vont répondre en essayant de se conformer à ce qu'ils croient être le discours attendu* » (p.174).

Le savoir tel qu'il est conçu n'est pas dispensé comme tel, il est décontextualisé et dépersonnalisé (extrait de son contexte initial de « savoir savant ») pour être recontextualisé en classe, il s'agit de la transposition didactique (Chevallard, 1985). La dévolution se situe non seulement dans cet entre-deux, mais touche à tous les moments de l'enseignement. Avant au cours de la préparation, pendant au cours de l'intervention, et après lors de l'évaluation, dans la mesure où l'enseignant doit les anticiper pour les mettre en accord avec le public concerné. Il n'y a donc pas une, mais plusieurs dévolutions et niveaux d'organisation qu'il convient d'anticiper, afin que cela soit lisible et compréhensible par tous les élèves. En amont, pour faire adhérer l'apprenant au processus ; pendant, pour lui faire comprendre le but visé et les règles liées à la construction de l'écrit ; et en aval pour prévoir ou anticiper sur l'évaluation et les potentielles remédiations.

➤ ***L'économie cognitive***

Le second principe, l'économie cognitive suppose d'après Musial et Tricot, deux facteurs, le temps (Schneider et Stern, 2010) et la charge cognitive (Sweller et Chandler, 1994). Elle est définie par comme :

le fait de bien administrer l'apprentissage de l'élève, c'est-à-dire lui faire consommer un minimum de ressources cognitives en vue de réaliser un maximum de profits en terme de connaissance [...] l'économie cognitive sous-tend l'efficience cognitive, c'est-à-dire la performance (...) à un moindre coût cognitif. (Musial et Tricot, 2020, p.66)

De cette définition, deux autres facteurs sont mis en exergue, à savoir l'efficience cognitive et le coût cognitif. En effet, l'économie cognitive suppose que l'enseignant conduise l'apprenant à la performance à travers des moyens qu'il met à sa disposition de sorte que l'activité soit la moins éprouvante cognitivement pour lui. À cet effet, le facteur lié au temps se réfère à la durée de l'apprentissage. Il est question au cours d'un processus d'enseignement de concevoir l'enseignement en gardant à l'esprit l'importance de faire gagner du temps à l'apprenant en vue de permettre la transformation des savoirs en connaissances. Selon Tricot et Musial (2020, p.66), « *il s'agit de réduire le nombre d'éléments à mobiliser pour fabriquer de la cohérence* ». De ce point de vue, les cartes

mentales ou conceptuelles semblent pertinentes dans le cadre de la résolution d'un problème d'écriture (production de texte). Cette pertinence s'explique par le fait qu'elles permettent à l'apprenant d'avoir accès rapidement aux informations nécessaires pour la production du type de texte exigé, en même temps qu'elles offrent la possibilité de lire les interconnexions qui existent entre ses différentes composantes.

S'il est vrai que l'activité d'écriture exige beaucoup de l'apprenant, il est tout aussi admis que l'enseignant doit penser son enseignement de façon à ce que ces exigences ne soient pas en excès et ne se posent pas en obstacles pour l'apprentissage. Il est question ici de veiller à ce que la charge cognitive soit pertinente (Tricot et Musial, 2020). Tardif (1997) suggère dans cette optique au cours d'une activité d'écriture, d'amener l'apprenant à percevoir les exigences pertinentes de la tâche et à minimiser les moins pertinentes. Il s'agit d'amener l'apprenant à « *connaître les procédures qui lui permettraient de bien accomplir la tâche demandée ; cette procédure insisterait davantage sur une séquence ordonnée et coordonnée d'actions plutôt que sur un ensemble d'actions simultanées* » (Tardif, 1997, p.180). A cet effet, l'enseignant doit l'amener à distinguer le type de connaissances (déclarative, conditionnelle, procédurale) auxquelles la tâche se réfère et les procédures cognitives qu'il doit déployer pour la réaliser. C'est par ce procédé que l'apprenant pourra retenir les facteurs importants pour la réalisation de la production, tels que l'intention d'écriture, l'interlocuteur éventuel, la syntaxe, l'orthographe, etc. Tardif (1997, p.179) parle « *des procédures fonctionnelles et économiques d'écriture* » qui doivent être automatisés afin que soient libérées des unités pertinentes de la mémoire de travail.

➤ ***L'étayage de la tâche d'enseignement***

Le troisième principe du processus d'enseignement proposé par Musial et Tricot (2020) concerne l'étayage de la tâche d'enseignement. Selon les auteurs, la fonction d'étayage de la tâche d'enseignement est conditionnée par le principe d'économie cognitive. En effet, l'étayage de l'enseignant « *repose sur la recherche d'un équilibre entre engagement cognitif et soutien du traitement cognitif* » (Musial et Tricot, 2020, p.67). À cet effet, différentes postures d'étayage et leurs gestes constitutifs (Bucheton, 2019) peuvent être envisagées suivant les difficultés rencontrées par les apprenants. Nous y reviendrons. Il est important cependant que la posture d'étayage adoptée veille à ne pas nuire à l'engagement cognitif de l'apprenant, en vue de minimiser le risque de mettre l'élève en sous-charge cognitive et de nuire à l'efficacité cognitive.

2.1.2.2. Le processus d'apprentissage

Le processus d'apprentissage quant à lui est considéré par Musial et al. (2012, p.39) comme « *ce qui permet d'élaborer ou de transformer une connaissance* ». Il s'agit pour eux du processus qui permet à l'apprenant de passer d'un format de connaissance à un autre. Le processus d'apprentissage de leur point de vue suppose deux grands groupes de processus. Le premier se rapporte aux processus qui mettent en lien les connaissances générales et particulières ; et le second aux processus indiquant le passage des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales.

➤ *Processus d'apprentissage établissant le lien entre les connaissances générales et connaissances particulières*

Selon Musial et al (2012) trois processus sont impliqués dans ce premier groupe. Il s'agit des processus de particularisation, de généralisation et de transfert. Encore appelé mise en application, le processus de particularisation est expliqué comme le processus d'une élaboration d'une connaissance déclarative spécifique à partir d'une méthode générale. C'est le cas lorsque l'on part par exemple de la règle générale de l'accord du participe passé pour définir celle du participe passé employé avec des auxiliaires. Cependant, le risque ici est de tomber très vite dans l'erreur si l'on ne tient pas compte des conditions de leur mise en œuvre. Le processus de généralisation consiste au contraire à l'élaboration d'une connaissance particulière, que celle-ci soit déclarative ou procédurale. D'après Musial et Tricot. (2020, p.40) « *le processus de généralisation est sans doute le moteur le plus puissant des apprentissages, il est le fondement de l'abstraction* ». Le processus de transfert quant à lui correspond à l'adaptation d'une connaissance à une situation nouvelle à travers une transformation non pas du contenu, mais du domaine d'application de la connaissance. Ainsi, tel que suggéré par Tardif (1997), les connaissances acquises en français, et notamment en écriture pourraient être appliquées en mathématique, histoire, morale, etc. et vice-versa.

➤ *Processus d'apprentissage impliquant le passage des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales*

Parmi les processus d'apprentissage existants et qui permettent d'établir le lien entre les connaissances déclaratives et connaissances procédurales, Musial et al. (2012) distinguent : la compréhension, la conceptualisation, la mémorisation littérale, la procéduralisation, l'automatisation et la prise de conscience. Les auteurs font observer que les processus de compréhension et de conceptualisation sont ceux des processus d'apprentissage associés aux connaissances pour comprendre le monde. En effet, « *la compréhension*

concerne l'élaboration d'une connaissance déclarative spécifique » (p.40). C'est le cas par exemple lorsque face à une tâche d'écriture, l'apprenant explique les mots clés et mots difficiles du sujet et le reformule en ses propres termes dans le but de se faire une idée concrète du problème qui lui est posé.

La conceptualisation quant à elle fait appel à la compréhension et aux connaissances initiales du sujet (Giordan, 1998). Si la compréhension n'a de sens que dans une situation précise, la conceptualisation peut être mobilisable dans plusieurs situations et sous l'effet de l'enseignement. Ainsi, un apprenant conceptualisera par exemple que l'écrit est un mode de communication auquel il peut accéder, lorsqu'il aura changé sa conception initiale suivant laquelle l'écriture est un don. Et la mémorisation littérale se rapporte à l'élaboration d'une trace littérale en mémoire de travail et dans la mémoire à long terme, suite à un travail d'encodage. Mais seules les connaissances fréquemment utilisées sont élaborées en traces littérales parce que jugées importantes par la mémoire.

La procéduralisation et l'automatisation quant à elles sont des « *processus qui permettent d'élaborer ou de transformer des connaissances pour agir sur le monde* » (Musial et al., 2012, p.45). Le processus de procéduralisation implique la méthode et le savoir-faire. Elle passe par la mobilisation des ressources utiles pour la résolution du problème perçu dans la situation, l'association à la situation la solution du problème, et l'appariement entre les conditions de réalisation et les actions à mener pour partir d'une situation initiale à la situation finale. Dans cette logique, en classe de français et au cours d'une activité d'expression écrite, lorsque l'apprenant identifie les personnages, précise les circonstances, évoque la situation de départ et l'élément qui perturbe cet état, il peut produire l'introduction de sa narration, dans le cas où la situation problème l'y invite. Alors que pour le processus d'automatisation, la connaissance est fréquemment utilisée et fréquemment rencontrées. De ce fait, elle procède d'une procéduralisation récurrente, mais à ce niveau seul le savoir-faire est de mise parce que la méthode est déjà acquise. Ainsi, plus l'élève aura été entraîné au récit, plus il disposera des automatismes pour rédiger une narration.

Par ailleurs, Jonnaert et Vander Borgh (2009) propose une acception socio-constructiviste du concept de processus d'apprentissage. Ils le considèrent comme :

un processus dynamique par lequel un apprenant, à travers une série d'échanges avec ses pairs et l'enseignant met en interaction ses

connaissances avec des savoirs dans l'objectif de construire de nouvelles connaissances adaptées aux contraintes et aux ressources de la situation à laquelle il est actuellement confronté dans le but d'utiliser ces nouvelles connaissances dans des situations non didactiques (Jonnaert et Vander Borght, 2009, p.266).

Cette définition prend en compte l'espace d'apprentissage, l'objet d'apprentissage et sa source, le contexte, l'environnement et les conditions d'apprentissage, les acteurs en présence et leur implication ainsi que la valeur de l'objet d'apprendre pour le sujet apprenant. Une telle conception suppose que l'on ne peut dissocier le processus d'enseignement de celui de l'apprentissage car l'un implique l'autre et les deux n'ont de sens que par rapport à l'objet d'apprentissage. C'est dire qu'ils se justifient mutuellement par leur existence réciproque. Dans cette logique, que comprendre du concept d'enseignement/apprentissage ?

D'après Jonnaert et Vander Borght (2009, p.285), le processus enseignement/apprentissage suppose à la fois « *les activités de l'enseignant articulées à celles de l'élève et inversement ; sans pour autant que l'un se substitue à l'autre, car l'enseignant a pour fonction essentielle de créer les conditions d'apprentissage alors que le rôle de l'élève est celui d'apprendre* ». Bien plus, dans le processus, l'enseignement doit permettre à l'élève de construire de nouvelles connaissances sur la base des connaissances actuelles, à travers les interactions avec les pairs et l'enseignant. Ce qui est possible grâce à la mise en interaction de ses connaissances avec le savoir à apprendre. Toutefois, il convient de relever que dans le processus enseignement/apprentissage, les nouvelles connaissances de l'élève sont provisoires, dans la mesure où leur viabilité à tout moment peut être remise en question à partir d'une nouvelle situation à laquelle l'élève est confrontée.

De ce qui précède, nous relevons que tout processus d'enseignement /apprentissage implique trois phases. D'abord une première phase de déconstruction des savoirs antérieurs (Giordan, 1998), ensuite une phase de reconstruction du savoir sur la base des différentes confrontations aux nouveaux savoirs ainsi qu'à partir des interactions avec l'enseignant ou les pairs, et enfin une phase de construction, qui a lieu sur le plan intrapsychique (Vygotski, 2019). C'est le lieu où l'élève transforme ses savoirs spontanés en savoirs scientifiques, à partir de la rencontre interpsychique. En effet, pour Giordan (1998), pour qu'un élève

parvienne à apprendre, l'enseignant doit impérativement parvenir à « *la déconstruction de ses conceptions* » (p.125). De son point de vue, toute nouvelle connaissance est une réélaboration des savoirs déjà-là en fonction de la visée d'enseignement.

Giordan (1998) considère que tout apprentissage réussi est un processus complexe qui consiste à changer le niveau d'organisation des informations. La conception antérieure permet d'intégrer les nouveaux savoirs mais constitue un cadre de résistance à toute nouvelle donnée contradictoire. Ainsi, Giordan distingue trois types de confrontations qui peuvent se présenter aux apprenants, confrontant les conceptions antérieures et de nouveaux savoirs :

- contradiction éventuelle entre les conceptions des différents apprenants : par exemple, lorsque des apprenant en classe de langue ne sont pas d'accord sur la valeur de l'imparfait dans un texte ;
- conflit possible entre les idées des individus et la réalité qu'ils côtoient : c'est le cas lorsque l'élève doit produire par écrit un récit en situation de classe, situation contraire à son expérience de conteur dans le cadre familial ;
- conflit avec certains modèles scientifiques : par exemple lorsque des élèves pensent que dans le cadre de la production d'une narration (exercice scolaire), des expressions relevant de l'oralité doivent figurer dans son texte.

Selon Giordan (1998) toutes ces activités de confrontations (de bouleversements) doivent convaincre l'apprenant que ses conceptions initiales sont inadéquates ou incomplètes, et éventuellement que d'autres sont plus pertinentes. Apprendre au sens de Giordan consiste donc à comprendre, percevoir des informations, intégrer des schèmes nouveaux à la structure cognitive initiale, modifier ses représentations et/ou ses comportements et parvenir à une « *équilibration majorante* » (Piaget, 1975). Bref, apprendre consiste à établir des liens entre les savoirs en leur donnant du sens. Mais également, il consiste à établir des liens entre les différents facteurs qui permettent d'apprendre en l'occurrence celui qui fait apprendre (l'enseignant), celui qui apprend (l'apprenant) et l'objet d'apprentissage (le savoir). C'est certainement l'absence d'établissement de ces liens qui explique le fait que les apprenants du sous cycle d'observation peinent toujours à s'exprimer à l'écrit. Il convient dès lors de relever que cette conception si elle est partagée par nous, varie cependant en fonction des différents modèles de la construction du réel. Cependant pour une meilleure compréhension des modèles de la construction du savoir, il faut comprendre le concept de l'apprendre.

2.2. APPRENDRE : UNE CONSTRUCTION DU RÉEL

Jonnaert et Vander Borght (2009) propose une définition évolutive du concept d'apprendre. Il faut noter que dès l'ancien français, le verbe apprendre signifiait « saisir par l'esprit » et « acquérir pour soi des connaissances » ; qui se définissait en parallèle au concept de « comprendre ». Vers 1140, le concept traduit non seulement le fait de « donner à autrui (des connaissances) », c'est-à-dire apprendre à quelqu'un ou apprendre de quelqu'un à (v. 1190) ; mais aussi « instruire » (qqn) (XII^e S). Toutefois, étymologiquement, apprendre découle du latin *apprehendere* qui existe en ancien français (v.1120) et a le sens « d'allumer » (XIII^e S). Il désigne alors le fait de « faire prendre feu », mais aussi et dans le sens subjectif du verbe, « construire avec à » qui correspond au fait de « contracter une habitude » et à « devenir capable de (qqch) par l'expérience ». Les principaux emplois actuels semblent donc tirer leur source du 12^e siècle, abstraction faite de « de apprendre qqn » qui a disparu au 16^e S, et l'abandon de certaines acceptions puis leur reprise au 17^e siècle dans le sens de « apprendre à qqn à faire » quelque chose.

Le grand dictionnaire de la psychologie (1991, p.58) définit le concept d'apprendre comme la modification chez un individu « de sa capacité de réaliser une tâche sous l'effet des interactions avec son environnement. Selon, le contexte, le terme désigne le processus ou le résultat du processus. Il est également entendu que la modification consiste en un progrès ». Il ajoute que l'apprendre « dans les sciences de l'éducation (désigne la) modalité d'acquisition des connaissances, des compétences ou des aptitudes ».

Legendre (1988) donne une acception pédagogique du concept d'apprendre et le considère comme le fait de :

mettre ou se mettre au courant d'une information ; intégrer, assimiler, incorporer des données nouvelles à une structure cognitive interne déjà existante ; acquérir et développer des compétences et des habiletés ; intégrer une information à une structure qui existe en mémoire, et utiliser cette information chaque fois que la situation l'exige (p.35).

Une telle approche définitoire, de notre point de vue, ne permet pas de lire tous les contours du concept d'apprendre, si oui une perception restrictive en référence à la définition de Legendre (1988) qui épouse parfaitement la conception constructiviste de Jonnaert et Vander Borgh (2009). Il convient dès lors de questionner ou de passer en revue les différentes perspectives de la construction du réel dans le but de définir avec précision le modèle théorique qui explique cette étude.

2.2.1. Les perspectives de la construction de la connaissance

Le tableau 8 présente de manière synthétique les perspectives constructivistes, socioconstructiviste, cognitiviste et socio-cognitiviste de la construction de la connaissance.

Tableau 8 : Synthèse des perspectives constructiviste, socioconstructiviste, cognitiviste et socio-cognitiviste de la construction de la connaissance

Perspectives	Objets	Auteurs	Différences	Points communs
Constructiviste	<p>L'enfant construit ses connaissances grâce à l'interaction, avec son environnement. Cette théorie repose sur deux grands principes : l'organisation et l'adaptation.</p> <p>-l'organisation : l'intelligence de l'enfant s'effectue de manière progressive à partir de quatre facteurs, la maturation de l'organisme ; l'expérience avec l'environnement physique ; l'influence du milieu social ; et l'équilibration (assimilation et accommodation)</p> <p>-l'adaptation : elle comprend deux processus (assimilation et d'accommodation) qui contribuent à la construction des structures cognitives (les schèmes) et qui mènent à une équilibration. L'équilibration se veut constante tout au long du développement et «ne s'achève que lorsqu'un système stable d'adaptation est constitué» (Cloutier et Renaud, 1990, p. 194). Pour qu'il y ait adaptation, il est nécessaire que l'enfant se questionne (situations de conflits cognitifs)</p>	Piaget (1964)	Situe le développement de la connaissance à l'intérieur biologique car considère que le développement précède l'apprentissage	<p>Les quatre perspectives s'inscrivent dans le paradigme constructiviste, lequel peut être envisagé dans sa dimension psychologique ou sociale :</p> <p>-dans la perspective d'un constructivisme psychologique, on insiste sur les représentations que chaque individu est amené à se faire d'une situation à partir de ses connaissances et de ses expériences antérieures, de ses intérêts, de ses besoins, de ses buts.</p> <p>-dans la perspective d'un</p>
Socio-constructiviste	<p>L'enfant doit progressivement s'approprier la culture de son milieu à l'aide des interactions sociales et pour développer son intelligence, il a recours à une interaction de facteurs externes (interpsychiques) et internes (intrapyschiques) : le développement résulte de l'interaction entre l'apprenant, l'objet et le contexte social (modèle ternaire). Le travail en collaboration permet de booster les possibilités de l'enfant à un niveau supérieur</p>	<p>-Vygotski (1934)</p> <p>-Bruner (1983)</p>	la connaissance se construit dans une relation collaborative au cours de laquelle l'adulte conduit l'apprenant dans sa zone proche de développement. L'apprentissage précède le développement	<p>-dans la perspective d'un</p> <p>constructivisme social, on insiste sur les représentations standardisées que la</p>
Cognitiviste	<p>Le cognitivisme s'inspire du modèle de fonctionnement de l'ordinateur pour expliquer comment la mémoire recueille, traite et emmagasine de nouvelles informations et repère par la suite ces informations.</p> <p>-la perspective cognitiviste prend appui sur la psychologie génétique ou développementale et sur la psychologie cognitive (Legendre, 2004) : du point</p>	<p>-Tardif (1992)</p> <p>-Gaonac'h et Golder,</p>	Elle se centre davantage sur la dimension personnelle (cognitivo-affective) et sur l'activité mentale du sujet apprenant	

	de vue génétique ou développemental, elle s'intéresse au processus intervenant dans la formation de la pensée comme responsable de la succession des étapes de traitement de l'information. Du point de vue de la psychologie cognitive, en prenant appui sur le paradigme du traitement de l'information, elle étudie le psychisme en tant que dispositif d'acquisition, de manipulation et de production de connaissances.	(1995)		communauté scientifique est amené à se construire et sur la prise en compte des intérêts sociaux qui président à la construction de ces savoirs
Socio-cognitiviste	Le socio-cognitivism se réclame de la perspective socio-historique de Vygotski puisqu'elle envisage la pensée sous l'angle de sa formation progressive et privilégie dans l'explication de la construction graduelle des outils de la pensée, le rôle de la médiation sociale exercé par l'adulte dans le processus d'appropriation par l'enfant des outils de sa culture.	Bandura (1986)	Elle s'intéresse au rôle des processus symboliques, vicariants et autorégulateurs dans le fonctionnement psychologique.	Par ailleurs, quelle que soit la perspective, le sujet est actif, traite une information ou est engagé dans la résolution de problème

2.2.2. Du modèle constructiviste au modèle socio-constructiviste

Piaget (1977) situe le fonctionnement de l'intelligence à l'extérieur biologique à travers le principe de l'équilibration des structures cognitives. De son point de vue, un organisme ne peut rester en vie que s'il parvient à maintenir un certain équilibre dans ses échanges permanents avec le milieu extérieur. Lorsque cet équilibre est remis en cause, divers systèmes de régulations interviennent, permettant de compenser ces modifications. Pour lui, il existe des systèmes de régulations à tous les niveaux. Le système cognitif étant le plus perfectionné de ceux-ci, puisqu'il constitue une sorte de système de régulations des régulations. Deux postulats sont à l'origine de cette théorie de l'équilibration de Piaget (1977) : l'assimilation et l'accommodation. Le premier postulat stipule que : « *Tout schème d'assimilation tend à s'alimenter, c'est-à-dire à s'incorporer les éléments extérieurs à lui et compatibles avec sa nature* » Ce qui suppose la nécessaire activité du sujet. Et le second que « *Tout schème d'assimilation est obligé de s'accommoder aux éléments qu'il assimile (...)* » (Piaget, 1977, p.13), c'est-à-dire la nécessité d'un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation pour autant que l'accommodation réussit et reste compatible avec le cycle.

Il stipule que la connaissance n'est pas un état, mais un processus adaptatif en continuel devenir. Il écrit : « *l'adaptation intellectuelle, comme toute autre est une mise en équilibre progressive entre un mécanisme assimilateur et une accommodation complémentaire* » (Piaget, 1977, p.13). Autrement dit, la connaissance ne saurait être conçue comme prédéterminée ni dans les structures internes du sujet, puisqu'elle résulte d'une construction effective et continue, ni dans les caractéristiques préexistantes de l'objet, puisqu'elles ne sont connues que grâce à la médiation nécessaire de ces structures et que celles-ci les enrichissent en les encadrant. Il formule de ce fait l'hypothèse selon laquelle « *l'adaptation n'est achevée que lorsqu'elle aboutit à un système stable, c'est-à-dire lorsqu'il y a équilibre entre l'accommodation et l'assimilation* » (Piaget, 1977, p.13). Pour lui, le milieu d'apprentissage est assimilé à l'activité du sujet en même temps que celle-ci s'accommode à celui-là. L'apprentissage constitue ainsi pour Piaget, une sophistication des « schèmes opératoires » qui résultent de ces deux processus complémentaires.

L'assimilation consiste en effet en une « *structuration par incorporation de la réalité extérieure à des formes dues à l'activité du sujet* » (Piaget, 1977, p.12). Il s'agit d'une intégration à des structures préalables qui peuvent demeurer inchangées ou qui sont plus ou moins modifiées par cette intégration même, mais sans discontinuité avec l'état précédent. C'est dire que l'enfant construit spontanément et inconsciemment des structures cognitives

pour mettre en effets des actions qu'il mène dans son environnement physique et social. Si elles le peuvent, les nouvelles expériences sont intégrées à elles en les faisant évoluer de façon graduelle. Bien plus, c'est le processus qui consiste à interpréter, transformer de nouveaux phénomènes grâce à nos structures cognitives actuelles. Si l'interprétation connaît un succès, il y'a « renforcement » des structures cognitives actuelles. Pour faire plus simple encore, il s'agit de l'incorporation de nouvelles informations issues de l'environnement.

Par contre, si l'interprétation échoue il naîtra un « conflit cognitif ». Lorsque le conflit cognitif est créé, le processus d'accommodation se met en œuvre. Il s'agit de la modification de la structure cognitive de base pour y incorporer des informations nouvelles. L'accommodation pour l'auteur serait donc « *toutes modification des schèmes d'assimilation sous l'influence de situation extérieures (milieu), auxquelles ils s'appliquent* » (Piaget, 1977, p.12). En d'autres termes, l'accommodation se réfère au déséquilibre, à la perturbation que subit l'enfant sur le plan cognitif et qui de manière spontanée et inconsciente le pousse progressivement à remplacer certaines parties de ces structures cognitives et à les réorganiser. De ce fait, c'est l'environnement qui transforme l'individu, quoique cette modification peut nécessiter un travail important et ceci pendant un certain temps, contrairement à ce qui se passe avec l'assimilation. En bref, Piaget considère que la connaissance consiste non pas essentiellement en l'acquisition et l'accumulation d'informations, mais surtout en leur organisation par des systèmes d'autocontrôles devant conduire à terme vers des adaptations.

L'adaptation est un équilibre issu de l'interaction entre assimilation et accommodation, deux processus connus en physiologie. Dans l'*assimilation*, les structures dont dispose le sujet incorporent les éléments provenant du milieu alors que, dans l'*accommodation*, ces structures se modifient afin de s'ajuster à une modification de l'environnement. Cette dynamique entre assimilation et accommodation est fondamentale dans la théorie piagétienne, puisqu'elle permet le développement de l'intelligence par équilibrations successives, elles-mêmes résultant de l'autorégulation du sujet. Il faut noter le rôle essentiel accordé par Piaget à l'assimilation, c'est-à-dire à l'action du sujet sur son environnement, dont l'instrument est le schème. Ce qui implique un rôle moindre accordé à l'accommodation, c'est-à-dire « *à l'effet de l'environnement dans ses aspects sociaux et culturels* », ainsi que le relèvent Troadec et Martinot (2003, p. 55).

Les « *structures d'actions répétables* » (Bideaud, Houdé et Pedinielli, 2004, p. 32) que sont les *schèmes* s'assimilent les unes les autres, se généralisent et se complexifient pour

devenir de puissants instruments d'assimilation. Il faut remarquer que leur rôle, comme celui de l'assimilation, est significatif de l'importance accordée par Piaget à l'action du sujet. La théorie piagétienne est donc dite opératoire dans le sens où elle traite du développement d'un sujet opérant sur le monde qui l'environne. Elle considère d'abord l'action du sujet sur le réel, en tant que comportement d'échange entre un organisme et son milieu, qu'il s'agisse d'assimilation ou d'accommodation, puis ses opérations, actions cette fois sont intériorisées, ou intériorisables et réversibles. Les opérations peuvent porter sur la réalité concrète ou en un second niveau sur des opérations concrètes : il s'agira alors d'opérations formelles. L'adaptation représente donc l'aspect externe et fonctionnel de ce cycle entre assimilation et accommodation alors que l'organisation en décrit l'aspect interne et structural, le développement des structurations successives d'actions, puis d'opérations correspondant à celui de l'intelligence. En effet, « *c'est en s'adaptant aux choses que la pensée s'organise elle-même et c'est en s'organisant elle-même qu'elle structure les choses* » (Piaget, 1977, p. 14).

En outre, la psychologie génétique de Piaget est celle de l'intelligence et, plus particulièrement, celle de l'intelligence logico-mathématique. Ainsi, à chaque étape de son développement, va correspondre l'élaboration d'une structure d'actions puis d'opérations. Celles-ci qui prendront la forme d'un groupe ou d'un groupement logico-mathématique. Piaget (1977) définit ainsi trois stades de l'intelligence : le *stade sensori-moteur* chez le bébé, le *stade de préparation et de mise en place des opérations concrètes* chez l'enfant et le *stade des opérations formelles* chez l'adolescent. Ils sont eux-mêmes divisés en sous-stades et correspondent aux trois structurations cognitives qui se construisent de manière successive, depuis la naissance jusqu'à la fin de l'adolescence. La structuration logique sous-jacente au stade sensori-moteur est le groupe pratique des déplacements du corps et des objets dans l'espace. Pour le stade de préparation et de mise en place des opérations concrètes, il s'agit du groupement des opérations concrètes. Et pour le stade des opérations formelles, du groupement des opérations formelles.

Chacun de ces stades comporte un niveau de préparation et un niveau d'achèvement. La limite supérieure correspondant à un certain point d'équilibration, à la fermeture d'une structure, avant « *un éventuel déséquilibre restructuratif permettant l'acquisition des structures d'un nouveau stade* » (Trodec et Martinot, 2003, p. 59). Ce sont les groupements d'opérations concrètes qui forment la structuration logique sous-jacente au stade de préparation et de mise en place des opérations concrètes. Dans cette structure de groupements

concrets, on observe d'abord une phase de préparation jusque vers sept ans, caractérisée par l'intelligence préopératoire, avec le passage de l'action directe à l'opération ou action représentée par le biais de la pensée symbolique. On observe ensuite une phase d'achèvement entre sept et onze ans avec l'intelligence opératoire concrète où les opérations mentales portent sur des objets concrets ou sur leurs représentations.

La réversibilité logique, caractéristique des opérations, actions intériorisées ou intériorisables, va se présenter sous forme d'inversion ou sous forme de réciprocité sans que ces deux formes de réversibilité puissent être « *coordonnées entre elles en un système unique, d'où la limitation de la pensée opératoire concrète* » (Dolle, 1999, p. 65). Il faut attendre le stade des opérations formelles, qui caractérise l'intelligence formelle ou hypothético-déductive, associé au groupement d'opérations formelles, pour que les opérations mentales portent « *sur des hypothèses énoncées verbalement ou bien des propositions, enfin dégagées du concret* » donc sur « des opérations liées à la pensée concrète » (Troadec et Martinot, 2003, p. 61).

Il faut noter la constance de l'ordre des acquisitions ainsi que le caractère intégratif des stades, les structures construites à un moment donné faisant partie intégrante des suivantes. De plus, lorsque la structure qui caractérise un stade donné est construite, elle détermine toutes les opérations possibles et utilisables par le sujet. Mais comment la pensée évolue-t-elle ? Piaget invoque, en plus de la maturation, de l'exercice et de la transmission sociale, l'équilibration, qui va permettre d'aller, en passant par un certain nombre de déséquilibres et de rééquilibrations, d'un état d'équilibre des structures à un autre.

L'hypothèse constructiviste contrairement à l'hypothèse ontologique montre ainsi que l'apprentissage résulte de l'interaction de l'apprenant avec son environnement. De cette conception piagétienne de l'apprentissage se dégage un certain nombre de conséquences quant à la manière dont doit être organisé l'enseignement. Ce modèle suppose que l'objet de l'enseignement consiste à confronter l'apprenant à des situations riches et diversifiées de manière à créer des interactions propices au développement cognitif. Du fait que le développement cognitif soit essentiellement spontané, tel que relevé plus haut, le modèle pose que l'on ne doit pas chercher à accélérer le développement au-delà des limites du sujet. L'acquisition de la connaissance est donc du point de vue de Piaget (1923 ; 1975 ; 1977), une construction car le développement précède l'apprentissage. Dans la mesure où, l'enfant fait des expériences, en tire des résultats, les traite de manière subtile et intéressante. Il met en

avant le développement de schèmes mentaux qui s'adaptent à l'environnement. Ainsi, l'apprenant est celui qui construit son savoir à partir des schèmes existants. Mais si tel est le cas, comment expliquer que l'apprenant en situation d'apprentissage de l'écrit continue à éprouver des difficultés en expression écrite alors même que sont prises en compte ces schèmes existants, les « savoirs-déjà-là » ?

Selon la théorie piagétienne, le développement cognitif atteindrait son point culminant (stade des opérations formelles) au début de l'adolescence, suggérant par-là que plus aucun progrès cognitif n'est envisageable au-delà. Or, les travaux ultérieurs sur l'éducabilité cognitive (Sorel, 1994) montrent qu'un même individu, quel que soit son âge, peut adopter des fonctionnements cognitifs relevant de stades de développement différents, selon les situations de la vie quotidienne rencontrées, en fonction notamment de leur niveau de complexité et de familiarité. L'individu ne peut donc pas être globalement identifié à un seul stade de développement cognitif qui structurerait entièrement son mode de penser et d'agir, quelles que soient les situations de la vie quotidienne (Bourgeois, 2018).

En outre, en considérant que le développement précède l'apprentissage, conception purement mentaliste, Piaget (1975 ; 1977) met en avant uniquement le travail intrapsychique. Pourtant l'on ne saurait négliger l'apport du social dans le développement des connaissances lorsque l'on sait que le sujet seul face au monde ne pourrait rien apprendre. C'est parce qu'il fait avec l'autre qu'il peut réaliser qu'il dispose de connaissances qu'il peut évaluer et ajuster en situation. Et quand bien même il apprendrait, cet apprentissage pourrait être limité dans le temps, voire approximatif. Aussi, certaines critiques (Bronckart, 1984) ont-elles concerné le privilège accordé, dans son étude du développement, à la construction des opérations logiques au détriment de celle des systèmes de représentations imagées comme linguistiques. Ce qui implique le fait qu'il fasse une analyse du milieu en termes du point de vue physique, et n'accorde aucun statut aux facteurs historico-sociaux.

L'expression écrite, même si elle relève des connaissances abstraites fait appel aux compétences énoncées (Jonnaert, 2009) et non pas virtuelles. Les ressources que doit mobiliser l'apprenant pour produire un texte sont entièrement contextualisées dans la situation. Vergnaud (2001) reprenant d'ailleurs à son compte le concept de schème développé par Piaget, considère que le couple « *schème-situation* » est essentiel dans la construction du savoir, car les schèmes s'adaptent à des situations. Ainsi, s'il accorde aux concepts de schèmes de la pensée développés par Piaget (1977) une valeur certaine, il considère tout de

même que ceux-ci doivent être médiatisés en situation pour être développés. Il écrit : « *Le sujet est l'acteur principal de ses propres apprentissages, par adaptation de ses schèmes et connaissances antérieures aux situations nouvelles, mais qu'en même temps ces apprentissages sont très fortement régulés par l'aide et le regard d'autrui* » (Vergnaud, 1994, p.6). Appréhender le schème comme « *une forme invariante d'organisation de l'activité pour une classe de situation déterminée* » selon Vergand permet d'identifier, en collaboration avec des apprenants, des classes de situations. Ou encore, « *conçu comme ce qui engendre l'activité au fur et à mesure de son déroulement, il permet l'établissement du lien entre le caractère conditionnel de l'activité et la conceptualisation du réel* » (Vergnaud, 2001, cité par Vinatier, 2011).

Dès lors, développer de telles compétences à l'écrit suppose que le modèle (l'enseignant) ait suffisamment aidé l'apprenant à expliciter la tâche de façon à ce que cette explicitation continue de l'accompagner dans l'élaboration. Il est donc difficile d'accéder à l'écrit si l'on n'a pas bénéficié d'une certaine médiation dans des situations déterminées. C'est dans cette logique que s'inscrit le modèle vygotkien de la construction de la connaissance. Ce qui justifie l'inscription de l'étude dans le modèle socio-constructiviste.

2.2.3. Le modèle socio-constructiviste : un modèle théorique pour la construction du savoir-écrire

Vygotski (2019) privilégie une approche socio-culturelle de l'apprentissage. De ce fait il dépasse la conception constructiviste de Piaget (1977), en considérant que l'enfant se développe grâce à des moyens qu'il puise dans son environnement social et grâce aux interactions sociales multiples : c'est le soci-constructivisme. En effet, dans ses travaux, Vygotski met en avant le rôle de la culture dans l'apprentissage. Son hypothèse centrale est « *le fonctionnement fondamentalement social de l'être humain* ». Il considère que l'homme étant un acteur culturel et social, il se développe grâce au processus social et historique. Dans ses recherches, il montre comment l'enfant s'approprie le monde pour se développer. Pour lui, le développement résulte de l'interaction entre l'apprenant, l'objet et le contexte social.

La théorie de Vygotski (2019) est fondée sur le développement des concepts spontanés et concepts scientifiques en contexte collaboratif d'apprentissage. Pour lui, une fonction est maîtrisée lorsqu'elle s'intellectualise et l'intervention de la volonté dans l'activité d'une fonction est la contrepartie de la prise de conscience de celle-ci et c'est à l'âge scolaire que « *les fonctions psychiques supérieures, dont les traits distinctifs*

fondamentaux sont précisément l'intellectualisation et la maîtrise, c'est-à-dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté » (2019, p.319). Vygotski considère que la « modification de la structure fonctionnelle de la conscience, forme précisément la substance principale et centrale de tout le processus de développement psychique ». C'est pourquoi, à l'âge scolaire, dit-il « l'attention et la mémoire deviennent-elles conscientes et volontaires alors que l'intellect proprement dit reste non conscient et involontaire. La loi générale de développement est que la prise de conscience et la maîtrise ne sont propres qu'au stade supérieur de développement d'une fonction » (2019, p. 323). Cependant, pour prendre conscience, l'enfant doit disposer de ce dont il doit prendre conscience. Et pour savoir, il doit disposer de ce qui doit être soumis à sa volonté. Vygotski écrit :

au début de l'apprentissage du langage écrit, aucune des fonctions fondamentales qui en forment la base n'a achevé ni même n'a encore commencé son véritable processus de développement ; l'apprentissage s'appuie sur des processus psychiques immatures, qui n'en sont qu'au début de leur premier cycle fondamental de développement.
(Vygotski, 2019, p.353)

Ce qui précède suppose pour l'enfant qu'au début de l'âge scolaire, aucun savoir n'est vraiment nouveau. L'enfant maîtrise déjà différentes formes du langage mais n'en a simplement pas conscience. Il convient pour l'enseignant de créer des situations d'apprentissage qui lui permettent de faire émerger ces acquis fondamentaux qui sont cependant encore inconscientes. Dès lors, pour que l'apprentissage du langage écrit soit possible il faut que l'enfant parvienne à prendre conscience de son propre savoir. Cependant, il ne peut y arriver tout seul, il a besoin d'aide. D'où sa thèse générale formulée en ces termes : « *en collaboration, sous la direction et l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul* » (Vygotski, 2019, p.362). Ce qui revient à dire que pour se développer et s'approprier de nouvelles connaissances, l'enfant puise dans son environnement. Il peut procéder par imitation pour apprendre dans une relation collaborative au cours de laquelle l'adulte le conduit dans sa zone proche de développement. Si le travail en collaboration permet de booster les possibilités de l'enfant à un niveau supérieur, c'est parce qu'il s'appuie sur l'aide que lui apporte son

collaborateur à partir des indications qui lui sont fournis (mettre sur la voie à partir de questions, donner le début de la solution, etc.).

Considérer la ZPD pour Vygotski (2019) au cours de l'activité enseignement/apprentissage, c'est orienter l'enseignement non plus sur les faiblesses de l'enfant mais sur ses forces. Les résultats de ses recherches et leurs analyses lui donnent de formuler le postulat de base suivant : « *l'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouve au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement* » Vygotski (2019, p.368). Pour lui, toute matière d'enseignement susceptible de faire progresser l'enfant exige de lui plus qu'il ne peut donner au moment de l'apprentissage. Par conséquent, l'enseignant doit mobiliser des activités qui l'emmènent à dépasser ses limites.

Dès lors, si pour Piaget (1975) l'apprentissage dépend des stades du développement de l'enfant, pour Vygotski (2019), chaque tranche d'âge a des rapports particuliers avec le développement et c'est l'âge scolaire qui est la période optimale de l'apprentissage : « *la période sensible pour les matières qui s'appuient au plus haut point sur les fonctions conscientes et volontaires* » (Vygotski, 2019, p.371). C'est dire que les fonctions psychiques supérieures qui se forment à l'âge scolaire sont ces deux éléments fondamentaux : le caractère conscient et le caractère volontaire. Ce qui s'applique d'après Vygotski au développement des concepts scientifiques présenté plus haut.

De ce point de vue, le développement d'un concept n'évolue pas de manière stratifiée, d'un stade à un autre comme le suggère Piaget (1975). Au contraire, le principe qui définit le développement des concepts scientifiques et des concepts spontanés se soumet aux mêmes règles générales peu importe le moment où elles se manifestent et les opérations auxquelles elles sont liées (Vygotski, 2019). Ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils suivent le même court de développement. L'analyse des faits relevés plus haut montre en fait que « *le développement des concepts scientifiques emprunte une voie opposée à celle que suit le développement des concepts spontané chez l'enfant* » (2019, p.378). Car les premiers se manifestent lorsque les seconds ne sont pas encore parvenus à leur niveau de développement.

D'après les résultats de la recherche, Vygotski démontre « *qu'en raison de la différence de niveau entre l'un et l'autre concept chez un même enfant, la force et la faiblesse des concepts quotidiens diffère de celles des concepts scientifiques* » (2019, p.379). Selon lui, ce qui fait la force du concept quotidien, c'est-à-dire la connaissance empirique que

l'enfant a de l'objet, constitue la faiblesse du concept scientifique. Mais lorsque l'enfant parvient à assimiler le concept scientifique, c'est qu'il est parvenu à maîtriser les opérations qui l'y conduisent, et c'est ce qui constitue la faiblesse des concepts quotidiens. C'est dire que la résolution d'un problème qui relève du domaine des concepts quotidiens s'appuie sur des situations concrètes, sur l'expérience personnelle de l'enfant tandis que celle du domaine des concepts scientifiques relève de l'abstrait et conduit l'enfant à prendre conscience du concept et non pas seulement de l'objet qui le représente.

Cette conception en soi constitue un problème dans la mesure où l'on sait que l'apprentissage doit permettre à celui qui apprend de progresser sur le plan du développement de sa pensée, et quand on sait que l'apprenant est un être social et appelé à se socialiser. Dans cette logique, si les disciplines scolaires devaient être enseignées de manière à ce que les apprentissages restent essentiellement abstraites, elles s'avèreraient être complètement inutiles, en ce sens qu'elles ne permettraient pas d'avoir un point d'ancrage dans la réalité. Inversement, limiter l'apprentissage au niveau des concepts quotidiens reviendrait à cultiver l'incapacité de l'enfant à élever sa pensée au-dessus de la signification de la situation actuelle et de laquelle découle le concept. Et aussi, le condamner à l'incapacité d'échapper aux contradictions logiques dans le maniement des concepts. C'est dire que le concept spontané émane de choses réelles, relève du quotidien tandis que le concept scientifique a pour point de départ non pas un heurt direct avec les choses mais un rapport médiatisé avec l'objet c'est-à-dire qu'il évolue du concept vers l'objet. Il se développe à partir de l'expérience que l'enfant a dans ce domaine et finit par dominer celle-ci.

D'après Vygotski (2019), même si les deux formes de concepts suivent des voies de développement différentes, ils entretiennent cependant des rapports internes très étroits car, dit-il, « *les concepts scientifiques germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens. Ceux-ci germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques* » (2019, p.382). Ainsi, sur la base de l'analyse des différents résultats relevés de l'expérience, Vygotski formule la généralisation suivante :

La force des concepts scientifiques se manifeste dans la sphère qui est entièrement définie par les propriétés supérieures des concepts : le caractère conscient et volontaire ; c'est justement là que les concepts quotidiens de l'enfant révèlent leur faiblesse, tandis qu'ils sont forts

dans la sphère de l'application concrète, spontanée, dont le sens est déterminé par la situation dans la sphère de l'expérience et de l'empirisme [...] (2019, p.383)

Le caractère conscient et le caractère volontaire des concepts apparaissent ici comme propriétés fondamentales sans lesquelles l'on ne saurait parler de concepts scientifiques. En effet, ces caractères ne sont pas encore parvenus à leur pleine maturité lorsqu'ils sont dans la sphère des concepts spontanés. Ce qui suppose que l'on ne peut maîtriser des fonctions absentes, mais ceux existants et en cours de maturation. C'est pourquoi le développement des concepts scientifiques s'appuie sur les concepts quotidiens et les transforment de façon à les élever à un niveau supérieur. Par conséquent, on peut concevoir que l'apprentissage s'appuie sur des savoirs déjà-là en leur constituant une zone prochaine de développement (Vygotski, 2019).

Vygotski (2019, p384) relève en fait que

Le développement des concepts scientifiques implique un certain niveau des concepts quotidiens [...], mais encore que les concepts scientifiques transforment les concepts spontanés et les élève à un niveau supérieur en leur constituant une zone prochaine de développement : en effet ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration avec quelqu'un, il sera demain en état de le réaliser tout seul (2019, p.384).

Il existe en éducation des liens qu'il convient d'établir et de maintenir si l'on veut que l'élève apprenne. Si ceux-ci ne pas considérés pendant le processus d'enseignement / apprentissage, l'apprenant ne saurait progresser. C'est justement ce que montre Vygotski (2019) à travers les concepts de savoirs spontanés et savoirs scientifiques. De son point de vue, bien que suivant des voix de développement différentes, ils ont besoin l'un de l'autre pour pouvoir germer. Dans ce sens, l'apprentissage consiste donc à établir des liens entre les savoirs antérieurs erronés ou pas et les savoirs nouveaux de façon à l'amener à les restructurer. Et c'est en collaboration que cela s'effectue.

Cette collaboration d'après Vygotski n'est pas toujours sans conflits, car l'objectif même est de susciter une confrontation d'idées qui permettra à l'apprenant de dépasser son niveau actuel. De son point de vue, il est nécessaire de proposer des situations de travail collaboratif qui mettent en jeu les périodes interindividuelles et intra-individuelles. C'est dire qu'un travail à deux, sous certaines conditions, favorise davantage l'acquisition de connaissances qu'un travail individuel. Ce sont ces conclusions qui justifient l'intrusion par Vygotski dans ses travaux du concept de la zone prochaine de développement.

La relation collaborative dans l'apprentissage préconisée par Vygotski (2019) constitue le lieu par excellence où apparaissent les contradictions, source d'apprentissage, suite à la rencontre ou à la confrontation d'idées hétérogènes. Il pense d'ailleurs que les enfants, dès leur jeune âge, sont aptes à communiquer. De ce fait, ils peuvent interagir socialement et psychologiquement dans différentes situations qui leur permettront de vivre ce que les post-vygotskiens ont nommés des conflits socio-cognitifs, qui les feront progresser. Toutefois, pour que ces contradictions externes fassent progresser l'élève il faut qu'il accepte de confronter ses réponses avec celles des autres. A cet effet, certaines conditions doivent être réunies pour qu'un conflit sociocognitif soit bénéfique. En effet, il faut que l'élève s'engage activement dans le conflit sociocognitif, qu'il veuille confronter ses réponses qui sont divergentes avec celles des autres et qu'il ajuste son point de vue.

Contrairement aux conflits cognitifs (Piaget, 1975) qui provoquent chez l'apprenant un déséquilibre intra-individuel, les conflits sociocognitifs provoquent un double déséquilibre cognitif. Lorsque l'apprenant réalise une tâche, il subit, d'une part, un déséquilibre interindividuel, c'est-à-dire que ses réponses s'opposent à celles des autres et, d'autre part, un déséquilibre intra-individuel. Ce qui signifie que l'apprenant prend conscience d'une réponse distincte de la sienne, ce qui le conduit à douter de sa propre réponse. L'apprenant subit d'abord un déséquilibre interindividuel et, ensuite, un déséquilibre intra-individuel. Lors du déséquilibre intra-individuel, l'apprenant doute de sa structure cognitive, se questionne à propos de celle-ci, se l'approprie, la modifie ou la change. C'est pourquoi Vygotski (2019) estime que l'apprentissage de nouvelles notions peut très bien se réaliser en interaction sociale, car l'apprenant découvre, partage et consolide ces notions. Dès lors, l'apprenant peut réutiliser ce qu'il a retenu lors de son déséquilibre interindividuel dans des situations de travail individuel ou dans d'autres situations collectives.

Même si le concept de déséquilibre est de Piaget (1975), il faut dire cependant que celui-ci n'accordait pas, en le décrivant, de privilège à l'aspect social. Aspect pourtant d'une importance capitale pour le progrès cognitif de l'apprenant. Le conflit socio-cognitif déclenché au cours de la relation collaborative durant le processus d'apprentissage permet à l'élève de découvrir de nouvelles informations, de s'ouvrir à d'autres points de vue et ainsi d'élargir le sien. Il favorise une activité cognitive accrue et une construction des connaissances, tout en l'amenant à coopérer pour résoudre des problèmes, et ultimement accueillir favorablement le changement. Il apparaît donc que les fonctions de la pensée dépendent de la structure de la pensée en action.

Toute pensée du point de vue de Vygotski (2019) établit une liaison entre des parties de la réalité représentée d'une certaine manière dans la relation collaborative et dans la conscience. Par conséquent, « *la manière dont cette réalité est représentée dans la conscience ne peut être sans importance pour les opérations possibles de la pensée* » (2019, p.415). C'est dire que contrairement à Piaget (1923), pour Vygotski l'apprentissage a lieu si elle permet à l'enfant de se développer. De ce fait, l'enfant n'apprendrait pas s'il n'avait pas la possibilité d'accéder aux fonctions supérieures de la pensée. Ce qui n'est possible que si l'enseignement prend appuie sur les représentations qui émergent dans la relation collaborative. C'est ce qu'il exprime en ces termes : « *les différentes fonctions de la pensée ne peuvent ne pas dépendre de ce qui est en fonction, en mouvement, de ce qui forme la base de ce processus* » (Vygotski, 2019, p.416).

Au demeurant, la conception de la construction du réel chez Vygotski (2019) telle que nous l'avons vu est portée par l'idée de rupture, de discontinuité, de conflit. Rupture notamment entre les niveaux biologique et psycho-social du développement, qui le conduit à accorder un rôle décisif aux outils culturels (productions intellectuelles, techniques et artistiques humaines, systèmes symboliques et langages) dans la construction de la pensée. Vygotski insiste en fait sur le fait que la relation que le sujet entretient avec le monde des objets (physiques et conceptuels) est toujours médiatisée par des tiers (parents, enseignants) avec lesquels il co-construit ses connaissances. Pour lui, c'est le corps social qui imprègne les structures signifiantes de ses finalités et significations sociales. Cette fonction structurante attribuée aux contextes sociaux d'interaction voit dans la collaboration un incontournable pédagogique. En effet, selon Vygotski les solutions que les humains trouvent à leurs problèmes sont fixées dans des outils culturels, des systèmes matériels, symboliques, sémiotiques, déposés dans la culture. Parmi ceux-ci, on peut citer la langue, l'écrit, les

systèmes symboliques, etc. Vygotski substitue ainsi au processus d'adaptation au monde physique décrit par Piaget (1977), un processus d'appropriation des savoirs dans des contextes socio-culturels spécifiques. C'est ce que Bruner (1983) désigne en termes d'interaction de tutelle, et Lave et Wenger (1991) en termes d'apprentissage situé.

S'inscrivant dans la continuité des travaux de Vygotski, Bruner (1983) définit « Interaction de tutelle » comme l'intervention d'un tuteur qui comprend une sorte de processus d'étayage. C'est cela « *qui rend le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités* » (p. 263). Pour Bruner, il s'agit d'une relation d'aide existant entre un adulte et un enfant, lorsque l'adulte tente d'amener l'enfant à dénouer un problème qu'il ne sait résoudre seul. L'adulte, en « étayant » l'activité de résolution de problème de l'enfant, lui permet de réussir une tâche plus complexe. Winnykamen (1990, p. 125) précise qu'il s'agit de :

toute situation interpersonnelle (souvent dyadique) où se retrouvent les trois conditions principales suivantes : une dissymétrie plus ou moins spécifique, face à la compétence à acquérir, un enrôlement effectif des partenaires et, enfin, une convergence des buts dans l'interaction pour le couple tuteur-tutoré (pour le novice : maîtriser la tâche, pour l'expert : permettre au novice d'atteindre cet objectif).

En situation d'enseignement/apprentissage, l'interaction de tutelle (Bruner, 1983) dans laquelle est mis en œuvre l'étayage permet à l'apprenant (le locuteur novice) de dépasser le niveau actuel de son expérience dans le maniement de la langue. Dans ce type d'interaction, l'un des deux partenaires, l'enseignant (le tuteur), « connaît la réponse » qui permet de résoudre le problème et l'autre, à qui s'est posé un problème de communication dans le cours de l'interaction, ne la connaît pas encore ou bien il ne fait que supputer une réponse possible. C'est dans la collaboration de ces deux acteurs que va apparaître la solution qui permettra la poursuite de l'activité. Selon Bruner (1983, p.263) : « *la plupart du temps, l'intervention d'un tuteur comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités* ». L'aide fournie par l'expert

ne constitue qu'un aspect du processus d'étayage. De son côté, le novice doit « reconstruire pour son propre compte » le savoir ainsi mis à sa disposition. Sur le moment interactionnel, se greffe un moment cognitif individuel. Le premier doit en quelque sorte servir à déclencher ou à soutenir le second. C'est la même idée qui est justement soutenue par Vygotsky (2019) lorsqu'il parle du processus d'apprentissage qui va de « *l'interpsychique à l'intrapsychique* ».

Lave et Wenger (1991) rejoignent également Vygotski (2019) lorsqu'ils soutiennent que l'apprentissage n'est pas la simple transmission de connaissances abstraites et décontextualisée d'un individu à l'autre, mais davantage un processus social où la connaissance est co-construite, où l'apprentissage est intégré dans un contexte spécifique et au sein « d'un environnement social et physique » ou simplement dans un contexte réel. Il présente des situations qui stimulent les capacités intellectuelles que les étudiants appliquent à la maison, dans la communauté et/ou dans le lieu de travail. L'individu acquiert la capacité d'agir en s'engageant dans le processus impliqué, tout en bénéficiant du soutien d'une personne ressource, ou d'un expert (l'enseignant dans le cadre de la classe). Le processus d'apprentissage s'effectue ainsi à deux niveaux : à l'entrée de la pratique et au sein même de la pratique. Les processus entrants se composent d'une période d'observation dans laquelle le travail de l'apprenant est effectué sous un regard expert et au cours duquel il fait une première tentative de résolution d'un problème. Il pourra par la suite évoluer dans la pratique. Par expérience, l'apprenant devra affiner l'utilisation de ce qu'ils ont appris (avec les autres dans la pratique) et l'expert devra l'aider ici à développer des expériences, des connaissances, et des compétences.

L'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991) permet ainsi de mettre en évidence l'importance du contexte dans le processus d'apprentissage en supposant que ce qui est appris est dérivé de la situation dans laquelle l'on apprend, et que, non seulement cela se fait par imitation et par acquisition de connaissances, mais surtout par l'implication dans les activités et l'interaction entre les membres. L'interaction dont il est question ici se réfère aux « communautés de pratique » (Wenger, 2005) où les parties coopèrent et interagissent, et fonctionnent de la même manière qu'une organisation dans le but de devenir un environnement pouvant générer l'apprentissage. Si l'on tient compte du fait que toute organisation se caractérise par des activités sociales et des relations entre les sujets, il est possible de mettre à jour et en permanence leurs connaissances.

Ainsi, la connaissance n'est réalisable qu'au sein d'une communauté de pratique qui est le lieu de véritables détenteurs de connaissances. Cette conception de l'apprentissage est essentielle pour les structures qui sont appelées à mettre à jour régulièrement leurs compétences, ce qui n'est rendu possible que grâce à un « apprentissage par la pratique ». C'est dire que l'apprentissage se transforme en un processus social et collectif qui permet à l'individu d'agir en tant que membre d'un groupe au sein d'une organisation (la classe) qui sert de contexte d'apprentissage situé. Ainsi perçu, l'objectif de l'apprentissage n'est plus la rétention du contenu, mais repose sur des processus mentaux d'un niveau supérieur qui permettent leur application. En proposant des contenus ayant des liens avec des situations réelles, l'enseignant encourage l'interaction sociale et la collaboration dans l'environnement d'apprentissage des élèves, et par le dialogue et la discussion les aide à développer la compréhension d'un problème.

Des études encore plus récentes montrent le bien fondé de l'apprentissage en collaboratif. Il s'agit de celles de Ndoungmo, Mgbwa et Matouwe (2020) sur la microculture de classe et de Hidden et Portine (2020) sur les pratiques collaboratives rédactionnelles en (français). Ndoungmo, Mgbwa et Matouwe montrent que le contexte scolaire est caractérisé par les pratiques et les normes sociales négociées entre un enseignant et des apprenants lors de la mise en place des activités pédagogiques conjointes. La microculture permet de comprendre la dynamique des pratiques didactiques en contexte scolaire. En outre, elle détermine les régulations pédagogiques qui s'observent dans le processus enseignement/apprentissage à partir des interactions apprenant-outils, des interactions enseignant-apprenants et des interactions apprenant-apprenant.

Hidden et Portine (2020) quant à eux mettent l'accent sur une collaboration conjointe et non hiérarchisante de sorte que l'environnement d'apprentissage n'entrave pas l'aspiration profonde à apprendre et, même, l'encourage le plus possible. Ils montrent ainsi qu'à travers la collaboration conjointe, l'apprenant s'engage activement dans l'apprentissage. Et un tel engagement actif de l'apprenant favorise ses apprentissages dans la sphère de l'écriture (savoir rédiger un véritable texte avec un début, un développement et une fin ; savoir articuler différents arguments ; savoir résumer un point de vue ou un autre texte ; savoir élaborer un texte homogène et cohérent). Cependant, s'il est admis que la collaboration conjointe au sens de Hidden et Portine (qui implique des modalités symétriques) est plus favorable à l'implication du sujet dans l'apprentissage, la collaboration avec l'enseignant n'est pas non plus à exclure. Il s'agit certes d'une collaboration asymétrique, mais dans les faits et en

marge des pratiques collaboratives, l'asymétrie de l'enseignant n'est effective que de par son statut d'accompagnateur, d'expert qui guide la collaboration conjointe.

Que ce soit pour Vygotski (2019), Bruner (1983) ou Lave et Wenger (1991), Ndoungmo, Mgbwa et Matouwe (2020) et Hidden et Portine (2020) les solutions que les humains trouvent à leurs problèmes sont fixées dans des outils culturels, des systèmes matériels, symboliques, sémiotiques, déposés dans la culture. Parmi ceux-ci, on peut citer la langue, l'écrit, les systèmes symboliques, etc. Vygotsky substitue ainsi au processus d'adaptation au monde physique décrit par Piaget (1977), un processus d'appropriation des savoirs dans des contextes socio-culturels spécifiques (Brossard, 1992; Schneuwly, 1987) : « *ce n'est plus la Connaissance érigée en absolu logico-mathématique qui est ici l'enjeu du développement, mais des connaissances relatives à des pratiques sociales situées, incarnées* ». Dans ces conditions, l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement, mais active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui, grâce à la médiation socioculturelle. De ce point de vue, deux modalités principales se dégagent de l'apprentissage en collaboration : les savoirs déjà-là et la zone proximale de développement. Suivant l'analyse qui précède, lorsque ceux-ci sont pris en compte dans le processus enseignement/apprentissage, ils favorisent la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite. Cependant comment expliquer que les apprenants continuent d'éprouver des difficultés à s'exprimer à l'écrit ?

2.3.AU-DELA DU MODÈLE SOCIO-CONSTRUCTIVISTE

La rencontre de l'élève avec l'autre peut avoir des conséquences non négligeables sur l'image de soi et par conséquent sur le rapport de l'élève au savoir Moscovici (1994). Il convient dans ce cas, de comprendre d'abord ce que l'on entend par concept de soi. Puis l'estime de soi et ses mécanismes de construction dans une situation d'apprentissage, et enfin ses implications pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

2.3.1. Le concept de soi

La notion de « soi » prise dans le sens global de personnalité psychologique, selon Cooley (1902), a été reprise et réélaborée par Mead (1934) qui y incluait, comme l'un de ses aspects particuliers, l'image externe que l'on se donne ou représente et l'évaluation que l'on s'en fait. La notion de soi, comme miroir, intègre trois éléments dans le concept de « *Soi social* » : image de notre présentation aux autres ; conscience du jugement des autres sur soi et les sentiments positifs ou négatifs qui en résultent. En psychologie, le « soi » a

longtemps été présenté comme constitué de deux composantes. James (1890-1963) parlait déjà d'un « Moi » agent, le « Je », et d'un « Soi » (ou « Moi ») empirique (*Empirical Self or Me*), « objet de connaissance », qui serait synonyme du concept de Soi au sens de Cooley (*Self Concept*).

En tant qu'objet de perception et de connaissance, le « *Soi empirique* » se décomposerait en « *Soi matériel, Soi social et Soi spirituel* ». Pour W. James in Khilstrom & al. (1992, p.206) :

Le soi en tant qu'objet, renvoie à la connaissance et à l'évaluation de soi, c'est-à-dire à la connaissance que nous avons de nous-mêmes, « analogue dans son principe à la connaissance que nous avons d'autrui » ; et le soi en tant qu'agent, structure de « commande » dont le rôle dans le système mental est de guider et de contrôler l'expérience, les pensées et les actes.

D'autres auteurs, tels qu'Allport et Mead (1943) font également cette distinction au sujet du « Soi ». Ils présentent le « Soi » comme constitué du « Moi » (*Ego*) et du « Soi » proprement dit (*Self*). Pour eux, le « Moi » renvoie, semble-t-il, au domaine de l'action et de la personne, à tout acte constituant une recherche d'adaptation et de défense du « Soi ». Il représenterait par exemple des processus actifs, des mécanismes de défense. Ainsi défini, le « Moi » correspond à ce que Mead appellera plus tard le « Je ». Le « Moi » représentant tout ce que l'on exprime dans notre individualité, ce qui permet de se présenter comme différent d'autrui. En revanche, le « Soi » proprement dit (*Self*) réfère aux aspects perceptuels, à ce que le sujet pense de lui-même : attitudes, sentiments et évaluations que la personne éprouve et entretient sur soi (Damasio, 1999).

Par ailleurs, Mead (1963) parlera pour désigner le soi, d'autrui généralisé dans sa distinction. Selon lui, le « Soi » est constitué, à la fois, d'une composante « sociologique », le « Moi » (qui serait seulement une intériorisation des rôles sociaux) et d'une composante plus personnelle, le « Je », réaction de l'organisme aux attitudes des autres (aspects émotionnels, conation). En effet, selon cet auteur, le « Soi » d'un individu se développe, en partie, à partir des jugements qu'autrui porte sur lui, dans un contexte social où l'individu et autrui interagissent ; il en est de même pour les comportements et rôles sociaux. En outre, pour

Mead, le « Soi » émerge du passé, de l'interaction avec autrui, il a une fonction dans le présent que nous pouvons qualifier « d'*ajustement* » à une situation donnée et il a aussi le pouvoir de transformation dans le futur, dans la mesure où de cet ajustement surgit la nouveauté.

Ainsi, Mead fait-il de l'environnement social le noyau de la construction de la conscience de Soi (*Self*). Chez cet auteur, le soi est l'entité entretenant des rapports sociaux, à partir d'un ensemble de processus spécifiques. Dans ce contexte, la conscience de soi s'éprouve en adoptant le point de vue des autres ou celui des groupes sociaux de référence et/ou d'appartenance. De même pour lui, à chaque rôle social correspond un « soi ». Les rôles sociaux non centraux auraient, dans ce cas, pour corollaire des composantes de « soi », de moindre importance (Koumba, 1992, p. 66). Par conséquent, Mead fournit une définition du « Soi » située à l'articulation du sociologique et du psychologique. Il permet de savoir dans quelle mesure la conversation, l'échange avec autrui, l'apprentissage social détermine en partie l'individu.

Benedetto (2008) quant à lui, définit le concept de soi comme la façon dont nous nous définissons, dont nous décidons de ce que nous sommes. Pour lui, le soi indique d'une part ce que je suis c'est-à-dire la manière dont nous nous évaluons (estime de soi), une certaine auto-conception et d'autre part, les images que nous renvoient les autres individus, c'est-à-dire ce que je pense que les autres pensent que je suis.

Toutefois, l'ensemble de ces définitions du « Soi », bien que sans fondement empirique, a des conséquences sur l'étude de la personnalité et sur les recherches concernant la perception sociale. Il est probable que le « Soi » étudié s'apparente davantage au « Soi » objet, au cœur même de l'expérience de la conscience. Il semble qu'en ce sens, ces différentes définitions s'apparentent et qu'elles renvoient à la représentation que l'individu se fait de lui-même ou de son rôle social, à l'image mentale que chacun se fait de sa propre personnalité. Ainsi, si les premières définitions permettent de dégager les composantes comportementales du soi, celle de Benedetto (2008) dégage les composantes cognitives et affectives du soi ; et ce sont ces dernières qui nous intéressent dans le cadre de cette étude. Mais il va sans dire que l'estime de soi ne peut être perçue en marge du concept de soi.

2.3.2. L'estime de soi

La dimension affective du soi renvoie au concept de l'estime de soi (Benetto, 2008). D'après Famose et Bertsch (2009), largement étudiée, l'estime de soi fait l'objet de théories et de modèles différents l'envisageant comme un phénomène purement individuel ou, au contraire, en lien avec l'environnement social. Un certain nombre de termes faisant référence au *soi* sont utilisés les uns pour les autres de manière souvent « interchangeable » désigne l'estime de soi. Mais nous essayerons de le définir en parallèle du concept de l'estime de soi, c'est-à-dire en présentant les relations entre les évaluations qui représentent les caractéristiques globales de soi et celles qui font référence à des domaines de compétences particuliers, et en soulignant la dimension affective de l'estime de soi.

Le concept d'estime de soi a été initialement développé dans les travaux de James (1918), par une approche que Famose et Bertsch (2009) nomment *approche intrapersonnelle*. Selon cette approche, l'estime de soi serait définie par le rapport qui existe entre réussites et aspirations, c'est-à-dire, « *entre succès et prétentions d'un individu* » (James, 1918, p. 310). C'est le fait de pouvoir réaliser ses aspirations, de devenir ce que nous souhaiterions être, ou, à l'inverse, de ne pas y parvenir, qui serait lié, respectivement, à une forte ou à une faible estime de soi. Celle-ci découle, dans cette approche, de la comparaison entre ce que l'on pense être et ce que l'on voudrait être, donc entre « *les caractéristiques perçues du soi (le concept de soi réel) et un soi idéal, c'est-à-dire les représentations de ce que la personne souhaiterait être (concept de soi idéal)* » (Famose et Bertsch, 2009, p. 23).

À cette approche, a été opposée une autre dite *interpersonnelle* (Famose et Bertsch, 2009). L'estime de soi dans ce cas désigne ce que Cooley (1902, p. 217) a nommé « *social reflection* » ou reflet social et « *private self* » ou soi privé. De son point de vue, tous deux paraissent différents, mais sont indéfectiblement liés l'un à l'autre. Le sentiment de valeur générale découle de l'idée que l'on se fait de la manière dont les autres nous perçoivent. Dans une vision interactionniste, le « soi » est considéré comme « *une construction sociale qui s'élabore au fur et à mesure de nos échanges avec les autres, notre sentiment de valeur générale découlant du jugement que nous pensons qu'ils portent sur nous, c'est-à-dire par une intériorisation des attitudes que nous pensons qu'ils ont envers nous* » (Cooley, 1902 cité par Famose et Bertsch, 2009, p. 59).

Cooley (1902) évoque ainsi un soi-miroir « *looking-glass self* » pour caractériser « *la façon dont se développe, dès la jeune enfance, le concept de soi, par le regard d'autrui* » (Famose et Bertsch, 2009, p.152). C'est dans ce regard que chacun se reflète et se construit

un soi conforme aux informations et aux opinions sur lui-même qu'il y lit. Selon Famose et Bertsch, en reprenant la notion d'« autrui significatifs » qui jouent un rôle essentiel de « miroir social », les sociologues de l'interactionnisme symbolique donnent ainsi à l'environnement familial et scolaire une place prépondérante dans la construction du soi. En effet, reprenant les idées de Mead (1967), l'un des précurseurs de ce courant, Famose et Bertsch (2009, p.60) montrent que la « *moyenne des attitudes des différents autrui significatifs est également prise en compte dans le déclenchement de l'effet miroir* ». Ce qui lui fait introduire la notion d'« autrui généralisé (*the generalized-other*) » pour représenter le groupe social (Mead, 1967, p. 154).

En reprenant les visions théoriques dites intrapersonnelle (James, 1918) et interpersonnelle (Cooley, 1902), Famose et Bertsch (2009) montrent comment ces deux visions théoriques du concept de soi ont été intégrées dans un certain nombre de travaux, notamment dans ceux de Harter (2006), reliant ce concept à la manière dont nous nous percevons selon nos critères propres, c'est-à-dire au rapport entre nos compétences et celles auxquelles nous aspirons. Mais aussi à la manière dont nous nous percevons à travers le regard d'autrui, c'est-à-dire à une « *construction sociale* » (Famose et Bertsch, 2009, p. 61). Dès lors, Harter distingue comme autrui significatifs « *les parents et les enseignants, ainsi que les camarades de classe et les amis proches* » (2006, p.529).

Harter (2006) souligne, en premier lieu, que ses travaux, en accord avec ceux de Cooley (1902) comme avec ceux des théoriciens de l'attachement, montrent l'importance du soutien procuré par les parents, considérés comme des autrui significatifs, à travers l'approbation et l'acceptation qu'ils manifestent. Ce soutien parental est ainsi, selon elle, fortement prédictif de l'évaluation globale de soi au cours de l'enfance, même si, au fil du développement, d'autres influences apparaissent. Les pairs, camarades de classe et les amis proches, prennent, en effet, une importance croissante. Les premiers surtout, car le retour (*feedback*) qu'ils font sur les compétences propres et la valeur en tant que personne paraissant plus objectif que celui des seconds, ce que Harter relie au modèle de l'« autrui généralisé » de Mead (1967).

Par ailleurs, Kaiser et Jendoubi (2009) rappellent, quant à eux, les travaux de Winnicott, qui montrent l'importance des interactions parents-enfants de qualité. Ils écrivent : « *un regard bienveillant, aimant et encourageant* » est susceptible de « *favoriser l'intériorisation d'une perception de soi positive*. A l'inverse, « *se sentir dévalorisé et rejeté affecte négativement, à long terme, la valeur que l'enfant associe à son image de soi* » (p. 6).

Or, selon Famose et Bertsch (2009, p. 16) c'est « *le jugement de valeur de soi (global self worth), à la fois global et « chargé(e) affectivement qui fonde l'estime de soi* ».

Si Famose et Bertsch (2009) situent le concept de l'estime de soi dans des cadres théoriques tout en permettant d'en avoir une compréhension diachronique, André et Lelord (1999) le rendent plus explicite en définissant les paramètres sur lesquels elle se fonde. André et Lelord entendent par estime de soi « *ce regard-jugement que l'on porte sur soi et qui est vital pour l'équilibre psychologique* » (1999, p12). Selon eux, lorsque ce regard est positif, il permet d'agir efficacement, de se sentir bien dans sa peau et d'affronter les difficultés. Mais lorsqu'il est négatif, il engendre de nombreuses souffrances et des désagréments qui viennent perturber le quotidien. De ce point, en situation de classe, on observera chez un élève qui manifeste une basse estime de soi que ses apprentissages sont perturbés à travers ses rapports négatifs au savoir, à ses pairs et à l'enseignant. André et Lelord définissent trois fondements sur lesquels repose une estime de soi harmonieuse : « *l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi* » (1999, p.14).

Selon André et Delord (1999), s'aimer ne souffre de rien, il est inconditionnel malgré les échecs et les revers. C'est dire que « *l'amour de soi ne dépend aucunement des performances* » (p.14). L'on éprouve de l'amour pour soi et c'est tout. Cependant, « *cet amour n'empêche ni la souffrance, ni le doute en cas de difficultés, mais il protège du désespoir* » (p.14). Ainsi, une faible estime de soi peut trouver son origine au niveau de l'amour de soi. Or, ce n'est pas dans le cadre de l'école et encore moins dans la classe que l'amour de soi se construit, mais plutôt dans le cadre familial durant l'enfance. Il est lié à l'amour que la famille a porté à l'individu dès son plus jeune âge. C'est pourquoi André et Lelord (1999) pensent que si l'estime de soi déficient s'explique par un amour de soi déficient, il est difficile de le rattraper.

Bien que la vision de soi se réfère à la connaissance de soi, André et Lelord (1999) considèrent qu'elle se rapporte surtout à l'évaluation fondée ou non de ses qualités ou de ses défauts, de potentialités ou de limitations. De leur point de vue, lorsqu'elle est positive, la vision de soi est une force intérieure d'affronter l'adversité. Si au contraire, une vision de soi de soi limitée ou timorée fera en sorte que l'individu peine à trouver sa voie et se réfracte à chaque fois qu'il fait face à une difficulté. La vision de soi positive se construit également dans le cadre familial. De ce fait, une estime de soi déficiente fondée sur une vision de soi négative est elle aussi difficile à construire dans le cadre de la classe.

Du point de vue d'André et Lelord (1999, pp.17-18) « *être confiant c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes* ». La confiance en soi, contrairement à l'amour de soi et à la vision de soi peut se développer aussi bien dans le cadre familial qu'à l'école. Elle dépendrait à cet effet du mode d'éducation prodigué à l'enfant. Contrairement à l'amour de soi et à la vision de soi, il est plus aisé de travailler sur la construction de l'estime de soi lorsqu'elle est fondée sur la confiance en soi, parce que facilement observable en situation de classe. A cet effet, il suffit d'observer comment l'apprenant dans des situations nouvelles et imprévues lorsqu'il y a un enjeu ou s'il est soumis à des difficultés dans la réalisation. Ainsi, il manifeste une faible confiance en soi s'il redoute l'adversité et l'échec. Par contre, il manifeste une confiance en soi positive si dans une situation où il doit confronter son point de vue à l'autre, ou lorsqu'il est en échec, ou rencontre des obstacles, il les assume sans se dévaloriser. Il s'agira dans ce cas en situation de classe de voir comment l'échec est présentée à l'apprenant, les récompenses que l'on attribue ou non face à succès, de la manière dont l'emmène à tirer des leçons de ses difficultés, etc.

2.3.2.1. Les stratégies de construction de l'estime de soi

En situation d'apprentissage, « *protéger et entretenir des conceptions de soi de réussite pour garder une bonne estime de soi n'est pas sans effet négatif* » (Martinot, 2001, p. 492). En ce qui concerne les illusions positives, Taylor et Brown (1988) envisagent, en effet, certaines de leurs limites éventuelles et, à l'inverse, Baumeister (1989) défend l'idée que ces illusions peuvent être bénéfiques, « *à la condition que certaines d'entre elles soient associées à un fonctionnement adaptatif* » (pp. 181-182). De ce fait, si pour certains auteurs la construction de l'estime de soi passent par le développement d'une estime de soi modérée (Famose et Bertsch, 2009 ; Baumeister, 1989 ; Emler, 2000) à travers la construction de la confiance en soi dans l'action (André et Lelord, 1999, Bruner, 1983, Morissette et voynaud, 2002). Pour d'autres, c'est la motivation à apprendre qui permet de construire l'estime de soi de l'apprenant.

Selon Famose et Bertsch (2009), il y a certains avantages à voir les choses de manière légèrement plus optimiste que ce qu'elles sont en réalité. En d'autres termes, il est bénéfique pour tout individu d'avoir confiance en ses capacités, voire à posséder certaines illusions à propos de soi, mais seulement si ces dernières s'écartent peu de la réalité. Pour Baumeister (1989, p. 176), cela permet « *d'obtenir les bénéfices émotionnels d'une certaine illusion sans en subir les effets négatifs, notamment sans prendre le risque d'adopter des conduites fondées sur des erreurs de jugement, avec tous les risques qui en découlent* ». Cette légère

distorsion positive dans la perception de soi que Baumeister nomme marge optimale d'illusion (*the optimal margin of illusion*), et qui permet de se surestimer légèrement en considérant les choses d'une manière un peu meilleure que ce qu'elles ne sont en réalité, serait la plus adaptative. Pour lui, ce serait le fait de s'éloigner de cette marge optimale d'illusion qui est source de certaines difficultés. Il écrit :

s'il semble dangereux de se considérer de manière trop positive, perdre ses illusions sur soi et se voir de manière trop précise pourrait se révéler quelque peu déprimant et être source de certaines réticences au moment de se lancer dans des projets ambitieux et risqués, alors même que ce sont souvent ceux-là qui sont les plus prometteurs de progrès (Baumeister ; 1989, p. 184).

Emler (2001) souligne, d'ailleurs, l'intérêt d'envisager, entre une très haute estime de soi et, à l'inverse, une estime de soi qui serait particulièrement faible, l'intérêt d'une certaine modération.

En tout état de cause, ces différents effets de l'estime de soi sont, comme le font remarquer Famose et Bertsch (2009), particulièrement difficiles à différencier. Notamment du fait qu'ils se trouvent souvent entremêlés avec les effets d'autres variables et que sont observées un certain nombre « de relations causales réciproques » (pp. 175-176). Dans une perspective empirique, Famose et Bertsch convoquent les travaux de Marsh et O'Mara (2008) pour illustrer empiriquement ces relations. En effet, ces travaux décrivent dans une perspective multidimensionnelle de l'estime de soi. Au-delà d'un léger effet positif de l'estime de soi initiale sur le niveau de scolarité atteint, des effets réciproques consistent entre le concept de soi scolaire d'une part, la réussite scolaire, d'autre part, le niveau de scolarité atteint.

Famose et Bertsch concluent à partir des résultats que pour que ses bénéfices soient réels, l'estime de soi doit se fonder sur une juste évaluation de soi, tant de « *ses propres points forts que, par une certaine humilité interpersonnelle, ses propres fautes et faiblesses* » (Famose et Bertch, 2009, p. 176). C'est ainsi que la notion de marge optimale d'illusion leur « *apparaît être une bonne solution* » (p. 177). Elle permet, en effet, d'éviter, tant les stratégies d'autoprotection visant à compenser une estime de soi trop faible, que les conduites quelque peu défensives adoptées par les individus dont l'estime de soi est trop élevée et qui

peinent à anticiper « *le fait qu'ils pourraient échouer ou baisser dans leur propre estime* » (Toczek, 2005, p. 95).

Il semble donc, à en croire Kaiser et Jendoubi (2009, p.8), qu'en situation de classe la manière dont l'enfant :

perçoit ses compétences génère des sentiments positifs (enthousiasme, fierté) ou négatifs (anxiété, honte) qui déterminent, à leur tour, l'attitude que l'enfant adopte face aux nouvelles situations d'apprentissage : il peut se sentir plus ou moins capable d'affronter les défis, de surmonter des obstacles et faire preuve de plus ou moins de persévérance pour aller jusqu'au bout d'une activité.

Dès lors, son estime de soi pourrait contribuer ou, au contraire, empêcher l'enfant d'envisager, dans une situation donnée, les différents points de vue possibles, de les confronter et de se remettre en cause en supportant le doute que cela induit. Ce serait ainsi lorsque sa pensée devient « *à la fois émotionnellement vivante et notionnellement contrôlée, et capable, dès lors, de créer de nouvelles significations* » (Schmid-Kitsikis, 1985, p. 21). Ce qui pourrait permettre l'ouverture chez l'enfant la voie à la pluralité interprétative. Il faut relever cependant que les pratiques de classes s'effectuent en situation. Il convient dans ce sens d'appréhender la construction de l'estime de soi également en situation. Et la confiance en soi, d'après André et Lelord (1999) apparaît dans cette perspective comme l'aspect pragmatique de l'estime de soi sur laquelle l'on peut travailler en situation d'enseignement/apprentissage.

2.3.2.1.1. Miser sur la construction de la confiance en soi

Les facteurs affectifs et sociaux sont intimement imbriqués au cognitif chez les apprenants, et davantage chez ceux qui éprouvent des problèmes d'estime de soi. Il s'agit des apprenants qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages. C'est dans ce sens que Bruner (1983) soutient que le sentiment d'impuissance empêche le jeune d'avoir ou même d'inspirer des attentes positives à son égard. Il écrit :

Les " cultures de l'échec " engendrées par une pauvreté endémique ont souvent pour effet de communiquer aux jeunes enfants et à ceux

qui en prennent soin un message qui leur indique qu'il est inutile de se fixer des objectifs, de mobiliser des moyens, de cultiver l'attente, la satisfaction différée. Au contraire, le message implique qu'il faut se fixer des objectifs moins ambitieux afin de prévenir les frustrations (p. 104).

Les enseignants reconnaissent là un phénomène trop fréquent de complaisance et de résignation devant les mécanismes d'éviction de l'échec scolaire. Bruner appelle à réagir énergiquement contre ces fatalismes. Et il convient, pour lui, dans ce cas, de doter le jeune de confiance en soi :

Les savoir-faire intellectuels non déterminés ne doivent pas nous faire oublier les savoir-faire affectifs non déterminés dont la confiance en soi nous offre un bon exemple. La confiance en soi n'est pas généralement considérée comme un savoir-faire mais plutôt comme une qualité ou une attitude vis-à-vis de soi-même. Il s'agit pourtant aussi de savoir-faire dans la mesure où elle suppose que l'on ait appris que l'on peut faire telle chose avec une certaine chance de succès et aussi que l'on est capable de reprendre la démarche en cas d'échec (Bruner, 1983, pp. 258).

Du point de vue de Bruner (1983), si l'on veut (re)donner cette « confiance en soi » aux jeunes en difficultés, il faut leur montrer qu'ils sont capables de réussir. Pour lui, seuls des enseignants motivés, dynamiques et armés de savoir-faire précis pédagogico-relationnels et technico-didactiques pourront y arriver. Car il est question pour ceux-ci de s'impliquer dans la relation, d'accepter d'être modèle identificatoire sur les plans « technique et éthique ». Il fait appel au savoir-faire pédagogico-relationnel et technico-didactique des enseignants à travers la mise en œuvre de dispositifs ludiques progressifs et systématiques qui peuvent ménager la rencontre de jeunes avec des adultes engagés techniquement et éthiquement autour de tâches difficiles et intéressantes.

Si pour Bruner la confiance en soi de l'apprenant peut être construite à partir de la facilitation de la rencontre entre apprenants et enseignant engagés techniquement et éthiquement, pour Morissette et Voynaud (2002) ou encore Bucheton et Soule (2009), rejoignent l'idée de Josiane de Saint-Paul (1999). Ce dernier soutient que l'estime de soi est également fondée sur le sentiment de sécurité que donne la certitude de pouvoir utiliser son libre arbitre, ses capacités et ses facultés d'apprentissage pour faire face, de façon responsable et efficace, aux événements et aux défis de la vie. De ce point de vue, un climat de classe sécurisant, confiant et au sein duquel l'apprenant ressent une certaine liberté intellectuelle, permet tout aussi bien de favoriser la construction de la confiance en soi au cours d'une activité d'apprentissage. Tandis que pour Viau (1997) construire la confiance en soi, c'est développer la motivation intrinsèque de l'apprenant.

2.3.2.1.2. Miser sur la motivation

Selon Viau (1997), des facteurs externes à l'activité scolaire sont à prendre en compte dans le développement de la motivation de l'apprenant. Il s'agit notamment des facteurs relatifs au contexte de la classe et de l'école, ceux relatifs à la société et à la vie de l'élève. En ce qui concerne les facteurs liés à la vie de l'élève, Viau montre que les parents jouent un rôle primordial dans le développement affectif de l'enfant. Ils influencent l'acquisition de comportements et d'attitudes correspondant aux valeurs de la famille. En effet, comme le soulignait déjà Beek et al. (1988), l'élève qui est valorisé à la maison a plus de chance d'être motivé à l'école. Même si cette dynamique motivationnelle peut être contrée par une peur d'apprendre (Boimare, 2014). Dans la mesure où l'accès au savoir constitue un véritable engagement qui bouleverse les repères, les annule quelques fois pour les remplacer par d'autres représentations. Ainsi, ce désir d'apprendre est également lié à l'histoire de l'enfant, à son vécu interne, à sa capacité à supporter la perte et l'absence. C'est ce qu'explique Delamarre (2007, p.34) lorsqu'il écrit :

Apprendre concerne un sujet dans son être entier [...]. Chacun y construit des repères indispensables pour sérier la réalité, la nommer, faire qu'elle ne soit plus [...] inconnue. C'est à la fois accéder à un savoir déjà-là, et également se forger des repères sans lesquels tout serait possible, extérieur et intérieur étant menaçants parce qu'insaisissables.

Pour l'élève, il s'agit d'une volonté de dépasser ses acquis afin de les modifier en fonction de ses nouveaux questionnements et observations sur son environnement actuel. Concernant les facteurs relatifs à la vie de l'élève, les pairs d'après Viau (1997) sont également très importants pour le développement de la confiance en soi de l'enfant, puisque c'est avec eux, et à travers des processus identificatoires qu'ils vont se construire et grandir. Ces expériences avec des personnes de même âge lui permettront d'intégrer certaines valeurs et habilités sociales.

Pour ce qui est du facteur lié à l'école, Viau (1997) montre qu'elle représente à une moindre échelle les contraintes de la vie en société où des règles sont à intérioriser et à respecter pour que nous puissions vivre ensemble. Il convient à cet effet pour l'enseignant d'amener l'élève à comprendre l'importance et la nécessité de respecter les règles. L'enseignant du point de vue de Viau occupe aussi une place importante auprès de l'enfant qui apprend. Il doit donc veiller à construire un climat propice aux apprentissages et adapté au niveau des élèves ainsi qu'à adopter une attitude bienveillante envers les enfants afin qu'ils puissent s'épanouir « *en mettant en œuvre des pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les performances seulement* » (Viau cité par Delamarre, 2007, p.134). C'est à travers, « *son sens d'honnêteté et d'équité, son humour, son respect des différences individuelles et culturelles et son empathie* » (Viau, 1997) que l'enseignant pourra avoir une influence sur la motivation de ses élèves et conséquemment développer leur confiance en soi.

2.3.2.2. L'écrit : manifestation de l'estime de soi

Si pendant longtemps l'écriture a contribué à distinguer socialement ceux qui la maîtrisaient et à stigmatiser ceux qui savaient moins ou pas du tout s'en servir (Frier, 1997 ; Reuter, 2011), aujourd'hui encore, l'écriture se passe pour être un pouvoir. En plus d'être un moyen de communication, elle est aussi un mode par lequel penser et ordonner le monde dans une infinité de configurations (Huver et Lorilleux, 2018), une façon d'appréhender la réalité (Adami, 2008). De ce fait, ne pas savoir écrire dans une société peut être un handicap et un motif de relégation. L'appropriation de compétences écrites s'avère à cet effet être une étape importante pour la réalisation de soi et constitue en ce sens « un pouvoir » vers lequel doit être orienté l'apprentissage (Ouédraogo et Frier, 2020). Ce qui peut expliquer le fait que l'écrit se présente pour le jeune élève voire même pour l'adulte comme une source d'angoisse.

Lorsque l'on s'engage dans l'écrit, on s'expose, on prend le risque de donner à l'autre une image imparfaite de soi. Écrire, c'est lui livrer des pièces à convictions dont on ignore s'il les utilisera à charge ou à décharge. Parce que l'écrit fixe le langage, il renvoie souvent à la peur d'être jugé. Quel que soit le type d'écrit, dès lors qu'il fait sens à notre histoire, il apparaît toujours comme un examen de passage. En amont, le plus grand désir de celui qui écrit est de convaincre, mais la peur de l'échec demeure. Pourtant l'on doit quand même écrire. L'écriture s'avère donc être angoissante. L'écrit est d'autant plus angoissant quand on sait que l'on écrit à un absent. À un destinataire qui n'est pas présent dans la situation, et dont il faut rendre mentalement présent pour décider de ce que l'on va lui dire, imaginer ses réactions et anticiper. Seulement, seul l'élève qui a une bonne estime de soi parvient généralement à dépasser cet état d'angoisse et rentrer dans l'apprentissage. Ce sentiment est très dépendant de la confiance qu'a l'enfant dans ses propres ressources et de la confiance qu'il a dans le soutien qu'il peut recevoir de la part de l'environnement, en bref de son niveau d'estime de soi (Speranza, 2015).

D'après Galand (2006), plus l'élève a confiance en lui, plus il est motivé à apprendre, plus il s'investit dans ses apprentissages. Dès lors, une estime de soi positive permettrait à l'apprenant d'une part des aménagements de sa production à partir d'une évaluation anticipée des compétences du destinataire tels que le suggère Fayol (2020). D'autre part elle lui permettrait de s'adapter non seulement à son environnement d'apprentissage mais aussi de s'engager efficacement dans des situations d'apprentissage, de sorte à parvenir à améliorer ses compétences à l'écrit même si au départ il éprouvait beaucoup de difficultés. En effet, le désir de tout enfant c'est de pouvoir bien s'exprimer à l'écrit. Mais confrontée à ce conflit intérieur qu'il vit à chaque fois qu'il fait face à situation de production d'écrit, il est nécessaire pour lui d'être rassuré. L'enfant a donc besoin d'un médiateur pour incarner les questions d'un destinataire absent. Ce qui implique de la part de l'enseignant devant intervenir, responsable de la motivation de ses apprenants (Tardif, 1993), que pour agir sur cette dernière, il est nécessaire de réfléchir sur le développement de la confiance en soi. Les questions à se poser dès lors sont celles de savoir comment guider de manière indirecte ce dialogue entre soi et soi-même ? Comment mettre en œuvre les interactions dans le système didactique de façon à développer une estime de soi positive chez l'apprenant de sorte qu'il parvienne à construire ses compétences en expression écrite ?

2.4.CONSTATS THEORIQUES

La résolution de problèmes selon Clément (2009) est envisagée comme une activité dans laquelle le changement de représentation joue un rôle clé. Il est intéressant de connaître les propriétés particulières de la situation considérée afin de comprendre dans quelle mesure elles sont susceptibles de faire obstacle à la réinterprétation de la situation et, par là-même, à la découverte de la solution. Pour autant, au-delà des spécificités de la situation, il paraît nécessaire de s'intéresser également aux caractéristiques de la situation d'apprentissage qui pourraient permettre à certains de changer de point de vue, donc de trouver la solution, plus facilement et plus rapidement que d'autres. Ce que Clément interprète comme une expression de la flexibilité cognitive.

Cette faculté à s'adapter à des situations nouvelles et changeantes a été décrite, tant en neuropsychologie, où elle représente l'une des fonctions exécutives participant au contrôle exécutif (Miyake et al., 2000), qu'en psychologie cognitive, où elle est considérée, au contraire, comme un processus complexe (Cañas et al., 2006). Dans tous les cas, ainsi que le relève Chevalier (2010), elle est une caractéristique des conduites adaptatives humaines. C'est la capacité à sélectionner la représentation ou la stratégie la plus appropriée dans une situation donnée, mais aussi à pouvoir en changer en fonction des modifications de l'environnement. Dès lors, décrire la flexibilité cognitive comme la capacité à adopter plusieurs points de vue sur une situation ainsi qu'à pouvoir en changer fait de l'expression écrite, une activité de résolution de problème complexe finalisée, un paradigme privilégié pour en observer les différentes expressions.

Dans cette logique, le chapitre premier de cette thèse, nous a permis de comprendre que la flexibilité cognitive (Clément, 2009) en expression écrite suppose pour l'apprenant des aptitudes. D'abord, il doit être à mesure de traiter l'information que lui suggère la situation. À ce niveau, les facteurs cognitifs interviennent. L'apprenant doit pouvoir identifier dans la tâche qui lui est proposée, le problème à résoudre (le type de production attendu), distinguer les contraintes liées à sa production et retrouver dans sa mémoire à long terme les connaissances impliquées dans le traitement rédactionnel. Ensuite, le second paramètre de la flexibilité cognitive en expression écrite, l'organisation de la pensée, suppose pour le sujet apprenant au cours du processus de production, la planification et la mise en texte. Le troisième paramètre enfin, le traitement de texte, se réfère principalement à la révision. Elle se décline en deux phases : une phase de relecture et une phase de réécriture. C'est à ce

niveau que se vit véritablement la flexibilité cognitive, car l'apprenant va devoir sélectionner la stratégie qui convient pour traiter son texte tout en gardant à l'esprit que chaque situation est spécifique au problème qu'il résout.

Pour Clément (2009), trouver la solution dans une situation de résolution de problèmes nécessite, en effet, d'interpréter les changements de l'environnement afin de s'adapter et de répondre aux nouvelles exigences de la situation. Ce qui implique une restructuration des connaissances qui serait facilitée, selon Spiro et Jengh (1990), par le fait de pouvoir se représenter la situation selon des perspectives multiples. De même, les travaux de Vygotski (1987) et Piaget (1972), ceux de Clerc-Georgy (2016), et Hallikieri (2019) sur l'imagination et la créativité dans l'apprentissage nous ont permis de souligner le fait que la flexibilité imaginative de l'apprenant au cours de la réalisation d'une tâche d'écriture se traduit par la capacité de celui-ci dans sa production à transcender le réel pour accéder à une production originale. Ce qui implique qu'il parvienne à appréhender la pensée de l'autre, à faire preuve d'empathie et de créativité. Ces premières analyses ont permis la détermination de la variable dépendante (flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite) et les modalités qui en découlent (organisation de la pensée pour le traitement de l'information ; prise d'initiative pour le traitement du texte, imagination et créativité dans la production).

Pour produire un texte cohérent, cohésif et original à l'écrit, l'apprenant selon Berthoz (2004, 2010) doit relier sa capacité à avoir une vision d'ensemble de la situation ou du problème à celle d'envisager le monde de différentes façons, de pouvoir changer de point de vue mais aussi l'interprétation du réel. Ce qui nous conduit à nous intéresser aux perspectives théoriques de la construction du réel permettant d'expliquer cette étude. Aussi la recherche a-t-elle été envisagée suivant deux autres approches théoriques : (socio)constructiviste et socio-affective.

Partant des limites des travaux de Piaget (1923, 1975, 1977), Vygotski (1934, 1985, 2019) situe la construction de la connaissance dans des constructions collaboratives qui sont par la suite internalisées. Le modèle de Piaget, repose en effet sur l'hypothèse selon laquelle en réfléchissant sur nos expériences, nous nous construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons, et le situe dans le paradigme constructiviste. En effet, son modèle met en avant le fait que les activités et les capacités cognitives inhérentes à chaque sujet lui permettent de comprendre et d'appréhender les réalités qui l'entourent.

Vygotski (2019) se démarque de Piaget (1975, 1977) de par la dimension historico-culturelle qu'il ajoute à la dimension constructiviste en partant de l'hypothèse selon laquelle l'enfant est un être fondamentalement social. Pour Vygotski en effet, le développement de la pensée verbale n'est pas une forme naturelle de comportement mais une forme socio-historique. Et dans ces conditions, c'est à travers le contexte d'apprentissage que les formats de la pensée du sujet construits dans l'enfance poursuivent leur maturation et déterminent le développement de la pensée : « *là où le milieu ne suscite pas les tâches voulues, ne présente pas d'exigences nouvelles, n'encourage pas ni ne stimule avec de buts nouveaux, la pensée de l'adolescent ne cultive pas toutes les possibilités qu'elle recèle réellement, n'accède pas à ses formes supérieures ou y parvient avec un très grand retard* » (2019, p.218). Ce qui suppose que l'apprenant n'arrive pas en classe la tête vide, il dispose de connaissances (spontanées), de savoirs déjà-là issus de son expérience culturelle, et c'est par l'apprentissage en situation collaborative qu'il parviendra à établir des liens entre ses représentations et la nouvelle connaissance, par ce qu'il leur aura donné du sens.

Pour Vygotski (2019), l'apprentissage n'a de sens que s'il permet à l'apprenant de dépasser son niveau actuel de développement. Il convient dans ce sens de le déterminer avant d'envisager tout apprentissage. Et pour déterminer l'état du développement, Vygotski soutient que l'on doive « *prendre en considération non seulement les fonctions venues à maturité mais aussi la zone prochaine de développement* » (2019, p.361). La collaboration dans l'apprentissage apparaît comme l'élément fondamental à partir duquel l'on doit déterminer la ZPD chez l'enfant car : « *en collaboration, sous la direction et l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul* » (Vygotski, 2019, p.362). Vygotski suggère ainsi que la ZPD induite par la situation collaborative permet de confronter l'apprenant non seulement à sa propre pensée, mais également à la pensée de l'autre, ce qui donne lieu au conflit socio-cognitif et lui permet de résoudre le problème avec l'aide qui lui a été apportée au cours de la collaboration.

Ainsi, même si le modèle constructiviste piagétien donne de comprendre que la construction de la connaissance s'effectue à partir de la mobilisation de schèmes opératoires, il n'a cependant été convoqué que pour montrer la transition vers le modèle socio-constructiviste. En effet, il ne permet pas de lire l'impact du milieu et des contacts du sujet avec les personnes qui s'y trouvent, sur la construction de son savoir. Les modèles socio-constructivistes par contre permettent de comprendre que l'apprentissage ne s'opère

véritablement que dans un contexte interactif au sein duquel l'apprenant rentre en collaboration avec l'autre pour construire son savoir. C'est au cours de cette collaboration qu'il peut convoquer ses représentations de la réalité, les savoirs déjà- là qui émanent de sa culture et qui constituent le point de départ de l'apprentissage. Au cours de la rencontre qui s'effectue dans la ZPD, il va naître le conflit socio-cognitif qui permettra à l'apprenant de restructurer sa pensée, et à partir des différentes aides reçues, il parviendra à résoudre seul le problème qu'il ne réussissait pas au départ.

Parler de la collaboration au cours de l'apprentissage, c'est aussi s'intéresser à la collaboration dans le système didactique. Et il en ressort que les entités qui le constituent (enseignant, savoir, apprenant) sont interconnectées de par les relations qu'ils entretiennent et n'ont de sens que les uns par rapport aux autres. Cette seconde approche théorique donne lieu à la définition de la variable indépendante : la collaboration dans le système didactique. Ce qui permet de déterminer les deux premiers axes de l'étude : savoir déjà-là et ZPD qui sont opérationnalisés dans les chapitres suivants de la thèse.

Au-delà des dimensions socio-constructivistes, la rencontre avec le savoir et le contact avec l'autre peuvent s'avérer être une expérience pénible. D'où le troisième axe de la recherche. Dans cette perspective la construction du réel est envisagée d'un point de vue affectif. C'est dans cette logique que s'inscrivent les travaux de Fomose & Bertsch (2009), et Viau (1997, 2008). Pour Famose et Bertsch, l'estime de soi apporte confiance et assurance à l'apprenant, ce qui lui permettrait de progresser et *in fine* de réussir. Si l'enfant manifeste une basse estime de soi ou une trop haute estime de soi (doutes, hésitations ou à l'inverse vanité et arrogance), il y a de fortes chances qu'il reste inactif et donc que la collaboration ne fonctionne guère, et conséquemment qu'il y ait pas d'apprentissage.

Fomose et Bertsch (2009) pensent qu'un bon niveau d'estime de soi confère à la personnalité non seulement la capacité à s'affirmer et le respect des autres, aussi une certaine motivation à apprendre avec la confiance qu'on est capable d'apprendre. Elle rejoint ainsi Viau (1997) pour qui l'estime de soi et la motivation de l'élève entretiennent une relation étroite avec les efforts de l'apprenant dans l'apprentissage et sa persistance face aux difficultés. Pour lui, c'est la motivation intrinsèque du sujet apprenant, qui engage sa confiance en soi et qui lui permet de s'engager cognitivement dans la tâche et de persévérer malgré les difficultés. Cette dernière approche théorique permet de définir le troisième axe de

la recherche : l'estime de soi, vue sous l'angle de la confiance en soi et de la motivation intrinsèque.

Au demeurant, ce chapitre développait principalement les modèles explicatifs de la construction de la connaissance dans un système didactique et notamment ceux qui expliquent la construction de la compétence scripturale. Il en ressort que le modèle socio-constructivistes permet de comprendre que l'apprentissage de l'écrit ne s'opère véritablement que dans un contexte interactif au sein duquel l'apprenant rentre en collaboration avec l'autre pour construire son savoir. Au-delà de la perspective socio-constructiviste du développement de la connaissance, la rencontre avec le savoir et le contact avec l'autre peuvent être une expérience pénible. Il convient dans ce cas de valoriser l'estime de soi (Fomose et Bertsch, 2009) car elle apporte confiance et assurance à l'apprenant. Mais un fait demeure, c'est celui de savoir comment intervenir pour développer cette confiance chez l'apprenant, de façon à l'aider à développer sa flexibilité cognitive et imaginative dans l'apprentissage de l'écrit.

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL
ET MÉTHODOLOGIQUE**

La deuxième partie, intitulée cadre conceptuel et méthodologique décrit d'une part les concepts opératoires de l'étude, et d'autre part présente la méthodologie de l'étude. Plus spécifiquement, le premier chapitre de cette partie présente l'approche conceptuelle de la recherche. Il est question ici de partir du modèle des actes d'enseigner, apprendre et concevoir pour expliciter les concepts impliqués dans un système didactique et ce, dans le cadre de la didactique de l'écrit. Le second chapitre de cette partie présente l'approche méthodologique de l'étude. Il est question dans ce chapitre de décrire avec précision les stratégies de vérification des hypothèses. Il s'articule autour de cinq sections à savoir : le type de recherche, le site de l'étude, la population de l'étude, la procédure expérimentale et les techniques d'analyse des résultats.

CHAPITRE 3 : CONCEPTS OPÉRATOIRES DE L'ÉTUDE

Les chapitres précédents ont permis de définir les axes théoriques à partir desquels l'on peut expliquer la construction du savoir. Ce qui a donné lieu au constat selon lequel l'apprenant n'est pas une table rase au moment où il rentre en contact avec un savoir, parce que disposant de structures de savoirs qui lui permettent d'y accéder. En outre, qu'il est au centre de la construction de ce savoir, et ce dans un contexte collaboratif. Aussi avons-nous relevé que l'apprenant qui a une faible estime de soi apprend difficilement. Trois concepts fondamentaux se dégagent ainsi de ces analyses théoriques : la flexibilité cognitive et imaginative d'une part, et les savoirs déjà-là, la zone proximale de développement et l'estime de soi d'autre part. Ce qui a permis de définir les différents axes de l'étude. En effet, du fait que ces concepts, découlent de cadres théoriques, ils ont des référents empiriques et feront l'objet d'observations en contexte. Pour ce faire, le présent chapitre est articulé autour de trois points charnières à savoir : les actes impliqués dans l'ingénierie didactique, la précision de la question de recherche et les hypothèses de l'étude.

3.1. L'INGENIERIE DIDACTIQUE COMME TREMPLIN POUR EXPLICITER LES INTERACTIONS DANS LE SYSTÈME DIDACTIQUE

Notre propos ici s'adosse à la conception de Musial et Tricot (2020) de l'ingénierie pédagogique. Celle-ci revendique une conception de l'enseignement dirigée par les apprentissages et repose sur une perméabilité entre les rôles du concepteur pédagogique spécialiste de l'enseignement, de l'expert du contenu spécialiste du savoir, et du psychologue spécialiste des apprentissages et de ce qui favorise leur mise en œuvre. Ils adoptent une approche contraire à celle des ingénieries pédagogiques telles que la *Conditions of learning* de Gagné (1992), la *Instructional Design Theory* de Merrill (1996, 2012) ou encore *Knowledge-Learning Instruction* (KLI) de Koedinger *et al.* (2012, 2013) qui se fondent essentiellement sur l'action d'enseignement. L'approche de Musial et Tricot est caractérisée par un acte spécifié par des processus et des tâches autour de ce qu'ils ont nommés 'la théorie des 3 actes'. Il s'agit : « *des processus d'apprentissage et des tâches d'apprentissage pour l'acte d'apprendre ; des processus d'enseignement et des tâches d'enseignement pour l'acte d'enseigner ; et des processus d'action et des tâches de conception pour l'acte de concevoir* » (2020, p.13).

3.1.1. L'acte de concevoir : un tremplin vers le traitement de l'information en expression écrite

L'acte concevoir s'inscrit dans la dimension épistémologique du triangle didactique et convoque l'heuristique « élaboration didactique » sur l'axe 1 du système didactique (Duplessis, 2008). Selon Musial et Tricot (2020, p.107) il « *repose sur une activité de préparation qui se veut pertinente (répondre au besoin d'apprendre), et efficiente (au meilleur rapport apprentissage-coût)* ». Concevoir un enseignement c'est donc le préparer, à partir d'une planification. Il s'agit d'un « *système de production qui transforme une commande institutionnelle d'enseignement d'un savoir en une planification opérationnelle d'un acte d'enseigner* » (p.109). Pour l'enseignant spécialiste de la discipline, il est question de mener de front trois activités visant respectivement à spécifier le quoi enseigner, comment enseigner, et avec quoi enseigner. Ce qui suppose un plan d'action et des ressources pour leur mise en œuvre.

L'activité de conception est dynamique, et ce dynamisme répond à un besoin particulier. Il peut s'agir d'une nouvelle façon d'appréhender l'objet d'enseignement, générée par la prise en compte des représentations. L'acte de concevoir est également astreint à des processus organisateurs que Musial et Tricot (2020) distinguent en processus d'externalisation. Ce sont des processus pour désigner des savoir à enseigner tels que l'explicitation du savoir scolaire à travers les processus de transposition didactique (Chevallard, 1985), de prise de conscience didactique et d'abstraction didactique d'une part, et d'autre part l'adaptation du savoir scolaire ; et les processus pour produire les savoirs à enseigner.

Le processus d'externalisation se réfère au processus « *qui favorise la dynamique de la recherche de la solution optimale (texte, schéma, dessin). Il correspond à production de traces écrites à propos du problème* » (Bonnardel, 2006 cité par Musial et Tricot, 2020, p.109). Dans le cadre de l'enseignement de l'écrit, l'on peut faire recours ici à la carte conceptuelle qui permet d'explicitier le savoir à enseigner, en transformant le libellé platonique du programme, la narration par exemple en un ensemble de notions liées, à faire apprendre. Cette modélisation a vocation de mettre en évidence à la fois le concept à apprendre en relation avec toutes les autres notions qui la sous-tendent. Selon Musial et Tricot, c'est un processus qui induit une « nouvelle façon de voir les choses » à travers l'attitude réflexive qu'il suggère.

La carte conceptuelle permet l'interaction de plusieurs processus cognitifs ; tels que « *le maintien en mémoire de travail de ressources, ce qui permet de pallier les limites de celle-ci ; ou de compréhension qui permet l'analyse-synthèse, la prise de conscience, ou encore l'analogie* » (2020, p.111). Concevoir l'enseignement à partir d'une carte conceptuelle, c'est s'inscrire dans un nouveau paradigme de la conception qualifiée de « construction de représentation » Musial et Tricot, 2020, p.111) reprenant les travaux de Visser (2009).

Les processus pour définir des savoirs à enseigner se déclinent en deux sous-processus : l'explicitation et l'adaptation. L'objet de l'explicitation selon Musial et Tricot (2020) concerne le savoir et la connaissance. Il s'agit selon eux d'un travail didactique de production de contenu didactique régi d'une part par un processus d'interrogation du savoir de référence et d'autre part par celui du questionnement de la connaissance de l'enseignant, expert de la discipline. Interroger le savoir de référence c'est procéder à la transposition didactique (Chevallard, 1985). C'est un processus de transformation du savoir de référence issu du programme d'enseignement (savoir-savant) jusqu'au savoir enseignable (en situation de classe) et assimilable par l'apprenant. Il s'agit de la transposition didactique interne (Astolfi, 1997) car les savoirs de référence (objet à enseigner) sont transposés en objets d'enseignement dans les manuels scolaires et doivent être transformés par l'enseignant en classe (Perrenoud, 1998). Les analyses des travaux de Develay (2015) relèvent à cet effet qu'une distinction doit être faite entre le savoir savant tel qu'il émane de la recherche et le savoir enseigné qu'on observe dans les pratiques de la classe. C'est dire que le savoir doit être structuré en fonction de la culture de l'élève afin qu'il lui soit bénéfique. De ce fait, la notion de narration ou de récit est bien vague et utopique tant qu'il n'est pas explicité de façon à ce que le concept soit rendu compréhensible à l'entendement de l'apprenant.

Le second processus qui consiste au questionnement de la connaissance de l'enseignant, et de l'enseignement de la discipline relève des connaissances explicites de l'enseignant acquis au cours de son expérience d'élève, de professionnel ou d'enseignant. Ce processus permet rendre le plus exhaustif possible, la procédure de résolution du problème en anticipant sur les moindres détails, façons de faire, ou représentations des élèves. Ce sous-processus d'explicitation suppose une prise de conscience didactique. Encore entendue comme l' « *attitude réflexive de l'enseignant sur la façon dont il réalise une tâche d'élève en vue d'en extraire la connaissance procédurale mobilisée* » (Musial et Tricot, 2020, p.113). Il s'agit, dans le cas de l'écrit, pour l'enseignant de prévoir des différentes tâches à effectuer par

l'apprenant jusqu'à la production. Il suppose également l'abstraction didactique qui consiste à la mise en évidence des récurrences à travers différentes situations d'apprentissage. De ce fait au cours de l'apprentissage de la narration, l'enseignant doit superposer les différentes formes de récit en vue d'emmener l'apprenant à en relever les récurrences et les nuances.

Le processus d'adaptation du savoir à enseigner relève du second processus de l'acte de concevoir. Il est question ici de l'attitude de l'enseignant, lorsqu'il conçoit son enseignement, face à l'élève. Il s'agit d'adapter le savoir à enseigner au profil de l'élève. De ce point de vue, la façon dont le récit sera enseigné en classe de 6^e, ne sera pas forcément identique en classe de 3^e. Ou encore la façon dont on aborde l'écrit dans une classe où les apprenants éprouvent des difficultés à s'exprimer à l'écrit sera reconsidérée lorsque l'enseignant aura à faire à des élèves plus réceptifs. La question des représentations de l'apprenant (Astolfi, 1992 ; Brousseau, 2011 ; Giordan et G.de Vecchi, 1987 ; Amour et Dakhia, 2017) est ici prise en compte. Selon Musial et Tricot (2020), ce processus est facilité par deux autres processus : le processus d'empathie cognitive d'une part, qui consiste pour l'enseignant à prévoir une information sur l'apprenant en essayant de se mettre à sa place. C'est le cas lorsque dans sa fiche de préparation, il anticipe les réponses possibles de l'apprenant. Et d'autre part le processus qui consiste à convoquer des connaissances de référence. Il est question de prendre connaissance du savoir-savant à propos du contenu d'apprentissage, en vue d'appréhender les difficultés des apprenants dans le domaine envisagé et les moyens de les surmonter.

Dans le troisième et dernier processus de l'acte de concevoir, notamment les processus pour produire des savoirs pour enseigner, Musial et Tricot (2020, pp.116-117) distinguent trois sous-processus à savoir : « *mobiliser les connaissances issues de l'Instructional Design, la création par emprunt de connaissances issues de l'Instructional Design, rationaliser les connaissances expérientielles de l'enseignant* ». Le premier sous-processus se réfère au recours par l'enseignant, durant la conception d'un enseignement, aux connaissances scientifiques dans le domaine et validées empiriquement. Si le second sous-processus suppose également les connaissances scientifiques validées empiriquement, il introduit cependant un troisième élément : la transposition qui permettra le passage des connaissances scientifiques et empiriques dans le domaine de la conception pédagogique, par une transformation qui la rend utilisable en situation d'enseignement/apprentissage, par le processus de procéduralisation. Concevoir un enseignement sur l'écrit dans cette logique, reviendrait ainsi à recourir aux travaux de didactiques de la narration scientifiquement validées à partir de travaux

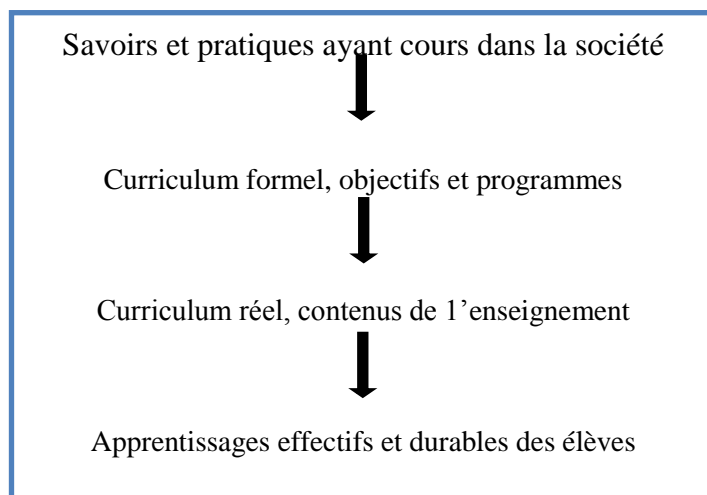
empiriquement éprouvés, mais encore et surtout à réfléchir à la manière de les contextualiser en situation dans un cadre précis d'apprentissage. La contextualisation de l'apprentissage est-elle toujours prise en compte dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite ? Si oui comment expliquer le fait que l'apprenant continue à rester inactif face à la feuille blanche ?

3.1.1.1. Transposition didactique et élaboration d'un enseignement en expression écrite

Tel que l'indique le sous-titre du livre de Chevallard (1985), la transposition didactique exprime le passage « du savoir savant au savoir enseigné ». Avant Chevallard, Verret (1975) s'intéressait « à la façon dont toute action humaine qui vise la transmission de savoirs est amenée à les apprêter, à les mettre en forme pour les rendre enseignables et susceptibles d'être appris » (Perrenoud, 1998, p.489). C'est dire que même si Verret, ne lui donnât pas le nom de transposition, il s'intéressait aussi à ce concept. Ainsi, on peut dire que par la transposition didactique, « le savoir scientifique subit de multiples transformations pour se constituer en tant qu'apprentissages effectifs et durables des élèves » (Paun, 2006, p. 2). C'est l'action de les apprêter pour « les rendre "enseignables" et susceptibles d'être appris » (Perrenoud, 1998, chap. 1).

Chez Verret, la notion de transposition didactique explique que les contraintes de l'activité d'enseignement ont inévitablement des incidences sur les savoirs enseignés, jusqu'à leur organisation méthodique et leur transformation dans ce que Chevallard (1991) appellera un « texte du savoir », avec une fragmentation de la discipline à enseigner en unités compatibles avec la façon dont «le temps des études» est scindé en années, en semestres, en semaines et en périodes dans la «grille horaire». Dans cette logique, Perrenoud (1998) souligne qu'il y a adaptation aux temps et aux espaces disponibles, à la taille des groupes, au niveau et au projet des apprenants, à leur rapport au savoir, à la relation pédagogique, au contrat didactique en vigueur, aux impératifs de l'évaluation. Le schéma 6 représente les étapes de la transposition didactique proposé par Perrenoud.

Schéma 6: transposition didactique



Source : La chaîne de transposition didactique (Perrenoud, 1998, p. 488)

Selon Perrenoud (1998), la première flèche représente la transformation des savoirs et des pratiques en programmes scolaires. C'est ce que Chevallard a nommé la transposition didactique externe. La seconde flèche de la figure décrit la transformation des programmes en contenus effectifs de l'enseignement. C'est la transposition interne, qui relève largement de la marge d'interprétation, voire du professionnalisme et de la créativité des enseignants.

C'est cette distinction qui est reprise par Astolfi (1997a) lorsqu'il propose deux étapes de la transposition didactique : la transposition didactique externe et la transposition didactique interne. La transposition didactique externe analyse comment et pourquoi les programmes sont renouvelés dans chaque contexte social : en fonction de quelles références (nouvelles connaissances, pratiques sociales, valeurs) et de quelles influences (conceptions des acteurs qui effectuent ces choix pour le système éducatif). Quant à la transposition didactique interne, elle analyse comment les programmes sont mis en œuvre dans les manuels scolaires et dans les enseignements dans les salles de classe. C'est cet aspect interne qui nous intéresse dans le cadre de cette thèse.

La transposition didactique interne analyse la façon dont les savoirs de référence (objet à enseigner) sont transposés en objets d'enseignement dans les manuels scolaires et par l'enseignant en classe. Le travail d'enseignement suppose une connaissance de l'objet de savoir, mais également la manière donc les apprenants construisent leurs connaissances. En didactique de l'écrit, l'on considère que l'apprentissage idéal consiste à placer l'élève face à un problème à résoudre dont la solution conduira à la production du type de texte visé. La connaissance est alors recontextualisée et apparaît comme solution à un problème donné.

S'inspirant également des travaux de Verret (1975) et de Chevallard (1985) pour qui la transposition didactique permet d'adapter, de transformer un savoir savant en objet d'enseignement dans un contexte social et historique, Develay (2015) insiste davantage sur cet aspect pour dire : « *C'est ce qui fait sens à un élève à travers les contenus de chaque discipline enseignée. Cette dimension de la culture scolaire est en relation avec le rapport au Savoir et aux savoirs de l'élève* » (p.76). Autrement dit, l'enseignement de l'écrit à l'école doit être contextualisé. Cette contextualisation d'après Emene (2021) doit être en relation avec le rapport au savoir que représente grand « S », qui est le savoir à enseigner et aux savoirs avec petit « s » qui sont les savoirs que les élèves ont construit à partir du savoir que représente grand « S ». Dans cette optique, Bruner (1996) souligne que l'esprit de l'enfant n'existe pas en dehors d'un environnement, d'un bain de culture constitué par un ensemble de symboles et que l'esprit fonctionne en assignant un sens aux choses dans un environnement matériel et immatériel situé. Ces réflexions vont inspirer Develay (2015) sur la question des savoirs codifiés.

Selon Jonnaert (2009), le savoir possède un statut et il est codifié parce qu'il est hérité d'une culture. A cet effet, Vergnaud (1991) montre dans ses analyses que la question de rapport au savoir ne peut pas être bien analysée, si la question de la valeur opératoire de ce savoir n'est pas posée. Les savoir-faire sociaux et les compétences scripturales peuvent et doivent trouver leur fonctionnalité en situation. La forme verbale et discursive de la connaissance n'est pas suffisante. C'est dans cette logique que Develay (2015, p.17) affirme :

Toute éducation du type scolaire suppose donc, au sein de la culture d'une époque donnée, une sélection des contenus destinés à être transmis aux générations nouvelles et qui constituent la culture scolaire. Elle s'incarne dans des disciplines scolaires et des critères d'excellence de leur maîtrise, mais aussi dans des habitus et des systèmes de valeurs typiques.

Dans cette perspective, l'on relève qu'un bon enseignement doit tenir compte de l'environnement culturel et des systèmes de valeurs typiques de l'élève. C'est ce qui permet de comprendre ces propos de Morissette et Voynaud (2002, p.17) :

Le bagage cognitif et affectif qu'ils se sont construits depuis leur naissance constitue la grille de lecture de leur environnement. Ces connaissances antérieures déterminent leur compréhension des informations qu'ils reçoivent, donc de leur représentation de tel phénomène ou de telle situation.

Belinga Bessala (2005) dans cette logique suggère de privilégier les fiches pédagogiques dans l'enseignement par rapport aux fiches didactiques. Dans la fiche didactique, l'accent est mis sur les contenus tandis que dans la fiche pédagogique, l'accent est à la fois sur les contenus et les valeurs axiologiques. Selon Belinga Bessala (2005), les valeurs sociales concernent la coopération, la droiture, l'amabilité, la piété, les valeurs filiales, la justice sociale, le respect pour les autres, l'esprit civique, le sens de responsabilité sociale, le respect pour la dignité du travail, etc. Les valeurs de processus qui concernent l'approche scientifique de la réalité, le discernement, la recherche de la vérité, la réflexion. Nous voyons qu'une fiche pédagogique en expression écrite devrait donc se caractériser par la présence des valeurs de processus et les valeurs sociales. Au regard des attentes de fin du cycle d'observation dans les programmes de français première langue, les valeurs de processus apparaissent explicitement. Elles sont prises en compte dans la construction des énoncés des compétences et les situations d'intégration dans chaque module d'apprentissage. Ce qui montre que la conception des nouveaux programmes d'enseignement prônent la fiche pédagogique. Cependant, c'est la fiche didactique qu'on utilise encore dans l'enseignement. Dans ce sens, cet aspect peut expliquer le problème que pose la construction des compétences scripturales car les élèves ne perçoivent pas toujours l'utilité sociale de ces enseignements dans leur vie quotidienne.

3.1.1.2. La trame conceptuelle : un outil pour organiser l'enseignement de l'expression écrite

Une première définition du concept de trame est formulée par Giordan et Vecchi (1987, p. 93) lorsqu'il écrit : « Ces trames ont pour fonction d'analyser la matière enseignée en mettant en relations internes et externes chacun des concepts ; les relations internes sont celles qui lient les notions constitutives de concepts à elles-mêmes, les relations externes celles qui lient un concept à ceux qui lui sont limitrophes ». Une autre recherche a étendu ce

travail aux concepts d'écosystème et d'énergie (Aster, 1985). Il définit ainsi trois grands types de trames et précise leurs fonctions :

- des trames d'analyse de la matière, dites de savoir savant : elles sont établies avant l'élaboration d'une séquence, et cherchent à préciser le savoir et sa structure ;
- des trames prévisionnelles d'analyse de la matière à enseigner à un niveau donné d'enseignement, en vue de préparer une progression pédagogique ;
- des trames *a posteriori* reprenant les notions abordées et les démarches suivies pendant une séquence. Il s'agit de trames-bilans pour l'enseignant qui analyse le travail réalisé avec les élèves, ou trames-bilans à faire produire en classe, pour aider les élèves à structurer le savoir.

La notion de trame conceptuelle fut reprise au cours de la recherche sur l'élaboration de documents de ressources en didactique des sciences avec Astolfi (1997). Il le définit comme « *le résultat d'une analyse de l'objet d'apprentissage. Toute analyse désarticule en quelque sorte l'objet d'apprentissage en ses composantes et le met en interaction avec les concepts proches* » (Astolfi et al., 1997, p.168). Même si l'usage de la trame conceptuelle prolifère en didactique des sciences, elles peuvent s'avérer être très utiles pour un apprentissage approfondi des langues dans la mesure où elles permettent d'apprendre plusieurs concepts à la fois tout en établissant des liens entre eux (Drolet, 2019).

Duplessis (2008), en référence au système didactique (Chevallard, 1985) considère quant à lui, la trame conceptuelle selon deux types d'approche, l'une psychologique, l'autre épistémologique. L'approche psychologique de son point de vue s'attache à représenter et à analyser la trame conceptuelle constituant le capital cognitif des apprenants à partir de leurs représentations. Elle permet de faire apparaître l'organisation mentale des connaissances d'un sujet et de mieux saisir ses modalités de mise en mémoire. Tandis que l'approche épistémologique cherche à rendre compte, a priori, de l'organisation du savoir à enseigner. Pour ce faire, elle se concentre sur l'élaboration d'une série d'énoncés langagiers complets décrivant ces savoirs, et devant être avant tout opératoires, c'est-à-dire reliés à un problème à résoudre. Selon Astolfi (1990), ces énoncés ne sont pas juxtaposés mais hiérarchisés entre eux. Ils ne correspondent pas à une progression chronologique mais à des implications logiques.

Duplessis (2008) épouse ainsi la pensée d'Astolfi (1998) pour qui l'intérêt des trames conceptuelles réside dans le fait qu'elles clarifient la matière à enseigner ; conduisent à un choix de concepts intégrateurs. Elles permettent à l'enseignant de situer chaque apprentissage

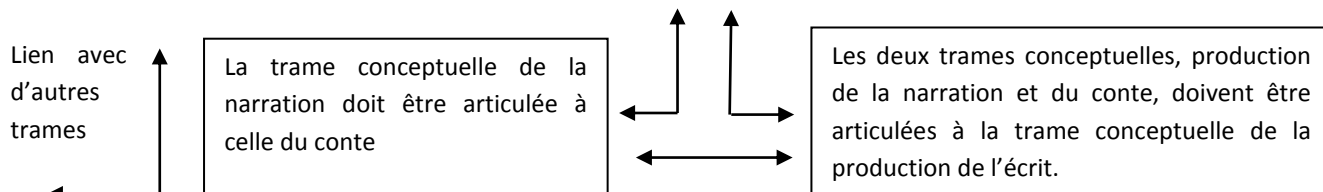
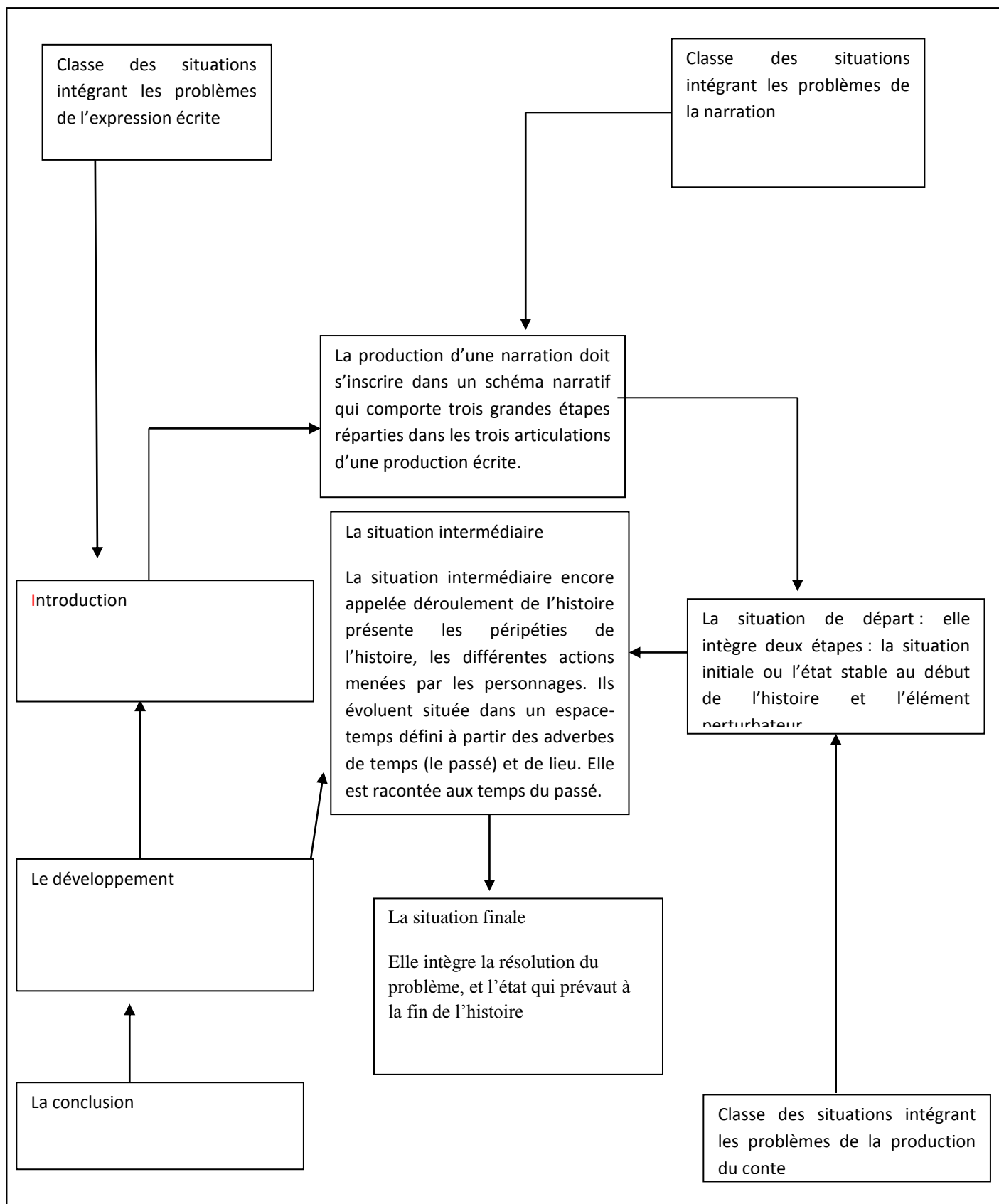
particulier par rapport à tout son champ conceptuel et, conséquemment, facilitent la mise en place de moments de structuration. Cependant, les trames conceptuelles ne tiennent pas compte des différents niveaux scolaires. Par contre, elle forme un tout et c'est à l'enseignant que revient la tâche de projeter, à partir des trames établies, les progressions dont il a besoin pour conduire progressivement les élèves à l'appropriation des concepts (Reuter et al. 2007).

Selon Jonnaert et Vander Borgh (2009) une trame conceptuelle comporte une carte conceptuelle dans laquelle les concepts et leurs interrelations sont présentés schématiquement. Concevoir une trame conceptuelle suppose donc de passer par cinq étapes allant de la désignation de l'objet d'apprentissage à l'organisation des énoncés dans la trame elle-même. Dans cette logique, élaborer une trame conceptuelle selon Jonnaert et Vander Borgh (2009, pp.303-304) c'est :

- désigner l'objet d'apprentissage ;
- définir clairement cet objet d'apprentissage (expliciter l'objectif d'apprentissage) ;
- élaborer la carte conceptuelle (après le travail sur les conceptions des apprenants) ;
- formuler des énoncés qui permettent une compréhension non équivoque des concepts reliés entre eux en faisant référence à une classe de situation ;
- organiser ces énoncés dans une trame conceptuelle.

Elaborer une trame conceptuelle dans le cadre de la présente étude revient de ce fait à répondre à la question suivante : comment les composantes de l'écrit s'organisent-elles entre elles ? Etant donné que nous n'étudions pas toutes les formes d'écrit, et du fait que nous nous intéressons particulièrement à l'écrit au sens de la production ou de l'expression écrite scolaire, la carte conceptuelle aussi bien que la trame devront se référer aux concepts liés aux types de texte et à leur mode de production. La question pourrait être alors précisée ainsi qu'il suit : comment les composantes du récit s'organisent-elles entre elles ? Le schéma 7 illustre la trame conceptuelle de la narration.

Schéma 7 : trame conceptuelle de la narration (Source : adaptée de Jonnaert Vander Borgh, 2009, p.306)



3.1.2. L'acte d'enseigner : une mise en œuvre du geste professionnel comme levier pour le traitement de texte dans le processus d'apprentissage de l'expression écrite

L'acte d'enseigner s'inscrit dans la dimension praxéologique du triangle didactique et convoque selon Duplessis (2008) l'heuristique « intervention didactique » intervenant sur l'axe 3 du système didactique. Bucheton (2019) le considère comme un geste professionnel, c'est-à-dire les actions de l'enseignant dirigé vers l'apprenant dans le but de l'amener à apprendre. Il s'agit des actions didactiques visant à faire agir l'apprenant, et dans le cas de la présente étude, « l'agir dynamique » visant à conduire l'apprenant à réfléchir sur la tâche, à réaliser la production et à traiter le texte. Tout comme l'acte d'apprendre, l'acte d'enseigner suppose de ce fait, des processus d'enseignement et des tâches d'enseignement. À partir des quatre processus d'apprentissage définis par Musial et al (2012) et explicités Musial et Tricot (2020), l'on distingue quatre fonctions de l'acte d'enseigner à savoir : engager l'élève dans l'apprentissage et la tâche d'apprentissage, focaliser l'attention de l'élève, autonomiser la tâche d'apprentissage et étayer le processus d'apprentissage. Aussi, ces quatre fonctions définissent trois processus de l'acte d'enseigner : le processus motivationnel, le processus de gestion de l'attention et les processus d'enseignement.

Comme nous l'avons vu avec Viau (1997 ; 2008), la motivation scolaire est ce qui pousse l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des comportements qui le conduiront vers la réalisation de ses buts d'apprentissage et à persévérer dans les difficultés. De ce fait, pour emmener l'élève à s'engager dans l'apprentissage, l'enseignant doit, en début du processus, selon Musial et Tricot (2020), mettre en exergue le manque de connaissance chez l'apprenant pour atteindre le but de performance ou de progrès souhaité. Ensuite, le conduire à percevoir l'utilité (le sens) de la nouvelle connaissance. Il s'agira de répondre aux questions : à quoi sert cette connaissance ? Quels problèmes va-t-elle permettre de résoudre ? Quelles situations va-t-elle permettre de comprendre ? Engager les élèves dans l'apprentissage c'est enfin le conduire à percevoir l'utilité de la tâche proposée. Il devra les amener à répondre à la question pourquoi apprendre de cette façon ? Par ailleurs, pour amener les apprenants à persévérer dans l'effort, Musial et Tricot suggèrent de proposer des tâches nouvelles, diverses, variées, voire des détours. Il suggère de diminuer la difficulté de la tâche sans diminuer l'enjeu d'apprentissage ; se focaliser sur la régulation de la situation en proposant à l'élève son aide dans le but de réduire la difficulté de la tâche ; utiliser l'évaluation pour motiver plutôt que pour démotiver.

Le processus de gestion de l'attention de l'apprentissage vise à permettre à l'élève de cibler son attention sur l'apprentissage. Il est question ici d'emmener l'élève à comprendre que la réussite d'une tâche n'implique pas forcément la réussite de l'apprentissage, même si l'on sait que pour apprendre il faut réaliser une tâche d'apprentissage. En effet, pour Musial et Tricot, la réalisation d'une tâche d'apprentissage (qui conduit à l'apprentissage) exige un certain niveau de charge cognitive, ni trop élevé (surcharge cognitive), ni trop faible (sous-engagement) : « *le processus de gestion des ressources cognitives consiste à réduire la charge cognitive inutile et à optimiser la charge utile en rendant la tâche d'apprentissage idéalement exigeante tout en libérant un maximum de ressources mentales pour l'apprentissage* » (Musial et Tricot ; 2020, p.73). Afin d'engager, de focaliser l'attention de l'apprenant, de l'autonomiser dans la tâche, il est important que l'enseignant s'intéresse à ce que l'apprenant sait déjà en termes des représentations qu'il a de l'écriture et de son substrat langagier ; mais aussi aux postures qu'il doit adopter en situation d'enseignement/apprentissage pour permettre à l'apprenant d'apprendre.

3.1.2.1. Postures de l'enseignant comme facteur d'incitation au retour sur la production

En situation d'enseignement/apprentissage, les situations collaboratives orchestrées par l'enseignant, qu'elles soient comprises entre enseignant-élèves, ou entre les élèves et leurs pairs, sont toujours sous-tendues par le geste professionnel (Bucheton, 2019). Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, la manière dont l'enseignant conduit l'apprentissage outille l'apprenant pour le processus de traitement de texte.

Bucheton (2019) rend compte des configurations de postures qui peuvent générer différentes dynamiques cognitives. Ces postures induisent diverses conduites d'étayage et différentes ambiances de classe. Il distingue :

- la posture de contrôle : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation;
- la posture de contre-étayage ou (sur-étayage) : on l'observe fréquemment dans un cours dit « dialogué ».
- la posture de sous-étayage : à l'opposé du contrôle et sur-étayage, les élèves doivent se débrouiller tout seuls ou en sous-groupes sans tutelle ;
- la posture d'accompagnement : le maître apporte de manière latérale;

- la posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail;
- la posture dite « du magicien » pour susciter l'étonnement.

Des différentes postures de l'enseignant(e) décrites par Bucheton (2019), trois sont susceptibles d'induire l'implication des apprenants dans l'apprentissage. Et en situation de production d'écrit, l'inciter à faire un retour sur son texte. Il s'agit de la posture d'accompagnement, la posture de lâcher prise, et la posture de magicien. Lorsque l'enseignant adopte la posture d'accompagnement, il apporte une aide ponctuelle individuelle ou collective en fonction de la tâche. Il invite à la discussion entre élèves. Il observe plus qu'il ne parle. L'objectif ici est d'amener l'apprenant en situation d'écriture à réaliser de lui-même les erreurs commises au cours de sa production et d'identifier le mode de correction approprié. Il est question ici de mettre en exergue la troisième des fonctions cognitives de l'acte d'enseigner : autonomiser la tâche (Musial et Tricot, 2020).

Après le premier jet d'écriture, l'apprenant doit être à mesure de retourner, de sa propre initiative à son texte pour procéder à la révision et par la suite envisager sa réécriture. Mais pour qu'il y arrive, il faut que l'enseignant dans le processus d'enseignement privilégie une posture de "lâcher-prise". Elle peut être adoptée pour responsabiliser les élèves dans leurs travaux avec l'autorisation d'expérimenter divers moyens d'accès. Cette autorisation d'expérimenter, de tâtonner, peut être bénéfique aux élèves craignant l'échec, à condition que le cadre soit explicitement défini comme tel. A ce titre la posture de lâcher-prise s'intègre bien dans la première fonction cognitive de l'acte d'enseigner : engager (Musial, 2020).

En adoptant la posture du "magicien", l'enseignant cherche à captiver l'attention des apprenants par des jeux ou gestes théâtraux, des images. Ici, le savoir n'est pas directement énoncé, il est sous-jacent. C'est le cas lorsqu'il est proposé à l'apprenant, dans le cadre de l'écriture, une image (narrative) qui au début de l'apprentissage n'a qu'une visée suggestive. C'est au fil de l'apprentissage qu'il conviendra de conscientiser ce savoir, la narration en l'occurrence. Ce qui peut permettre de valoriser l'enfant s'il prend conscience qu'il a appris sans effort, et sans en avoir l'air. Cette posture convoque les deux premières fonctions cognitives de l'acte d'enseigner : engager et focaliser l'attention (Musial et Tricot, 2020), car elle apparaît comme un levier didactique pour provoquer le désir de d'apprendre chez l'apprenant (Bucheton, 2019).

Il faut relever cependant que quel que soit la posture adoptée, l'ensemble de ces techniques se font via la parole de l'enseignant. Celle-ci apparaît comme l'outil de médiation indispensable pour l'élaboration et le développement des apprentissages (Bucheton et al. 2004). Le discours de l'enseignant mobilise divers rapports aux objets d'étude (Boiron, 2004) et installe les élèves dans des postures hétérogènes : pratique, ludique, créative, réflexive d'exploration, problématisation, conceptualisation, etc. (Bucheton, 2001). Ce dialogue est cependant souvent asymétrique même si le rôle d'étayage de l'enseignant reste central dans la majorité des situations (Vygotski, 2013). Ce qui peut être source de frustrations pour l'apprenant et par conséquent un obstacle pour l'apprentissage. Le geste professionnel dans ce cas, s'appliquerait à la régulation des émotions de l'apprenant pour permettre l'expression de sa liberté intellectuelle.

3.1.2.2. Régulation des émotions, alliée du geste professionnel pour l'expression de la liberté intellectuelle dans le processus d'apprentissage de l'expression écrite

D'après Tardif (1997), certaines émotions peuvent avoir un effet très destructeur sur l'élève. C'est le cas des émotions telles que le désespoir, la pitié, la dépréciation de soi, la culpabilité. Tandis que d'autres peuvent être des sources stimulantes, c'est le cas de la fierté, de la confiance, de l'appréciation de soi et de la joie. Les émotions stimulantes ont des conséquences positives sur l'implication de l'apprenant dans la tâche contrairement aux émotions destructrices qui justement tendent au découragement de l'apprenant. L'enseignant en situation de classe se doit d'être attentif à la manifestation de ces diverses émotions puisqu'au final c'est l'environnement qu'il crée et les conditions qu'il met en place qui les provoque chez l'élève.

Intervenir sur les émotions impliquent « *un état de préparation à l'action, une tendance à agir et à répondre d'une façon spécifique quand l'émotion est expérimentée* » (Cosnefroy, 2011, cité par Hadji, 2012, p.246). C'est dire que tout apprentissage implique une expérience émotionnelle qu'il convient de réguler afin de conforter l'apprenant dans son estime et d'envisager un apprentissage réussi, il faut donc travailler sur celle-ci. Hadji (2012) indique qu'au cours de tout activité d'apprentissage l'enseignant ne doit pas perdre de vue l'importance d'allier « *le progrès opératoire* » au « *confort affectif* » car l'un ne doit en aucun cas inhiber l'autre.

Convoquant les travaux de Laveault (2007), Hadji (2012) montre que si la priorité dans toute activité d'enseignement/apprentissage est d'accroître les connaissances et les compétences des apprenants, l'enseignant doit avoir en même temps pour priorité de maintenir dans les limites du raisonnable le sentiment de bien-être de ceux-ci. De même, si les activités d'apprentissage ont comme enjeux le progrès vers une plus grande maîtrise opératoire, il convient en même temps « *d'activer des représentations de soi* », chez l'apprenant, qui permettent de maintenir et d'augmenter son estime de soi. En outre, s'il est convenu d'admettre que l'apprentissage a pour but la réalisation de la tâche prescrite, elle doit dans le même temps permettre à l'apprenant de se réaliser (se valoriser, être reconnu).

Enfin, bien que l'activité d'apprentissage ait pour but de permettre à l'apprenant d'apprendre, elle doit également lui permettre de se protéger. C'est dire que les priorités, les enjeux, les buts et finalités de l'enseignement doivent être dans le même moment orientés vers l'apprentissage et vers l'apprenant. Il revient donc à l'enseignant de définir les moyens ou la manière d'intervenir de façon à maintenir un équilibre entre ces deux orientations. Hadji (2012) suggère de travailler sur « les émotions perturbatrices et les émotions déstabilisatrices » au cours des activités (Hadji, 2012).

Travailler sur les émotions perturbatrices revient à amener l'apprenant à modifier l'interprétation de la situation afin de la rendre positive (Cosnefroy, 2011 ; Hadji, 2012). Concernant l'apprentissage de l'écrit, l'accent peut être mis sur l'évaluation lors des différents niveaux de production. Si à partir du second jet d'écriture, l'enseignant valorise les aspects positifs, les progrès de l'apprenant dans sa rédaction en minimisant les aspects négatifs, il est fort probable que l'apprenant prenne l'initiative lors de la prochaine évaluation de travailler sur ses manquements avec pour objectif de continuer à être apprécié. Hadji (2012,) parle d' « *évaluation stimulante* ». Pour lui, « *les gains possibles sont supérieurs aux pertes et qu'il y a donc une réelle opportunité d'apprendre sans danger affectif important* » (p.248) alors qu'une « *évaluation menaçante* » met en avant les points négatifs débouchant sur un « *mode défensif* », ce qui ne permet à l'apprenant d'apprendre.

Par ailleurs, pour maintenir l'équilibre entre l'apprentissage et le bien-être de l'apprenant, l'enseignant peut l'amener à contenir les émotions qui pourraient être déstabilisantes. De ce point de vue, Cosnefroy (2011, p.97) considère que réguler les émotions consiste à « *induire ou maintenir des états ressentis positivement, et [...] inhiber ou prévenir les états ressentis négativement* » en ne se laissant pas aller par exemple au

découragement. En classe de français, lorsque l'apprenant a tendance à se décourager face à ses performances à l'écrit, puisqu'il s'agit là de la discipline qui leur cause le plus de difficultés, il revient à l'enseignant de l'amener à s'intéresser à ses succès aussi petits soient-ils et à lui faire comprendre qu'en travaillant davantage sur un tel aspect ses performances se verront améliorées.

C'est en accordant un privilège aux émotions qui peuvent perturber les apprentissages que l'on peut conduire l'apprenant vers son autonomie. La finalité de tout apprentissage est en effet de permettre à l'apprenant d'atteindre une certaine autonomie dans la construction de la connaissance. Mais cette autonomie « *est d'autant plus accessible et attrayante pour les apprenants [que] s'ils perçoivent que l'enseignant la valorise, l'encourage en établissant un climat de liberté intellectuelle* » (Morissette et Voynaud, 2002, p.195). Pour Morissette, dans une classe où l'apprenant est encouragé à explorer des solutions novatrices plutôt que de proposer des solutions toutes faites, celui-ci s'implique davantage dans les activités et conséquemment il parvient plus aisément à son autonomie dans l'apprentissage. Pour que l'autonomie intellectuelle puisse être développée, elle doit donc être soutenue même lorsqu'ils paraissent « rudimentaires » pour l'enseignant.

Ainsi dans le cadre l'apprentissage de l'écrit, laisser s'épanouir ou se déployer la liberté intellectuelle de l'apprenant, reviendra pour l'enseignant, selon Morissette et Voynaud (2002), à demander aux élèves lorsqu'ils proposent des réponses aux activités proposées d'en clarifier le sens. A titre illustratif si l'activité est comprise au niveau de l'analyse du type d'écrit dont l'étude est en cours, et que l'apprenant est appelé à identifier les temps utilisés dans cette forme textuelle, si l'enfant énonce un temps qui ne se trouve pas dans le texte servant de corpus, au lieu de rejeter absolument la réponse, ce qui pourrait le perturber émotionnellement, l'enseignant doit l'amener à argumenter sa réponse. Ce faisant, si la réponse est incorrecte, l'enseignant pourra partir de cette erreur pour construire le point sur les temps verbaux qui caractérisent la forme textuelle en question et énoncer les exceptions. Et si elle est correcte, l'enseignant intégrera cette réponse imprévue de l'apprenant dans les traces écrites. Par ce procédé, il aura valorisé non seulement l'exploration mais aussi le cheminement et la liberté de la pensée de l'apprenant ; ce qui va le conforter sur le plan émotionnel.

3.1.3. L'acte d'apprendre : tremplin vers la construction de la confiance en soi pour la créativité en expression écrite

L'acte d'apprendre s'inscrit dans la dimension psychologique du triangle didactique, et convoque ce que Duplessis (2008) nomme l'heuristique appropriation didactique qui s'inscrit sur l'axe 2 du système didactique. Il est alimenté par les recherches en psychologie cognitive, portant sur la mémoire, les représentations, la résolution de problèmes et, globalement, sur la manière dont le sujet cognitif traite l'information qu'il reçoit. Pour Musial et Tricot (2020) l'acte d'apprendre suppose des processus d'apprentissage et des tâches d'apprentissage. Les processus impliqués dans l'acte d'apprendre (à l'école) concernent les six processus de l'apprentissage (la compréhension, la conceptualisation, la mémorisation littérale, la procéduralisation, l'automatisation et la prise de conscience) explicités précédemment. Et celles-ci se réalisent à partir de tâches scolaires. Elles sont généralement utilisées en vue de la mobilisation et la mise en œuvre des connaissances antérieures, et d'autre fois pour apprendre des connaissances nouvelles. Musial et Tricot distinguent les tâches d'utilisation de connaissances et les tâches pour apprendre. Les premières visent le renforcement et l'évaluation des connaissances. A titre d'exemple, ils distinguent :

- les tâches de mémoire littérale où il faut restituer exactement une connaissance apprise ;
- les tâches d'explication ou d'auto-explication où il faut expliquer à un autre élève ou à l'enseignant ce que l'on a compris ;
- les tâches d'exécution où il faut faire ce que l'on sait déjà faire au cours de la réalisation d'une tâche analogue à celle qui a été utilisée lors de l'apprentissage ;
- les tâches de transfert proche où il faut utiliser une connaissance apprise pour réaliser une tâche nouvelle (p.48).

Les secondes, fondées sur les tâches d'utilisation des connaissances se réfèrent aux tâches qui permettent la modification d'une connaissance antérieure. Selon Jonnaert et Vander Borgh (2009), quelles que soient les connaissances préalables de l'apprenant, c'est avec elles que celui-ci va questionner le savoir proposé par l'enseignant dans la relation didactique. Pour ce faire, des tâches d'apprentissage lui sont proposées. Une tâche d'apprentissage selon Musial et al. (2012) implique la mobilisation de connaissances en vue

d'un traitement en profondeur pour l'élaboration de nouvelles connaissances qui pourront être réutilisées dans des situations diverses.

Reprenant la distinction faite par Musial *et al.* (2012), Musial et Tricot (2020, p.49) font un inventaire de 07 tâches d'apprentissage :

- les tâches d'étude : elle consiste à écouter un cours, lire un texte, lire un texte procédural, étudier un cas, etc. ;
- les tâches de résolution de problème : problèmes ordinaires, problèmes ouverts, exercices, diagnostic et détection d'erreurs, etc. ;
- les tâches de recherche d'information : préparer un exposé, réaliser une enquête, etc. ;
- les tâches de dialogue : la co-élaboration, l'aide, le questionnement ;
- les tâches de production : rédaction, dissertation, conception et réalisation d'un objet technique ;
- les jeux ;
- toutes les combinaisons entre les tâches précédentes.

Selon Musial et Tricot (2020), l'acte d'apprendre est soumis à certaines conditions. Pour apprendre, l'élève doit s'engager, se concentrer, réaliser la tâche et apprendre. Ces actions sous-tendent quatre conditions : engagement, attention, métacognition et cognition. Les conditions d'engagement supposent un but à atteindre que l'on s'est fixé, c'est la motivation, et l'intensité de l'effort cognitif que l'on produit pour atteindre ce but, c'est l'engagement cognitif. Si l'atteinte d'un but fixé est fonction des compétences du sujet, la croyance des individus à propos de leurs connaissances et compétences déterminent fortement cet engagement. De ce fait, l'expérience répétée de réussite dans l'atteinte d'un but produit généralement un renforcement de l'engagement de l'individu pour ce but, ce qui contribue à construire une confiance soi positive face à l'apprentissage. Tandis qu'une expérience répétée d'échecs à atteindre le but va produire un désengagement de l'individu pour le but, soit en minimisant la valeur de la tâche, soit en développant un sentiment d'incompétence, un manque de confiance et au-delà, une estime de soi négative relativement au regard qu'il pense qu'autrui pose sur lui, nous y reviendrons de manière plus explicite et opérationnelle.

Les conditions d'attention d'après Musial et Tricot (2020) sont fonction de l'engagement de l'élève dans l'apprentissage. Cependant : « *pour que les élèves puissent*

apprendre, il est nécessaire que leurs ressources attentionnelles soient mobilisées de façon optimale : non seulement que le maximum de ressources soit engagé, mais que ces ressources soient dévolues à l'apprentissage lui-même et pas à autre chose » (p.53). Ce qui suppose que pour qu'il y ait apprentissage, toutes les ressources attentionnelles doivent être mobilisées à cet effet. Aux conditions d'engagement et d'attention s'ajoutent les conditions métacognitives et cognitives.

Selon Musial et Tricot, les conditions métacognitives dans l'acte d'apprendre supposent que « *la réalisation de la tâche ne fasse pas obstacle à l'apprentissage par déficit de maîtrise du mode opératoire de cette tâche* » (2020, p.54). Ce qui signifie qu'il existe une sorte de concurrence entre la réalisation de la tâche et l'apprendre susceptible de créer une surcharge cognitive. Il convient dans ce cas d'éviter cette surcharge pour permettre à l'apprentissage d'avoir lieu. Les conditions cognitives quant à elles supposent, que l'élève doive disposer des ressources cognitives nécessaires pour apprendre, qui à leur tour dépendent de la pertinence du processus d'apprentissage mis en œuvre. C'est sans doute parce que dans le processus d'apprentissage l'accent n'est pas mis sur cette pertinence qui permettrait la confiance de l'apprenant à apprendre, et plus explicitement à produire un texte correct sur le plan de la forme et intéressant sur le plan du fond. De ce point de vue, l'enseignant doit veiller au cours du processus que de la rencontre de l'apprenant avec l'autre (l'enseignant ou son pair) et avec le savoir puisse naître le conflit socio-cognitif qui lui permettra de dépasser son niveau actuel. C'est ce préalable, de même que le statut que l'enseignant attribue à l'erreur tout au long de l'apprentissage qui permettent également à l'apprenant de développer sa confiance en sa capacité à écrire.

3.1.3.1. Co-élaboration de la signification de la tâche d'écriture et conflit socio-cognitif

Les travaux de Vygotski (2019) tels que présentés précédemment mettent en exergue l'importance des interactions sociales dans le développement des connaissances chez l'enfant. Il considère que c'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social. Pour lui, le développement de l'enfant part du social vers l'individuel. Et c'est dans le prolongement de cette idée qu'est développé le concept de conflit socio-cognitif. Vygotski (2019) considère en effet que c'est l'activité du sujet, la collision des mobiles qui assurent le dynamisme de la signification dans une situation

interactive. C'est dire qu'un apprentissage conçu dans un contexte collaboratif reste inapproprié et non adapté s'il n'apporte pas aux apprenants des instruments qui façonnent leur vision du monde. De ce point de vue, le conflit socio-cognitif apparaît comme le facteur qui accrédite les interactions dans l'apprentissage. En ce sens qu'il est la résultante de la rencontre de points de vue divergents pour lesquels les acteurs sont appelés à trouver un consensus.

Selon leur définition du conflit socio-cognitif, Doise et Mugny (1981) pensent également que c'est la confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l'interaction sociale. Dans ce sens, le concept de conflit socio-cognitif repose sur l'idée « *que des apprenants, confrontés à un problème à résoudre en commun, réaliseront de réels progrès, même lorsqu'ils ne disposent pas individuellement de la réponse correcte à celui-ci* » (Dernat, Verchere, Johany, Simeone, Lardon, 2018, p.26). Dans ce sens, c'est le caractère conflictuel des réponses émises par les partenaires qui favorise les progrès et pas seulement le fait d'être confronté à une réponse correcte ou supérieure. Le conflit socio-cognitif génère une situation où les individus s'opposent sur les arguments et solutions à proposer, puis ceux-ci ajustent leurs propres modes de pensée pour trouver une réponse commune. L'apprenant doit donc prendre en compte l'avis des autres participants pour élaborer cette solution commune en prenant en considérant les contradictions produites. C'est dans ces conditions que peut surgir le conflit qui permettra la transformation de ses représentations sociales, considérées comme des obstacles susceptibles de gêner l'apprentissage (Gauthier, Garnier et Marinacci, 2005).

Il convient de relever cependant que les conflits socio-cognitifs se réalisent de manière différente selon qu'ils prennent place dans des situations collaboratives dirigées par l'enseignant ou par les pairs. Lorsque la relation est asymétrique (enseignant/apprenants ou pairs plus experts/apprenants) telle que préconisée par Vygotski (2019), il est difficile que l'enfant puisse véritablement exprimer un avis et l'argumenter. Ce qui est généralement observé dans ce cas, ce sont des accords de surfaces. L'apprenant ou le sujet le moins expert a tendance à adhérer à la réponse de l'autre par convenance ou par complaisance sans qu'il y ait eu une véritable construction cognitive. Or, une situation interactive susceptible de générer des progrès cognitifs et donc favorable au déclenchement du conflit socio-cognitif doit permettre « *une négociation entre partenaires au sujet du problème à résoudre, la perception que chacun a de l'autre, la co-élaboration de la signification de la tâche et (la) définition de la situation* » (Zittoun, 1997, p. 3).

Même, s'il est admis que les confrontations entre l'enseignant et l'élève ou la confrontation de l'élève à un autre plus expert jouent un rôle dans le développement (Vygotski, 2019), il faut relever cependant que ce sont les relations symétriques (entre pairs) qui sont les plus propices à l'élaboration cognitive. En effet, dans de telles situations les apprenants se sentent plus capables d'identifier les conflits et de faire des propositions pour les résoudre que lorsqu'ils sont dans des discussions gérées par l'enseignant (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny et Butera, 2008), du fait de la réciprocité des échanges et du respect mutuel.

Toutefois, les interactions enseignant/élève ou pair plus expert/élève étant inévitables dans la classe, pour qu'elles puissent être favorables au déclenchement du conflit socio-cognitif, l'enseignant doit veiller à ce que le partenaire plus avancé n'impose pas son point de vue mais l'argumente de façon à convaincre ou persuader les autres. Il est donc question pour lui, tout en accordant un privilège, au groupe de travail dans des activités d'apprentissage, de s'assurer de l'hétérogénéité de ceux-ci et la participation active de chaque membre. Prenant appui sur les travaux de Vygotski (1997), Zittoun (1997) définit trois dimensions à partir desquelles l'on peut lire de manière explicite le conflit socio-cognitif dans une situation interactive : la décentration cognitive, la résolution cognitive et la restructuration cognitive.

➤ Décentration cognitive et reconnaissance du point de vue de l'autre

La décentration cognitive est d'abord tributaire des travaux de Piaget avec le concept de conflit cognitif, en ce sens qu'il posait que c'est par la décentration que l'enfant dépasse l'égoïsme primitif. C'est par la suite qu'avec les travaux de Vygotski (2019), la décentration induit la reconnaissance du point de vue de l'autre dans une relation sociale. C'est cette double reconnaissance qui, sur le plan social, permet le développement de l'échange et de la collaboration et qui, sur le plan cognitif, favorise le développement du raisonnement logique. Il y a donc décentration lorsqu'un individu devient capable de prendre conscience des avis différents du sien, de rendre compte de la position des autres, de comprendre leur point de vue, leur vécu, leur pensée, au-delà des différences etc. On peut donc comprendre que les situations propices au déclenchement du conflit sociocognitif, nous l'avons souligné plus haut, soient des situations au sein desquelles le conflit est socialement vécu, c'est-à-dire actualisé dans une situation d'interaction sociale. Dans cette logique, le groupe d'apprentissage en situation de classe paraît être l'option opportune.

Selon Zittoun (1997), dans un groupe d'apprentissage où les apprenants travaillent à la résolution d'un problème ; un désaccord peut apparaître entre eux, et être plus ou moins clairement exprimé. Confronté à l'obstacle que représente le point de vue d'autrui, l'apprenant va devoir tenir compte de la possibilité de l'existence d'autres points de vue. Ce qui est possible seulement dans la mesure où il ne considère pas ce désaccord comme une attaque personnelle, ou comme un conflit susceptible de mettre la relation interpersonnelle en danger, mais bien plus comme une confrontation entre points de vue différents sur un même objet. Il doit donc dans ce cas admettre que sa position ne soit pas nécessairement la seule possible (ce qui ne signifie pas qu'il doive a priori tenir l'une ou l'autre pour invalide) : c'est la décentration cognitive.

➤ Résolution cognitive

La résolution cognitive du conflit désigne le moment où l'apprenant va réaliser un effort d'élaboration cognitive afin de tenir compte des deux points qui ont donné lieu à la situation de déséquilibre il s'agit d' « une position propre momentanément interrogée et la proposition/ l'opposition d'autrui, dont on ne sait si elle est acceptable ». (Zittoun, 1997). La résolution prend place lorsque les deux points de vue sont examinés, qu'ils sont remis en question, à la recherche de la validité de l'une et/ou de l'autre. Ainsi, une solution est produite par ce processus cognitif complexe. Cette solution est souvent plus adaptée à la situation que la proposition antérieure de l'apprenant.

Les situations de déséquilibre créées lors du travail en groupe ou durant la phase de confrontation des réponses, parfois psychologiquement intenable, selon les propos de Zittoun, (1997), entre une position propre momentanément interrogée et la proposition/l'opposition d'autrui, dont on ne sait si elle est acceptable, exige un effort d'élaboration cognitive afin de pouvoir tenir compte de ces deux points de vue, c'est-à-dire de les intégrer dans un ensemble plus cohérent où les deux possibilités seront examinées, remises en question, à la recherche de la validité de l'une et / ou de l'autre, voire d'une troisième. C'est la résolution de cette sorte de dissonance que l'on appelle résolution cognitive du conflit.

➤ Restructuration cognitive

La restructuration apparaît comme le bénéfice principal du conflit sociocognitif, ou l'indice de la réussite d'une activité conçue dans un contexte collaboratif. D'après Zittoun (1997) la restructuration cognitive consiste en l'innovation créative issue du conflit. Elle est

alors qualifiée de "supérieure" ou "mieux adaptée" car la solution qui est produite par ce processus cognitif tient compte non seulement de la décentration, mais de la résolution cognitive, c'est-à-dire des avis des autres différents du sien et du pourquoi et comment de ces différences. Bien plus, à ce niveau la solution qui va être donnée par l'enfant est innovante dans la mesure où elle parvient à répondre plus adéquatement que les conduites antérieures aux exigences de la tâche définie par eux. Le "bénéfice" de ce conflit n'est donc pas simplement la solution élaborée à partir de deux solutions partielles (le produit de l'opération), mais bien la restructuration cognitive qui l'a produite.

En définitive, l'individu est plus susceptible de résoudre une tâche d'apprentissage lorsqu'il interagit socialement avec autrui que lorsqu'il est seul face à elle. Cependant, il serait illusoire de penser que toute interaction entre deux individus donne forcément lieu à un conflit socio-cognitif. Le développement de compétences à travailler en collaboration dans des environnements complexes est nécessaire. La collaboration suppose une participation active des interactants et de travailler sur des informations complémentaires, ce qui permet de réduire les asymétries et le renforcement des interactions positives, puis la décentration et enfin l'apprentissage (Sommet, Darnon, et Butera, 2014). La prise en compte de cette modalité du conflit socio-cognitif dans une approche pédagogique nécessite donc de considérer que le rôle de l'enseignant est de créer des conditions pour que les apprenants apprennent ensemble et que cet apprentissage leur permette de dépasser leur état actuel. D'où le concept ZPD chère à la théorie de Vygotski (2019).

3.1.3.2. Statut de l'erreur et capacité de traitement du texte en expression écrite

Astolfi (1997) suggère dans une posture constructiviste d'accorder un statut positif à l'erreur, en la lisant comme une difficulté objective de l'apprenant à s'approprier le contenu enseigné et de ce point de vue, travailler *in situ* pour la traiter. Dans le cadre du processus de traitement de texte en expression écrite, de procéder par la « conceptualisation d'erreurs » tel que suggérés par Cavanagh et Blain (2009). Il s'agit de concevoir l'erreur comme un outil didactique au service de la progression des élèves. Dans ce sens, Astolfi distingue respectivement l'erreur qui témoigne à la fois de la connaissance de la règle et de la maîtrise imparfaite que l'enfant en a. C'est ce que l'on pourrait qualifier en didactique du FLE d'« erreurs de performance », ou « étourderies ». Ici, la perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue est due à la fatigue, au stress, à un défaut de concentration, etc. L'élève connaît la règle qu'il aurait dû appliquer ; il est donc capable de se corriger, pourvu que

l'enseignant mette en place l'étayage langagier (Lemanchec, 2010) approprié qui lui permettrait de la réaliser et de dépasser son erreur.

L'autre forme d'erreur concerne ce que Astolfi (1997, p.22) a nommé « *l'erreur qui cache le progrès* ». La didactique du français considère ce type d'erreur comme des « *erreurs de compétence* ». Relévant de l'activité intellectuelle de l'élève (« erreurs intelligentes »), ce sont des erreurs systématiques que l'élève est incapable de corriger, mais pour lesquelles il est capable d'expliquer la règle qu'il a appliquée. Ce type d'erreur survient lorsque l'apprenant, habitué à manier une syntaxe bien maîtrisée, par exemple, s'aventure à tenter de nouvelles structures. Et dans ces conditions il est fort probable que l'élève se trompe dans la construction de telles phrases. Dans cet ordre, l'on détecte principalement les erreurs phonographiques et les erreurs grammaticales. C'est sur ce type d'erreurs que l'enseignant devrait s'appuyer lors du traitement de texte.

Il convient dans cette logique d'apprendre à analyser l'erreur pour découvrir le cheminement qu'a suivi l'élève afin de mettre en évidence non pas seulement la faiblesse qui est à l'origine de l'erreur, mais aussi la force qui se cache derrière. Astolfi (1997) pense que pour mieux traiter l'erreur, il est intéressant de planifier une situation qui permette à l'apprenant d'observer d'autres exemples, de faire de nouvelles hypothèses et d'affiner la règle qu'il s'était formulée. Dans le cadre de la didactique de l'écrit, cette nouvelle manipulation de la langue favorise le développement d'automatismes (qu'il s'agisse de grammaire, d'orthographe ou d'expressions idiomatiques). Le fait que les apprenants continuent à bloquer devant la feuille lorsqu'ils doivent produire s'explique certainement par le statut qu'occupe l'erreur au cours de l'apprentissage. Ceux-ci ont peur de s'exprimer parce qu'ils ont peur de commettre des erreurs et se faire railler des autres, ils peinent alors à entrer en interaction et à collaborer. Il leur est donc difficile de sortir de l'impasse lorsqu'ils se trouvent sans ressources.

3.2. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Lorsque l'on observe le processus didactique mis en œuvre en classe de français au cours de l'apprentissage l'écrit, on constate que la manière de procéder dans le système didactique amène les apprenants à vivre le processus d'enseignement de l'écrit « comme une brimade, ou pensum, il se ferme à toute évolution. Les uns investissent le moins possibles, retrouvent les stratégies des élèves qui n'aiment pas l'école et rêvent d'être ailleurs. D'autres s'opposent ouvertement, contestent ou ridiculisent les apports des formateurs » (Perrenoud,

2015, p.99). Ainsi, l'apprenant ne peut que se faire non seulement une idée négative de l'écrit, mais surtout se structurer une rigidité cognitive. Cette dernière n'étant que la résultante des frustrations vécues dans les pratiques quotidiennes.

L'apprenant en situation d'apprentissage de l'écrit, observe un vide. Il est sans repères. Il accorde difficilement un intérêt à son apprentissage, par ricochet il n'a pas de maîtrise ou de contrôle de son environnement d'apprentissage. De cette manière, il est difficile pour l'apprenant d'accepter d'être bousculé dans sa logique. Il ne parvient pas à adopter de nouvelles stratégies lorsque celles dont il dispose ne permettent pas de résoudre le problème parce que ne faisant pas preuve de flexibilité cognitive (Clément, 2009), et par conséquent difficile pour lui de développer sa compétence scripturale (Mbala Ze et Yap Libock, 2019).

Dès lors, ils ne peuvent ni anticiper, ni créer, ni réfléchir. Ils ne sont ni acteurs, ni auteur de la construction de leur connaissance. D'où la passivité de ces apprenants dans le système lorsqu'il s'agit de produire à l'écrit. C'est ce qui justifie des constats alarmants sur l'état de l'éducation dans le monde (Jonnaert, 2015). De manière générale, le contexte empirique a révélé que 49 % des élèves de 3e cycle du primaire éprouvent des difficultés à lire, alors que 27 % ne savent pas du tout lire (Cahiers économiques, 2014). Plus spécifiquement, l'UNESCO (2016) indique que dans le monde, seulement un enfant sur cinq (1/5) sait véritablement s'exprimer à l'écrit. Bien plus, le PASEC (2016) révèle que près de 76 % d'élèves ne s'expriment pas régulièrement en la langue officielle d'apprentissage (tant à l'oral qu'à l'écrit). Ces statistiques confirment ou justifient le niveau d'instrumentalisation que peuvent subir les apprenants.

D'après Vygotski (2019, p.218) « là où le milieu ne suscite pas les tâches voulues, ne présente pas d'exigences nouvelles, n'encourage pas ni ne stimule avec de but nouveau, la pensée de l'adolescent ne cultive pas toutes les possibilités qu'elle recèle réellement, n'accède pas à ses formes supérieures ou y parvient avec un très grand retard ». Dans cette optique, la flexibilité de l'apprenant se développe seulement si l'apprentissage est envisagé dans un contexte collaboratif. Car au début, si l'apprenant peut aisément identifier les processus impliqués dans la tâche d'écriture, parce que « de nature automatique et guidé par les données de la tâche, celles-ci ne sont pas toujours efficaces et le conduisent dans l'impasse » (Clément, 2009, p.127). Les activités vécues en collaboration doivent ainsi pouvoir amener l'apprenant à changer de but et à sortir de l'impasse.

Pour que l'apprenant accepte d'adhérer au processus et s'inscrire dans la collaboration de manière active, il faut qu'il ait une bonne estime de soi (Famose et Bertsh, 2009). Si elle n'est pas acquise, elle peut être construite en situation (André et Lelord, 1999). En effet, l'écriture est une activité abstraite et son acquisition complexe (Vygotski, 2019). De ce fait, pour apprendre à s'exprimer à l'écrit, il faut avoir une motivation (Viau, 2008). Il faut avoir une raison d'apprendre, un intérêt à apprendre, ainsi qu'une confiance qu'on est capable d'écrire (Formose et Bertsch, 2009, Bandura, 2003), de s'exprimer à l'écrit quel que soit la complexité de l'exercice. Dans cette logique, c'est la mise en commun de ces ensembles qui conduit au développement de la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant en expression écrite, c'est-à-dire à sa capacité à résoudre des problèmes, à traiter une pluralité de tâches au même moment en contexte et à prendre des initiatives, à prendre des risques.

Que ce soit Vygotski (2019) ou Famose et Bertch (2009) ou même Viau (1997), ils proposent un processus didactique qui s'inscrit dans une approche collaborative au sein de laquelle l'apprenant peut développer une estime de soi positive à l'égard de l'objet d'apprentissage, de ses pairs et de l'enseignant. Ce qui suppose par conséquent un système didactique qui ne néglige aucun maillon du sous-système. Selon cette logique, toute personne à qui l'on demande de mettre en œuvre une ingénierie didactique (Musial et Tricot, 2020) est appelée à concevoir la situation d'enseignement/apprentissage en partant de ce que l'apprenant sait déjà, de ce qu'il pense de l'objet d'apprentissage et le conduire à dépasser ses limites actuelles afin de favoriser le développement de sa flexibilité.

Or, selon Ndougmo, Mgbwa et Matouwe (2020) la collaboration comme régulation à elle seule ne suffit pas si elle n'engendre pas l'autorégulation de celui qui apprend. Car apprendre, c'est opposer son point de vue à celui de l'autre sans se déstabiliser. Ce qui revient à dire que l'apprentissage a pour objectif de rendre l'apprenant autonome capable d'imaginer de nouveaux possibles face à la résolution d'une tâche. Raison pour laquelle l'organisation des activités pédagogiques est appelée à être une co-construction, une co-action entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants et leurs pairs. Vygotski (2019) et Famose et Bertch (2009) envisagent alors le processus didactique de l'écrit comme étant le fait d'établir des liens entre ce que l'apprenant « sait déjà » et le nouveau savoir, et entre les acteurs du système didactique. Dans cette optique, pour que les apprenants fassent preuve de flexibilité cognitive dans le processus d'apprentissage de l'écrit, il importe que l'enseignant ait pris en compte des paramètres tels que les « savoirs déjà-là », la ZPD et l'estime de soi.

De ce fait, il est question d'analyser la cohérence des facteurs de co-construction et de co-analyse dans le processus enseignement/apprentissage sur la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant en expression écrite. D'où la question principale qui se dégage de cette étude : quel est l'impact de la prise en compte de la collaboration dans le système didactique sur flexibilité cognitive/imaginative en expression écrite de l'apprenant du sous-cycle d'observation au Cameroun ?

3.3. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

Cette section s'organise autour de deux axes principaux : la description de l'hypothèse générale, la formulation des hypothèses de recherche et le tableau synoptique de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale. Plus explicitement, après avoir fait un rappel théorique qui a permis d'aboutir à l'énoncé de l'hypothèse générale, nous présenterons dans cette section les variables de l'hypothèse et leurs référents empiriques avant d'aboutir au tableau synoptique de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale.

3.3.1. Hypothèse générale

Cette recherche s'appuie sur deux principaux cadres théoriques. L'un fondé sur les modèles socio-constructiviste incarné par Vygotski (2019), et l'autre fondé sur les modèles affectifs et motivationnels incarné par les travaux de Famose et Bertsch (2009) et ceux de Viau (1997). Selon Vygotski (2019) le développement de la pensée verbale n'est pas une forme naturelle de comportement mais une forme socio-historique. Et dans ces conditions, c'est le contexte d'apprentissage qui permet l'émergence des formats de la pensée du sujet qu'ils ont construit dans l'enfance vers leur maturation ; ce qui détermine le développement de la pensée. Et pour définir l'état du développement, il soutient que l'on doit « *prendre en considération non seulement les fonctions venues à maturité mais aussi la zone prochaine de développement* » (2019, p.361). La ZPD pour Vygotski correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réussite. Cette zone est propre à chaque apprenant, mais on peut concevoir qu'un groupe ait aussi sa ZPD. Plus l'apprenant avance dans sa zone, plus il apprend, mais plus il a besoin d'aide pour ne pas vivre un échec qui le sortirait de sa zone.

D'après Vygotski (2019) lorsque l'étudiant, avec de l'aide, réussit une tâche plus difficile (qui est plus avancée dans sa zone) et qu'il la réussit plus d'une fois, cette tâche devient plus facile pour lui et il peut relever des défis plus exigeants qui se situaient auparavant au-delà de sa ZPD. Ainsi, plus la ZPD se déplace sur la ligne du développement

de l'apprenant, plus son apprentissage progresse. Dans ces conditions, la collaboration avec l'adulte apparaît comme l'élément fondamental à partir duquel l'on doit déterminer la ZPD chez l'enfant. Pour Vygotski, l'enfant apprend en confrontant ses idées avec celles des autres. Il révèle ainsi trois composantes essentielles de l'apprentissage : la dimension constructiviste qui fait référence à celui qui apprend, la dimension « socio » qui se réfère à celui qui l'aide à apprendre et la dimension interactive du milieu qui se rapporte aux situations et objets d'apprentissage, constituant le contenu d'enseignement.

Tel que l'a observé Rochex (1997), Vygotski n'aborde les modes d'intervention de l'adulte dans la formation d'une ZPD, qu'à titre d'exemple de ce que peut faire le psychologue pour différencier les niveaux de développement potentiel de deux enfants ayant le même âge et le même niveau de développement actuel. Rappelons cet exemple qu'il décrit pour expliquer la ZPD :

Supposons que je leur montre différentes manières de résoudre le problème. Selon les cas, différents expérimentateurs utiliseront différents modes de démonstration : certains peuvent conduire une démonstration dans son entier et demander à l'enfant de la répéter, d'autres peuvent ébaucher la solution et demander à l'enfant de la poursuivre et de l'achever, d'autres encore peuvent le guider par leurs questions. En bref, d'une manière ou d'une autre, je propose aux enfants de résoudre le problème avec mon aide. Dans ces conditions, il s'avère qu'un des enfants peut résoudre des problèmes du niveau douze ans, tandis que le second ne peut résoudre que des problèmes du niveau neuf ans (Vygotski, 2019, p.361).

Vygotski (2019) n'aura donc pas eu le temps de développer plus spécifiquement la signification et la portée du concept de ZPD concernant les problèmes d'enseignement-apprentissage. Même s'il a pu relever que les tâches ou activités d'enseignement-apprentissage choisies pour enseigner dans la ZPD doivent viser à contribuer au développement des fonctions psychiques supérieures de l'enfant en lui proposant des

concepts scientifiques, en lien avec son niveau de compréhension des concepts quotidiens associés ; s'il souligne l'importance de déterminer leurs niveaux actuel et potentiel avant tout apprentissage, il n'indique pas cependant la manière dont l'enseignant doit intervenir dans la ZPD pour accompagner l'apprenant.

Mais des conclusions didactiques pouvant être inférées à ses écrits ont donné lieu à un grand nombre d'interprétations, de recherches et de reformulations, portant sur différents domaines et mettant l'accent sur tel aspect ou sur tel autre du concept. C'est dans cette logique que nous nous appuyons dans le cadre de cette étude sur les travaux de Zittoun (1997), Le Manchec (2010), Vallat (2010) et Venet, Molina, Nootens et Roberge (2016) pour définir les modes d'intervention de l'enseignant dans la ZPD en situation de classe. Selon ces auteurs intervenir dans la ZPD suppose un moment de structuration cognitive qui résulte de la rencontre des protagonistes en situation d'apprentissage, l'enseignant (e) doit apporter aux élèves différentes formes d'aide. Ils distinguent l'aide conjointe, l'aide verbale, des démonstrations en vue de permettre à l'apprenant de résoudre un problème qu'il n'aurait pu résoudre seul.

Lorsque l'apprentissage se situe au début de la zone l'apprenant réussit seul ou avec peu d'aide, ce qui lui apporte la confiance nécessaire pour relever des défis plus grands. Cependant au fur et mesure qu'il évolue sur la ligne du développement, il se confronte non seulement à son alter, mais confronte également ses représentations à la situation nouvelle, ce qui peut avoir des conséquences sur son apprentissage s'il ne dispose pas d'une bonne estime de soi, et entacher sa motivation à apprendre et donc l'échec de la collaboration.

Pour Famose et Bertsch (2009), il y a certains avantages à voir les choses de manière légèrement plus optimiste que ce qu'elles sont en réalité, c'est-à-dire à avoir confiance en ses capacités, voire à posséder certaines illusions à propos de soi, mais seulement si ces dernières s'écartent peu de la réalité. Pour Famose et Bertch, l'estime de soi serait un mètre qui servirait à donner une indication de l'acceptation sociale de la personne, inclusion sociale nécessaire à sa survie. Si la personne ne possède pas les caractéristiques valorisées par le groupe, elle aura une faible estime de soi. Le groupe rejetant les individus ne possédant pas les caractéristiques qu'il valorise, celles qui vont être utiles à sa survie, cette faible estime de soi renseignera alors la personne sur un possible rejet social. Ils suggèrent dans cette logique de travailler sur l'augmentation de l'estime de soi.

Selon Formose et Bertsch (2009), si l'estime de soi est un indicateur de notre inclusion sociale, nous pouvons directement influencer cette inclusion sociale. Dans cette logique, André et Lelord (1999) pensent que la confiance en soi est l'aspect de l'estime de soi qui permet de susciter cette inclusion sociale. Pour eux, travailler en situation de classe sur la construction de la confiance en soi consiste à amener à adopter des attitudes positives face à des situations nouvelles et imprévues, ou lorsqu'il est confronté à un enjeu ou s'il est soumis à des difficultés dans la réalisation de la tâche au cours de l'apprentissage. Pour construire cette confiance en soi de l'apprenant, il convient selon André et Lelord de réfléchir sur la manière dont on lui présente l'erreur, sur les récompenses que l'enseignant lui attribue ou non face à un succès, sur la manière dont il l'emmène à tirer des leçons de ses difficultés, etc. Pour Viau (1997) la famille, l'école, les pairs influencent fortement la confiance en soi de l'apprenant dans ses capacités à apprendre.

Selon Viau (1997), l'élève qui est valorisé à la maison a plus de chance d'être motivé à l'école. Pour lui, le comportement et attitudes que manifeste l'apprenant face à l'apprentissage est tributaire des valeurs de la famille. De même, il considère que les pairs sont importants pour le développement de la confiance en soi de l'enfant, puisque c'est avec eux, et à travers des processus identificatoires qu'ils vont se construire et grandir. Ces expériences avec des personnes de même âge lui permettront d'intégrer certaines valeurs et habilités sociales. Dans la même logique, l'enseignant occupe aussi une place importante auprès de l'enfant qui apprend. Il doit de ce fait veiller à construire un climat propice aux apprentissages et adapté au niveau des élèves ainsi qu'à adopter une attitude bienveillante envers les enfants afin qu'ils puissent s'épanouir dans les apprentissages.

Viau (1997) relève cependant que, ce ne sont pas directement les facteurs externes qui permettent la réussite d'un apprentissage, mais plus l'utilité du savoir perçue par les élèves, en lien étroit avec la décision qu'ils prennent en s'engageant ou en persévérant dans les apprentissages. L'engagement dans les apprentissages et la persévérance dans les tâches sont donc des indicateurs importants de la motivation intrinsèque d'un élève au cours d'un apprentissage, facteurs d'une confiance en soi positive.

L'analyse qui précède suggère qu'enseigner l'expression écrite, c'est organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits sociocognitifs de telle sorte que l'apprenant parvienne à résoudre des problèmes qu'il n'aurait pas pu résoudre avant sans aide. Et qu'apprendre l'écriture c'est co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui. Mais aussi que la situation collaborative qui conduit à la production d'un texte créatif et original, ne peut être une

réussite que si l'enseignant dans la dynamique enseignement/apprentissage, parvient à associer aux facteurs sociaux et cognitifs, les facteurs affectifs relatifs à l'apprentissage de l'écrit.

De ce point de vue, l'analyse suggère également qu'un élève est motivé à accomplir une activité d'écriture si celle-ci exige de sa part un engagement cognitif qui se manifeste par la persévérance dans la tâche. C'est ce qui se passe lorsqu'il utilise des stratégies d'apprentissage qui l'aide à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises, à réorganiser à sa façon l'information présentée, à formuler des propositions, etc. Cette condition touche la confiance que l'élève a de sa compétence à produire un texte correct sur le plan du fond et de la forme, car elle lui demande d'investir toutes ses capacités dans la réussite d'une activité. Il faut évidemment que l'engagement cognitif exigé corresponde à ce que l'élève est à mesure d'offrir pour assurer la réussite de la production du type de texte attendu.

L'expression écrite est une activité qui relève la résolution de problème, vue comme prototype des activités mentales finalisées qui sont par nature intentionnelles et dirigées par un but, celui de la production du texte attendu (Clément, 2009). La tâche d'expression écrite se distingue de ce fait des tâches d'exécution, en ce qu'elle concerne la réalisation de tâches complexes tant du point de vue de l'apprenant qui a un but à atteindre que de celui des procédures applicables immédiatement dans le contexte de la situation. De ce point de vue, selon les propos de Clément, les expériences passées et les connaissances disponibles en mémoire déterminent l'interprétation de la tâche d'écriture et les différents cheminements vers la solution. La réalisation de la tâche suppose donc une activité guidée par l'interprétation et le codage des propriétés de la tâche ; c'est-à-dire l'identification des contraintes de la situation pour traiter l'information et le choix des stratégies les plus efficaces pour traiter le texte.

Par ailleurs, l'apprentissage de l'écrit est une activité à distance, car le rapport que le sujet apprenant établit avec le concept est abstrait, il est éloigné de la réalité. Ce qui rend complexe son apprentissage et ne permet pas à l'apprenant de faire preuve de flexibilité (Clément, 2009). Si au début de la résolution de problème, les processus impliqués sont de nature automatique et l'attention est guidée par les données, ce n'est pas toujours le cas lorsqu'il est confronté à la production et la révision du texte. Il ne lui est pas toujours aisé de dépasser son niveau actuel et de produire un texte original qui réponde aux exigences de la

tâche lorsqu'il travaille sans aide. Dans la mesure où il lui est difficile de donner du sens à ce qu'il apprend et d'établir des liens non seulement entre ce qu'il sait déjà et la nouvelle connaissance, entre ses connaissances antérieures et le texte à produire, mais également entre lui-même et le destinataire absent de son texte. Quand l'apprenant ne parvient pas à établir des liens entre les savoirs, il lui est difficile de traiter l'information, de prendre des initiatives, bref de produire un texte original tant sur le plan du fond que de la forme. Bref, il parvient difficilement à changer de point de vue sur ses postures d'apprentissage et d'envisager de nouvelles procédures plus efficaces (Clément, 2009).

De ce point de vue, s'exprimer à l'écrit devient déstabilisant. Il ne suffit donc pas d'enseigner la procédure d'écriture pour que l'enfant parvienne à écrire. Encore faut-il qu'il en ressente le besoin. L'enfant ne parvient pas de lui-même à établir des liens entre ce qu'il sait ou ce qu'il pense savoir, il a besoin d'aide, mais d'une aide bienveillante. Ce qui suppose non seulement la prise en compte des aspects cognitifs liés à l'apprentissage de l'écrit mais aussi les aspects sociaux et affectifs qui permettront de développer une attitude flexible à partir de laquelle il pourra traiter l'information que lui suggère le problème à résoudre, organiser sa pensée pour résoudre ce problème et à revenir sur sa production ou sur le texte en cours d'élaboration, choisir la stratégie appropriée pour traiter son texte, faire preuve d'imagination et de créativité dans sa production. Au regard de cette analyse, nous faisons l'hypothèse suivante : *la prise en compte des facteurs associés à la collaboration dans le système didactique tels que les savoirs déjà-là, la ZPD et l'estime de soi déterminent la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant en expression écrite dans le sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire général au Cameroun. Variables de l'hypothèse générale.*

L'hypothèse générale de cette étude met en relation deux faits :

- collaboration (Variable indépendante)
- flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite (variable dépendante)

3.3.1.1.1. Variable indépendante (VI)

Encore appelée « variable expérimentale », elle est considérée comme la cause de l'effet présumée, c'est-à-dire « la cause de l'effet produit sur la variable dépendante » (Fortin 2016, p.40). Selon l'application de certaines conditions par le chercheur, une variable indépendante peut varier. De ce fait, notre recherche s'inscrivant dans le champ de la didactique du français, la variable indépendante de notre étude s'appréhende comme une

méthode particulière d'apprentissage ou un mode d'intervention didactique. Elle est formulée ainsi qu'il suit : variable indépendante (VI) : la collaboration dans le système didactique.

Expliciter les variables reviendra dans cette étude c'est les définir de manière conceptuelle et opérationnelle. Selon Fortin (2005), pour être mesurée, une variable doit avoir une définition conceptuelle répondant à une théorie ou à un modèle conceptuel. La définition opérationnelle des variables « *énonce les procédés à appliquer pour mesurer la variable* » (Fortin, Côté et Filion, 2005, p.138). La définition opératoire permet de donner des indications sur la façon dont les indicateurs vont être effectués. Ainsi opérationnaliser les différentes variables indépendantes de l'étude reviendra à donner des précisions sur la manière dont chacune d'entre elle va être manipulée en situation de classe dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Il est question dans l'opérationnalisation des variables de les rendre le plus compréhensible possible, c'est-à-dire partir d'une compréhension théorique du concept vers une compréhension empirique. Dès lors, les variables de cette étude se déclineront respectivement en modalités, indicateurs et indices.

VII : Les savoirs déjà-là ou savoirs spontanés

L'apprentissage doit être vu avant tout comme un processus de construction ou mieux encore de transformation de connaissances « déjà-là » en connaissances nouvelles dans une situation collaborative où l'apprenant bénéficie de l'appui de l'enseignant ou d'un tuteur. Dans cette perspective, l'apprenant ne peut en aucun cas être considéré comme une table rase, car avant même que le savoir ne devienne objet d'apprentissage scolaire, des voies d'accès au savoir s'installent à travers les actes par lesquels l'enfant explore son environnement, coordonne ses points de vue, intériorise ses évocations, et entreprend une communication partagée (Lambert, 2005). Il est donc essentiel, pour faire apprendre, d'identifier et de mobiliser les structures cognitives sur lesquelles on peut s'appuyer pour engager la transformation visée vers la connaissance nouvelle. Ainsi deux modalités peuvent déterminer « un déjà-là » en écriture et peuvent être appréhendés du point de vue des représentations du savoir (écrire) selon que l'on s'intéresse à la transformation opérée par le scripteur lorsqu'il mobilise un substrat langagier pour produire son propre discours, ou que l'on s'interroge sur la manière dont ce substrat est mis à disposition du scripteur (Plane et Rondelli, 2017).

Indicateur 1 : représentation du savoir

Le sujet qui apprend dispose de représentations du savoir qui constituent des schèmes préexistants (Piaget, 1975) à l'enseignement d'un concept, qu'il faut déconstruire et transformer afin qu'il y ait apprentissage véritable et durable (Giordan, 1998). Selon Astolfi, dont l'intérêt pour ce concept s'inscrit en mathématiques et en sciences, « *apprendre, c'est ainsi transformer son réseau de représentations* » (Astolfi, 1992, p. 100). Mais pour les transformer, il faut déjà savoir à quoi elles correspondent. Dans ce sens, l'acception la plus répandue du concept de représentation concerne celle de Jodelet (1995) qui la considère d'un point de vue sociologique comme « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* ». De ce point de vue, il ne s'agit pas d'une simple image de la réalité mais d'une organisation de la réalité, ayant une signification précise pour le sujet. Il s'agit pour lui des croyances, des attitudes, des opinions, et des images qu'un individu s'est construit à partir du contact avec son environnement. De son côté, Reuter (1996) définit les représentations comme « *des idées, mêmes vagues, accompagnées de valeurs et d'investissements, à propos de n'importe lequel des objets du monde, des savoirs, des compétences, etc.* » (Reuter, 1996, p. 93) que chaque individu possède.

Brousseau (2011) quant à lui définit le terme "représentation" sur le plan didactique comme étant : « *cette idée de la connaissance [...], idée propre à l'apprenant, idée construite à partir d'idées véhiculées par la culture et travaillées par son expérience personnelle* » (p.4). Cette représentation comprendrait non seulement à des caractères et des opinions, exacts ou non, relatifs à la connaissance et à la situation en question, mais aussi à des caractères et des opinions sur l'institution elle-même et sur les situations d'emploi de la connaissance. Dans cette logique, la représentation renvoie à un mode de connaissance du réel construit partagé par une communauté d'individus en dehors de toutes considérations scientifiques. Chartrand et Prince (2009) ont une définition très similaire de la représentation de l'écrit. Elles l'associent aussi aux représentations et aux idées que se fait le sujet de la nature de l'écrit et de la place que cette activité occupe dans la société. En plus de concerner les fonctions sociales de l'écrit, la dimension conceptuelle renvoie également aux fonctions de cette activité dans l'apprentissage en général, dans l'apprentissage scolaire, et dans l'apprentissage de chacune des disciplines scolaires en particulier.

Les représentations des élèves peuvent donc être considérées comme ce "déjà-là" que construit mentalement de manière consciente ou inconsciente l'élève et qui lui permet d'appréhender une réalité et d'y évoluer de façon viable. Ainsi, tout élève en classe de français, et notamment dans une activité d'écriture a déjà une "petite idée" de ce qui s'y passe, de ce qu'il va y vivre, ainsi qu'une certaine vision du type d'écrit à produire. Il se peut que ces idées soient fausses ou partielles, il n'empêche qu'elles s'inscrivent dans un tout cohérent qui permet à l'élève de comprendre et d'expliquer le monde qui l'entoure, y compris l'écriture et les pratiques d'écriture.

D'après Giordan et G.de Vecchi (1987), que les conceptions soient acquises avant ou pendant l'enseignement, elles assument trois fonctions principales : premièrement la conservation de connaissances, deuxièmement la systématisation « la représentation d'un ensemble de données et des relations qu'elles entretiennent entre elles », et enfin, l'organisation du réel, qui permet de résoudre tel ou tel problème. De plus, ces conceptions peuvent être très différentes selon les individus. Dans le but de définir les représentations des étudiants de l'écriture, Amour et Dakhia (2017) passent en revue les différentes visions qu'ils peuvent en avoir en termes de valeurs, attitudes, opinions, etc. Il est probable que la multiplicité des représentations des élèves concernant l'écriture soit bien plus grande encore.

Pour Amour et Dakhia (2017) même s'il est difficile d'appréhender les représentations parce qu'elles évoluent et se restructurent constamment, il convient tout de même de connaître les représentations des apprenants dès lors que l'on cherche à mettre l'apprenant en situation de construction de son savoir. Ils distinguent à cet effet, en didactique de l'écrit deux formes de représentations sur lesquelles il convient de s'arrêter en situation d'enseignement / apprentissage : « *les représentations de sens commun ou ses représentations initiales aux réalités scientifiques* » (p.4). De ce point de vue, leur connaissance est importante car cela permet de savoir ce qu'il faut nécessairement déplacer, aider à transformer chez l'apprenant pour acquérir le savoir écrire. Les représentations du savoir pour ce qui est de l'écriture selon Amour et Dakhia peuvent être appréhendées en termes de représentation de sens commun et de représentation initiale, dans tous les cas, il s'agit des rapports de l'apprenant à l'écriture.

➤ **Représentations de sens commun de l'écriture**

Dans une étude adressée à des étudiants de deuxième année de licence, Amour et Dakhia (2017) distinguent trois paramètres des représentations de sens commun. Il s'agit

notamment de celles qui consistent à considérer l'écriture comme une simple technique de transcription. En effet, il est commun de penser pour la plupart des apprenants, jeunes et moins jeunes, qu'écrire c'est « mettre tout simplement ses idées noir sur blanc », « c'est transcrire sa pensée ». Conceptions absolument erronées, car considérer l'écrit comme une simple technique de transcription est susceptible de créer une incohérence dans ses productions écrites. On n'écrit pas tel que l'on pense, mais on pense son écrit avant de le mettre en mots, puis en texte, c'est dire que l'apprenant écrit en fonction de son rapport au savoir.

Le rapport au savoir selon (Charlot, 1997) plus spécifiquement se rapporte au sens que l'individu attribue à toute forme de savoir, incluant le langage et l'écrit. Il varie en fonction de la singularité de l'individu, de son vécu personnel, social et scolaire et de la façon dont il interprète les situations d'apprentissage auxquelles il est confronté. Le rapport au savoir est important dans la mesure où il peut favoriser ou nuire à l'apprentissage. En ce sens où l'individu peut être plus ou moins disposé face à un contenu selon qu'il a développé un rapport positif ou négatif face au dit contenu (Bautier, 2002).

Constitutif du concept de rapport au savoir, le rapport à l'écrit désigne alors « *l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages* » (Barré-De Miniac, 2002, p. 29). En se basant sur les différentes dimensions du rapport à l'écriture déclinés par Barré-De Miniac (2015, pp. 139-149) « *investissement, attitudes et opinions face à l'écriture, conceptions de l'écriture, mode de verbalisation de l'écriture et de son apprentissage* » ; et qui rendent compte de sa complexité, Dezutter, Lamoureux, Thomas, Lau Man Chu, et Sabatier (2017) distinguent au sein du rapport à l'écriture une dimension affective, une dimension axiologique, une dimension cognitive et métacognitive et une dimension praxéologique. Il convient de concevoir de manière imbriquée ces différentes dimensions pour susciter la motivation de l'apprenant à s'exprimer à l'écrit.

En se référant à Barré-De Miniac (2002), Amour et Dakhia (2017, p.7) considèrent donc que le rapport à l'écriture désigne les représentations du sens commun que les apprenants ont de l'écriture. Pour eux, elles :

ont comme points communs, sinon de trouver leur origine, du moins d'être fortement encouragées par la tradition scolaire, et de constituer

des obstacles à l'apprentissage. Comment accepter l'idée que l'on peut progresser en matière d'écriture si l'on pense que celle-ci est un don ? Enfin, et ceci concerne les spécialistes que sont les enseignants, ces représentations du sens commun peuvent fort bien coexister avec des représentations savantes : les enseignants savent que la culture écrite est marquée par des modes de pensée et d'accès à la connaissance spécifiques ; mais ils sont aussi influencés par les représentations communes qui peuvent resurgir à chaque situation difficile.

L'autre dimension des représentations de sens commun relevée par Amour et Dakhia (2017) renvoie à l'idée qu'ont la plupart des apprenants et qui pensent que « l'écriture est indissociablement liée au don ». Selon les considérations communes, il est nécessaire d'avoir un don pour écrire. Or penser que seules les personnes douées disposent du privilège de pouvoir écrire, c'est considérer qu'en aucun cas l'écriture ne peut être favorisée par l'apprentissage puisqu'elle ne s'apprend pas, parce que nous venant d'ailleurs. Pourtant l'écriture tout comme n'importe quel autre type ou forme de savoir est saisissable par l'apprentissage. Quoi que son apprentissage soit exigeant, l'écriture s'apprend, elle constitue un objet d'apprentissage.

➤ **Représentations initiales de l'écriture**

Les représentations initiales selon Amour et Dakhia (2017) renvoient à la valeur que les apprenants confèrent à l'écriture. Même si la plupart font face aux difficultés liées à la production de texte, ils s'accordent cependant à reconnaître son utilité. Les différents aspects de cette utilité mis en exergue dans leurs travaux consistent en la reconnaissance par les apprenants de l'importance de l'écriture en ce qu'elle leur permet de communiquer, d'échanger des idées et surtout de s'exprimer. Le fait que les apprenants le reconnaissent est un atout sur lequel doit s'appuyer l'enseignant pour favoriser son apprentissage. Outre la valeur accordée à l'écrit, représentations initiales des apprenants se rapportent aussi aux difficultés liées à l'écrit.

Il est généralement assez difficile d'écrire en français, et davantage pour des apprenants n'ayant pas pour langue maternelle le français. Ces difficultés pour les apprenants

« *relèvent à la fois de : syntaxe, orthographe, vocabulaire* » (Amour et Dakhia, 2017, p.7). Ce qui suppose qu'un enseignement qui vise à trop se focaliser sur les sous-systèmes de la langue a pour conséquence l'obstruction du sens, pourtant fondamental dans la construction d'un texte. De ce fait, même s'il est important de travailler sur la forme, ce qui est primordial et qui nécessite de retenir davantage l'attention ce sont les forces et non les faiblesses de l'apprenant. Car en mettant en avant ses forces, on l'amène à travailler implicitement ses faiblesses. C'est ainsi que l'enseignant parvient à développer chez l'apprenant un meilleur rapport à l'écriture. Par ailleurs, s'appuyer sur ce que l'apprenant sait déjà au cours de l'enseignement c'est aussi prendre appui sur son substrat langagier (Marin et Crinon, 2017).

Indicateur 2 : Le substrat langagier

Marin et Crinon (2017) analysent des dispositifs élaborés en contexte écologique auprès d'élève de quatre classes de la fin de l'enseignement primaire, et postulent que la construction d'une compétence scripturale s'effectue à partir de savoirs déjà-là et presque-là. De leur point de vue, le progrès des élèves dans le processus rédactionnel n'est nullement le fait du hasard, mais prend appui sur les connaissances antérieures de l'enfant ainsi que sur celles en devenir.

À partir des travaux de Hayes (1996), et de Bakhtine (1984), Marin et Crinon (2017) montrent que les savoirs déjà-là mobilisés par l'apprenant trouvent leur origine dans les lectures de textes antérieurs. Dès lors ils distinguent deux types de déjà-là : « *le déjà-là des ressources textuelles et le déjà-là des compétences en construction* » (Marin et Crinon, 2017, p.2). C'est dire que le substrat langagier auquel on peut faire recours pour aider l'apprenant à construire son savoir écrire se rapporte aux ressources textuelles, aux compétences linguistiques en construction. Une fois ces connaissances pris compte il convient d'établir des liens entre eux à partir de la trame conceptuelle.

➤ Exploitation des ressources textuelles et icôniques

Selon (Marin et Crinon, 2017) comprendre et définir la tâche est une condition de l'adéquation du texte produit à ce qui est attendu, de même que lire est une source de l'écriture. Pour les auteurs, il est important de se documenter lorsque l'on ambitionne de produire un texte à l'écrit. Ainsi se documenter permet d'emprunter à des textes des connaissances relatives à leur contenu, des idées, mais aussi des mots, des formes linguistiques, rhétoriques et textuelles. Même si à en croire Hayes (1996), ces ressources sont d'abord des connaissances disponibles en mémoire à long terme (schémas de tâches,

connaissance du thème, connaissance du destinataire, connaissance linguistique, connaissance du genre).

Pour Marin et Crinon (2017), les savoirs déjà-là dont peut disposer l'apprenant avant tout acte d'écriture peuvent être la résultante d'« *une culture des textes, des souvenirs organisés issus de lectures* » (Marin et Crinon, 2017, p.3). Les lectures antérieures de leur point de vue permettraient à l'apprenant d'enrichir non seulement sa culture linguistique notamment à travers l'acquisition du vocabulaire et l'acquisition de certaines compétences syntaxiques, mais aussi d'enrichir sa connaissance de la thématique des sujets à aborder dans les types d'écrit scolaires.

D'après Marin et Crinon (2017), si les lectures antérieures sont d'une pertinence attestée pour la réussite de la production écrite future de l'apprenant, les lectures immédiates influencent tout aussi bien l'écriture et en constituent une source, un déclencheur du savoir écrire. Dans des travaux antérieurs (Crinon et Legros, 2002 ; Legros, Crinon et Marin, 2006, Crinon et Marin, 2014), les auteurs montrent que chez les écrivains novices, notamment, l'usage de base de données textuelles se constitue en mémoire externe à laquelle l'enfant fait recours lorsqu'il doit produire son propre texte. De ce point de vue, il conviendrait de débiter l'enseignement de la production d'un type de texte par la lecture et l'analyse du type correspondant, de façon à amener l'apprenant à en dégager les caractéristiques et fonctionnalités. Il faut relever cependant que se limiter à restituer simplement les connaissances stockées en mémoire suites aux différentes lectures ne permettrait pas, ou ne rendrait pas véritablement compte de la créativité ou de l'imagination de l'apprenant, pourtant nécessaires dans l'acte d'écriture. À cet effet, Marin et Crinon (2017, p.3) reprenant les propos de Scardamalia et Bereiter (1987) et ceux de Hayes (2011) soulignent :

l'écriture experte ne se contente pas de restituer les connaissances mémorisées, ou empruntées plus immédiatement à des ressources textuelles. Le passage d'une stratégie de « restitution des connaissances » à une stratégie de « transformation des connaissances » est considéré comme une étape que franchit l'apprenti scripteur dans son cheminement vers l'expertise.

Les ressources textuelles correspondent donc à ce que dit ou exprime l'apprenant lorsqu'il sonde sa mémoire, aux connaissances qu'il exprime telles qu'elles se présentent à lui. Mais dans un processus d'écriture, les connaissances ne peuvent être reproduites telles qu'elles, elles doivent faire l'objet d'une réorganisation, d'une mise en ordre, voire d'une réinterprétation au service du projet d'écriture. L'écriture dans ce sens s'appuie alors également sur les compétences en construction.

➤ **Recours aux compétences en construction**

Dans le processus d'apprentissage de l'écrit, même si l'apprenant dispose de bases linguistiques entre autres qui lui viennent des textes découverts antérieurement, il reste que la compétence linguistique est dynamique et n'est jamais totalement acquise, et donc en construction. Aussi Marin et Crinon (2017) relèvent-ils une certaine disparité à ce sujet, entre les apprenants notamment relativement à leur rapport au langage écrit. Pour eux, que l'apprenant nourrisse un rapport positif à l'écrit, il saura intégrer l'idée que les écarts linguistiques se travaillent et finissent par s'améliorer. Tandis que lorsque le rapport est plutôt négatif, il est susceptible de créer un blocage à l'apprentissage qui aura des répercussions au final sur sa construction du savoir écrire. D'après Marin et Crinon (2017, p.4) « *la compréhension même de l'idée que l'écrit se travaille, est l'objet d'une élaboration cognitivo-langagière, et non pas l'outil « transparent » de la transcription de connaissances préexistantes* ». C'est dire que les acquis antérieurs constituent un matériau dont il convient de s'emparer, c'est-à-dire de s'en approprier. C'est seulement dans cette optique que l'on pourra parler d'un savoir écrire construit par le sujet.

Si certains élèves acquièrent plus aisément la compétence à réorganiser les acquis venus d'ailleurs, c'est parce que leur rapport au langage, « construit de plein-pied avec la socialisation langagière familiale est "scriptural-scolaire " » ; c'est-à-dire qu'ils sont issus de cadre familial où l'écrit occupe un statut privilégié de par le niveau de culture de ses membres. Au contraire, ceux des « *élèves qui entretiennent un rapport "oral-pratique" avec le langage écrit ont d'autant plus de mal à se forger une compétence d'auteur* » (Marin et Crinon, 2017, p.4) même si elle est sollicitée par l'enseignant. De ce point de vue, il serait superflu de s'arrêter sur un « déjà-là » lorsqu'il est peu affirmé. Ainsi, travailler sur le « déjà-là » en construction c'est travailler sur « *des connaissances "presque-là", non encore stabilisées, liées à des représentations approximatives ou erronées de ce que suppose la tâche* » (Marin et Crinon, 2017, p.5). Les paramètres mis en jeu ici concernent notamment les

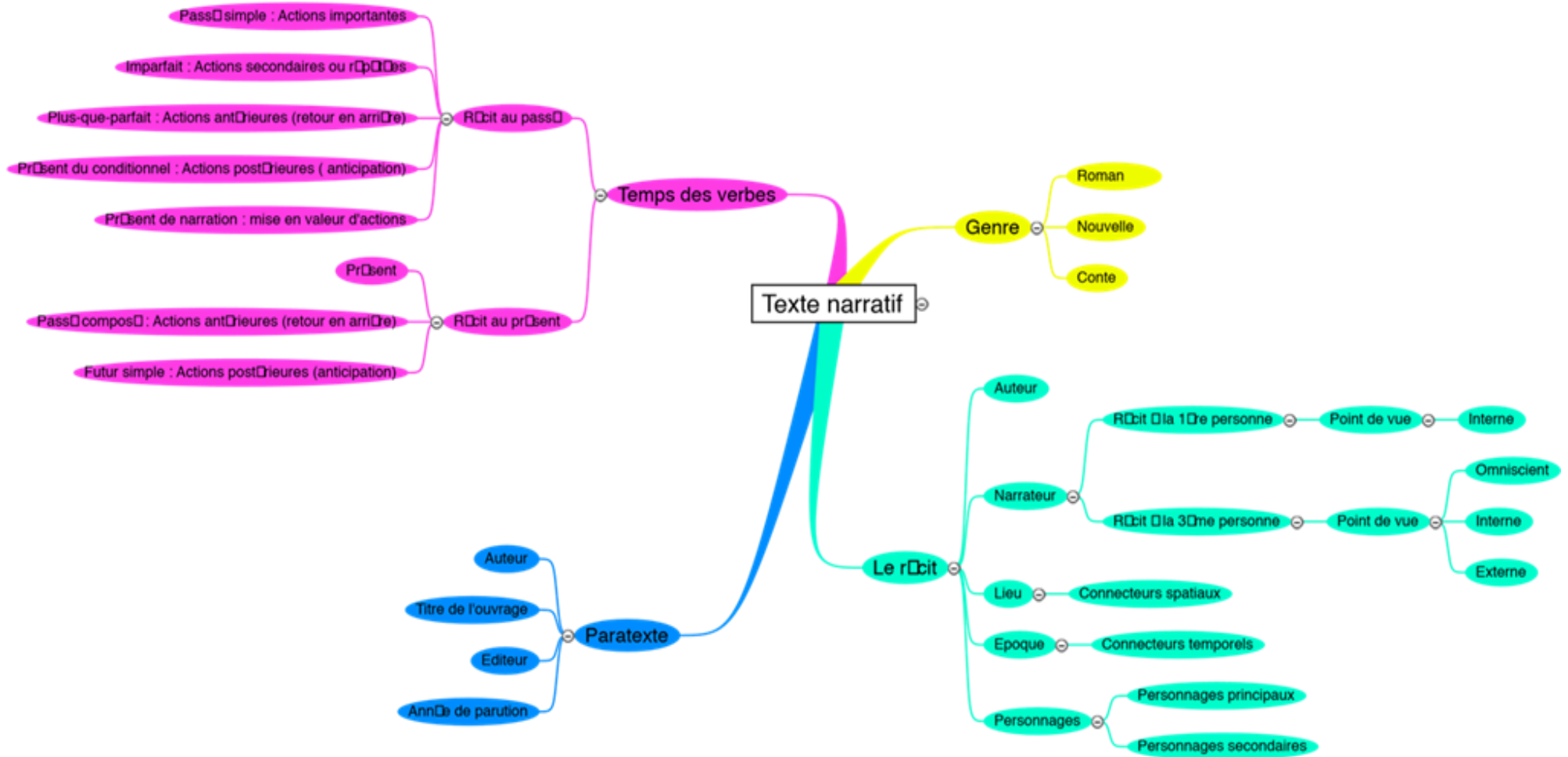
pratiques langagières normées liées au genre et au type de texte spécifique dans lequel l'apprenant est appelé à éprouver sa compétence.

Indicateur 3 : la carte conceptuelle

La carte conceptuelle selon Jonnaert et Vander Borgh (2009) découle de la trame conceptuelle. Conçue dans une perspective socio-constructiviste et interactive, en début et à la fin d'un apprentissage, elle « *permet à l'enseignant de disposer de la cartographie des classes de situation à l'intérieur desquelles l'objet d'apprentissage fonctionne* » (, p.307). En effet, élaborer une carte conceptuelle dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit permet de faire interagir les connaissances des élèves avec le type de production qui fait l'objet d'apprentissage et d'établir des liens entre les concepts. A titre illustratif, la carte conceptuelle dans le cadre de l'apprentissage de la narration permettrait à l'enseignant non seulement d'amener les apprenants à concevoir une définition simple (ses caractéristiques, ses fonctions et sa structure) et non équivoque de la narration, mais aussi à disposer du panorama des situations dans lesquelles elle fonctionne, c'est-à-dire les formes d'écrit qui font appel à ce type de production.

La carte conceptuelle apparaît donc dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit comme un moyen devant permettre la facilitation de l'interaction de l'apprenant avec le savoir d'une part et de l'autre l'interaction de l'apprenant avec ses pairs. Puisqu'elle permet non seulement à l'enseignant, mais surtout à l'apprenant « *de disposer en permanence d'une image simple (et non simpliste) du concept envisagé associée à des classes de situation* » (Jonnaert et Vander Borgh, 2009, p.307), ce qui lui donne d'avoir permanemment à l'esprit l'image du type de texte étudié, et donc matière à discussion pendant les échanges avec ses pairs. Le schéma 8 présente la carte conceptuelle du texte narratif.

Schéma 8 : carte conceptuelle du texte narratif



VI2 : La zone proximale de développement et flexibilité cognitive en expression écrite

Vygotski (2019), faut-il le rappeler, soutient que l'apprentissage doit précéder le développement et c'est dans ces conditions qu'il développe le concept de zone prochaine de développement. Il pense en effet que si l'on espère voir l'enfant évoluer sur le plan intellectuel, il importe d'inscrire l'enseignement apprentissage dans la ZPD. Car pour lui, « *la Zone prochaine de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement* » (2019, p.362). La ZPD est ainsi considérée comme la différence entre le niveau de résolution de problème sous la direction et avec l'aide de l'adulte et celui atteint seul (Vygotski, 2019).

Il s'agit de l'espace dans lequel peuvent et doivent prendre place les processus d'apprentissage et les activités d'enseignement, lesquelles en retour transforment et déterminent le développement en lui donnant forme et contenu (Rochex, 1997). Vygotski considère ainsi que l'enseignement doit être en mesure de diriger le développement et non pas le contraire. C'est pourquoi il pense que toute matière d'enseignement exige de l'enfant de toujours aller au-delà de ses propres limites, et pour ce faire, l'enseignant doit mobiliser des activités qui puissent le conduire à dépasser ces limites en lui fournissant une aide conjointe, une aide verbale, en procédant par des démonstrations.

Selon Venet, Molina, Nootens et Roberge (2016) l'aide conjointe intervient dans l'apprentissage au moment où l'élève a besoin de beaucoup d'aide. Il exécute les tâches en présence de l'enseignant, avec lui ou avec ses pairs. Le travail en groupe est ici privilégié. Pour Le Manchec (2010), l'aide verbale consiste ici à favoriser l'expression, la communication et les interactions. A cet effet, L'adulte ou l'enseignant favorise la production du discours et les différentes fonctions du langage à travers des reformulations, relances, feed-backs correctifs, questions ouvertes, etc. Selon Venet, Molina, Nootens et Roberge, la démonstration de la tâche par l'enseignant consiste à non seulement imiter la tâche effectuée mais aussi styliser l'action pour souligner ses gestes et les justifier par rapport au but. Pour eux, on peut dire qu'il y a eu un apprentissage dans la démonstration dès lors qu'il y a une imitation de l'élève, qu'elle soit immédiate ou différée. Lorsqu'elle est immédiate, on parle de démonstration en contexte. Dans ce cas, l'élève a besoin d'un modèle très près de la tâche ou d'un exemple/procédure similaire pour amorcer son travail.

Que ce soit l'aide conjointe, l'aide verbale ou la démonstration apportée à l'apprenant au cours de l'apprentissage, ou encore que l'interaction se déroule entre enseignant/élèves ou entre pairs, elle doit viser à faire émerger le conflit cognitif, gain de la relation collaborative au cours d'une situation d'enseignement/apprentissage. En effet, l'individu est plus susceptible de résoudre une tâche d'apprentissage lorsqu'il interagit socialement avec autrui que lorsqu'il est seul face à elle. Cependant, il serait illusoire de penser que toute interaction entre deux individus donne forcément lieu à un conflit socio-cognitif. Le développement de compétences à travailler en collaboration dans des environnements complexes est nécessaire.

➤ **Décentration cognitive et reconnaissance du point de vue de l'autre**

Dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit, la décentration cognitive peut apparaître à deux niveaux. D'abord lors de l'analyse de la tâche, au cours de laquelle les élèves sont amenés à résoudre en groupe le problème. Pour parvenir à la production, un ensemble de préalables, allant de la compréhension de la situation à la mobilisation des ressources nécessaires à la production du type d'écrit, est à considérer. Les uns et les autres n'ayant pas toujours la même perception de la situation auront des avis divergents, c'est dans ce cadre que l'apprenant réalise qu'il possède une pensée propre et distincte de celle des autres, ce qui crée un premier déséquilibre. Le second déséquilibre apparaît lors de la phase de la confrontation des réponses à l'issue du travail en groupe. Ici, les groupes doivent justifier leurs réponses et sont amenés à discuter de leurs différentes approches et visions du problème. Sous certaines conditions, l'apprenant devra alors tenir compte du fait que d'autres positions ou points de vue sont possibles. Au fil des échanges, les acteurs vont développer leur argumentation et mettre en discussion leurs représentations quant à la manière dont ils ont réalisé la tâche qui leur a été proposée.

➤ **Résolution cognitive comme soutien à l'auto-évaluation de la production**

La résolution cognitive a lieu dans situation d'apprentissage de l'écrit davantage lors de l'étape de la confrontation des idées, et plus explicitement de la confrontation des productions issues de la production des travaux de groupe (premier jet d'écriture). Ici, les apprenants étant parvenus à des consensus au point d'avoir une production commune, doivent cette fois confronter leur production à celles des autres groupes C'est à ce niveau que l'enseignant intervient comme la troisième voix qui permettra la résolution cognitive du problème par l'apprenant. En effet, en les aidant à évaluer leurs travaux à la lumière de la grille de critères de réussite, préalablement élaborée, au même moment qu'il fait comparer les

travaux des groupes, ils font face à leurs erreurs et peuvent les corriger. Il est question pour lui d'amener les différents groupes non seulement à se rendre compte qu'ils ne partagent pas forcément les mêmes procédures, qu'ils disposent encore des conceptions erronées ou non, qu'il faut corriger ou renforcer. Et en prendre conscience constitue de ce point de vue un réel progrès cognitif.

➤ **Restructuration cognitive au cours du second jet d'écriture**

La restructuration cognitive se vit dans la production d'écrit après l'étape de la confrontation des premiers jets d'écriture des apprenants. Au terme de ces discussions, des observations sont faites sur les différents aspects de la production du type de texte produit, notamment en ce qui concerne le fond et la forme. Ou plus explicitement, les différents groupes sous le guide de l'enseignant ayant évalué leurs différentes productions à la lumière de la grille de critère de réussite, doivent à nouveau produire. C'est lors de cette nouvelle production, second jet d'écriture que l'on va se rendre compte de ce qu'il y a eu restructuration de la pensée de l'enfant ou pas. S'il est capable à ce niveau de corriger les erreurs commises dans le premier jet d'écriture, on dira alors qu'il est parvenu à réactualiser sa compétence à écrire, et donc que la restructuration cognitive a eu lieu.

VI3 : l'estime de soi

On peut considérer que la confiance en soi, c'est l'estime de soi dans l'action (André et Lelord, 1999). Dans cette logique, et selon Morissette et Voynaud (2002), disposer d'un climat de classe au sein duquel l'apprenant se sent en sécurité est une condition pour mettre l'élève en confiance et conséquemment pour développer son estime de soi en la réussite de ses apprentissages. Elle écrit : « *la menace, la peur, créent une situation d'urgence de déséquilibre où le cerveau réagit fortement en donnant la prédominance à la zone du cerveau reptilien ; le sujet adopte alors une attitude de défense. De cette manière, les autres couches du cerveau, le limbique et le cortex, ne peuvent plus être mobilisés pour l'apprentissage proposé* » (Morissette et voynaud, 2002, p.194). Ce qui suppose qu'un climat de classe où l'enfant se sent en insécurité affective est un dans danger pour les apprentissages. Dans de telles conditions, l'apprenant subit les enseignements, et ne s'exprime que très peu, ou du moins essentiellement lorsqu'il est consulté. Dans un tel cadre, l'apprenant est généralement renfermé sur lui-même, la classe est amorphe, et les apprenants ont plus de prédispositions à l'indiscipline qu'à l'apprentissage. Or, selon Bucheton et Soulé (2009), si l'atmosphère de

classe permet à l'enfant de se sentir en sécurité, il sera dans de meilleures dispositions pour apprendre et sera moins sensible aux situations qui lui sont plus difficiles.

Par ces explications, Bucheton et Soulé (2009) soulignent ainsi l'importance d'un climat de classe où règne une certaine sécurité affective, c'est-à-dire un cadre qui permette à l'apprenant de prendre des initiatives, de prendre des risques, d'explorer des voies différentes pour atteindre ses buts, sans avoir peur de commettre des erreurs, mais au contraire de procéder par essai et erreur jusqu'au résultat. L'écrit se définissant par sa complexité, est d'autant plus complexe si l'apprenant ne peut s'ouvrir et se déployer en explorant toutes les pistes qui s'offrent à lui, car c'est en écrivant qu'il finit par maîtriser l'écriture. Mais il serait difficile pour un élève d'aborder une telle activité dans un environnement où il est menacé sans cesse de réprimande et de sanction, où il sentirait des préjugés à son endroit, et où il ne disposerait pas de temps nécessaire pour traiter l'information liée à la tâche d'écriture qui lui est proposée.

Bien plus, à cause de son caractère exigeant, les activités d'apprentissage de l'écrit doivent se dérouler dans un climat de classe au sein duquel non seulement la sécurité affective est de mise mais qui permette à l'apprenant de se sentir en confiance. L'écrit exige sans cesse de l'apprenant des défis cognitifs, et pour que celui-ci puisse exprimer sa représentation parfaite ou imparfaite de la situation d'apprentissage qui lui est présentée, pour qu'il puisse avancer des hypothèses ou encore tenter des expériences, il doit pouvoir compter sur le fait que ses idées seront reçues et considérées et non ridiculisées ou méprisées (Morissette et Voynaud, 2002). La compétence à écrire se développant lentement (Deneault et Lavoie, 2020) à cause des exigences affectives et cognitives qui la définissent. Des actions et attitudes proposées par Morissette et Voynaud, nous retenons cinq actions que l'enseignant doit mettre en œuvre au cours des activités d'enseignement/apprentissage afin de permettre à l'apprenant de se sentir dans un climat de classe sécurisant. Pour rendre l'accès à l'écriture moins éprouvant, l'enseignant doit non seulement clarifier les rôles de l'enseignant et des élèves à chaque étape des activités, préciser les défis selon les besoins des groupes. mais aussi, il doit pouvoir expliquer aux élèves le sens de leurs erreurs et leur utilité pour l'activité en cours sans toutefois les heurter, permettre aux élèves de sauver la face lorsque cela est nécessaire notamment au cours des activités de groupes ou lorsqu'ils doivent proposer une réponse Il doit enfin donner régulièrement de la rétroaction sur tout ce qui aide à apprendre.

Tel que souligné dans les pages précédentes, en cas d'échec, pour que l'apprenant continue de penser qu'il est quelqu'un de bien et qu'il est capable de réussir son exercice

malgré son échec actuel, il convient de ne pas viser uniquement la motivation extrinsèque mais davantage la motivation intrinsèque du sujet apprenant, car c'est elle qui engage la confiance en soi de l'élève et qui lui permet de s'engager cognitivement dans la tâche et de persévérer malgré les difficultés.

La dynamique motivationnelle de l'élève décrite par Viau (1997) met en lumière les déterminants ou sources de cette motivation qui proviendraient de trois facteurs : la perception de la valeur d'une activité (son utilité), la perception de sa compétence à accomplir cette activité et la perception de la contrôlabilité de celle-ci. Il met également en lumière des indicateurs de la motivation en lien avec ces déterminants (Viau, 1997, pp75-94) :

- *le choix de s'engager dans la tâche* : un élève motivé choisit de s'engager dans une activité d'apprentissage. Contrairement à l'élève démotivé qui aura tendance à l'éviter et attendra d'être sollicité par l'enseignante pour entreprendre ;
- *l'engagement cognitif* : un élève motivé et engagé utilisera des stratégies d'apprentissage lui permettant d'acquérir, d'intégrer et de se remémorer les connaissances enseignées. Un élève motivé travaillera sur l'optimisation et l'efficacité de ses méthodes : il pourra donc les faire évoluer. Ce sera donc un élève actif dans son apprentissage et prenant beaucoup de plaisir ;
- *la persévérance* : elle s'évalue en termes de temps. Plus on passe du temps, plus on a de chances de réussir. L'élève qui s'efforcera de réaliser son travail jusqu'au bout sans abandonner à la première difficulté aura donc un indicateur de performance élevé.
- *la performance* : elle correspond aux résultats visibles et observables des apprentissages de l'élève ou d'une tâche de l'apprentissage. La perception de ses performances permet à l'élève de développer la motivation car elle nourrit l'estime de soi de l'élève.

Pour Viau (1997), l'élève possédant une faible motivation et qui présente par conséquent des indicateurs de motivation bas, développe ce qu'il appelle des stratégies d'évitement afin de ne pas se mettre au travail. A l'exemple du fait de retarder le moment d'entrer dans l'activité, des manifestations de comportements d'agacement ou des commentaires négatifs concernant ses compétences pour effectuer la tâche demandée, s'occuper à des activités banales telles que tailler son crayon, ranger sa case, se curer le nez, poser des questions inutiles à l'enseignante, se déplacer dans la classe, déranger les autres camarades (bavarder) pendant la classe. Tout ceci suppose qu'un élève en manque de motivation a une perception négative de ses compétences et de sa capacité de contrôlabilité,

et donc une basse estime de soi. Il convient dans ce cas de travailler sur celle-ci de façon à lui redonner confiance, de l'amener à se réinvestir dans l'apprentissage.

Viau (1997) rejoint ainsi les idées de Meirieu (1994) selon lesquelles la motivation pour entrer dans une activité ne présage pas automatiquement un apprentissage réussi ou le maintien de la confiance en soi. Pour lui, certains élèves très investis dans l'activité évitent tout risque et se cantonnent à se répartir les tâches en fonction de leurs compétences personnelles déjà acquises et non en fonction de leur marge de progression dans tel ou tel domaine. C'est le cas dans une activité d'écriture où dans des groupes d'apprentissage les apprenants sont appelés à collaborer pour produire un texte, un tel se portera volontaire pour rédiger, parce qu'il commet moins d'erreurs à l'écrit, tandis que le choix ne se portera presque jamais sur celui qui est effrayé de prendre la parole en public. Ces deux types d'approches de l'anticipation et de la résolution finale selon Meirieu (1994) sont liés et conduisent à l'échec ; même s'il reconnaît que chaque enseignant peut mobiliser ce genre de pédagogie lorsqu'il est « en panne » d'idées devant certaines classes. L'alternative qu'il propose est « la pédagogie de l'énigme ». Pour lui, le désir d'apprendre peut naître de la situation elle-même sans se rapporter à des projets futurs. La tâche complexe de l'enseignant réside alors dans le fait de provoquer l'intérêt par le savoir lui-même, qui peut devenir une source d'accomplissement, « c'est désigner dans le savoir sur lequel on travaille, dans les représentations des élèves, dans l'exercice auquel on est confronté, l'incomplétude d'où naît l'insatisfaction ».

Ce postulat est comme un retour aux fondamentaux des finalités de l'école : aller à l'école pour apprendre et non dans un but utilitariste économique, ou pour gagner l'affection de certains proches. Il propose de ne plus seulement mettre en scène le savoir, le dissimuler derrière des attentes, des jeux, des projets factices mais le mettre au centre de l'apprentissage. Cette approche peut être rapprochée de celle de Houssaye (1992) dans sa représentation pédagogique formalisée par la figure géométrique du triangle. Elle met en avant l'axe savoir/élève, c'est-à-dire le processus apprendre au cœur de la relation pédagogique. L'enseignant occupe donc la place du mort mais il a auparavant conçu des situations d'apprentissages mettant en jeu des connaissances à atteindre, des consignes ou une méthodologie de travail. Meirieu (1994) désigne par, « enjeu intellectuel » la soif de connaissances dans les activités humaines et les savoirs qui en découlent. Il s'agit pour l'enseignant de faire se mobiliser le désir de savoir des élèves par le savoir lui-même, de faire découvrir les satisfactions que procurent l'apprentissage.

Mais cela pose la question du rapport au savoir par les élèves (Charlot, 1997). Pour Perrenoud (1994) le système classique est « utilitariste », voire « cynique », il demande aux élèves d'obtenir des notes correctes sans aller plus loin. Cette dérive détourne peu à peu les élèves du savoir pour le savoir, de l'enrichissement personnel décrit par Meirieu (1994) qu'il procure. Quant à cette question du rapport au savoir, Charlot (1997) a montré qu'il varie beaucoup selon les élèves. Pour certains, « le savoir fait sens en lui-même », ils ont compris la fonction formatrice de l'école. D'autres élèves pensent le savoir comme une activité réflexive, avec le statut d'un verbe. Pour certains, il s'agit de terminer l'école, avec le minimum d'investissement, surtout qu'ils pensent ne déceler aucun lien entre leur effort et leur réussite qu'ils attribuent à la chance ou à la subjectivité de l'enseignant. Mais pour Houssaye, (1993) l'enfant ne redoute pas tant l'apprentissage que les situations d'apprentissage dans lesquelles il pourrait être mis en échec.

Deci et Ryan (1985) analysent l'impact du motif, en comparant la motivation extrinsèque qui se rapporte pour eux à l'intérêt que rapporte une situation notamment les notes, et l'évaluation dans le milieu scolaire ; et la motivation intrinsèque qui se rapporte au plaisir que l'on tire d'une situation, le plaisir gratuit. Alors que, la motivation extrinsèque fait référence à la joie de gagner, d'obtenir une récompense. Ces deux facettes de la motivation sont antinomiques puisque la forme même de l'institution scolaire avec ses évaluations sommatives, la compétition, la hiérarchie des disciplines, les classements détournent l'élève de la motivation intrinsèque qu'on voudrait déclencher et que l'on recherche (Astolfi, 2008). L'utilité du savoir perçue par les élèves est en lien étroit avec la décision que certains élèves prennent en s'engageant ou en persévérant dans les apprentissages. L'engagement dans les apprentissages et la persévérance dans les tâches sont donc des indicateurs importants de la motivation intrinsèque d'un élève au cours d'un apprentissage.

3.3.1.1.2. Variable dépendante

Selon Fortin (2016), la variable dépendante est celle qui est sensée dépendre d'une autre variable, la variable indépendante en l'occurrence. Entre les deux types de variables, il existe une relation de cause à effet, et la variable dépendante apparaît comme « l'effet attendu », « le résultat prédit par le chercheur ». Dans le cadre de cette étude, elle peut être vue comme le résultat obtenu suite à l'administration d'un test. La variable dépendante de notre étude est donc formulée en ces termes : variable dépendante (VD) : flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite.

Modalité 1 : flexibilité cognitive en expression écrite

L'expression écrite est une activité qui relève la résolution de problème, vue comme prototype des activités mentales finalisées qui sont par nature intentionnelles et dirigées par un but, celui de la production du texte attendu (Clément, 2009). La tâche d'expression écrite se distingue de ce fait des tâches d'exécution, en ce qu'elle concerne la réalisation de tâches complexes tant du point de vue de l'apprenant qui a un but à atteindre que de celui des procédures applicables immédiatement dans le contexte de la situation. De ce point de vue, selon les propos de Clément, les expériences passées et les connaissances disponibles en mémoire déterminent l'interprétation de la tâche d'écriture et les différents cheminements vers la solution. La réalisation de la tâche suppose donc une activité guidée par l'interprétation et le codage des propriétés de la tâche ; c'est-à-dire l'identification des contraintes de la situation pour traiter l'information et le choix des stratégies les plus efficaces pour traiter le texte. Pour ce faire l'apprenant doit faire preuve de flexibilité cognitive.

D'après Clément (2009), la flexibilité cognitive se résume par la réorientation de l'attention, la prise d'initiative. Il s'agit d'une modélisation de la flexibilité cognitive qui constitue une grille de lecture qui permet de comprendre comment les l'apprenant développe leur compétence scripturale en situation d'apprentissage. L'auteur met ainsi en évidence trois dimensions interreliées qui permettent à l'apprenant de sortir de l'impasse, c'est-à-dire lorsqu'il ne parvient plus à avancer dans la résolution du problème. Ainsi, un apprenant qui fait preuve de flexibilité cognitive en expression écrite doit pouvoir identifier le problème à résoudre, distinguer les contraintes liées à la production, la planifier et mettre en texte. Aussi, doit-il pouvoir prendre des initiatives pour traiter son texte et le réécrire.

Modalité 2 : flexibilité imaginative

La flexibilité imaginative en expression se réfère ainsi à la capacité de l'apprenant dans sa production à transcender le réel pour accéder à une production originale. Ce qui implique qu'il parvienne à appréhender la pensée de l'autre, à faire preuve d'empathie et de créativité. Mais une telle finalité n'est pas sans difficultés (Clément, 2009) ; aussi, la flexibilité imaginative se lit-elle chez l'apprenant lorsqu'il parvient à établir le lien entre son imagination subjective et son imagination objective et produit un texte original.

3.3.1.2. Hypothèses de recherche

Les hypothèses de recherche sont dérivées des variables de l'hypothèse générale. Elles lui confèrent une direction, un sens, du moins elles participent à la rendre opérationnelles. Ce sont des propositions de réponses aux questions secondaires qui servent à rendre l'hypothèse de recherche plus concrète. Ce sont ces hypothèses qui prédisent que les variables indépendantes ont un effet sur la variable dépendante. Trois hypothèses de recherche (HR) sont formulées pour cette étude :

- hypothèse de recherche no 1 (HR 1) : la prise en compte des savoirs-déjà dans le processus enseignement/apprentissage détermine la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant en expression écrite dans le sous-cycle d'observation au Cameroun ;
- hypothèse de recherche no 2 (HR 2) la prise en compte des facteurs liés à la zone proche de développement au cours du processus enseignement/apprentissage détermine la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant en expression écrite dans le sous-cycle d'observation au Cameroun ;
- hypothèse de recherche no 3 (HR3) : la prise en compte de la construction de l'estime de soi au cours du processus enseignement/apprentissage détermine la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant en expression écrite dans le sous-cycle d'observation au Cameroun.

3.3.1.3. Tableau synoptique de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale

Tableau 9 : Tableau synoptique

<i>Hypothèse générale (HG)</i>	<i>Hypothèses de recherche</i>	<i>Modalités</i>		<i>Indicateurs</i>	<i>Indices</i>
la prise en compte de la collaboration dans le système didactique détermine la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite de l'apprenant du sous-cycle d'observation dans l'enseignement secondaire général au Cameroun.	la prise en compte des savoirs-déjà dans le processus enseignement/apprentissage détermine la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant du sous-cycle d'observation en expression écrite	<i>VI1</i>	savoir déjà	- représentations du savoir	-représentations de sens commun -représentations initiales
				- substrat langagier	- ressources textuelles - compétences en construction
				- connexion entre les savoirs	- trame conceptuelle - carte conceptuelle
	la prise en compte des facteurs liés à la ZPD dans le processus enseignement/apprentissage détermine la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant du sous cycle d'observation en expression écrite	<i>VI2</i>	ZPD	- Conflit socio- cognitif	-confrontation des réponses - remises en question - reconnaissances des autres réponses possibles - prise en compte des observations - corrections des erreurs
				- Aide conjointe	- interactions entre enseignant/élèves - interactions entre pairs
				- Aide verbale	- reformulations - relances - feedbacks correctifs
				- Démonstration	-démonstration en situation -démonstration hors contexte
la prise en compte de la construction de l'estime de soi	<i>VI3</i>	estime de soi	- la confiance en soi	-sécurité affective -liberté intellectuelle -sentiment d'efficacité	

	au cours du processus enseignement/apprentissage détermine la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant du sous cycle d'observation en expression écrite.			- motivation intrinsèque	- perception de la valeur de la tâche - engagement cognitif - persévérance
		VD	Flexibilité cognitive	- réorientation de l'attention et traitement de l'information	-identification du problème à résoudre -distinction des contraintes liées à la production -mobilisation des ressources de la mémoire de travail impliquées dans le traitement rédactionnel -planification de la production -mise en texte
				- prise d'initiatives et traitement du texte	-relecture de la production -réécriture du texte
			Flexibilité imaginative	- imagination et créativité dans la production	-établissement du lien entre imagination subjective et imagination objective -originalité de la production.

À tout prendre, l'analyse du chapitre 1 a permis de dégager un premier axe de l'étude qui donné lieu à la définition de la variable dépendante « flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite » et ses modalités « traitement de l'information, prise d'initiatives et traitement de texte, imagination et créativité ». L'analyse théorique dans les chapitres suivants a donné lieu à deux autres axes de recherche qui ont permis de définir la variable indépendante « collaboration dans le système didactique » et ses modalités « savoirs déjà-là, ZPD et estime de soi ». Ces différentes modalités ont été opérationnalisées dans le chapitre suivant. Ce chapitre a consisté à expliciter le processus enseignement/apprentissage, dans lequel est envisagé tout système didactique. L'analyse de « la théorie des 3 actes » (Musial et Tricot, 2020) a alors permis de contextualiser le système dans l'approche didactique de l'écrit. Ce qui a permis finalement de formuler les hypothèses de l'étude et l'élaboration du tableau synoptique. À présent, il convient de décrire l'approche méthodologique à mise en œuvre pour vérifier les hypothèses.

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Le chapitre 4 présente le type de recherche, décrit le site de l'étude, la procédure expérimentale et décrit les techniques d'analyse des données recueillies. Nous voulons par le biais de ces descriptions atteindre « cette forme de « *transparence* » méthodologique » [...] *Elle ne peut jamais être totale parce que l'on est jamais conscient de la totalité détaillée de ce qui est entré en jeu dans une recherche et parce qu'elle est rédigée pour grande partie a posteriori* » (Blanchet et Chardenet, 2011, p.75). Il est vrai qu'il n'est pas aisé de se rappeler de tous les détails d'une enquête, mais, nous allons faire de notre mieux afin de restituer, de décrire les stratégies de vérifications des hypothèses avec le plus de précisions possibles.

4.1. TYPE DE RECHERCHE

Cette étude s'inscrit dans le champ de la didactique des langues et plus spécifiquement dans celui de la didactique du français, mais avec un volet psychopédagogique dans la mesure où elle s'intéresse aux processus d'enseignement de l'écrit d'une part et à ses processus d'acquisition par l'apprenant d'autre part. Plusieurs types de recherche sont donc envisageables en didactique des langues et on retiendra, en prenant appui sur Gagné et al. (Gagné et al., 1989), dont les travaux portent sur la didactique du français langue maternelle, qu'une recherche se caractérise par un double critère : celui de l'objectif et de la méthodologie. De ce point de vue, l'étude ayant pour objectif d'examiner si la prise en compte des variables sociales dans le processus enseignement/apprentissage détermine la flexibilité imaginative et cognitive de l'apprenant en expression écrite, la recherche s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive dans la mesure où elle cherche à corroborer ou à réfuter des prédictions (Grosbois, 2007) Il s'agit alors d'une recherche expérimentale.

La recherche expérimentale d'après Simard qui reprend la typologie de l'équipe de Gagné : « tente, à la lumière d'un cadre théorique, de vérifier la relation de cause à effet entre des variables en les manipulant à l'aide d'un dispositif soigneusement contrôlé » (Simard, 1994, p.487). Ce qui implique qu'en matière de recherche expérimentale, outre la validation/invalidation d'une hypothèse, sont privilégiés : la mise en place d'un dispositif rigoureux, le suivi strict d'un protocole, l'identification de variables, le contrôle de la situation, ainsi que l'établissement d'une relation causale (sur la base d'un raisonnement hypothético-déductif) en vue d'aboutir à une explication. La recherche s'inscrit donc dans un

paradigme explicatif, puisqu'elle est une recherche de causalité. Il s'agit d'expliquer l'enseignement / apprentissage de l'écrit par des relations causales.

Le seul but est de mettre en évidence les causes qui expliquent le phénomène. Cette posture épistémologique est envisagée comme la construction d'un chemin argumentatif. Choisir sa posture épistémologique ou encore définir son paradigme épistémologique signifie que le chercheur se rejoint aux principes, croyances, techniques et valeurs d'une communauté scientifique. C'est-à-dire que « *le chercheur ne construit pas sa propre conception de la connaissance isolément ni ex nihilo* » (Gavard-Perret et al 2012). Le fondement épistémologique exerce ainsi une fonction de vigilance critique et garantit la production de l'objet scientifique.

Ainsi, il s'agit d'une démarche de prédiction et de contrôle, car au moins une variable est manipulée, et il y a formulation des hypothèses. Le paradigme explicatif dans ce travail s'intéresse aux questions causales qui selon Fortin et Gagnon (2016) cherchent à comparer les différentes variables d'un phénomène afin de déceler des causes. Il s'agit de prédire l'effet d'une variable sur une autre dans un environnement contrôlé. C'est ce qui peut expliquer la prédiction et le contrôle dans ce travail. Contrairement au paradigme corrélationnel explicatif qui permet de vérifier à l'aide d'hypothèses d'associations, des relations précises entre des variables sélectionnées, celui-ci comprend la prédiction des relations causales entre les variables indépendante et dépendante (Fortin et Gagnon, 2016). Aussi, une variable indépendante expérimentale est-elle manipulée au regard des cadres théoriques. L'on peut ainsi prédire que la prise en compte de la collaboration dans le système didactique détermine la flexibilité cognitive et imagine de l'apprenant du sous-cycle d'observation à l'écrit.

Il convient de relever cependant avec Grosbois (2007) que la situation expérimentale est beaucoup plus complexe lorsqu'il s'agit des langues, et de la didactique du français en l'occurrence. S'il est beaucoup plus aisé en sciences physiques, par exemple, d'établir un lien de cause à effet, ou de faire des prédictions à partir d'une expérimentation, puisque les conditions de laboratoire permettent de créer un isolement et d'autant plus que le chercheur travaille souvent sur des objets qui ne changent pas pendant la durée de l'expérimentation. Il en est autrement pour les pratiques de classe dans la discipline du français. En effet, dans le cadre d'une recherche expérimentale, tout doit pouvoir être contrôlé, vérifié, reproduit, recalculé. De plus, l'expérimentation suppose une comparaison de résultats obtenus dans des

situations dont on connaît les variables et dont on en fait varier l'une pour en étudier les conséquences sur les autres.

Or, en matière d'enseignement/apprentissage, les difficultés suivantes se posent :

- l'influence de facteurs extérieurs pouvant interférer lors d'une expérimentation. Certes, cette influence pourrait, dans certains cas, être limitée par une durée réduite de l'expérimentation, mais, en didactique des langues par exemple, on sait par ailleurs que l'apprentissage est un processus long et que les progrès ne sont pas toujours décelables sur un laps de temps court (les effets se manifestent plutôt à moyenne ou longue échéance) ;
- l'existence d'un très grand nombre de variables, et le fait que certaines ne sont pas directement observables. La question est donc de savoir comment agir sur une seule en maintenant toutes les autres constantes. On est ici confronté à un problème de contrôle des variables, tant le nombre de facteurs en interaction est élevé en matière d'enseignement/apprentissage. La réalité des situations pédagogiques rend ainsi difficile l'approche qui consiste à associer une cause et un effet ;
- l'impossibilité de reproduire à l'identique une situation d'éducation, comme l'explique Mialaret (2004, p.10) :

les situations d'éducation, considérées sous l'angle de leur existence réelle, sont uniques, c'est-à-dire qu'elles ne se reproduisent pas à l'identique ni dans l'espace ni dans le temps. Une fois une telle situation réalisée, tous les acteurs changent par le fait qu'ils l'ont vécue, et un essai de répétition, de reproduction ne peut trouver tous les partenaires dans les mêmes conditions.

Par conséquent, compte tenu de la complexité des situations d'enseignement/apprentissage, due à la réalité multifactorielle qui la caractérise, ce sont plutôt des devis quasi expérimentaux qui sont mis en œuvre en didactique des langues (Grosbois, 2007), lorsque cette démarche est retenue. Ainsi, on choisira de ne considérer qu'un nombre limité de variables et de recueillir des données aussi explicites que possible. On constituera des groupes quasi équivalents pour faire subir à l'un d'eux l'action expérimentale et comparer ensuite les résultats obtenus avec le maximum d'objectivité.

En bref, le choix méthodologique du devis quasi-expérimentale se justifie-t-il par le fait que les paramètres qui rentrent en jeu dans le cadre de cette thèse sont l'analyse des situations didactiques expérimentées dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, le contrôle élevé de la situation et le raisonnement hypothético-déductif qui permet d'obtenir des données explicites (Narcy-Combes, 2005). De ce fait, elle n'est pas compréhensive ni descriptive, mais explicative et prédictive. Ce travail de thèse aborde donc la recherche prédictive et de contrôle qui se situe dans un devis quasi-expérimental classé sous le prisme des recherches quantitatives. Bourgault et al. (2010) précisent qu'elle s'inscrit dans le cadre des approches de recherche quantitative déductive. L'objectif de cette étude est d'examiner si la prise en compte de la collaboration dans le processus enseignement/apprentissage détermine la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant du sous-cycle d'observation en expression écrite. De ce fait, elle s'appuie sur les hypothèses de recherche qui découlent des cadres théoriques, et va du général au particulier.

4.2. SITE DE L'ÉTUDE

La recherche s'est déroulée dans l'enseignement secondaire général qui forme les apprenants et les encourage à devenir dynamiques et créatifs. L'enseignement secondaire général a pour missions d'offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs, une formation de qualité à un maximum de jeunes camerounais ; et de préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant (Bapes Bapes, 2014). L'on s'aperçoit cependant que malgré les réformes pédagogiques en vue de l'atteinte de ces objectifs, l'enseignement secondaire général ne parvient pas encore à doter les apprenants à la fin du premier cycle d'un minimum de savoir, notamment le savoir s'exprimer à l'écrit, tel que souhaité par le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) pour 2020. C'est la raison pour laquelle ce secteur des enseignements est sollicité dans le but de déterminer les stratégies à mettre en œuvre pour parvenir à une éducation de qualité. Le choix du site de l'étude est alors conséquent à ces finalités.

4.2.1. Description et justification du choix du site

Dans la constitution révisée de 1996, l'Etat assure à l'enfant le droit à l'instruction ; et l'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'Etat. C'est pourquoi dans un contexte où l'école était très souvent consacrée à l'acquisition de connaissances décontextualisés, et dans l'optique de s'arrimer au reste du monde, l'Etat

s'est engagé dans la révision des programmes d'études. Il s'agit ici de mettre en place, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire général, dans une démarche participative et novatrice, des programmes d'études respectant les grandes orientations de l'éducation en général, et de l'enseignement secondaire en particulier telles qu'elles apparaissent dans la loi d'orientation de l'Education (1998) et le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (2009). Ces orientations se résument entre autres à former tous les camerounais dans la perspective d'un Cameroun émergent à l'horizon 2035 (Mvesso, 2011), des citoyens camerounais maîtrisant les deux langues (français et anglais) écrite et orale, enracinés dans leur culture tout en appartenant à un monde en quête d'un développement durable.

D'après Mpoudi Ngolle (2014), la prise en compte des évolutions et de ces orientations nouvelles induit un changement de paradigme dans la réforme curriculaire et l'option choisie est « l'Approche Par Compétences avec entrées par les situations de vie ». De ce fait, les programmes d'études du premier cycle sont répartis en domaines d'apprentissage comportant chacun un certain nombre de discipline, notamment le domaine des langues et littérature dans lequel s'inscrit la discipline du français. En effet, selon les Programmes d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire général (2014), ce cycle d'apprentissage accueille des jeunes issus du cycle primaire et âgé de 10 à 14 ans. Il a pour objectifs généraux de les doter non seulement de capacités intellectuelles, civiques et morales, mais aussi de compétences, de connaissances fondamentales leurs permettant soit de poursuivre des études secondaires, soit de s'insérer dans le monde du travail après une formation professionnelle.

Ainsi, dans le cadre défini par les nouveaux programmes, l'élève, doit, au terme du premier cycle du secondaire être capable de traiter avec compétence des familles de situations se rapportant aux domaines de vie tels que la vie familiale et sociale ; la vie économique ; l'environnement, le bien-être et la santé ; la citoyenneté ; et les médias et communication. Pour y parvenir, l'élève devra être capable de mobiliser, dans les différentes disciplines des domaines d'apprentissage constitutifs des programmes d'études, toutes les ressources pertinentes, en termes de savoirs, de savoir-faire, et de savoir-être. A cet effet, dans le domaine des langues et littérature en l'occurrence, et notamment dans la discipline du français première langue, la compétence attendue de tout apprenant à la fin du premier cycle, quel que soit son lieu de fréquentation, pour ce qui est de la production écrite, est qu'il puisse produire (à l'écrit) divers types de texte relatifs aux différents domaines de vie. Pour y parvenir, ceux-ci doivent développer des compétences transversales telles que l'affirmation

de sa personnalité dans le respect de l'autre, l'émission de jugement argumenté, le travail d'équipe, la collaboration, la créativité, la résolution de problèmes, la pensée critique, l'autonomie, l'autorégulation, etc. pour un apprentissage flexible et effectif tout au long de la vie.

La commune de Mengueme constitue une zone stratégique pour l'étude parce que étant une zone carrefour entre la région du centre et la région de sud. Créée par décret N°95/082 du 24 Avril 1995, la Commune de Mengueme a exactement le même territoire que l'arrondissement du même nom. Elle est située à peu près à 90 kilomètres de Yaoundé sur la Nationale N° 2 reliant sur un axe bitumé les cités de Yaoundé et d'Ebolowa. Elle fait partie intégrante de la région du Centre dans le département du Nyong Et So'o. Elle couvre une superficie de 548 kilomètres carré, et est limitée au Nord par l'Arrondissement de Mbalmayo, au Sud par l'arrondissement de Ngoulemakong, à l'Est par l'arrondissement d'Akoeman et à l'Ouest par les Arrondissements de Bikok et de Ngomedzap. Mais des seize (16) villages qui la constituent, seuls trois (03) villages (Mengueme, Adzap, et Benebalot) sont situés au bord de la route nationale No 2. Les treize (13) autres sont enclavés (Billon, Ebogo, Esoessam, Falassi, Kamba, Mebomezoa, Minlaba, Mintsagom, Nkolebae, Nsymeyong, Soumayop, et Yenessi). Et leurs habitants rencontrent des difficultés pour accéder à la route lors de la saison des pluies, ce qui pose un problème en particulier pour l'accès à d'éventuels soins médicaux, et surtout à l'école.

Sur le plan humain, lors du recensement de 2015, la commune comptait une population de 19. 000 habitants répartis dans les 16 villages et regroupés en 15 communautés ou Unités de Planification Participative. Le taux de croissance démographique de la Commune de Mengueme tourne autour de 5 à 10 % ; on note un fort taux de natalité. L'espérance de vie peut être estimée à 50 ans à la naissance. Pour ce qui est de son organisation socio-culturel, la Commune est une société organisée sur les plans traditionnel, administratif, socioprofessionnel et relationnel. Le regroupement de villages (16) qui constituent la commune est dirigé par un chef de groupement ou chef de deuxième degré qui a sous sa responsabilité un ensemble de village à la tête desquels on trouve des chefs de troisième degré ayant autour d'eux un ensemble de notables représentant les grandes familles de la communauté. Les chefs de villages, descendants des différents fondateurs, sont les gardiens de la tradition. Les populations de cette communauté sont composées des Mvog Man Ze, des Otoloa, des Enoah, des Ngoé et Yimedoui. Les activités économiques sont l'agriculture, la pêche, et le commerce.

Sur le plan pédagogique, Mengueme compte trois établissements scolaires secondaires dont deux établissements d'enseignement général et un autre de l'enseignement technique. Parmi les établissements de l'enseignement général, on distingue un lycée, le lycée de Mengueme ; et un collège d'enseignement secondaire (CES), le CES d'Essoessam. Il faut noter que ces établissements scolaires appartiennent tous au sous-système francophone. Si le lycée de Mengueme a l'avantage d'être situé au centre de l'arrondissement de Mengueme, le CES d'Essoessam quant à lui se situe en périphérie. Ce sont ces deux établissements qui desservent l'ensemble de la population scolarisée du secondaire de la commune de Mengueme.

4.2.2. Lieu de déroulement de l'étude

La collecte des données s'est faite au Lycée de Mengueme, lycée d'enseignement secondaire général du sous-système francophone, situé dans la région du Centre au Cameroun. De manière plus précise, l'établissement est situé dans le département du Nyong et So'o, et dans la circonscription communale de Mengueme où nous exerçons depuis sept (07) ans en tant que professeur de français. La tenue des classes de 6^e au cours de nos trois premières années de service dans cet établissement nous a permis de nous rendre compte des difficultés des apprenants à s'exprimer à l'écrit, ce qui très souvent avait des répercussions dans la suite de leur scolarité.

Le choix du lycée de Mengueme est par convenance. De par sa position au centre de la commune, le lycée de Mengueme a la particularité d'accueillir les élèves des écoles de la plupart des villages de la localité au terme de leur cycle primaire. Aussi, est-il facile d'accès parce que situé à plus ou moins 100 mètre de l'axe principal sur le trajet bitumé qui le relie à la commune de Ngomedzap. Sur le plan pédagogique, le lycée de Mengueme dispose d'un personnel enseignant assidu qui participe régulièrement aux activités pédagogiques à l'égard des séminaires de renforcement des capacités organisés dans le bassin pédagogique. Le département de français dispose d'un effectif de trois enseignants dont deux professionnels et un vacataire. Comparativement au CES d'Essoessam, qui n'a qu'un enseignant de français. Les informations recueillies auprès de la délégation départementale nous ont permis de relever que le lycée de Mengueme acheminait régulièrement les documents périodiques. Aussi les mesures barrières contre la maladie à Corona virus sont-elles observées. Il convient dès lors de décrire la population de l'étude.

4.3. POPULATION DE L'ÉTUDE

La population ou « population cible » (Fortin et Gagnon, 2016) est constituée des individus dont les caractéristiques satisfont aux objectifs de l'étude. L'apprentissage de l'écrit est une activité à distance, car le rapport que le sujet apprenant établit avec le concept est abstrait, il est éloigné de la réalité (Vygotski, 2019). Or, le processus enseignement/apprentissage de l'écrit tel qu'il est généralement organisé ne permet pas à l'apprenant de développer une attitude flexible lors de l'apprentissage (Clément, 2009). Lorsque l'apprenant ne peut donner du sens à ce qu'il apprend et établir des liens entre le concept et la réalité, et encore moins d'en percevoir le besoin, l'apprentissage devient très complexe. Cette complexité est d'autant plus marquée chez l'apprenant qui n'est pas souvent en contact avec des textes écrits.

Cette recherche a pour ambition d'examiner l'effet de la prise en compte des variables sociales sur la flexibilité cognitive et imaginative des apprenants en expression écrite. Ce qui suppose que dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'écrit, un ensemble de procédés sociaux et affectifs doivent être mis en place pour permettre à l'apprenant d'organiser sa pensée en vue de résoudre le problème auquel il est soumis dans une tâche de production écrite, de choisir la stratégie appropriée pour traiter l'information que lui suggère le problème à résoudre, de faire preuve d'imagination et de créativité dans sa production. Car savoir écrire c'est pouvoir traiter l'information de manière pertinente, organiser sa pensée de manière cohérente et produire des idées originales. Le choix de la population s'est porté sur les élèves du niveau 1 du cycle d'observation de l'enseignement secondaire général du sous-système francophone au Cameroun. Dans cette sous-section, il est question de justifier le choix de la population et d'en dégager les caractéristiques.

4.3.1. Justification de la population de l'étude

À son arrivée au collège, l'apprenant dispose de compétences disciplinaires et transversales en termes savoirs, savoir-faire, et savoir-être pour résoudre des problèmes complexes. La recherche s'est intéressée de façon plus particulière aux élèves du niveau 1 du sous-cycle d'observation parce que ceux-ci constituent la base de l'enseignement secondaire. C'est le lieu où les remédiations du cycle précédent doivent être effectuées, même si l'on sait que les remédiations ont cours tout au long de la vie scolaire. C'est également le niveau où ils doivent construire des connaissances qui leurs permettront d'aborder avec plus d'aisance le nouveau cycle d'apprentissage qu'ils intègrent. Il est donc question ici des apprenants des

lycées et collèges des classes de sixième inscrits pour le compte de l'année scolaire 2020/2021.

Il s'agit spécifiquement dans la présente étude des élèves du sous-cycle d'observation de l'enseignement général du département du Nyong et So'o. Le département du Nyong et So'o, faut-il le rappeler, est situé dans la région du centre au Cameroun. Il compte vingt-deux (22) établissements secondaires de l'enseignement général, dont treize (13) collèges d'enseignement secondaires à savoir les CES d'Akongo, CES d'Assie, CES d'Awae-Nkolmetet, CES d'Ayene, CES d'Ekombitie-Mbalmayo, CES d'Ossoe-Bikobo, CES d'Ossoessam, CES de Komassi, CES de Mabanga-Dzeng, CES de Ngat I, CES de Nkobewa III, CES de Nkomeyang-Ngomedzap, CES de Nkolnyama tous situés en zone rurale. Et neuf (09) lycées que sont le lycée d'Akoeman, le lycée bilingue de Dzeng, lycée d'Ekoudendi, lycée de Nkolmetet, lycée de Ngomedzap et le lycée de Mengueme en zone rurale, et les lycées bilingue de Mbalmayo, de Mbalmayo-Oyack, et de Mbalmayo-rural en zone urbaine.

Ces établissements scolaires sont répartis dans les six arrondissements du département. Comme le fait observer Fortin et Gagnon (2016), parce qu'il est assez difficile d'accéder à la totalité de la population cible, c'est-à-dire à l'ensemble des élèves des classe de niveau 6^e des établissements de l'enseignement secondaire général du sous-système francophone du Cameroun, et à tous ceux des établissements du département du Nyong et So'o, nous nous limitons dans le cadre de cette étude à la population accessible, c'est-à-dire aux élèves de la zone rurale, notamment ceux de l'arrondissement de Mengueme dans la région du centre. Elle constitue ainsi « *la partie de la population cible disponible au chercheur* » (Tsala Tsala, 2007, p.204).

Il convient de relever par ailleurs que tous les lycées et collèges de la sous-section francophone appartiennent au même système éducatif, qu'ils soient situés dans la zone urbaine ou en zone rurale. Le système éducatif camerounais assure la même mission générale sur toute l'étendue du territoire camerounais. Il a pour mission principale « la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux » (Article 4 de la loi de l'orientation d'avril 1998). De ce fait, c'est le même programme d'enseignement qui est utilisé dans toutes les écoles, par des enseignants formés dans les mêmes institutions. De plus, c'est la même approche pédagogique qui y est appliquée. Mais, il n'en demeure pas moins vrai que l'on observe des disparités entre les élèves en fonction de leur localisation géographique et de leur

appartenance sociale et culturelle. Celles-ci peuvent alors fortement influencer la qualité de l'éducation d'un groupe. Pourtant, l'objectif de l'ODD 4 est d'assurer l'équité et la qualité de l'éducation pour tous.

En outre, les élèves de la zone rurale ne disposent pas des mêmes facilités que ceux de la zone urbaine. Déjà, ils rencontrent des difficultés à accéder à l'école et y rester. En plus, lorsqu'ils s'y trouvent, moins que les élèves de la zone urbaine, ils possèdent des manuels scolaires. De ce fait, ils ont rarement accès à la lecture, et sont donc peu familiarisés aux textes écrits. Aussi, du fait que leur première langue de socialisation soit leurs langues maternelles, l'apprentissage de l'écrit n'est-il rendu que plus difficile. La plupart de ces élèves à leur entrée au collège s'expriment à peine à l'écrit, il y en a parfois qui écrivent avec difficulté leur nom. Or, l'écrit est une discipline instrumentale, non seulement parce qu'elle passe à travers toutes les autres disciplines scolaires, mais aussi sa maîtrise permet un meilleur épanouissement social. C'est ce qui explique que la population de l'étude choisie soit de la zone rurale.

4.3.2. Caractéristiques de la population de l'étude

Les élèves de la classe de 6^e sont généralement âgés de 09 et 14 ans. C'est la fin de l'enfance et le début de l'adolescence, c'est-à-dire la période comprise entre l'âge moral et l'âge social (Monterroti, 1951 ; Poussin, 2011). D'après Monterroti (1951) entre 6 et 12 ans, l'enfant se caractérise par le développement de la conscience sociale (besoin de vivre en groupe), le développement de la conscience morale (sens de la justice), le développement de l'imagination (capacité à se représenter l'absent), le développement de la capacité d'abstraction, l'exploration d'un univers toujours plus large (pourquoi ? comment ?).

Tandis qu'entre 12 et 18 ans, de grands changements physiques et physiologiques, une grande sensibilité aux autres et aux grandes causes, le besoin de trouver sa place et de se sentir considéré, la sensibilité au regard des autres, le besoin de se sentir autonome et capable de produire, le besoin de liberté et d'un cadre se manifestent. Bref, c'est une période au cours de laquelle, après avoir adopté les valeurs de leur milieu, l'adolescent les reconsidère et les remet en question. Se situant dans cet entre-deux, l'élève de la classe de 6^e apparaît alors comme la cible idéale pour cette recherche dans la mesure où, l'objet de l'étude portant sur l'écrit, l'apprenant y est appelé à exercer ses compétences sociales.

La classe étant une communauté de pratique (Wenger, 2009) à laquelle l'apprenant appartient, il doit interagir avec les autres durant les activités d'apprentissage. Aussi l'apprentissage de l'écrit lui donne-t-il d'exercer son sens moral, en ce qu'il lui permet de

développer une conscience nécessaire à la vie sociale et communautaire, de se poser des questions sur ce qui est acceptable ou inacceptable. C'est aussi à ce niveau que le sens de l'imagination prolifère. L'écrit faisant appel à une forte capacité d'imagination, c'est le lieu pour l'enseignant d'aider l'apprenant à développer ce potentiel créatif afin de lui permettre de s'élever abstraitement, en même temps qu'il accède à sa culture à travers l'écriture. Mais la rencontre avec l'autre au cours d'un apprentissage n'est pas sans conséquences, notamment lorsque l'on est en début d'adolescence ou même à mi-parcours. C'est pourquoi l'étude s'adresse à ces élèves dans l'ambition de les amener à construire une estime de soi positive face à l'écrit, qui constitue déjà en lui seul une grande source de frustration, en plus du contact avec les autres au cours de l'apprentissage. Le tableau 10 présente la répartition de la population de l'étude.

Tableau 10 : Répartition de la population de l'étude

N°	Lycées et collèges du département du Nyong et So'o	Nbre de Classes de 6 ^e	Effectifs	Pourcentage (%)
1	CES d'Akongo	01	20	1.75
2	CES d'Ayene	01	37	3.24
3	CES de Mbanga-Dzeng	01	04	0.35
4	CES d'Awae-Nkolmetet	01	57	5
5	CES de Komassi	01	15	1.39
6	CES de Ngat I	01	24	2.10
7	CES d'Ekombitie-Mbalmayo	01	45	3.95
8	CES de Nkobewa III	01	42	3.68
9	CES d'Ossoe-Bikobo	01	06	0.52
10	CES de Nkolnyama	01	04	0.35
11	CES de Mvog-Zouga	01	07	0.61
12	CES d'Assie	01	25	2.19
13	CES de Nkomeyang-Ngomedzap	01	16	1.40
14	CES d'Ossoessam	01	26	2.28
15	Lycée bilingue de Dzeng	01	42	3.68
16	Lycée bilingue de Mbalmayo	05	227	19.92
17	Lycée bilingue de Ngomedzap	01	50	4.38
18	Lycée d'Akoeman	01	38	3.33
19	Lycée de Mbalmayo-rural	02	102	8.95
20	Lycée de Mengueme	02	61	5.26
21	Lycée d'Ekoudendi	01	68	5.97
22	Lycée de Nkolmetet	02	86	7.55
23	Lycée de Mbalmayo-Oyack	03	138	12.11
TOTAL			1140	100

Source : rapport DDES pour le premier trimestre 2020/2021.

Le Tableau 8 laisse apparaître que les lycées et collèges de la zone urbaine ont les proportions les plus élevées. Avec un taux de 19.92 % pour le Lycée bilingue de Mbalmayo, 12.11% pour le lycée de Mablmayo-Oyack, et 3.95 % pour le CES d'Ekombitie-Mbalmayo. Cela peut s'expliquer par le phénomène d'exode rural où le taux de la population le plus élevé de la population scolarisée se situe en zone urbaine. Aussi, s'aperçoit-on qu'à Mengueme, arrondissement où sont regroupés les établissements constituant la population accessible, le lycée de Mengueme a l'effectif le plus important. Soit une proportion de 5.35 % pour le lycée de Mengueme et de 2.28 % pour le CES d'Osoessam.

4.3.3. Critères d'inclusion

Les critères d'inclusion ou d'admissibilités permettent d'énumérer une liste de caractéristiques essentielles qui déterminent la population cible (Fortin et Gagnon, 2016). Ces critères, ayant permis de sélectionner deux établissements sur vingt-trois, décrivent les caractéristiques que doivent posséder les groupes pour faire partie de l'échantillon. De manière générale, précisément sur le plan pédagogique, après notre passage à la délégation départementale du Nyong et So'o, il nous est revenu que les CES d'Osoessam et le lycée de Mengueme participent régulièrement aux séminaires de renforcement pédagogique, les documents périodiques sont acheminés dans les délais, les rapports des conseils d'enseignement sont disponibles. De plus, les établissements devaient être situés dans la zone rurale, et disposer d'au moins deux enseignants formés dans le département de français. De manière précise, il était question de respecter les critères suivants pour être sélectionné. Le tableau 11 présente les critères d'inclusion :

Tableau 11 : Critères d'admissibilité des établissements

Critères d'admissibilité des établissements	Taux de participation des établissements en pourcentage	
	CES d'Ossoessam	Lycée de Mengueme
Participation régulièrement aux séminaires de renforcements des capacités pédagogiques /2	15	18
Transmission régulière des documents pédagogiques par la hiérarchie /2	16	16
Organisation et appréciation sur le plan pédagogique et administratif par la délégation départementale de l'enseignement secondaire du Nyong et So'o / 2	16	16
Dispose d'au moins deux enseignants de français formés	10	20
Situé dans l'arrondissement de Mengueme	20	20
Dispose de deux classes de niveau 6 ^e	10	20
Accessibilité dans la zone rurale /2	15	20
Respect des mesures barrières contre la COVID/2	16	16
Total	118	146

Source : rapport DDES pour le premier trimestre 2020/2021.

Au regard des données du tableau 9, il y a lieu de préciser que sur le plan administratif ces établissements peuvent être des pôles où l'apprendre se poursuit bien au regard de leur état disciplinaire. Ainsi, au regard de ces critères c'est le lycée de Mengueme qui est sélectionné. Il est constitué de deux classes de niveau 6^e (6^e M1 et 6^e M2), dispose d'au moins deux enseignants formés, est situé dans l'arrondissement de Mengueme, est d'accès facile et observe les mesures barrières.

4.4. PROCÉDURE EXPÉRIMENTALE

Décrire la procédure expérimentale dans cette thèse consiste à présenter la population de l'étude, dérouler la phase administrative de l'expérience, présenter le plan expérience, la technique d'échantillonnage, la répartition des participants en groupe expérimental et groupe témoin, la présentation de la tâche et le plan factoriel.

4.4.1. Phase administrative

La recherche s'adressant aux apprenants des établissements des enseignements secondaires de l'arrondissement de Mengueme dans le département du Nyong et So'o, il a été

question dans un premier temps de nous rapprocher de la délégation départementale des établissements secondaires ciblés par l'étude, muni de l'attestation de recherche, pour solliciter une autorisation de la part du délégué départemental des enseignements secondaires en vue de la collecte des données auprès dans les établissements dépendant de sa circonscription administrative. Ainsi, au cours du mois de janvier 2021, nous nous sommes rendues à la délégation où nous avons pu obtenir l'autorisation de recherche qui devait nous introduire dans les établissements scolaires.

Les responsables de la chaîne de supervision pédagogique ont été réceptifs. Il a suffi d'une seule rencontre pour que le délégué départemental mette à notre disposition la documentation dont nous avons besoin, et nous introduise auprès du chef d'établissement de l'établissement sélectionné pour notre recherche. Par la suite, nous avons rencontré le proviseur du lycée de Mengueme et les censeurs dans le cadre de leur réunion hebdomadaire de concertation pédagogique et leur avons présenté l'objet de notre recherche. Après les échanges avec l'administration de l'établissement, il a été convenu, d'imprégner les enseignants intervenants dans les classes ciblées et de s'accorder avec eux sur le planning des activités. Cette étape était nécessaire parce qu'il était important que tout au long de l'expérience, les autres activités de la classe de français puissent se poursuivre de façon à ne pas compromettre la couverture des programmes d'enseignement de la classe.

La phase administrative et pédagogique nous a permis de collecter des informations relatives à la vie pédagogique des établissements constituant la population de l'étude, d'identifier les classes dans lesquelles la collecte des données devait avoir lieu, et d'imprégner les enseignants du département intervenants dans lesdites classes de l'objet de la recherche, ainsi que la démarche à adopter. Au terme de cette phase pédagogique, nous avons envisagé la phase de collecte proprement dite qui se voulait plus systématique. Mais avant, il convient de présenter le plan d'expérience.

4.4.2. Plan d'expérience

La construction d'un plan d'expérience équivaut à la mise au point d'un ensemble de dispositions desquelles découlera une réponse valable de la question posée par l'étude. C'est une stratégie qui vise à maximiser la probabilité de détecter des effets réels des variables indépendantes sur une ou des variables dépendantes. Il s'agit de minimiser la probabilité que les interprétations autres que celles envisagées s'appuient sur l'influence de variables non contrôlées. Un plan de recherche est un outil utilisé par un chercheur afin de tester une ou

plusieurs hypothèses. Il existe trois grands types de plans de recherche : les plans expérimentaux, quasi expérimentaux et corrélationnels. Le choix de l'un des plans se fait en fonction du type d'hypothèses.

Dans le cas de cette thèse, le devis étant quasi-expérimental, le plan d'expérience privilégié est le plan avant-après avec groupe témoin non équivalent dans lequel « *des mesures sont prises auprès d'un groupe expérimental et d'un groupe témoin non équivalent avant et après l'intervention* » (Fortin et Gagnon, 2016, p236). L'emploi de l'adjectif "non équivalent" qui caractérise "groupe témoin" suppose selon la conception de Fortin et Gagnon que les observations des différents groupes sont indépendantes. En effet, le groupe expérimental reçoit un traitement ; et l'autre, le groupe de contrôle n'en reçoit pas et des prises de mesures sont effectuées avant et après le traitement. Ce plan ne prend pas en compte l'effet de randomisation, car les classes des élèves sont déjà constituées. L'efficacité de ce devis réside dans le fait qu'elle inclut des mesures d'avant et après. Elle exerce un certain contrôle sur des facteurs d'invalidité historiques, les effets dus à la situation de mesures et à la fluctuation des instruments de mesure. En effet, les deux groupes subissent le même degré d'influence de ces sources d'invalidité (Fortin et Gagnon, 2016).

Les sujets sont préservés dans leurs différents groupes entre les deux groupes. Ce plan suit deux étapes. Les deux groupes à savoir, le groupe expérimental et le groupe contrôle, subissent d'abord le prétest et après la phase expérimentale, subissent un post-test à partir de la même épreuve (Fortin et Gagnon). Logiquement ces deux groupes ne doivent pas être suivis simultanément, car l'effet expérimentateur introduirait des biais. Il est conseillé de scinder les deux groupes et opérer individuellement en faisant une rotation temporelle et spatiale.

Les résultats obtenus en suivant rigoureusement ce plan peuvent être fiables. Une analyse de covariances avec les moyennes du pré-test variable peut être légitimement utilisée pour tester l'hypothèse de l'expérience. Bien plus complexe, cette analyse vaut mieux que le test de comparaison des moyennes différentielles entre le pré-test et le post-test. Le tableau 12 décrit le plan d'expérience.

Tableau 12 : plan d'expérience

Groupes	Pré-test	Traitement	Post-test
Groupe expérimental	01	X	03
Groupe de contrôle	02	A	04

Le plan d'expérience permet de neutraliser les effets de l'histoire, de la maturation, de l'usure de l'instrument de mesure, de la régression de la sélection et de la mortalité qui ne sont plus des sources de variation. Les groupe 1 et groupe 2 au pré-test doivent être homogènes. Dans ce plan d'expérience, le facteur d'invalidité le plus probant concerne l'interaction de la sélection avec les facteurs historiques et la maturation. Mais le fait que l'étude ne s'étende pas sur une très longue période de temps, un trimestre notamment, soit huit semaines, ces facteurs pouvaient être contrôlés. Les seules différences historiques des deux groupes qui devaient apparaître, devaient être observées après l'introduction de l'effet expérimentateur. D'après Tsafack (1969), ce plan peut être utilisé pour expérimenter les programmes ou les pratiques pédagogiques en éducation. Dans ce cas, on choisit aléatoirement un certain nombre de classes et on les distingue par appariement. Le pré-test permet de mesurer. Ainsi, l'intervention est assignée aléatoirement à la classe de 6^e M1 qui constitue de ce fait le groupe expérimental ; tandis que la 6^e M2 ne reçoit pas d'intervention et constitue le groupe témoin. Cette répartition aléatoire permet de s'assurer qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes avant l'intervention, autrement dit il n'y a pas de biais de confusion, mesurés ou non.

4.4.3. Tâche

Selon Morissette et Voynaud (2002) la notion de tâche peut se comprendre comme « *le contexte pédagogique le plus susceptible d'enclencher chez les élèves le processus d'apprentissage* » (p.80). Il s'agit pour les auteurs d'une « *situation complexe, contextualisée et signifiante qui contraint les élèves à traiter de l'information et qui nécessite la réalisation d'une production clairement précisée* » (Morissette et Voynaud, 2002, p.83). Elle est complexe parce qu'elle fait intervenir un ensemble d'opérations telles que le repérage, la distinction, et le choix des connaissances, des procédures, du savoir-faire et des attitudes qui conviennent en vue de leur mise en relation, leur validation, et leur réajustement. La tâche est

contextualisée en ce sens qu'elle fait appel à un contexte authentique, c'est-à-dire viable en dehors des murs de la classe, susceptible de se retrouver dans le domaine du travail ou de la vie courante. Elle est enfin signifiante parce qu'elle présente des éléments susceptibles de permettre aux élèves d'établir des liens qui vont contribuer à mobiliser leurs connaissances antérieures. Le caractère signifiant de la tâche est du point de vue de Morissette et Voynaud (2002), la composante qui a le plus d'influence sur le degré d'engagement des apprenants.

Morissette et Voynaud (2002, p.83) distinguent des caractéristiques précises à partir desquels l'on peut distinguer une tâche :

- dans une tâche, les productions ne sont pas identiques, mais elles peuvent être semblables ;
- elle implique un ou des problèmes à résoudre ;
- elle provoque chez les élèves un déséquilibre cognitif ;
- elle implique la prise en considération des savoirs et d'informations provenant de diverses disciplines ;
- elle doit se prêter à une certaine forme de coopération ;
- elle s'applique autant à l'apprentissage qu'à l'évaluation ;
- elle exige des élèves qu'ils reconnaissent par eux-mêmes les ressources (connaissances, procédures, savoir-faire, attitudes, etc.) qui sont pertinentes pour accomplir la tâche demandée ;
- elle donne du sens à l'objet d'apprentissage ;
- elle est écrite pour les élèves.

Ainsi considéré, parler de tâche dans le cadre spécifique de cette étude, c'est d'abord faire allusion à ce qui va être imposé aux sujets dans le cadre de l'expérience suivant la problématique de l'étude (Mareau et al. 2006). De ce point de vue, la recherche portant sur l'écrit, la tâche est envisagée sous deux angles. La première concerne « les tâches d'évaluation », et la seconde « les tâches de soutien-entraînement » selon la terminologie de Musial et Tricot (2020, p.102).

4.4.3.1. La tâche d'évaluation

Les tâches d'évaluation se réfèrent dans l'étude au pré-test d'une part, qui consiste en la prise de mesures auprès des sujets constitués dans les deux groupes expérimental et de

contrôle, afin de prélever les informations relatives à la situation avant l'intervention ou l'application du dispositif d'enseignement/apprentissage de l'écrit mis en œuvre dans le cadre de l'étude. D'autre part, la tâche d'évaluation consistera à la prise de mesures, après l'application du traitement dans le groupe expérimental, auprès des deux groupes afin d'analyser la nouvelle situation et d'en tirer les conclusions. L'évaluation a porté sur un test, à partir d'une épreuve de connaissance scolaire, qui a été évalué suivant des critères bien déterminés.

4.4.3.1.1. Le test : épreuve de connaissance scolaire

Selon Chartier et Loarer (2008), les tests permettent de décrire des comportements sous l'angle de leur efficacité. Ils ne sont rien d'autre que des techniques d'observation. Les tests sont donc des outils de mesure qui doivent présenter comme tout instrument de mesure, certaines qualités métrologiques. Les compétences mises en œuvre constituent un invariant. Le test de connaissances est l'instrument de collecte de données privilégié dans cette étude. La collecte des données s'est faite sur la base d'un pré-test et d'un post-test. Pour Huteau (1981), le test est un instrument d'observation standardisé permettant de décrire un comportement à l'aide d'une échelle numérique ou d'un système de catégories. Dans le cadre de cette étude, et au regard de l'objet d'étude, l'outil c'est l'épreuve de connaissances scolaires qui est un test d'efficacité.

Les tests d'efficacité concernent l'évaluation des caractéristiques individuelles impliquées dans le recueil et le traitement de l'information. On peut distinguer ici les tests de connaissances stricto sensu (on parle aussi de tests scolaires voire d'épreuves communes) des épreuves psychopédagogiques. Ces dernières visent les processus et ont pour ambition d'établir un diagnostic des difficultés de fonctionnement de l'élève. Elles sont utilisées par les psychologues, notamment psychologues scolaires et conseillers d'orientation psychologues. Les tests des épreuves communes privilégiées dans cette étude, renvoient à des épreuves très centrées sur les connaissances, les savoirs que doit posséder un élève d'un niveau scolaire donné et impliquent généralement une définition des objectifs de l'évaluation partant des programmes d'études.

De manière spécifique, l'épreuve de connaissances scolaires (tâche) est constituée des invariants (compétences) permettant de mesurer le niveau des acquisitions des apprenants au regard des objectifs d'apprentissages. Pour Reuchlin (1991), l'épreuve de connaissances scolaires est utilisée pour décrire le comportement d'un sujet dans une situation définie avec

précision (consignes du test) par référence au comportement d'un groupe défini de sujets placés dans la même situation. Les tests présentent deux caractéristiques fondamentales : la standardisation, qui implique que les modalités d'évaluation soient strictement définies et identiques pour tous, et l'existence d'étalonnage qui est un système de classement qui permet de savoir où se situe, sous l'angle de l'épreuve utilisée, un sujet ayant obtenu un certain résultat par rapport aux sujets de la population dans laquelle il peut être légitimement placé.

Le programme officiel est commun, il est national et ainsi on peut l'administrer chez tous les apprenants du niveau 1 du sous-cycle d'observation. Il a été validé par l'enseignement secondaire, ce qui revient à dire que les pratiques d'évaluation sont validées au même titre que les contenus. C'est la raison pour laquelle, les épreuves de connaissances scolaires sont considérées selon Reuchlin (1973, p.208) comme « *destinées à contrôler les acquisitions sur des matières du programme d'enseignement suivi par l'enfant* ». Ainsi, l'élaboration du test a tenu compte des contenus des programmes d'études de 6^e et 5^e, français 1^{ère} langue, tout en gardant à l'esprit le souci de proposer à l'apprenant une tâche complexe, contextualisée et signifiante telles que suggérées par Morissette et Voynaud (2002).

Il convient de préciser que la même épreuve a été utilisée à différents moments de cette expérience. Le test mis en exergue dans cette étude permet de mesurer à travers une situation problème complexe, la capacité qu'ont les apprenants à être flexible et imaginatif en expression écrite, et ce de manière simultanée dans les différents groupes expérimentaux et témoin. Le test a donc consisté évaluer le groupe expérimental et le groupe contrôle à deux reprises et au même moment, au pré-test et au post-test.

Il s'agit ici d'une situation-problème complexe et nouvelle pour l'apprenant, qu'il est pourtant appelé à résoudre. Dans cette situation, il lui est demandé d'accomplir une tâche complexe, exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures qu'il est censé posséder après avoir exploité toutes les connaissances disciplinaires autour d'un module d'apprentissage. En effet, une évaluation des compétences doit amener l'élève à mobiliser diverses ressources (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) dans des situations nouvelles. De ce point de vue, le problème peut être ouvert ou non. Un problème ouvert présente les caractéristiques d'une situation problème, mais la différence se situe au niveau de la prise de sens qui est une caractéristique spécifique aux situations problèmes. De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002) précisent : « *L'élément le plus important qui différencie les situations problèmes des problèmes ouverts, c'est la présence d'une véritable rupture, allant à l'encontre des conceptions initiales* » (p.47). Autrement dit, les problèmes ouverts

placent l'élève dans une situation plus complexe, qui demande la réflexion ou parfois l'invention d'une méthode de résolution spécifique.

La situation doit comporter un contexte, une tâche et des consignes. La tâche doit être pluridisciplinaire, c'est-à-dire qu'elle doit exiger l'intervention de procédures et d'éléments de savoirs, savoir-faire et savoir-être relevant de plusieurs disciplines. Il faut ainsi éviter les étiquetages disciplinaires perceptibles par les élèves qui les inciteraient à des automatismes sans véritable réflexion. A l'exemple de faire attention à l'orthographe et à la grammaire lorsqu'il s'agit de faire une dictée ou une correction orthographique ; ou dans le cas de cette étude de leur proposer d'emblée dans les contraires, les éléments de savoirs qu'ils sont appelés à mobiliser pour résoudre le problème d'écriture auquel ils sont confrontés. L'élève doit apprendre à réfléchir, à trouver des solutions à des problèmes qui n'ont aucune référence disciplinaire explicitement exprimée sur l'épreuve.

Ainsi, au regard du centre d'intérêt et de la discipline expression écrite, la situation proposée pour le test est la suivante :

Situation-problème



Consigne : inspire-toi de l'image et raconte l'histoire dans un texte de 20 lignes maximum.

Il n'est pas question pour l'enseignant d'évaluer les savoirs et les savoir-faire de façon disjointe. Avant toute chose, l'enseignant (e) doit se rappeler que l'évaluation est, et doit être au service des apprentissages. On n'apprend pas pour être évalué, mais on est évalué pour mieux apprendre. Des critères d'évaluation sont donc envisagés.

4.4.3.1.2. Les critères d'évaluation

Un critère est un repère qui détermine la qualité que l'on attend dans la production d'un élève. C'est à partir de l'ensemble des critères qu'on attribue une note. Il s'agit de critères minimaux essentiels ou fondamentaux pour déterminer si l'élève est compétent en expression écrite, et des critères de perfectionnement (Rogiers, 2006). D'après le Programme

d'études de français 6^e et 5^e (2014), l'épreuve d'expression écrite vise à tester la capacité des apprenants à concevoir, organiser, et rédiger dans une langue contemporaine correcte et riche divers textes relatifs aux modules étudiés. De ce fait, elle peut porter sur la production d'une description, d'un dialogue, d'une réflexion, d'une argumentation, d'une narration, etc. le type d'écrit choisi pour l'expérimentation dans le cadre de cette étude est la narration.

De manière spécifique, les programmes distinguent quatre critères d'évaluation de l'expression écrite dont les éléments d'évaluation varient selon le type de texte produit :

- la compréhension du sujet ;
- la correction de la langue ;
- l'organisation des idées ;
- la présentation.

La grille de correction du test de connaissances est adaptée à celle de Roegiers (2006) qui est constituée de trois critères minima (C1, C2, C3) et d'un critère de perfectionnement (C4). Le tableau 13 présente la grille de critères de correction.

Tableau 13: grille de critères de réussite de l'épreuve la narration adaptée à la grille de Roegiers (2006).

Symbole du critère de correction	Définition du critère de correction	Éléments d'évaluation	Observations	
			+	-
C ₁	Compréhension du sujet ou interprétation correcte du problème	-production d'une narration - histoire produite inspirée de l'image -présence d'indices temporels situant l'histoire dans le passé, et des indices spatiaux se référant à l'environnement que présente l'image -utilisation des temps du récit		
C ₂	Correction de l'expression ou utilisation correcte des outils de la langue	-orthographe correcte des mots -accords des mots et structure syntaxique des phrases respectées -conjugaison correcte -usage du vocabulaire du conte -ponctuation du texte		
C ₃	Organisation des idées ou cohérence	-rédaction structurée en introduction développement et		

	du texte	conclusion -production contenant les cinq étapes du schéma narratif -inscription de la narration dans un cadre spatio-temporel défini -cohérence dans le raisonnement		
C ₄	Présentation et Originalité (critère de perfectionnement)	-style propre à l'élève (cheminement original aboutissant au résultat attendu) -singularité de la présentation (mise en page et absence de rature et écriture lisible)		

Légende : (+) signifie présence positive des critères, (-) : absence.

4.4.3.1.3. Justification du choix de la discipline

Le choix de l'expression écrite se justifie dans cette étude tout d'abord par le fait qu'il s'agit d'une discipline instrumentale. Elle sert de cadre pour l'évaluation de la maîtrise orthographique, lexicale ou syntaxique, en même temps que les textes produits constituent en eux-mêmes de véritables objets dont l'enseignement vise la maîtrise. Même si les recherches visant à identifier les modalités d'articulation les plus favorables entre d'un côté le développement des compétences de production écrite, et d'un autre l'acquisition de connaissances portant sur le lexique, l'orthographe ou la syntaxe n'en sont qu'à leur balbutiements (Bronckart, 2018).

Reuter (2004) confère à l'enseignement de l'expression écrite une triple visée. D'abord, une visée intra-disciplinaire en ce sens que les savoirs et savoir-faire constitués dans la discipline du français en sont explicitement ou implicitement les objectifs. Ensuite une visée scolaire puisque articulant les acquis disciplinaires aux autres disciplines notamment à partir des pratiques, des outils, et des capacités cognitives. De ce fait l'apprenant qui a la maîtrise de l'expression écrite en français disposera d'outils pour produire une dissertation d'histoire, ou une dissertation philosophique, ou même pour résoudre un problème mathématique par exemple. Enfin, l'expression écrite a des visées extra-scolaires qui justifient la discipline du français par des objectifs et des finalités qui excèdent l'école, notamment à travers la production de textes qui touchent à la citoyenneté (textes de sensibilisation), des textes d'utilité professionnelle (Curriculum vitae, lettre de motivation, etc.), des textes dont la finalité est l'épanouissement personnel ou l'accès à la culture (récit d'aventure, autobiographie, conte, etc.).

Par ailleurs, le choix de la narration comme type de texte à produire pour cette étude n'est pas non plus anodin. Lapeyre-Desmaison, Poulin et Roger (2011) convoquant les travaux de Bruner (1986) montre que la « pensée narrative » à côté la pensée logico-mathématique constitue l'un des deux modes cognitifs majeurs. Ils relèvent : « Il y aurait, en gros, deux façons pour l'homme d'organiser et de gérer sa connaissance du monde, voire même de structurer son expérience immédiate : la première semble plus spécialisée dans l'appréhension des « objets matériels », l'autre plus appropriée pour traiter de l'homme et de ses difficultés. On appelle habituellement la première la pensée *logico-scientifique*, la seconde la pensée *narrative*. ». De leur point de vue, l'intérêt croissant pour la pensée narrative, y compris dans le milieu scientifique lui-même, vient d'une reconnaissance de l'importance d'étudier, non pas tant l'objet en soi, en dehors de tout déterminisme spatio-temporel, mais plutôt les liens entre l'objet et son contexte.

Il ne s'agit pas ici de remplacer la domination du mode scientifique par celle du mode narratif, mais de comprendre la complémentarité des deux modes de pensée, et surtout d'étudier la meilleure façon d'utiliser les deux dans l'éducation. L'idée est que l'étude de la narration permet de comprendre la façon dont l'être humain s'approprie le monde extérieur. En effet, c'est par la narration que l'homme peut connaître, comprendre et donner un sens au monde, puis construire son identité sociale. Il ne s'agit donc pas seulement de s'intéresser au mode narratif dans les échanges humains (contes pour enfants, histoires diverses, récits de voyage, etc.) mais de voir à travers l'étude de la narration un moyen, une approche qui donne plus d'importance à l'interaction dans la construction du savoir.

De plus, le récit de par ses attributs, d'après Desmaison et al. (2011), intègre l'environnement et le temps des actions d'une personne, mieux les contextes social, culturel et économique actuels. De ce fait, l'apprentissage de la narration permet d'établir le lien avec la société. En effet, à travers le récit d'une personne, il est possible d'identifier les processus sociaux existants, qui ont un impact sur la personne, et de comprendre leurs actions et leur transformation, parce qu'elles sont limitées par l'environnement et le contexte. Aussi la narration est-elle le type d'écrit à partir duquel l'apprenant peut le mieux exercer sa créativité et son imagination. C'est une activité qui appelle à une constante remise en question personnelle.

L'apprentissage de la narration permet ainsi de renforcer l'humanité d'une personne, en permettant aux apprenants d'évoluer en tant que personnalités uniques. Le récit selon Mbala Ze (2012, p.87) est « subordonnée à une série de transformations qui sont enclenchées

par un sujet en quête d'un objet de valeur ». Ce qui suppose que la narration d'un récit peut servir de puissant mécanisme pour la transformation, l'apprentissage et l'interprétation de l'expérience individuelle. Elle nourrit l'imaginaire, prévoit, prédit, produit et renforce la créativité de l'apprenant. En outre, l'intérêt dans cette étude pour la narration se justifie enfin par le fait qu'elle accorde une part belle aux connaissances personnelles, à la vie quotidienne ; ce qui peut permettre aux apprenants de poursuivre un développement scolaire durable, et d'apporter une plus grande satisfaction globale au cours de l'apprentissage.

Plus spécifiquement encore, la recherche ne s'est pas étendue sur l'étude de toutes les formes narratives, mais a opté pour le conte. Ce choix peut s'expliquer sur le plan pédagogique par le fait que dans les Instructions Officielles, la littérature tient une place essentielle dans la construction des apprentissages et des savoirs. Même si le langage est au cœur des apprentissages au niveau 1 du sous-cycle d'observation, la littérature n'est pas délaissée pour autant et on la retrouve à travers les contes et fables inscrits au programme de ce niveau d'enseignement. Le conte occupe une place privilégiée dans la culture de l'enfant. Il s'avère être un formidable objet et outil d'apprentissage puisqu'il permet à l'enfant de construire les premières bases d'une culture ainsi que de nombreux apprentissages.

D'après Denizot (1995), les contes et la culture sont étroitement liés. A l'école, les élèves découvrent ces contes du patrimoine culturel tels que « Kulu la tortue et Ze la panthère », « l'os de Morlam », rencontrent des œuvres devenues des classiques (les Fables de la Fontaine) et des univers propres à chaque auteur. L'objectif étant de transmettre une culture commune aux élèves. Les contes permettent l'acquisition d'un patrimoine culturel universel grâce, notamment, à la richesse intertextuelle qu'ils contiennent. Car le sentiment de partager une culture commune se forge dans le secondaire peu à peu à partir du niveau 1 du sous-cycle d'observation. Bien qu'il ait commencé à prendre corps au cycle primaire, cette culture est à offrir le plus tôt possible.

Les contes apportent en outre beaucoup aux élèves sur un plan personnel. A plusieurs égards, ils méritent une attention soutenue. Selon Moussu et al. (2005, p.116), « *le conte aide l'enfant à construire sa personnalité en dépassant ses angoisses, en accompagnant les étapes de la croissance, en nourrissant son imaginaire* ». Les contes offrent ainsi la possibilité aux apprenants de s'instruire, de s'ouvrir au monde, de nourrir leur imaginaire, de découvrir et de comprendre la vie. Le conte est donc un outil d'apprentissage extraordinaire pour eux. Il a un but éducatif car il donne accès à la prise en compte de soi et des autres ainsi qu'à la compréhension de la vie. La maturité psychologique consiste à acquérir une compréhension

solide de ce que peut être et de ce que doit être le sens de la vie. Voilà pourquoi il constitue une source précieuse d'exploitations pédagogiques dans le cadre de cette étude. En ce sens qu'en même temps qu'il permet une entrée plus aisée dans la narration, il permet à l'apprenant de s'ouvrir à la culture et à la vie.

4.4.3.2. Tâches de soutien-entraînement

Le second angle sous lequel sont envisagés les tâches, c'est-à-dire les tâches de soutien-entraînement, porte sur l'utilisation et la mobilisation des actions et attitudes suggérées par les cadres théoriques sur lesquels s'appuie l'étude afin de comprendre et d'agir sur la situation d'enseignement/apprentissage de l'écrit. Elles correspondent selon les idées de Musial et Tricot (2020) à toutes les tâches d'apprentissage qui vont de la découverte du récit (le type d'écrit étudié ici), aux tâches de résolution de problème, notamment au (processus) de production de la narration en passant par l'analyse des composantes du texte. Nous nous inspirons, pour décrire les tâches de soutien-enseignement, du modèle d'enseignement de *l'écriture d'un poème en français au collège*, illustré par Musial et Tricot (2020, p.171-183). De ce point de vue, écrire une narration est une tâche qui mobilise deux formats de connaissances : le concept de narration et la démarche d'élaboration de la narration.

L'objectif d'apprentissage étant de rendre l'élève capable de produire à l'écrit un récit (la narration), la première tâche d'apprentissage ou tâche d'entraînement définie pour cette recherche est la construction du concept de narration à partir des connaissances déjà-là chez les apprenants. A cet égard, il s'appuie sur un processus d'explicitation déclarative. Le processus d'abstraction sera soutenu par une tâche d'étude des définitions proposée par les apprenants. Il vise les caractéristiques du concept de texte narratif et de narration. Il s'agit de proposer ici une tâche engageante et sur le plan de la motivation. L'enjeu de cette tâche réside dans sa fonction éducative en ce qu'elle porte sur l'acquisition d'une posture intellectuelle participant de la caractérisation d'un récit d'une part et de la création du récit d'autre part à travers l'écoute de l'autre, sa prise en compte, la considération de son point de vue afin de mieux le connaître et se faire comprendre de lui.

La seconde tâche contribue à l'élaboration du concept de texte narratif à partir de l'étude d'un texte d'auteur. Il se centre sur deux attributs clés, la fonction du texte (informative, fictive, argumentative, etc.) et son fonctionnement (l'histoire racontée, et la narration, c'est-à-dire les caractéristiques grammaticales et lexicales, succession des faits qui

s'enchaînent, participation des personnages, etc.). L'enjeu ici est la mise en perspective des caractéristiques à prendre en compte lorsque l'apprenant est confronté au problème de production d'une narration. Le processus porte sur une tâche d'analyse d'un texte d'auteur. Les apprenants devront qualifier la façon dont l'auteur s'exprime et l'assortir d'une grille de critères de réussite. Ici, l'élève est appelé à tirer des informations, à formuler des hypothèses, à les justifier et se confronter aux pairs.

Cette tâche s'effectue en co-élaboration afin d'être la plus engageante possible cognitivement et la plus acceptable en termes d'engagement motivationnel (Viau, 1997 ; Musial et Tricot, 2020). Ce processus participe à l'acquisition du processus de production écrite de la narration à partir de l'étude d'un texte narratif. Supportée par une tâche de lecture, compréhension et analyse que Musial et Tricot (2020, p.180) nomment « tâche d'étude de document ». Le but est de montrer que les caractéristiques ou la structure première qui avaient été données par les apprenants pour définir le texte narratif (le récit) ne sont pas toujours identiques d'une forme de récit à l'autre ; car les textes choisis ne correspondent pas (volontairement) aux représentations initiales des apprenants. Il s'agit ici de préparer le « savoir-raconter à la manière d'un autre » tout en veillant à faire ressortir la part d'imagination et de créativité du sujet.

La troisième tâche d'apprentissage à laquelle sont soumis les apprenants du groupe expérimental consiste en la production écrite du texte (narratif) d'abord individuellement, ensuite en groupe d'apprentissage, c'est le premier jet d'écriture. Le processus participe ici à l'acquisition du procédé d'écriture de la narration, notamment pour ce qui est la de planification du texte, et de la mise en texte. Au cours de cette activité, les sujets sont amenés à échanger, à discuter de façon à s'accorder sur l'histoire à raconter, à mettre leurs idées ensemble de sorte à construire un texte commun et cohérent en se référant non seulement à la carte conceptuelle de la narration, mais également à la grille de critères de réussite de celle-ci. L'enjeu ici étant le déclenchement du conflit socio-cognitif (Vygotski, 2019 ; Zittoun, 1997) à travers les processus de décentration et de résolution cognitive en ce sens que les apprenants à travers leurs échanges chercheront les uns et les autres à défendre leurs idées, mais tout en prenant en compte les idées des autres de façon à parvenir à un consensus.

Cette tâche aboutit à une première confrontation des travaux des différents groupes constitués. Sous la tutelle de l'enseignant (Bruner 1983 ; Grandaty, 2011, Lemanchec, 2010), les différents paramètres liés à la communication sont mis en exergue au cours de cette tâche tout comme dans les tâches précédentes et suivantes. Le respect du tour de parole devant être

de mise, il sera aussi question pour l'enseignant en tant qu'expert d'amener les groupes à expliciter leurs réponses, de valoriser les approches différentes et innovantes, d'attirer l'attention sur la nature des erreurs. L'enjeu se situant non seulement dans la résolution cognitive, mais également dans la promotion de l'innovation. Les observations émises, les apprenants doivent être soumis à une nouvelle tâche, celle de la production du second jet d'écriture, en vue de la restructuration cognitive.

Le processus participe toujours à l'acquisition du procédé d'écriture de la narration, mais l'accent est mis cette fois-ci sur la révision de texte tant sur l'aspect de la forme que du fond. Effectuée d'abord en groupe, l'activité devra se poursuivre individuellement. L'objectif visé est que l'apprenant intègre toutes les observations qui auront été faites précédemment lors de la confrontation des travaux de groupe. A l'issue de cette activité, une autre confrontation des productions est envisagée. Toujours à la lumière de la grille de critères de réussite élaborée lors de la première phase de confrontation et de la carte conceptuelle de la narration servants de guide, l'apprenant pourra corriger les erreurs commises lors du premier jet d'écriture et par voie de conséquence restructurer sa compétence scripturale.

Il faut relever par ailleurs que les phases de travaux en groupe et les phases de confrontation des productions constituent autant de moments où l'enseignant inscrit l'apprentissage dans la ZPD (Vygotski, 2019) de façon à ce qu'il parvienne à la construction autonome de la narration à la fin de l'apprentissage. Au début de l'apprentissage, l'enseignant peut agir de façon directive ou en co-construction avec les apprenants, l'aide est donc conjointe en ce sens qu'il élabore avec eux la carte conceptuelle de la narration, de même que la première grille de critères de réussite. En outre, au cours des activités de groupes, l'enseignant n'est pas en retrait. C'est durant le déroulement de ces activités qu'il procure à l'apprenant ou aux groupes d'apprenants l'aide dont ils ont besoin sur un aspect de la tâche à travers les gestes appropriés ou les relances et explicitations verbales (Le Manchec, 2010) ou gestuelle (Vallat, 2010) nécessaires pour leur indiquer un mot, le sens du mot, ou une idée qui leur échappe. Aussi, leurs procure-t-il une aide démonstrative (Zittoun, 1997) à partir de la présentation de texte authentique, d'une part, et à travers la prise en charge de la rédaction du premier paragraphe du texte à produire suite à la confrontation des premiers jets d'écriture, et en la présentation stylisée de leur production au terme du second jet d'écriture.

Avant le déroulement proprement dit de l'expérience, une phase d'observation a été envisagée. Claude Bernard considérait l'observation comme une étape préalable à toute

expérience, puisqu'avant de mener l'expérience, il fallait observer et décrire ce qui se passait. Cette démarche complémentaire à celle de l'expérimentation proprement dite vise à chercher les effets, de tel ou tel facteur. (Lavarde, 2008). Afin de garantir un maximum d'objectivité, le recours à un guide d'observation des manifestations comportementales s'est avéré précieux pour la saisie des indices observables retenus par le chercheur. Le chercheur doit alors analyser avec rigueur le dispositif mis en place pour observer car l'observation est à l'origine de l'expérimentation.

4.4.4. Guide d'observation

L'observation faite était à la fois didactique et pédagogique (Amade-Escot, 1997 ; Chevallard, 1992). La dimension didactique de l'observation est orientée vers la pratique de classe (tâches, techniques, activités...) mises en œuvre par l'enseignant durant l'enseignement de l'expression écrite. L'observation va également s'orienter vers la dimension pédagogique dans la mesure où l'intérêt est également porté sur les interactions élèves-enseignant ainsi que sur les styles d'apprentissage et d'enseignement des uns et des autres.

La procédure de collecte des données d'observation s'est réalisée à partir d'une grille d'observation élaborée en fonction des trois facteurs expérimentaux de l'étude. A cet effet, Benedetto (2007, p.26) précise : *« quel que soit le domaine exploré, le but de toute observation est de réaliser dans un premier temps une image précise d'un phénomène »*. Dans le but de défricher le terrain, elle est conçue comme une observation à des moments différents de recherche. Le modèle de grille d'observation de ce travail est inspiré des travaux en didactiques (Amade-Escot, 1997 ; Brière-Guénoun et Amade-Escot ; 2008) et est présenté dans le tableau 14. Elle a permis d'observer le comportement des enseignants et des élèves par rapport aux indicateurs de trois variables indépendantes.

Tableau 14 : Grille d'observation

Variables de la recherche	Modalités des variables de l'étude	Indicateurs	Indices	Observations			
				0	1	2	3
la prise en compte des savoirs-déjà dans le processus enseignement/apprentissage	savoirs déjà-là	- représentations du savoir	-représentations de sens commun -représentations initiales				
		- substrat langagier	- ressources textuelles - compétences en construction				
		- connexion entre les savoirs	- trame conceptuelle - carte conceptuelle				
la prise en compte des facteurs liés à la ZPD dans le processus enseignement/apprentissage	ZPD	- Conflit socio-cognitif	-confrontation des réponses - remises en question - reconnaissances des autres réponses possibles - prise en compte des observations - corrections des erreurs				
		- Aide conjointe	- interactions entre enseignant/élèves - interactions entre pairs				
		- Aide verbale	- reformulations - relances - feedbacks correctifs				
		- Démonstration	-démonstration en situation -démonstration hors contexte				
la construction de l'estime de soi au cours du processus enseignement/apprentissage	estime de soi	- la confiance en soi	-sécurité affective -liberté intellectuelle -sentiment d'efficacité				
		- motivation intrinsèque	- perception de la valeur de la tâche - engagement cognitif - persévérance				

Codification : 0 = absence de l'indicateur, 1= peu visible, 2= tout à fait visible, 3= visible

Il s'agissait d'observer les pratiques de classe des classes de 6^e et nous avons participé aux cours (d'expression écrite) de manière passive. Ce sont les résultats de cette observation qui ont permis de déterminer les facteurs expérimentaux de la recherche. L'observation s'est déroulée dans les classes de 6^e, sur le site de cette étude, pendant le dernier mois du premier trimestre de l'année scolaire 2020-2021, au mois de décembre. Les classes dans lesquelles nous avons observé les pratiques pédagogiques étaient dotées d'enseignants nantis d'une expérience d'enseignement d'au moins 5 ans. Cette observation se focalisait sur les enseignements ponctuels et les activités d'apprentissage. Nous avons travaillé au lycée de Mengueme et au CES d'Ossoessam, respectivement le mardi et le mercredi de chaque semaine durant toute la séquence didactique.

La variable de l'étude expérimentée concerne les effets associés à la collaboration dans le processus enseignement/apprentissage pris en compte lors de la construction du savoir. Elle comporte 3 modalités à savoir les savoirs déjà-là, la ZPD et l'estime de soi. La première modalité comporte trois indicateurs (représentations du savoir, substrat langagier et connexion entre les savoirs) ; la deuxième modalité comporte quatre indicateurs (conflits sociocognitifs, aide conjointe, aide verbale, démonstration) et la troisième modalité, 2 indicateurs (confiance en soi et motivation intrinsèque). Chaque indicateur est assorti d'indices.

Au cours de cette phase d'observation, nous avons relevé pour la première modalité que lors de la construction du savoir, l'enseignant n'amenait pas les apprenants à établir des liens avec leurs acquis antérieurs. De ce fait, il ne prenait pas souvent la peine de susciter l'intérêt de l'apprenant pour l'activité dès le début de l'apprentissage, sa préoccupation première dès le début d'un cours semblait être d'achever rapidement sa leçon pour passer à une autre. S'il inscrivait au tableau l'objectif d'apprentissage ou le savoir à acquérir, il ne se préoccupait pas toujours de l'explicitier avec les élèves. Nous avons également relevé qu'au cours de chaque activité d'apprentissage, l'enseignant se comportait comme si l'apprenant ne disposait pas d'acquis antérieurs sur la notion étudiée. Chaque notion était abordée comme si l'apprenant la découvrait pour la première fois même si au cours de l'apprentissage, il s'appuyait sur des corpus représentant le type de texte étudié. À cet effet, pour ce qui est de la première variable, l'indicateur 1 et 3 se situent dans la grille d'observation à 0, car absents tandis que l'indicateur 2 est tout à fait visible et se situe dans la grille à 2.

Aussi, avons-nous relevé pour ce qui est de la seconde modalité que la plupart des activités sont menées individuellement. L'enseignement/apprentissage ne se conduisait pas

pas réellement dans la ZPD. En effet, le travail était plus directif que collaboratif car la relation pédagogique est très asymétrique, les apprenants ne sollicitaient pas l'aide de l'enseignant. Il n'y a pas beaucoup d'interaction entre les pairs non plus. Et lorsque les travaux en groupes sont envisagés, il y a beaucoup de désordre. Il n'est pas indiqué aux élèves la manière dont le travail doit être organisé et effectué. Cette étape devient plutôt une période de détente plutôt que d'apprentissage. C'était généralement au cours de ces moments que l'enseignant mettait soit des notes au tableau, soit remplissait le cahier de texte, délaissant les élèves à eux-mêmes. À cet effet, des quatre indicateurs annoncés pour cette variable, seuls les deux derniers étaient peu visibles (aide verbale et démonstration) tandis que les deux autres étaient absents (conflits sociocognitifs et aide conjointe) et ils se situent respectivement dans la grille d'observation à 1 et 0.

Concernant la troisième modalité (l'estime de soi), nous avons relevé que lorsqu'il arrivait que l'activité soit menée en groupe, l'écoute n'était pas de mise. Les apprenants avaient tendance à imposer leurs réponses ou points de vue et lorsque ceux-ci n'étaient pas acceptés, ils exprimaient de la gêne, de la peur à se confronter aux autres, ils étaient déstabilisés lorsque leur point de vue n'était pas admis. Ils perdaient tout intérêt et refusaient de continuer à participer à l'activité d'apprentissage ou du moins ne s'impliquaient pas activement. Bien plus, nous avons observé qu'au cours des activités, notamment lors des phases de traitement de la situation problème et de la confrontation des réponses, les élèves s'exprimaient très peu. Les camarades rayaient généralement les réponses de leurs pairs lorsqu'elles étaient incorrectes et l'enseignant n'y prêtait pas réellement attention. Et lorsque les réponses étaient correctes il ne les valorisait pas toujours. De même qu'il ne saisissait pas vraiment l'occasion de l'erreur pour faire apprendre. De ce fait, c'est finalement l'enseignant qui finissait par donner la réponse juste. Dans cette logique les indicateurs n'étaient qu'approximativement visibles car si l'apprenant avait la liberté d'exprimer son opinion, il ne se sentait pas pour autant en sécurité affective, ce qui pouvait être un obstacle pour son engagement cognitif et la persévérance dans la réalisation de la tâche. Par conséquent, dans la grille d'observation, l'indicateur 1 (confiance en soi) se situe à 1 et l'indicateur 2 se situe à 0.

Au regard de la grille d'observation, nous pouvons constater que certains éléments ou facteurs sont négligés pendant la construction du savoir. De ce fait, les pratiques pédagogiques telles qu'elles sont menées ne conduisent pas à la flexibilité cognitive et

imaginative en expression écrite. C'est la raison pour laquelle les modalités telles que les savoirs déjà-là, la ZPD et l'estime de soi ont été retenues pour l'expérimentation.

4.4.5. Plan factoriel : précision des facteurs expérimentaux dans le plan d'expérience

Il est question dans cette dernière articulation de la procédure expérimentale de préciser les facteurs expérimentaux dans le plan d'expérience. A cet effet, nous avons adopté le plan carré latin : il s'agit d'un carré, trois facteurs et neuf conditions. Le facteur expérimental à manipuler représente les effets associés à la collaboration dans le processus enseignement/apprentissage. Le tableau 15 présente le plan d'expérience de l'étude.

Tableau 15 : Plan factoriel

VI VD	F1 : prendre en compte des représentations du savoir de l'apprenant, substrat langagier pour établir les connexions entre les savoirs	F2 : fournir l'aide conjointe et verbale, démontrer pour susciter le conflit socio-cognitif	F3: accompagner dans la construction d'une confiance en soi, de la motivation intrinsèque
P1: réorientation de l'attention pour traitement de l'information	P1F1A	P1F2B	P1F3C
P2 : prise d'initiatives pour traiter le texte	P2F1C	P2F2B	P2F3A
P3 : imagination et créativité dans la production	P3F1B	P3F2C	P3F3A

Facteur additionnel : variation des groupes d'apprentissage

F : première variable (variable indépendante)

P : deuxième variable (variable dépendante)

G : troisième variable (facteur additionnel).

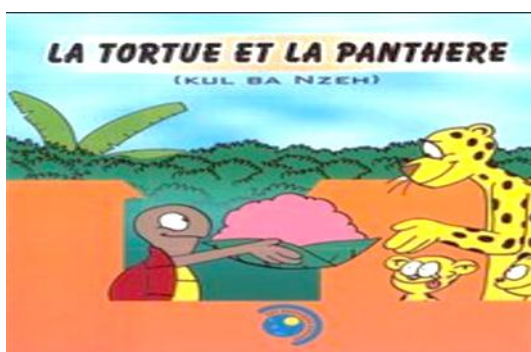
4.4.6. Pré-test

Le pré-test a pour but de se rassurer de ce que le groupe expérimental et le groupe témoins ont sensiblement les mêmes scores, c'est-à-dire qu'ils sont homogènes. Selon

Mucchielli (2010), il est nécessaire de faire face aux difficultés sur le terrain. La validation de nos instruments de collecte des données rend crédible les résultats issus de la vérification des hypothèses de recherche. A cet effet, nous nous sommes préparés à affronter les difficultés liées à cette étude. Les apprenants, assis à leurs places habituelles et dans leurs salles de classe habituelles, se sont mis en condition d'examen. Il est à noter que nous avons acheté des cahiers de 32 pages que nous avons distribués aux sujets du groupe expérimental et le groupe témoin était enseigné normalement par l'enseignante de la classe. Nous relevons que le test d'évaluation a été surveillé par nous-mêmes dans les deux groupes et c'est la même épreuve qui a été reprise plus tard au post-test.

4.4.6.1. Epreuve du pré-test

Situation-problème



Consigne : inspire-toi de l'image et raconte l'histoire dans un texte de 20 lignes maximum.

4.4.6.2. Résultats du pré-test

Tableau 16 : résultats au pré-test

Groupes		Savoirs déjà là	Collaboration	Estime de soi
Contrôlé	Moyenne	4,97	3,80	3,60
	N	30	30	30
	Écart type	2,428	1,669	1,714
Expérimental	Moyenne	6.61	5,03	4,94
	N	31	31	31
	Écart type	2,390	1,560	1,504
Total	Moyenne	5,80	4,43	4,28
	N	61	61	61
	Écart type	2,59	1,717	1,733

De manière générale, il ressort des résultats sus présentés, que la distribution des notes au prétest présente une homogénéité des résultats à en croire les différents scores de chaque variable. Premièrement, pour la variable relative aux savoirs déjà là soit 4.97 pour le groupe témoin, 6.61 pour le groupe expérimental. Deuxièmement pour ce qui est de la variable liée à la ZPD, on observe 3.80 pour le groupe contrôle, et 5.03 pour le groupe expérimental. Et troisièmement, en ce qui concerne la dernière variable, notamment l'estime de soi des élèves, on note 3.60 pour le groupe contrôle et 4,94 pour le groupe expérimental. Le groupe expérimental et le groupe contrôle au regard de ces données sont homogènes. Ce qui signifie que les scores obtenus ou les performances par les élèves au prétest sont équitables dans les deux groupes. Les élèves présentent le même niveau de compétences en productions d'écrits.

Le pré-test consistait à faire une évaluation qui a permis d'avoir le niveau des apprenants du groupe témoin et du groupe expérimental. Il a eu lieu le lundi 19 janvier 2021 de 7h30 à 9 h30. Le pré-test avait une durée de 2h tels que l'exigent les programmes en ce qui concerne l'évaluation de l'expression écrite. Quivy et Campenhoudt (2006) affirment qu'il est nécessaire de le soumettre à un petit nombre de sujets appartenant aux différentes catégories d'individus composant l'échantillon, pour s'assurer que les items seront bien compris et que les réponses correspondent bien aux informations recherchées. Le pré-test nous a permis de nous rassurer de la validité externe de l'expérience et de procéder à l'échantillonnage en vue de l'identification de la classe qui devait subir le fait expérimental

4.4.7. Technique d'échantillonnage

La technique d'échantillonnage utilisée est celle en grappes. Encore appelé échantillonnage par « *faisceaux* » (Fortin et Gagnon, 2016). C'est une technique qui consiste à prélever au hasard des groupes de personnes plutôt que des sujets isolés. L'étude concerne l'ensemble des apprenants du niveau 1 du sous-cycle d'observation des établissements de la zone rurale du département du Nyong et So'o. La recherche étant quasi-expérimental nécessite une rigueur. De ce fait, nous avons tiré au choix une école dans la liste des écoles qui répondaient aux critères. L'échantillon est constitué de deux groupes ou classe d'élèves de 6^e M1 et 6^e M2 du lycée de Mengueme. Le choix de cette technique réside dans le fait que les établissements sont déjà constitués en strates. Suivant cette technique, on sélectionne au hasard un certain nombre de grappes pour représenter la population totale, puis on englobe dans l'échantillon toutes les unités incluses à l'intérieur des grappes sélectionnées. Dans un

devis quasi-expérimental faisant appel à un groupe témoin non équivalent sans effet de randomisation (Fortin et Gagnon, 2016), les sujets sont repartis de façon non aléatoire.

4.4.7.1. Répartition des participants dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin

La notion d'équivalence dans les deux groupes est particulièrement importante, car elle nous permet d'opérer un contrôle efficace sur les variables extérieures nuisibles qui pourraient brouiller les résultats de l'étude. Ainsi, avant le début de l'expérience les deux groupes doivent avoir les apprenants ayant à peu près le même âge, le même niveau en classe les mêmes conditions matérielles, les enseignants comparables quant à leurs aptitudes pédagogiques le même environnement. Bref ils doivent être semblables sur toutes les caractéristiques pouvant avoir un effet sur leurs acquisitions. Pour Tsafack (1969), l'idéal serait d'uniformiser les deux groupes sauf sur les facteurs qui pourront conduire à la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite. Il est question ici pour se rassurer de la validité interne, d'évaluer leur niveau en expression écrite pour le premier trimestre, c'est la validité interne de l'expérience.

L'échantillon est constitué des apprenants de 6^e M1 et du 6^e M2 du lycée de Mengueme régulièrement inscrits et participants régulièrement au cours au regard du registre d'appel. L'étude porte sur 61 apprenants dans un devis quasi-expérimental avant et après avec un groupe témoin non équivalent sans effet de randomisation (Fortin et Gagnon, 2016). Ce qui revient à dire que les sujets sont repartis de façon non aléatoire. Selon Fortin et Gagnon (2016), dans les études de type expérimental, la taille de l'échantillon est réduite en raison d'un contrôle de l'environnement accru en cours de recherche. La loi d'orientation n° 98/004/du 14 avril 1998, en son article 34 précise que l'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.

Il y a lieu de signaler que cette liberté d'expression de sa pensée ne peut être effective que si les effectifs sont réduits. Ce qui favoriserait leur épanouissement et leur adaptation sociale, car en son article 4, la loi d'orientation précise : *« l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique et morale et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux »*. L'on comprend que l'aspect cognitif seulement ne suffit pas, mais aussi faut-il prendre en compte les aspects sociaux, physiques et

affectifs. Pour le faire il est question que la classe soit considérée comme une « microculture » (Mgbwa, Matouwe, Ndougmo, 2020) favorisant des échanges et des interactions. Le principal critère de sélection ici était d'être scolarisé en classe de 6^e au lycée de Mengueme pour le compte de l'année scolaire 2020-2021 et être régulièrement inscrit, c'est-à-dire avoir déjà payé la totalité de sa scolarité et participer régulièrement aux différentes activités pédagogiques. Le tableau 16 présente la répartition des groupes.

Tableau 17 : répartition des groupes

N°	Groupes	Classes	Effectifs	Pourcentages
1	Groupe expérimental	6 ^e M1	31	50.81 %
2	Groupe de contrôle	6 ^e M2	30	49.18 %
TOTAL			61	100

Le tableau 16 présente l'échantillon constitué des apprenants du lycée de Mengueme des classes de 6^eM1 et de 6^eM2 qui ont sensiblement les mêmes proportions soit 50,81 % pour le groupe expérimental et 49,18 % pour le groupe de contrôle. L'échantillon est constitué de 61 élèves alors que l'effectif total de la population cible est de 1139 apprenants.

4.4.8. Déroulement de l'expérience

La collecte des données s'est déroulée du mardi 1er décembre 2020 au mardi 30 mars 2021, avec une interruption de plus ou moins un mois. Les raisons étaient le départ en congé de Noël, ensuite les évaluations sommatives de la troisième séquence. La phase d'observation s'est donc concrètement effectuée en trois semaines allant du 1^{er} au 15 décembre ; et la phase expérimentale proprement dite a duré 10 semaines, soit du 19 janvier au 23 mars, tous les mardis, auprès d'un échantillon de 61 élèves. L'expérience proprement dite se déroule en trois étapes : le prétest, la phase d'entraînement ou application de l'expérimentation, et le post-test.

4.4.8.1. Matériel expérimental

Avant de présenter dans cette sous-section le déroulement de l'expérience, il convient de décrire au préalable le matériel expérimental et la consigne. Le matériel expérimental que nous avons utilisé pour cette étude est constitué non seulement de textes d'auteurs, mais

également d'images narratives qui devaient servir d'appui à la stimulation de l'imagination de l'apprenant pour la production écrite.

✚ Les textes d'auteurs

Le premier texte proposé aux apprenants, intitulé « Du Chien et de son image », est une fable d'Ésope. Fabuliste grec des VII^e et VI^e siècles avant Jésus-Christ, Ésope constitue un cas singulier. Il est considéré comme l'un des classiques de la littérature française ayant nourri un autre classique, La Fontaine, qui le dépasse de loin par sa notoriété. Mais moins pour son statut de classique que comme le précurseur de La Fontaine, c'est en effet à Ésope qu'on doit la structure du genre tel que nous le connaissons avec une partie narrative et une morale. C'est ce que reflète justement le texte ci-dessous :

Du Chien et de son Image

Un Chien traversant une rivière sur une planche, tenait dans sa gueule un morceau de chair, que la lumière du Soleil fit paraître plus gros dans l'eau, comme c'est l'ordinaire. Son avidité le poussa à vouloir prendre ce qu'il voyait, et il lâcha ce qu'il portait, pour courir après cette ombre. C'est ainsi que sa gourmandise fut trompée, et il apprit à ses dépens qu'il vaut mieux conserver ce que l'on possède, que de courir après ce qu'on n'a pas.

Fables, Ésope.

La narration courte et les animaux personnifiés, tels que l'on peut l'observer dans le texte ci-dessus représenté, font de la fable un genre considéré comme accessible au jeune public, d'où le choix de cette forme d'écrit comme entrée dans l'étude de la narration pour la recherche. De même, le caractère relativement court de la fable permet à l'apprenant d'accéder plus aisément à l'identification des caractéristiques du récit lors des premières activités de la phase d'entraînement.

Le second texte quant à lui, intitulé « Pourquoi le crocodile ne mange pas la poule » est un conte extrait du chapitre XII, "Science fantaisiste", de l'*Anthologie nègre* de Blaise Cendrars.

POURQUOI LE CROCODILE NE MANGE PAS LA POULE

Il y avait une certaine poule qui avait l'habitude de descendre chaque jour sur le bord de la rivière pour y ramasser des débris de nourriture. Un jour, un crocodile vient près d'elle et menace de la manger. Alors elle crie : — O frère, ne le faites pas !

Le crocodile fut si surpris et si troublé par son cri qu'il s'en alla, croyant qu'il pouvait bien être son frère. Il revint un jour sur la rive, bien déterminé à faire son repas de la poule. Celle-ci crie encore : — O frère, ne le faites pas ! — Maudite soit la poule ! grogne le crocodile qui la voit s'en aller encore. Comment puis-je être son frère ? Elle vit sur terre, et moi je vis dans l'eau.

Alors, le crocodile résolut de voir Nzambé pour l'interroger et régler la question. Il se met en route. Il n'était pas encore bien loin, quand il rencontra son ami le lézard.

— Mbambi, dit-il, je suis très troublé. Tous les jours, une jolie poule bien grasse vient au fleuve pour manger ; chaque jour, quand je veux la saisir, l'emporter chez moi et me nourrir d'elle, elle m'effraye en m'appelant frère. Je ne peux pas rester ainsi plus longtemps et je vais trouver Nzambé pour tenir une palabre avec lui.

— Sot, idiot, dit Mbambi, n'en fais rien tu y perdrais et tu montrerais ton ignorance. Ne sais-tu pas que les canards vivent dans l'eau et pondent des œufs et que les tortues font de même ? Moi aussi je ponds des œufs. La poule en fait autant et vous aussi, mon stupide ami. Nous sommes donc tous frères en ce sens. C'est pour cette raison que le crocodile ne mange pas la poule.

En Afrique, les contes font partie d'une longue tradition orale. Ils sont dits par de talentueux orateurs, souvent à la nuit tombée, ils véhiculent des valeurs ou des croyances, et abordent des sujets sensibles comme la mort, la pauvreté, ou la stérilité, l'esprit malin, l'intelligence, la sagesse, la dévotion, la méchanceté, l'amitié, etc. Tout comme dans la fable, le conte présente un sujet-histoire, des protagonistes, les péripéties et une moralité. Mais à la différence de la fable, la morale dans le conte n'est pas toujours explicitement exprimée. Elle est déduite par interprétation, ce sont les sous-entendus compris dans l'énoncé, et se situant généralement à la fin de l'histoire. De plus, le conte du point de vue de la densité du récit, est un peu plus long. Ce qui permet dès la seconde phase de l'analyse de la structure du récit de

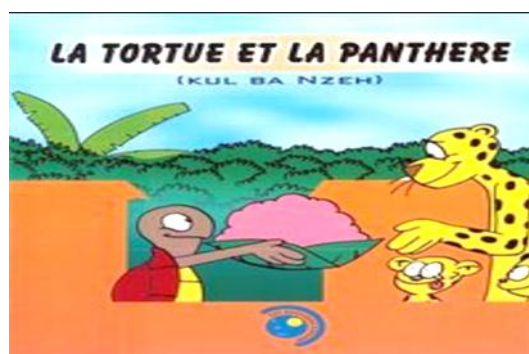
familiariser l'apprenant au volume de la narration qui leur est souvent exigé dans le sous-cycle d'observation, notamment 20 à 40 lignes. En plus de lui permettre la lisibilité des trois parties canoniques de la rédaction (introduction, développement et conclusion) dans lesquelles sont inclus, dans le cas d'espèce, le schéma narratif. Aussi la fable choisie relève-t-elle de la littérature française, et le conte quant à lui de la littérature négro-africaine. Ce choix se justifie par la volonté d'ouvrir, en même temps, l'apprenant au monde, tout en le rapprochant de sa culture (cf. loi de l'orientation de 1998).

De même, il convient de relever avec Musial et Tricot (2020) que les formes de récit (fable et conte) sont choisies autant pour leur fonction ludique que pour leur fonction didactique, car les supports de cours de français ont la particularité d'appartenir à la fois au domaine esthétique (textes lus pour le plaisir et pour leurs qualités littéraires) et au domaine scolaire (textes qui accompagnent l'apprentissage de la langue française et l'élaboration de la culture tout en rendant l'apprentissage attrayante). Aussi la diversité des formes de récit vise-t-elle à montrer à l'apprenant que quel que soit la forme que prend le récit, la structure narrative reste la même.

✚ L'image narrative

Nous faisons usage ici de deux images. La première est utilisée pour le test tandis que la seconde sert dans la phase d'entraînement. Il s'agit d'images fixes qui illustrent des contes africains dont l'un gabonais et l'autre camerounais.

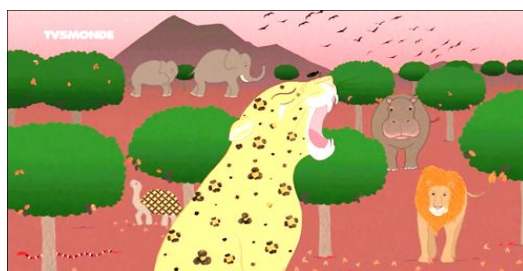
Image 1



Cette première image est illustrative du conte *La TORTUE ET LA PANTHERE (KUL BA NZEH)* de Paul Mba Abessole, écrivain et ancien homme politique gabonais dont l'œuvre a été publiée 2017. En effet, il s'agit d'une histoire très originale dans laquelle les personnages principaux sont Kul la tortue et Nzeh la panthère. La famine sévit, Kul et Nzeh n'arrivent plus à nourrir leurs enfants. Kul part donc en quête de nourriture et rencontre un cabri dodu et très

accommodant, qui lui autorise de pénétrer dans son fondement et à prélever de sa graisse. Le seul interdit concerne le cœur et le sang, ce qui semble être la moindre des choses. Mais quand Nzeh visite à son tour le cabri, il ne résiste pas à la tentation et l'histoire finit très mal pour lui (et pour le cabri...). Le conte est aussi moral que drôle et les images sont pleines de vie et d'humour.

Image 2



L'image illustre le conte "Kulu la Tortue et Zé la Panthère", conte camerounais raconté sur TV5monde le 02 janvier 2019, mais dont des variantes existent chez des auteurs tels que Lucien Anya Noa dans *Les Chants de la forêt* ou chez Dominique Beling Nkoumba *Les Contes du Cameroun*. Il s'agit en fait d'une histoire dans laquelle Kulu la tortue et Ze la panthère sont une fois de plus les principaux protagonistes. Alors que vivaient tous les animaux dans un petit village, Zé la Panthère en était la cheffe et possédait le plus vaste champ de noix de cola. Elle était méchante. Dans le village des animaux, tout le monde avait envie de goûter aux jolies noix de cola mais le courage leur manquait car Zé les aurait tués. Kulu la Tortue avait une irrésistible envie de ces délicieuses noix et les vola malicieusement au grand désarroi de Ze qui en fit le constat les larmes aux yeux. Découvert dans sa supercherie, Kulu reçoit comme sanction de reconstruire le champ de kola. Ce qu'il fit soigneusement, Ze satisfait du résultat décida de partager la récolte avec Kulu, et les deux devinrent amis.

Il convient de relever que les images dans cette expérience jouent le rôle d'embrayeurs de l'imagination et de la créativité, de stimulateurs de la mémoire, d'activateur des savoirs déjà-là déposés dans la mémoire narrative des apprenants (Colas-Blaise, 2019). Il ne s'agit donc pas pour les apprenants de reprendre telles qu'elles les contes qu'illustrent les images. Elles servent plutôt d'aide-mémoire, et d'éléments de contextualisation de l'apprentissage. Contextualisation dans le sens où les images situant dans le règne animal, sont proches de l'âge de développement mental (Freud, 1920 ; Piaget, 1975 ; Wallon, 1942, 1945) des apprenants ; puisque les élèves de la classe ont un âge compris entre 09 et 14 ans. Si la mémoire visuelle est plus active chez la plupart des sujets, elle l'est davantage encore

chez ceux de cette tranche d'âge. C'est pourquoi nous considérons avec Kubat, Mirman, et Roy (2009), qu'en plus des images, les couleurs vives (jaune, rouge, bleue, orange, verte) qui les illustrent, constituent de véritables stimulateurs.

4.4.8.2. La Consigne

La consigne énoncée pour le test était la suivante : « inspire-toi de l'image et raconte l'histoire ». Ainsi formulée, la consigne telle que suggérée par Mareau, Stoki, Vannek et Dreyfus (2006) est simple et non ambiguë, en même temps qu'elle indique les éléments nécessaires et suffisants pour que le sujet puisse comprendre ce que l'on attend de lui. En effet, la simplicité et l'absence d'ambiguïté de la consigne peuvent se lire à travers sa forme réduite, l'emploi de termes compréhensibles par l'apprenant d'une part, mais aussi à travers sa complexité au regard de la tâche à réaliser. Ce qui peut paraître paradoxal, or il n'en est rien. La finalité de l'expérience étant que l'apprenant parvienne à produire par écrit une narration, la consigne peut être formulée simplement sans que cela n'ôte la mobilisation des ressources qu'exige l'exercice et qui participe ainsi à rendre la tâche complexe. Il est question, tels que le suggèrent Mareau, Stoki, Vannek Dreyfus (2006), de présenter la consigne de telle sorte qu'à l'issue de la lecture, l'apprenant sache ce qui va se passer et comment il devra répondre. De ce point de vue, la consigne permet à l'apprenant de savoir qu'il prendra appui sur l'image, pour inventer une histoire à raconter par écrit. Bref il partira de l'observation de l'image, et à partir du verbe « raconter », il sait quelle est la production attendue (la narration).

Aussi, les auteurs suggèrent-ils que la consigne comporte des éléments d'ordre motivationnel. En effet, le fait que l'image suggère du déjà-vu ou du déjà entendu, que la consigne suppose de manière implicite un certain "défi" à relever, notamment celui de raconter la plus belle histoire, cela pourrait susciter un certain niveau d'intérêt chez les apprenants et par conséquent induire un certain niveau de performance. Il faut noter toutefois que si la consigne énoncée plus haut concernait les activités liées à production, d'autres consignes étaient énoncées lorsqu'il fallait analyser le texte, former des groupes de travail, interagir, présenter et confronter les travaux.

4.4.8.3. Déroulement des enseignements

Les participants du groupe qui ont bénéficié de l'expérimentation ont reçu le dispositif d'enseignement sous forme de séances successives d'enseignement/apprentissage. Elles ont

été déroulées en 07 séances. Celles-ci ont été élaborées à partir de la grille des événements d'enseignement de Lebrun et Bertholot (1994, p.141) présenté dans le tableau 17.

Tableau 18: Caractéristiques des événements d'enseignement

Evénements d'enseignements	Composantes	Actions
Evénements initiaux <i>(comment motiver, intéresser les apprenants)</i>	Motivation de l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer un déclencheur • Créer une mise en situation • Attirer l'attention sur certains aspects • Provoquer un déséquilibre ou susciter un questionnement
	Formulation de l'objectif	<ul style="list-style-type: none"> • Informer l'apprenant sur les objectifs poursuivis • Ces objectifs peuvent prendre plusieurs formes en fonction du public cible (dans certains cas il faut faire attention à ce que la formulation de l'objectif ne vienne décourager l'apprenant)
	Rappel des acquis	<ul style="list-style-type: none"> • Relier le nouvel objectif d'apprentissage aux apprentissages antérieurs • Prévoir des exercices de rappel
Evénements de déroulement des activités <i>(comment présenter les contenus d'enseignement et provoquer la performance chez l'apprenant)</i>	Présentation des contenus	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer l'information à présenter ou à produire • Relier l'information à l'objectif poursuivie • Adapter l'information au public cible • Définir les nouveaux concepts • Fournir des exemples appropriés • Prévoir des interventions et un questionnement judicieux • Soutenir l'intérêt (références à la pratique, anecdotes, illustration etc.)
	Pratique de l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> • Guider l'apprentissage • Déterminer les actions et les comportements attendus • Créer des situations de pratique • Promouvoir le développement des habiletés
	Présence de feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier la compréhension des apprenants • Donner des feedback appropriés
Evénement de réinvestissement <i>(solutions aux résultats du feedback)</i>	Bilan des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Résumé des apprentissages réalisés • Soulever des nouveaux questionnements
	Présentation des activités correctives ? d'enrichissement et d'approfondissement ?	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir le suivi (travail individuel. Tutorat. Etc.)

À travers cette grille les modalités de l'étude peuvent être éprouvées tout au long des différents événements d'enseignement. Etant donné que nous n'étions pas l'enseignante titulaire de la classe, et que les activités de français avaient lieu les mardi, jeudi et vendredi, seule une plage horaire de 55mn avait été accordée le mardi entre 8h20 et 9h15 pour la recherche, afin de permettre à l'enseignant de la classe de poursuivre les autres activités durant les autres périodes de cours.

- **Séance 1 : Attirer l'attention et motiver**

La première séance de la phase d'entraînement a eu lieu le mardi 26 janvier 2021 et s'est déroulée sur une période de 55mn. L'objectif de cette séance était de susciter l'intérêt des apprenants pour l'apprentissage. La première activité a été de leur proposer un déclencheur. Il s'agissait de l'image 1 « Kul ba Zeh ». La consigne étant d'observer l'image et de dire ce qu'elle évoque pour eux. Les apprenants ont formulé des hypothèses de réponses. Pour certains, il s'agissait d'un dessin, pour d'autres un dessin représentant les animaux de la forêt, pour d'autres encore c'était une image représentant le conte de Kulu la tortue et Ze la panthère.

Ensuite il fallait créer une mise en situation en invitant les apprenants à raconter une histoire dans laquelle ces deux protagonistes sont personnages. Deux élèves sont respectivement désignés tandis que les autres écoutent puis par la suite commentent chacune des histoires. La première est un conte. Les personnages sont Kulu le malin, Ze le naïf et leurs mères. Kulu profite de la naïveté de Ze et le trompe. La seconde toujours un conte a comme personnages Kulu, les oiseaux et les autres animaux. Kulu le malin dupe les autres animaux et mange seul la nourriture offerte du ciel, mais au moment de redescendre les oiseaux lui jouent un sale tour pour lui rendre l'appareil, il atterrit sur des objets tranchants, ce qui justifie les fissures sur sa carapace.

La dernière activité de la séance a consisté à attirer l'attention des apprenants sur certains aspects de leurs récits. Notamment la désignation du type de texte produit à travers leur différente histoire, les éléments qui permettent de situer chacune des histoires dans le temps et dans l'espace, la forme de texte produit, et ses caractéristiques. Le but étant de prendre en considération leurs représentations au sujet du récit. Si la plupart avait déjà entendu une histoire de Kulu et Ze et pouvait identifier les composantes du récit, beaucoup ne distinguaient pas clairement ses caractéristiques et d'autres encore ne pouvait réellement se

situer lorsqu'il fallait déterminer si la production orale et de la production écrite prennent-elles la même forme.

- **Séance 2 : analyse de l'objectif et motivation**

La seconde séance de cette phase a eu lieu le mardi 02 février 2021. Le but de cette séance était d'informer les apprenants de l'objectif de l'expérience. L'ambition étant toujours de motiver les apprenants à s'engager dans l'apprentissage de l'écrit. La première activité ici a consisté en la formulation et l'explicitation de l'objectif. Après que l'enseignant a écrit l'objectif au tableau et l'a lu (à la fin de cette activité, chaque élève devra produire par écrit une narration), deux élèves ont successivement été désignés pour le lire à leur tour. Par la suite, ils devaient répondre à la question de savoir ce qui est attendu d'eux au terme de l'apprentissage. Les réponses à ces questions ont permis à l'enseignant d'amener les apprenants à déterminer les mots clés de l'objectif et de les expliquer. Les mots clés identifiés étaient « chaque élève, produire, par écrit, narration ».

Au fur et à mesure que les réponses des apprenants étaient énoncées, l'enseignant les marquaient au tableau tout en veillant à les faire améliorer par les élèves eux-mêmes, si bien que leurs réponses aux différentes sollicitations étaient : « on attend de nous que nous puissions produire à la fin de l'activité une narration » pour la première question. Et pour la seconde question, l'objectif a été explicité par les élèves ainsi qu'il suit :

« - chaque élève : chacun d'entre nous, donc moi ;

- produire : réaliser, créer (une histoire), organiser (planifier sa rédaction, début, déroulement, conclusion, forme), raconter (rarrer une histoire réelle ou imaginaire) ;

- par écrit : dans une rédaction ;

- narration : un texte dans lequel on raconte une histoire vécue (vraie) ou une histoire imaginaire (un conte, une fable, une histoire créée ou inventée) ».

Ensuite, les apprenants devaient faire une sorte de synthèse de l'objectif à partir des explications qu'ils ont donné de chaque terme clé, le but étant qu'ils le reformulent en leurs propres mots de façon à se l'approprier. La réponse qui a été consignée au tableau et que les apprenants devaient copier dans leur cahier est la suivante : « je dois réaliser à travers une rédaction écrite, à la fin de l'activité, une histoire réelle ou imaginaire dans un texte bien organisé ». Aussi, fallait-il au cours de cette activité amener les apprenants à percevoir la

valeur du type de texte qu'ils sont amenés à produire, de façon à les inciter à s'engager activement dans les différentes activités qui devaient suivre.

La première question qui leur a été posée est la suivante : « à quoi sert-il d'apprendre à produire un récit ? ». A cette interrogation, les apprenants ont fait plusieurs suggestions de réponses, et la plus part des réponses se résumaient en ces termes « on produit une narration quand on est dans l'obscurité et qu'on s'ennuie (on imagine une histoire plus gaie qui va nous faire rire et nous faire oublier que nous sommes dans le noir) ou lorsque l'on veut faire connaître à une personne un évènement qui s'est déroulé lorsqu'il n'était pas présent, ou encore pour partager avec des gens un évènement qu'on a vécu et qui nous a marqué, on peut aussi écrire un texte narratif lorsqu'on veut devenir romancier ».

A la dernière suggestion, notamment celle d'apprendre la narration pour devenir romancier, l'enseignant a demandé aux apprenants s'ils connaissaient des auteurs de leur localité devenue célèbre et de dire pourquoi à leur avis ils étaient devenus célèbres. Même si les apprenants n'avaient pas toujours les titres des ouvrages desdits auteurs ils ont tout de même identifiés quelques-uns, notamment Lucien Anya Noa (Les Chants de la forêt), œuvre inscrite dans leur programme, Eza Boto (Ville cruelle), Ferdinand Oyono (Vie de Boy). A la question de la raison de leur célébrité, les apprenants ont répondu que ces derniers sont célèbres grâce à la qualité de leurs écrits. Ce jeu de questions et réponse a suffi piquer leur curiosité et susciter leur intérêt pour la narration. A la fin de cette séance, l'enseignant demande aux apprenants de copier dans leur cahier l'objectif et sa reformulation, ce dans l'optique d'établir le relai entre l'école et la maison.

- **Séance 3 : Rappel des acquis**

La troisième séance s'est tenue le mardi 09 février 2021. Cette séance avait pour objectif la révision des notions en rapport avec la narration. Plus précisément, il était question de relier l'objectif d'apprentissage aux acquis antérieurs. C'est ici que de manière plus systématique la VII pouvait être éprouvée, même si au cours des deux séances suivantes elle était également mise en évidence. La première question qui a été posée aux apprenants était celle de savoir si on écrit un récit tel que l'on le raconte à l'oral, ou encore tel que l'on écrit tout autre type de texte. Le but était d'amener les apprenants à opérer la distinction entre l'oral et l'écrit, et de montrer la spécificité du texte narratif par rapport aux autres types de texte.

Ils devaient donc définir les règles qui sous-tendent le texte narratif et le distinguent. Les apprenants s'accordaient presque tous à dire que l'écrit se distingue de la narration et ont justifié leur réponse par le fait que, à l'écrit il y a beaucoup de règles à respecter. Pour ce qui est du second volet de la question, les réponses se référaient à la séance précédente au cours de laquelle ils ont identifiés les composantes du récit, notamment une histoire racontée, un narrateur, des personnages, les indices de temps et de lieu. A la suite de leurs propositions de réponses, l'enseignant leur a posé la question de savoir quels étaient les temps utilisés dans la narration. Les réponses émises étaient les suivantes : l'imparfait, le passé simple, le présent de l'indicatif, le plus-que-parfait.

C'est à partir des éléments de réponses des élèves que la révision a pu être effectuée. Ceux-ci étaient invités à élaborer respectivement une liste de dix adverbess de temps et de lieu que l'on pouvait utiliser dans un texte narratif et de dire à quoi ils servent. S'ils arrivaient à énoncer les adverbess indiqués, ils ne parvenaient pas toujours à déterminer leur rôle, et c'est là que l'enseignant intervenait. En outre, il a été question de réviser la conjugaison des temps des verbess usuellement employés dans la narration. Cette révision a porté sur la conjugaison du passé simple, de l'imparfait, du présent et du plus-que-parfait de l'indicatif. L'enseignant désignait respectivement pour chaque temps trois élèves devant conjuguer respectivement un verbe d'un groupe (1^{er}, 2^e, et 3^e). Etant donné que l'expérience se déroulait au second trimestre, et qu'un cours sur « la chronologie et le schéma narratif » avait déjà été étudié au cours de la première séquence, la révision a également porté sur le schéma narratif.

À cette étape de la révision, les apprenants devaient répondre à la question de l'identification, puis expliquer chaque étape du schéma narratif. S'ils se rappelaient du nombre d'éléments qui constituaient le schéma narratif, ce n'était pas toujours le cas lorsqu'il fallait nommer dans l'ordre les différentes étapes et dire en quoi elles consistent. A travers des relances, et notamment en prenant appui sur les contes qui avaient été racontés par eux au cours de la première séance de la phase d'entraînement, l'enseignant pouvait les amener à définir les cinq étapes du schéma narratif (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, résolution, situation finale). Il a été également question au cours de cette révision de rappeler les différentes parties d'une rédaction scolaire. Les élèves n'éprouvant pas de difficultés à les énoncer, la tâche par la suite était de faire correspondre les différentes étapes du schéma narratif aux parties de la rédaction.

À ce niveau, à partir des réponses proposées par les apprenants, l'enseignant a voulu mettre à nouveau les représentations des apprenants à l'épreuve, concernant les règles (normes) de la narration, en se référant à la réponse concernant la caractéristique énoncée par eux lorsqu'il fallait distinguer l'oral de l'écrit. La question était alors posée de manière à les amener à faire le récapitulatif des composantes de la narration et de ses exigences sur le plan linguistique. La plupart des réponses ayant été énoncées précédemment, ceux-ci n'éprouvaient pas de grandes difficultés à faire des propositions de réponses.

Afin d'assurer le relais école-maison, l'enseignant a consigné au tableau une synthèse des réponses améliorées des élèves : « Pour savoir si une narration respecte toutes les normes, elle doit être rédigée en trois parties dans lesquelles sont intégrés dans l'introduction la situation initiale et l'élément perturbateur ; dans le développement les péripéties et la résolution et dans la conclusion la situation finale et les impressions. Elle doit contenir une histoire racontée, un narrateur qui raconte l'histoire. Elle doit contenir les temps du récit (le passé simple, le présent de narration, l'imparfait de l'indicatif, etc.) les adverbes de temps et de lieu qui situent l'histoire dans le passé et dans un espace précis. Enfin, une narration est bien rédigée si le texte ne comporte pas de fautes de grammaire, de conjugaison ni d'orthographe, et si la production est bien présentée ».

- **Séance 4 : analyse du texte 1 et élaboration de la carte conceptuelle de la narration**

La séance 4 de l'expérience s'est déroulée le mardi 16 février 2021. Également d'une durée de 55min, elle avait pour objectif d'analyser un texte narratif en vue d'élaborer une carte conceptuelle de la narration. En référence à la séance précédente les apprenants devaient analyser sous le guide de l'enseignante un texte, « Le chien et son image », en vue de dégager non seulement ses caractéristiques linguistiques, mais aussi sa structure narrative. Même si le texte est relativement court, et ne se présente pas sous la forme d'une rédaction de narration scolaire, avec introduction, développement conclusion bien distincte avec des démarcations de paragraphes. Il est davantage question ici d'amener les apprenants à découvrir dans un premier temps le texte (d'auteur) les caractéristiques de la narration et à partir de l'analyse du texte de construire une carte conceptuelle, qui leur permettra de visualiser et conserver plus aisément en mémoire les composantes du récit.

La collaboration a certes lieu au cours de cette séance, mais elle se déroule davantage entre l'enseignante et l'apprenant, ou plutôt entre l'enseignante et les apprenants. La première

tâche qui leur est proposée consiste en la compréhension du texte. Les apprenants devaient dire de quoi il s'agit dans le texte, identifier le type de texte d'une part, sa forme d'autre part et justifier chacune de leur réponse. Eu égard aux activités menées au cours des séances précédentes, les apprenants ont pu identifier le type de texte et justifier les réponses en énonçant les caractéristiques. Quant à la question de la forme du texte, ils ne faisaient pas de distinction entre la fable et le conte. C'était le lieu pour l'enseignante de préciser la spécificité de la fable par rapport au conte. C'est après cet étayage que ceux-ci ont pu identifier et justifier la forme de texte en présence.

La compréhension du texte devait aboutir à son analyse au cours de la prochaine activité en vue de la schématisation dans un premier temps de la carte conceptuelle du texte narratif, et dans un second celui de la fable étudiée. Les apprenants n'étant pas familiarisés à la construction de la carte conceptuelle (mentale), l'enseignante a dessiné la première carte au tableau et leur a expliqué son bien-fondé. Les cartes étaient élaborées de façon à être attrayante à travers l'utilisation de craies de couleurs pour distinguer les différentes composantes. Ayant introduit essentiellement les entrées, les apprenants devaient indiquer les contenus à partir des éléments du texte.

À travers la carte conceptuelle du texte narratif, l'apprenant pouvait visualiser non seulement les caractéristiques linguistiques du texte, notamment le temps des verbes (temps du passé lorsque le récit est au passé, temps du présent lorsque le récit est au présent, présent de narration, passé composé), la narration elle-même (histoire racontée, narrateur à la première ou troisième personne, indices de lieu, indices de temps, personnages) ; mais également les formes de texte qui privilégient la narration (roman, nouvelle, conte, fable, etc.).

De façon plus explicite encore, l'élaboration de la carte conceptuelle du texte étudié permet une meilleure préparation dans la rédaction de la narration, en ce qu'elle permet de mettre en évidence le schéma narratif et les différents éléments (explicites) qui permettent de le construire. Ainsi, la première étape, la situation initiale ou le début de l'histoire répond aux questions « Qui ? (le héros, les personnages) » ; « Où ? (le lieu de l'action) », « Quand ? (le moment où se déroule l'action) » ; l'élément perturbateur ou l'évènement inattendu ou encore le problème qui répond aux questions « Quoi ? Comment ? » ; Les péripéties ou les aventures qui répondent aux questions « Que fait le héros ? Que lui arrive-t-il ? Qui vient l'aider ? » ; la résolution ou résultat de l'action et la fin de l'histoire ou dénouement qui répond aux questions « Comment se termine l'histoire ? Que devient le héros ? ».

- **Séance 5 : analyse du texte 2 et élaboration de la grille de critères de réussite**

La cinquième séance s'est déroulée le mardi 23 février 2021. Elle avait pour objectif d'analyser le texte narratif en vue de l'élaboration d'une grille de critères de réussite de la narration. Le texte analysé au cours de cette séance était le conte « Pourquoi le crocodile ne mange pas la poule » extrait de l'*Anthologie nègre* de Blaise Cendrars (1921). Deux activités principales ont été menées. Premièrement, la compréhension du texte qui visait non seulement la révision de la séance précédente, mais servait également de prétexte pour examiner les critères pris en compte dans l'évaluation de la production écrite en général, et dans celle de la narration en particulier. L'apprenant devait donc identifier le type de texte, et à partir de questions de relances de l'enseignant (aide verbale), justifier sa réponse en prenant appui sur les caractéristiques grammaticales, lexicales, et sur la structure du texte. Il devait également identifier la forme d'écrit (genre) en comparant le texte corpus au texte étudié précédemment en vue d'en dégager les spécificités.

Deuxièmement, il était question de concevoir la grille de critères de réussite et de l'expliquer. Cette activité était dans un premier temps directive, parce que prise en charge par l'enseignante, notamment en ce qui concernait l'identification des entrées de la grille (correction de l'expression, compréhension, organisation des idées, présentation). Mais lorsqu'il fallait intégrer les informations correspondantes à chaque critère, la collaboration avec les apprenants avait lieu. Ayant procédé à l'explication de chaque critère, les apprenants devaient, en se référant au corpus et avec l'étayage verbale de l'enseignant, identifier pour chaque critère les indicateurs qui correspondaient et faire des observations. L'activité suivante était une évaluation formative au cours de laquelle un nouveau texte est proposé aux apprenants, et ils devaient élaborer leur propre grille de critères de réussite. La collaboration ici n'est plus asymétrique mais symétrique parce qu'elle se déroule entre pairs à travers des groupes de travail.

- **Séance 6 : production du premier jet d'écriture, confrontation**

La séance 6 a eu lieu le mardi 02 mars 2021. A la différence des cinq premières séances de la phase d'entraînement, celle-ci a durée 60 mn. C'est au cours de cette séance que la variable liée à la collaboration est véritablement expérimentée. L'objectif était de créer des situations de pratiques dans lesquelles l'apprenant devait exercer sa compétence scripturale en vue de l'atteinte de l'objectif de l'expérience. Les activités se sont déroulées à trois niveaux. D'abord, l'enseignante après avoir présenté la tâche à la classe, les a invités la

réaliser. Il fallait au cours de cette première activité produire la narration de manière individuelle. Les apprenants devaient écrire dans leurs cahiers d'activités respectifs. Cette première phase individuelle avait pour but d'amener l'apprenant à réfléchir sur les ressources à mobiliser pour la réalisation de la tâche, à rechercher les idées utiles pour sa production. Elle a duré 15 min.

Ensuite, la seconde activité s'est déroulée en groupe de travail. L'enseignante a réparti la classe expérimentale en groupes de 5, soient 6 groupes de travail. Pour que cette phase de l'apprentissage ne soit pas une occasion de distraction et d'indiscipline, il fallait créer un climat favorable aux interactions efficaces (Morissette et Voynaud, 2002). Les responsabilités étaient alors distribuées au sein des groupes, de sorte que chaque membre avait un rôle à jouer et se sentait impliqué dans l'activité. Avant le début de l'activité, le rôle de chacun lui était explicitement expliqué. Chaque groupe était donc constitué d'un secrétaire, d'un modérateur, d'un porte-parole, d'un censeur et d'un membre.

Les apprenants devaient discuter de leur compréhension de la tâche, l'analyser, mettre en commun leurs idées, leurs connaissances, afin de produire un texte unique. Phase assez sensible de l'apprentissage, ce n'était pas le lieu pour l'enseignante de rester en retrait. Au contraire, sans être trop impliquée, elle se rapprochait des différents groupes pour leur apporter de l'aide lorsqu'ils en avaient besoin. Elle pouvait être gestuelle ou verbale. L'enseignante pouvait faire des suggestions sans toutefois être tendancieuse, l'objectif étant d'amener les apprenants à percevoir un élément qui leur échappe, ou un aspect sur lequel le groupe ne parvient pas à s'accorder. Elle jouait donc un rôle de guide (Vygotski, 2019 ; Bruner, 1983).

Enfin, la troisième activité de cette séance était la confrontation des productions au terme du premier jet d'écriture. Il était important de maintenir la classe dans un climat de confiance. Pour ce faire la présentation des travaux ne s'effectuait pas dans le désordre. Il fallait veiller au mode de communication et d'intervention. Seuls les porte-parole des groupes devaient présenter le travail de leurs membres. Durant la présentation les autres groupes devaient écouter attentivement et faire des observations à la lumière de la grille de critères de réussite. Le porte-parole à la fin de sa présentation était tenu de répondre aux questions de la classe relativement aux observations faites. Lorsqu'une réponse semblait ambiguë ou non satisfaisante, c'était généralement à ce niveau qu'un autre membre du groupe était sollicité pour aider son pair à expliciter au mieux la réponse, mais il fallait respecter le tour de parole. L'enseignant durant la confrontation relevait au tableau les erreurs récurrentes. Et à la fin de

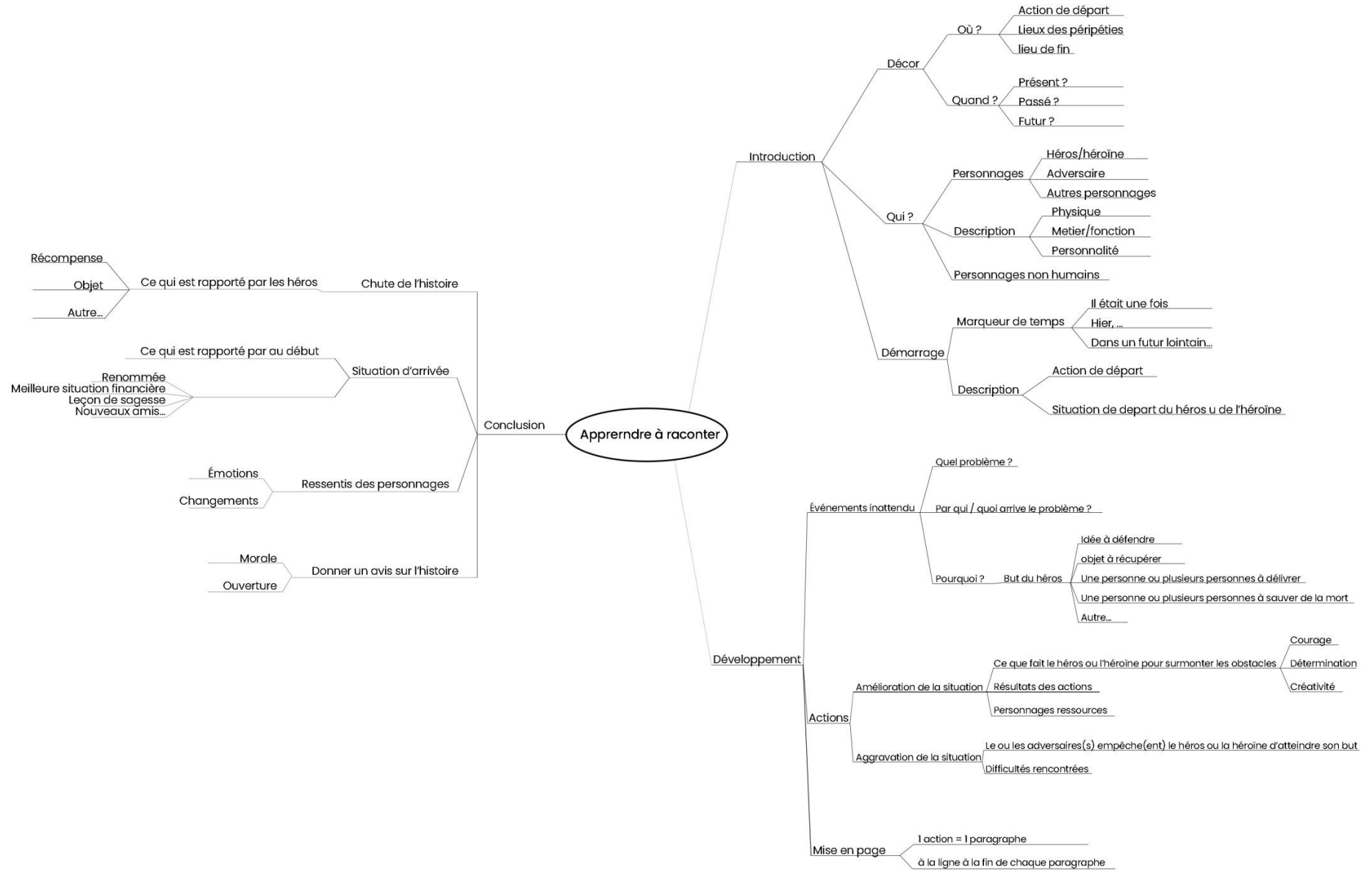
la présentation des productions, identifiait avec les apprenants la source de l'erreur et y apportait la remédiation appropriée lorsqu'il y avait lieu.

- **Séance 7 : Feedback et remédiation**

La séance 7 de la phase d'entraînement a eu lieu le mardi 09 mars 2021. Elle a également duré 55 mn car l'objectif était d'évaluer la pratique de l'apprenant en vue de vérifier leur compréhension et fournir les feedbacks appropriés. Cette séance s'est déroulée en deux phases : la première a consisté en la production du second jet d'écriture, et la seconde au bilan des apprentissages. Pour ce qui est production du second jet d'écriture il s'agissait de permettre à l'apprenant de faire un retour sur ses acquis dans l'optique de mesurer sa capacité à résoudre seul la tâche pour laquelle il a reçu de l'aide au départ à travers les activités collaboratives. Des copies préparées à cet effet leur ont été distribuées. La production du second jet d'écriture a duré 40 mn. Le travail s'effectuant de manière individuelle, il fallait laisser un peu plus de temps à l'apprenant pour construire, que lors de la production du premier jet. A ce niveau, même si le chercheur n'intervenait plus dans la pratique de l'apprenant, il pouvait circuler et repérer celles des productions à exploiter pour les rétroactions plus tard.

Au terme de la production, une fois les copies récupérées, le chercheur a sélectionné trois productions d'apprenants dont une mauvaise, une moins bonne et une bonne, qu'il a lues devant la classe en veillant à l'anonymat de la copie. Chacune des lectures était marquée par des appréciations tantôt positives, tantôt négatives, mais constructives. Le but étant de montrer aux apprenants ce qui a fonctionné et qui est à encourager dans leurs productions, et ce qui reste encore à améliorer. L'objectif ici n'étant pas de porter véritablement un jugement, il s'agissait de faire un retour d'information, descriptif, et constructif. Le feedback dans ce sens s'inscrivait dans un processus d'évaluation formative. C'est à la suite de ce feedback que le chercheur a procédé, en collaboration avec les apprenants, au bilan des apprentissages. Il a consisté au résumé à travers une carte conceptuelle de la procédure de rédaction de la narration. Le schéma 9 représente le bilan schématisé sous la forme d'une carte conceptuelle des apprentissages au sujet de la rédaction de la narration :

Schéma 9 : carte conceptuelle de la rédaction de la narration



Les fiches d'enseignement de chacune des séances de l'intervention didactique appliquée au groupe expérimental figurent dans l'annexe 3 du document.

4.4.9. Post-test

Suivant l'application de l'intervention expérimentale (dispositif didactique expérimental) et l'enseignement classique dans le groupe de contrôle, le post-test a été effectué le mardi 16 mars 2021. Le post-test a consisté en une évaluation des connaissances pratiques des apprenants en expression écrite, la narration en l'occurrence. Que ce soit pour les participants du groupe expérimental ou pour ceux du groupe de contrôle, cette étape s'est déroulée le mardi suivant la dernière séance de la phase d'enseignement. Le test proposé, identique à celui administré lors du pré-test, a permis l'évaluation de la flexibilité cognitive et imaginative des apprenants à l'écrit au post-test.

4.5. TECHNIQUES D'ANALYSE DES RÉSULTATS

Après correction du test, le dépouillement des données et le traitement statistique ont été réalisés via le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) version 20.0. Nous avons procédé à plusieurs types d'analyses à savoir, les analyses descriptives (tri à plat et tris croisés), le *t de student* et les analyses corrélationnelles et de régression linéaire simple pour confirmer les résultats qui découlaient du *t de student*.

4.5.1. Analyse descriptive

Après dépouillement des copies et correction des pré-test et post-test, nous avons procédé aux analyses descriptives. Celles-ci consistent à examiner les résultats des informations recueillies, à les ordonner, et à les présenter sous forme de tableaux de fréquences à travers les tris à plat et les tris croisés. Ces tableaux ont permis d'apprécier les tendances générales des résultats.

4.5.2. La comparaison des moyennes à travers le t- de student

Le test *t-de Student* ou test t est un test statistique paramétrique où la statistique de test suit une loi de Student. Lorsque l'hypothèse est nulle, il varie. Le Test t ou le *t de Student* sert à comparer les moyennes entre deux populations relativement à une variable aléatoire continue. Selon Fortin Gagnon (2016), il convient aux échantillons de toutes tailles. À cet effet, les données doivent être du niveau d'intervalle ou de proportion et présumé comporter des variables présumées, être normalement distribuées dans la population. Il existe deux variables du test T, selon le type d'échantillons. On distingue les échantillons indépendants ou échantillons appariés. Dans le cas de ce travail, le test t s'inscrit dans les échantillons

indépendants et sert à comparer la manière d'évoluer de la variable dépendante (continue) dans un groupe expérimental et dans un groupe contrôle. Autrement dit, on veut vérifier si le fait d'appartenir au groupe expérimental ou au groupe témoin a une influence sur la variable continue (VD). Ces groupes sont généralement constitués de façon aléatoire même si le choix des établissements a été fait par un échantillonnage non aléatoire.

Selon Kellar et Kevin (2013), le test t est assez robuste pour être utilisé avec confiance même s'il manque un postulat ou plus. Dans ce sens, Gagnon et Fortin (2016) précise que l'utilisation du test t pour échantillon indépendant repose sur les postulats suivants :

- la variable dépendante doit présenter une distribution normale ;
- les deux groupes doivent avoir la même variance ;
- la variable dépendante est mesurée à l'aide d'une mesure continue ;
- les échantillons de la variable dépendante sont indépendants.

Pour l'interpréter, on procède comme suit : la différence entre les deux moyennes est importante, les variabilités des données sont faibles, le nombre d'individus est élevé, et la formule est la suivante $t = \frac{|m_1 - m_2|}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$.

Pour savoir si la différence est significative, il faut tout d'abord lire dans la table t, la valeur critique correspondant au risque $\alpha = 5\%$ pour un degré de liberté : $d.d.l = n_A + n_B - 2$. Si la valeur absolue de t est supérieure à la valeur critique, alors la différence est significative. Dans le cas contraire, elle ne l'est pas. Si le degré de significativité ou p-value correspond au risque indiqué par la table de student pour la valeur t. Si $p < 0,05$ on considère que le résultat n'est pas le fruit du hasard : le résultat est significatif. Sinon, le résultat, en l'absence d'effet du facteur n'est pas significatif.

4.5.3. Les tests d'hypothèses et analyse des corrélations

L'étude a pour objet de prédire et de contrôler l'impact des variables sociales et affectives dans le processus enseignement/apprentissage sur la flexibilité cognitive et imaginative des apprenants du sous-cycle d'observation en expression écrite. Elle s'appuie principalement sur les cadres théoriques de Clément (2009) sur la flexibilité cognitive, et de Vygotski (1934, 2019) l'approche socioconstructiviste, d'où l'hypothèse de causalité. Au regard de l'objectif et des modalités formulées trois outils permettront de tester les hypothèses : le *t de student*, les analyses corrélationnelles, les analyses de régression linéaire simple.

L'objectif visé par ces analyses est de répondre à notre question de recherche à savoir les liens qui existent entre les variables sociales lors du processus enseignement/apprentissage et la flexibilité cognitive et imaginative des apprenants du niveau du sous-cycle d'observation en expression écrite. La réponse à cette question passe par la vérification des hypothèses de recherche qui en découlent. Il importe ici de mesurer la corrélation entre les variables, d'où l'utilisation des analyses corrélationnelles de Bravais Pearson noté r . Cet indice statistique mesure la force et la direction de la relation linéaire entre deux variables X et Y . Autrement dit, le but de cette analyse est de vérifier d'une part, si les variables quantitatives X et Y croissent ou décroissent ensemble (Caumont et Ivanaj, 2017). D'autre part, il est question « d'évaluer ou de mesurer jusqu'à quel degré ces variables croissent ou décroissent ensemble » (Amin, 2005, p. 379). Le coefficient de corrélation linéaire simple, dit de Bravais-Pearson est une normalisation de la covariance par le produit des écarts-type.

Pour interpréter ou pour savoir si un coefficient est significatif, la valeur de p doit être plus petite que 0,01. On vérifie l'hypothèse nulle, selon laquelle il n'existe pas de différence entre les variables x (la collaboration) et y (la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite). Ensuite on détermine le sens de la relation (positif ou négatif) ainsi que la force de celle-ci (faible, moyenne, ou forte). D'après Fortin et Gagnon (2016), plus le coefficient se rapproche de $\pm 1,00$, plus la relation entre les deux variables est forte ou parfaite et le degré de la relation entre deux variables est donné par la taille du coefficient de corrélation (Caumont et Ivanaj, 2017). De ce fait, il est possible de connaître avec précision les valeurs de Y pour chacune des valeurs de X . Ainsi, sur le plan statistique, r pour une telle dépendance implique que les observations, représentées sous la forme d'un nuage de points, se trouvent toutes alignées sur une droite.

Pour être interprété, le coefficient de corrélation doit être significatif. Si le coefficient est non significatif, on considère qu'il est semblable à $r = 0$. Par contre, lorsqu'il est significatif, le coefficient de corrélation donne deux informations importantes :

- *le sens de la relation linéaire entre les deux variables*

Le coefficient de corrélation, qui présente finalement la covariance standardisée, est compris dans l'intervalle $-1 \leq r \leq 1$. Un coefficient de 1 indique une corrélation positive parfaite entre les deux variables. À l'inverse, un coefficient de -1 indique une corrélation négative parfaite : lorsque la variable X augmente, la variable Y diminue dans la même proportion. Dans les deux cas, les points tombent parfaitement sur la droite. Un coefficient de

0 indique qu'il n'y a aucune relation entre les deux variables. Ainsi, la variation de l'une n'est aucunement associée à la variation de l'autre.

- *la force de la relation linéaire entre les deux variables*

Plus la valeur du coefficient est proche de +1 ou de -1, plus les deux variables sont fortement associées. Au contraire, plus le coefficient est proche de 0, moins les variables partagent de covariance et donc, moins l'association est forte. A partir des balises de Cohen (1988), nous regardons seulement la valeur du coefficient, puis nous l'interprétons.

Tableau 19 : Les balises d'interprétation de Cohen

$0 \leq r_{xy} \leq 0,30$	Effet de petite taille	Corrélation faible
$0,30 \leq r_{xy} \leq 0,50$	Effet de taille moyenne	Corrélation modérée
$0,50 \leq r_{xy} \leq 1$	Effet de taille moyenne	Corrélation forte

La détermination du coefficient de corrélation entre deux variables, le calcul du degré de signification, encore appelé coefficient de détermination $(r_{xy})^2$ permet d'obtenir la variabilité commune entre les variables. On l'obtient en multipliant par 100 le coefficient de corrélation élevé au carré. D'après Kellar et Kelvin (2013), le coefficient de détermination rend compte de la variance partagée par la variable dépendante et la variable indépendante.

Aussi, à partir de trois groupes indépendants, la marge de l'erreur s'additionne et augmente avec la manipulation des opérations statistiques : c'est ce qui justifie l'utilisation du test ANOVA ou analyse de la variance (Cadario, Butori et Parguel, 2017). Le choix de ce test s'explique par le fait que l'erreur est commise une seule fois, quel que soit le nombre n de groupes indépendants à comparer (n entier naturel supérieur ou égal à 3). L'analyse de corrélations permet de décrire la force relative d'une relation entre deux variables. Il s'agit d'établir une prédiction en se fondant sur la corrélation, ce qui justifie le recours à une procédure de régression.

L'analyse de régression consiste à déterminer les facteurs qui prédisent ou expliquent la valeur de la variable dépendante (variable prédite en se fondant sur celle de la variable indépendante). Un modèle de régression linéaire simple ne contient qu'une seule variable indépendante et la variable dépendante est une variable continue. Ainsi, dans le cas d'espèce nous allons présenter comment il serait possible d'expliquer (ou de prédire) la variance des

scores de la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite à l'aide d'une combinaison linéaire des valeurs des variables de la collaboration. Ainsi l'équation de régression sera une ligne qui passe dans le nuage de points de manière à obtenir la meilleure prédiction des valeurs prises par la variable Y à partir des valeurs de la variable X. La matérialisation de régression sous forme d'équation s'écrit comme suit : $Y' = a + bx$. Y' correspond à la variable dépendante, X c'est la variable indépendante, a point d'intersection de la droite avec l'axe des Y ; et b c'est la pente de la droite appelée « coefficient de régression bêta (b) ».

Au demeurant, ce chapitre, avec tout ce qu'il a englobé comme éléments sur le contexte de l'expérimentation et sur la méthodologie de travail adoptée, a donné au lecteur la possibilité de se familiariser avec la démarche adoptée dans le recueil des données, leur traitement et procédés d'analyse, dans le but de lui faciliter la compréhension du contenu du chapitre d'analyse et interprétation des résultats qui va suivre. Des tableaux récapitulatifs, des schémas, et des encadrés ont certainement contribué à la simplification des données qui seront analysées. Le lecteur pourra y revenir à chaque fois qu'il en éprouvera le besoin.

**TROISIÈME PARTIE : CADRE
OPÉRATOIRE**

La troisième partie de thèse également construite autour de deux chapitres présente et analyse les résultats de la recherche d'une part, et d'autre part interprète et discute les résultats. Le chapitre 5, déroulé en deux grandes sections, présente dans la première section les résultats des analyses descriptives. Plus spécifiquement, cette section se déroule en deux sous sections l'identification des participants de l'étude à travers le tri à plat et le tri-croisé. La seconde section présente les statistiques descriptives des résultats de l'expérience au pré-test et au post-test, et la vérification des hypothèses. Le dernier chapitre enfin aborde l'interprétation des résultats et envisage des perspectives à l'étude. L'interprétation et la discussion des résultats est faite suivant les trois variables de la recherche. Alors que les perspectives sont envisagées sur les plans théoriques et didactiques.

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Le présent chapitre est constitué de deux grandes articulations. Dans un premier moment, les résultats des analyses descriptives relatives aux caractéristiques des participants des différents groupes de l'expérience seront présentés. De manière spécifique, il sera question de présenter les données relatives au sexe, à l'âge, au statut et aux moyennes de chaque groupe d'expérience ; ce qui sera effectué sous forme de tableaux de fréquences. Dans un second temps, la vérification des différentes hypothèses de recherche à l'aide des outils statistiques tels que mentionnés dans le chapitre quatre (le *t de student*, l'analyse de la variance et le test de corrélation de Pearson).

5.1. PRÉSENTATION DES RESULTATS DES ANALYSES DESCRIPTIVES

Dans cette première partie du chapitre l'identification des participants de l'étude et les résultats de la statistique descriptive est d'actualité. Il est question ici de présenter les résultats descriptifs du prétest et du post-test des deux groupes d'expériences.

5.1.1. Identification des participants de l'étude

L'identification des participants de l'étude et les résultats de la statistique descriptive dans cette partie du chapitre consiste en une présentation comparative des résultats descriptifs du prétest et ceux du post-test des deux groupes d'expériences. Les tris à plat et les tris croisés permettent d'identifier les participants de l'étude à partir des variables sexe, âge et statut de l'apprenant voire du groupe

5.1.1.1. *Tris à plat*

Les données du terrain ont permis de relever trois variables à savoir : le sexe, l'âge et le statut. Il est question de présenter chaque variable à partir d'un tableau ou d'un graphe. Il convient de rappeler que l'échantillon est constitué de 61 participants.

Tableau 20 : distribution de l'échantillon de l'étude selon le groupe de l'expérience des participants

Groupes de l'expérience	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Groupe contrôle	30	49,2	49,2
Groupe Expérimental	31	50,8	100,0
Total	61	100,0	

Le tableau montre que l'effectif de l'échantillon de l'étude est constitué de 61 participants à l'expérience soit 49,52 % pour le groupe contrôle et 50,8 % pour le groupe expérimental. Ce qui représente respectivement 30 et 31 élèves. L'analyse de la distribution de l'échantillon des élèves laisse apparaître que le groupe contrôle et le groupe expérimental a sensiblement les mêmes fréquences.

Tableau 21 : distribution de l'échantillon de l'étude selon le sexe des participants

Sexes	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Masculin	30	49,2	49,2
Féminin	31	50,8	100,0
Total	61	100,0	

Le tableau présente la répartition de l'échantillon de l'étude selon le sexe est constituée de 61 élèves. La proportion des élèves de sexe masculin est de 49,2 % et celle de sexe féminin est de 50.8 %. L'aspect genre est contrôlé, car, les effectifs sont sensiblement les mêmes. La différence n'est pas significative, elle est de 1.6 %, c'est-à-dire qu'elle est faible.

Tableau 22 : distribution de l'échantillon de l'étude selon la tranche d'âges des élèves

Tranches d'âges	Fréquence	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
[9 ans-11ans]	13	21,3	21,3
[12ans -14ans]	39	63,9	85,2
[15ans -17ans]	9	14,8	100,0
Total	61	100,0	

Le tableau relatif à la répartition de l'échantillon de l'étude selon la tranche d'âge des participants à l'expérience montre qu'elle est constituée de trois tranches d'âge. La première tranche comporte 13 participants ayant l'âge de 9 à 11 ans qui représente un pourcentage de 21,3 %. La deuxième tranche d'âge est constituée de 39 participants âgés de 12 à 14 ans soit un pourcentage de 63,9 %. La troisième tranche d'âge comporte 9 élèves âgés de 15 à 17 ans représentant un pourcentage de 14,8 %. La fréquence des élèves dont la tranche d'âges est comprise entre 12 et 14 ans est par conséquent la plus représentative. Les participants qui ont chevauchés ou qui ont eu des difficultés de scolarisation ou d'apprentissage sont ceux dont la tranche d'âge se situe entre 15 et 17 ans, soit un pourcentage de 14,8%. Même si elle semble être faible, cette proportion laisse transparaître que le phénomène de redoublement est encore récurrent dans le système éducatif camerounais.

Tableau 23 : répartition de l'échantillon de l'étude selon le statut des élèves dans la classe

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Valide Nouveau	49	80,3	80,3
Redoublant	12	19,7	100,0
Total	61	100,0	

Le tableau confirme les données du tableau précédent relatives au phénomène du redoublement. 49 élèves ont pour statut nouveau soit un pourcentage de 80.3 %, 16 élèves reprennent la classe soit un pourcentage de 19,7 %. Il y a lieu de préciser que malgré que les

enseignements aient eu lieu, il n'y a pas toujours d'apprentissage. Certains élèves accumulent toujours des années dans la même salle de classe.

5.1.1.2. *Tris croisés*

Dans cette sous-rubrique, il est question de croiser les trois variables (sexe, âge, statut) présentées plus haut avec les différents groupes de l'expérience de l'étude (groupe contrôle, groupe expérimental).

Tableau 24 : répartition de l'échantillon de l'étude selon le genre en fonction des groupes de l'expérience des participants de l'étude

			SEXE	
			Masculin	Féminin
Groupes	Contrôle	Effectif	17	13
		% dans Groupes	56,7%	43,3%
	Expérimental	Effectif	13	18
		% dans Groupes	41,9%	58,1%
Total		Effectif	30	31
		% dans Groupes	49,2%	50,8%

Le tableau de la répartition de l'échantillon de l'étude selon le genre en fonction du groupe de l'expérience des participants de l'étude montre que le groupe contrôle est constitué de 17 garçons soit un pourcentage de 56,7 % contre 13 filles pour un pourcentage de 43,3 %. Le groupe expérimental est constitué de 13 garçons soit un pourcentage de 41,9 % contre 18 filles avec un pourcentage de 58,1 %. Il ressort de cette analyse que les deux sexes semblent inversement équitables répartis dans les deux groupes. Dans le groupe de contrôle, le genre masculin prédomine. Or dans le groupe expérimental, c'est l'inverse.

Tableau 25 : distribution croisée de l'âge et des groupes de l'expérience l'étude

		AGE			Total
		[9 ans-11ans]	[12ans -14ans]	[15ans - 17ans]	
Groupes Contrôle	Effectif	4	19	7	30
	% dans Groupes	13,3%	63,3%	23,3%	100,0%
Expérimenta l	Effectif	9	20	2	31
	% dans groupes	29,0%	64,5%	6,5%	100,0%
Total	Effectif	13	39	9	61
	% dans Groupes	21,3%	63,9%	14,8%	100,0%

Les données de la distribution des fréquences selon l'âge et le groupe d'expérience montrent que le pourcentage des participants à l'étude de la tranche d'âge 9 ans-11ans est plus du double dans le groupe expérimental soit respectivement un pourcentage de 29.0% et de 13.3%. Cette tranche se situe à la fin des opérations concrètes ou l'enfant est capable déjà de résoudre des opérations concrètes le préparant à l'entrée dans la pensée hypothético-déductive mettant en exergue le raisonnement sur des objets abstraits et par conséquent sur la capacité à questionner ses choix, sa pensée. Les élèves dont l'âge est compris entre 12 ans à 14 ans représentent une proportion de 63.3 % dans le groupe contrôle et 64,5 % dans le groupe expérimental soit 30,3 %. En ce qui concerne la dernière tranche d'âge (15 ans à 17 ans), l'on s'aperçoit que les participants de l'étude dans le groupe contrôle sont 4 fois supérieurs à ceux du groupe expérimental. Soit respectivement un pourcentage de 23,3% et 6,5%. Dans ces dernières tranches d'âges, les élèves sont en plein dans la phase pubère et on observe des transformations sur les plans physiques voire biologiques, susceptibles d'entraîner des effets sur la reconstruction de l'image corporelle avec un impact sur le traitement de l'information sur le plan cognitif. Il y a lieu de préciser que la relation pédagogique doit placer l'apprenant dans un système de construction des savoirs dynamiques dans le but de faciliter son adaptation et de valoriser son estime de soi.

Tableau 26 : distribution croisée du statut et les groupes de l'expérience de l'étude

			STATUT		Total
			Nouveau	Redoublant	
Groupes	Contrôle	Effectif	21	9	30
		% dans Groupes	70,0%	30,0%	100,0%
	Expérimental	Effectif	28	3	31
		% dans groupes	90,3%	9,7%	100,0%
Total	Effectif		49	12	61
	% dans groupes		80,3%	19,7%	100,0%

L'analyse de la distribution du statut des élèves au tableau laisse apparaître que les groupes sont composés davantage de nouveaux élèves que d'anciens élèves. Les nouveaux représentent un pourcentage de 80,3 % soit 70 % pour le groupe contrôle et 90,3% pour le groupe expérimental. La distribution des redoublants est de 30 % pour le groupe contrôle et 9.7% pour le groupe expérimental. Le redoublement reste un phénomène récurrent dans le système éducatif camerounais. Ce qui peut justifier le fait que les élèves aient du mal à développer la flexibilité créative ou imaginative en situation de résolutions de problèmes.

5.2. STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIENCE

L'analyse descriptive des données articule les trois variables explicatives de l'étude à savoir les savoirs déjà-là, la ZPD et l'estime de soi.

5.2.1. Statistiques descriptives des résultats de l'expérience au prétest

5.2.1.1. *Statistiques descriptives relatives aux savoirs déjà-là au prétest*

Tableau 27 : statistiques descriptives relatives aux savoirs déjà-là des élèves des groupes de l'expérience au prétest

GROUPES	Moyenne	Écart type	Variance
Groupe contrôle	4,97	2,428	5,895
Groupe Expérimental	6,61	2,390	5,712
Total	5,80	2,529	6,394

De l'analyse des résultats du tableau, l'on peut remarquer que la différence de moyenne du groupe contrôle et du groupe expérimental est très faible au prétest. En effet, la moyenne générale du prétest est d'une valeur numérique de 4,97 au groupe contrôle avec une valeur 2,428 d'écart type. Elle correspond à 6,61 au groupe expérimental avec un écart-type de 2.390. D'où le caractère homogène des deux groupes qui ont sensiblement le même niveau de difficulté, puisqu'ils ont subi la même épreuve de connaissances. Dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin, les élèves éprouvent des difficultés majeures en français et plus spécifiquement en expression. Leur capacité à développer la flexibilité imaginative reste très faible, on peut alors questionner la manière dont ils construisent leurs savoirs.

5.2.1.2. Statistiques descriptives relatives développement de la ZPD des élèves au prétest

Tableau 28: statistiques descriptives relatives au développement de la ZPD des élèves selon les groupes d'expérience au prétest

GROUPES	Moyenne	Écart type	Variance	% de N total
Groupe contrôle	3,80	1,669	2,786	49,2%
Groupe Expérimental	5,03	1,560	2,432	50,8%
Total	4,43	1,717	2,949	100,0%

De l'analyse des résultats du tableau, les données numériques du prétest montrent que la moyenne générale a pour valeur numérique 3.80 pour le groupe contrôle avec un écart-type de 1,669 et une moyenne d'une valeur numérique de 5.03 pour le groupe expérimental avec un écart-type de 1,560. Ce qui prouve que les scores autour de la moyenne ne sont pas très dispersés. D'où le caractère homogène des deux groupes qui ont sensiblement le même niveau de difficulté, car ont subi la même épreuve de connaissances. L'on s'aperçoit que dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin, les élèves éprouvent des difficultés majeures à l'écrit, même si au regard des statistiques on peut déduire que les élèves ont davantage de faibles scores dans le groupe expérimental. Toutefois, les élèves semblent avoir le même niveau de difficulté à l'écrit quoiqu'encore plus accentuée dans le groupe contrôle.

5.2.1.3. Statistiques descriptives relatives développement de l'estime de soi

Tableau 29: statistiques descriptives relatives au développement de l'estime de soi des élèves selon les groupes d'expérience au prétest

Groupes	Moyenne	Écart-type	Variance	% Total
Groupe contrôle	3.60	1.714	2.938	49.2
Groupe expérimental	4.94	1.504	2.262	50.8
Total	4.28	1.733	3.004	100

De l'analyse des résultats du tableau, les données numériques du prétest montrent que la moyenne générale a pour valeur numérique 3.60 pour le groupe contrôle soit un écart-type de 1,714 et 4.94 pour le groupe expérimental soit un écart-type de 1,504. Ce qui prouve que les scores autour de la moyenne ne sont pas très dispersés. D'où le caractère homogène des deux groupes qui ont sensiblement le même niveau de difficulté, car ils ont subi la même épreuve de connaissances pour ce qui est de la variable estime de soi. L'on s'aperçoit que dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin les élèves éprouvent des difficultés majeures à apprendre l'écrit, même si au regard des statistiques on peut déduire que les élèves ont davantage de faibles scores dans le groupe contrôle. Toutefois, les élèves semblent avoir le même niveau de difficulté en expression écrite même si elles sont encore plus accentuées dans le groupe contrôle.

5.2.2. Statistiques descriptives des résultats de l'expérience au post-test

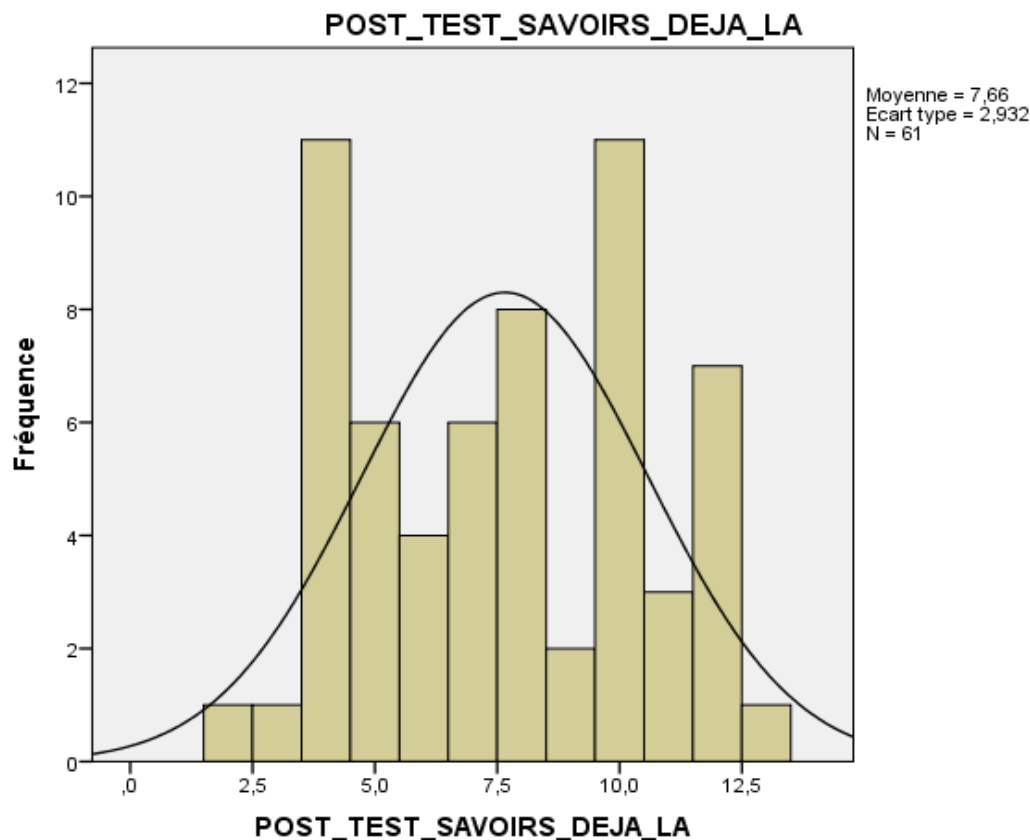
5.2.2.1. Statistiques descriptives relatives aux savoirs déjà-là au post-test

Tableau 30 : statistiques descriptives relatives aux savoirs déjà-là des élèves des groupes de l'expérience au post-test

GROUPES	Moyenne	Écart type	Variance	% de N total	N
Groupe contrôle	5,67	2,294	5,264	49,2%	30
Groupe Expérimental	9,58	2,078	4,318	50,8%	31
Total	7,66	2,932	8,596	100,0%	61

De l'analyse des notes relatives à la première variable, on note sensiblement une amélioration des notes. La valeur numérique de la moyenne générale est de 5,67 au groupe contrôle, soit un écart-type de 2,294 et de 9,58 au groupe expérimental soit un écart-type de 2,078. La moyenne au groupe expérimental est largement supérieure à la moyenne soit 9,58 et 5,67 au groupe contrôle. Au post-test, il y a amélioration des notes ; ce qui se justifie par le fait que lors de la co-construction du cours les savoirs déjà là ont été pris en compte. Au regard de la valeur de l'écart-type qui a pour valeur numérique 2.078, les scores sont dispersés autour de la moyenne. Le fait d'avoir subi l'effet expérimental permet de comprendre une telle configuration statistique. Ces résultats montrent au niveau de la statistique descriptive que, l'épreuve de connaissances administrée aux élèves était bien construite et par conséquent valide et fiable, ce qui permet d'analyser la courbe de la loi normale.

Graphique 1: histogramme et courbe de la loi normale des statistiques des élèves au post-test relatif aux savoirs déjà-là personnel



Le graphique présente un histogramme qui laisse apparaître la distribution des scores des élèves autour de la moyenne et une courbe de la loi normale. La courbe de la loi normale laisse apparaître la tangente perpendiculaire à la droite passant par la moyenne générale sur l'axe des abscisses. La dispersion des scores autour de la moyenne (7,66) justifie la fiabilité du test administré aux élèves puisqu'il mesure ce qu'il est censé mesurer, c'est-à-dire les effets liés à la prise en compte des savoirs déjà là lors de la construction des savoirs sur la capacité à apprendre à apprendre des élèves du sous-cycle d'observation. L'écart-type est de 2,932, ce qui montre au regard des données statistiques susmentionnées, que les élèves du groupe expérimental ont bien travaillées par rapport aux élèves du groupe contrôle. Au regard de l'évolution de la courbe de la loi normale, l'on s'aperçoit que l'épreuve de connaissances scolaires ou du moins la situation problème présentée aux élèves n'était ni très facile, ni très difficile. Les scores présentés sur l'histogramme sont équitablement répartis sur l'axe des abscisses à quelques exceptions près. On peut déduire que la situation problème proposée était proche du point d'équilibre de l'apprenant, bref avait un sens pour ce dernier.

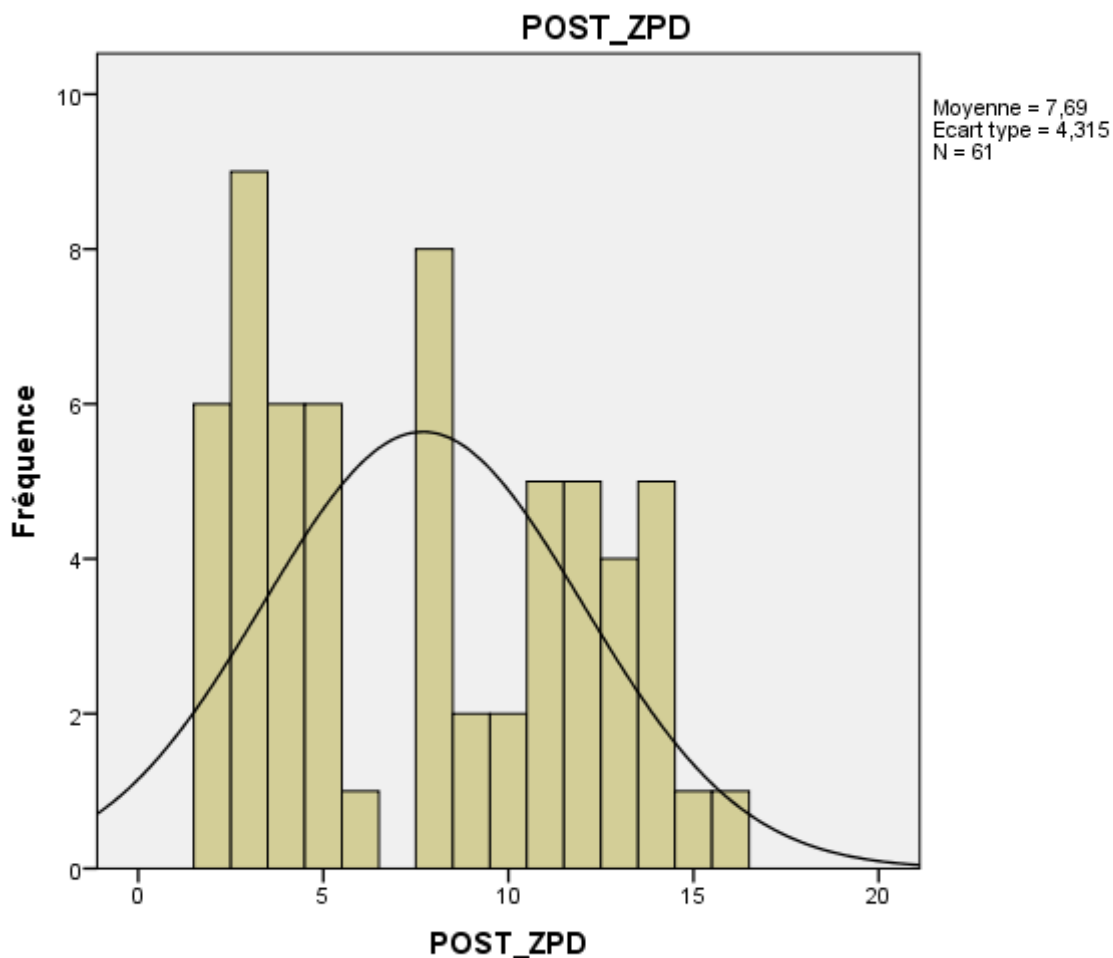
5.2.2.2. Statistiques descriptives relatives de la zone proximale de développement des élèves au post-test

Tableau 31: statistiques descriptives relatives au développement de la ZPD des élèves selon les groupes d'expérience au post-test

GROUPES	Moyenne	Écart type	Variance	% de N total	N
Groupe contrôle	3,87	1,697	2,878	49,2%	30
Groupe Expérimental	11,39	2,390	5,712	50,8%	31
Total	7,69	4,315	18,618	100,0%	61

De l'analyse des résultats du tableau, les données numériques du prétest montrent que la moyenne générale a pour valeur numérique 3.87 pour le groupe contrôle soit un écart-type de 1,697 et de 11.39 pour le groupe expérimental pour un écart-type de 2.390. Ce qui prouve les scores autour de la moyenne ne sont pas très dispersés. D'où le caractère homogène des deux groupes qui ont sensiblement le même niveau de difficulté, car ont subi la même épreuve de connaissances. L'on s'aperçoit que dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle, les élèves éprouvent des difficultés majeures à apprendre la discipline expression écrite. Les résultats présentent une distance importante entre les scores du groupe expérimental et les score du groupe de contrôle. Le fait d'avoir subi l'effet expérimental permet de comprendre une telle configuration statistique. On peut déduire que la situation problème complexe a permis à l'apprenant de dégager les difficultés d'apprentissage à travers le processus de la ZPD qui a été mise en place lors de la construction des savoirs.

Graphique 2 : histogramme et courbe de la loi normale des statistiques des élèves au post-test relatif à la collaboration



Le graphique présente un histogramme qui montre la distribution des scores des élèves autour de la moyenne et une courbe de la loi normale au post-test relatif à la collaboration. La courbe de la loi normale laisse apparaître la tangente perpendiculaire à la droite passant par la moyenne générale sur l'axe des abscisses. La dispersion des scores autour de la moyenne 7,69 justifie la fiabilité du test administré aux élèves puisqu'il mesure ce qu'il est censé mesurer, c'est-à-dire les effets liés à la ZPD dans la construction des savoirs en production d'écrits sur la capacité des élèves du sous-cycle d'observation traiter le problème et prendre des initiatives pour traiter le texte produit. L'écart-type est de 4,315, ce qui peut expliquer le fait que les élèves du groupe expérimental aient bien travaillé par rapport aux élèves du groupe contrôle. Au regard de l'évolution de la courbe de la loi normale, l'on s'aperçoit que l'épreuve de connaissances scolaires ou du moins la situation problème présentée aux élèves n'était ni très facile, ni très difficile. Les scores présentés sur l'histogramme sont équitablement répartis sur l'axe des abscisses à quelques exceptions près.

On peut déduire que la situation problème complexe a permis à l'apprenant dégager la difficulté.

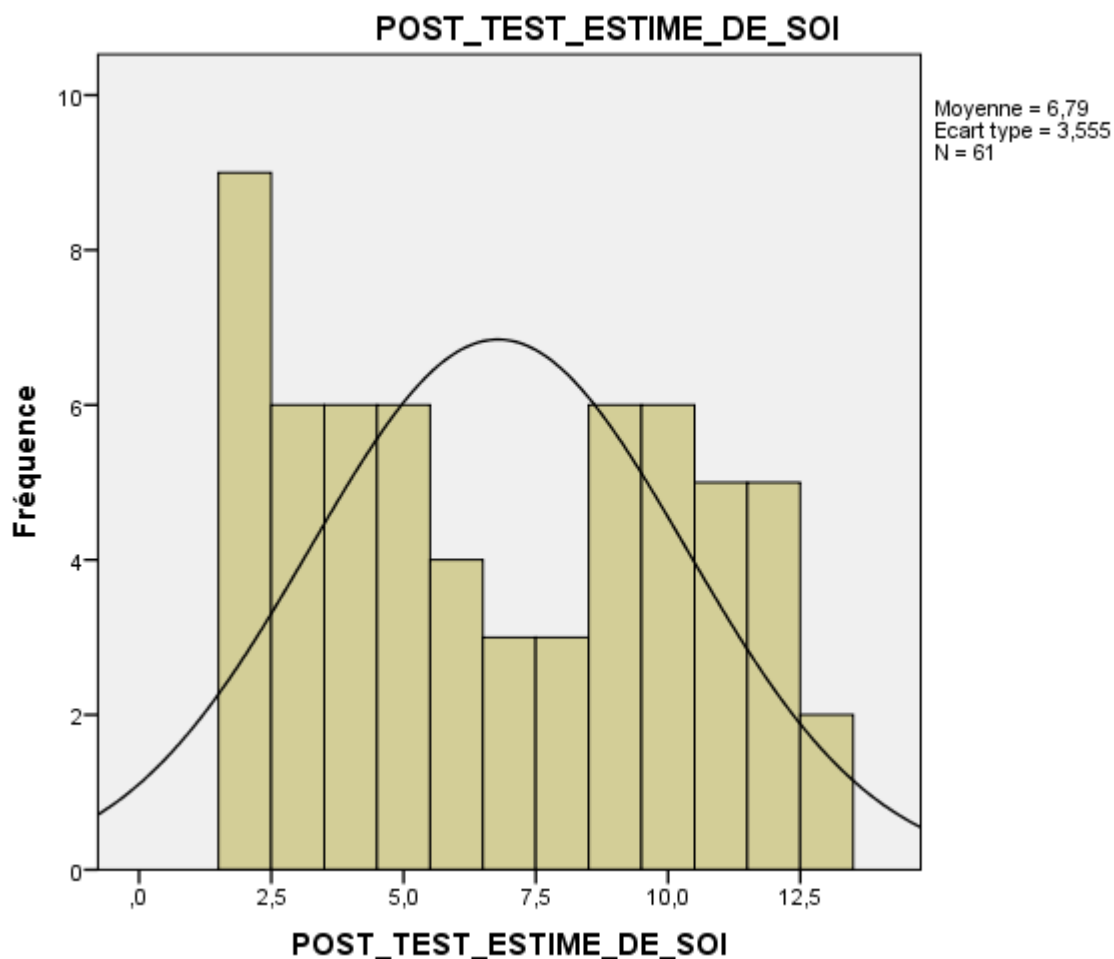
5.2.2.3. *Statistiques descriptives relatives à l'estime de soi des élèves au post-test*

Tableau 32: statistiques descriptives relatives à l'estime de soi des élèves selon le groupe d'expérience au post-test

GROUPES	Moyenne	Écart type	Variance
Groupe contrôle	3,70	1,643	2,700
Groupe Expérimental	9,77	1,978	3,914
Total	6,79	3,555	12,637

Le tableau présente les données de la distribution des fréquences relatives au développement de l'estime de soi des élèves selon les groupes d'expérience au post-test. L'on remarque une amélioration positive par rapport aux données du post test. L'amélioration est considérable dans le groupe expérimental, même si elle semble être aussi visible dans le groupe contrôle. La valeur numérique de la moyenne générale est de 3.70 au groupe contrôle, pour un écart-type de 1.643, contre 9.77 au groupe expérimental avec un écart-type de 1.978. La moyenne du groupe expérimental est supérieure à celle du groupe contrôle. On peut conclure que le facteur expérimental qui fait référence à l'estime de soi a produit des effets positifs sur l'apprendre. On en déduit que les scores ne sont pas trop dispersés, ils sont regroupés autour de la moyenne. À cet effet, les élèves se sont démarqués positivement dans le groupe expérimental et leur niveau de compréhension et leur capacité à apprendre à apprendre est sensiblement la même. On en déduit que les élèves peuvent mieux apprendre s'ils ont confiance en leur propres capacités.

Graphique 3 : histogramme et courbe de la loi normale des statistiques des élèves au post-test relatif à l'estime de soi des élèves



Le graphique présente un histogramme qui montre la distribution des scores des élèves autour de la moyenne et une courbe de la loi normale au post-test relatif à l'estime de soi des élèves. La courbe de la loi normale laisse apparaître la tangente perpendiculaire à la droite passant par la moyenne générale sur l'axe des abscisses. La dispersion des scores autour de la moyenne (6.79) justifie la fiabilité du test administré aux élèves puisqu'il mesure ce qu'il est censé mesurer, c'est-à-dire les effets liés à la prise en compte de l'estime de soi lors de la construction des savoirs en production d'écrits sur la flexibilité cognitive des élèves du sous-cycle d'observation. L'écart-type est de 3.555, ce qui peut expliquer le fait que les élèves du groupe expérimental ont bien travaillé par rapport aux élèves du groupe contrôle. Au regard de l'évolution de la courbe de la loi normale, l'on s'aperçoit que l'épreuve de connaissances scolaires ou du moins la situation problème présentée aux élèves n'était ni très facile, ni très difficile. Les scores présentés sur l'histogramme sont équitablement répartis sur

l'axe des abscisses à quelques exceptions près.

5.2.3. Synthèse de l'analyse descriptive

Tableau 33: synthèse des statistiques descriptives relatives aux différentes variables de l'étude selon les groupes d'expérience relative au prétest

Groupes		Savoirs déjà-là	ZPD	Estime de soi
Contrôle	Moyenne	4,97	3,80	3,60
	N	30	30	30
	Écart type	2,428	1,669	1,714
Expérimental	Moyenne	6.61	5,03	4,94
	N	31	31	31
	Écart type	2,390	1,560	1,504
Total	Moyenne	5,80	4,43	4,28
	N	61	61	61
	Écart type	2,59	1,717	1,733

De manière générale, il ressort des résultats sus présentés, que la distribution des notes au prétest présente une homogénéité des résultats à en croire les différents scores de chaque variable. Premièrement, la variable relative aux savoirs déjà-là présente une moyenne de 4.97 pour le groupe témoin, et de 6.61 pour le groupe expérimental. Deuxièmement pour ce qui est de la variable liée à la collaboration, le tableau présente une moyenne de 3.80 pour le groupe contrôle, et de 5.03 pour le groupe expérimental. Et troisièmement, la dernière variable, l'estime de soi des élèves en l'occurrence, on note une moenne de 3.60 pour le groupe contrôle et de 4,94 pour le groupe expérimental. Le groupe expérimental et le groupe contrôle au regard de ces données sont homogènes. Ce qui signifie que les scores obtenus ou les performances des élèves au prétest sont quasi-équitable dans les deux groupes. Les élèves présentent pratiquement le même niveau de compétences en productions d'écrits.

Tableau 34: synthèse des statistiques descriptives relatives aux différentes variables de l'étude selon les groupes d'expérience relative au post-test.

Groupes		Savoirs déjà là	ZPD	Estime de soi
Contrôlé	Moyenne	5,67	3,97	3,70
	N	30	30	30
	Écart type	2,294	1,697	1,643
Expérimental	Moyenne	9,58	11,39	9,77
	N	31	31	31
	Écart type	2,078	2,390	1,978
Total	Moyenne	7,66	7,69	6,79
	N	61	61	61
	Écart type	2,932	4,315	3,555

Les résultats du post-test permettent d'observer qu'il apparait un écart entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Cet écart laisse transparaître une amélioration des performances des élèves ayant subi l'effet expérimental (le groupe expérimental) avec la prise en compte des variables sociales tels que les savoirs déjà-là, la ZPD et l'estime de soi des élèves. De manière spécifique, la prise en compte des effets liés à la collaboration dans le système didactique lors de la construction du savoir a permis aux élèves d'établir des liens entre les acquis en ce qui concerne la discipline production d'écrit afin d'imaginer, d'innover et de créer. L'accent n'est plus mis uniquement sur la linéarisation des savoirs, mais sur l'établissement de liens entre les acquis. Cependant, un fait inattendu apparait. Au regard des résultats obtenus, la flexibilité cognitive et imaginative est significative au regard de la collaboration à travers la ZPD qui est au centre de ce processus, car elle conduit l'apprenant vers le questionnement réflexif. On peut alors comprendre moyenne de 11,39 obtenue pour cette variable.

5.3. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Dans cette partie, il est question d'éprouver les hypothèses de recherche. Pour vérifier les hypothèses de recherche qui sont au nombre de trois, la recherche s'est appuyée sur deux tests : le test T de student et le test de la variance ou test D'ANOVA. Le test T de student est valable pour la comparaison de deux groupes indépendants de l'échantillon. À partir de trois groupes indépendants, la marge d'erreur s'additionne et augmente avec la manipulation des

opérations statistiques d'où l'utilisation de l'ANOVA. De ce fait, nous allons d'abord rappeler la question principale de l'étude et les hypothèses de recherche.

5.3.1. Rappel de la question principale de recherche et des hypothèses de recherche

Au regard du cadre théorique relatifs à la collaboration (savoirs déjà là, ZPD et l'estime de soi des élèves) et à la flexibilité cognitive et imaginative qui ont permis d'articuler le problème de cette étude, la question suivante a permis de mener cette étude : Quel est l'impact de la collaboration dans le système didactique sur la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite des élèves du sous-cycle d'observation ? Cette question principale a donné lieu à la réponse provisoire suivante : la prise en compte de la collaboration dans le système didactique a un impact sur la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite chez les apprenants du sous-cycle d'observation. L'opérationnalisation de celle-ci a donné lieu à trois hypothèses de recherche qui sont les suivantes :

HR1 : la prise en compte des savoirs déjà-là détermine la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant du sous-cycle d'observation en expression écrite ;

HR2 : inscrire l'apprentissage dans la ZPD détermine la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant du sous-cycle d'observation en expression écrite ;

HR3 : la construction de l'estime de soi au cours du processus enseignement/apprentissage a un impact sur la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant du sous-cycle d'observation en expression écrite.

La comparaison de deux moyennes permet de faire une relation bivariée entre une variable métrique (collaboration) et une variable non métrique (flexibilité cognitive et imaginative). Il a été appliqué un Test de Student pour échantillon indépendant qui permet de comparer les moyennes des scores au test entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental. Ainsi l'hypothèse nulle ne stipule l'égalité des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle.

➤ La règle de décision pour le test de Student

Dans le cadre de ce travail, la comparaison des moyennes des tests se fait au seuil de 5 % (seuil de signification). La valeur *p* ou *Sig* exprime la probabilité d'obtenir par hasard le résultat observé si le facteur n'a pas d'effet (ou si les deux échantillons sont issus de la même population) comme suit :

- si $p < 0,05$ on considère que le résultat n'est pas le fruit du hasard, il est significatif. On rejette l'hypothèse nulle (H_0). La variable est significative. Ce qui suppose que le *t-statistic* obtenu en valeur absolue est valable avec un risque de 5 % au minimum de commettre une erreur d'accepter H_0 .
- si $p > 0,05$ le résultat obtenu en l'absence d'effet du facteur expérimental n'est pas significatif, on accepte l'hypothèse H_0 . La variable n'est pas significative. Ce qui signifie qu'un *t-statistic* obtenu en valeur absolue est valide avec un risque de 5 % au minimum de commettre une erreur en rejetant l'hypothèse H_0 .

5.3.2. Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche

Dans cette partie, il est question d'éprouver les trois hypothèses de recherche formulées dans le paragraphe précédent. Pour chaque hypothèse, l'hypothèse nulle et l'hypothèse alternative seront formulées.

5.3.2.1. Mise à l'épreuve de la première hypothèse de recherche (H_{R1})

➤ Formulation des hypothèses statistiques : hypothèse nulle et alternative

H_0 : la prise en compte des savoirs déjà-là n'a pas d'impact sur la flexibilité cognitive et imaginative des élèves du sous-cycle d'observation en expression écrite.

H_1 : la prise en compte des savoirs déjà-là a un impact sur la flexibilité cognitive et imaginative des élèves du sous-cycle d'observation en expression écrite.

Tableau 35 : test T de Student des groupes d'expériences au prétest et au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1

TEST	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
PRE_TEST	,082	,776	-2,669	59	,010
POST_TEST	,276	,041	-6,988	59	,000

- **Décision statistique**

Le T de Student a été réalisé au groupe de contrôle et expérimental dans le cadre du prétest et du post-test. Il se dégage des résultats du tableau que la valeur numérique du test-t au prétest $T = 2.669$ en valeur absolue et celle du degré de liberté est égale à 59. Le seuil de signification est $\text{Sig} = 0,776 > 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas significative, on accepte H_0 qui stipule que la prise en compte des savoirs déjà-là n'a pas d'impact sur la flexibilité cognitive et imaginative en productions d'écrits des élèves du sous-cycle d'observation.

Au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 6.988$ et celle du degré de liberté est égale à 59. Le seuil de signification est $\text{Sig} = ,041 < 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est significative, on rejette H_0 (hypothèse nulle) et on accepte l'hypothèse alternative qui stipule que la prise en compte des savoirs déjà-là a un impact sur la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite des élèves du sous-cycle d'observation

Autrement dit, les élèves au post-test ont subi l'effet expérimental, d'où l'amélioration observée au niveau des apprentissages. Ces résultats confirment la proposition selon laquelle, les savoirs propres aux participants ou encore les différentes conceptions par rapport à un objet d'apprentissage, de même que l'établissement de connexion entre les savoirs est source d'apprentissage pour les élèves. Cette significativité conduit à la vérification de l'impact des variables sexe, statut et âge sur la capacité pour l'apprenant à croire en ses propres capacités, à créer, et à innover.

Tableau 36 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même sexe au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1

Test	Sig. (Seuil de signification)	T	Ddl (Degré de liberté)
Post-test	0,052	1,841	59

Il se dégage des résultats du tableau que la valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des élèves de même sexe est $T = 1,841$, celle du degré de liberté est de 59 et le seuil de signification est $\text{Sig} = ,052 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est strictement supérieure à 0,05. En se référant à la règle de décision pour le test de Student, on en déduit que la différence des moyennes entre le genre masculin et le genre

féminin n'est pas significative. Autrement dit, le genre n'a aucun impact sur la flexibilité cognitive et imaginative des élèves du sous-cycle d'observation en production d'écrits.

Tableau 37 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même statut au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1

Test	Sig. (Seuil de signification)	T	ddl (Degré de liberté)
Post-test	0,304	1,854	59

De l'analyse du tableau, il en résulte que la différence des moyennes entre les deux statuts (nouveau et redoublant) n'est pas significative. La valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des élèves de même statut est $T = 1,854$, celle du degré de liberté est de 59 et le seuil de signification est $\text{Sig} = ,304 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est largement supérieure à 0,05. En se référant à la règle de décision pour le test de Student, on en déduit que la différence des moyennes entre les statuts des élèves n'est pas significative. Et par conséquent n'a pas d'impact sur la flexibilité cognitive et imaginative des élèves du sous-cycle d'observation en production d'écrits.

Tableau 38 : test d'ANOVA Vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même âge dans le post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1.

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	18,882	2	9,441	1,102	,339
Intragroupes	496,889	58	8,567		
Total	515,770	60			

De la lecture du tableau, la valeur numérique de $F = 1,102$ et celle du seuil de signification est de $,339 > 0,05$. On en déduit qu'il n'existe pas de différence significative entre les moyennes des différents groupes d'âge pour ce qui est de la première hypothèse de recherche. On conclut que le facteur âge n'a pas d'influence sur la flexibilité cognitive et imaginative des élèves du sous-cycle d'observation en expression écrite en ce qui concerne les savoirs déjà-là de l'apprenant.

Au terme de l'analyse inférentielle de la première hypothèse de recherche, il en ressort que la prise en compte des savoirs déjà-là a un impact sur la flexibilité cognitive et imaginative en production d'écrits des élèves du sous-cycle d'observation. Toutefois, la variable sexe, statut et âge n'a aucun impact sur la capacité de l'apprenant à établir des liens entre les acquis. Les savoirs déjà-la permettent à l'apprenant d'établir des liens entre les acquis et par conséquent de développer une estime de soi positive qui l'engage dans la tâche à résoudre et permet qu'il s'engage dans la résolution de plusieurs tâches en production d'écrit, d'où la confirmation de l'HR1.

5.3.2.2. Mise à l'épreuve de la deuxième hypothèse de recherche (HR2)

➤ Formulation des hypothèses statistiques : hypothèse nulle et alternative

H0 : inscrire l'enseignement/apprentissage dans la ZPD ne détermine pas la flexibilité cognitive et imaginative des élèves du sous-cycle d'observation en expression écrite.

H2 : inscrire l'enseignement/apprentissage dans la ZPD détermine la flexibilité cognitive et imaginative des élèves du sous-cycle d'observation en expression écrite.

Tableau 39 : test T de Student des groupes d'expérience au prétest et au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 2

TEST	F	Sig.	t	ddl	Sig. (Bilatéral)
PRE_TEST	,340	,562	-2,980	59	,004
POST_TEST	5,549	,022	-14,130	59	,000

- **Décision statistique.**

Les données du terrain laissent transparaître que le T de Student a été réalisé au groupe de contrôle et expérimental dans le cadre du prétest et du post test de l'HR2. De ces résultats, il ressort spécifiquement pour le prétest que la valeur numérique du test-t est $T = -2,980$ et celle du degré de liberté est égale à 59. Le seuil de signification est $\text{Sig} = 0,562 > 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas significative. On valide H0 qui stipule que la prise en compte des procédés liés à l'intervention dans la ZPD lors de la construction du savoir n'a pas d'impact sur la

flexibilité cognitive et imaginative des élèves du sous-cycle d'observation en expression écrite.

Au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 14,13$ et celle du degré de liberté est égale à 59. Le seuil de signification est $\text{Sig} = 0,02 < 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est significative, on rejette H_0 (hypothèse nulle) et on accepte l'hypothèse alternative qui stipule que l'inscription de l'apprentissage dans la ZPD ne détermine pas la flexibilité cognitive et imaginative chez l'apprenant du sous-cycle d'observation en expression écrite.

Autrement dit, les élèves au post-test ont subi l'effet expérimental, ce qui explique l'amélioration de leur capacité à raisonner et à imaginer pour envisager de nouveaux possibles. Ces résultats confirment la proposition selon laquelle, la capacité pour l'apprenant à questionner ses pensées, à identifier des choix face à la résolution d'un problème tout en prenant une distance par rapport à autrui a un impact positif sur sa capacité à réaliser la tâche d'écriture et à réviser le texte. L'apprenant doit apprendre à apprendre en prenant appui sur l'enseignant et sur les pairs ; il doit s'exprimer dans le but de d'apprécier l'écart entre ce qu'il connaît et ce qu'il cherche à apprendre. Pour cette deuxième hypothèse de recherche, nous allons vérifier si des variables sexe, statut et âge ont un impact sur la capacité de l'apprenant à apprendre à apprendre.

Tableau 40 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même sexe au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 2.

Test	Sig. (Seuil de signification)	T	ddl (Degré de liberté)
Post-test	0,164	2.248	59

Des résultats du tableau, on relève la valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des élèves de même sexe $T = 2,248$ celle du degré de liberté est de 59 et le seuil de signification est $\text{Sig} = ,164 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est strictement supérieure à 0,05. En se référant à la règle de décision pour le test de Student, on en déduit que la différence des moyennes entre le genre masculin et le genre féminin n'est pas significative. Autrement dit, le genre n'a pas d'influence significative sur la capacité des élèves à créer et à innover en expression écrite.

Tableau 41: Vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même statut au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3

Test	Sig. (Seuil de signification)	T	ddl (Degré de liberté)
Post-test	0.308	1,847	59

De l'analyse du tableau, la valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des élèves de même statut est $T = 1,847$ celle du degré de liberté est de 59 et le seuil de signification est $Sig = ,308 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est strictement supérieure à 0,05. En se référant à la règle de décision pour le test de Student, on conclut que la différence des moyennes entre les élèves de même statut n'est pas significative. Autrement dit, le fait que l'apprenant ait repris la classe, c'est-à-dire qu'il ait déjà reçu des enseignements sur les notions ou les concepts n'a pas d'impact sur la capacité de l'élève du sous cycle d'observation à envisager des nouveaux possibles. Ainsi, nous allons vérifier si cette capacité à questionner son apprentissage est effective en poursuivant l'analyse avec le test d'Anova pour voir si la variable âge se confirme.

Tableau 42 : test d'Anova de vérification des moyennes des groupes d'élèves de même âge dans le post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3.

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	69,988	2	34,994	1,938	,153
Intragroupes	1047,094	58	18,053		
Total	1117,082	60			

De la lecture du tableau, la valeur numérique de $F = 1.938$ et celle du seuil de signification est de $,153 > 0,05$. On en déduit qu'il n'existe pas de différence significative entre les moyennes des différents groupes d'âge pour ce qui est de la première hypothèse de recharge. On conclut que le facteur âge n'a pas d'impact sur la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite des élèves du sous-cycle d'observation quand on s'intéresse à la ZPD lors de la construction du savoir.

Au terme de l'analyse de la deuxième hypothèse, l'on s'aperçoit que les variables sexe, statut et âge n'ont pas d'effets la flexibilité cognitive et imaginative des élèves du sous-cycle d'observation en expression écrite. L'aide apportée à l'apprenant pendant la construction du savoir a un impact sur sa capacité à assurer flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite. En effet, le processus d'étayage reste un élément déterminant pour sa capacité à s'autoréguler. On en déduit que la troisième hypothèse de recherche est confirmée.

5.3.2.3. Mise à l'épreuve de la troisième variable (HR3)

➤ Formulation des hypothèses statistiques : hypothèse nulle et alternative

H0 : la prise en compte des procédés relatifs au développement de l'estime de soi détermine la flexibilité cognitive et imaginative des élèves du sous-cycle d'observation en expression écrite.

H1 : la prise en compte des procédés relatifs au développement de l'estime de soi détermine la flexibilité cognitive et imaginative des élèves du sous-cycle d'observation en expression écrite.

Tableau 43 : test T de Student des groupes d'expériences au prétest et au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3

TEST	F	Sig.	t	ddl	Sig. (Bilatéral)
PRE_TEST	,678	,414	-3,237	59	,002
POST_TEST	1,414	,000	-13,022	59	,000

➤ Décision statistique.

Le T Student a été réalisé au groupe de contrôle et expérimental dans le cadre du prétest et du post-test pour ce qui est de la troisième hypothèse de recherche. Il se dégage du tableau les résultats suivants : au prétest, la valeur numérique du test-t est $T = 3.237$ et celle du degré de liberté est égale à 59. Le seuil de signification est $\text{Sig} = ,414 > 0,05$. On en conclut que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas significative, on accepte H0 qui stipule que la prise en compte des procédés relatifs au

développement de l'estime de soi n'a pas d'impact sur la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite des élèves du sous-cycle d'observation.

Au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 13,022$ et celle du degré de liberté est égale à 59. Le seuil de signification est $\text{Sig} = 0,000 < 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est significative. On rejette H_0 (hypothèse nulle) et on accepte l'hypothèse alternative qui stipule que la prise en compte des procédés relatifs au développement de l'estime de soi a un impact sur la flexibilité cognitive et imaginative des élèves du sous-cycle d'observation en expression écrite.

Autrement dit, les élèves au post-test ont subi l'effet expérimental, d'où l'amélioration au niveau des apprentissages. Ces résultats confirment la proposition selon laquelle la confiance que l'élève a de lui, de ses propres capacités intellectuelles l'incitent à s'engager davantage dans ses apprentissages et à surmonter tous les obstacles. Cette significativité conduit à la vérification de l'impact des variables sexe, statut et âge sur la capacité à s'engager dans ses apprentissages et à avoir confiance en lui.

Tableau 44: Vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même sexe au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3

Test	Sig. (Seuil de signification)	T	ddl
Post-test	0,441	1,864	59

Des résultats du tableau 43, on relève la valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des élèves pour la troisième hypothèse où $T = 1,864$, le degré de liberté est $\text{ddl} = 64$ tandis que le seuil de signification est $\text{Sig} = ,441 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est strictement supérieure à 0,05. En se référant à la règle de décision pour le test de Student, on en déduit que la différence des moyennes entre le genre masculin et le genre féminin n'est pas significative pour ce qui est de la variable estime de soi.

Tableau 45 : Vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même statut au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3

Test	Sig. (Seuil de signification)	T	ddl
Post-test	0,181	2.270	59

De l'analyse du tableau 44, il en résulte que la différence de moyenne entre le statut de nouveau et de redoublant n'est pas significative pour la troisième hypothèse de recherche, car la valeur absolue de $T = 2,270$ avec un $ddl = 59$. Le seuil de signification est $Sig = ,181 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est strictement supérieure à 0,05. En se référant à la règle de décision pour le test de Student, on en déduit que la différence des moyennes entre le statut de nouveau et de redoublant n'est pas significative pour ce qui est de la variable estime de soi.

Tableau 46 : test d'ANOVA de vérification des moyennes des groupes d'élèves de même âge relatif à l'hypothèse de recherche 3

	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	51,153	2	25,576	2,098	,132
Intragroupes	707,077	58	12,191		
Total	758,230	60			

De la lecture du tableau 45, la valeur numérique de $F = 2,098$ et celle du seuil de signification est de $,132 > 0,05$. On en déduit qu'il n'existe pas de différence significative entre les moyennes des différents groupes d'âge pour ce qui est de la troisième hypothèse de recherche. On conclut que le facteur âge n'a pas d'impact la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite des élèves du sous-cycle d'observation au regard de la prise en compte des procédés relatifs au développement de l'estime de soi. Au terme de l'analyse de la troisième hypothèse de recherche, on conclut que la prise en compte des procédés relatifs au développement de l'estime de soi a un impact sur la flexibilité cognitive et

imaginative en expression écrite des élèves du sous-cycle d'observation. L'hypothèse de recherche 3 est par conséquent confirmée.

Au terme de l'analyse des données à travers le Test -t de student et l'ANOVA, on conclut que les variables sexe, âge et statut de l'apprenant n'ont aucun impact sur la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant en expression écrite. Toutefois les variables sociales à savoir ; les savoirs déjà-là, la ZPD et l'estime de soi ont un impact sur la flexibilité cognitive et imaginative en productions d'écrits des élèves du sous-cycle d'observation

5.3.2.4. Évaluation de la relation entre les différentes hypothèses de recherche : Analyse de la variance et de la regression linéaire simple

Dans la section précédente, il a été démontré que les hypothèses de recherche à savoir HR1, HR2 et HR3 sont confirmées. En conséquence dans cette rubrique, nous allons vérifier la relation qui existe entre ces différentes hypothèses de manière simultanée à travers les corrélations et la regression linéaire simple. Car l'expression écrite considérée comme une activité complexe, prend en compte plusieurs modalités ou processus. Un seul processus ne peut expliquer la production d'écrit.

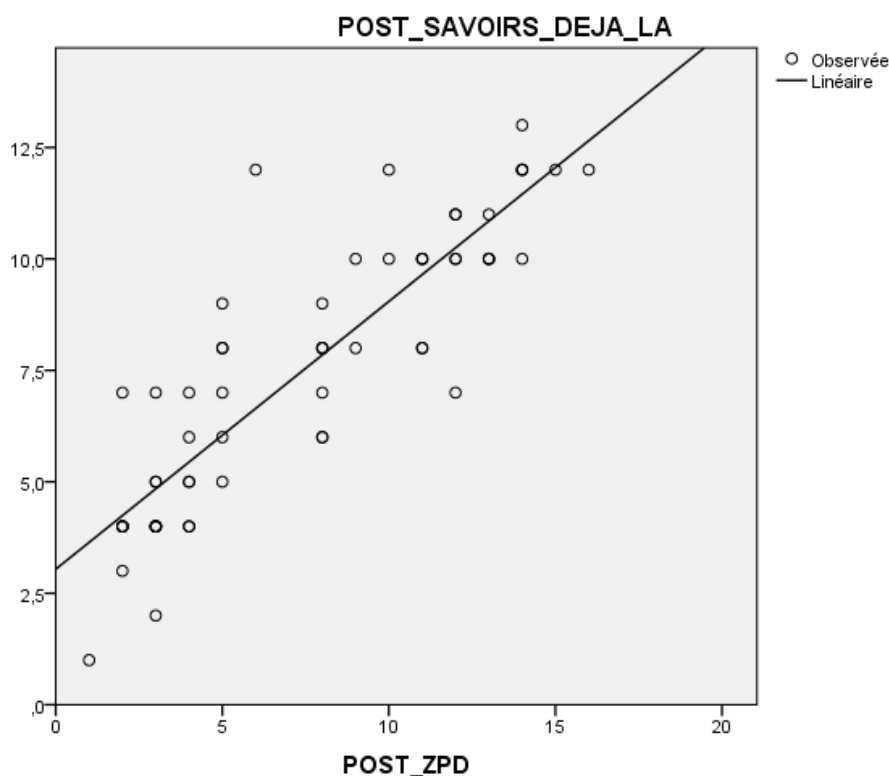
Tableau 47: Corrélations des échantillons appariés entre les données du post-test de la première et de la deuxième hypothèse

Sig. (Seuil de signification)	Correlation
000	0,768

Les données du tableau 3 révèlent que le coefficient de corrélation est $r = 0,768$ et la valeur de p est de 0,000, ce qui signifie que $p < 0.1$ (seuil de signification). Cette significativité nous conduit à une explication à deux niveaux : le sens de la relation entre les variables et la force de la relation ou bien la taille de l'effet. Il s'avère qu'au post-test du groupe expérimental, la corrélation est significative, il existe une relation significative entre HR1 et HR2.

La taille de l'effet ou la force de la relation : au regard du tableau et conformément aux balises de Cohen (1988), avec $r = 0,768$; $p < 0.1$ se situant entre $0 \leq r_{xy} \leq 1$, nous pouvons conclure que la relation entre ces deux variables est de taille forte et l'association l'est aussi. Le coefficient de corrélation HR1 est élevé et HR2 est tout aussi élevé, donc les deux hypothèses convergent vers le même sens.

Graphique 4 : Nuage de points de HR1 et HR2



L'analyse des données du graphique présente une disposition des points non dispersés au hasard dans le plan. Les points forment une bande autour de la droite. Même si certains points semblent s'éloigner, la majorité des points sont concentrés dans une bande partant de la section inférieure gauche du graphique et montant en diagonale jusqu'à la partie supérieure droite. Le nuage de points en forme de bande oblique fournit une information importante : plus les savoirs déjà-là sont pris en compte lors de l'enseignement/apprentissage de l'écrit plus la collaboration entre les pairs, entre l'enseignant et les pairs est considérable. La relation est linéaire positive et l'association est suffisamment forte pour être significative au plan statistique selon les données de la corrélation.

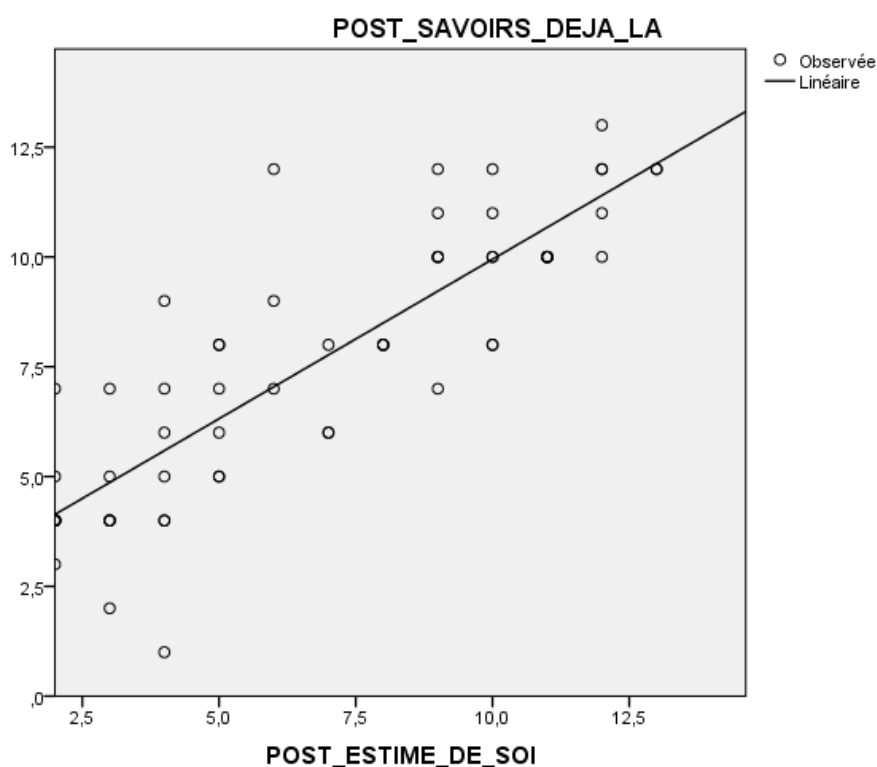
Tableau 48: Corrélations des échantillons appariés entre les données du post-test de la première et de la troisième hypothèse

Sig. (Seuil de signification)	correlation
000	0,813

La corrélation ($r = ,813$) est significative, positive et selon le tableau des balises de Cohen (1988), la relation entre les deux variables est forte. La probabilité d'obtenir un coefficient de cette taille dans une population où les deux variables de ces deux hypothèses

ne sont pas reliées est de moins 1 %, car la valeur de p est de 0,000 inférieur à $p < .01$ (seuil de signification). Cette significativité nous conduit à une explication à deux niveaux : le sens de la relation entre les variables et la force de la relation ou bien la taille de l'effet. Pour ce qui est de la taille de l'effet ou la force de la relation, au regard du tableau et conformément aux balises de Cohen (1988), avec un $r = 0,813$ se situant entre $0 \leq r_{xy} \leq 1$; $p < .01$ nous pouvons conclure que la relation entre HR1 et HR3 est de taille forte et l'association l'est tout aussi bien.

Graphique 5: Nuage de points de HR1 et HR3



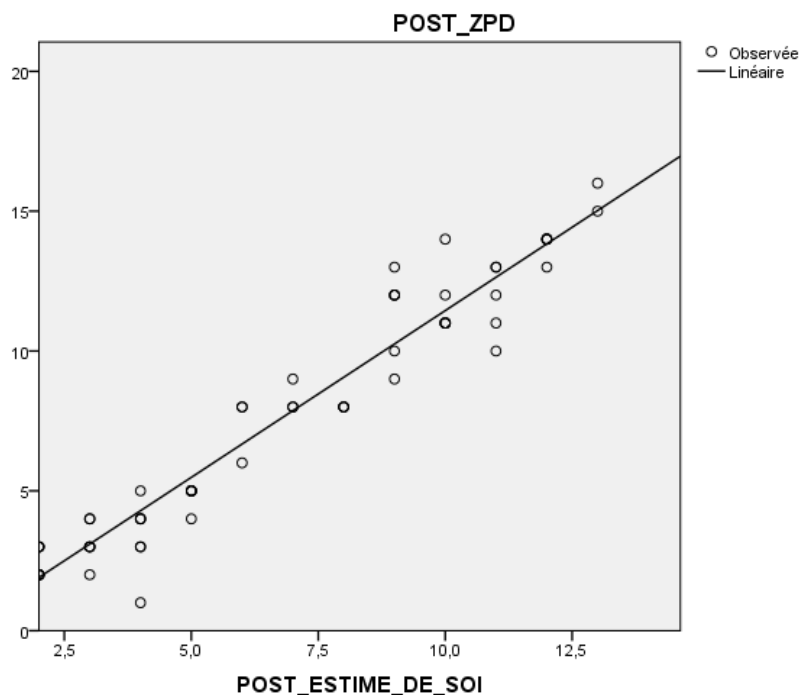
L'analyse des données du graphique laisse transparaître une agglomération des points autour de la droite. L'absence de dispersion des points montre le lien qui existe entre les savoirs déjà là et l'estime de soi lors de l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Ce modèle de plan formé présente majoritairement une concentration dans une bande partant de la section inférieure gauche du graphique et montant en diagonale jusqu'à la partie supérieure droite. Malgré la présence de points qui semble s'écarter, le nuage de points en forme de bande oblique exprime une information très importante. Plus les savoirs déjà là sont questionnés lors du processus enseignement/apprentissage de l'écrit plus l'apprenant a confiance en ses capacités d'écriture et peut se fixer des défis. La relation entre les savoirs

déjà là et l'estime de soi est donc linéaire positive. Cette association est suffisamment forte pour être significative au plan statistique, car la corrélation est forte et positive.

Tableau 49: Corrélations des échantillons appariés entre les données du post-test de la deuxième et de la troisième hypothèse

Sig. (Seuil de signification)	T
000	0,86

Des données du tableau, les données numériques sont relevées : $r = ,86$, la valeur de p est $0,000$. La probabilité d'obtenir un coefficient de cette taille dans une population où les deux variables de ces deux hypothèses ne sont pas reliées est de moins de 1 %, car la valeur est inférieure à $p < 0.1$ (seuil de signification). Cette significativité nous conduit à une explication à deux niveaux : le sens de la relation entre les variables et la force de la relation ou bien la taille de l'effet. Le coefficient de corrélation $,86$ est positif. On en déduit que plus les données relatives à la communication, à l'interaction entre l'enseignant et les apprenants et entre pairs est forte, plus la confiance en soi et l'engagement à envisager de nouveaux possibles en expression écrite augmentent. Les deux variables de ces deux hypothèses évoluent positivement dans le même sens. Pour ce qui est de la taille de l'effet ou la force de la relation, au regard du tableau et conformément aux balises de Cohen (1988), avec un $r = ,86$ se situe entre $0 \leq r_{xy} \leq 1$; $p < 0.1$ nous pouvons conclure que la relation entre ces deux variables est de taille forte, de même que l'association.

Graphique 6: Nuage de points de HR2 et HR3

L'analyse des données du graphique laisse transparaître une agglomération des points autour de la droite. La concentration des nuages de points montre qu'il existe une relation positive entre la ZPD et l'estime de soi lors de l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Ce modèle de plan formé présente majoritairement une concentration dans une bande partant de la section inférieure gauche du graphique et montant en diagonale jusqu'à la partie supérieure droite. Malgré la présence de points qui semblent s'écarter, le nuage de points en forme de bande oblique qui exprime une information très importante. Plus la collaboration lors du processus enseignement/apprentissage de l'écrit est houleux entre les différentes parties prenantes, plus l'apprenant a confiance en lui et en ses capacités et peut se fixer des défis. La relation entre la ZPD et l'estime de soi est donc linéaire positive. Cette association est suffisamment forte pour être significative au plan statistique, car la corrélation est forte et positive.

Les données relatives au coefficient de corrélation confirment davantage ceux du test de student. On conclut que lors de la construction du savoir, les variables telles que le savoir déjà-là, la ZPD et l'estime de soi des élèves s'associent fortement et impactent la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite. Toutefois la relation entre la ZPD et l'estime de soi des élèves reste très forte et semble être source de flexibilité cognitive. Les données

relatives au coefficient de corrélation confirment davantage ceux du test-t de student. On conclut que lors de la construction du savoir en expression écrite, les variables les savoirs, la ZPD et l'estime de soi pris en compte s'associent fortement et impactent la flexibilité cognitive et imaginative des élèves du sous-cycle d'observation en production d'écrits. Toutefois la relation entre la ZPD et l'estime de soi de l'apprenant est plus forte.

5.3.3. Synthèse des résultats de l'analyse inférentielle

De la vérification des trois hypothèses de recherche de l'étude résulte les résultats récapitulés dans le tableau ci-dessous. Il récapitule les grandeurs physiques, les résultats et les conclusions des trois hypothèses.

Tableau 49 : Récapitulatif des grandeurs physiques, des résultats, et conclusion des trois hypothèses.

N°	Hypothèses de recherche	Sig.	Sig admis en sciences sociales)	T -test	ddl (Degrés de liberté)	Résultats	Conclusions
1	HR1	,041	0,05	-6,988	59	0,041 < 0,05	HR1 est confirmée
2	HR2	,022	0,05	-14,130	59	0,022 < 0,05	HR2 est confirmée
3	HR3	,000	0,05	-13,022	59	0,000 < 0,05	HR3 est confirmée

Au regard des résultats relevant de la statistique inférentielle du tableau, il ressort de l'analyse que les trois hypothèses de recherche ont été confirmées. Dans la première hypothèse de recherche, la moyenne générale du groupe expérimental est égale à 9,58 / 20 avec un écart-type de 6.988 pour ce qui est de l'analyse descriptive. On conclut qu'il y a eu amélioration au niveau des apprentissages. Aussi, au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 4,688$ et celle du seuil de signification est $\text{Sig} = ,041 < 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est significative. On accepte l'hypothèse alternative qui stipule que la prise en compte des procédés relatifs au savoirs déjà-là personnel lors de la construction de savoir à un impact sur flexibilité cognitive et imaginative à s'exprimer à l'écrit chez les élèves camerounais du sous-cycle d'observation.

Le sujet qui apprend dispose de représentations du savoir qui constituent des schèmes préexistants. Il ne s'agit pas d'une simple image de la réalité que l'enseignant présentera à

l'apprenant mais d'une organisation de la réalité, ayant une signification précise pour le sujet et un sens pour ce dernier. Cette organisation doit intégrer des caractères, les opinions exactes ou non, relatifs à la connaissance et à la situation en question. Tout élève en situation de productions d'écrits a déjà une conception de l'objet d'apprentissage, de ce qu'il va y vivre, ainsi qu'une certaine vision du type d'écrit à produire. Lesquelles conceptions peuvent être erronées ou non. Ces idées fausses ou partiellement fausses ou en construction sont parfois inscrits dans un tout cohérent qui permet à l'élève de comprendre et d'expliquer le monde qui l'entoure, y compris l'écriture et les pratiques d'écriture. En effet, l'enseignement de l'expression écrite ne doit pas être purement linéaire, autrement elle peut porter à un contre sens ou à l'obstruction du sens, dans le but d'inciter l'apprenant à créer et à innover. Cependant l'enseignement qui se limite à la restitution simplement des connaissances stockées en mémoire suites aux différentes lectures ne permettrait pas, ou ne rendrait pas véritablement compte de la capacité de l'élève à créer ou à imaginer s'il est dans une situation de d'écriture.

De la deuxième hypothèse de recherche, il ressort des données de l'analyse descriptive que la moyenne générale est de 11,39 au groupe expérimental, avec un écart-type de 2.390. La moyenne au groupe expérimental au post-test est largement supérieure à la moyenne au prétest. Et de l'analyse inférentielle, au post-test, il ressort que la valeur absolue numérique du test-t est $T = 14.130$, et celle du degré de liberté est égale à 59. Le seuil de signification est $\text{Sig} = ,02 < 0,05$. L'hypothèse alternative, qui stipule que la prise en compte des procédés relatifs à la construction du savoir dans la ZPD a un impact sur flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite des élèves du sous-cycle d'observation, est alors acceptée.

Toute situation d'enseignement-apprentissage doit être collaborative, mais la collaboration mise en place doit mettre en exergue des situations favorables à l'apprentissage, permettre le déploiement d'un conflit socio-cognitif, de sorte que l'apprenant puisse accéder à sa ZPD. De ce fait, ce travail de l'enseignant consiste ainsi à concevoir cette trame initiale en décrivant un contexte susceptible d'amener ensuite la mobilisation de connaissances, un questionnement et une rupture des représentations. Il fournit des outils, des références, des indications méthodologiques, voire des indices qui permettront à l'apprenant de construire ses représentations par le biais d'activités et d'expériences cognitives vécues lors du traitement de la problématique posée. Une situation d'apprentissage favorable est un ensemble de

conditions et de circonstances susceptibles d'amener une personne à construire des connaissances.

L'enseignant ne doit pas s'attendre à ce que les productions des apprenants soient identiques ou que les réponses fournies soient celles auxquelles il s'est préparées. Les apprenants peuvent avoir une perception du problème que l'enseignant ou les pairs n'avaient pas forcément appréhendé, il lui revient d'encourager l'imagination et la créativité de celui-ci. Car c'est en le faisant que la production de l'apprenant sera originale. Une telle démarche justifie et valorise le travail en collaboration en même qu'elle suscite la tolérance et polyvalence.

Pour ce qui est de la troisième hypothèse, on relève que la valeur numérique de la moyenne générale est de 9.77 au groupe expérimental soit un écart-type de 1.978. La moyenne au groupe expérimental est supérieure à celle du groupe contrôle. On peut conclure que le facteur expérimental qui fait référence à l'estime de soi a eu un effet positif sur les résultats. Au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 13,022$ et celle du seuil de signification est $\text{Sig} = 0,000 < 0,05$. On peut conclure que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est significative. C'est pourquoi on admet que la prise en compte des mécanismes relatifs à l'estime de soi lors de la construction de savoir a un impact sur flexibilité cognitive et imaginative en productions d'écrits des élèves du sous-cycle d'observation. L'apprendre doit être vu avant tout comme un processus de co-construction ou mieux encore de transformation de connaissances « déjà-là » en connaissances nouvelles en veillant à la préservation de ou la construction de l'estime de soi.

L'estime de soi permet, en effet, de s'affranchir des conditionnements de l'enfance, de devenir soi-même, de s'ouvrir au monde, et de gagner en réussite. Elle permet aussi de persévérer dans ses choix, quels que soient les obstacles et les influences extérieures. Ainsi, l'estime de soi ne peut se réduire à une juste connaissance de ses points forts, elle suppose également une juste perception de ses difficultés et de ses limites ; ce qui permet d'assumer sereinement des échecs, de les relativiser et même d'en faire des occasions d'en tirer des leçons pour progresser. L'estime de soi n'est donc pas le reflet des capacités réelles du sujet, mais de celles qu'il a conscience d'avoir et de celles qu'il a conscience de ne pas avoir. C'est dire qu'une bonne estime de soi nécessite de connaître ses qualités, ses compétences, ses valeurs, mais aussi d'accepter ses imperfections.

Les activités d'apprentissage de l'écrit doivent se dérouler dans un climat de classe au sein duquel non seulement la sécurité affective est de mise mais qui permette à l'apprenant se sentir en confiance. L'écrit exige sans cesse de l'apprenant des défis cognitifs, et pour que celui-ci puisse exprimer sa représentation parfaite ou imparfaite de la situation qui lui présentée, pour qu'il puisse avancer des hypothèses ou encore tenter des expériences, il doit pouvoir compter sur le fait que ses idées seront reçues et considérées et non ridiculisées ou méprisées. Au terme de l'analyse de la troisième hypothèse de recherche, on conclut que la prise en compte d'estime de soi a un impact sur flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite chez les élèves du sous-cycle d'observation. Il convient à présent d'évaluer le lien entre les différents facteurs liés à la collaboration pris ensemble n(VI) et la flexibilité cognitive et imaginative (VD).

5.3.4. Mise à l'épreuve de l'hypothèse générale et prédiction de la flexibilité cognitive et imaginative

À titre de rappel, notre hypothèse générale stipulait que la prise en compte des facteurs liés à la collaboration dans le système didactique au cours de l'enseignement/apprentissage impacte la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite chez les apprenants du niveau 1 du cycle d'observation du lycée de Mengueme. Ainsi, tester cette hypothèse consiste à voir comment il est possible d'expliquer (ou de prédire) la variance de notre variable dépendante (flexibilité cognitive et imaginative) à l'aide d'une combinaison linéaire des modalités de la variable indépendante (Savoirs déjà-là, ZPD, estime de soi). En général, les modèles de régression sont construits dans le but d'expliquer (ou prédire, selon la perspective de l'analyse) la variance d'un phénomène (variable dépendante) à l'aide d'une combinaison de facteurs explicatifs (variable indépendante) à partir de la généralisation d'une équation algébrique (Fortin et Gagnon, 2016). Voilà pourquoi l'outil statistique approprié pour répondre à notre question de recherche principale est l'analyse de régression linéaire simple. Surtout qu'au regard des analyses faites précédemment, les relations linéaires entre les variables indépendantes et la variable dépendante sont fortes.

Nous nous servons de l'analyse de régression linéaire simple afin de prédire les scores de la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite en fonction d'une valeur donnée de la combinaison des trois modalités suscités. Jusqu'ici, il est connu que la relation linéaire entre les facteurs de la collaboration et la flexibilité cognitive et imaginative est forte et positive. La question à laquelle répond la modélisation de la relation linéaire est la suivante : quelle proportion de la variance du taux de la flexibilité cognitive en expression écrite est

expliquée par la combinaison des facteurs liés à la collaboration dans la le système didactique ? L'hypothèse nulle est qu'il n'y a pas de relation linéaire entre la variable indépendante (la collaboration) et la variable dépendante (flexibilité cognitive et imaginative). L'hypothèse générale est l'inverse, soit que la variable indépendante (la collaboration) est associée significativement à la flexibilité cognitive lors de la construction du savoir écrire chez les apprenants du cycle d'observation du niveau 1 du lycée de Mengueme.

Tableau 50: Analyse de la variance du modèle de régression de la flexibilité cognitive et imaginative et de la collaboration dans le système didactique

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	12,243	3	4,081	77,451	,000 ^b
	Résidu	3,003	57	,053		
	Total	15,246	60			

a. Variable dépendante : Groupes

b. Prédicteurs : (Constante), POST_SAVOIRS_DEJA_LA, POST_ZPD, POST_ESTIME_DE_SOI

On constate à la lecture du tableau 49 que selon les valeurs F obtenues dans les deux modèles, on peut rejeter l'hypothèse nulle. En effet, la valeur de $F=77,451$ est significative à $p,000 < 0,001$, ce qui indique qu'on a moins de 0,1% de chance de se tromper en affirmant que le modèle contribue à mieux prédire la flexibilité cognitive en expression écrite que la simple moyenne.

Tableau 51: Récapitulatif du modèle de régression linéaire

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,896 ^a	,803	,793	,22954

a. Prédicteurs : (Constante), POST_SAVOIRS_DEJA_LA, POST_ZPD, POST_ESTIME_DE_SOI

b. Variable dépendante : flexibilité cognitive et imaginative

Rappelons que la valeur du R², lorsqu'elle est multipliée par 100, indique le pourcentage de variabilité de la VD expliquée par le modèle (les prédicteurs). Les résultats suggèrent que 80,3% de la flexibilité cognitive et imaginative est expliqué par la combinaison savoir déjà-là, ZPD, estime de soi lors de la construction du savoir écrire.

Tableau 52: Coefficients non standardisés et standardisés du modèle de régression

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	B	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	3..881	,087		10,076	,000
POST_ESTIME_DE_SOI	,044	,036	,312	1,227	,225
POST_ZPD	,102	,029	,875	3,481	,001
POST_SAVOIRS_DEJA_LA	-,060	,020	-,348	-2,947	,005

a. Variable dépendante : Groupes

Les coefficients non standardisés nous permettent de reconstituer l'équation de la droite de régression suivante :

Flexibilité cognitive et imaginative = 3,881 - 0,044 FSA- 0,102 FZPD-0,060 FES

Pour un apprenant du niveau 1 ayant obtenu une note de 13 de conviction et de croyance en ses propres capacités à produire, de construction du savoir écrire dans la ZPD de 15 et un score de savoir déjà-là de 14. On aura le score de flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite de l'apprenant prédit suivant :

$$\begin{aligned} \text{Flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite} &= 3,881 - 0,044 \text{ FSA} - 0,102 \text{ FZPD} \\ &- 0,060 \text{ FES} \end{aligned}$$

$$= 3,881 - (0,044 * 13) - (0,102 * 15) - (0,060 * 14)$$

$$= 3,881 - 0,572 - 1,53 - 0,84$$

$$= 0,939$$

$$= 93,9\%$$

Nous pouvons conclure que la prise en compte des facteurs associés à la collaboration lors de l'enseignement/apprentissage contribue significativement ($F = 77,451$; $p < 0,001$) à prédire La flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite chez les apprenants de la classe de 6^e du lycée de Mengueme.

Ces résultats permettent de confirmer les données du contexte empiriques selon lesquelles les enfants ont de faibles performances en productions d'écrits, car c'est l'empilement des connaissances qui est mis en avant et non l'établissement des liens entre les acquis. Le processus d'enseignement/apprentissage doit prendre en compte des variables individuelles, contextuelles et comportementales. Autrement dit, lors de la construction du

savoir, l'apprenant doit être non seulement actif et dynamique, mais encore doit-il être à mesure de prendre une distance entre ses pensées et ses démarches. Le fait que l'apprenant croit ou le fait qu'il a la conviction qu'il peut apprendre et atteindre les objectifs fixés ne suffit pas. C'est le fait de questionner ses démarches et celles des autres pendant la collaboration avec ses pairs qui lui permet de développer la flexibilité cognitive et imaginative, et donc d'aborder plus sereinement n'importe quelle autre situation problème en expression écrite. On conclut que la variable indépendante de la deuxième hypothèse est prédominante, et est considérée de ce fait comme la variable lourde.

Dans ce chapitre, il était question de procéder à une présentation analytique des données statistiques descriptives et inférentielles recueillies sur le terrain et de vérifier les trois hypothèses de recherche de l'étude initialement formulée. L'analyse des différents résultats confirme les différentes hypothèses. Le dernier chapitre porte sur l'interprétation de ces résultats à la lumière des données théoriques et des travaux qui ont contribué au développement de cette thématique. Des résultats de l'analyse, il ressort que dans le cadre de l'enseignement/apprentissage en collaboration, c'est à l'enseignant qu'il incombe la responsabilité de créer des situations favorables à l'apprentissage. Ainsi, dans le contexte de l'apprentissage de l'écrit, les situations favorables à la construction du savoir sont celles qui lui permettront à l'apprenant de communiquer ses intentions et perceptions de la situation et de se démarquer à travers ses idées et procédures. De ce fait un élève pourra choisir selon sa planification de rédiger l'introduction, ensuite la conclusion avant de revenir au développement, l'essentiel étant de pouvoir justifier ses choix et se conformer à la progression du type de texte qu'il est amené à produire.

CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

La présentation et l'analyse descriptive et inférentielle des données statistiques collectées sur le terrain ont abouti à la vérification des trois hypothèses de recherche de l'étude. Il est maintenant question de procéder à l'interprétation et à la discussion des résultats. L'interprétation consiste à comparer les objectifs de l'étude aux résultats du terrain. Nous présentons ce travail dans la logique du chapitre précédent. C'est-à-dire que l'interprétation et la discussion s'effectuent selon les trois variables de l'étude. Elles permettent de tester la validité scientifique du cadre théorique et les travaux des auteurs en relation avec certains aspects de ces axes théoriques. Ce qui permettra d'envisager des perspectives pour des recherches futures. A cet effet, le chapitre s'organise en trois grandes sections : le rappel des données théoriques et empiriques, l'interprétation et la discussion des résultats, et les perspectives de l'étude.

6.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES

Dans cette section, il est question de faire un rappel des données théoriques et les données empiriques. Nous rappelons que l'objectif général de cette thèse est d'examiner l'impact de la prise en compte de la collaboration dans le système didactique sur savoirs sur la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite de l'apprenant du sous-cycle d'observation.

6.1.1. Rappel des données théoriques

La conception de la construction du réel chez Vygotski (2019) telle que nous l'avons vu est portée par l'idée de rupture, de discontinuité, de conflit. Rupture notamment entre les niveaux biologique et psycho-social du développement, qui le conduit à accorder un rôle décisif aux outils culturels (productions intellectuelles, techniques et artistiques humaines, systèmes symboliques et langages) dans la construction de la pensée. Vygotski insiste en fait sur le fait que la relation que le sujet entretient avec le monde des objets (physiques et conceptuels) est toujours médiatisée par des tiers (parents, enseignants) avec lesquels il co-construit ses connaissances. C'est donc en quelque sorte le corps social qui imprègne les structures signifiantes, évoquées plus haut, de ses finalités et significations sociales. Cette fonction structurante attribuée aux contextes sociaux d'interaction voit dans la collaboration

un incontournable pédagogique. En effet, selon Vygotski (2019) les solutions que les humains trouvent à leurs problèmes sont fixées dans des outils culturels, des systèmes matériels, symboliques, sémiotiques déposés dans la culture. Parmi ceux-ci, on peut citer la langue, l'écrit, les systèmes symboliques, etc. Vygotsky substitue ainsi au processus d'adaptation au monde physique décrit par Piaget (1977), un processus d'appropriation des savoirs dans des contextes socio-culturels spécifiques (Brossard, 1992 ; Schneuwly, 1987) : « ce n'est plus la Connaissance érigée en absolu logico-mathématique qui est ici l'enjeu du développement, mais des connaissances relatives à des pratiques sociales situées, incarnées ».

Alors que Piaget (1923) considère le langage comme un avatar de même que le dessin ou le jeu symbolique dans la continuité de la construction du réel (Larroze-Marracq, 1996), Vygotski (2019) insiste au contraire sur la dimension sociale et communicative de cet outil qui pose une rupture radicale dans le développement de la pensée en introduisant dans la conscience le cadre de constructions et expériences traditionnelles qui relèvent du groupe et de sa vie collective. En effet dans le processus d'appropriation de l'outil langagier et l'accession aux signifiants collectifs, l'enfant élabore ses univers conceptuels conformément aux structures logiques de la communauté au sein de laquelle il évolue. Dans ces conditions, le travail en collaboration est perçu ici comme à la base du développement cognitif de l'individu. On comprend ici l'une des lois fondamentales du développement énoncé par Vygotski (2019) et selon laquelle : toute fonction apparaît deux fois dans le développement, d'abord au niveau inter-psychique, puis au niveau intra-psychique.

C'est à partir d'une racine commune, une fonction initiale de communication que se produit une différenciation progressive des fonctions du langage ; une fonction communicative, représentative, et régulatrice (Larroze-Marracq, 1996). Un rôle fondamental est donc accordé aux facteurs sociaux et aux systèmes sémiotiques qui ont génétiquement d'abord une fonction communicative, puis une fonction individuelle de structuration et de régulation de la pensée. Ce rôle n'est pas simplement facilitateur d'un hypothétique processus endogène et naturel, mais il est constitutif de la construction du sujet. C'est pourquoi toute situation d'enseignement-apprentissage doit être collaborative, car c'est en collaboration qu'émergent les savoirs déjà-là émanant de la culture des sujets, sur lesquels l'enseignant prend appui pour conduire l'apprenant dans sa ZPD.

Cependant, s'engager dans l'écriture c'est s'exposer, c'est prendre des risques et donner à l'autre une image imparfaite de soi. Écrire, c'est lui livrer des pièces à convictions

dont on ignore s'il les utilisera à charge ou à décharge. Parce que l'écrit fixe le langage, il renvoie souvent à la peur d'être jugé. Quel que soit le type d'écrit, dès lors qu'il fait sens à notre histoire, il apparaît toujours comme un examen de passage. L'écriture s'avère donc être angoissante pour l'apprenant. Il est d'autant plus angoissant quand on sait que l'on écrit qu'à un absent. À un destinataire qui n'est pas présent dans la situation, et dont il faut rendre mentalement présent pour décider de ce que l'on va lui dire, imaginer ses réactions et anticiper. À cet effet, seul l'élève qui a une bonne estime de soi parvient généralement à dépasser cet état d'angoisse et faire preuve de flexibilité cognitive et imaginative dans sa production. Ce sentiment est très dépendant de la confiance qu'a l'enfant dans ses propres ressources et de la confiance qu'il a dans le soutien qu'il peut recevoir de la part de l'environnement (André et Lelord, 1999) et de la charge affective qui pèse sur les apprentissages.

D'après Galand (2006), plus l'élève a confiance en lui, plus il est motivé à apprendre, plus il s'investit dans ses apprentissages. Dès lors une estime de soi positive et modérée (Famose et Bertsch, 2009) permettrait à l'apprenant d'une part de convoquer ses savoirs-antérieurs, de les transformer par rapport à la situation nouvelle, d'autre part de s'adapter non seulement à son environnement d'apprentissage mais aussi de s'engager activement et efficacement dans des situations d'apprentissage de co-construction de sorte à traiter efficacement l'information, à organiser sa pensée et à produire un texte original à l'écrit même si au départ il n'avait pas les bonnes dispositions. Mais il se trouve que les enseignements continuent d'être dispensés de manière linéaire et en dehors de contextes collaboratifs de résolution de problèmes, ce qui n'est pas fait pour encourager l'établissement de liens entre les acquis qui développerait pourtant la flexibilité cognitive et imaginative (Clément, 2009) de l'apprenant du sous-cycle d'observation.

6.1.2. Rappel des données empiriques

Les données empiriques présentent les données de 61 participants, dont 31 du groupe expérimental et 30 du groupe témoin. Les données ont été recueillies auprès des apprenants du premier cycle de l'enseignement secondaire général, et particulièrement ceux du niveau 1 du sus-cycle d'observation. Premièrement, les données de l'analyse descriptive présente un écart important entre le groupe expérimental et le groupe contrôle au post-test. Pourtant, les données du prétest renvoient sensiblement à la même réalité tant pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle. En effet, l'écart qui existe entre les résultats des deux groupes, laisse transparaître une amélioration dans l'apprentissage du groupe expérimental, qui a subi

l'effet expérimental. L'analyse descriptive et inférentielle, des trois hypothèses de recherche (HR1, HR2, et HR3) a permis de mesurer la relation entre la collaboration et la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite des apprenants du sous-cycle d'observation. La mise à l'épreuve de ces trois hypothèses nous ont permis de formuler les conclusions suivantes :

- 1) HR1 : $M = 9,58$, Écart type= $2,078$, t -test = $6,988$, ddl = 59, Sig = $0,041 < p (0,05)$.
HR1 confirmée, d'où la relation significative entre *la prise en compte des procédés relatifs aux savoirs déjà-là lors dans le processus enseignement/apprentissage et la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite des apprenants du sous-cycle d'observation*.
- 2) HR2 : $M = 11,39$, Écart-type= $2,390$, t -test = $14,130$, ddl = 59, Sig = $0,022 < p (0,05)$.
HR2 confirmée, d'où la relation significative entre *la prise en compte des procédés relatifs à la collaboration lors de la construction du savoir et la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite des apprenants camerounais du niveau 1 du sous-cycle d'observation*.
- 3) HR3 : $M = 9,77$, Écart-type= $1,978$, t-test = $13,022$, ddl = 59, Sig = $0,000 < p (0,05)$.
HR3 confirmée, d'où la relation significative entre *la prise en compte des mécanismes relatifs à la construction de l'estime de soi et la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite des apprenants camerounais du niveau 1 du sous-cycle d'observation*.

6.2. INTERPRÉTATIONS ET DISCUSSION DES RESULTATS

L'interprétation des résultats est fonction des trois hypothèses de recherche de cette étude. Même si les résultats de cette interprétation ne sont pas des vérifications par la preuve des hypothèses comme le seraient des résultats statistiques, ils doivent apporter la vérification des hypothèses formulées en début de recherche. Pour ce faire, ils doivent être argumentés et présenter un caractère de plausibilité fondée sur la présence des données plus ou moins brutes, dans le rendu des résultats.

6.2.1. De la prise en compte des savoirs déjà-là à la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite

Dans le modèle socio-constructiviste de la construction de la connaissance, les savoirs- déjà-là et transformation de la nouvelle connaissance s'influencent mutuellement. Il nous paraît alors important de présenter les relations qu'il pourrait y avoir entre ces deux

concepts de la collaboration au cours de la construction de la connaissance. À partir des définitions de ces deux concepts, le traitement de l'information en expression écrite dépend de la capacité du sujet apprenant à établir des liens avec ses connaissances antérieures. Ce qui suppose que l'apprenant avant son entrée dans l'apprentissage dispose d'un déjà-là. Selon Vygotski (2019 p.353) :

au début de l'apprentissage du langage écrit, aucune des fonctions fondamentales qui en forment la base n'a achevé ni même n'a encore commencé son véritable processus de développement ; l'apprentissage s'appuie sur des processus psychiques immatures, qui n'en sont qu'au début de leur premier cycle fondamental de développement.

Tout ceci suppose pour l'enfant qu'au début de l'âge scolaire, aucun savoir n'est vraiment nouveau. L'enfant maîtrise déjà différentes formes du langage mais n'en a simplement pas conscience. Il convient pour l'enseignant de créer des situations d'apprentissage qui lui permettent de faire émerger ces acquis fondamentaux qui sont cependant encore inconscientes.

Les savoirs déjà-là n'indiquent donc pas seulement « l'état initial » de la faculté de langage, mais également la fonction qui caractérise le passage de cet état initial à l'état stable. Piaget (1975) par contre y voit davantage des mécanismes généraux que l'organisme applique dans ses échanges avec le milieu et qui contribue à la construction stade après stade de la connaissance. Mais pour Vygotski (2019), c'est dans un contexte situé au cours d'interactions avec les autres que l'apprenant met à l'épreuve ces savoirs et parvient à les restructurer. Pensée qu'épousent Lave et Wenger et (1991) puisqu'ils soutiennent que la connaissance n'est réalisable qu'au sein d'une communauté de pratique qui est le lieu de véritables détenteurs de connaissances. Cette conception de l'apprentissage est essentielle pour les structures qui sont appelées à mettre à jour régulièrement leurs compétences, ce qui n'est possible que grâce à un « apprentissage par la pratique ». Il s'agit de structures de connaissances mentales ou constructions culturelles en mémoire qui conditionnent la compréhension de l'information, et de la situation problème au cours de l'apprentissage ou de la réalisation d'une tâche d'écriture.

Les résultats du groupe expérimental au post test, présente une valeur absolue numérique du t-test = 6,988 ; $p = 0,041 < 0,05$, ce qui traduit la relation significative entre les savoirs déjà-là et la flexibilité cognitive en expression écrite. Ce qui suppose que la probabilité d'obtenir un coefficient de cette taille dans une population où ces deux variables ne sont pas reliées est de moins de 5 %, car la valeur de p est de 0,041 ce qui signifie que $p < 0,01$ (seuil de signification).

Ces résultats confirment les travaux des modèles socio-constructivistes (Vygotski, 2019) en ce sens que la prise en compte des savoirs déjà-là au cours du processus enseignement/apprentissage détermine largement la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant. Par conséquent, le traitement de l'information en expression écrite ne devrait pas, apporter une contribution indépendante des prédictions de comportement quand les connaissances préalables ou en cours de construction sont contrôlées. Vygotski (2019) précise que le sujet construit la connaissance s'il parvient à accommoder son mode de pensée aux exigences de la situation. Chaque nouveau savoir venant s'inscrire dans une dynamique de l'activité d'un sujet à partir de ses acquis ainsi que les effets qu'il produit, constituent différentes catégories d'évènements qui peuvent être utilisés pour influencer le premier, la capacité de résolution de problème par l'apprenant. Ce qui signifie que le comportement de l'apprenant face à une situation-problème en expression écrite peut être modifié, que sa capacité d'action soit effective ou symbolique, matérielle ou verbale, et dont l'existence procède des échanges collaboratifs.

Plus spécifiquement, selon le modèle socio-constructiviste, l'enfant n'apprendrait pas s'il n'avait pas la possibilité d'accéder aux fonctions supérieures de la pensée. Ce qui n'est possible que si l'enseignement prend appuie sur les représentations qui émergent de la relation collaborative. C'est ce qu'il exprime en ces termes : « *les différentes fonctions de la pensée ne peuvent ne pas dépendre de ce qui est en fonction, en mouvement, de ce qui forme la base de ce processus* » (Vygotski, 2019, p.416). Les situations d'apprentissage qui ne sont pas conçus en tenant compte de cet aspect ne permettent pas à l'apprenant de questionner ses représentations et donc d'établir des liens. Il rejoint ainsi les idées de Giordan (1998) pour qui un enseignement efficace doit donner lieu à la déconstruction et à la transformation des conceptions de l'apprenant.

C'est dans la même logique que s'inscrit Astolfi, dont l'intérêt pour ce concept s'inscrit en mathématiques et en sciences, lorsqu'il dit qu' « *apprendre, c'est ainsi*

transformer son réseau de représentations » (Astolfi, 1992, p. 100). Mais pour les transformer, il faut déjà savoir à quoi elles correspondent. De ce point de vue, il ne s'agit pas d'une simple image de la réalité mais d'une organisation de la réalité, ayant une signification précise pour le sujet. Il s'agit des croyances, des attitudes, des opinions, et des images qu'un individu s'est construit à partir du contact avec son environnement. C'est ce que Brousseau dans ses travaux a décrit comme :

cette idée de la connaissance [...], idée propre à l'apprenant, idée construite à partir d'idées véhiculées par la culture et travaillées par son expérience personnelle. Cette représentation comprendrait non seulement des caractères et des opinions, exacts ou non, relatifs à la connaissance et à la situation en question, mais aussi des caractères et des opinions sur l'institution elle-même et sur les situations d'emploi de la connaissance (Brousseau, 2011, p.4).

Les représentations des élèves peuvent donc être considérées comme ce "déjà-là" que construit mentalement de manière consciente ou inconsciente qui lui permet d'appréhender une réalité et d'y évoluer de façon viable. Au regard des analyses, la valeur numérique de la moyenne générale au post-test est de 5,67 pour le groupe contrôle avec un écart-type de 2,294 et de 9,58 pour le groupe expérimental pour un écart-type de 2,078. La moyenne du groupe expérimental est donc largement supérieure à celle du groupe contrôle soit $9,58 > 5,67$. Au post-test, il y a amélioration des notes ; ce qui se justifie par le fait que lors de la co-construction de l'activité d'expression écrite, non seulement les savoirs déjà-là ont été pris en compte, mais bien plus leur considération a favorisé la transformation de ses acquis.

Ces résultats rappellent les travaux de Tardif et Meirieu (1996), et ceux de Tardif (1999) sur le transfert des apprentissages. L'enseignant en proposant une situation d'apprentissage qui se réfère à l'environnement culturel de l'apprenant rend la situation significative pour lui et par la même occasion, lui permet de percevoir le sens de ce qu'il apprend. L'image narrative prend alors tout son sens ici, parce qu'elle permet le développement d'une signification grâce aux liens créés avec d'autres situations où il a vécu des expériences similaires. L'apprenant peut alors lier les informations de cette situation de départ (situation source) avec ses connaissances antérieures (le déjà-là). C'est ce que Tardif et

Meirieu (1996) désignent sous le concept de contextualisation (de la situation) dans le processus d'enseignement /apprentissage.

Mais partir des savoirs déjà-là n'est pas suffisant pour que l'apprenant construise la nouvelle connaissance, comme l'a suggéré Vygotski (2019) elle doit subir une transformation vers la connaissance nouvelle. Ces idées rejoignent celles de Tardif et Meirieu (1996) et même de Presseau (2004) pour qui il y aurait pas vraiment apprentissage, s'il se limitait à la phase de contextualisation. La phase de contextualisation aboutit à la phase de décontextualisation. Le fait de présenter à l'apprenant différentes situations d'apprentissage, prenant tantôt appui sur l'image, tantôt sur des textes narratifs avec des nuances variées permettraient à l'apprenant de sortir les connaissances de leur contexte d'utilisation. Pour Tardif et Meirieu (1996), la phase de décontextualisation est le lieu pour l'apprenant de faire abstraction du contexte de la situation source. Cette opération, telle que le précise Kelzock Komtsindi (2009) sollicite une prise de conscience de ses connaissances et de ses compétences par rapport à la situation source.

Le recours à la carte conceptuelle et à la grille de critère de réussite à chaque phase de la production en vue de faire valoir les caractéristiques de la situation source pour permettre que ces caractéristiques soient perçues dans une éventuelle situation cible permettait ainsi aux apprenants de dégager les règles, peu importe la situation problème proposée. La décontextualisation permet donc aux apprenants de comprendre que les apprentissages s'appliquent dans d'autres contextes que celui initialement proposé au début. Ce qui suppose pour l'enseignant de proposer des tâches différentes et variées.

C'est pourquoi dans le processus d'apprentissage de l'écrit, même si l'apprenant dispose de bases linguistiques entre autres qui lui viennent des textes découverts antérieurement, il reste que la compétence linguistique est dynamique et n'est jamais totalement acquise, et donc en construction. D'après Marin et Crinon (2017, p.4) « *la compréhension même de l'idée que l'écrit se travaille, est l'objet d'une élaboration cognitivo-langagière, et non pas l'outil « transparent » de la transcription de connaissances préexistantes* ». C'est dire que les acquis antérieurs constituent un matériau dont il convient de s'emparer, en le transformant car c'est seulement dans cette logique que l'on pourra parler d'un savoir écrire construit par le sujet.

Ces travaux soutiennent ainsi l'hypothèse socio-constructiviste, et dans la logique Vygotskienne, qui conçoit que l'apprentissage doit être vu avant tout comme un processus de

construction *in situ* ou mieux encore de transformation de connaissances « déjà-là » en connaissances nouvelles. À en croire les données du terrain, la dispersion des scores autour de la moyenne (7,66) accrédite le test administré aux apprenants puisqu'il mesure les effets liés à la prise en compte des savoirs déjà-là lors de la construction des savoirs sur la capacité à transformer leurs connaissances antérieures au sujet de la narration orale vers la narration écrite. L'écart-type est de 2,932, ce qui montre au regard des données statistiques susmentionnées, que les élèves du groupe expérimental ont bien travaillé par rapport aux élèves du groupe contrôle. Au regard de l'évolution de la courbe de la loi normale, on peut déduire que la situation problème proposée était proche du point d'équilibre de l'apprenant, bref avait un sens pour ce dernier, ce qui a permis la transformation du déjà-là et le développement de sa compétence narrative.

Les résultats montrent ainsi que s'appuyer sur les acquis des apprenants favorise l'acquisition du nouveau savoir. Cependant, il n'est pas seulement question de prendre appui dessus, il faut les faire évoluer. En effet, travailler sur le déjà-là chez l'apprenant suppose un travail rigoureux sur ses conceptions premières ; faute de quoi le savoir proposé « glisse généralement à la surface des élèves sans même les imprégner ». D'après Giordan, avant d'aborder un enseignement, les élèves ont déjà des idées (directement ou indirectement) sur les savoirs enseignés. Ces idées constituent l'ensemble de ses expériences. C'est à la fois sa grille de lecture, d'interprétation et de prévision de la réalité que l'apprenant a à traiter, Giordan parle de « prison intellectuelle ». Dans cette logique, l'apprenant ne peut comprendre le monde qu'à travers elle. Elles correspondent selon Giordan à la structure de pensée sous-jacente qui est à l'origine de ce que l'élève pense, dit, écrit ou dessine.

Les conceptions dans cette perspective renvoient aux interrogations (ses questions) de l'apprenant. Elles prennent appui sur ses raisonnements et ses interprétations (son mode opératoire), sur les autres idées qu'il manipule (son cadre de références), sur sa façon de s'exprimer (ses signifiants) et sur sa façon de produire du sens (son réseau sémantique). C'est à travers celles-ci qu'il essaie de comprendre les propos de l'enseignant ou qu'il interprète les situations proposées ou les documents fournis. Ces "conceptions" ont une certaine stabilité ; c'est pourquoi l'apprentissage d'une connaissance, l'acquisition d'une démarche de pensée en dépendent complètement. Si l'on n'en tient pas compte, elles se maintiennent et il n'y a pas apprentissage. La connaissance de ces idées, de ces façons de raisonner permet à l'enseignant d'adapter son enseignement, ou du moins de proposer une pédagogie beaucoup plus efficace.

C'est dans cette logique que l'on peut lire les obstacles en éducation (Brousseau, 1989 ; 1997) qui ont tendance à se renforcer lorsque l'enseignant ne s'intéresse pas aux conceptions de l'apprenant. Brousseau parle en fait d'obstacles cognitifs pour désigner ces connaissances qui produisent des réponses adaptées dans un certain contexte, mais qui engendrent des réponses fausses hors de ce contexte. Il s'agit d'une représentation négative de la tâche d'apprentissage, induite par un apprentissage antérieur, et faisant entrave à un apprentissage nouveau. En d'autres termes, il y a obstacle lorsque les conceptions nouvelles à s'approprier un savoir contredisent les conceptions antérieures de l'élève. Pour résoudre ces problèmes d'apprentissage, il convient selon lui d'identifier le type d'obstacle qui se distingue suivant son origine. C'est ainsi, que l'on peut parler d'obstacle ontologique, d'obstacle épistémologique et d'obstacle didactique (Berthelot et Salin, 1996, p.417) :

- Il y a obstacle ontogénique lorsque les connaissances en cause sont des connaissances spontanées, apparaissent au cours du développement de l'enfant ;
- Il y a obstacle épistémologique lorsque la connaissance en cause a joué un rôle dans le développement historique de l'apprenant ;
- Il y a obstacle didactique lorsque la connaissance qui fait obstacle a été introduite par le processus d'enseignement lui-même.

Ce qui est intéressant ici ce sont les obstacles didactiques. Pour les identifier, Berthelot et Salin (1996) suggèrent de procéder par étapes successives. La première consiste à repérer dans les réponses des élèves, à des questions portant sur le concept enseigné, une des connaissances potentiellement productrices de leurs erreurs. Deuxièmement, il faut s'assurer que l'obstacle n'est ni ontogénique, ni épistémologique. Troisièmement, il faut mettre en relation l'enseignement donné et l'émergence de cette connaissance inadaptée. Et enfin, la dernière étape qui consiste à élaborer et à expérimenter un processus alternatif permettant aux élèves de surmonter cet obstacle dans des situations adidactiques (Brousseau, 1997 ; Tricot et Musial, 2019). Il faut comprendre par situation adidactique lié à un savoir, toute situation qui sanctionne les décisions que prend l'élève, sans intervention de l'enseignant et sur la seule base de ses connaissances familières, c'est-à-dire sur la base des connaissances antérieures à ce savoir. Celle-ci est organisée au sein d'une situation didactique, qui mise en place par le professeur, vise l'enseignement d'une certaine notion.

Parce qu'ici l'élève agit indépendamment des attentes de l'enseignant, puisqu'il n'intervient pas pour communiquer le savoir, celui-ci n'intervient pas non plus pour valider la réponse de l'élève. D'après Bourg (2021) dans une situation adidactique, « *c'est le milieu qui fournit à l'élève une rétroaction, positive ou négative de son action* » (p.49).

Cette façon d'aborder les obstacles à l'apprentissage donne de comprendre que l'erreur produite ou reproduite par les élèves ne doit pas être vécue comme une fatalité, et encore moins ignorée par l'enseignant, mais plutôt comme un outil pour enseigner, voire comme un signe de progrès (Astolfi, 1997). Selon Astolfi : « *apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper. Quand l'école l'oublie, le bon sens populaire le rappelle, qui dit que seul celui qui ne fait rien ne connaît jamais d'erreur* » (p.23). L'erreur dans cette logique apparaît comme une opportunité d'apprentissage. L'on dépasse ici les considérations transmissives et behavioristes pour qui l'erreur revêt respectivement le statut de « faute » ou de « bogue ». Si dans le premier cas, elle relève de la responsabilité de l'élève dont le traitement à *posteriori* vise la sanction à travers l'évaluation ; et que dans le second cas elle découle du défaut de planification dont le traitement à *priori* vise sa prévention ; pour Astolfi au contraire, l'erreur apparaît comme un obstacle.

Envisager l'erreur comme un obstacle revient à adopter une logique qui la positive et la lit comme une difficulté objective pour l'apprenant à s'approprier le contenu enseigné. Son traitement doit alors être envisagé *in situ* (Astolfi, 1997). Ainsi, il est question au cours de tout processus enseignement/apprentissage de faire avec les conceptions de l'apprenant pour aller contre. Aller contre permettrait la déconstruction des conceptions de l'apprenant pour les reconstruire (Giordan, 2002 ; Tardif, 1999). À cet effet, l'enseignant pourrait envisager l'objectif-obstacle (Martinand, 1986 ; Astolfi et Peterfalvi, 1993). Ce concept proposé par Martinand désigne le fait de faire de l'obstacle, un objectif d'apprentissage. L'objectif-obstacle permet ainsi de revaloriser l'erreur en le lisant comme un prétexte pour l'enseignement/apprentissage. L'enseignant pourrait s'en servir pour l'élaboration de situations didactiques en vue de dénouer les obstacles à l'apprentissage et permettre la reconstruction du savoir.

Si la collaboration avec ses pairs à travers des groupes d'apprentissage ou avec l'enseignant à travers l'aide fournie ou encore le contact avec les textes permet de faire émerger les conceptions de l'apprenant, Giordan (2002) soutient cependant qu'ils ne sont pas suffisants pour les transformer. En effet, une conception selon l'auteur ne fonctionne jamais isolément. En liaison avec la pensée de l'apprenant, structure cohérente plus vaste qui porte

en elle sa logique et ses systèmes de signification propres, la conception d'après l'auteur résiste même à des argumentations très élaborées. Aussi ne suffit-il pas que l'apprenant prenne conscience que sa conception est erronée ou limitée pour accéder spontanément à un nouveau concept. La construction des concepts est bien plus complexe.

La construction des concepts nécessite de nouvelles mises en relation, l'acceptation de nouveaux modèles, etc. Giordan et al (1994) relèvent que pour construire véritablement son savoir, l'apprenant doit se trouver en condition de dépasser l'édifice constitué par les savoirs familiers, notamment il doit y trouver un intérêt, c'est à dire du sens. La conception initiale dans cette logique ne se transforme que si l'apprenant se trouve confronté à un ensemble d'éléments convergents et redondants qui rendent cette dernière difficile à gérer. Dans le même ordre d'idées, l'apprenant ne peut élaborer un nouveau réseau conceptuel qu'en reliant différemment les informations engrangées. Il doit alors s'appuyer sur des modèles organisateurs qui aident à structurer les informations autrement. C'est dans cette logique que Giordan développe son modèle allostérique, qu'il décrit comme une entité de type systémique et multistratifié, où sont mis en avant les boucles d'autorégulation et les niveaux d'intégration. Le but ici est de décoder, par rapport à des savoirs particuliers, les conditions qui favorisent l'apprendre.

Par ailleurs, travailler sur les conceptions ne concerne pas uniquement celles de l'apprenant. Ce qui suppose que la transformation ne s'opère pas qu'au niveau de l'apprenant, mais également au niveau de l'enseignant. Selon Musial et Tricot (2020), lors de la phase de conception de la leçon, l'enseignant doit lui aussi revisiter et réajuster ses acquis en fonction de la situation et du contexte d'enseignement/apprentissage. Dans cette logique, il est question de: « *mobiliser les connaissances issues de l'Instructional Design, la création par emprunt de connaissances issues de l'Instructional Design, rationaliser les connaissances expérientielles de l'enseignant* » (Musial et Tricot, pp.116-117). Il s'agit pour l'enseignant de faire recours aux connaissances scientifiques dans le domaine et validées empiriquement, mais opérer une transformation (la transposition didactique) qui la rend utilisable en situation d'enseignement/apprentissage, par le processus de procéduralisation. Dans ce cas, la carte conceptuelle apparaît encore une fois comme un adjuvant pouvant faciliter cette procéduralisation dans la mesure où elle permettrait l'interaction de l'apprenant avec le champ conceptuel de l'écrit étudié. Elle permet non seulement à l'enseignant, mais surtout à l'apprenant « *de disposer en permanence d'une image simple (et non simpliste) du*

concept envisagé associée à des classes de situation » (Jonnaert et Vander Borgh, 2009, p.307).

Il apparaît nettement que l'apprendre n'est pas un processus de transmission (le maître dit, montre...). C'est surtout un processus de transformation, transformation des questions, des idées initiales, des façons de raisonner habituelles des élèves. Tout est donc suivant les propos de Giordan (2006) une affaire d'approximation, de concernation, de confrontation, de décontextualisation, d'interconnexion, de rupture, d'alternance, d'émergence, de palier, de recul et surtout de mobilisation. S'il est admis que l'apprenant est celui qui construit son savoir en prenant appui sur ses conceptions qu'il transforme par la suite, il est tout aussi clair qu'il ne peut le faire seul. Giordan reconnaît bien qu'entre l'apprenant et l'objet de la connaissance, le système d'interrelations multiples qui doit s'installer, n'est jamais spontané. C'est pourquoi il précise que « seul l'élève apprend ; mais il ne peut pas apprendre tout seul ». La probabilité pour qu'un apprenant puisse "découvrir" l'ensemble des éléments pouvant transformer son questionnement ou favorisant les mises en réseaux est pratiquement nulle.

Par contre, ces approches peuvent être largement favorisées par tout ce qu'il nomme "environnement", mis à la disposition de l'apprenant et que Vygotski (2019) désigne par le concept de ZPD. La pratique guidée est alors une démarche à privilégier pour accompagner l'élève dans la prise de conscience de ses conceptions, afin de l'amener à travailler sur celles-ci pour lui permettre d'élaborer le nouvel apprentissage. D'où l'importance d'inscrire le processus d'enseignement/apprentissage dans la ZPD.

6.2.2. De la prise en compte de la ZPD lors de la construction des savoirs à la flexibilité cognitive et imaginative

D'après Vygotski (2019), faut-il le rappeler, l'apprentissage doit précéder le développement. C'est dans ces conditions qu'il développe le concept de zone prochaine de développement. Il pense en effet que si l'on espère voir l'enfant évoluer sur le plan intellectuel, il importe d'inscrire l'enseignement/apprentissage dans la ZPD. Car pour lui, « *la Zone prochaine de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement* » (2019, p.362).

La ZPD est ainsi considérée comme la différence entre le niveau de résolution de problème sous la direction et avec l'aide de l'adulte et celui atteint seul (Vygotski, 2019). Il

s'agit de l'espace dans lequel peuvent et doivent prendre place les processus d'apprentissage et les activités d'enseignement, lesquelles en retour transforment et déterminent le développement en lui donnant forme et contenu (Rochex, 1997). Vygotski considère ainsi que l'enseignement doit être en mesure de diriger le développement et non pas le contraire. C'est pourquoi toute matière d'enseignement doit exiger de l'enfant de toujours aller au-delà de ses propres limites, et pour ce faire, l'enseignant doit mobiliser des activités qui puissent le conduire à dépasser ses limites.

Pour cette seconde hypothèse, les résultats du groupe expérimental au post-test présentent une valeur absolue numérique du test-t ($T = 14,13$ avec $\text{Sig} = 0,02 < 0,05$). Ces résultats montrent qu'il existe une relation significative entre le déroulement de l'activité dans la ZPD et la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite. Ce qui signifie que la probabilité d'obtenir un coefficient de cette taille dans une population où les variables ne sont pas reliées est de moins de 5%, car la valeur de p est de 0,02 ; ce qui signifie que $p < 0,01$. Ces résultats s'expliquent par le fait que les apprentissages ont été construits dans une dynamique interactive dans laquelle l'apprenant a non seulement été confronté aux autres apprenants mais où il a bénéficié de l'aide de l'enseignant. C'est ainsi que l'on peut comprendre la pensée de Vygotski (2019, p.362) selon laquelle « *en collaboration sous la direction et l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul* ».

Ces résultats rappellent fort opportunément les travaux de Bruner (1983) et Bucheton (2019) sur l'étayage. Selon Bruner (1983, p.263) : « *la plupart du temps, l'intervention d'un tuteur comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités* ». On comprend au travers des résultats que l'apprenant dans cette dynamique est parvenu à « reconstruire pour son propre compte » le savoir ainsi mis à sa disposition. Sur le moment interactionnel, s'est greffé un moment cognitif individuel, puisque le moment interactionnel a permis de soutenir le moment individuel où l'apprenant était amené à produire seul. C'est dans cette logique que l'on peut comprendre l'une des lois fondamentale de la théorie de Vygotski (2019) qui stipule que la pensée logique ne s'opère pas individuellement de l'environnement de l'individu. C'est la même idée qui est développé par Bucheton (2019, p.99) lorsqu'il soutient que l'étayage est « *une éthique de l'éducation, pour accompagner un sujet vers sa liberté de pensée et son autonomie* ».

Pour Bucheton (2019), l'étayage de l'enseignant est un geste professionnel. Les gestes professionnels sont des gestes de métier, partagés soit de manière explicite, soit implicite par les membres d'une communauté professionnelle. Il s'agit de « *l'action de l'enseignant dirigée vers les élèves ou la classe, dans le but d'instruire et d'éduquer* » (Bucheton, 2019, p.79). En classe, l'étayage recouvre donc toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des élèves ainsi que tous ses processus d'ajustement (Grandaty et Chemla, 2004). Ces interventions et processus d'ajustement sont fonction de la posture qu'il adopte auprès de l'élève ou dans la classe. Et les différentes postures identifiées, celles susceptibles d'induire l'implication des apprenants dans l'apprentissage sont « *la posture d'accompagnement, la posture d'enseignement, la posture de lâcher prise, et la posture de magicien* » (Bucheton, 2019, pp.100-101).

Selon Bucheton (2019) lorsque l'enseignant adopte la posture "d'accompagnement", il apporte une aide ponctuelle individuelle ou collective en fonction de la tâche, invite à la discussion entre élèves, l'enseignant observe plus qu'il ne parle. Par contre avec la posture dite "d'enseignement", l'enseignant explique, structure les savoirs, démontre éventuellement. La posture dite de "lâcher-prise" peut être adoptée pour responsabiliser les élèves dans leurs travaux avec l'autorisation d'expérimenter divers moyens d'accès. Cette autorisation d'expérimenter, de tâtonner, peut être bénéfique aux élèves craignant l'échec, à condition que ce cadre soit explicitement défini comme tel. La posture du "magicien" donne à l'enseignant la possibilité de capter l'attention des élèves par des jeux ou gestes théâtraux, le savoir n'est pas énoncé il est sous-jacent. Il convient alors par la suite de conscientiser ce savoir, ce qui peut permettre de valoriser l'enfant s'il prend conscience qu'il a appris sans effort, et sans en avoir l'air.

En revanche il peut arriver que l'enseignant adopte des postures et gestes d'étayage (Bucheton, 2019) qui au lieu d'aider l'apprenant dans son processus d'apprentissage, deviennent plutôt des obstacles pour son apprentissage. Il s'agit des postures de "contre-étayage (sur-étayage)" lorsque l'enseignant (e) « *pour avancer plus vite, va jusqu'à faire à la place de l'élève, pose des questions et n'attend pas les réponses. Le silence de la classe l'angoisse et il avance* » (p.100). Et de "sous-étayage" lorsque l'enseignant laisse les élèves se débrouiller tout seuls, sans tutelle alors que le problème à résoudre n'est pas à leur niveau. Dans ces cas, les élèves vont « *essayer, tâtonner, mais rien n'aboutit vraiment, ni n'est mis en discussion* » (p.100). Or, la fonction du tuteur est d'assurer l'apprentissage, tout en faisant agir. Par conséquent, l'activité développée par le tuteur dans l'étayage doit avoir pour but de

développer l'autonomie de l'apprenant, de lui donner confiance en lui et de lui permettre de progresser dans son apprentissage (Vallat, 2012).

Plus spécifiquement, c'est le conflit socio-cognitif déclenché dans la ZPD au cours de la collaboration qui permet à l'apprenant d'aller au-delà de ses potentialités initiales. Vygotski (2019) considère en effet que c'est l'activité du sujet, la collision des mobiles qui assurent le dynamisme de la signification dans une situation interactive. C'est dire qu'un apprentissage conçu dans un contexte collaboratif reste inapproprié et non adapté s'il n'apporte pas aux apprenants des instruments qui façonnent leur vision du monde. De ce point de vue, le conflit socio-cognitif apparaît comme le facteur qui accrédite les interactions dans l'apprentissage. En ce sens, il est la résultante de la rencontre de points de vue divergents pour lesquels les acteurs sont appelés à trouver un consensus. C'est ce qu'explique Zittoun (1997) lorsqu'il montre qu'en situation de co-construction, un conflit socio-cognitif réussi suppose que l'apprenant parvienne à faire preuve de décentration cognitive, de résolution cognitive et de restructuration cognitive.

Les travaux de Zittoun (1997) montrent en effet que dans un groupe d'apprentissage où les apprenants travaillent ensemble à la résolution d'un problème ; un désaccord peut apparaître entre eux, et être plus ou moins clairement exprimé. Il fait preuve de décentration lorsque confronté à l'obstacle que représente le point de vue d'autrui, l'apprenant parvient à tenir compte de la possibilité de l'existence d'autres points de vue sans que cela lui apparaisse comme une attaque personnelle. Bien au contraire, il doit lire cet obstacle comme une confrontation entre points de vue différents sur un même objet et admet que sa position ne soit pas nécessairement la seule possible. Cette décentration a pu se vivre au cours de l'expérience et lorsque les apprenants en groupes appelés à mobiliser les ressources nécessaires à la narration, ont pu réaliser qu'ils ne partageaient pas toujours les mêmes points de vue et devaient argumenter au sein du groupe leurs propres idées.

Dans toute activité où l'on est amené à construire ensemble, il faudrait que les interactants réussissent à trouver un consensus au terme de la discussion de leurs arguments divers. Mais il n'est pas toujours évident que les apprenants y parviennent d'eux même, il y a donc besoin d'une troisième voix. En situation de production d'écrit, les apprenants étant parvenus à des consensus au point d'avoir une production commune, doivent cette fois confronter leur production à celles des autres groupes, et c'est à ce niveau que l'enseignant intervient comme la troisième voix qui permet la résolution cognitive du problème par l'apprenant. En effet, en les aidant à évaluer leurs travaux à la lumière de la grille de critères

de réussite, préalablement élaborée, au même moment qu'il fait comparer les travaux des groupes, ils font face à leurs erreurs et peuvent les corriger. Il était question pour lui d'amener les différents groupes non seulement à se rendre compte qu'ils ne partagent pas forcément les mêmes procédures, qu'ils disposent encore des conceptions erronées au sujet du problème à résoudre qu'il convient de corriger.

L'aspect le plus important du conflit socio-cognitif et sans doute celui qui confère du sens à ce paramètre de l'apprentissage collaboratif est la restructuration cognitive. Elle consiste d'après Zittoun (1997) en l'innovation créative issue du conflit. Elle est alors qualifiée de "supérieure" ou "mieux adaptée" car la solution qui est produite par ce processus cognitif tient compte non seulement de la décentration, mais de la résolution cognitive, c'est-à-dire des avis des autres différents du sien et du pourquoi et comment de ces différences. En situation de réalisation de la tâche d'écriture, les différents groupes sous le guide de l'enseignant ayant évalué leurs différentes productions à la lumière de la grille de critère de réussite, peuvent à nouveau produire. Et c'est à travers le second jet d'écriture que l'on va se rendre compte de ce qu'il est à mesure de corriger les erreurs commises dans le premier jet d'écriture. Il est donc parvenu à réactualiser sa compétence à écrire.

L'analyse des résultats, les données numériques du post-test montrent que la moyenne générale a pour valeur numérique 3.87 pour le groupe contrôle avec un écart-type de 1,697 et de 11.39 pour le groupe expérimental pour un écart-type de 2.390. Le fait d'avoir subi l'effet expérimental peut expliquer une telle configuration. On peut déduire qu'au terme de l'expérience, le fait d'avoir déclenché le conflit socio-cognitif a permis aux apprenants de traiter efficacement le problème et de traiter leur texte de manière pertinente.

Par ailleurs, selon Venet *et al.* (2016), intervenir dans la ZPD en vue de conduire l'apprenant à réaliser sa production de manière efficace, c'est aussi lui fournir, dès l'entrée de l'activité, une aide conjointe en travaillant avec lui « main dans la main » ou « main sur la main ». Lorsque l'apprenant débute l'apprentissage il n'a pas encore conscience des ressources dont il dispose pour le traitement de la situation problème. L'aide qu'il reçoit donc à ce niveau est encore assez directive, c'est le cas par exemple lorsqu'il fallait élaborer la première grille de critères de réussite de la production du texte, ou lorsqu'il fallait construire la première carte conceptuelle. C'est une fois que l'enseignant leur a montré comment procéder que les apprenants peuvent évoluer entre pairs même s'il continue de superviser.

En outre, cette supervision se rapporte à l'aide verbale que lui apporte l'enseignant. Lemanchec (2010) parle d'un étayage langagier, qui consiste pour l'enseignant à accompagner progressivement l'apprenant dans la réalisation de la tâche à travers des relances, en lui demandant d'expliquer comment il a fait et lui suggérer des pistes sans lui donner la réponse. Autrement dit, l'étayage verbal dont il était question lorsque l'on se situait dans la ZPD a lieu lorsque l'enseignant se rend compte de ce que l'apprenant est en difficulté. Il posait des questions ouvertes sans suggérer des stratégies ou en activant les connaissances antérieures des apprenants. À cet effet, l'enseignant pouvait leur demander par exemple au cours de l'activité de production, d'expliquer pourquoi ou comment il accorde tel ou tel autre mot pour attirer son attention sur d'éventuelles incorrections grammaticales ou de conjugaison ; pourquoi l'élève ou le groupe choisit-il plutôt telle expression, de lui donner un exemple de mot qui pourrait mieux exprimer l'idée, de lui expliquer ce qu'il voudrait faire, etc. Il pouvait également poser des questions fermées et susceptibles d'amener les apprenants à entrevoir leurs erreurs ou à envisager des aspects de la tâche qu'ils n'avaient pas perçus. Et dans ce cas, il pouvait leur poser des questions du style « as-tu bien regardé/lu la consigne ? », « As-tu pensé à utiliser...? », etc.

Que l'aide soit conjointe ou verbale, elle ouvre la possibilité à l'imitation par l'apprenant. L'imitation apparaît ici, selon Vygotski (2019), comme un moyen qui permette à l'enfant de toujours faire plus que lorsqu'il est tout seul. C'est « *la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement* » (p.365). Cependant, il ne s'agit pas d'une imitation mécanique puisque « *l'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles* » (2019, p.362). Dans cette logique, Venet et al. (2016) préfèrent à ce concept celui de démonstration qu'ils définissent en situation et/ou en différé. Ainsi, la démonstration en situation s'effectuait ici lorsque, après le premier jet d'écriture et la confrontation des différentes productions des groupes, l'enseignant a porté au tableau une version améliorée d'un paragraphe du texte à produire sur l'aspect de la cohérence sémantique et syntaxique, puis a demandé aux élèves de produire le paragraphe suivant en prenant en compte les observations faites dans le paragraphe précédent.

Alors que la démonstration en différée a eu lieu après la confrontation des productions sur la base de la grille de critère de réussite, l'enseignant(e) a proposé une version améliorée du texte tant sur le plan de la forme que du fond aux élèves. La présentation des modèles de solution sous une forme "stylisée" de la solution de l'élève,

devait lui permettre d'imiter en retour sous la forme appropriée lorsqu'il se retrouverait seul. Ce qui a pu être vérifié à travers les productions au post-test.

De l'analyse des résultats, les données numériques du groupe expérimental au prétest (M=5,03 ; écart-type=1,560), et de (M=11,39 ; écart-type=2,390) au post-test révèle une distance importante entre le score du prétest et celui du post-test. Ce qui révèle encore une distance importante entre les scores du groupe expérimental lors des différents tests. Le fait d'avoir subi l'effet expérimental permet de comprendre une telle configuration statistique. L'analyse qui précède indique que les interactions situées dans la ZPD, sont susceptibles d'être un puissant déclencheur d'apprentissage pouvant aider les apprenants à s'approprier les connaissances construites entre pairs ou entre enseignant et élèves (Carette et Rey, 2010).

On peut donc déduire que la situation problème complexe a permis à l'apprenant de dégager la difficulté d'apprentissage à travers l'aide qui lui a été apportée durant la construction du savoir-écrire. Ce qui atteste du fait que la prise en compte de la ZPD au cours de la construction du savoir a eu un impact significatif non seulement sur la capacité de l'apprenant à traiter efficacement l'information contenue dans la tâche qui lui était proposée, mais aussi à prendre des initiatives qui lui ont permis d'améliorer la qualité de sa production à travers une révision et une réécritures efficaces du texte.

C'est cet aspect de l'intervention dans la ZPD, la démonstration ou modelage, que Bandura (2003) dans son approche socio-cognitive appelle expériences vicariantes. Selon Bandura (2003, p.29) « *À partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action* ». Autrement dit, l'apprentissage vicariant ou modelage c'est apprendre un nouveau comportement en observant un modèle et les conséquences qui en résultent pour celui-ci. Pour Bandura en effet, les personnes ne se basent pas seulement sur leur expérience propre pour obtenir des informations quant à leurs capacités mais sont partiellement influencées par des expériences dites vicariantes. Que les enfants apprennent à imiter le comportement qu'ils ont observé chez les adultes, car ils parviennent à construire par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements bien au-delà de ceux qui ont été observés.

Cependant, il convient de relever avec Bandura que « *une forte focalisation sur la comparaison avec les personnes très performantes peut accabler les individus les moins*

doués » (Bandura, 2003, p. 143). Autrement dit, si le fait pour l'élève de surpasser ses pairs dans des situations identiques renforcent ses croyances d'efficacité, être supplanté au contraire les amoindrit. Il n'est donc pas question au cours de la démonstration d'apprécier et valoriser les bonnes productions, en dépréciant les productions les moins bonnes. De même, lorsque la relation interactive reste trop asymétrique, elle peut, au lieu d'être un adjuvant pour la construction du savoir devenir plutôt nocive. De ce fait, si Zittoun (1997) rejoint Vygotski (2019) dans sa conception de la restructuration de la pensée à partir de sa rencontre avec l'autre, il ne partage pas cependant l'idée que l'interaction se déroule uniquement entre l'adulte (l'enseignant) et l'enfant (l'apprenant).

Les conflits socio-cognitifs se réalisent de manière différente selon qu'ils prennent place dans des situations collaboratives dirigées par l'enseignant ou par les pairs. Lorsque la relation est asymétrique (enseignant/apprenants ou pair plus expert/apprenants) telle que préconisée par Vygotski (2019) ou Bruner (1983), il est difficile que l'enfant puisse véritablement exprimer un avis et l'argumenter. Ce qui est généralement observé dans ce cas ce sont des accords de surfaces, l'apprenant ou le sujet le moins expert ayant tendance à adhérer à la réponse de l'autre par convenance ou par complaisance sans qu'il y ait eu une véritable construction cognitive.

Une situation interactive susceptible de générer des progrès cognitifs et favorable au déclenchement du conflit socio-cognitif doit permettre « *une négociation entre partenaires au sujet du problème à résoudre, la perception que chacun a de l'autre, la co-élaboration de la signification de la tâche et (la) définition de la situation* » (Zittoun, 1997, p. 3). Même, s'il est admis que les confrontations entre l'enseignant et l'élève ou la confrontation de l'élève à un autre plus expert jouent un rôle dans le développement (Vygotski, 2019), il faut aussi relever que les relations symétriques (entre pairs) sont propices à l'élaboration cognitive. En effet, du fait de la réciprocité des échanges et du respect mutuel, dans de telles situations les apprenants se sentent plus capables d'identifier les conflits et de faire des propositions pour les résoudre que lorsqu'ils sont dans des discussions gérées par l'enseignant (Buchs *et al.*, 2008). Ces conclusions sont confirmées par les travaux de Darnat *et al.* (2018, p.26) puisqu'ils écrivent : « *des apprenants, confrontés à un problème à résoudre en commun, réaliseront de réels progrès, même lorsqu'ils ne disposent pas individuellement de la réponse correcte à celui-ci* ».

Dans cette logique nos résultats corroborent à ceux des travaux de Hidden et Portine (2020) qui montrent que l'écriture collaborative conjointe (entre apprenants) permet aux co-

apprenants de bénéficier des habiletés scripturales de leurs pairs (même si ces derniers n'en sont pas toujours conscients), ce qui représente un avantage indéniable. Toutefois, l'aspect limitatif de l'écriture à plusieurs est qu'elle nécessite une certaine maîtrise de l'expression orale de même qu'une estime de soi positive de la part des apprenants, afin qu'ils puissent se faire comprendre de leurs pairs et s'engager activement dans le processus d'écriture.

Toutefois, il faut relever que les interactions enseignant/élèves sont inévitables dans la classe, puisqu'au final c'est l'enseignant qui est le garant de la réussite de l'apprentissage de l'élève. Même si l'élève est celui qui construit son savoir, l'enseignant demeure celui qui lui fournit les outils pour qu'il réalise ce but. Dans cette perspective, pour que les interactions puissent être favorables au déclenchement du conflit socio-cognitif qui permettra la flexibilité cognitive de l'apprenant en expression écrite, il doit éviter d'agir de manière très directive à l'égard de l'apprenant, de la même manière qu'il doit veiller à ce que le partenaire plus avancé n'impose pas son point de vue mais l'argumente de façon à convaincre ou persuader les autres. Il est donc question pour lui, tout en accordant un privilège, aux groupes de travail dans des activités d'apprentissage, de s'assurer de l'hétérogénéité de ceux-ci et la participation active de chaque membre.

Les résultats obtenus permettent alors de requestionner l'acte d'enseigner (Musial et Tricot, 2020) afin de revaloriser le principe de médiation pédagogique et/ou didactique (Capra et Arpin, 2002 ; Numa-Bocage, 2007). En tant qu'expert, celui qui sait comment on apprend des savoirs scolaires, l'enseignant se doit d'aider l'élève, novice, à apprendre. Selon Musial et Tricot (2020, p.62) « *enseigner c'est-à-dire faire apprendre c'est associer la part de travail de l'enseignant (le faire) à la part de travail de l'élève (l'apprendre) dans une relation d'étayage maîtrisée par l'enseignant expert de la tâche 'apprendre à l'école'* ». Ils proposent ainsi un modèle d'enseignement proche de la théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy (2011) qui suppose la prise en compte dans le processus enseignement-apprentissage de l'action de l'enseignant et l'action conjointe de l'enseignant avec les élèves.

Dans une classe, l'enjeu est que l'enseignant réussisse à enseigner et que l'élève réussisse à apprendre. Le but visé par l'acte d'enseigner est que l'élève réduise au maximum l'écart entre sa propre connaissance et le savoir scolaire. Dans cette logique, le processus d'enseignement doit se comprendre comme « *la prise en compte par l'enseignant du processus d'apprentissage* » (Musial et Tricot, 2020, p.63). Cette prise en compte du processus d'apprentissage suppose que l'enseignant exerce sa posture de médiateur pour

conduire l'apprenant à construire son savoir, et de cette posture découle le principe de dévolution.

L'enseignant joue en fait le rôle d'intermédiaire, de "passeur" entre le contenu de l'enseignement et la personne qui reçoit cet enseignement. Il s'implique dans la relation savoir-apprenant au point d'en devenir le catalyseur. Il ne s'agit plus pour l'élève d'accumuler des connaissances ni même d'acquérir des méthodes d'apprentissage, mais d'entreprendre, avec l'enseignant ou avec ses pairs sous la supervision de l'enseignant, une démarche qui va le conduire à la découverte de ses propres mécanismes d'apprentissage. Certaines difficultés particulièrement tenaces pourront nécessiter de modifier ces outils d'apprentissages ou de combler des lacunes de précédentes médiations, on parle alors de re-médiation (Cardinet, 2013).

Selon Cardinet (2013), toute intervention volontaire d'un tiers entre celui qui apprend et ce qui est à apprendre modifie la relation entre l'apprenant et le savoir. Ces situations médiatisées, souligne Cardinet, ont un impact particulier sur le développement de l'intelligence et de la capacité à apprendre. Il est cependant indispensable que celui qui apprend soit pleinement impliqué dans la méthode. En effet, poursuit l'auteur, s'il n'a pas cette activité mentale, aucun enseignant, même excellent, ne pourra faire qu'il progresse. Il pourra lui inculquer des éléments de savoir, changer ses comportements, mais non permettre le développement et la construction d'un savoir spontanément sollicitable.

La médiation didactique peut alors être comprise dans la logique des considérations vygotskiennes, en termes de rôle que confère à l'enseignant, dans le processus apprentissage, les interactions médiatisées directement ou indirectement. C'est dire que les conduites de médiation ou de tutelle ne sont pas exclusives l'une de l'autre, et semble toutes deux nécessaires pour réaliser la fonction didactique de la médiation (Numa-Bocage, 2007). Dans certains cas, la position de médiateur est posée dès le début de l'échange, dans d'autres cas, c'est en cours d'interaction, compte tenu des réponses des élèves aux premières sollicitations que l'enseignant adopte une attitude de médiateur.

Cette fonction didactique permet de comprendre comment les processus d'inférence peuvent être traités dans l'enseignement, et permet de dégager les éléments facilitant leur réalisation, leur exercice et la stabilisation des connaissances alors construites. Cette médiation se manifeste à travers des épisodes cognitifs de gestion didactique lors des interactions entre l'enseignant et l'élève ; ou des épisodes de ritualisation dans certains cas.

Reprenant à son compte l'analyse des travaux de Piaget (1966) sur le concept de schème, et ceux de Vergnaud (1994) sur le couple schème-situation, Numa-Bocage (2007) décrit le rôle médiateur de l'enseignant :

le rôle de l'enseignant est d'abord d'offrir au sujet des situations. C'est-à-dire l'occasion d'exercer des schèmes existants et de développer des schèmes nouveaux dans des situations de résolution de problème. L'enseignant apporte également une aide à l'identification du but à atteindre, à la catégorisation et à la sélection de l'information, au réglage de la conduite, au raisonnement. En plus de la situation, l'action de l'enseignant porte sur les invariants opératoires, les possibilités d'inférences, les buts et les règles d'action des schèmes des élèves (p.56).

On constate ainsi, la fonctionnalité du détour conceptuel pour faciliter l'apprentissage des aspects les plus résistants de la notion à apprendre (le passage de l'oral à l'écrit ou de l'image au texte). La médiation didactique s'exprime donc à travers les différentes instances du schème, elle offre par la fonction adaptative de ce dernier, les possibilités de développement pour l'élève comme pour l'enseignant.

Le résultat le plus immédiat de ces actions éducatives est de redonner confiance à celles et ceux à qui elles sont proposées car elles sont basées sur l'écoute et le respect et visent à l'autonomie. Car elles donnent l'opportunité à l'apprenant de retrouver le droit de penser, de réfléchir, et l'occasion d'utiliser les moyens intellectuels dont il dispose. C'est pourquoi tout processus de médiation requiert le principe de dévolution (Musial et Tricot, 2020). La dévolution suppose pour l'enseignant de laisser sous la conduite de l'apprenant certaines tâches tout en continuant à exécuter certaines tâches plus complexes. Cependant, il convient de relever que la dévolution est voulue et décidée par l'enseignant en fonction de : « (a) de l'écart cognitif qui sépare la connaissance de l'élève de celle à atteindre et (b) de la la facilité estimée avec laquelle l'élève semble en mesure de le réduire » (p.64) qui peuvent dépendre du nombre de connaissances à élaborer pour atteindre la connaissance visée par l'enseignement, de l'applicabilité de la connaissance, du niveau de complexité de la

connaissance, de la nature du processus d'apprentissage et de « la présence d'obstacles cognitifs » (Villepontoux, 1997 cité par Musial et Tricot, 2020, p.66).

6.2.3. De la construction de l'estime de soi à la flexibilité cognitive et imaginative

L'estime de soi d'après Famose et Bertsch (2009) se définit par la capacité de l'individu à s'autoévaluer positivement. Il ne s'agit pas seulement d'avoir des qualités, des habiletés, des aptitudes et des savoir-faire. Il s'agit surtout de les connaître et d'en avoir pris conscience comme étant des atouts qui permettent d'aborder sereinement toute situation nouvelle. De ce point de vue, développer l'estime de soi est une nécessité dans une société individualiste et compétitive (Vincent et Roussel, 2009). Elle permet en effet de s'affranchir des conditionnements de l'enfance, de devenir soi-même, de s'ouvrir au monde, et de gagner en réussite. Elle permet aussi de persévérer dans ses choix, quels que soient les obstacles et les influences extérieures. Dans une telle logique, la construction de l'estime de soi paraît vitale dans toute situation d'enseignement/apprentissage.

Selon Famose et Bertsch (2009) l'estime de soi ne peut se réduire à une juste connaissance de ses points forts, elle suppose également une juste perception de ses difficultés et de ses limites. Ce qui permet d'assumer sereinement des échecs, de les relativiser et même d'en faire des occasions d'en tirer des leçons pour progresser. L'estime de soi n'est donc pas le reflet des capacités réelles du sujet, mais de celles qu'il a conscience d'avoir et de celles qu'il a conscience de ne pas avoir. C'est dire qu'une bonne estime de soi nécessite de connaître ses qualités, ses compétences, ses valeurs, mais aussi d'accepter ses imperfections. L'estime de soi aide à ne pas craindre l'échec ni le jugement et à prendre toute expérience de la vie comme une occasion d'apprentissage.

Pour André et Lelord (1999, p.12) l'estime de soi est « *ce regard-jugement que l'on porte sur soi et qui est vital pour l'équilibre psychologique* ». Selon eux, lorsque ce regard est positif, il permet d'agir efficacement, de se sentir bien dans sa peau et d'affronter les difficultés. Mais lorsqu'il est négatif, il engendre de nombreuses souffrances et des désagréments qui viennent perturber le quotidien. De ce point de vue, en situation de classe, on observera chez un élève qui manifeste une basse estime de soi que ses apprentissages sont perturbés à travers ses rapports négatifs au savoir, à ses pairs et à l'enseignant.

Il ressort de cette définition de l'estime de soi par d'André et Lelord (1999) que le degré d'estime de soi peut varier d'un domaine à l'autre de la vie (famille, profession, relation...), ou d'une discipline à l'autre dans le cadre des apprentissages. Ainsi un élève peut

avoir une bonne estime en ses capacités cognitives en français et avoir une estime bien basse de lui en mathématique. Mais l'estime de soi se construit, s'apprend par un travail régulier et constant de la petite enfance à l'âge adulte. Il est donc en évolution constante tout au cours de la vie. La sécurité affective, l'accompagnement dans le processus d'apprentissage en valorisant les succès et en analysant les erreurs, l'éducation à la rencontre bienveillante avec les autres créent un climat favorable pour que l'enfant se perçoive comme quelqu'un qui a de la valeur, quelqu'un digne d'être aimé et de réussir.

Des résultats obtenus au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est de $T = 13,022$ avec $\text{Sig} = 0,000 < 0,05$. Ces résultats montrent qu'il existe une relation significative entre l'estime de soi et la flexibilité imaginative en expression écrite. Ce qui signifie que la probabilité d'obtenir un coefficient de cette taille dans une population où ces deux variables ne sont pas reliées est moins de 5 %, car la valeur de p est de 0,000 ce qui signifie que $p < .01$ (seuil de signification). L'analyse qui précède indique que la construction de l'estime de soi en situation d'apprentissage est susceptible d'être un déclencheur important de l'imagination et de la créativité de l'apprenant en expression écrite chez les élèves du sous-cycle d'observation.

Selon André et Lelord (1999), on peut considérer que la confiance en soi, c'est l'estime de soi dans l'action. Les facteurs affectifs et sociaux sont intimement imbriqués au cognitif chez les apprenants, et davantage chez ceux qui éprouvent des problèmes d'estime de soi. Il s'agit des apprenants qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages. D'après Morissette (2002), disposer d'un climat de classe au sein duquel l'apprenant se sent en sécurité est un facteur pouvant favoriser la confiance en soi de l'apprenant et par conséquent la réussite des apprentissages. Elle écrit :

La menace, la peur, créent une situation d'urgence de déséquilibre où le cerveau réagit fortement en donnant la prédominance à la zone du cerveau reptilien ; le sujet adopte alors une attitude de défense. De cette manière, les autres couches du cerveau, le limbique et le cortex, ne peuvent plus être mobilisés pour l'apprentissage proposé (Morissette, 2002, p.194).

Ce qui suppose qu'un climat de classe où l'enfant se sent en insécurité affective est un danger pour les apprentissages. Dans de telles conditions, l'apprenant subit les enseignements, et ne s'exprime que très peu, ou du moins essentiellement lorsqu'il est consulté et dans ces conditions il ne peut laisser exprimer son imagination. Dans un tel cadre, l'enfant est généralement renfermé sur lui-même, la classe est amorphe, et les apprenants ont plus de prédispositions à l'indiscipline qu'à l'apprentissage. Or, selon Bucheton et Soulé (2009) lorsque l'atmosphère de classe permet à l'enfant de se sentir en sécurité, il se sent dans de meilleures dispositions pour apprendre et se montre moins sensible aux situations qui lui sont plus difficiles.

Pour Bucheton et Soulé (2009), un cadre qui permet à l'apprenant de prendre des initiatives, de prendre des risques, d'explorer des voies différentes pour atteindre ses buts, sans avoir peur de commettre des erreurs, mais au contraire de procéder par essai et erreur jusqu'au résultat est très favorable à la flexibilité autant cognitive qu'imaginative en expression écrite. L'écrit se définissant par sa complexité, est d'autant plus complexe si l'enfant ne peut s'ouvrir et se déployer en explorant toutes les pistes qui s'offrent à lui, car c'est en écrivant qu'il finit par maîtriser l'écriture. Mais il serait difficile pour un élève d'aborder une telle activité dans un environnement où il est menacé sans cesse de réprimande et de sanction, où il sentirait des préjugés à son endroit, et où il ne disposerait pas de temps nécessaire pour traiter l'information liée à la tâche qui lui est proposée.

On comprend ainsi qu'à cause de son caractère exigeant, les activités d'apprentissage de l'écrit doivent se dérouler dans un climat de classe au sein duquel non seulement la sécurité affective est de mise mais qui permette à l'apprenant se sentir en confiance. L'écrit exige sans cesse de l'apprenant des défis cognitifs, et pour que celui-ci puisse exprimer sa représentation parfaite ou imparfaite de la situation qui lui est présentée, pour qu'il puisse avancer des hypothèses ou encore tenter des expériences, il doit pouvoir compter sur le fait que ses idées seront reçues et considérées et non ridiculisées ou méprisées (Morissette, 2002). La compétence à écrire se développe lentement (Deneault & Lavoie, 2020) à cause des exigences affectives et cognitives qui la définissent, de ce fait lorsque les activités se déroulent dans un environnement affectif sécurisant, cela augmente la confiance en soi de l'apprenant.

Le fait pour l'enseignant, selon Morissette et Voynaud (2002), de clarifier son rôle et celui des élèves à chaque étape des activités, de préciser les défis selon les besoins des

groupes, d'expliquer aux élèves le sens de leurs erreurs et leur utilité pour l'activité en cours sans toutefois les heurter, leurs permet de sauver la face lorsque cela est nécessaire notamment au cours des activités de groupe ou lorsqu'ils doivent proposer une réponse. De même, le fait qu'il donne régulièrement de la rétroaction sur tout ce qui aide à apprendre, rend l'accès de l'apprenant à l'écriture moins éprouvant.

Aussi, la finalité de tout apprentissage est-elle de permettre à l'apprenant d'atteindre une certaine autonomie dans la construction de la connaissance. Mais cette autonomie, selon Morissette et Voynaud (2002), est d'autant plus accessible et attrayante pour les apprenants [que] s'ils perçoivent que l'enseignant la valorise, l'encourage en établissant un climat de liberté intellectuelle. Pour eux, dans une classe où l'apprenant est encouragé à explorer des solutions novatrices plutôt que de proposer des solutions toutes faites, celui-ci s'implique davantage dans les activités et conséquemment il parvient plus aisément à son autonomie dans l'apprentissage. Pour que l'autonomie intellectuelle puisse être développée, ces solutions novatrices doivent être soutenues même lorsqu'elles paraissent « rudimentaires » pour l'enseignant.

Ainsi, le fait qu'aux cours de l'intervention, l'enseignant demande aux élèves lorsqu'ils énoncent des réponses aux activités proposées d'en clarifier le sens permet aux apprenants de s'épanouir ou de déployer leur liberté intellectuelle. Plus explicitement, lorsqu'au cours de l'activité, les réponses avancées par l'apprenant sont incorrectes, l'enseignant peut partir de cette erreur pour construire le point sur cet aspect de la production. Et si elle est correcte, l'enseignant intègre cette réponse imprévue de l'apprenant dans les traces écrites. Par ce procédé, il valorise non seulement l'exploration, le cheminement mais surtout la liberté de la pensée de l'apprenant. La construction de la confiance en soi par l'enseignant dans la situation semble être de ce fait une réalité dans le groupe expérimental. On remarque en effet une amélioration positive des résultats au post-test par rapport au prétest. La valeur numérique de la moyenne générale est de 4,94 pour un écart type de 1,560 au prétest, tandis qu'au post-test on enregistre une moyenne générale de 9,77 avec un écart-type de 1,978.

Par ailleurs construire une confiance en soi qui incline l'apprenant à une flexibilité imaginative dans sa production c'est aussi renforcer son sentiment d'efficacité personnel (Bandura, 2003 ; Hadji, 2012). Selon Bandura (2003), le sentiment d'efficacité de l'apprenant se construit à partir de quatre sources à savoir les performances antérieures et réussite

effective de l'apprenant ; les commentaires faits par autrui sur ses performances ; les observations portant sur d'autres personnes en situation de réussite et de maîtrise ; et l'interprétation de ses états émotionnels. Hadji s'approprie ces idées lorsqu'il prend appuie sur ces quatre sources pour proposer des pistes à partir desquels l'enseignant peut intervenir pour renforcer le sentiment d'efficacité de l'apprenant.

Renforcer le sentiment d'efficacité personnel de l'apprenant selon Hadji (2012) c'est concevoir des situations qui favorisent la réussite. Il faut partir des activités stimulantes, et c'est le cas lorsque l'on étudie la narration telle que c'est le cas dans cette étude, à partir d'un support ludique à l'exemple du dessin ou l'image. L'enseignant peut également commenter positivement les actions de l'élève, c'est-à-dire le féliciter lorsqu'il fait une observation pertinente ou propose une réponse satisfaisante au cours des activités. Il doit favoriser l'action de l'apprenant en situation de réussite. Par exemple, l'enseignant peut faire lire devant la classe la production de l'apprenant qui aura intégré les observations faites suite à la confrontation. Dans la même logique, nourrir le sentiment d'efficacité de l'apprenant c'est aussi activer ses souvenirs de réussite. L'enseignant peut alors, pendant que les élèves travaillent individuellement à produire le second ou le troisième jet d'écriture, rappeler à l'élève qui semble encore éprouver des difficultés sur un aspect de la production, de se souvenir de la belle construction de phrase faite grâce à son idée au cours de l'activité précédente. Procéder ainsi conforte l'apprenant et le rassure dans sa démarche.

En outre une surcharge cognitive n'est pas bénéfique pour conforter l'apprenant dans son sentiment d'efficacité, au contraire elle participe à la baisse de sa confiance en ses capacités. Selon Hadji (2012), il convient de fractionner la tâche en sous-tâches. Il s'agit en quelque sorte ici de diminuer la charge cognitive de l'activité de l'écriture ou du moins d'en donner l'impression. En effet, lorsque l'enfant est surchargé sur le plan cognitif, cela a des répercussions sur ses affects et donc sur l'apprentissage. Il rejoint de ce fait les idées de Musial et Tricot (2020) qui considèrent que pour un apprentissage effectif, l'enseignant au moment de la conception de son enseignement doit « *réduire la charge inutile optimiser la charge utile en rendant la tâche d'apprentissage idéalement exigeante tout en libérant un maximum de ressources mentales pour apprendre* » (p.73). Il faudrait pour le cas de l'écrit notamment, que l'enseignant n'aborde pas au même moment toutes les tâches relatives à la production d'une narration par exemple. C'est dans cette logique que la répartition de la situation d'apprentissage en niveaux d'enseignement tels que suggérés par Lebrun et Bertholot (1994) prend tout son sens.

Par ailleurs, l'estime de soi et la motivation de l'élève entretiennent une relation étroite avec les efforts de l'apprenant dans l'apprentissage et sa persistance face aux difficultés. Mais, ce ne sont directement ni les connaissances que l'élève a développées sur lui-même, ni l'estime qu'il se porte, qui lui permettent de faire preuve de flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite et de rédiger une narration originale. Car, en cas d'échec, pour continuer de penser qu'il est quelqu'un de bien, il convient de ne pas viser uniquement la motivation extrinsèque mais davantage la motivation intrinsèque du sujet apprenant.

Viau (2008) nomme la motivation, « la dynamique motivationnelle » qu'il définit comme :

Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (Viau, 2008, p.12).

Il utilise le terme dynamique pour souligner le caractère intrinsèque de la motivation et montrer qu'elle varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes, et aussi parce que la motivation est un phénomène complexe qui met en interaction des sources et des manifestations. Incontestablement, la motivation des élèves est variable. Elle est susceptible d'être influencée par différents facteurs comme la nature des tâches ou les intérêts personnels. Au même titre que les adultes dans leur vie professionnelle, les élèves ne peuvent avoir le même niveau de motivation en tout temps, quelles que soient les circonstances et la tâche à accomplir. En d'autres termes, la motivation est un élément important dont les enseignants ont besoin d'utiliser pour favoriser l'apprentissage de leurs élèves. Elle est cruciale dans l'apprentissage de toute chose. Il est largement admis que l'apprentissage se produit lorsque nous voulons apprendre. Le terme de motivation est lié au désir d'apprendre, mais il implique également beaucoup de choses telles que l'énergie, la disposition, l'inspiration, et l'effort qui varient en fonction de chaque individu. En effet, les individus ont différents domaines d'intérêt, des besoins différents, et ont ainsi différents types et niveaux de motivation.

C'est pourquoi, Meirieu (1994) pense que la motivation pour entrer dans une activité ne présage pas automatiquement un apprentissage réussi. Pour lui, certains élèves très investis

dans l'activité évitent tout risque et se cantonnent à se répartir les tâches en fonction de leurs compétences personnelles déjà acquises et non en fonction de leur marge de progression dans tel ou tel domaine. Lorsqu'ils sont confrontés à une situation problème, la plupart choisit de rester dans leur zone de confort. Cette attitude atteste du fait que, même s'ils sont en activité, ils présentent cependant encore des indicateurs d'une faible estime de soi.

Ainsi, ils préfèrent s'engager davantage dans des tâches où ils se savent compétents et évitent des situations dans lesquelles ils pourraient commettre des erreurs. Ces deux types d'approches de l'anticipation et de la résolution finale selon Meirieu (1994) sont liés et conduit inévitablement à l'échec. Même s'il reconnaît que chaque enseignant peut mobiliser ce genre de pédagogie lorsqu'il est « en panne » d'idées devant certaines classes. L'alternative qu'il propose est « la pédagogie de l'énigme ». Pour lui, le désir d'apprendre peut naître de la situation elle-même sans se rapporter forcément à des projets futurs. La tâche complexe de l'enseignant réside alors dans le fait de provoquer l'intérêt à travers le savoir lui-même, qui peut devenir une source d'accomplissement. C'est désigner dans le savoir sur lequel on travaille, dans les représentations des élèves, dans l'exercice auquel on est confronté, l'incomplétude d'où naît l'insatisfaction.

C'est dans cette logique que s'inscrit la dynamique motivationnelle de Viau (2008). Pour lui, La motivation intrinsèque est définie comme les forces qui incitent à effectuer les activités volontairement, par intérêt, pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. Elle dépend de l'individu lui-même et a une fonction dynamique. Elle est liée aux conditions intérieures de l'apprenant, c'est-à-dire que l'apprenant apprend intrinsèquement et volontairement une discipline sans attendre de récompense ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité. En effet, l'élève apprend parce qu'il a le désir d'apprendre, il est ainsi réellement motivé pour lui-même, parce qu'il est curieux. Pour cela, il va se fixer ses propres objectifs et se construire des attentes. Il obtient satisfaction et se motive davantage lorsqu'il atteint les objectifs qu'il s'est fixé. Toutefois, un élève motivé intrinsèquement se plongera délibérément dans l'activité et persévérera.

Ce postulat est comme un retour aux fondamentaux des finalités de l'école : aller à l'école pour apprendre et non dans un but utilitariste économique, ou pour gagner l'affection de certains proches. Il propose de ne plus seulement mettre en scène le savoir, le dissimuler derrière des attentes, des jeux, des projets factices mais le mettre au centre de l'apprentissage. Cette approche peut être rapprochée de celle de Houssaye (1992) dans sa représentation pédagogique formalisée par la figure géométrique du triangle. Elle met en avant l'axe

savoir/élève, c'est-à-dire le processus apprendre au cœur de la relation pédagogique. L'enseignant est ici d'une absence apparente, mais il a auparavant conçu des situations d'apprentissages mettant en jeu des connaissances à atteindre, des consignes ou une méthodologie de travail. Meirieu (1994) désigne par, « enjeu intellectuel » la soif de connaissances dans les activités humaines et les savoirs qui en découlent. Il s'agit pour l'enseignant de faire se mobiliser le désir de savoir des élèves par le savoir lui-même, de faire découvrir les satisfactions que procurent l'apprentissage.

Mais cela pose la question du rapport au savoir par les élèves (Charlot, 1997). Pour Perrenoud (1994) le système classique « utilitariste », voire « cynique », demande aux élèves d'obtenir des notes correctes sans aller plus loin. Mais cette dérive détourne peu à peu les élèves du savoir pour le savoir, de l'enrichissement personnel décrit par Meirieu (1994) qu'il procure. Quant à cette question du rapport au savoir, Charlot (1997) a montré qu'il varie beaucoup selon les élèves. Pour certains, « le savoir fait sens en lui-même », ils ont compris la fonction formatrice de l'école. D'autres élèves pensent le savoir comme une activité réflexive, avec le statut d'un verbe. Pour d'autres élèves encore, il s'agit de terminer l'école, avec le minimum d'investissement, surtout qu'ils pensent ne déceler aucun lien entre leur effort et leur réussite qu'ils attribuent à la chance ou à la subjectivité de l'enseignant. Mais pour Houssaye, (1993) l'enfant ne redoute pas tant l'apprentissage que les situations d'apprentissage dans lesquelles il pourrait être mis en échec.

Le rapport au savoir plus spécifiquement se rapporte au sens que l'individu attribue à toute forme de savoir, incluant le langage et l'écrit. Il varie en fonction de la singularité de l'individu, de son vécu personnel, social et scolaire et de la façon dont il interprète les situations d'apprentissage auxquelles il est confronté (Charlot, 1997). Le rapport au savoir est important dans la mesure où il peut favoriser ou nuire à l'apprentissage, l'individu pouvant être plus ou moins disposé face à un contenu selon qu'il a développé un rapport positif ou négatif face au dit contenu (Bautier, 2002). Constitutif du concept rapport au savoir, le rapport à l'écrit désigne alors « *l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages* » (Barré-De Miniac, 2002, p. 29). Barré-De Miniac (2015) déclinent alors les différentes dimensions du rapport à l'écriture qui rendent compte de sa complexité. Il s'agit de : l'investissement, attitudes et opinions face à l'écriture, conceptions de l'écriture, mode de verbalisation de l'écriture et de son apprentissage. Prenant appui sur ces dimensions, Dezutter et al. (2017) distinguent au sein du rapport à l'écriture une dimension affective, une dimension axiologique, une dimension

cognitive et métacognitive et une dimension praxéologique qu'il convient de concevoir de manière imbriquée pour susciter la motivation de l'apprenant à s'exprimer à l'écrit.

Il est intéressant que l'approche dialectique de Meirieu (1994) corrobore à celle de Deci et Ryan (1985) qui analysent l'impact du motif, en comparant la motivation extrinsèque qui se rapporte pour eux à l'intérêt que rapporte une situation notamment les notes, et l'évaluation dans le milieu scolaire ; et la motivation intrinsèque qui se rapporte au plaisir que l'on tire d'une situation, le plaisir gratuit. Alors que, la motivation extrinsèque fait référence à la joie de gagner, d'obtenir une récompense. Ces deux facettes de la motivation sont antinomiques selon Astolfi (2009), puisque la forme même de l'institution scolaire avec ses évaluations sommatives, la compétition, la hiérarchie des disciplines, les classements détournent l'élève de la motivation intrinsèque qu'on voudrait déclencher et que l'on recherche, l'utilité du savoir perçue par les élèves est en lien étroit avec la décision que certains élèves prennent en s'engageant ou en persévérant dans les apprentissages. L'engagement dans les apprentissages et la persévérance dans les tâches sont donc des indicateurs importants de la motivation intrinsèque d'un élève au cours d'un apprentissage. D'où l'importance de concevoir des situations d'apprentissage qui permettent aux apprenants de percevoir la valeur de la tâche pour susciter la motivation intrinsèque facteur important dans la construction de l'estime de soi.

Partant de l'idée qu'il faut prendre en compte les intérêts des élèves pour ensuite opérer des déplacements successifs permettant de passer de ce que les enfants désirent aux objectifs de l'apprentissage, nous concevons avec Hadji (2012) que renforcer la valeur d'une tâche c'est garder à l'esprit que le mobile de la poursuite de l'effort est de rapprocher l'objet d'apprentissage d'un objet valorisé positivement. Ou au contraire de s'éloigner d'un objet dont la présence aurait des conséquences négatives sur les apprentissages. De ce point de vue, considérer la première alternative c'est « activer un but de contrôle », tandis que la seconde consiste à « activer des buts d'évitement ». À cet effet, les actions à mener par l'enseignant pour activer les buts consistent selon Hadji (2012, p.243-244) à « *renforcer les buts de maîtrise plutôt que les buts de performances, renforcer l'intérêt et l'instrumentalité perçue de la tâche, et renforcer l'importance personnelle de la tâche* ». Cet aspect de la motivation intrinsèque, facteur d'une estime de soi positive semble bien avoir été prise en compte au cours de l'expérience puisque les résultats révèlent à travers la courbe de la loi normale la dispersion des scores autour de la moyenne (6.79) avec un écart-type de 3.555. Ce qui peut

expliquer le fait que les élèves du groupe expérimental ont bien travaillé par rapport aux élèves du groupe contrôle.

Le fait qu'ils aient bien travaillé se justifie non seulement par le fait qu'ils ont perçu la valeur de la tâche mais surtout par leur engagement cognitif (Viau, 2008). Selon Viau, la motivation est un pôle prépondérant dans l'entrée dans l'activité puisqu'elle conditionne la réceptivité de l'élève à s'investir dans la tâche future. Et l'engagement cognitif qui est un indicateur de cette dynamique motivationnelle est caractérisé par la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation (Viau, 1997) que Tardif (1997) nomme processus cognitifs. Il s'agit des stratégies de répétition, celles d'organisation et les stratégies d'élaboration. Selon Viau, les stratégies de répétition sont utilisées lorsqu'il s'agit d'encoder des informations factuelles en mémoire, afin d'en faciliter le rappel ultérieur. Ces stratégies de base consistent à répéter mentalement ou oralement l'information à mémoriser, à la répéter par écrit, ou encore à en prendre note sur une feuille, mais sans chercher à en saisir la signification profonde. Ainsi pour maîtriser la progression d'un texte narratif l'enseignant doit amener les apprenants à réciter les étapes du schéma narratif.

D'après Viau (1997), les stratégies d'organisation interviennent également dans la mémorisation, mais cette fois pour des informations plus nombreuses et plus complexes. Elles consistent à structurer l'information donnée, notamment à l'aide de tableaux de synthèse (regroupement en catégories, points communs et différences, etc.) ou de schémas montrant les relations entre concepts. La carte mentale étant un grand adjuvant pour permettre à l'apprenant d'avoir en permanence à l'esprit ou en mémoire l'objet d'apprentissage, l'enseignant au cours de l'apprentissage élabore avec l'élève une carte conceptuelle qui distribue les cinq éléments du schéma narratif dans les différentes parties de la rédaction (introduction, développement et conclusion), de même que les outils linguistiques qui la caractérise. Ce qui permet à l'élève d'avoir une perception globale de la production.

Les stratégies d'élaboration enfin se caractérisent, selon Viau (1997), par la réalisation d'inférences entre différents concepts afin de créer en mémoire de nouveaux réseaux d'informations. Les inférences simples se rapportent à des procédés mnémotechniques ou en la création d'images mentales. Par exemple imaginer une histoire entendue ou regardée et faire des analogies, en rédiger un résumé, ou la reformulation dans ses propres mots. Les stratégies d'organisation et d'élaboration requièrent ainsi un traitement plus en profondeur de l'information par rapport aux stratégies de répétition, c'est-à-dire un engagement cognitif

plus intense. Se référant aux travaux de Schunk (1989), Viau suggère comme technique la verbalisation pour amener les élèves à utiliser la/les stratégie(s) appropriée(s). En demandant par exemple aux élèves en difficulté quelles étapes ils franchissent pour accomplir une tâche, afin de leur faire prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent et de leur en proposer d'autres si celles utilisées s'avèrent inappropriées dans la situation actuelle. Ces différentes stratégies ont été prises en compte tout au long de l'intervention, c'est ce qui explique la distance significative entre le prétest dont les résultats présentent un score de 4,94 alors qu'au posttest on a un score de 9,77. Ce qui s'explique par la persévérance (Viau, 2008) des apprenants tout au long de l'expérience malgré les difficultés rencontrées.

D'après Viau (1997), la persévérance de l'apprenant dans tâche s'évalue en termes de temps. Car plus on passe du temps à apprendre, plus on a de chances de réussir. L'élève qui s'efforcera de réaliser son travail jusqu'au bout sans abandonner à la première difficulté aura donc un indicateur de performance élevé. De ce point de vue, Meirieu (1994) soutient que s'inscrire dans un processus d'apprentissage, c'est « quitter la certitude pour accéder progressivement à des choses nouvelles », mais en passant par des phases de déstabilisation considérables car « apprendre c'est faire quelque chose qu'on ne sait pas faire, pour apprendre à le faire ». Maingueneau (2013) rejoint cette idée lorsqu'il affirme que pour apprendre, il faut « *quitter des rivages inconnus pour accéder progressivement à des rivages connus, mais en passant par des zones de très grande turbulence* » (p.18). L'apprentissage comme le soutient Astolfi (2009) devient le dépassement d'une erreur dont le caractère est clairement structurant, car à ce moment l'erreur est considérée comme un outil pour enseigner. Il reprend le postulat de Bachelard (1993) qui affirme que l'erreur est « consubstantielle à l'apprentissage ». En effet, la rencontre de l'élève avec les nouveaux obstacles souvent provoqués par l'enseignant, est destinée à lui faire non pas acquérir un nouveau savoir, mais à « *changer de culture* » et « *renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne* » (Astolfi, 2008, p.26).

C'est en utilisant des stratégies et des moyens efficaces que l'enfant atteint son objectif qui est celui d'apprendre et dégage de ce succès un sentiment de fierté personnelle qui rehausse son estime de soi. La persévérance dans une activité et le sentiment d'efficacité et de fierté sont étroitement reliés. En effet, l'enfant motivé manifeste sa motivation en faisant preuve de persévérance, malgré les obstacles rencontrés sur le parcours, et les erreurs récurrentes, tout en utilisant des stratégies d'apprentissage et des moyens efficaces. Cette persévérance s'observe chez l'enfant lorsqu'il fournit les efforts nécessaires à la tâche.

Toutefois, celle-ci doit présenter un défi raisonnable à l'enfant. Ce dernier doit être conscient qu'il est capable de réussir. Malgré les difficultés rencontrées (essais et erreurs), l'élève démontre sa persévérance à travers ses attitudes et ses stratégies utilisées. Cela lui procure alors un sentiment d'efficacité et de fierté lorsqu'il vit une réussite qui se transforme en une estime de soi positive.

Pour résumer, un élève est motivé à accomplir une activité s'il en perçoit la valeur, si celle-ci exige de sa part un engagement cognitif et s'il persévère dans la tâche malgré les obstacles. C'est ce qui se passe lorsqu'il utilise des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises, à réorganiser à sa façon l'information présentée, à formuler des propositions, etc. Cette condition touche la perception que l'élève a de sa compétence, car elle lui demande d'investir toutes ses capacités dans la réussite de l'activité. Il faut évidemment que l'engagement cognitif exigé corresponde à ce que l'élève est en mesure d'offrir pour assurer la réussite de l'activité en question.

6.3. PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE

Au terme de l'analyse et de l'interprétation des résultats, des perspectives sont envisageables pour la poursuite de la recherche dans le champ de la didactique des disciplines, particulièrement celui de la didactique du français, et spécifiquement dans celui de la didactique de l'écrit. Cette section est à cet effet réservée à la présentation des perspectives théorique et didactique.

6.3.1. Perspectives théoriques

Au terme de l'analyse, il convient d'ouvrir l'étude à des perspectives concernant la question que nous avons analysée tout au long de cette thèse : celle de l'impact de la prise en compte de la collaboration dans le système didactique sur flexibilité cognitive/imaginative en expression écrite de l'apprenant du sous-cycle d'observation. La recherche nous a permis de mettre en exergue les processus d'enseignement/apprentissage qui permettent le développement des compétences en expression écrite chez l'apprenant du sous-cycle d'observation. En effet, pour faire preuve de flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite et être compétent à l'écrit, l'apprenant du niveau 1 du sous-cycle d'observation doit mobiliser un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. L'acquisition de ces savoirs passe par l'aménagement par l'enseignant d'un environnement propice à la construction des savoirs. Pour analyser ces processus de construction des savoirs chez l'apprenant du sous-cycle d'observation, la recherche a mobilisé un cadre théorique : le

socio-constructivisme (Vygotski, 2019) et les modèles affectifs liées à la construction des savoirs tel que l'estime de soi (André et Lelord, 1999 ; Formose et Bertsh, 2009, Viau, 2008).

6.3.1.1. La prise en compte facteurs associés aux savoirs déjà-là

Les résultats révèlent que la flexibilité cognitive et imaginative chez l'apprenant s'effectue lorsque l'apprentissage prend appui sur les savoirs déjà-là. Pour Vygotski (2019), c'est dans un contexte situé au cours d'interactions avec les autres que l'apprenant met à l'épreuve ces savoirs et parvient à les restructurer. Cette conception de l'apprentissage est essentielle pour les structures qui sont appelées à mettre à jour régulièrement leurs compétences, ce qui n'est rendu possible que grâce à un « apprentissage par la pratique ». Il s'agit de structures de connaissances mentales ou constructions culturelles en mémoire qui conditionnent la compréhension de l'information et de la situation problème au cours de l'apprentissage ou de la réalisation d'une tâche d'écriture.

Vygotski (2019) précise que le sujet construit la connaissance s'il parvient à accommoder son mode de pensée aux exigences de la situation. Chaque nouveau savoir venant s'inscrire dans une dynamique de l'activité d'un sujet à partir de ses acquis ainsi que les effets qu'il produit. Ceux-ci constituent différentes catégories d'évènements qui peuvent être utilisées pour influencer le premier la capacité de résolution de problème de l'apprenant. Ce qui signifie que le comportement de l'apprenant face à un problème de production d'écrit peut être modifié que sa capacité d'action soit effective ou symbolique, matérielle ou verbale, et dont l'existence procède des échanges collaboratifs.

Les représentations des élèves peuvent alors être considérées comme ce "déjà-là" que construit mentalement de manière consciente ou inconsciente l'élève et qui lui permettent d'appréhender une réalité et d'y évoluer de façon viable. Ainsi, tout élève qui apprend à réaliser une production d'écrit a déjà une "petite idée" de ce qui s'y passe, de ce qu'il va y vivre, ainsi qu'une certaine vision du type de texte à produire. Ses idées peuvent être erronées ou partielles, il n'empêche qu'elles s'inscrivent dans un tout cohérent qui lui permet de comprendre et d'aborder le problème à résoudre. Du moins, ces idées lui offrent la possibilité de s'aventurer dans la résolution du problème parce que lorsqu'il l'a déjà vécu sous une forme différente ou dans une situation différente.

L'apprentissage doit être vu avant tout comme un processus de construction ou mieux encore un processus de transformation de connaissances « déjà-là » en connaissances nouvelles dans une situation collaborative où l'apprenant bénéficie de l'appui de l'enseignant

où d'un tuteur. Dans cette perspective, l'apprenant ne peut en aucun cas être considéré comme une table rase, car avant même que le savoir ne devienne objet d'apprentissage scolaire, des voies d'accès au savoir s'installent à travers les actes par lesquels l'enfant explore son environnement, coordonne ses points de vue, intériorise ses évocations, et entreprend une communication partagée (Lambert, 2005). Il est donc essentiel, pour faire apprendre, d'identifier et de mobiliser les structures cognitives sur lesquelles on peut s'appuyer pour engager la transformation visée vers la connaissance nouvelle.

L'ignorance des connaissances antérieures, selon Tardif (1997) ne permet pas à l'enseignant de déterminer ce que l'apprenant dispose dans sa mémoire à long terme, les connaissances qu'il est capable d'apprendre, ce qu'il apprendra effectivement et comment ces nouvelles connaissances seront apprises. La compétence scripturale se construit graduellement, et lors de cette construction, l'apprenant met en lien ce qu'il connaît déjà avec les nouvelles informations qui lui sont présentées. Dans cette logique, ne pas considérer ces connaissances d'après Tardif reviendrait pour l'enseignant à prendre le risque que les apprenants conservent intégralement la représentation qu'ils ont dans la mémoire à long terme du savoir ou du texte à produire alors même qu'elle peut être erronée.

Quoique les résultats confirment cette hypothèse de l'étude, pour que la situation d'enseignement/apprentissage permette de dégager les savoirs déjà-là de l'apprenant et de travailler sur elles, la situation problème doit être conçue dans la logique des dilemmes didactiques (Mbala Ze et Mbassi Ateba, 2016 ; Panissal et Viallet, 2019). Or cet aspect n'a pas été développé par Vygotski (2019) et mérite d'être approfondi. Même si l'on parle généralement de dilemme moral (Leleux, 1990), il peut être identifié comme un instrument pédagogique et un dispositif didactique dans la mesure où sa mise en œuvre permet aux apprenants d'acquérir « une attitude autonome et à développer un comportement de choix » et de se « donner les moyens de sortir » d'une impasse morale (p. 3).

Élaborer des situations-problèmes sous forme de dilemme suppose alors de construire des situations où l'apprenant est placé face à un choix inévitable qui le mette dans un conflit d'obligation au sens où il doit opérer des choix judicieux parmi toutes les idées qui lui viennent à l'esprit lorsqu'il découvre le problème à résoudre. C'est-à-dire, une situation qui le conduise à mobiliser à la fois des savoirs sociaux (connaissances antérieures, connaissances mobilisées à partir des interactions avec les autres), techniques (ressources, procédure d'écriture), et éthiques (prise en compte du destinataire, normes d'écriture qui la distinguent de l'oralité).

Le dilemme permet ainsi de faire croître l'autonomie des élèves, de leur apprendre à développer leur capacité à juger par eux-mêmes, de découvrir, dans le cadre de la discussion, des conflits d'obligation, la hiérarchisation des normes (Panissal et Viallet, 2019). C'est un moyen de clarifier, de hiérarchiser des valeurs afin de décider, de faire des choix. Le dilemme apparaît alors comme un outil pédagogique propice au déclenchement de la construction de la compétence scripturale. Le dérangement provoqué par un dilemme concret contraignant réchauffe le savoir, génère un conflit cognitif chez l'apprenant qui déséquilibre sa pensée. Le dilemme didactique peut donc être compris comme un dispositif didactique qui permet de développer la pensée critique ou réflexive de l'apprenant en vue du développement de son autonomie dans l'apprentissage.

Celui qui les a évoqués c'est Giordan (1994, 1998, 2002) à travers les conceptions premières de l'apprenant développées à partir de son modèle allostérique (Giordan et De Vecchi, 1987). Selon Giordan, tout savoir maîtrisé se situe tout à la fois dans le prolongement des acquis antérieurs qui fournissent le cadre de questionnement, de référence et de signification. Il se caractérise aussi par sa rupture avec eux, du moins par détour ou transformation du questionnement. Pour lui, on apprend à la fois "grâce à", "à partir de", et "avec", et en même temps "contre" les savoirs fonctionnels dans la "tête" de l'apprenant. Il montre qu'apprendre est affaire d'approximation, de concertation, de confrontation, de décontextualisation, d'interconnexion, de rupture, d'alternance, d'émergence, de palier, de recul et surtout de mobilisation. Produire un texte à l'écrit c'est donc mobiliser des connaissances antérieures, les déconstruire et les reconstruire en fonction de la situation nouvelle. Le dilemme didactique permet alors cette déconstruction et reconstruction. C'est la mobilisation du dilemme dans la situation didactique qui est facteur de flexibilité cognitive.

6.3.1.2. La prise en compte des facteurs liés à la ZPD

L'analyse des résultats montre que l'intervention dans la ZPD impacte positivement la flexibilité cognitive et imaginative de l'expression écrite chez l'apprenant du sous-cycle d'observation. Selon Vygotski (2019), si l'on espère voir l'enfant évoluer sur le plan intellectuel, il importe d'inscrire l'enseignement/apprentissage dans la ZPD. Car pour lui, « *la Zone prochaine de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement* » (2019, p.362). La ZPD est ainsi considérée comme la différence entre le niveau de résolution de problème sous la direction et avec l'aide de l'adulte et celui atteint seul (Vygotski, 2019).

Il s'agit de l'espace dans lequel peuvent et doivent prendre place les processus d'apprentissage et les activités d'enseignement, lesquelles en retour transforment et déterminent le développement en lui donnant forme et contenu (Rochex, 1997). Vygotski considère ainsi que l'enseignement doit être à mesure de diriger le développement et non pas le contraire. C'est pourquoi il pense que toute matière d'enseignement exige de l'enfant de toujours aller au-delà de ses propres limites, et pour ce faire, l'enseignant doit mobiliser des activités qui puissent le conduire à dépasser ses limites.

Intervenir dans la ZPD suppose un moment de structuration cognitive qui résulte de la rencontre des protagonistes en situation d'apprentissage, l'enseignant (e) doit apporter aux élèves une conjointe, aide verbale, procéder par des démonstrations en vue de permettre à l'apprenant un problème qu'il n'aurait pu résoudre seul. Vygotski (2019) considère en effet que c'est l'activité du sujet, la collision des mobiles qui assurent le dynamisme de la signification dans une situation interactive. De ce point de vue, le conflit socio-cognitif apparaît comme le facteur qui accrédite les interactions dans l'apprentissage. En ce sens qu'il est la résultante de la rencontre de points de vue divergents pour lesquels les acteurs sont appelés à trouver un consensus. De ce point de vue, travailler dans la ZPD suppose la création d'un conflit cognitif (Vygotski, 2019, Zittoun, 1997).

Zittoun (1997) définit trois dimensions à partir desquelles l'on peut lire de manière explicite le conflit socio-cognitif dans une situation interactive : la décentration cognitive, la résolution cognitive et la restructuration cognitive. On peut donc comprendre que les situations propices au déclenchement du conflit sociocognitif, soient des situations au sein desquelles le conflit est socialement vécu, c'est-à-dire actualisé dans une situation d'interaction sociale. Et les échanges entre l'enseignant et les élèves, ou le travail en groupe en situation d'apprentissage de l'écrit apparaissent comme les options opportunes.

Le conflit-sociocognitif donne lieu à la décentration cognitive (Zittoun et al., 1997). Elle apparaît dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit à deux niveaux. D'abord lors de l'analyse de la tâche, au cours de laquelle les élèves sont amenés à résoudre en groupe le problème. Pour parvenir à la production, un ensemble de préalables, allant de la compréhension de la situation à la mobilisation des ressources nécessaires à la production de l'écrit, est à considérer. Les uns et les autres n'ayant pas toujours la même perception de la situation, l'apprenant réalise alors qu'il possède une pensée propre des autres ; ce qui crée un premier déséquilibre. Le second déséquilibre apparaît lors de la phase de la confrontation des réponses à l'issue du travail en groupe. Ici, les groupes doivent justifier leurs réponses et sont

amenés à discuter de leurs différentes approches et visions du problème. Sous certaines conditions, l'apprenant doit tenir compte du fait que d'autres positions sont possibles. Au fil des échanges, les acteurs du groupe développent leur argumentation et mettent en discussion leurs représentations quant à la manière dont ils ont réalisé la tâche qui leur a été proposée.

Faire émerger le conflit socio-cognitif au cours de l'interaction permet à l'apprenant la résolution cognitive du problème (Zittoun et al. 1997). La résolution prend place lorsque les deux points de vue sont examinés, qu'ils sont remis en question, à la recherche de la validité de l'une et/ou de l'autre. Ainsi, une solution est produite par ce complexe processus cognitif. Cette solution est souvent plus adaptée à la situation que la proposition antérieure de l'apprenant. En situation d'apprentissage de l'écrit elle s'effectue à l'étape de la confrontation des idées, et plus explicitement de la confrontation des productions issues de la production des travaux de groupe (premier jet d'écriture). Ici, les apprenants étant parvenus à des consensus au point d'avoir une production commune, doivent cette fois confronter leur production à celles des autres groupes, et c'est à ce niveau que l'enseignant intervient comme la troisième voix qui permettra la résolution cognitive du problème par l'apprenant.

En effet, en les aidant à évaluer leurs travaux à la lumière de la grille de critère de réussite, préalablement élaborée, au même moment qu'il fait comparer les travaux des groupes, ils font face à leurs erreurs et peuvent les corriger. Il est question pour lui d'amener les différents groupes non seulement à se rendre compte qu'ils ne partagent pas forcément les mêmes procédures, qu'ils disposent encore des conceptions erronées ou non, qu'il faut corriger ou renforcer. En prendre conscience constitue de ce point de vue un réel progrès cognitif.

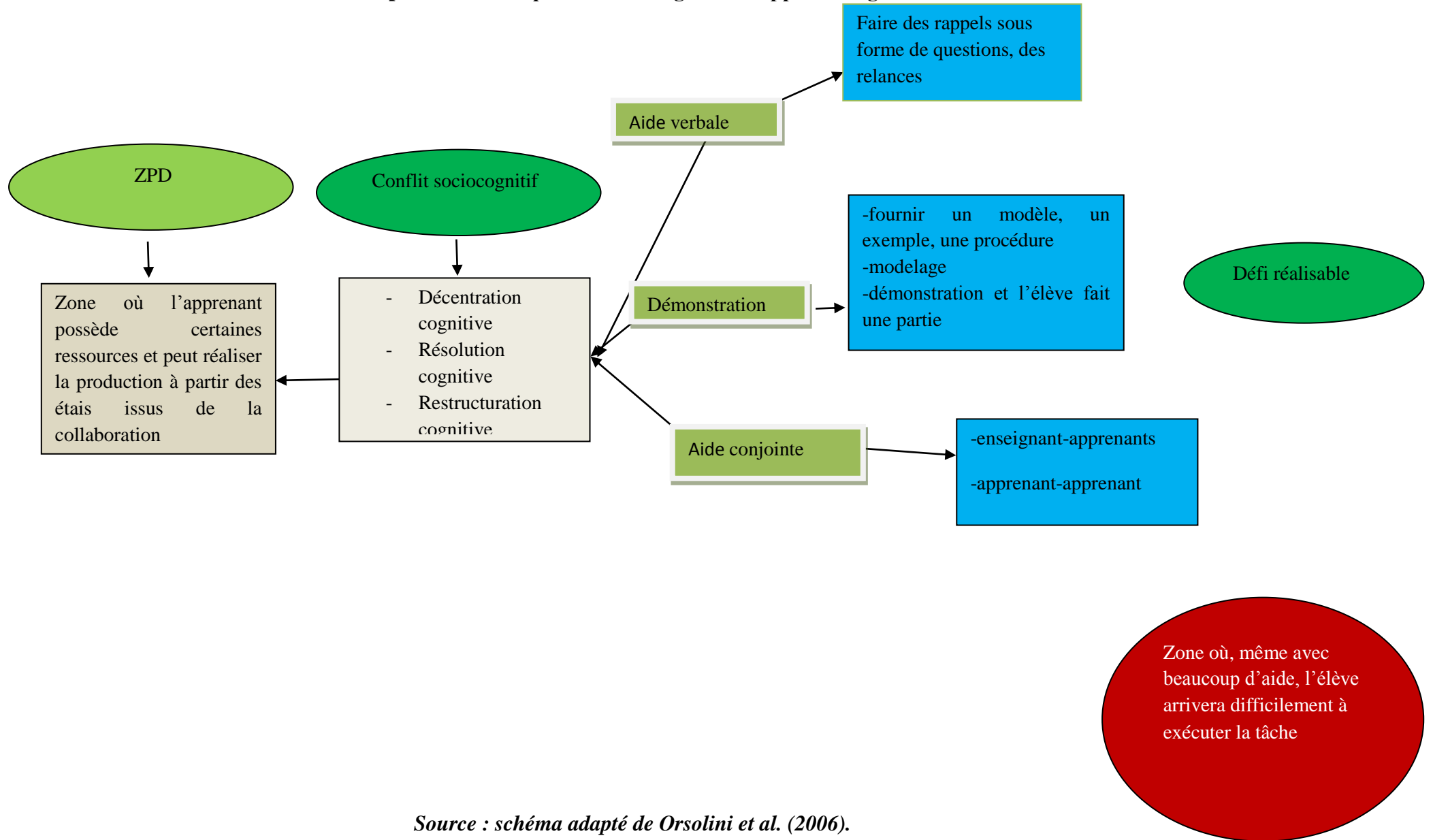
La restructuration apparaît comme le bénéfice principal du conflit sociocognitif, ou l'indice de la réussite d'une activité conçue dans un contexte collaboratif. D'après Zittoun et al. (1997) la restructuration cognitive consiste en l'innovation créative issue du conflit. Elle est alors qualifiée de "supérieure" ou "mieux adaptée" car la solution qui est produite par ce processus cognitif tient compte non seulement de la décentration, mais de la résolution cognitive, c'est-à-dire des avis des autres différents du sien et du pourquoi et comment de ces différences. Bien plus, à ce niveau la solution qui va être donnée par l'enfant est innovante dans la mesure où elle parvient à répondre plus adéquatement que les conduites antérieures aux exigences de la tâche définie par eux.

C'est dans cette logique que s'inscrivent également les différentes aides dont bénéficie l'apprenant pour parvenir à réaliser seul la production. De ce fait, à travers l'aide verbale que lui apporte l'enseignant (Vygotski, 2019 ; Le Manchec, 2010 ; Hidden et Portine, 2020), il favorise la production du discours et les différentes fonctions du langage à travers des reformulations, relances, feed-backs correctifs, questions ouvertes, ... Rendu à ce niveau de l'apprentissage, l'élève commence à être plus autonome. Lorsqu'il est en difficulté, l'intervenant pose des questions ouvertes sans suggérer des stratégies ou en activant ses connaissances antérieures. Il peut lui poser des questions fermées susceptibles de l'amener à entrevoir ses erreurs, ou à envisager des aspects de la tâche qu'il n'avait pas perçue.

Intervenir dans la ZPD c'est également procéder à la démonstration de la tâche par l'enseignant. Selon Vygotski, c'est à travers l'imitation de l'adulte que l'apprenant parvient au final à réaliser seul une tâche qu'il ne réussissait pas au début. Il s'agit donc pour l'apprenant non seulement d'imiter la tâche effectuée mais aussi de styliser l'action pour souligner ses gestes et les justifier par rapport au but (Venet *et al.* 2016). On peut dire qu'il y a eu un apprentissage dans la démonstration dès lors qu'il y a une imitation de l'élève, qu'elle soit immédiate ou différée. La démonstration en situation dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit se réalise lorsque, après le premier jet d'écriture et la confrontation des différentes productions des groupes l'enseignant porte au tableau une version améliorée d'un paragraphe du texte à produire sur l'aspect de la cohérence sémantique ou syntaxique, puis demande aux élèves de produire le paragraphe suivant en prenant en compte les observations faites dans le précédent.

Tandis que pour la démonstration hors contexte, l'élève a besoin d'un modèle ou d'un exemple/procédure pour amorcer son travail. Après avoir confronté et corrigé les productions en prenant appui sur la grille de critère de réussite, l'enseignant(e) propose une version améliorée du texte tant sur le plan de la forme que de la forme aux élèves. La démonstration ou présentation des modèles de solution présentée sous une forme "stylisée" de la solution de l'élève, doit alors permettre à celui-ci d'imiter en retour sous la forme appropriée lorsqu'il se trouvera seul. Ce qui pourra se vérifier lorsque l'apprenant sera amené à produire le troisième jet d'écriture, mais cette fois-ci de manière individuelle. L'intervention dans la ZPD dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite est récapitulée dans le schéma 10.

Schéma 10 : intervention dans la zpd au cours du processus enseignement/apprentissage de l'écrit



Source : schéma adapté de Orsolini et al. (2006).

Au regard de ce schéma, afin de permettre aux élèves de se situer dans la ZPD, l'enseignant peut différencier, dans les situations d'apprentissage et les tâches conçues, les contenus, les structures, les processus et les productions pour éviter que des élèves se retrouvent soit en zone de rupture (trop difficile = non-mobilisation), soit en zone d'autonomie (trop facile = pas d'apprentissage). Ainsi, l'enseignant peut proposer à l'élève des situations d'apprentissage diversifiées et adaptées qui visent sa zone proximale de développement, la poursuite du développement de ses compétences en mettant à profit ses connaissances antérieures, le soutien de l'enseignant et l'interaction avec ses pairs autour de défis réalistes. Ces différentes aides et interactions déclenchent chez l'apprenant le conflit socio-cognitif qui permet la restructuration cognitive, gain principal du travail en collaboration.

Toutefois, si les résultats montrent que le travail dans la zpd permet la restructuration cognitive de l'apprenant, l'aspect liée à la relation didactique mérite d'être davantage approfondi. L'on pourrait alors questionner le modèle socio-constructiviste interactif ou SCI (Jonnaert et Vander Borgh, 2009 ; Jonnaert, 2009) qui met l'accent sur le dialogue à l'intérieur de la relation didactique permettant l'apprentissage scolaire. Pour eux, les facettes du modèle SCI permettent de mettre en exergue les dimensions socio, constructiviste et interactive qui permettent de comprendre comment se construit et s'organise l'apprentissage. En effet selon Jonnaert et Vander Borgh (2009), l'apprentissage se construit avec les autres élèves et avec l'enseignant (dimension socio). Lorsqu'il est placé dans des conditions qui lui permettent de construire lui-même ses connaissances sur la base des connaissances plus anciennes (dimension constructiviste) il interagit avec son milieu dans des situations à propos de l'objet d'apprentissage (dimension interactive).

Le modèle SCI en même temps qu'il met en exergue les dimensions de l'apprentissage scolaire, il décline les facettes qui organisent l'apprentissage, et donc les fonctions que remplit chacun des partenaires de la relation didactique. Dans cette logique le modèle SCI montre que l'organisation des interactions sociales et des activités d'enseignement s'effectuent sous le contrôle de l'enseignant, l'organisation des apprentissages sous le contrôle de l'apprenant, l'organisation de l'objet d'apprentissage sous le contrôle du savoir scolaire. Mais présenté comme tel, il n'a pas d'intérêt parce non dynamique, or l'apprentissage de l'écrit tout comme tout autre apprentissage est essentiellement dynamique.

C'est en prenant en considération ce caractère dynamique de l'apprentissage, que Joannert et Vander Borgh (2009) intègre au modèle SCI la transposition et le contrat didactique. L'apprentissage de l'écrit n'a de valeur que si les apprenants acquièrent de nouvelles connaissances qui leur permettent de développer leurs compétences scripturales et au-delà de réinvestir ces acquis dans de nouvelles situations, scolaires ou non. La transposition et le contrat didactique, selon Jonnaert et Vander Borgh permettent cette dynamique. La transposition didactique, au sein du modèle SCI en plus de son rôle de validation des savoirs, de l'identification des situations pour l'apprentissage de ces savoirs, permet l'identification des situations dans lesquelles les connaissances apprises pourront être réinvesties et utilisées. Alors que le contrat didactique permet la création d'espaces de dialogues entre les partenaires de l'action didactique, de même que la régulation des rapports de l'élève et de l'apprenant à l'objet de savoir.

Cette étude toujours dans la perspective de la collaboration aurait pu être appréhendée suivant la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) de Sensevy (2011). C'est une théorie qui tente de penser de manière solidaire les opérations de construction et d'effectuation du jeu mise en place dans une situation d'enseignement/apprentissage. La théorie de l'action conjointe identifie des strates d'action pour l'enseignant. La première consiste en la construction du jeu par l'enseignant, la seconde consiste pour l'enseignant à faire jouer le jeu *in situ* par les élèves. Dans chacune de ces strates, l'action du professeur est en très grande partie intentionnelle, elle est accomplie « en vue de », « dans le but de » – ce qui ne signifie bien sûr nullement qu'elle se résume à ce « en vue de », aux buts que l'action se fixe.

Dans cette perspective, le système intentionnel de l'enseignant, qui est aussi un système stratégique, est un objet d'étude majeur pour le didacticien, d'abord dans sa constitution (construire le jeu), puis dans son effectuation (faire jouer le jeu). Une troisième strate qui s'appuie sur la construction du jeu, se réfère aux déterminants institutionnels qui pèsent sur l'action professorale. Car enseigner, c'est très souvent insérer son action dans un système de ressources institutionnelles (Loi de l'orientation de l'éducation, Programme d'étude, approche pédagogique en vigueur, etc.).

6.3.1.3. La construction de l'estime de soi

L'analyse des résultats montre que la construction de l'estime de soi au cours du processus enseignement/apprentissage a un impact significatif sur la flexibilité cognitive et

imaginative de l'apprenant du niveau du sous-cycle d'observation. Selon Famose et Bertsch (2009) l'estime de soi se fonde sur une juste évaluation de soi, tant de « *ses propres points forts que, par une certaine humilité interpersonnelle, ses propres fautes et faiblesses* » (p.76). L'estime de soi pourrait contribuer ou au contraire, empêcher l'enfant d'envisager, dans une situation donnée, les différents points de vue possibles, de les confronter et de se remettre en cause en supportant le doute que cela induit. Ce serait, ainsi lorsque sa pensée devient « *à la fois émotionnellement vivante et notionnellement contrôlée, et capable, dès lors, de créer de nouvelles significations* » (Schmid-Kitsikis, 1985, p. 21) que pourrait s'ouvrir, chez l'enfant, la voie à la pluralité interprétative (Clément, 2009). Il faut relever cependant que les pratiques de classes s'effectuent en situation. La confiance en soi selon André et Lelord (1999) apparaît comme l'aspect pragmatique de l'estime de soi sur laquelle l'on peut travailler en situation d'enseignement/apprentissage.

La confiance en soi de l'apprenant est construite à partir de la facilitation de la rencontre entre apprenants et enseignant engagés techniquement et éthiquement (Bruner, 1987). Elle se fonde également sur le sentiment de sécurité que donne la certitude de pouvoir utiliser son libre arbitre, ses capacités et ses facultés d'apprentissage pour faire face, de façon responsable et efficace, aux événements et aux défis de la vie. De ce point de vue, un climat de classe sécurisant, confiant et au sein duquel l'apprenant ressent une certaine liberté intellectuelle, permet tout aussi bien de favoriser la construction de la confiance en soi au cours d'activité d'apprentissage (Morissette et Voynaud, 2002).

Cependant, ce ne sont directement ni les connaissances que l'élève a développées sur lui-même, ni l'estime qu'il se porte, relativement à l'environnement d'apprentissage aménagés par l'enseignant qui lui permettent de s'exprimer à l'écrit et de rédiger une narration. Si en cas d'échec, il continue de penser qu'il est quelqu'un de bien et qu'il est capable de réussir, nous relevons avec Viau (1997) qu'il convient de ne pas viser uniquement la motivation extrinsèque mais davantage la motivation intrinsèque du sujet apprenant. Car c'est elle qui engage la confiance en soi de l'élève et qui lui permet de s'engager cognitivement dans la tâche et de persévérer malgré les difficultés. L'estime de soi et la motivation de l'élève entretiennent donc une relation étroite avec les efforts de l'apprenant dans l'apprentissage et sa persistance face aux difficultés.

Cette dimension de l'étude mérite d'être davantage étudiée. Elle peut se faire suivant la perspective socio-cognitive, à travers le modèle de l'autorégulation (Cosnefroy, 2011) qui met en liens motivation et cognitif, ou encore celui de la métacognition (Flavell, 1987) qui

s'intéresse aux mécanismes de régulation et contrôle du fonctionnement cognitif. Les régulations interactives (Vygotski, 2013, Bruner, 1983, Jonnaert, 2009) n'ont réellement de sens que si elles aboutissent à l'autorégulation. Dans cette logique l'apprenant fait preuve de flexibilité cognitive et imaginative en expression lorsqu'il parvient s'autoréguler.

L'activité d'apprentissage selon Cosnefroy prend corps à partir d'une phase initiale qui consiste en la préparation dans l'entrée dans l'action qui comprend la présentation de la tâche et son contexte (les attentes, les critères d'évaluation, le temps imparti, l'aide disponible), les savoirs disciplinaires et métacognitifs dont dispose déjà l'apprenant et les croyances motivationnelles (le sentiment d'efficacité personnel, l'intérêt et l'utilité accordés à la tâche, le but fixé par l'apprenant qui constitue une norme par rapport à laquelle il évaluera sa performance et adaptera ses stratégies de régulation).

Concernant la tâche d'écriture et son contexte, les savoirs, et les croyances motivationnelles peuvent aboutir à la formation d'une intention d'apprendre et à la définition d'un but spécifique. Toutefois, à ce niveau, l'interaction entre les facteurs motivationnel et cognitif apparaît aisément puisque les buts et les plans formés (aspect cognitif) sont influencés par l'évaluation stimulante ou menaçante de la situation d'apprentissage (aspect motivationnel). C'est ce qu'il a nommé stratégies volitionnelles qui s'apparentent au fait de protéger l'intention d'apprendre.

La métacognition apparaît aux Etats-Unis avec les travaux de Flavell (1979) et désigne « la connaissance qu'un sujet a de son propre fonctionnement cognitif et de celui d'autrui, la manière dont il peut en prendre conscience et en rendre compte » (Doudin *et al.* 2001, p.4). Cette définition s'est élargie et désigne non seulement les connaissances métacognitives mais aussi les mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif (Doudin *et al.* 2001). Ce qui signifie donc qu'un élève agit de façon métacognitive quand il prend conscience de sa façon d'apprendre et qu'il peut exercer un contrôle sur celle-ci (Presseau, 2004). Brown (1987) et Flavell (1979, 1987) définissent deux composantes de la métacognition. La première composante se réfère aux connaissances métacognitives qu'une personne a de ses propres ressources cognitives. La deuxième composante est liée à la gestion de l'activité mentale en situation d'apprentissage. Cette deuxième composante est constituée de trois sous-dimensions, appelées habiletés métacognitives et qui permettent à la personne d'exercer un contrôle actif sur son action.

Les connaissances métacognitives peuvent porter sur : les personnes (connaissances sur soi-même et sur les autres ou sur le fonctionnement de la pensée en général) ; la tâche (son utilité, son exécution, ses caractéristiques) ; et les stratégies (leur efficacité, leur utilisation, leur utilité). Tandis que les habiletés métacognitives portent sur la planification qui se situe au moment précédant la tâche et qui concerne la capacité d'un sujet à déterminer des objectifs à atteindre, l'enchaînement des activités et les critères qui lui permettent d'atteindre ses objectifs ; le contrôle qui se situe pendant la tâche et qui concerne la capacité d'un sujet à prendre conscience de ses actions, de vérifier et d'évaluer la pertinence de ses actions ; et sur la régulation qui se situe au cours de la tâche et qui concerne la capacité d'un sujet à modifier, à corriger, à ajuster ses actions en cours d'activité.

Les auteurs s'accordent à dire que l'utilisation d'un enseignement métacognitif demande, de la part des enseignants, un énorme travail d'appropriation et dépend des conditions de médiation pédagogique, sociale et didactique. Par la notion de médiation, il faut comprendre le fait que l'enseignant vise à susciter chez l'élève de fréquentes prises de conscience (Flavell, 1985), à l'aide d'une intervention basée sur le questionnement métacognitif. Ce qui permettra de conduire l'élève à prendre conscience de ce qu'il fait et à l'amener à prendre en charge lui-même ce qu'il fait. Il faut donc que l'enseignant ait l'intention explicite d'amener l'élève à développer des habiletés métacognitives à l'aide d'une intervention continue et planifiée.

D'après les auteurs (Flavell, 1985, Neuman et Rokosn, 1997, Kelzock Komtsindi, 2009) dans l'approche métacognitive, la prise de conscience (Piaget, 1974 ; Vygotski, 2019) comporte un contenu opérationnel qui permet à la métacognition de contribuer à la construction des savoirs et des savoir-faire. C'est une attitude réflexive qui aide l'apprenant dans la construction de ses apprentissages. En effet, citant Flavell (1979), Kelzok Komtsindi (2009, p.86) relève que « *le sujet ne peut en effet prendre connaissance de sa propre activité qu'en adoptant un point de vue extérieur par rapport à cet activité* ». C'est ce qu'il a nommé la « décentration cognitive » qu'il emprunte des travaux de Piaget (1974). De ce fait, les niveaux d'explicitation que comporte la prise de conscience telle que relevé par les auteurs dans les théories métacognitives sont : « *l'explicitation par le sujet de ses propres processus et produits cognitifs passés ou présents ; l'anticipation ou l'explicitation par le sujet de ses processus et produits cognitifs futurs ; et la décentration ou l'explicitation des processus et produits cognitif d'autrui* » (Kelzok Komtsindi, 2009, p.87).

La métacognition prend donc tout son sens, selon Grangeat et Meirieu (1997), dans sa mise en œuvre pédagogique à l'école et le rapport aux savoirs (Beillerot, 1989) qu'elle instaure. En effet, la métacognition peut être un outil favorisant les apprentissages et favorisant également l'ancrage social et culturel que l'école vise. C'est une posture réflexive qui peut être apprise en classe au cours de diverses situations d'apprentissages en lien avec toutes les disciplines spécifiques. Pour Lafortune et Deaudelin (2001), le développement d'habiletés métacognitives est un moyen de susciter la construction de compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel, social et communicationnel. De plus, la métacognition propose des instruments qui permettent à l'enseignant le repérage d'éventuelles difficultés d'apprentissage et qui offrent une remédiation à ces difficultés. De ce point de vue, l'approche métacognitive apparaît comme une voie idoine à partir de laquelle l'on peut optimiser les chances de réussite, d'autonomie et le désir d'apprendre de l'élève. C'est pourquoi l'on peut admettre avec Grangeat et Meirieu (1997) que faire le choix d'être le médiateur d'un apprentissage par métacognition, c'est parier qu'il est toujours possible d'aider des élèves à progresser dans les savoirs, et notamment ceux des élèves qui sont en échec.

6.3.2. Perspectives didactiques

Dans une perspective didactique de l'écrit, en français première langue, on ne saurait négliger l'incidence des paramètres de différents ordres qui interviennent dans cette activité : ceux d'ordre socio-culturel qui se rapportent à ce qui a été préalablement acquis par les apprenants grâce à leurs fréquentations des écrits ou de personnes de leur entourage, ainsi qu'aux représentations qui y circulent à propos de la manière de s'exprimer, ceux d'ordre institutionnel liée au contrat didactique et au choix du contenu méthodologique, ceux d'ordre psycho-affectif qui renvoient aux besoins individuels (communicatifs, socioculturels) et aux attentes des élèves.

Dans cette logique deux facteurs sont à prendre en compte par l'enseignant pour développer la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant expression écrite : les facteurs cognitifs et les facteurs affectifs et motivationnels. Selon Morissette (2002), on apprend mieux lorsque l'on sait comment apprendre, et davantage lorsque l'on est motivé à apprendre. Les facteurs cognitifs et les facteurs affectifs et motivationnels deviennent importants pendant la construction de la compétence scripturale et la réalisation d'une tâche en expression écrite.

Il est alors demandé à l'enseignant au cours du processus enseignement/apprentissage de l'écrit d'amener l'apprenant à prendre conscience de ce qu'il dispose comme connaissances pour réaliser la tâche présentée. Il doit le conduire à connaître ses propres caractéristiques cognitives, ses forces et ses faiblesses ; le conduire à prendre conscience du fait que les tâches sont de nature différente et ont des exigences variables en fonction de la situation. L'enseignant doit permettre à l'apprenant de comprendre que les objectifs des tâches varient et exigent des moyens différents et adaptés aux objectifs ; les aider à développer un répertoire de stratégies cognitives pour résoudre la tâche ; à connaître et développer des stratégies métacognitives qui assurent le déroulement efficace de l'ensemble de la démarche de réalisation de la tâche. Il importe également que l'enseignant conduise l'apprenant à être attentif à sa démarche, à ses pensées, à ses émotions, à ses impressions, à ses sentiments durant le déroulement de la tâche. Il doit veiller à ce que l'apprenant soit présent mentalement à sa propre activité cognitive, à la rétroaction interne afin de faire les choix les plus pertinents ; et l'amener à maintenir ou revoir sa procédure et mettre en place des stratégies compensatoires s'il y a lieu.

Les facteurs affectifs et motivationnels qui induisent la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant sont la croyance dans le fait qu'il peut contrôler son fonctionnement intellectuel, la croyance dans le fait qu'il pourra persévérer dans la réalisation de la tâche malgré les difficultés ; la croyance en sa capacité de réussir la tâche ; le sentiment de compétence ; la reconnaissance de l'utilité de ses apprentissages ; la possibilité d'interroger ses réussites et ses échecs ; la construction et le maintien de l'estime de soi ; la croyance en sa capacité d'apprendre.

Les effets souhaités d'une telle nouvelle pratique pédagogique basée sur la prise en compte des facteurs cognitifs et affectifs/motivationnels, à travers des situations d'apprentissage complexes, contextualisées et significatives, sont de cinq ordres :

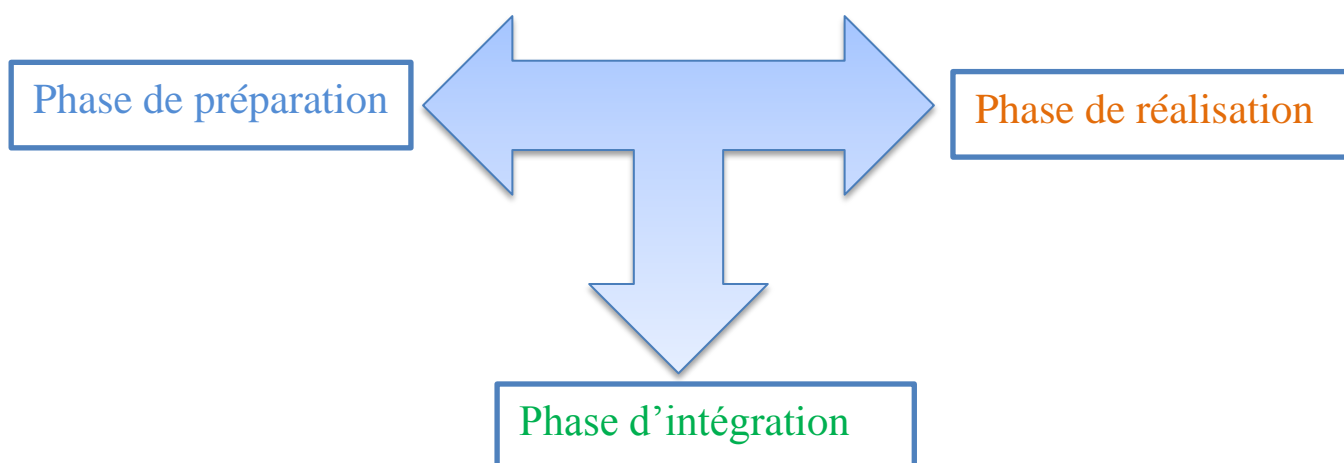
- (i) une grande motivation des élèves : tous les élèves peuvent faire quelques choses. Pendant le débat. On défend ce qu'on a produit ;
- (ii) une grande imagination des élèves : ils proposent des solutions auxquelles on n'avait pas pensé, des résultats surprenants, etc. ;
- (iii) de nouveaux comportements en classe : les élèves apprennent à débattre, à s'écouter, à tenir compte de l'avis des autres, à défendre leur point de vue, à argumenter, etc. ;

(iv) une plus grande autonomie : à terme, ils vont moins solliciter l'enseignant. Celui-ci ne sera plus le seul référent, celui qui sait tout ;

(v) un nouveau rôle de l'enseignant : moins directif, il devient progressivement l'animateur de la recherche puis le facilitateur, en ce sens que le but final est une prise en main par les élèves de la recherche de la solution au problème.

Dans cette logique l'enseignement, l'apprentissage et même l'évaluation s'imbriquent. Ce qui montre que l'enseignant et l'élève sont tous impliqués dans le processus d'enseignement. Cependant, l'élève est celui qui devrait être le plus impliqué parce qu'apprendre est une activité individuelle. Il faut donc comprendre que l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation sont des projets dans tout processus d'enseignement/apprentissage. Le but du projet d'enseignement est selon Gagné (1976) de promouvoir l'apprentissage alors que celui du projet d'apprentissage est selon Meirieu (1996) de résoudre le problème d'apprendre. De la même manière, le but du projet d'évaluation est de résoudre le problème à identifier dans la situation problème. Nous proposons à cet effet, une démarche didactique que les enseignants peuvent mettre en place pour favoriser la flexibilité de l'apprenant à s'exprimer à l'écrit. La production de texte écrit est un projet et comme tout projet, elle comporte trois phases : la phase de préparation, la phase de réalisation et la phase d'intégration qui se tiennent tel que représente le schéma 10

Schéma 11 : Représentation du projet d'enseignement/apprentissage de l'expression écrite



Dans la phase de préparation, si l'enseignant a la responsabilité de présenter aux apprenants une tâche signifiante, d'amener les élèves à se construire une représentation de la tâche demandée et de s'assurer que les apprenants se sentent capables de réaliser la tâche ou

tout au moins de la commencer. La tâche ou situation-problème proposée à l'apprenant doit être envisagée dans la logique de dilemme qui pousse l'apprenant à sortir de sa zone de confort. Elle doit être suffisamment dérangeante pour l'apprenant, installer de doute de façon à l'emmener à requestionner ses acquis. Il est alors question pour l'apprenant ici de comprendre ce qui dérange, ce qui met en déséquilibre. C'est cet état de chose qui le met en mouvement. Il est alors question pour lui de mener deux activités à savoir : l'identification du problème à résoudre et la collecte des données qui sont des connaissances acquises pendant l'unité d'apprentissage et les autres ressources acquises antérieurement. C'est à cette étape que naît la motivation de l'apprenant grâce au sens que la tâche prend pour lui. Cet engagement dans la tâche repose aussi sur le sentiment de compétence que l'enseignant doit veiller à construire. Etant donné que, c'est le contexte qui oriente le travail à réaliser pour produire le type de texte donné, c'est à ce niveau que se fonde la phase de planification de la production. Il est question à ici d'organiser ces connaissances acquises et ces autres ressources en fonction des consignes et les disposer en fonction de l'orientation du travail à réaliser, imposé par le contexte. Ce qui permet de réussir la phase suivante qui est celle de la réalisation.

Dans la phase de réalisation, il est question d'utiliser les ressources cognitives et les autres ressources dans la logique de la résolution du problème. C'est l'étape du traitement de l'information, c'est le lieu pour les élèves de faire recours à des habiletés intellectuelles. Dans le cas du récit en l'occurrence, c'est l'occasion pour les apprenants d'analyser la tâche, de distinguer l'écrit de l'oral, classifier les étapes du schéma narratif et les éléments du schéma actantiel, de reconnaître les parties d'une rédaction et leur contenu, d'analyser le texte pour en dégager les caractéristiques tant formelles que structurelles, de faire des inductions, des déductions entre les différentes formes de narration, de synthétiser. Bref, c'est le moment de la mobilisation des ressources impliquées dans la production du texte. Le recours à la carte conceptuelle à cette phase est indiqué.

La qualité des interactions et des discussions des élèves entre eux-mêmes d'une part et entre les élèves et l'enseignant d'autre part est un facteur important de l'engagement et par conséquent de l'apprentissage. Le rôle médiateur de l'enseignant s'avère donc être très important car les apprenants ont besoin d'accompagnement pour pouvoir faire constamment des liens entre les actions qu'ils choisissent de poser et l'efficacité de leurs actions en vue de réaliser la tâche demandée. Dans cette logique, l'enseignant doit observer, guider, stimuler, questionner les pratiques de l'apprenant. Il s'agit pour lui d'être attentif aux blocages et

difficultés des apprenants, de prendre note des stratégies et sentiments des élèves pendant qu'ils exécutent la tâche ; d'aider les apprenants à établir des liens entre leurs actions et les résultats obtenus, de leur montrer comment l'utilisation d'une stratégie augmente le rendement, faire des relances, fournir une aide ponctuelle, faire des modelages ou des rétroaction positives pour montrer aux élèves en difficulté qu'ils sont capables de réussir leur production. Un exposé de l'enseignant qui répond à des besoins d'informations ou de compréhension s'avère être d'une grande efficacité pédagogique. De même que le partage en grand groupe des informations sélectionnées et des stratégies utilisées peut rassurer les élèves et augmenter leur niveau d'engagement.

Dès la production du premier jet d'écriture, il est question d'autoévaluer sa production pour s'assurer que le problème identifié a été effectivement résolu, et que les différents aspects liés aux normes linguistiques et structurelles ont été pris en compte. Cette dernière activité se réalise non seulement à partir de la grille de critères de réussite, mais aussi en fonction du niveau de congruence entre l'orientation imposée par le contexte sur le travail à réaliser et le sens de mobilisation des ressources cognitives et les autres ressources nécessaires à la résolution du problème identifié dans la situation problème. Les éléments de réponse doivent se présenter dans le sens de résoudre le problème identifié. Dans les trois premières phases du projet, la mobilisation des ressources cognitives est au service de la cognition et dans la dernière phase, elle est au service de la métacognition.

La troisième phase, la phase d'intégration est le lieu où les apprenants prennent conscience des connaissances qu'ils ont acquises, de la manière dont ils ont procédé pour y arriver, de leur besoin d'approfondir ou non certains aspects, d'organiser ces nouveaux savoirs et de voir le chemin parcouru ainsi que celui qui reste à parcourir. On parle ici d'une autoévaluation au sens d'une verbalisation sur sa pratique. On est rendu au second jet d'écriture, et les élèves sont appelés à prendre la parole pour argumenter leurs procédures toujours à la lumière de la grille de de critères de réussite. Ce qui permet d'augmenter leur degré de prise de conscience. Cette nouvelle présentation est une autre source d'apprentissage pour les élèves. En regardant les productions des autres, et en les écoutant raconter les stratégies utilisées, certains élèves peuvent analyser différemment leur production et mieux comprendre les raisons de leurs difficultés ou de leur réussite.

Dès lors, le produit lui-même est secondaire, ce n'est pas tant le produit ou du moins le résultat de la production, mais ce sont les observations recueillies par l'enseignant sur le processus d'apprentissage des élèves qui sont importants. Il est alors inapproprié de coter, ou

de mettre des points à cette phase puisqu'il s'agit d'une activité d'apprentissage. Tout au long de l'activité, les élèves ont été encouragés à prendre des risques, et par conséquent à commettre des erreurs qui leur ont permis par la suite, d'évoluer dans leur production. Dans cette logique, l'enseignant doit fournir des feedbacks et donner des rétroactions sur tous les éléments qui peuvent aider les apprenants à améliorer leurs compétences scripturales.

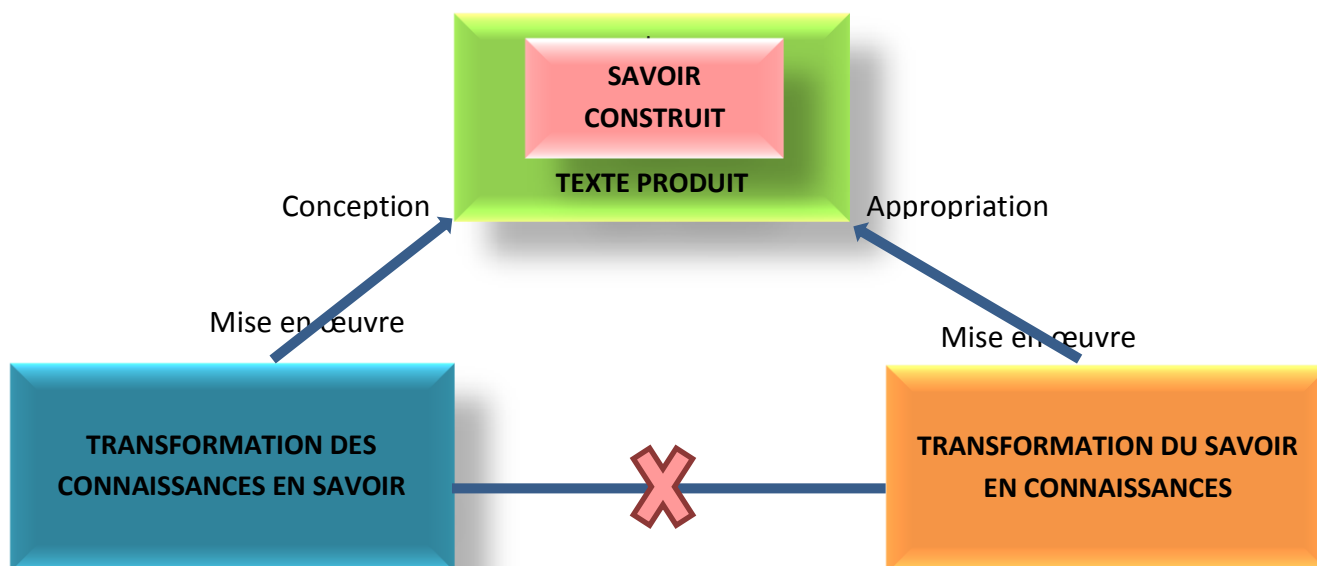
Le retour sur l'erreur grâce à des feedbacks est essentiel pour que l'élève puisse progresser. Selon Cardinet (1987), toute activité visant à un but a besoin d'informations en retour avant, pendant et après l'action. Le feedback apparaît donc comme ce retour sur l'action visant à provoquer une action correctrice de l'élève, et peut être donné à tout moment de l'apprentissage. Il explicite les connaissances dont l'élève dispose déjà et qu'il a utilisées pour réaliser la tâche demandée. En cas d'échec, le feedback apporte un surcroît de nouvelles connaissances. En cas de réussite il conforte et consolide les acquis.

Selon Veslin (1992), un bon feedback nécessite d'être efficace, il doit permettre à l'élève de modifier son processus d'apprentissage. C'est pourquoi un feedback doit être informatif, suffisamment précis pour guider l'élève, sans non plus lui apporter la solution finale. Un bon feedback doit permettre à l'élève de trouver une meilleure stratégie d'apprentissage ou de réalisation. Il peut se faire sous différentes formes : à l'oral, à travers les annotations sur la copie, à travers la confrontation à une autre copie, à partir de la grille d'évaluation etc. Tous ces moyens doivent permettre à l'élève de comprendre et d'avoir une information sur ce qu'il a réussi ou ce qu'il n'a pas encore réussi à réaliser. Et surtout, comment faire pour réussir ce qu'il n'a pas encore réussi. C'est dire qu'un bon feedback doit être le plus informatif possible. Mais, d'après Cecon (2016), encore faudrait-il stimuler les élèves à s'en servir. Elle suggère à cet effet « *de laisser (l'apprenant) refaire une partie de l'évaluation, ce qui semble être efficace pour que les élèves progressent et qu'ils ne voient plus l'erreur comme un constat mais comme une possibilité de mieux faire par la suite* » (p.29).

Concevoir ainsi l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite permet dépasser la conception de l'enseignement de l'écriture comme une simple transmission des procédures. En concevant les situations didactiques dans la logique des dilemmes, l'enseignant amène les apprenants à développer une pensée critique et réflexive de façon à justifier leur choix et expliquer leur pratique. Le dilemme comme dispositif didactique permet alors d'envisager l'enseignement/apprentissage non plus seulement comme une simple transformation des

savoirs, mais bien plus une double transformation tel que l'on peut l'observer à partir du schéma suivant :

Schéma 12 : Conceptualisation de la co-analyse du processus d'enseignement/apprentissage de l'écriture



La première transformation a lieu au niveau de l'enseignant qui doit procéder à la transposition didactique, c'est-à-dire concevoir le processus d'apprentissage et le mettre au niveau de l'apprenant. Autrement dit, il doit mettre l'enfant en situation d'apprentissage à travers le processus ou la fonction d'enrôlement. La seconde transformation au niveau de l'apprenant qui à partir du modèle proposé par l'enseignant se met en mouvement, c'est-à-dire transforme ce modèle en connaissances. C'est à ce moment que la classe se devient une microculture et où la zpd, qui est facteur de développement de la flexibilité cognitive, prend forme. L'apprenant est alors capable de prendre des initiatives soutenues par l'enseignant, et traite une pléthore de données pour résoudre le problème (produire un texte correct et original), il est capable d'exercer sa compétence scripturale.

Nous comprenons ainsi que dans l'enseignement de l'expression écrite, toutes les méthodes pédagogiques sont importantes, quand elles s'inscrivent dans la logique du développement des compétences. Par conséquent ce n'est pas l'approche pédagogique qui est primordial dans le développement de la flexibilité cognitive de l'élève. L'enseignant peut utiliser l'approche par contenus et enseigner dans la logique du développement d'une compétence, tout comme il peut utiliser l'approche par les compétences et ne pas enseigner dans la logique des compétences (Emane, 2021).

Cependant, l'évaluation dans l'approche par les compétences s'intéresse à toutes les habiletés de la taxonomie cognitive de Legendre (1988) avec la particularité de s'ouvrir dans l'environnement du sujet. Si les approches pédagogiques par objectif et par compétence contribuent au développement de la pensée inférentielle, l'approche par les compétences a l'avantage de contribuer au développement de la société. La pensée inférentielle permet à l'élève d'analyser et synthétiser, d'émettre les hypothèses dans le traitement d'une situation d'apprentissage (Emane, 2021 citant MINEDUC, 1996). Ce qui conduit à s'intéresser aux différents niveaux d'habileté d'un élève en situation d'apprentissage et d'évaluation.

Nos propositions rejoignent celles d'Emane (2021) qui ajoute à la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001), le niveau d'habileté relatif à la création et à celle de Bloom (1956) qui restitue le niveau d'habileté de la synthèse initialement supprimé. Ainsi, au lieu de six niveaux d'habileté, on distingue huit à savoir :

- la connaissance primitive : dans la vie quotidienne, face à un phénomène, nous cherchons d'abord à le comprendre, à travers le « déjà-là » cognitif (Vygotski, 2019) ou nos conceptions (Giordan, 1998) ; c'est-à-dire à partir de notre propre grille de lecture. Il en est de même pour l'apprenant qui apprend à produire un texte écrit ;
- la compréhension : elle comporte trois sous-niveaux à savoir la transposition, l'interprétation et l'extrapolation ;
- la connaissance consciente : elle se réfère aux connaissances des moyens permettant l'utilisation des données particulières (connaissances primitives) et les connaissances des représentations abstraites ;
- l'application : les activités intellectuelles relatives à ce niveau de pensée s'identifient à l'extrapolation qui caractérise le transfert d'apprentissage « bas gamme » ou le réinvestissement. Elle peut être mécanique ou réfléchie. L'élève utilise le niveau de pensée relatif à l'application mécanique quand il traite les exercices de généralisation. Il utilise le niveau de pensée relatif à l'application réfléchie, quand il traite les exercices de discrimination ;
- l'analyse : elle suppose la recherche des éléments, la recherche des relations entre ces éléments et la recherche des principes d'organisation des relations entre elles ;
- la synthèse : c'est le lieu de la production d'une œuvre personnelle, l'élaboration d'un plan d'action et la dérivation d'un ensemble de relations abstraites ;

- la création : c'est l'extension de la dérivation d'un ensemble de relations abstraites ;
- l'évaluation.

Selon Emame (2021), la différence entre la synthèse et la création se situe au niveau de l'activité cognitive. Quand celle-ci tend à reproduire tout simplement le même système qu'on a analysé, le niveau de pensée correspondant est la synthèse. Par contre, si elle tend à reproduire le système qu'on a analysé dans le but d'innover, le niveau de pensée correspondant est la création. On peut constater que cette nouvelle disposition des niveaux de pensée donne à l'application un caractère dynamique, qui contribue au développement de la pensée inférentielle. C'est ainsi que la production d'un type de texte ne sera plus fortuite pour l'apprenant, parce qu'elle aura du sens pour lui. Si l'on considère que dès le début de l'activité, l'objectif est explicité de façon à conduire l'apprenant à percevoir la valeur de la tâche. Dans le traitement d'une situation-problème, l'apprenant passe d'abord par l'analyse des éléments qui la constituent, puis procède par une série de synthèses à travers l'élaboration d'une carte conceptuelle, il trouve des solutions (c'est la création) ; et il les évalue à partir de la grille de critère de réussite avant de les valider.

Les conséquences de cette nouvelle taxonomie cognitive permettent de comprendre que la révision fonctionnelle au début d'une leçon dans la logique de la pédagogie de l'intégration est dépassée, car l'élève comprend à partir du « déjà-là », que l'enseignant l'aide à restaurer à grâce à l'image narrative afin de construire les connaissances en se guidant du savoir à acquérir. Dans cette logique, c'est la fiche pédagogique améliorée à partir de la fiche de progression d'une leçon proposée par Lebrun et de Bertelot (1994) qui est conforme à la pédagogie de l'intégration (voir dans les annexes de ce travail).

Dans une activité d'enseignement, les effets liés aux facteurs cognitifs et affectifs socio-émotionnels sont imbriqués. Cependant, l'enseignant doit avoir en idée que les facteurs affectifs et émotionnels précèdent les facteurs cognitifs et après viennent les facteurs sociaux. Ce qui montre que la prise en compte des facteurs affectifs et motivationnelles est primordiale si l'on veut voir l'enfant progresser dans ses apprentissages. Malheureusement les enseignants ne les appliquent pas toujours dans la mise en œuvre d'une leçon d'expression écrite.

L'évaluation dans cette perspective doit davantage viser le progrès des apprenants plutôt que leurs performances du point de vue de la classification. S'il est admis qu'élaborer des critères de réussite donne lieu de prétendre à une évaluation objective des apprentissages,

il est tout aussi admis qu'ils peuvent présenter des pièges qui ne permettent pas toujours à l'apprenant d'évoluer dans ses apprentissages (Musial *et al.*, 2012). Musial *et al.* définissent trois critères principaux à partir desquels peuvent être appréciées la réalisation d'une tâche : l'atteinte du but de la tâche, la façon d'atteindre le but, la réalisation de l'activité.

- *L'atteinte du but* : il s'agit simplement d'observer si l'apprenant réalise la tâche conçue pour l'évaluation sans se préoccuper de comment il s'y prend. Il est donc fondé essentiellement sur le résultat et non sur la démarche. Cependant, l'inconvénient ici est que, se focalisant uniquement sur le résultat, l'on peut facilement perdre de vue la fiabilité de ladite évaluation qui est celle d'observer les progrès de l'apprenant, à cause d'un détail, d'une connaissance non mobilisée, ou d'une simple erreur dans son résultat, et conclure à l'absence d'apprentissage ou à l'échec de l'apprenant ;
- *La façon d'atteindre le but* : sans exclure le premier, ce second critère met l'accent sur les étapes, la stratégie utilisée, le temps mis, les essais infructueux pour atteindre le but. Pour Musial *et al.* (2012, p154), si ce critère est pertinent, il exige cependant « *d'être au clair avec non seulement la connaissance-but de l'apprentissage et le but de la tâche d'évaluation, mais aussi avec la manière optimale de réaliser la tâche* ». Etablir ce parallèle pour les auteurs, permet à l'enseignant d'avoir une certaine ouverture d'esprit qui lui permet de donner à l'apprenant l'opportunité de pouvoir s'exprimer de manière originale et de concevoir des solutions qu'il n'avait pas envisagées ;
- *La réalisation d'une activité* : contrairement aux autres critères, elle se veut beaucoup plus ouverte, « le but de la tâche est très large, très ouvert, il n'y a pas de modèle optimal de réalisation de la tâche ». C'est le cas notamment dans la production écrite. Et là on a tendance à choisir des critères très formels ; ce qui ne permet pas de percevoir le caractère personnel et original de la production proposée par l'apprenant.

Il convient donc dans tous les cas d'envisager une approche évaluative en expression écrite certes basée sur des critères de réussite, sans pour autant que ces critères ne fassent ombre à l'originalité de la production de l'apprenant. La seule finalité de l'évaluation doit être celle d'amener les apprenants à apprendre, et s'ils commettent des erreurs de les conduire à comprendre le sens de ces erreurs et leur donner l'opportunité de les corriger. C'est dans cette logique qu'un accent doit être mis sur les feedbacks qui lorsqu'ils sont explicitement et adéquatement traduites permettent aux apprenants de s'autocorriger et de progresser dans l'apprentissage.

Ainsi, tel que nous l'avons montré dans une étude antérieure (Onana, Mgbwa et Matouwe, 2022), une bonne évaluation doit pouvoir impliquer les apprenants eux-mêmes dans le processus d'évaluation. Evaluer suivants des critères de réussites élaborés *in situ* en tenant compte des marges d'erreurs, et le retour sur ces erreurs à partir de feedbacks aide les élèves à réaliser cette auto-évaluation. C'est dans cette logique que l'on peut rejoindre les idées de Tricot, *et al.*, 2012) pour qui mettre en œuvre des situations d'auto-évaluation contribue non seulement au développement de la capacité métacognitive à s'auto-évaluer, mais aussi au développement de la motivation centrée sur la maîtrise et l'apprentissage.

Au demeurant, le chapitre six discutait les résultats, de même que les implications théoriques et didactiques de l'étude. À la lumière des résultats suite à l'analyse des données, nous avons été à mesure de répondre aux questions de recherche et de ce fait, de valider les hypothèses de l'étude. Les données suggèrent que le groupe expérimental a mieux réussi à exécuter les tâches en s'appuyant sur les savoir déjà-là, et ce, en prenant appui sur la représentation du savoir-écrire et le substrat langagier. Nous pouvons donc nous permettre d'avancer que la prise en compte des savoirs déjà-là permet à l'apprenant d'établir le lien avec la connaissance nouvelle, du moins pour le type d'activités que nous avons mises en œuvre dans cette expérimentation. Ainsi, en combinant les résultats obtenus pour chacune des hypothèses, l'on se rend à l'évidence que concevoir l'apprentissage dans un contexte collaboratif (savoirs déjà-là et ZPD) qui prend en compte la dimension affective (confiance en soi, motivation intrinsèque) l'apprenant parvient à réorienter son attention, traiter efficacement le problème, prendre le contrôle de la situation en prenant des initiatives pour traiter le texte produit et à produire un texte imaginaire et créatif. Ces résultats ont ainsi permis de valider les cadres théoriques convoqués, le modèle socioconstructiviste de Vygotski (2019) et les modèles affectifs/motivationnels de Famose et Bertsh (2009) et Viau (1997).

Sur le plan didactique, cette étude implique de considérer l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite comme un projet qui suppose trois phases : la préparation, la réalisation et l'intégration. Au cours de ces phases doivent être pris en compte les facteurs cognitifs et affectifs et motivationnels de manière imbriquée. Dans cette perspective, il convient d'envisager une nouvelle grille de niveau d'habileté qui intègre les facteurs liés aux facteurs cognitifs et affectifs/motivationnels, d'une part et d'autre part d'envisager l'évaluation à partir d'une grille de critères de réussite qui donne l'occasion à l'apprenant de s'auto-évaluer.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif poursuivi tout au long de cette étude était d'examiner l'impact de la prise en compte de la collaboration dans le système didactique sur la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite chez l'apprenant du sous-cycle d'observation dans l'enseignement secondaire général au Cameroun. L'activité de production d'écrit s'inscrit dans la perspective de résolution de problème suivant laquelle l'apprenant est sensé comprendre la situation en tenant compte du contexte, de ses expériences passées et de ses connaissances. Et la découverte de la solution est envisagée ici comme une activité guidée par l'interprétation et le codage des propriétés de la situation (Clément, 2008).

La flexibilité cognitive apparaît ainsi, telle que nous l'avons vu avec Clément (2021), comme une attitude qui permet de s'adapter à un environnement en constant changement, de découvrir des solutions dans des situations nouvelles et/ou inattendues, de transférer des connaissances apprises dans un contexte vers un nouveau contexte, de sélectionner dans l'environnement les stimuli pertinents pour atteindre un but poursuivi, de basculer son attention d'un stimulus à un autre en fonction des contraintes de la situation, d'alterner entre deux traitements possibles de stimuli, de changer de représentation sur le but poursuivi.

Il s'agit de la capacité à s'adapter à la nouveauté, aux changements. Elle renvoie à la capacité à passer d'une tâche cognitive à une autre. Dès lors, faire preuve de flexibilité cognitive c'est être capable de trouver une solution rapide et efficace menant à la solution. Ce, en considérant la solution selon plusieurs points de vue, pour en choisir le plus pertinent, mais aussi pouvoir en changer lorsque l'on se trouve face à une impasse (Borjon, 2016).

Dans cette optique, l'accent est mis sur la façon dont l'individu comprend la situation compte tenu de ses contraintes. Une activité d'expression écrite est dans ce sens considérée comme une situation problème si elle présente des contraintes en terme de caractéristiques du problème qui doivent impérativement être respectées pour atteindre le but (Clément, 2008). A cet effet, Clément (2009) a fait une modélisation de la flexibilité cognitive permettant d'appréhender la manière dont les élèves développent leur flexibilité en contexte de collaboration. Appréhender ce développement dans un système didactique consiste à déterminer comment les apprenants fonctionnent face à une situation de production.

Selon Clément (2009), la flexibilité cognitive se résume par la réorientation de l'attention, le contrôle de la situation. Il s'agit d'une modélisation de la flexibilité cognitive qui constitue une grille de lecture qui permet de comprendre comment l'apprenant développe sa compétence scripturale en situation d'apprentissage. L'auteur met ainsi en évidence trois dimensions interreliées qui permettent à l'apprenant de sortir de l'impasse, c'est-à-dire lorsqu'il ne parvient plus à avancer dans la résolution du problème. Dans cette logique, un apprenant qui fait preuve de flexibilité cognitive en expression écrite doit pouvoir identifier le problème à résoudre, distinguer les contraintes liées à la production, la planifier et mettre en texte. Aussi, doit-il pouvoir prendre des initiatives pour traiter son texte et le réécrire. Et enfin, la flexibilité cognitive se lit chez l'apprenant lorsqu'il parvient à établir le lien entre son imagination subjective et son imagination objective et produit un texte original.

Cette position de Clément (2009) laisse voir que lorsque l'enfant ne parvient pas à réunir ces paramètres, le développement de la flexibilité cognitive devient difficile. Elle rejoint ainsi Vygotski (2019) qui met en relief les difficultés liées à la restructuration de la pensée. Pour Vygotski, le développement de la flexibilité cognitive est la résultante de la mise en place effective de la collaboration dans un système didactique. Ainsi, pour qu'il y ait développement de la flexibilité cognitive chez l'apprenant, l'enseignant doit envisager une dynamique collaborative au sein de laquelle chaque sous-système va constituer un acteur. Or, il est évident que selon cette perspective beaucoup reste encore à construire, à inventer ou à imaginer en situation d'enseignement/apprentissage. Au cours des activités, les apprenants ont du mal à discuter de leurs idées et même à collaborer dans l'apprendre parce que redoutant de confronter ou de partager leur point de vue. Aussi, une fois l'activité achevée, voire le niveau d'apprentissage traversé, ils n'établissent pas de liens avec le nouveau savoir et ce qu'ils ont appris précédemment. Ce qui laisse penser que la construction du savoir continue d'adopter une approche linéaire où l'enseignant au cours du processus d'enseignement /apprentissage n'emmène pas l'apprenant à saisir le sens des choses.

Nous avons alors relevé que la manière de procéder dans le système didactique amenait les apprenants à vivre le processus d'enseignement de l'écrit « *comme une brimade, ou pensum, il se ferme à toute évolution. Les uns investissent le moins possibles, retrouvent les stratégies des élèves qui n'aiment pas l'école et rêvent d'être ailleurs. D'autres s'opposent ouvertement, contestent ou ridiculisent les apports des formateurs* » (Perrenoud, 2015, p.99). Ainsi, l'apprenant ne pouvait que se faire une idée négative de l'écrit et se

structurer une rigidité cognitive. Cette dernière n'étant que la résultante des frustrations vécues dans les pratiques quotidiennes.

L'apprenant en situation d'apprentissage de l'écrit observait un vide. Il est sans repères. Il accorde difficilement un intérêt à son apprentissage, par ricochet il n'a pas de maîtrise ou de contrôle de son environnement d'apprentissage. De cette manière, il était difficile pour l'apprenant d'accepter d'être bousculé dans sa logique. Il ne parvenait pas à adopter de nouvelles stratégies lorsque celles dont il disposait ne permettaient pas de résoudre le problème parce que ne faisant pas preuve de flexibilité cognitive (Clément, 2009), et par conséquent difficile pour lui d'imaginer de nouveaux possibles et donc de développer sa compétence scripturale (Mbala Ze et Yap Libock, 2019).

Dès lors, ils ne pouvaient ni anticiper, ni créer, ni réfléchir. Ils n'étaient ni acteurs, ni auteur de la construction de leur connaissance. D'où la passivité de ces apprenants dans le système lorsqu'il fallait s'exprimer à l'écrit. De manière générale, le contexte empirique a révélé que 49 % des élèves de 3e cycle du primaire éprouvent beaucoup de difficultés à lire, alors que 27 % ne savent pas du tout lire (Cahiers économiques, 2014). Plus spécifiquement, l'UNESCO (2016) indique que dans le monde, seulement un enfant sur cinq (1/5) sait véritablement s'exprimer à l'écrit. Bien plus, le PASEC (2016) révèle que près de 76 % d'élèves ne s'expriment pas régulièrement en la langue officielle d'apprentissage (tant à l'oral qu'à l'écrit). Ces statistiques confirmaient ou justifiaient le niveau d'instrumentalisation que peuvent subir les apprenants.

La thèse posait ainsi la question principale suivante : quel est l'impact de la prise en compte de la collaboration dans le système didactique sur flexibilité cognitive/imaginative en expression écrite de l'apprenant du sous-cycle d'observation au Cameroun ? Pour appréhender cette question, la recherche a convoqué deux cadres théoriques, le modèle socio-constructiviste de Vygotski (2019) et les modèles affectifs de Famose et Bertch (2009) sur les aspects liés à l'estime de soi, et motivationnels de Viau sur les aspects liés à la motivation intrinsèque.

Selon Vygotski (2019, p.218) « là où le milieu ne suscite pas les tâches voulues, ne présente pas d'exigences nouvelles, n'encourage pas ni ne stimule avec de but nouveau, la pensée de l'adolescent ne cultive pas toutes les possibilités qu'elle recèle réellement, n'accède pas à ses formes supérieures ou y parvient avec un très grand retard ». Dans cette optique, la flexibilité cognitive de l'apprenant se développe seulement si l'apprentissage est

envisagé de manière à conduire l'apprenant dans la Zone Prochaine de développement (ZPD). Inscire le processus d'enseignement/apprentissage dans la ZPD permet d'assurer non seulement la dynamique du développement intellectuel de l'apprenant mais aussi la réussite de l'apprentissage. Car au début, si l'apprenant peut aisément identifier les processus impliqués dans la tâche, parce que « de nature automatique et guidé par les données de la tâche, celles-ci ne sont pas toujours efficaces et le conduisent dans l'impasse » (Clément, 2009, p.127). Les activités vécues en collaboration doivent ainsi pourvoir amener l'apprenant à changer de but et à sortir de l'impasse.

C'est dans cette logique, que Ndougmo et Mgbwa et Matouwe (2020) considèrent qu'Apprendre, c'est opposer son point de vue à celui de l'autre sans se déstabiliser. Ce qui revient à dire que l'apprentissage a pour objectif de rendre l'apprenant autonome capable d'imaginer de nouveaux possibles face à la résolution d'une tâche. Raison pour laquelle l'organisation des activités pédagogiques est appelée à être une Co-construction entre l'enseignant et les apprenants. Vygotski (2019) envisage alors le processus didactique de l'écrit comme étant le fait d'établir des liens entre les acteurs du système didactique à travers un contexte collaboratif. Dans cette optique, pour que les apprenants puissent développer une flexibilité cognitive dans le processus d'apprentissage de l'écrit, il importe que l'enseignant ait pris en compte des paramètres tels que les savoirs déjà-là, la ZPD et l'estime de soi.

Les *savoirs déjà-là* d'après Vygotski (2019) renvoient aux formats d'apprentissage de la pensée du sujet construits dans la l'enfance et en attente de maturation. Ils se résument en quelque sorte aux connaissances antérieures de l'apprenant issues de son cadre socio-culturel. Les actions concernant la prise en compte de ces savoirs déjà-là consistent premièrement à l'identification des représentations de l'apprenant au sujet de l'écriture. Elles se déclinent en termes de représentations de sens commun et des représentations initiales. Deuxièmement, il y a également la prise en compte du substrat langagier qui consiste au recours aux ressources textuelles et imagées, et aux compétences en construction. L'établissement des connexions entre les savoirs faisant partie de ces actions consiste à élaborer la trame conceptuelle, puis la carte conceptuelle qui permettent de garder et de retrouver en mémoire la structure du texte.

La ZPD quand elle est considérée selon Vygotski (2019) comme la zone où l'enfant possède certaines ressources et peut résoudre certains problèmes avec l'aide. Pour lui, c'est à travers le système d'aide que l'enseignant apporte à l'élève durant l'apprentissage que « la maturation des fonctions psychiques supérieurs » peut avoir lieu. Pour lui, c'est « en

collaboration, sous la direction et l'aide de quelqu'un que l'enfant parvient toujours à faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul » (p.362). Ce système d'aide se décline en quatre indicateurs que sont : l'aide conjointe, l'aide verbale, la démonstration, le conflit socio-cognitif.

Apporter une aide conjointe à l'élève revient pour l'enseignant à faire avec lui, l'amener à faire avec ses pairs. L'aide verbale intervient lorsque l'apprenant se trouve dans l'impasse et l'enseignant lui fait des suggestions indirectes, des relances qui lui permettent d'entrevoir la solution. La démonstration quant à elle consiste pour l'enseignant à faire une partie de la tâche et l'apprenant fait le reste, à faire des modélages qui continueront à accompagner l'apprenant lorsqu'il devra produire seul. Ces trois aides aboutissent au conflit socio-cognitif qui apparaît comme le quatrième indicateur. Il consiste en la décentration cognitive, la résolution cognitive et la restructuration cognitive.

Cependant, pour que l'apprenant accepte d'adhérer au processus et s'inscrire dans la collaboration de manière active, il faut qu'il ait une bonne estime de soi (Famose et Bertsh, 2009). Si elle n'est pas acquise, elle peut être construite en situation (André et Lelord, 1999). En effet, l'écriture est une activité abstraite et son acquisition complexe (Vygotski, 2019). De ce fait, pour apprendre à s'exprimer à l'écrit, il faut avoir une motivation (Viau, 2008). Il faut avoir une raison d'apprendre, un intérêt à apprendre, ainsi qu'une confiance qu'on est capable d'écrire (Formose et Bertsch, 2009, Bandura, 2003), de s'exprimer à l'écrit quel que soit la complexité de la tâche. Dans cette logique c'est la mise en commun de ces ensembles qui conduit au développement de la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant en expression écrite.

L'estime de soi d'après Famose et Bertch se définit comme la vision qu'à le sujet de lui-même et l'image qu'il pense que les autres ont de lui. Cette perception est ce qui lui permet de réussir ou d'échouer dans ce qu'il entreprend. Il s'agit alors de construire une estime de soi positive mais modérée de l'apprenant pour l'amener à croire que la rencontre avec l'autre lui permet de s'enrichir et de réussir ses apprentissages. L'estime de soi se décline en termes de confiance en soi et en motivation intrinsèque. Construire la confiance en soi consiste pour l'enseignant à promouvoir un climat de sécurité affective, un climat de classe qui prône la liberté intellectuelle, et qui permet le développement du sentiment d'efficacité. La motivation intrinsèque quant à elle consiste pour l'enseignant à amener

l'apprenant à percevoir la valeur de la tâche, à s'engager dans l'activité et à persévérer malgré les difficultés.

Que ce soit Vygotski (2019) ou Famose et Bertch (2009) ou même Viau (1997), ils proposent ainsi un processus didactique qui s'inscrit dans une approche collaborative au sein de laquelle l'apprenant peut développer une estime de soi positive à l'égard de l'objet d'apprentissage, de ses pairs et de l'enseignant. Ce qui suppose par conséquent un système didactique qui ne néglige aucun maillon du sous-système. Selon cette logique, toute personne à qui l'on demande de mettre en œuvre une ingénierie didactique (Musial et Tricot, 2020) est appelée à concevoir la situation d'enseignement/apprentissage en partant de ce que l'apprenant sait déjà, de ce qu'il pense de l'objet d'apprentissage et le conduire à dépasser ses limites actuelles afin de favoriser le développement de sa flexibilité.

La thèse a alors fait l'hypothèse que la prise en compte de la collaboration dans le système didactique détermine la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite de l'apprenant du sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire général au Cameroun. L'opérationnalisation des variables de cette hypothèse a permis d'identifier trois facteurs : savoirs déjà-là, zone proximale de développement, estime de soi. Aussi avons-nous énoncés les hypothèses spécifiques suivantes :

HR1 : la prise en compte des savoirs-déjà dans le processus enseignement/apprentissage détermine la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite de l'apprenant du sous-cycle d'observation ;

HR2 : la prise en compte des facteurs liées à la ZPD dans le processus enseignement/apprentissage détermine la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite de l'apprenant du sous cycle d'observation ;

HR3 : la prise en compte de la construction de l'estime de soi au cours du processus enseignement/apprentissage détermine la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite de l'apprenant du sous cycle d'observation.

Pour éprouver ces hypothèses de recherche, la recherche s'est inscrit dans le paradigme explicatif et a adopté une démarche prédictive. En s'appuyant principalement sur les cadres théoriques socio-constructiviste (Vygotski, 2019) et affectif/motivationnel (Famose et Bertch, 2009 ; Viau, 2008), la recherche a prédit qu'il y a un impact sur la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant en expression écrite si le processus

enseignement/apprentissage est envisagé dans une perspective collaborative. Le but était de vérifier l'effet d'une intervention quelconque ou de la manipulation de la variable indépendante sur la variable dépendante. L'utilisation d'un groupe contrôle s'est avéré nécessaire dans le but de comparer les résultats du groupe expérimental à ceux du groupe témoin au vu des caractéristiques qui y sont introduites (Fortin et Gagnon, 2016) et de tirer des conclusions sur les pratiques d'enseignement à mettre en œuvre et susceptibles de favoriser les compétences scripturales des apprenants, et par conséquent leurs performances.

La recherche quasi-expérimentale s'est adressée à un échantillon de 61 élèves du niveau 1 du sous-cycle d'observation d'un établissement de la zone rurale, le lycée de Mengueme, répartis dans deux groupes expérimental et témoin. Il faut préciser toutefois que seuls les élèves du groupe expérimental étaient soumis à l'intervention et les données ont été recueillies à partir d'un test de connaissances scolaires sur la base d'un plan d'expérience avant et après avec groupe de contrôle. L'épreuve de connaissances scolaires était la même pour les deux groupes, de même que le contexte et les caractéristiques les définissant. La différence majeure résidait dans la non soumission à l'expérience par le groupe de contrôle. Les deux groupes étaient donc homogènes. Les données ont été analysées à partir de l'analyse statistique, du test d'hypothèses et de l'analyse des corrélations sur la base du *t de Student*, et l'analyse de la variance et le test de corrélation de *Pearson*.

Les résultats obtenus sont les suivants :

- 4) HR1 : la moyenne $M = 9,58$, Écart type= $2,078$, T -test = $-6,988$, le degré de liberté $ddl = 59$, le seuil de signification = $0,041 < 0,05$.
- 5) HR2 : la moyenne $M = 11,39$, Écart-type= $2,390$, T -test = $-14,130$, le degré de liberté $ddl = 59$, le seuil de signification = $0,022 < 0,05$
- 6) HR3: la moyenne $M = 9,77$, Écart-type= $1,978$, T -test = $-13,022$, le degré de liberté $ddl = 59$, le seuil de signification = $0,000 < 0,05$

Pour chacune des trois hypothèses, l'hypothèse alternative est acceptée et l'hypothèse nulle rejetée. Ce qui montre que les trois hypothèses de recherche sont confirmées.

Les données suggèrent que le groupe expérimental a mieux réussi à exécuter les tâches en s'appuyant sur les savoir déjà-là, et ce, en prenant principalement appui sur la représentation du savoir-écrire et le substrat langagier par rapport au groupe de contrôle. Soit une Moyenne= $5,67$, avec un écart-type= $2,294$ pour le groupe de contrôle et Moyenne= $9,58$

avec un écart-type= 2,078. Vygotski (2019) précise que le sujet construit la connaissance s'il parvient à accommoder son mode de pensée aux exigences de la situation. Chaque nouveau savoir venant s'inscrire dans une dynamique de l'activité d'un sujet à partir de ses acquis ainsi que les effets qu'il produit. Ceux-ci constituent différentes catégories d'évènements qui peuvent être utilisés pour influencer la capacité de résolution de problème de l'apprenant. Ce qui signifie que le comportement de l'apprenant face à un problème d'expression écrite peut être modifié, que sa capacité d'action soit effective ou symbolique, matérielle ou verbale.

Plus spécifiquement, selon le modèle socio-constructiviste, l'enfant ne parviendrait pas à s'exprimer à l'écrit s'il n'avait pas la possibilité d'accéder aux fonctions supérieures de la pensée ; ce qui n'est possible que si l'enseignement prend appui sur les représentations qui émergent de la relation collaborative. Les situations d'apprentissage qui ne sont pas conçus en tenant compte de cet aspect ne permettent pas à l'apprenant de questionner ses représentations et donc d'établir des liens entre ce qu'il sait déjà ou pense savoir au sujet du type de production et la situation problème qui lui ait proposée. Il rejoint ainsi les idées de Giordan (1998) pour qui un enseignement efficace doit donner lieu à la déconstruction et à la transformation des conceptions de l'apprenant.

De l'analyse des résultats pour l'hypothèse 2, les données numériques du post-test montrent que la moyenne générale a une valeur numérique de 3.87 pour le groupe contrôle avec un écart-type de 1,697 et de 11.39 pour le groupe expérimental pour un écart-type de 2.390. Le fait d'avoir subi l'effet expérimental peut expliquer une telle configuration. Ce qui suppose que les situations d'apprentissage où les apprenants peuvent échanger avec leurs pairs à la résolution d'un problème, où ils peuvent vivre des démonstrations et bénéficier de l'aide verbale de l'enseignant, permettent de déclencher le conflit socio-cognitif et les inclinent à s'autoréguler. Ces résultats montrent ainsi que le fait d'avoir déclenché le conflit socio-cognitif a permis aux apprenants de traiter efficacement le problème et de traiter leur texte de manière pertinente ; bref il les a inclinées à faire preuve de flexibilité cognitive.

De l'analyse des résultats pour l'hypothèse 3, les données numériques du post-test montrent que la moyenne générale à une valeur numérique de 3,70 pour le groupe contrôle avec un écart-type de 1,643 et de 9,77 pour le groupe expérimental pour un écart-type de 1,978. Ces résultats attestent de ce que construire l'estime de soi de l'apprenant au cours de l'apprentissage lui permet d'avoir de meilleures dispositions pour la résolution du problème. Du moins, les activités telles qu'elles ont été menées ont permis aux apprenants de

développer une confiance positive en leur capacité à produire le texte, et à s'inscrire dans une dynamique motivationnelle qui leur permettait de s'engager et de persévérer dans la tâche malgré les difficultés rencontrées. Par conséquent, considérant les résultats, il apparaît que la construction de l'estime de soi au cours l'apprentissage est utile pour la flexibilité imaginative de l'apprenant en expression écrite.

Les résultats révèlent que la flexibilité cognitive et imaginative chez l'apprenant s'effectue lorsque l'apprentissage prend appui sur les savoirs déjà-là. Ce qui permet de valider le postulat de Vygotski (2019) selon lequel c'est dans un contexte situé au cours d'interactions avec les autres que l'apprenant met à l'épreuve ces savoirs et parvient à les restructurer. Cette conception de l'apprentissage est essentielle pour les structures qui sont appelées à mettre à jour régulièrement leurs compétences, ce qui n'est rendu possible que grâce à un « apprentissage par la pratique ». Il s'agit de structures de connaissances mentales ou constructions culturelles en mémoire qui conditionnent la compréhension de l'information, et de la situation problème au cours de l'apprentissage ou de la réalisation d'une tâche d'écriture.

Cette hypothèse confirme également les travaux de Selon Giordan (1995), tout savoir maîtrisé se situe tout à la fois dans le prolongement des acquis antérieurs qui fournissent le cadre de questionnement, de référence et de signification, et dans le même temps par rupture avec eux, du moins par détour ou transformation du questionnement. Pour lui, on apprend à la fois "grâce à", "à partir de", et "avec", et en même temps "contre", les savoirs fonctionnels dans la "tête" de l'apprenant. Il montre qu'apprendre est affaire d'approximation, de concertation, de confrontation, de décontextualisation, d'interconnexion, de rupture, d'alternance, d'émergence, de palier, de recul et surtout de mobilisation. Produire un texte à l'écrit c'est donc mobiliser des connaissances antérieures, les déconstruire et les reconstruire en fonction de la situation nouvelle. Dans cette logique cette hypothèse aurait pu être gagnée à être davantage développée à partir du modèle allostérique de Giordan et De Vecchi (1987) qui met l'accent sur les conceptions de l'apprenant.

Nos résultats confirment le postulat de Vygotski (2019) dans le modèle socio-constructiviste selon lequel « *la Zone prochaine de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement* » (2019, p.362). La ZPD est ainsi considérée comme la différence entre le niveau de résolution de problème sous la direction et avec l'aide de

l'adulte et celui atteint seul (Vygotski, 2019). Intervenir dans la ZPD suppose un moment de restructuration cognitive qui résulte de la rencontre des protagonistes en situation d'apprentissage, l'enseignant (e) doit apporter aux élèves une aide conjointe, verbale, procéder par des démonstrations en vue de permettre à l'apprenant de résoudre un problème qu'il n'aurait pu résoudre seul. Vygotski (2019) considère en effet que c'est l'activité du sujet, la collision des mobiles qui assurent le dynamisme de la signification dans une situation interactive. De ce point de vue, le conflit socio-cognitif apparaît comme le facteur qui accrédite les interactions dans l'apprentissage. En ce sens qu'il est la résultante de la rencontre de points de vue divergents pour lesquels les acteurs sont appelés à trouver un consensus.

Travailler dans la ZPD suppose ainsi trois avantages. Premièrement, elle permet à l'apprenant de réaliser que ses pairs ont des conceptions aussi pertinentes que ce qu'il sait déjà ; deuxièmement que l'autre peut être plus avancé que lui ; et troisièmement d'envisager le changement de sa conception. L'apprenant change de posture par rapport à l'apprendre, parce que convaincu des arguments que lui apporte son alter ego. Parce que l'écrit est impliquant, l'apprenant est donc amené, à travers des activités collaboratives, à typifier les ressources cognitives qu'il lui faut pour réaliser son texte. C'est cette routine qui lui permettra, dans une nouvelle situation problème, de réaliser seul la production du texte. En d'autres termes, intervenir dans la ZPD au cours de l'apprentissage permet à l'apprenant de s'autoréguler et de transférer ses acquis dans de nouvelles situations.

Cette hypothèse aurait pu aussi être étudiée à partir du modèle socio-constructiviste interactif ou SCI (Jonnaert et Vander Borgh, 2009 ; Jonnaert, 2009) qui met l'accent sur le dialogue à l'intérieur de la relation didactique permettant l'apprentissage scolaire. Pour eux, les facettes du modèle SCI permettent de questionner les dimensions socio, constructiviste et interactive qui permettent de comprendre comment se construit et s'organise l'apprentissage. En effet selon Jonnaert et Vander Borgh (2009), l'apprentissage se construit avec les autres élèves et avec l'enseignant (dimension socio). Lorsqu'il est placé dans des conditions qui lui permettent de construire lui-même ses connaissances sur la base des connaissances plus anciennes (dimension constructiviste) il interagit avec son milieu dans des situations à propos de l'objet d'apprentissage (dimension interactive).

Le modèle SCI en même temps qu'il met en exergue les dimensions de l'apprentissage scolaire, décline les facettes qui organisent l'apprentissage, et donc les

fonctions que remplit chacun des partenaires de la relation didactique. Dans cette logique le modèle SCI montre que l'organisation des interactions sociales et des activités d'enseignement s'effectuent sous le contrôle de l'enseignant, l'organisation des apprentissages sous le contrôle de l'apprenant, l'organisation de l'objet d'apprentissage sous le contrôle du savoir scolaire. Mais présenté comme tel, il n'a pas d'intérêt parce non dynamique, or l'apprentissage de l'écrit tout comme tout autre apprentissage est essentiellement dynamique.

L'analyse des résultats de l'hypothèse de recherche 3 montre que la construction de l'estime de soi au cours du processus enseignement/apprentissage a un impact significatif sur la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant du niveau du sous-cycle d'observation. Ces résultats permettent ainsi de valider les travaux de Famose et Bertsch (2009), de même que ceux de Viau (1997) sur la dynamique motivationnelle. L'estime de soi se fonde sur une juste évaluation de soi, tant de « *ses propres points forts que par une certaine humilité interpersonnelle, ses propres forces et faiblesses* » (Famose et Bertsch, 2009, p.76). Elle peut donc contribuer ou, au contraire, empêcher l'enfant d'envisager, dans une situation donnée, les différents points de vue possibles, de les confronter et de se remettre en cause en supportant le doute que cela induit. Il faut relever cependant que les pratiques de classes s'effectuent en situation. La confiance en soi, selon André et Lelord (1999), apparaît comme l'aspect pragmatique de l'estime de soi sur laquelle l'on peut travailler en situation d'enseignement/apprentissage.

Elle se construit et se valorise à partir de la construction en situation de la confiance en soi. La maîtrise de l'écriture permet à l'apprenant de se valoriser. Or c'est une activité complexe qui met à l'épreuve aussi bien les émotions de l'apprenant que ses rapports à ses pairs, à l'enseignant, et au savoir qu'il est amené à construire. Développer la confiance en soi de l'apprenant lui permet de développer son autonomie, finalité de tout acte d'apprentissage. Ce construit est cependant dynamique. Le développement de la confiance en soi de l'apprenant lui permet de s'ajuster en permanence à partir de ressources non seulement cognitives, mais aussi affectives. Il convient dans cette logique de viser aussi la motivation extrinsèque que la motivation intrinsèque du sujet apprenant Viau (1997), car c'est celle-ci qui engage la confiance en soi de l'élève et qui lui permet de s'engager cognitivement dans la tâche et de persévérer malgré les difficultés.

L'estime de soi et la motivation de l'élève entretiennent donc une relation étroite avec les efforts de l'apprenant dans l'apprentissage et sa persistance face aux difficultés. C'est ainsi qu'il pourra faire preuve de flexibilité cognitive et imaginative en produisant le texte que suggère la situation problème, et prendre des initiatives à cet effet. Ecrire c'est traiter une pluralité d'information au même moment et dans un contexte défini, c'est également prendre des risques puis qu'il s'agit de communiquer avec un locuteur absent. Il n'est donc pas question dans le processus de la construction de l'estime soi de viser essentiellement la motivation extrinsèque (un climat de classe sécurisant, liberté intellectuelle) mais aussi la motivation intrinsèque (valeur de la tâche, engagement, persévérance).

Cette dimension de l'étude mérite cependant d'être davantage étudiée, et elle peut se faire suivant la perspective socio-cognitive, à travers le modèle de l'autorégulation (Cosnefroy, 2011) qui met en liens motivation et cognitif, Les régulations interactives (Vygotski, 2013, Bruner, 1983, Jonnaert, 2009) n'ont réellement de sens que si elles aboutissent à l'autorégulation. Dans cette logique l'apprenant fera preuve de flexibilité cognitive et imaginative en expression s'il parvient s'autoréguler.

L'activité d'apprentissage selon Cosnefroy prend corps à partir d'une phase initiale qui consiste en la préparation dans l'entrée dans l'action qui comprend la présentation de la tâche et son contexte (les attentes, les critères d'évaluation, le temps imparti, l'aide disponible), les savoirs disciplinaires et métacognitifs dont dispose déjà l'apprenant et les croyances motivationnelles (le sentiment d'efficacité personnel, l'intérêt et l'utilité accordés à la tâche, le but fixé par l'apprenant qui constitue une norme par rapport à laquelle il évaluera sa performance et adaptera ses stratégies de régulation).

Concernant la tâche d'écriture et son contexte, les savoirs, et les croyances motivationnelles peuvent aboutir à la formation d'une intention d'apprendre et à la définition d'un but spécifique. Toutefois, à ce niveau, l'interaction entre les facteurs motivationnel et cognitif apparaît aisément puisque les buts et les plans formés (aspect cognitif) sont influencés par l'évaluation stimulante ou menaçante de la situation d'apprentissage (aspect motivationnel). C'est ce qu'il a nommé stratégies volitionnelles qui s'apparentent au fait de protéger l'intention d'apprendre.

Sur le plan didactique, cette étude implique que deux facteurs sont à prendre en compte par l'enseignant pour développer la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant expression écrite : les facteurs cognitifs et les facteurs affectifs et motivationnels. Selon

Morissette (2002), on apprend mieux lorsque l'on sait comment apprendre, et davantage lorsque l'on est motivé à apprendre. Les facteurs cognitifs et les facteurs affectifs et motivationnels deviennent importants pendant la construction de la compétence scripturale et le traitement d'une épreuve d'expression écrite.

Dans cette logique, il importe que l'enseignant au cours du processus enseignement/apprentissage de l'écrit amène l'apprenant à réaliser qu'il dispose de connaissances pour réaliser la tâche présentée ; à connaître ses propres caractéristiques cognitives, ses forces et ses faiblesses ; qu'il le conduise à prendre conscience du fait que les tâches sont de nature différentes et ont des exigences variables en fonction de la situation ; à savoir que les objectifs des tâches varient et exigent des moyens différents et adaptés aux objectifs ; à développer un répertoire de stratégies cognitives pour résoudre la tâche ; connaître et développer des stratégies métacognitives qui assurent le déroulement efficace de l'ensemble de la démarche de réalisation de la tâche ; le conduise à être attentif à sa démarche, à ses pensées, à ses émotions, à ses impressions, à ses sentiments durant le déroulement de la tâche ; qu'il veille à ce que l'apprenant soit présent mentalement à sa propre activité cognitive, à la rétroaction interne afin de faire les choix les plus pertinents ; qu'il l'amène enfin à maintenir ou revoir sa procédure en vue de mettre en place des stratégies compensatoires s'il y a lieu.

Les facteurs affectifs et motivationnels qui inclinent à la flexibilité cognitive et imaginative de l'apprenant sont la croyance dans le fait qu'il peut contrôler son fonctionnement intellectuel, la croyance dans le fait qu'il pourra persévérer dans la réalisation de la tâche malgré les difficultés ; la croyance en sa capacité de réussir la tâche ; le sentiment de compétence ; la reconnaissance de l'utilité de ses apprentissages ; la possibilité d'interroger ses réussites et ses échecs ; la construction et le maintien de l'estime de soi ; la croyance en sa capacité d'apprendre.

Les effets souhaités de cette nouvelle pratique pédagogique basée sur la prise en compte des facteurs cognitifs et affectifs/motivationnels, à travers des situations d'apprentissage complexe, contextualisées et signifiantes, sont de cinq ordres :

- (i) une grande motivation des élèves : tous les élèves peuvent faire quelques choses. Pendant le débat, on défend ce qu'on a produit ;
- (ii) une grande imagination des élèves : ils proposent des solutions auxquelles on n'avait pas pensé, des résultats surprenants, etc. ;

- (iii) de nouveaux comportements en classe : les élèves apprennent à débattre, à s'écouter, à tenir compte de l'avis des autres, à défendre leur point de vue, à argumenter, etc. ;
- (iv) une plus grande autonomie : à terme, ils vont moins solliciter l'enseignant. Celui-ci ne sera plus le seul référent, celui qui sait tout ;
- (v) un nouveau rôle de l'enseignant : moins directif, il devient progressivement l'animateur de la recherche puis le facilitateur en ce sens que le but final est une prise en main par les élèves de la recherche du problème.

L'enseignement, l'apprentissage et même l'évaluation de ce point de vue s'imbriquent, ce qui montre que l'enseignant et l'élève sont tous impliqués dans le processus d'enseignement. Même si l'on sait que c'est l'élève qui devrait être le plus impliqué parce qu'apprendre est une activité individuelle. Il faut donc comprendre que l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation sont des projets dans ce processus. Le but du projet d'enseignement est selon Gagné (1976) de promouvoir l'apprentissage alors que celui du projet d'apprentissage est selon Meirieu (1996) de résoudre le problème d'apprendre. De la même manière, le but du projet d'évaluation est de résoudre le problème identifié dans la situation problème. Nous proposons à cet effet, une démarche didactique que les enseignants doivent mettre en place pour favoriser la flexibilité de l'apprenant à s'exprimer à l'écrit. La production de texte écrit est un projet et comme tout projet, elle comporte trois phases : la phase de préparation, la phase de réalisation et la phase d'intégration.

C'est dans la phase de préparation, que se fonde la phase de planification de la production. Il est question à ce niveau d'organiser les connaissances acquises et les autres ressources en fonction des consignes et les disposer en fonction de l'orientation du travail à réaliser, imposé par le contexte. Ce qui permet de réussir la phase suivante qui est celle de la réalisation. Dans la phase de réalisation, c'est l'étape du traitement de l'information, c'est le lieu pour les élèves de faire recours à des habiletés intellectuelles. C'est le moment de la mobilisation des ressources impliquées dans la production de texte. La mobilisation des ressources cognitives est au service de la cognition et dans la dernière phase, elle est au service de la métacognition.

La troisième phase, la phase d'intégration est le lieu où les apprenants prennent conscience des connaissances qu'ils ont acquises, de la manière dont ils ont procédé pour y arriver, de leur besoin d'approfondir ou non certains aspects, d'organiser ces nouveaux savoirs et de voir le chemin parcouru ainsi que celui qui reste à parcourir. On parle ici d'une

autoévaluation au sens d'une verbalisation sur sa pratique. On est rendu au second jet d'écriture, et les élèves sont appelés à prendre la parole pour argumenter leurs procédures à la lumière de la grille de critères de réussite ; ce qui permet d'augmenter leur degré de prise de conscience. Cette nouvelle présentation est une autre source d'apprentissage pour les élèves. En regardant les productions des autres, et en les écoutant raconter les stratégies utilisées, certains élèves peuvent analyser différemment leur production et mieux comprendre les raisons de leurs difficultés ou de leur réussite.

Dès lors, le produit lui-même est secondaire, ce n'est donc pas tant le produit ou du moins le résultat de la production, mais ce sont les observations recueillies par l'enseignant sur le processus d'apprentissage des élèves qui sont importantes. Il est alors inapproprié de coter, ou de mettre des points à cette phase puisqu'il s'agit d'une activité d'apprentissage. Tout au long de l'activité, les élèves ont été encouragés à prendre des risques, et par conséquent à commettre des erreurs qui leur ont permis par la suite, d'évoluer dans leur production. Dans cette logique, l'enseignant doit fournir des feedbacks et donner des rétroactions sur tous les éléments qui doivent aider les apprenants à améliorer leurs compétences scripturales.

L'évaluation dans l'approche par les compétences s'intéresse à toutes les habiletés de la taxonomie cognitive de Legendre (1988) avec la particularité de s'ouvrir dans l'environnement du sujet. Les approches pédagogiques par objectif et par compétence contribuent au développement de la pensée inférentielle. Cependant l'approche par les compétences va plus loin et contribue aussi au développement de la société. La pensée inférentielle permet à l'élève d'analyser et synthétiser, d'émettre les hypothèses dans le traitement d'une situation d'apprentissage (Emane, 2021 citant MINEDUC, 1996). Ce qui conduit à s'intéresser aux différents niveaux d'habileté d'un élève en situation d'apprentissage et d'évaluation.

Nos propositions rejoignent celles d'Emane (2021) qui ajoute à la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001), le niveau d'habileté relatif à la création ajouté à celle de Bloom (1956), et restitue le niveau d'habileté de la synthèse initialement supprimé. Le niveau d'habileté de la connaissance sera divisé en deux : le niveau d'habileté des connaissances primitives et les connaissances conscientes. Car dans la vie quotidienne, face à un phénomène, nous cherchons d'abord à le comprendre à partir de notre propre grille de lecture, c'est-à-dire à travers nos « savoirs déjà-là » (Vygotski, 2019) ou nos conceptions (Giordan,

1998). Dans cette logique, les conceptions représentent le niveau « des connaissances primitives » dans une taxonomie cognitive.

Dans la conception théorique de Legendre (1988) de la description des niveaux de pensée, il représente les connaissances des données particulières. La compréhension comporte trois sous-niveaux à savoir : la transposition, l'interprétation et l'extrapolation. Elle devient le deuxième niveau de pensée. La connaissance consciente avec deux sous-niveaux à savoir : les connaissances des moyens permettant l'utilisation des données particulières et les connaissances des représentations abstraites, devient le troisième niveau de pensée.

Dans la même logique, en nous référant aux travaux d'Emane (2021), le niveau de pensée relatif à l'application peut également être divisé en deux : l'application mécanique et l'application réfléchie. C'est le quatrième niveau de pensée de la taxonomie cognitive. Ainsi, les activités intellectuelles relatives à ce niveau de pensée s'identifient à l'extrapolation qui caractérise transfert d'apprentissage « bas gamme » ou le réinvestissement. L'élève utilise le niveau de pensée relatif à l'application mécanique, quand il traite les exercices de généralisation. Il utilise le niveau de pensée relatif à l'application réfléchie, quand il traite les exercices de discrimination.

L'analyse, cinquième niveau d'habileté, comporte trois sous niveaux de pensée à savoir : la recherche des éléments, la recherche des relations entre ces éléments et la recherche des principes d'organisation des relations entre elles. La synthèse comporte aussi trois sous-niveaux de pensée à savoir : la production d'une œuvre personnelle, l'élaboration d'un plan d'action et la dérivation d'un ensemble de relations abstraites. C'est le sixième niveau de pensée. La création est le septième niveau de pensée et se réfère à l'extension de la dérivation d'un ensemble de relations abstraites. L'évaluation étant le huitième niveau de pensée de la taxonomie cognitive.

L'application qui est le troisième niveau de pensée de la taxonomie qui présentait un caractère mécaniciste dans la taxonomie cognitive de Bloom, revêt désormais un caractère dynamique. On peut constater que cette nouvelle disposition des niveaux de pensée donne à l'application un caractère dynamique, qui contribue au développement de la pensée inférentielle. C'est ainsi que la production d'un type de texte ne sera plus fortuite pour l'apprenant, parce qu'elle aura du sens pour lui. Ce qui prend forme lors de l'analyse et l'explicitation de l'objectif d'apprentissage.

Dans le traitement d'une situation-problème, l'apprenant passe d'abord par l'analyse des éléments qui la constituent, puis procède par une série de synthèses à travers l'élaboration d'une carte conceptuelle, il trouve des solutions (c'est la création) ; et il les évalue avant de les valider. Par conséquent au lieu de six niveaux de pensée (Anderson et Krathwohl, 2001 ; Bloom, 1956), l'on propose une taxonomie cognitive plus opérationnelle, en huit niveaux de pensée (Emane, 2021). Les habiletés de cette taxonomie sont réparties par ordre de complexité croissante comme suit : la connaissance primitive, la compréhension, la connaissance consciente, l'application, l'analyse, la synthèse, la création et l'évaluation. Les verbes d'action issus de ces niveaux de pensée restent les mêmes. Cette disposition des niveaux de pensée justifie la proposition selon laquelle, la construction des compétences se situe à tous les niveaux du déroulement d'une leçon, notamment en production de texte écrit.

Les conséquences de cette nouvelle taxonomie cognitive permettent de comprendre que la révision fonctionnelle au début d'une leçon dans la logique de la pédagogie de l'intégration est dépassée. En effet, l'élève comprend à partir du « déjà là » que l'enseignant l'aide à restaurer à partir de l'image narrative afin de construire les connaissances en se guidant du savoir à acquérir. Dans cette logique, c'est la fiche pédagogique améliorée à partir de la fiche de progression d'une leçon proposée par Lebrun et de Bertelot (1994) qui est conforme à la pédagogie de l'intégration (voir dans les annexes de ce travail). Dans une activité d'enseignement, les effets liés aux facteurs cognitifs et affectifs socio-émotionnels sont imbriqués. Cependant, l'enseignant doit avoir en idée que les facteurs affectifs et émotionnels précèdent les facteurs cognitifs et après viennent les facteurs sociaux. Ce qui montre que la prise en compte des taxonomies affectives et motivationnelles est primordiale si l'on veut voir l'enfant progresser dans ses apprentissages. Malheureusement les enseignants ne les appliquent pas dans la mise en œuvre d'une leçon d'expression écrite.

Ainsi, l'évaluation dans cette perspective doit davantage viser le progrès des apprenants plutôt que leurs performances du point de vue de la classification. S'il est admis qu'élaborer des critères de réussite donne lieu de prétendre à une évaluation objective des apprentissages, il est tout aussi admis qu'ils peuvent présenter des pièges qui ne permettent pas toujours à l'apprenant d'évoluer dans ses apprentissage (Musial *et al.*, 2012). Il convient donc dans tous les cas d'envisager une approche évaluative en expression écrite certes basée sur des critères de réussite, sans pour autant que ces critères ne fassent ombre à l'originalité de la production de l'apprenant.

La seule finalité de l'évaluation doit être celle d'amener les apprenants à apprendre, et s'ils commettent des erreurs de les conduire à comprendre le sens de ces erreurs et leur donner l'opportunité de les corriger. C'est dans cette logique qu'un accent doit être mis sur les feedbacks qui lorsqu'elles sont explicitement et adéquatement traduites permettent aux apprenants de s'autocorriger et de progresser dans l'apprentissage. Dès lors, une bonne évaluation doit pouvoir impliquer les apprenants eux-mêmes dans le processus d'évaluation. Et évaluer suivant des critères de réussites élaborés en tenant compte des marges d'erreurs, et le retour sur ces erreurs à partir de feedbacks, aide les élèves à réaliser cette auto-évaluation.

Cette thèse nous a permis de répondre à plusieurs questions, cependant comme toute recherche, elle ouvre la porte à d'autres questions et à des recherches futures. Aussi avons-nous mentionné sur le plan théorique qu'elle aurait également pu être abordée dans la logique du modèle SCI (Joannert) qui met l'accent sur la relation didactique, ou du point de vue de la psychologie cognitive en mettant davantage l'accent sur les stratégies métacognitives (Flavell, 1985) visant la construction de la compétence scripturale. Dans le même ordre d'idées, du point de vue affectif l'étude aurait aussi pu être sous le prisme de l'autorégulation qui met en avant les stratégies volitionnelles (Cosnefroy, 2011) qui visent à protéger l'intention d'apprendre.

Malgré des résultats significatifs au regard de l'analyse, il serait intéressant de réaliser l'expérimentation avec un plus grand nombre de participants afin d'obtenir des résultats encore plus probants. Notre but était que notre étude corresponde autant que possible à des situations réelles d'enseignement/apprentissage auxquelles les apprenants sont habitués. Toutefois, en recrutant des apprenants de plusieurs classes de même niveau, et d'établissements différents, il serait possible d'augmenter la taille de l'échantillon. Dans ces cas, il faudra faire des ajustements quant à l'organisation, la mise en œuvre, la collecte des données et particulièrement le processus d'analyse et d'interprétation des résultats.

Un autre facteur limitatif pris en considération est le temps dont on disposait. L'expérience a été réalisée en temps de Covid, période au cours de laquelle les temporalités avaient été bouleversées et les enseignants extrêmement préoccupés par le souci de couvrir leurs enseignements. Ce qui ne nous a pas permis d'envisager des entretiens pour comprendre comment ils conduisent leurs enseignements en expression écrite. Pour une expérimentation de ce genre, il serait avantageux de prévoir un volet qualitatif et un créneau horaire plus

étendu. De cette manière, il y aurait plus de temps pour approfondir les connaissances des apprenants, notamment, en leur proposant des situations problèmes variées. De même envisager le volet qualitatif pour recueillir le ressenti des enseignants qui sont ceux-là même qui initient le geste professionnel (Bucheton, 2019) permettant aux apprenants d'apprendre. Aussi, serait-il intéressant de s'interroger, en ce siècle très compétitif, sur les gestes professionnels que l'enseignant pourrait mettre en œuvre en situation d'enseignement/apprentissage pour amener les apprenants à valoriser leurs savoirs en expression écrite sur le plan personnel et social.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1997). *Les textes : types et prototypes*, Nathan.
- Adam, J.-M. (2001). Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? *Langages, Les discours procéduraux*, 35(141), 10-27. : <https://doi.org/10.3406/lgge.2001.872>
- Adam, J.-M. (2005). *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin.
- Amour, S., et Dakhia, A. (2017). Les représentations de l'écrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. 9(28), 1-8.
- Allal L., Chanquoy, L., et Largy, P. (2004). *Revision of written language: Cognitive and instructional processes*. Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation, In L. Allal & L. Lopez-Mottier. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, 7-24. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0007>
- Allouche, V. et Maurer, B. (2011). *L'écrit en FLE. Travail du style et maîtrise de la langue*. Presse Universitaire de la Méditerranée.
- Adami, H. (2008). *Le rôle de la littérature dans le processus d'acculturation des migrants*. FEI.
- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Apollonia, S., & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif-Théories, méthodes, activité*. Chenelière.
- Amin, M. E. (2005). *Social Science Research Conceptions, Methodology and Analysis (Conceptions de la recherche en sciences sociales, analyses et méthodologies)*. Makerere University Printery.
- Altet, M. (2017). *Les Pédagogies de l'apprentissage*. Presses Universitaires de France.
- André, C., & Lelord, F. (1999). *L'estime de soi : S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.

- Archambault, A., & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33, 5-24.
- Astolfi, J. P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Astolfi, J. P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.
- Astolfi, J.-P., Darot, E. Ginsburger-Vogel, Y et Toussaint, J. (1997). *Mots-Clés de la didactique des sciences. Chap. 3 : Conflit cognitif, conflit socio-cognitif*, 35-48. De Boeck.
- Astolfi, J.P., & Develay, M. (2017). *La didactique des sciences*. Presses Universitaires de France.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Presses Universitaires de France.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559. <https://doi.org/10.1126/science.1736359>.
- Baddeley, A-D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? Trends In. *Cognitive Science*,4(11), 417-423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Bali, R. et Mesghouni, D. (2021). La pertinence de l'analyse séquentielle de J.-M. Adam en FLE : Cas de « l'agneau et le loup » de la fontaine. *Revue des Sciences du langage arabe et littéraire*, 13(1), 1039-1052.
- Bandura, A. (1986). *Social Learning Theory and Social Cognitive*. Guildorf.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bara, F., & Gentaze, E. (2011). Haptics in teaching handwriting : The role of perpetual and visuo-motor skills. *Human Movement Science*, 30(4), 745-759.
DOI: [10.1016/j.humov.2010.05.015](https://doi.org/10.1016/j.humov.2010.05.015)
- Barré-De Miniac, C. (2002). L'écriture personnelle, scolaire et professionnelle de lycéens de 17 à 21 ans. *Pratiques*, 115(116), 156-166. DOI : <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1979>
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écrit : une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(114), 29-39. DOI : <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>

- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. PUS.
- Baumeister, R. F. (1989). The optimal margin of illusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8(2), 176-189. <https://doi.org/10.1521/jscp.1989.8.2.176>
- Baumeister, R. F. (1993). *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. Plenum Press.
- Bautier, E., Terrail, J.P., Branca, S. & Stéphane, B. (2002). Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours. Hashs.
- Bedoin, E. et Camenisch, A. (2018). Stratégies d'écriture de la maternelle à l'université, Ellug.
- Beek, P.J., & Beek, W.J. (1988). Tools for constructing dynamical of rhythmic movement. *Human Movement Science*. Elsevier.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir, une notion en formation. Dans C. Blanchard-Laville, J. Beillerot, B. Bouillet, N. Mosconi et P. Oberteli (dir), *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, 165-202. Editions Universitaires.
- Belinga Bessala, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Éditions-Clés
- Benedetto, P. (2008). Le soi dans *Psychologie de la personnalité* (51-60). <https://www.cairn.info>.
- Berthelot, R. & Salin, M.-H. (1996). L'enseignement des angles aux élèves de 10 à 13 ans : identification d'un obstacle didactique. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(2), 417-442. <https://doi.org/10.7202/031887ar>
- Betoko Ambassa, M-T. (). Quel français aujourd'hui au Cameroun, pays plurilingue ?
- Biardzka, E. (2017). Les vertiges de la vitesse : à propos des mêmes internet. Dans Toudoire-Surlapierre, F. et Schnyder, P. (dir), *vertige de la vitesse*. Classiques Garnier.
- Bideaud, J., Houdé, O. et Pardinielli, J-L. (2004). *L'homme en développement*. Presses Universitaires de France.
- Bielaczyc, K., et Collins, A. (1999). Learning communities in classroom: A reconceptualization of education practice. C.M. Reigeluth (ed), *instrumental design theories and models, vol. II*.

- Blitman, D. (2015). Présentation générale de la théorie de Chomsky In : Le langage est-il inné ? *Une approche philosophique de la théorie de Chomsky sur le langage*. Presses Universitaires de France DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pufc.14143>.
- Bissa Enama, P. (2008). Ecritures féminines dans l'espace francophone. *Ecriture X*, 9, Clé.
- Blain, S., & Lowe, A. (2009). Vécu autonomisant en apprentissage de l'oral en milieu minoritaire francophone. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (Dir.) : *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Presses de l'Université du Québec.
- Blum, C., et Pruvost, J. (2004). Le nouveau Littré. Edition augmentée du Petit Littré - Le dictionnaire de référence de la langue française. Littré.
- Bourg, A. (2021). « Une situation adidactique pour les apprentissages pianistiques », *Éducation et didactique*, 15-2. Consulté le 02 janvier 2023. [En ligne]URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/8665>;DOI:<https://doi.org/10.400/educationdidactique.8665>
- Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1999). Apprentissage et formation des adultes. *Recherche et formation*, Institut National de Recherche Pédagogique.
- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod.
- Borjon Sultan, F. (2016). Flexibilité cognitive et résolution de problèmes. Au-delà des aspects développementaux, confronter son point de vue à un autre. [Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2].
- Bouchard, J. (2020). *La collaboration entre élèves au sujet de l'apprentissage du groupe nominal en première année du secondaire en classe de français*. [Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi].
- Bronckart, J-P. (1984). Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues. In: *Le français dans le monde*, (185), 53-67. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37359>.
- Bronckart, J.P. (2018). *Didactique des langues-groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné*. EUS.

- Brousseau, G. (1998), *Théories des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Education et didactique*.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111, 11-33. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1230>
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice-Hall.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Bruner J.S. (1983) *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*. PUF.
- Bruner, G. (1986). Pourquoi nous racontons-nous des histoires. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 33, 227-233. <https://doi.org/10.4000/osp.522>
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la pratique de classe. Ethique et pratiques pour les temps qui viennent*. Editions Sociales Françaises.
- Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Buffault, B. (2011). Pédagogie par objectifs. [en ligne] : http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/La_PPO.htm.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2021). *Sujets et objets de la dévolution. Une institution de l'autonomie*. ISTE Éditions.
- Cardinet, J. (1987). Evaluation scolaire et mesure. Pour apprécier le travail des élèves. *Revue française de pédagogie*, 81, 103-108. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_81_1_2434_t1_0103_0000_2
- Cahiers économiques du Cameroun. (2014). *Réexaminer les sources de la croissance : la qualité de l'éducation de base*. Banque Mondiale.

- Capra, L. & Arpin, L. (2002). La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projets. *Québec français*, (126),67–71.
- Cardinet, A. (2013). *Pratiquer la médiation des apprentissages : dynamiser l'acte éducatif*. Chroniques sociales.
- Carette, V., et Rey, B. (2010). L'approche par compétences. Dans *Savoir enseigner dans le secondaire. Didactique générale*, 63-104. De Boeck.
- Cavanagh, M., et Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*. Erudit.org.
- Cazabon, B. (2005). Pour un enseignement réussi du français langue maternelle : fondements et pratiques en didactique du français. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 779–780. <https://doi.org/10.7202/018980ar>
- Cecon, S. (2016). Comment les évaluations permettent-elles la progression des élèves ? Une analyse des différents éléments de l'évaluation en classe de SES (annotation, grilles d'évaluation, remédiations...) et les impacts sur la réussite des élèves. *Mémoire soutenu à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de l'Université de Grenoble*.
- Cendrars, B. (1921). *Anthropologie Nègre*. Editions de la sirène.
- Chabanne, J. C., et Bucheton, D. (2002). Les différents modèles de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. Dans J.C. Chabanne et D. Bucheton (2002). *Écrire dans en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves* (1-11). Delagrave/CRDP Versailles.
- 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(2), 363-398. <https://doi.org/10.3406/psy.2002.29596>
- Charaudeau, P., et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Du Seuil.
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3(124), 341-348. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0341>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Anthropos.
- Chartrand, S.-G., et Prince, M. (2000). La dimension affective du rapport à l'écrit des élèves du secondaire québécois. *Revue française de pédagogie*.

- Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle de la lecture*. Retz.
- Chevalier, N., et Blaye, A. (2006). Le développement de la flexibilité cognitive chez l'enfant préscolaire : enjeux théoriques. *Année Psychologique*.
- Chevalier, N., et Blaye A. (2008). Différents profils d'erreurs à une épreuve de flexibilité cognitive chez l'enfant préscolaire. *Perspectives différentielles en psychologie*. PUR.
- Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*, 76, 89-91.
- Chomsky, N. (1959). On certain formal properties of grammars. *Information and control*, 2, 133-67.
- Clément, E. (2006). Approche de la flexibilité cognitive dans la problématique de la résolution de problème. *L'Année Psychologique*, 106(3), 415–434.
- Clément, E. (2008). Flexibilité, changement de point de vue et découverte de solution. In G. Chasseigne (Ed.), *Cognition, santé et vie quotidienne*. (1) 21-42. Publibook.
- Clément, E. (2009). *La résolution de problème. A la découverte de la flexibilité cognitive*. Armand Colin.
- Clément, E. (2021). Découverte de solution et flexibilité cognitive. *La Flexibilité Cognitive. Pierre angulaire de l'apprentissage*. Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03327117>.
- Clerc-Georgy, A. (2016). L'imagination dans le développement de la créativité. In Capron Puozzo (s.dir). *La Créativité en éducation et formation. Perspectives théoriques et pratiques*. De Boeck.
- Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. La Chenelière.
- Colas-Blaise, M. (2019). Remédiation et réénonciation : opérations et régimes de sens. *Interin*, 23(1), 64-84.
- Colin, D. (2014). Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques : analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6ème. *Linguistique*. Université d'Orléans. Français. ffNNT : 2014ORLE1138ff. fftel-01128847.

- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. Louvain-la Neuve : Université catholique de Louvain (Thèse de doctorat).
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Scribner's Sons. En ligne :<https://ia600302.us.archive.org/7/items/>
- Cornu, L., et Vergnoux, A. (1992). *La Didactique en question*. Hachette Education.
- Cornaire, C., et Raymond, P. M. (1999). *La Production écrite*. Clé International.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et métacognition*. PUG.
- Courally, S. (2007). L'acculturation à l'écrit dans les pratiques et les instruments des maîtres en situation d'enseignement du français, langue de scolarisation. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 415-432. <https://doi.org/10.7202/017885ar>
- Couture, M. (2021). *Une adaptation française des normes bibliographiques de l'APA – 7^e édition : adaptation française*. Site de l'auteur. <http://profmcouture.ca/apa>
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.
- Crinon, J. (2018). Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ? conférence de consensus écrire et rédiger. ENS de Lyon.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Editions universitaires.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- Dakhia, M. (2017). La dimension culturelle en classe de français langue étrangère : quelles conceptions de la culture enseigner ? *Synergies Algérie*, 24, 101-112.
- Damasio, A. R. (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Odile Jacob.
- Damon, W. et Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). The general causality orientation scale: Self-Determination in personality. *Journal of research in personality*, 19, 109-134.
- De Corte . (1990). *Les fondements de l'action didactique*. De Boeck.
- Decortis, F. (2013). L'activité narrative dans ses dimensions multi instrumentée et créative en situation pédagogique. *Activités*. <https://doi.org/10.4000/activites.520>.

- Delamarre, P. (2007). La mobilisation des élèves ? Une passerelle entre le désir de savoir et la volonté d'apprendre. *Enfances & Psy*, 1(34), 134-143.
- Deneault, J., et Lavoie, N. (2020). Motivation et conséquence à écrire au primaire : comparaison entre le clavier et le crayon. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 64-92.
- Denizot, N. (1995). La culture scolaire. Dans S.A. Daghé, E.B. Bronckart et G.S. Cordorio (dir), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly*. Editions Universitaires du Septentrion.
- Dernat, S., Ramadier, T., Depeau, S. & Bronner, A. C. (2018). *Représentations sociocognitives de l'espace géographique*. Réseau Cartotête.
- Deschênes, A-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Presses Uiversitaires de Québec.
- Désilets, M. (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 289–308. <https://doi.org/10.7202/031917ar>.
- Désilets, M. (1997). Le potentiel pédagogique des logiciels correcteurs. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(3), 415-434.
- Desmaison, C., L. et al. (2011). *Sens de la langue, sens du langage : poésie, grammaire et traduction*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Desrochers, M. J., Beaudin-Lecourss, A., Deliste, I., Germain, G., Giroux, P., Lachappelle-Bégin., Martel, C. & Trussart, J.L. (2012). *Guide de l'utilisation pédagogique des médias sociaux*.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. ESF.
- Dezutter, O., Lamoureux, K., Thomas, L., Chu, S.M. et Sabatier, C. (2017). Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 20(2), 4-23.
- Doise, W., et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.
- Doudin, P.A., et Martin, D. (2001). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 126(1),
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses Uiversitaires de France.

- Duplessis, P. (2007). L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique. *Séminaire du GRCDI, Didactique et culture informationnelle : de quoi parlons-nous ?*.
- Duplessis, P. (2008). Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information ? 2^{ème} Séminaire du GRCDI. Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01468722.
- Emler, N. (2001). *Self-esteem. The costs and causes of low self-worth*. York Publishing.
- Engeström, Y. (1997). Quand le centre se dérobe : la notion de knotworking et ses promesses. *Travail et cognition II*, 303-330.
- Engeström, Y., (1996). Developmental Studies of Work as a Testbench of Activity Theory: The Case of Primary Care Medical Practice », pp.64-103, in: Chaiklin S., Lave J., (dirs), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.
- Fabre, M. et Orange, Ch. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *ASTER*, 24. Obstacles : travail didactique. Cedex.
- Famose, J. P. & Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. Dans J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 9-36). Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, janvier 2007.
- Fayol, M. (2016). De la lecture à la production verbale écrite, et réciproquement. Dans Morin, M-F., Alamargot, D. et Gonçalves, C. (dirs). *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Editions de l'Université de Sherbrooke. Doi: <https://doi.org/10.17118/11143/10243>
- Fayol, M. (2020). *L'acquisition de l'écrit. Que sais-je ?*, Presses Universitaires de France.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Freire, P. (1968). *La pédagogie des opprimés*. Continuum.
- Freire, P. (1968). Apprendre à dire pourquoi. *Feu sur l'école, Manière de voir*. Le Monde Diplomatique, 131(10-11), 94-97.
- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes : Comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. PUM.
- Gagatsis, A., Deliyianni, E., Elia, I., & Areti, P. (2011). Explorer la flexibilité : le cas du domaine numérique. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*. IREM de Strasbourg, 16, 25-43.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., & Ropé, F. (1989). Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. *Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. (Tome 1). De Boeck.
- Galand, B. (2006). Avoir confiance en soi. In Etienne Bourgeois et Gaetane Chappelle (dir.), *Apprendre à apprendre*, PUF.
- Ghazi, Z. (2019). FLM, FLE, FLS : de la balkanisation à l'interdidacticité. In Fouchard, F. Mellado-Damas, A.A, Caballero, E. M, Viemon, M., Zerva, A. Zilliox, A. (Coords.). *La recherche en études françaises: un éventail de possibilités*. *Editoriel Universitat de Sevilla*, 729-736.
- Gerbault, J. (2012). Littératie numérique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. [http://doi: 10.4000/rdlc.3960](http://doi:10.4000/rdlc.3960).
- Giannetti, J. (2017). Proposition de séquences didactiques intégrant des outils technologiques pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture au secondaire québécois. [Mémoire, Université de Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/27992>.
- Gilly, M., Fraisse, J. et Roux, J.P. (2001). Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes

- socio-cognitifs. In A.-N. Perret-Clermont et M. Nicolet (Ed.), *Interagir et connaître*, L'Harmattan.
- Giordan, A., et De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Delachaux, Neuchatel.
- Gippet, F. et al. (2000), Introduction générale : pour une didactique de l'écriture qui laisse toute sa place au sujet. *Passages à l'écriture. Un défi pour les formateurs et les apprenants*. Presses Uiversitaires de France.
- Giordan, A. Girault, Y. et P. Clément. (1994). *Conceptions et connaissance*, Peter Lang.
- Giordan, A. (2002). *Apprendre*. Belin.
- Grandaty, M., et Chemla, M.T. (2004). Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages. Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir), *comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*. Hatier pédagogique.
- Grangeat, M., et Meirieu, P. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Editions Sociales Françaises.
- Guimfac, M. (2007). L'enseignement/apprentissage de la lecture au collège en Afrique Noire- Cas de quelques collèges de Brazzaville. L'Harmattan.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?*. De Boeck.
- Hadji, C. (2012) *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages ? L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF.
- Hallikeri, T. (2019). Ecriture créative dans la langue cible. *Caraivéti*, 3(1), 163-171.
- Hairston, M. (1982). The winds of change: Thomas Kuhn and Revolution in Teaching of Writing. *College Composition and Communication*. National Council of Teacher of English, 33(1), 76-88.
- Halté, F. (1989). Savoir écrire – savoir faire. *Pratiques*, 61, 3-28.
- Halté, F. (1989). Analyse de l'exercice dit "la rédaction" et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture. In A. Petitjean, dir., *Pour une didactique de l'écriture*, Université de Metz, Collection « Didactique des textes », 9-47.
- Harter, S. (2006). The self. In W. Damon, R. M. Lerner, et N. Eisenberg (Eds). *Handbook of child psychology*, 3, 505-570. NJ: John Wiley ans Sons.
- Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes*. Les Éditions Logiques.

- Hayes, J. R. (1996). Un nouveau cadre pour comprendre la cognition et l'affect par écrit. Dans C.M. Levy, et S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Hayes J. R., et Simon H. A. (1974). Understanding written problem instruction, in L.W.Gregg (Edit.), *Knowledge and cognition*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, 54-75.
- Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K. A., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in psycholinguistics, 2: reading, writing, and language processing*, Cambridge University Press.
- Hayes, J. R. et Flower, L.S. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. Carnegie-Mellon University.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1983). *A cognitive model of the writing process in adults [Final report]*. Pittsburgh (PA): Carnegie-Mellon University.
- Hidden, M. et Portine, H. (2020). Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) LE à l'appropriation individuelle de l'écrit. *Revue TDFLE*, 76. https://doi.org/1034745/numerev_1292
- Houssaye, J. (1992). *L'éducation au temps de la sécularisation*. Presses Universitaires de France.
- Houssaye, J. (1998). *Educateur de l'extrême*. Eres.
- Houssaye, J. (1988). *Théories et pratiques de l'éducation. Le triangle pédagogique*. PETER LANG.
- Howden, J., et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours : des outils pour apprendre à coopérer*. La Chenelière.
- Huver, E., et Lorilleux, J. (2018). Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? Questions notionnelles et formatives. *Recherches en didactique des langues et cultures. Les Cahiers de l'Acedle*. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2962>.
- Irmscher, W. F. (1979). *Teaching Expository Writing*. Rinchart ans Winston.
- Jodoin, J-P. (2001). Règles de vie et coopération : vers l'apprentissage de la citoyenneté scolaire. *Vie Pédagogique. Dossier Gestion de classe : jongler avec tout pour réussir avec tous*. 119(4-5), 28-32.
- Jonnaert, Ph. (2009). *Compétences et socio-constructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck.

- Jonnaert, Ph., & Vander Borgh, C. (2010). *Créer les conditions d'apprentissage. Créer un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*. De Boeck.
- Jorro, A. et Gippet, F. (2000). L'écriture comme passage. In R. Delamotte, F. Gippet, A. Jorro, M-C. Penloup (eds.) *Passage à l'écriture. Un défi pour les formateurs et les apprenants*. Presses Uiversitaires de France.
- Joubaire, C. (2018). R(é)écrire à l'école, pour penser et apprendre. *Dossier de l'IFE*, 123.
- Kaiser, C. A., et Jendoubi, V. (2009). La perception de soi. Comment les élèves de 5e/6e primaire voient leurs compétences et ce qu'en pensent leurs enseignantes. *SRED*. En ligne :
<https://www.ge.ch/rechercheeducation/doc/publications/docsred/2009/perception-soi.pdf>.
- Kellar, S.P. et Kevin, E.A. (2013). *Statistical Method for Health Care research*. LWW.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. E. Randsell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*, 57-71. Laurence Erlbaum.
- Kellogg, R. T. (1998). Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction. In A. Piolat & A. Pelissier (Eds.), *La rédaction de texte. Approche cognitive*. Delachaux et Niestlé.
- Khilstrom, J. F. (1996). Unconscious in social interaction. In S. Hameroff, A.W. Kaszniak & A.C. Scott (Eds.), *Toward a science of consciouness: The 1st Tucson discussion ans debates*, MIT Press.
- Khelefi, A. (2018). *Impact de l'apprentissage collaboratif sur le développement des compétences scripturales*. [Mémoire de Master en Didactique et langues appliquées présenté à Université 8 Mai 1945 Guelma].
- Koumba, T. (1992). *Changement des stéréotypes et de l'image de soi chez des débutants gabonais en situation de migration temporaire*. [Thèse de Doctorat, Aix-Marseille].
- Kervyn, B. et Faux, J. (2014). Se servir de la carte mentale pour entrer dans l'écriture. Retour sur un processus d'outillage. *Recherches*, 60, 25-47.
- Kubat, R.D., Mirman, D. et Roy, D.K. (2009). Semantic context effect on color categorisation. In N.A. Taatgen & H. Van Rijn (Eds), *Proceeding of the 31st Annual*

Conference of the Cognitive Science Society, pages 491-495. Cognitive Science Society.

Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.

Laferrière, T., & Allaire, S. (2005). La communauté d'apprentissage ou d'élaboration de connaissances : visés émancipatrices du travail. Dans L. Sauvé (dir), *Le croisement des savoirs au cœur des recherches en éducation relative à l'environnement : épistémologies, méthodologies, enjeux et défis* (pp273-288). Cahiers scientifiques de l'ECFAS (Association francophone pour le savoir).

Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses Universitaires du Québec.

Langlade, G. (1997). Didactiques : recherches et pratiques. *Les Cahiers du CeRF*, 5, 1-21.

Lapeyre-Desmaison, C. (2011). Embarras de langue. Dans C. Lapeyre-Desmaison, I. Poulin et J. Roger (dir), *Sens de la langue, sens du langage*, (87-96). Presses Universitaires de Bordeaux.

Lapeyre-Desmaison, C., Poulin, I. et Roger, J. (2011). *Sens de la langue, sans du langage*. PUB.

Larroze-Marrac, Q. (1996). *Approche sociocognitive de la résolution de problèmes mathématiques : rôle du contexte didactique dans les représentations de l'activité et les stratégies de résolution*. [Thèse de doctorat, l'Université de Bordeaux].

Lavarde, A. M. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*. De Boeck

Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Lebrun, N., et Bertholot, S. (1994). *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement*. De Boeck.

Legendre, M. F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires*. PUQ.

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse.

Legendre, M. F. (2004). « Cognitivism et socio-cognitivism. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de

- formation », in Jonnaert, P. et M'Batika, A. (dir), *Les Réformes curriculaires*, Bruxelles. PUQ.
- Le Manchec, C. (2010). L'étayage langagier. Récupéré sur http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/therie/etayage.htm
- Lenoir, Y. (1996). « Méditation cognitive et médiation didactique », In C. Raisky et Caillot, (eds), *Au-delà des didactiques, le didactique*, 223-251. De Boeck.
- Lord, M.A. (2009). « Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec », *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 1(2), 1-9.
- Lopez, L. M. (2016). La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage. *Education et Francophonie*, 44(22), 152-171.
- Lopez, L. M. (2016). La Microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves in Noel, B. et Cartier, S. c. (dir), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité* (2^e éd.). Armand Colin.
- Mangueneau, D. (2013). *Partage des savoirs et influence culturelle : l'analyse du discours « à la France » Hors de France*. Gerflin.
- Mangeat, M. (1997). *Améliorer mes apprentissages à l'école*. Dans Mangeat, M., et Meirieu, P., (Eds), *La Métacognition une aide au travail des élèves*. ESF.
- Mangeat, M. (1997). *Améliorer mes apprentissages à l'école*. Dans Mangeat, M., et Meirieu, P., (Eds), *La Métacognition une aide au travail des élève* (pp13-15). ESF.
- Mareau, C., & Vanek Dreyfus, A. (2006). *L'indispensable de la psychologie*. Studyrama.
- Marin, B., & Crinon, J. (2017). Le déjà-là et le presque-là : Ancrage textuel et procédés d'écriture narrative à l'école élémentaire française. *Linguistique, littérature, didactique*, 173(174), 1-17.
- Marin, B., & Crinon, J. (2017). Le déjà-là et le presque-là. Ancrage textuel et procédés d'écriture narrative à l'école élémentaire française. *Pratiques*, 173(174).
- Marquilló Larruy, M. (1997). Écritures et textes d'aujourd'hui : mutations ou continuités ? dans Marquilló Larruy, M. dir., *Les cahiers du français contemporain*, 4, 9-26.

- Martens, D. & Willem G. (2014). «Enjeux discursifs de la généralité des textes. Entretien avec Jean-Michel Adam ». *Interférences littéraires/Littéraire intertextuelle*, 13, 195-223
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 27(3), 483–502.
- Martinot, D. (2004). *Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec*. In Toczek M.-C. et Martinot D. (Eds.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Armand Colin.
- Martinot, D. (2008). *Le Soi, les autres et la société*. Grenoble. Presses de l'Université de Grenoble.
- Matateyou, E. (2001). Calixthe Beyala entre l'oral et l'écrit-cercueil : essai d'analyse du nouveau discours féminin francophone en Afrique noire. In Godin, J-C (dir), *Nouvelle écriture francophone : vers un nouveau baroque ?* Presses universitaires de Montréal. 372-382. Doi : 10.4000/books.pum.9629
- Masson, A. (2005). Du saisissement aveugle à la vision subjective de et par soi-même. *Adolescence*, 23(1), 109-129. <https://doi.org/10.3917/ado.051.0109>
- Moussu, M.-J. , Accardi, J. et Bonnaud, F. (2005). Un dispositif d'enseignement/apprentissage en LVE à l'école. In *La motivation, un moteur d'apprentissage des langues*, XXIV (2), 112-123. <https://doi.org/10.4000/apliut.2922>
- Mbala Ze, B. et Yap Libock, S. F. (2019). Didactique du français et compétences scripturales. *Syllabus review*, 8(1), 228-245.
- Mbala Ze, B., et Mbassi Ateba, R. (2016). La Didactique de la littérature en contexte camerounais. Interrogations, dilemmes et modalités de transmission. In Mbala Ze, B., Mbassi Ateba R. et J. C. Abada Medjo (s.dir.) *Actes du colloque des 27 et 28 mai 2016 à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I*. Afrédit.
- Mbala Ze, B. (2012). *Algirdas Julien Greimas et la science des signes*. L'Harmattan
- Mbodj-Pouye, A. (2004). Pouvoirs de l'écriture. *Critique*, 1(2), 77-88.
- Meirieu, Ph. (1994). *Quelle pédagogie pour quelle école ?* Decitre.
- Meirieu, Ph. (2005). *Le choix d'éduquer - éthique et pédagogie*. ESF.
- Meirieu, Ph. (2007). *Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?* Bayard Jeunesse.

- Meirieu, Ph. (2017). *Apprendre...oui, mais comment*. ESF.
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*. Guilford Press.
- Mgbwa, V. (2009). *Perte d'objet et état dépressif de la femme en situation d'Akus en pays Beti* [Thèse de doctorat, Université de Yaoundé 1].
- Mgbwa, V. (2012). *Une relecture des formes de compensation de Piaget*. L'Harmattan.
- Mgbwa, V., et Matouwé, A. (2020). Implication professionnelle des acteurs dans la mise en œuvre des réformes curriculaires de l'ENIEG : entre immobilisme craintif et deuil des relations modifiées ou rompues. *International Journal of Latest Engineering and Management Research*, 5(7), 7-12.
- Mgbwa, V., Matouwé, A. et Ndoungmo, I. (2019). Appropriation de L'APC par les Acteurs : Entre Légitimation et Résistance, *Syllabus Review*, 8(2), 259-286.
- Moffet, J.-D. (1993). *Effets d'un modèle d'enseignement et d'aide à l'écriture sur le transfert de l'habileté d'écrire au collégial*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Morin, F., et Montésinos-Gelet, I. (2008). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.
- Morissette., et Voynaud. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Chemelière Education.
- Morissette, J. (2002). *Evolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel depuis 1981*. [Mémoire, Université de Québec].
- Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Musial, M., et Tricot, A. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck.
- Musial, M., Pradère, F., et Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* De Boeck.
- Musset, M. (2011). *Apprendre à écrire : du mot à l'idée*. Dossier d'actualité Veille et analyses. ENS de Lyon.
- Mvesso, A. (2005). *La pertinence du système éducatif camerounais*. L'Harmattan.

- Mvesso, A. (2011), *La "Vision 2035". L'Éducation et le scénario de l'Émergence au Cameroun. Lignes de force d'un nouveau paradigme éducatif*. Erico et Brothers presses.
- Nadeau, M, & Fischer, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Gaétan Morin éditeur, Chenelière Education.
- Ndaba, O. (2014). *Afrique : Aller à l'école ne signifie pas apprentissage*. Libre Afrique.
- Ndougmo, I., Matouwe, A., & Mgbwa, V. (2020). Logique de microculture de la classe : enjeux de la co-régulation des apprentissages sur la flexibilité cognitive chez les apprenants en mathématiques à l'école primaire. *International Journal of Engieneering Management Research*, 5(7), 1-6.
- Neuman, S. B., et Rokosn, K. (1997). Literacy Knowledge in Practice: Context of Participation For Young Writers and Readers. *Reading Research Quaterly*, 32(1), 10-33.
- Niwese, M., El Hajj, K. (2020). Réécriture et développement de la compétence scripturale des étudiants allophones. *Revue TDFLE*, (76). https://doi.org/10.34745/numerev_1294 consulté le 19/01/2023.
- Nkelzok Komtsindi, V. (2009). *La discipline métacognitive. Le contrôle de soi*. Editions Dianoa.
- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*. Armand Colin, 1 (23), 55-70.
- Ontario. (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture : de la maternelle à la 3^{ème} année*. Le Ministère.
- OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environment: First results of TALIS*.
- Palumbo, A., et Sanacore, J. (2009). Helping Struggling Middle School Litteracy Learners Achieve Succes. *The Cleaning House*, 82(6), 275-280.
- Ouédraogo, W.E., et Frier, C. (2020). Quel dispositif d'accompagnement à l'écrit pour répondre aux besoins littéraires des étudiant.es en situation de migration1 ? *Conferences Mondial de Linguistique Française*. Université Grenoble Alpes. <https://doi.org/10.1051/shsconf /20207807007>.

- Pea, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions*. 47-85. Cambridge University Press
- Pekrun, R., Elliot, A.J., & Maier, M. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Panissal, N. et Viallet, F. (2019). Pédagogie des dilemmes et didactique des Questions Socialement Vives. Le dilemme moral : un outil pédagogique au service de la didactique des QSV pour développer le sens critique des futurs informaticiens ? *Education & Formation*.
- Pendax, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Hachette.
- Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 57-71.
- Perrenoud, P. (1994). La communication en classe : onze dilemmes. *Cahiers de pédagogie*, 326, 13-18.
- Perrenoud, Ph. (2015). De l'aventure à la norme ? *Cahiers pédagogiques*, 524, 55-56.
- Perrenoud, Ph. (2011). Quand l'école prétend préparer à la vie... Des compétences ou d'autres savoirs ? ESF.
- Piaget, J. (1972). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel : Delachaud et Niestlé.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. PUF.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement. Etudes d'épistémologie génétique*, vol. XXXIII. Presses Uiversitaires de France.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (2007). *Le structuralisme*. Presses Uiversitaires de France.
- Piaget, J. (2012). *La psychologie de l'intelligence*. Armand Colin.
- Plane, S. (1996). Ecriture, réécriture et traitement de texte. In David, J. et Plane, S. *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, 37-78. Presses Uiversitaires de France.

- Plane, S. (2003). « Les effets d'un instrument d'écriture à l'épreuve de la recherche : deux ou trois choses que l'on sait ou que l'on ne sait pas sur le traitement de texte ». *Repères*, 26(27), 163-186. DOI : 10.3406/reper.2002.2399_2
- Plane, S., et Rondelli, F. (2017). Le déjà-là dans l'écriture : quel substrat pour quels (ré)emplois ? *Pratiques*, 173-174. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3254>.
- Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Retz.
- Popper, K. R. (1985). *Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique*. Payot.
- Presseau, A., et Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir*. PUL.
- Programme d'étude de 6^e et 5^e : Français 1^e langue, MINESEC, IGE, 2014.
- Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*. PUQ.
- Quivy, M., et Van Campenhoudt, M. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Raby, C., et Viola, S. (2002). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage*. Les Editions CEC.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. ESF.
- RESEN. (2013). Base de données sur l'EFTP dans le monde. Cameroun.
- Reuter, Y. (2004). *Enseigner à apprendre et à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. ESF.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck,
- Reuter, Y. (1998). Quelle formalisation de l'écriture pour la didactique ? *Psychologie et Éducation*, 33, 31-45.
- Reuter, Y. (1998). La question des valeurs dans la didactique de l'écriture, *Spirale, Les valeurs en éducation et en formation*, 22, 201-213.
- Lahanier-Reuter, D. et Baratte, M. F. (2011). Actualité des recherches en didactiques. *Recherches en Didactiques*, 12.
- Rey, Ch. (2011). Le dictionnaire de l'Académie française : un modèle qui traverse les siècles. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 3(166).

- Richard-Principalli, P., Ferone, G., et Crinon, J. (2017). Support numérique et écriture de textes de savoir à la fin de l'école primaire. *Revue de recherche en littérature médiatique multimodale*, 5.
- Riegel, M. (2016). *Grammaire méthodique du français*. Presses Universitaires de France.
- Rochex, J. Y. (1997). *Le sens de l'expérience scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Roegiers, X. (2006). *La pédagogie de l'intégration*. Rabat.
- Rouiller, Y. (1998). La coopération pédagogique. *Educateur*, 10, 7-25.
- Schmid-Kitsikis, E. (1985). Les conditions psychologiques nécessaires (mais non suffisantes) à l'acquisition des connaissances. *Psychologie Scolaire*, 51, 7-21.
- Schneuwly, B. (1989). Diversifier l'enseignement du français écrit : actes du IV^e colloque international de didactique du français langue-maternelle [28 au 30 septembre 1989] / Sous la direction de Bernard Schneuwly / 1989 ; Genève.
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école. *Psychologie Et Éducation*, 21, 25-37.
- Schneuwly, B. (1995). La psychologie appliquée à l'enseignement du français : l'exemple de Claparède. *Histoire Epistémologie Langage*, 17(1), 143-161.
- Schneuwly, B. (1997). Explorer les contrées de l'écriture : une aventure collective. *Résonances*, 7, 3-4.
- Schneuwly, B. (1997). Psychologie et pédagogie : le paradigme psychopédagogique et son contraire. *Cahiers De La Recherche Et Du Développement*, 7, 27-45.
- Schneuwly, B. (1997). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Pratiques et théorie*, 118, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman et D.H/Schunk (dir), *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice*. Springer-Verlag.

- Sensevy, G. (2011). *Le Sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck. Chapitres 5, 6, 8B, disponibles en ligne : <http://blog.espe-bretagne.fr/sensevy/sensdusavoir>.
- Sève, P. (2017). Variation, emprunt, remploi au cœur de l'écriture enfantine. *Pratiques*, 173-174. <http://doi:10.4000/pratiques.3372>
- Sève, P. (2018). Par l'autre bout de la lorgnette : Enseigner l'écriture par et dans ses effets aux cycles 2 et 3. Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire. <https://hal.uca.fr/hal-01918639>.
- Sommet. (2014). Objectifs de performance dans les interactions sociales conflictuelles : Vers la distinction entre deux modes de régulation des conflits relationnels. *Revue britannique de psychologie sociale*, 53, 134-153.
- Spéranza, M. (2015). Troubles des apprentissages et construction de soi chez l'enfant et l'adolescent. *Bull. Acad. Natle Méd*, 199(6), 869-877.
- Sprenger-Charolles, L. (2008). Correspondance graphème-phonème et phonème-graphème : une comparaison de l'anglais, du français, de l'allemand et de l'espagnol.
- Stat Canada. (2011). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale*. Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE).
- Suchaut, B. (2002). La lecture au CP : diversité des acquisitions des élèves et rôles des facteurs socio-démographiques et scolaires. *Communication au colloque : vers la maîtrise de l'écrit par tous organisa par l'APFEE (Association pour favoriser une école efficace)*, le 19 octobre 2002, conseil régional Rhône-Alpes.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In René Hivon (Coll. s. dir). *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*, 1, 27-56.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Les Editions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Les Editions Logiques.
- Tardif, J., et Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.

- Taylor, S. E., et Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being : a social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210.
- Thiam, O. (2014). *Formation des enseignants dans un monde en mutation*
- Unesco. (2006). Rapport annuel. *Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie*.
- Troadec, B. et Martinot, C. (2003). Le développement cognitif. Théories actuelles de la pensée en contextes. Belin.
- Tsafack, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*, L'Harmattan.
- Tsala Tsala, J.-Ph. (2006). *La psychologie telle quelle perspective africaine*. Presses de l'Université Catholique d'Afrique Centrale.
- Unesco. (2006). *Qualité de l'enseignement et de l'éducation*. Suivi des besoins mondiaux pour 2015. Montréal : Étude statistique. Genève : Unesco.
- Unesco. (2016). *L'éducation pour les peuples et la planète : Créer des avenir durables pour tous*. Résumé du rapport mondial de suivi mondial sur l'éducation. Unesco Publishing.
- Vachon, C. (2020). *Le transfert des fonctions exécutives développées en jouant aux jeux vidéo d'action de type FPS et RTS vers les situations d'écriture*. [Mémoire, Université du Québec à Chicoutimi].
- Vallat, C. (2012). *Etude des stratégies enseignantes d'étayage dans les interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois*. [Thèse de Doctorat, Université de Toulouse].
- Vallat, C. (2010). Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois. Le cas de l'Université Normale de Chine du Sud, Canton, Guangdong. *Synergies Chine*, 6, 195-210.
- Venet, C.B. et al. (2016). Impact du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies sur la formation et les stratégies enseignantes sn classe du Français Langue étrangère (FLE), en milieu universitaire, chinois. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13(1).

- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel, in Artigue, M. et al. (eds) *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. La Pensée Sauvage, 177-191.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotsky pédagogue et penseur de notre temps*. Hachette.
- Vergnaud, G. (2001). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. Actes du Colloque GDM. CNRS, Université Paris 8.
- Veslin, J. (1992). *Corriger des copies. Evaluer pour former*. Hachette.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire. Pédagogie et développement*. De Boeck.
- Viau, R. (2008). *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre*. Edition : pratiques pédagogiques.
- Vinatier, I. (2011). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. PUR.
- Vygotsky, L. S. (1934/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. HUP.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Imagination and crativity in the adolescent*. In Rieber, R. W. (Ed.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. 151-166. Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Imagination and its development in chilhood*. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds), *The Collected Works of L.S. Vygotsky, vol.1: Problems of general psychology*, 339-349. Plenum Press.
- Vygotski, L. S. (2019). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Wang, R. (2019). *Détection linguistique et remédiation didactique des erreurs en français écrit d'apprenants chinois*. Université d'Orléans. (Thèse de doctorat).
- Watzlawick, De P., Helmick Beavin, J., et Jackson Don, D. (1988). *Une logique de communication*. Editions du Seuil.
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism (Revised Edition)*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-40.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. PUL.

- Weinstein, C. E., et Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning stratégies. In M.C. Wittrock (Dir) : *Handbook of Research on teaching*. Macmillan.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant*. Presses Uiversitaires de France.
- Zittoun, T. (1997). Note sur la notion de conflit socio-cognitif. In *Cahiers de Psychologie*, 33, 27-30. Université de Neuchâtel.

ANNEXES

- 1- Autorisation de recherche
- 2- Autorisation de collecte des données
- 3- Fiche pédagogique séance 1
- 4- Fiche pédagogique séance 2
- 5- Fiche pédagogique séance 3
- 6- Fiche pédagogique séance 4
- 7- Fiche premier jet d'écriture (travail en groupe)
- 8- Fiche pédagogique séance 5
- 9- Fiche pratique de l'apprenant (travail individuelle)
- 10- Fiche pédagogique séance 7
- 11- Fiche second jet d'écriture après Feedback
- 12- Exemples de copies des classes expérimentale et témoin au prétest
- 13- Exemples de copies du groupe expérimental au post-test
- 14- Exemples de copies du groupe témoin au post-test

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

 MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

 DELEGATION REGIONALE DU CENTRE

 DELEGATION DEPARTEMENTALE
 DU NYONG ET SO'O

 SERVICE DE LA CARTE SCOLAIRE ET DE L'ORIENTATION SCOLAIRE

 BP. 545 - Tél. : 222- 111 –233
 MBALMAYO
 Email: d-desnyongetsoo@gmail.com

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

 MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

 CENTRE REGIONAL DELEGATION

 NYONG AND SO'O DIVISIONAL
 DELEGATION

 PO BOX : 545

Mbalmayo, le... 12 MARS 2021

LETTRE N° 20/2021/L/MINESEC/DRES-CE/DDES-NS /SCSOS/MBYO

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL DU NYONG ET SO'O
 -MBALMAYO-

A

MESDAMES ET MESSIEURS LES CHEFS D'ETABLISSEMENTS
 D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DU NYONG ET SO'O

Réf. N° 043/21/UY1/V/DSSE
 Du 22 février 2021

OBJET : Autorisation de collecte des données pour la recherche

Mesdames et Messieurs,

J'ai l'honneur de vous informer que je marque mon accord à la demande d'autorisation de recherche soumise par Madame ONANA Annie Chancelle, Doctorante en Didactique de Français de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1. Cette recherche a pour population cible les Etablissements d'Enseignement Secondaire du Nyong et So'o,

Vous voudrez bien lui faciliter l'accès à toutes les classes et à toutes les données nécessaires à ses travaux.

Je tiens la main haute à l'exécution de mes présentes instructions.

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL,


 PLEG / Hors Echelle

			<p>- Crée une mise en situation : qui peut nous raconter une histoire sur « kulu » la tortue et « Ze » la panthère ?</p> <p>- Attire l'attention sur certains aspects : quels sont les éléments qui permettent de situer chacune des histoires dans le temps et dans l'espace ? Récapitulons, qu'est-ce qui caractérise un conte ?</p>	<p>-Racontent et commentent successivement leur histoire (expliquent et justifient leurs propos). Récit 1 : il s'agit d'un conte. Les personnages sont Kulu, le malin, Ze le naïf et leurs mères. Kulu profite de la naïveté de Ze et le trompe. Récit 2 : il s'agit d'un conte. Les personnages sont Kulu, les oiseaux et les autres animaux. Kulu le malin dupe les autres animaux et mange seul la nourriture offerte au ciel, mais au moment de redescendre les oiseaux lui jouent un sale tour pour lui rendre l'appareil, il atterrit sur des objets tranchants, ce qui justifie les creux sur sa carapace.</p> <p>-Les éléments qui permettent de situer ces histoires dans le temps et dans l'espace sont : *le temps (les adverbes de temps, les temps des verbes) ; *le lieu (les adverbes de lieu) ; *la scène (réelle, fiction ?) -synthèse : un conte est un récit dans lequel on doit avoir : *un narrateur ; *des personnages ; *les adverbes de temps et de lieu, les temps du passé qui permettent situer l'histoire dans le temps et dans l'espace ; *une histoire réelle ou imaginaire ; *un vocabulaire précis.</p>	10mn
--	--	--	--	---	------

Fiche pédagogique de la séance 2

Période : 07h30-09h10	Durée : 1h40mn	Sous-discipline : production d'écrits	Contenus d'apprentissage : La narration	Cycle d'apprentissage : Sous-cycle d'observation	Niveau : 6^e
------------------------------	-----------------------	--	--	---	-------------------------------

Outils pédagogiques et références : Programme d'étude français, première langue, 6^e/5^e

Compétence attendue : compte tenu des activités liées à la vie quotidienne et à la vie socioculturelle, l'apprenant devra produire une narration en vue de partager des aspects de sa culture.

Objectif de la séance : Expliciter la compétence attendue et réviser les notions en rapport avec la narration

Support pédagogique : Image illustrative du conte « Kulu ba Ze », Paul Mba Abessole, 2017.

N°	EVENEMENTS D'ENSEIGNEMENT	COMPOSANTES	ACTIVITES DE L'ENSEIGNANT	ACTIVITES DES ELEVES	DUREE
I	Evènements initiaux	Formulation de la compétence	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant communique la compétence attendue et l'explique avec la collaboration des apprenants <p>-écrit l'objectif au tableau et le lit : à la fin de cette activité, chaque élève devra produire par écrit une narration. - désigne successivement deux élèves pour lire l'objectif ; -qu'est-ce qu'on attend de vous au terme de l'activité ? -à partir de l'explication des mots clés (produire, écrit, texte narratif) explicite</p>	<p>Les élèves :</p> <p>- prennent connaissance de l'objectif et écoutent.</p> <p>- lisent successivement l'objectif.</p> <p>-On attend de nous que nous puissions produire à la fin de l'activité une narration ; -explicitent l'objectif : produire : réaliser, créer (une histoire), organiser (planifier sa rédaction, début, déroulent, conclusion, forme), raconter (narrer une histoire réelle ou imaginaire) ; écrit : rédaction ;</p>	25mn

			<p>l'objectif</p> <p>- A quoi sert-il d'apprendre à produire un récit ?</p> <p>-Connais-tu des auteurs de ta localité localité devenus célèbres ? Pourquoi sont-ils devenus célèbres à votre avis ?</p> <p>-demande aux élèves de copier dans leur cahier l'objectif (dans le but d'établir le relai entre l'école et la famille).</p>	<p>narration : un texte dans lequel on raconte une histoire vécue (vraie) ou une histoire imaginaire (un conte, une fable, une histoire créée ou inventée). Synthèse : je dois réaliser à travers une rédaction écrite, à la fin de l'activité, une histoire réelle ou imaginaire dans un texte bien organisé.</p> <p>-on produit une narration quand on est dans l'obscurité et qu'on s'ennuie (on imagine une histoire plus gaie qui va nous faire rire et nous faire oublier que nous sommes dans le noir) ou lorsque l'on veut faire connaître à une personne un événement qui s'est déroulé lorsqu'il n'était pas présent ou bien pour partager avec des gens un événement qu'on a vécu et qui nous a marqué, on peut aussi écrire un texte narratif lorsqu'on veut devenir romancier.</p> <p>-citent : Eza Boto (Ville cruelle), Patrice Anya Noa (Les Chants de la forêt), Ferdinand Oyono (Vie de Boy). Ils sont devenus célèbres grâce à la qualité de leurs écrits, de leurs récits.</p> <p>-les élèves copient l'objectif dans leur cahier.</p>	<p>10mn</p> <p>10mn</p> <p>5mn</p>
--	--	--	--	--	------------------------------------

		<p>Rappel des acquis (révisions)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relie l'objectif d'apprentissage aux apprentissages antérieurs et prévoie des exercices de rappel <p>-Ecrit-on un récit tel qu'on le raconte à l'oral ? ou comme un autre type de texte ? Qu'est-ce qui distingue le texte narratif des autres types de texte ?</p> <p>- Quelles sont les règles qui définissent le texte narratif et le distingue ?</p> <p>-comment conjugue-t-on au présent, à l'imparfait et au passé simple de l'indicatif ? : l'enseignant désigne deux groupes de trois élèves qui conjuguent respectivement aux trois temps indiqués un verbe du 1^e groupe, un du 2^e groupe et un autre du 3^e groupe.</p> <p>*Quels autres temps du passé du mode indicatif peut-on utiliser dans un récit ?</p>	<p>-Non on n'écrit pas un texte narratif comme les autres types de texte. Le texte narratif a ses propres règles.</p> <p>-Les règles du texte narratif sont : *la présence d'un narrateur qui raconte l'histoire (il peut la raconter à la première personne s'il est personnage de son histoire, ou à la troisième personne s'il n'est pas personnage) ; *la présence dans le texte d'une histoire (réelle ou fictive) qu'on raconte ; *l'utilisation des temps du récit (le passé simple, l'imparfait lorsque c'est le narrateur qui raconte, le présent de l'indicatif quand il fait parler les personnages, ou quand il veut rendre un événement passé actuel) ; *on doit utiliser les adverbes de temps et de lieu pour situer l'histoire dans le temps et dans l'espace ; *le texte doit obéir au schéma narratif</p> <p>-Les élèves désignés conjuguent les verbes au temps indiqués au tableau tandis que les autres observent, puis après conjugaison apportent des corrections lorsque c'est nécessaire.</p> <p>*les autres temps du passé du mode indicatif qui peuvent être utilisés dans une narration sont le passé</p>	<p>10mn</p> <p>15mn</p>
--	--	---	---	---	-------------------------

				composé, le plus-que-parfait et le passé antérieur.	
			-A quel moment les adverbes de temps et de lieu que l'on utilise dans une narration doivent-ils situer les évènements ? Cite quelques exemples.	-Les adverbes de temps que l'on peut utiliser situent les évènements dans le passé. Comme adverbes de temps on peut citer : un jour, autrefois, l'an passé, il était une fois, hier, dans le passé, dans mon enfance, etc. Comme adverbes de lieu, on peut citer : dans la forêt, dans mon école, chez mes parents, sur terre, au ciel, etc.	5mn
			-Quels sont les étapes du schéma narratif ? Expliquez chaque étape.	-Le schéma narratif comporte 5 étapes à savoir : la situation initiale (c'est le début de l'histoire, elle répond aux questions « Qui ? », « Ou ? », « Quand ? » elle présente ainsi les circonstances de l'histoire) ; l'élément perturbateur (c'est l'élément qui enclenche l'histoire, il crée la rupture avec la situation initiale et déséquilibre de début de l'histoire) ; les péripéties (c'est le déroulement de l'histoire, les différentes actions entraînées par l'élément perturbateur) ; la résolution (c'est l'élément nouveau qui apparaît dans l'histoire à la suite des péripéties et qui permet de résoudre le conflit) ; et la situation finale (c'est la fin de l'histoire, c'est le lieu où le personnage principal rétablit l'équilibre du début) .	15mn
			-Quelles sont les parties d'un sujet de rédaction ? faites correspondre les étapes du schéma narratif à ces différentes	-Une rédaction doit comporter trois parties (l'introduction, le développement et la conclusion). La situation initiale et l'élément perturbateur doivent se	

			<p>articulations.</p> <p>-Comment peut-on savoir si un texte narratif obéit à toutes les normes (les règles) ?</p>	<p>retrouver dans l'introduction, les péripéties et la résolution dans le développement et la situation finale correspond à la conclusion.</p> <p>-On peut savoir si un texte narratif respecte toutes normes s'il contient une histoire racontée, un narrateur qui raconte l'histoire, utilise les temps du récit, les adverbes de temps et de lieu qui situent l'histoire dans le passé et dans un espace précis, s'il obéit au schéma narratif, aussi si le texte ne comporte pas de fautes de grammaire, de conjugaison ni d'orthographe, et si la production est bien présentée.</p>	5mn
--	--	--	--	---	-----

Fiche pédagogique de la séance 3

Période : 07h30-09h10	Durée : 1h40mn	Sous-discipline : production d'écrits	Contenus d'apprentissage : La narration	Cycle d'apprentissage : Sous-cycle d'observation	Niveau : 6^e
------------------------------	-----------------------	--	--	---	-------------------------------

Outils pédagogiques et références : Programme d'étude français première langue, 6^e/5^e.

Compétence attendue : compte tenu des activités liées à la vie quotidienne et à la vie socioculturelle, l'apprenant devra produire une narration en vue de partager des aspects de sa culture.

Objectif de la séance : analyser un texte narratif en vue d'élaborer une grille de critères de réussite.

Support pédagogique : texte page 14, *L'Excellence en français 6^e*

N°	EVENEMENTS D'ENSEIGNEMENT	COMPOSANTES	ACTIVITES DE L'ENSEIGNANT	ACTIVITES DES ELEVES	DUREE
II	Evènements de déroulement des activités	Présentation des contenus	<p>L'enseignant propose le texte support et pose des questions de compréhension :</p> <p>-de quoi s'agit-t-il dans le texte ?</p> <p>- de quel type de texte s'agit-il ? Justifie ta réponse.</p>	<p>Les élèves lisent le texte support et répondent aux questions de compréhension : texte p.15, <i>L'Excellence en français 6^e</i></p> <p>-le texte raconte l'histoire de la poule et du crocodile. Elle se déroule au bord de la rivière lorsque la poule va ramasser des débris de nourriture et rencontre le crocodile affamé.</p> <p>-il s'agit d'un texte narratif, le conte. C'est un texte narratif parce qu'il raconte une histoire, les temps utilisés dans le texte sont le passé simple, l'imparfait, mais aussi le présent de l'indicatif utilisé par les personnages, les adverbes de temps et de lieu, le texte est construit suivant un schéma narratif, etc.</p>	25mn

- Présente et explique la grille de critères de réussite

10mn

Critères	Indicateurs	Observations	
		Oui	Non
Syntaxe	-accorde-t-il bien les mots ? -le vocabulaire se rapporte-il à la narration ? - l'orthographe des mots est-il correct ? -conjugue-t-il bien les verbes ?		
Sens	-raconte-t-il une histoire ? -y a-t-il des personnages dans son texte ? -situe-t-il son histoire dans le temps et dans l'espace ?		
Forme	-Le texte suit-il un schéma narratif ? -utilise-t-il les temps du récit ? -utilise-t-il des adverbes de temps et de lieu appropriés pour situer l'histoire dans le temps et dans l'espace ? -son texte est-il marqué par des retours à la ligne à la		

			<p>-Fais confronter les grilles des différents groupes.</p> <p>-Copie la grille améliorée à partir de la confrontation, au tableau.</p>	<p>-Les élèves participent à la confrontation et justifient leur grille</p> <p>-Les élèvent copient la grille améliorée au tableau.</p>	<p>20mn</p> <p>10mn</p>
--	--	--	---	---	-------------------------

Fiche pédagogique de la séance 4

Période : 07h30-09h10	Durée : 1h40mn	Sous-discipline : production d'écrits	Contenus d'apprentissage : La narration	Cycle d'apprentissage : Sous-cycle d'observation	Niveau : 6^e
<p>Outils pédagogiques et références : Programme d'étude français, première langue, 6^e/5^e.</p> <p>Compétence attendue : compte tenu des activités liées à la vie quotidienne et à la vie socioculturelle, l'apprenant devra produire une narration en vue de partager des aspects de sa culture.</p> <p>Objectif de la séance 4 : évaluer la pratique de l'apprenant et fournir des feedbacks.</p> <p>Support pédagogique : Dessin, capture d'écran TV5 monde du conte « Les animaux qui voulaient vivre ensemble ».</p>					
N°	EVENEMENTS D'ENSEIGNEMENT	COMPOSANTES	ACTIVITES DE L'ENSEIGNANT	ACTIVITES DES ELEVES	DUREE

					<ul style="list-style-type: none"> -le vocabulaire se rapporte-il à la narration ? -l'orthographe des mots est-il correct ? -conjugue-t-il bien les verbes ? 			
				Compréhension	<ul style="list-style-type: none"> -l'histoire racontée se rapporte-t-elle à l'image ? -y a-t-il des personnages dans son texte ? si oui correspondent-ils à ceux de l'image ? -situe-t-il son histoire dans le temps et dans l'espace représenté sur l'image ? 			
				Organisation et forme	<ul style="list-style-type: none"> -La rédaction comporte-t-elle trois parties et chaque partie contient-elle les éléments du schéma narratif qui correspondent ? -utilise-t-il les temps du récit (passé simple, imparfait, présent de narration, ...) ? -utilise-t-il des adverbes de temps et de lieu appropriés pour situer l'histoire dans le temps et 			

					<p>dans l'espace ?</p> <p>-son texte est-il marqué par des retours à la ligne à la fin de chaque paragraphe ?</p> <p>-ponctue-t-il ses phrases ?</p> <p>-sa copie est-elle propre et lisible ?</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Pratique de l'apprenant : 5^e séance


Période : 07h30-09h10	Durée : 1h40mn	Sous-discipline : production d'écrits	Contenus d'apprentissage : La narration	Cycle d'apprentissage : Sous-cycle d'observation	Niveau : 6^e
-----------------------	----------------	--	--	---	-------------------------------

Outils pédagogiques et références : Programme d'étude français, première langue, 6^e/5^e.

Compétence attendue : compte tenu des activités liées à la vie quotidienne et à la vie socioculturelle, l'apprenant devra produire une narration en vue de partager des aspects de sa culture.

Objectif de la séance 5 : évaluer la pratique de l'apprenant

Support pédagogique : Dessin, capture d'écran TV5 monde du conte « Les animaux qui voulaient vivre ensemble ».

N°	EVENEMENTS D'ENSEIGNEMENT	COMPOSANTES	ACTIVITES DE L'ENSEIGNANT	ACTIVITES DES ELEVES	DUREE
II	Evènements de déroulement	Pratique de l'apprenant	<p>-Propose la même situation et énonce la consigne :</p> <p>-En prenant en compte les observations faites lors de la confrontation des travaux de groupes, reprenez individuellement la production</p>	<p>-L'élève observe le dessin :</p>  <p>-Produis à nouveau en prenant appui sur les observations faites lors de la confrontation des travaux de groupes.</p>	-60 mn

-Evalue ton travail à partir de la grille de critère de réussite

-Les élèves évaluent individuellement leur production à partir de la grille de critère de réussite, puis dépose les copies.

-30mn

Critères	Indicateurs	Observations	
		Oui	Non
Syntaxe	-accorde-t-il bien les mots ? -le vocabulaire se rapporte-il à la narration ? -l'orthographe des mots est-il correct ? -conjugue-t-il bien les verbes ?		
Compréhension	-l'histoire racontée se rapporte-t-elle à l'image ? -y a-t-il des personnages dans son texte ? si oui correspondent-ils à ceux de l'image ? -situe-t-il son histoire dans le temps et dans l'espace représenté sur l'image ?		

				<p>Organisa- tion et forme</p>	<p>-La rédaction comporte-telle trois parties et chaque partie contient-elle les éléments du schéma narratif qui correspondent ? -utilise-t-il les temps du récit (passé simple, imparfait, présent de narration, ...) ? -utilise-t-il des adverbes de temps et de lieu appropriés pour situer l'histoire dans le temps et dans l'espace ?</p> <p>-son texte est-il marqué par des retours à la ligne à la fin de chaque paragraphe ? -ponctue-t-il ses phrases ? -sa copie est-elle propre et lisible ?</p>			30mn
--	--	--	--	--	---	--	--	------

SEANCE 7


Période : 07h25-08h25	Durée : 55mn	Sous-discipline : production d'écrits	Contenus d'apprentissage : La narration	Cycle d'apprentissage : Sous-cycle d'observation	Niveau : 6^e
-----------------------	--------------	--	--	---	-------------------------------

Outils pédagogiques et références : Programme d'étude français, première langue, 6^e/5^e.

Compétence attendue : compte tenu des activités liées à la vie quotidienne et à la vie socioculturelle, l'apprenant devra produire une narration en vue de partager des aspects de sa culture.

Objectif de la séance 7 : évaluer la pratique de l'apprenant et remédier les apprentissages.

Support pédagogique : Dessin, capture d'écran TV5 monde du conte « Les animaux qui voulaient vivre ensemble » ; les productions des élèves.

N°	EVENEMENTS D'ENSEIGNEMENT	COMPOSANTES	ACTIVITES DE L'ENSEIGNANT	ACTIVITES DES ELEVES	DUREE
II	Evènements de déroulement	Pratique de l'apprenant	<p>-Propose la même situation de la séance 6 :</p> <p>-En te référant au travail mené en groupe et aux observations faites lors des différentes confrontations des productions, produis une narration à partir de ce que t'évoque ce dessin.</p>	<p>-Les élèves observent à nouveau l'image :</p>  <p>Second jet d'écriture -Produisent individuellement la narration</p>	40mn
III	Evènements d'investissement	Bilan des apprentissages	<p>-Résume à partir d'une carte conceptuelle de la rédaction d'une narration</p>	<p>-Les élèves collaborent avec l'enseignant à la construction de la carte conceptuelle de la rédaction d'une narration à partir de leurs apprentissages antérieurs, puis la copie dans leurs cahiers.</p>	20mn

NOTES PRE-TEST ET POST-TEST DE LA CLASSE EXPERIMENTALE (6^e M1)

N°	Sexe	Âge (ans)	Stat.	Notes pré-test			Notes post-test		
				Modalité 1	Modalité 2	Modalité 3	Modalité 1	Modalité 2	Modalité 3
1	1	2	1	10	08	08	12	10	09
2	2	2	1	10	08	07	13	14	12
3	1	2	1	11	07	06	11	13	12
4	2	2	1	06	04	04	10	12	09
5	2	1	1	05	04	03	10	11	11
6	2	1	1	10	07	06	11	12	09
7	2	1	1	10	07	06	11	12	10
8	2	3	1	07	07	07	12	14	12
9	2	2	1	07	07	07	12	16	13
10	2	2	1	04	04	05	12	15	13
11	1	2	2	09	04	05	10	11	10
12	1	1	1	07	05	05	08	11	10
13	1	2	1	06	05	05	10	11	10
14	2	1	1	06	04	05	10	13	11
15	1	2	1	07	05	06	10	14	12
16	2	2	1	11	07	08	12	14	10
17	2	2	1	07	06	06	12	14	12
18	1	2	1	07	05	05	08	08	08
19	2	2	2	09	05	04	10	13	09
20	2	1	1	05	04	05	10	10	11
21	2	2	1	07	06	04	10	13	11
22	1	1	1	04	04	04	10	12	11
23	1	2	1	05	04	04	08	08	08
24	1	3	1	07	05	05	08	08	08
25	2	2	1	03	02	02	06	08	07
26	1	2	1	04	04	03	07	08	06
27	1	2	2	05	04	04	08	11	10
28	2	2	1	05	04	04	06	08	07
29	2	1	1	04	04	04	08	09	07
30	1	1	1	04	03	03	05	08	06
31	2	2	1	03	03	03	07	12	09

Sexe : 1-Masculin, 2-Féminin ; Statut : 1-Nouveau, 2- Redoublant
 Age : 1-[9ans-11ans] ; 2-[12ans-14ans] ; 3-[15ans-17ans]

Vu le 12 MARS 2021


 Françoise Assiy
 Prof. Bilingue Ens. Secondaire Générale




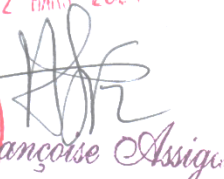
NOTES PRE-TEST ET POST-TEST DE LA CLASSE TEMOIN (6^e M2)

N°	Sexe	Âge	Stat.	Notes pré-test			Notes post-test		
				Modalité 1	Modalité 2	Modalité 3	Modalité 1	Modalité 2	Modalité 3
1	1	2	1	02	02	02	04	02	02
2	2	2	2	05	02	02	05	03	02
3	1	2	1	05	03	03	05	03	04
4	2	2	1	05	04	05	05	04	05
5	1	2	1	04	03	03	04	03	03
6	2	1	1	08	06	06	12	06	06
7	1	3	1	04	02	02	04	03	02
8	1	2	2	03	02	02	03	02	02
9	2	3	2	05	04	04	04	04	04
10	2	2	1	09	08	09	10	09	09
11	1	2	1	02	02	02	02	03	03
12	1	3	2	05	05	05	08	05	05
13	2	2	1	01	03	03	04	03	03
14	2	2	1	01	03	03	07	03	04
15	2	2	2	05	05	04	06	04	04
16	1	2	1	06	05	04	07	05	05
17	2	2	1	05	05	05	06	05	05
18	1	2	1	02	02	02	04	02	02
19	2	3	2	05	04	04	04	04	04
20	1	2	1	08	07	06	09	08	06
21	1	1	1	03	03	02	04	03	02
22	2	2	1	07	06	06	05	05	05
23	1	1	1	02	02	02	04	02	02
24	1	2	1	09	05	04	09	05	04
25	1	3	1	08	02	02	07	02	02
26	2	3	2	05	03	02	04	03	02
27	1	1	2	05	04	04	05	04	03
28	1	3	2	08	05	03	07	04	03
29	1	2	1	09	05	05	08	05	05
30	2	2	1	03	02	02	04	02	03

Sexe : 1-Masculin, 2-Féminin ; **Statut :** 1-Nouveau, 2- Redoublant

Age : 1-[9ans-11ans] ; 2-[12ans-14ans] ; 3-[15ans-17ans]

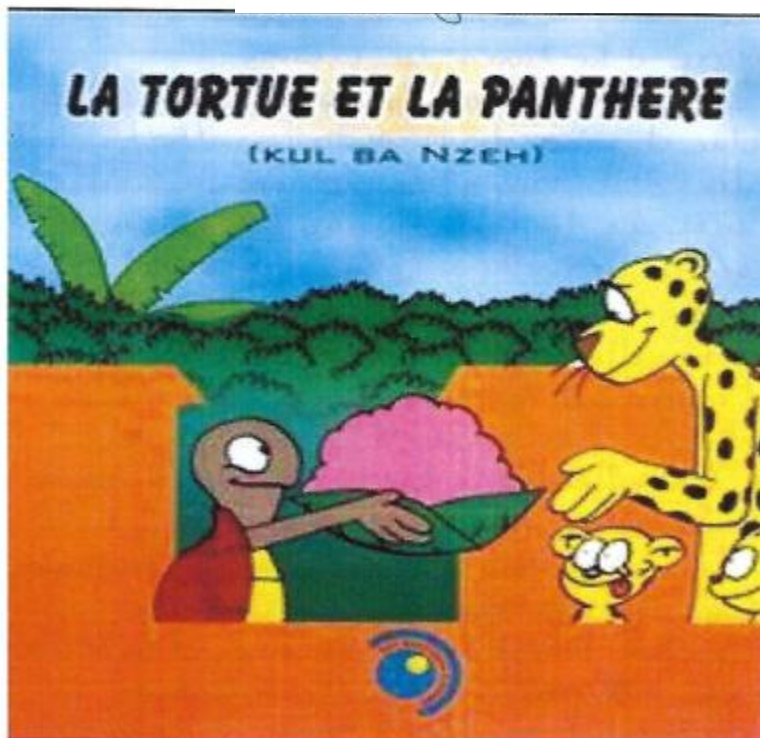
Vu le 12 MARS 2021

Françoise Assiga
Prof. Bilingue Ens. Secondaire Générale

COPIES DE LA CLASSE EXPERIMENTALE ET DE LA CLASSE TEMOIN AU PRE-TEST

Mardi, 02 février 2021

Situation problèmeConsigne : observe l'image et raconte l'histoire.

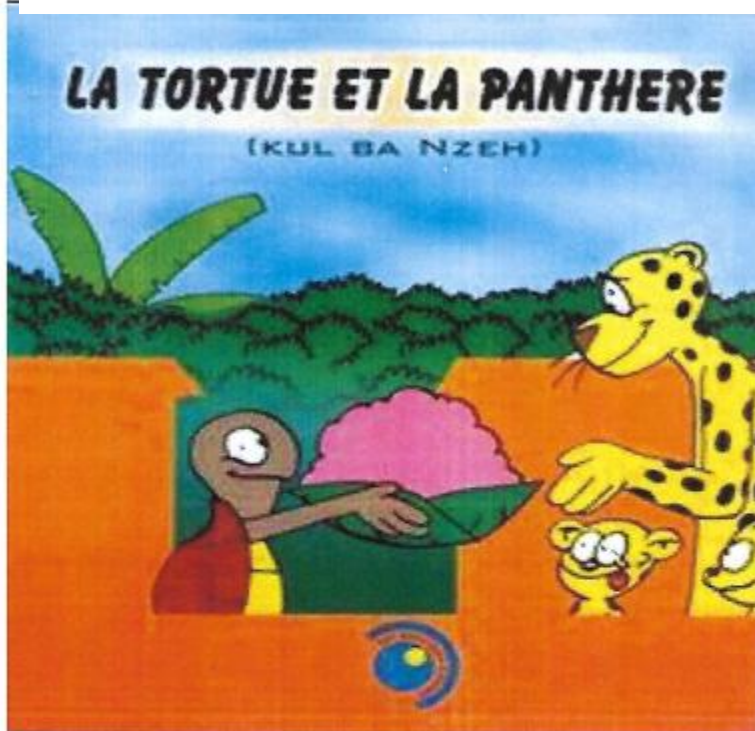
Bonjour frère de mon père dit gentiment la tortue
 à la panthère qui Bonjour tateu Comment vas-tu ?
 tateu Bien tout Pourquoi cette question ? Parce que
 tu es changer durant cette longue saison sèche.
 tortue c'est vrai frère de mon père la sécheresse
 nous hente plus de nourriture ni de terre fertile
 comment alors nous faire ? Panthère je propose que
 nous tuons nos mère et ensemble nous ça mangeons
 Tortue crois-tu que c'est une bonne idée de
 tuer nos mère innocente ? Panthère oui elle ne nous
 sert plus à rien qui a mangé la part que nous
 apportions de notre chasse après tant de souffrance...

que sert griffes sert à g'g taper les
 animaux qu'on me et la tortue puis
 la femme de la levrière en mariage.
 c'est le pource. là qu'on dit que la vérité
 se niche que le mansonge!

Critères	Observations	Notes
1) Syntaxe / Correction de l'expression	(±), (±), (+), (±)	3/6
2) Sens / Compréhension	(-), (±), (-), (±)	1 ⁵ /6
3) Forme / Présentation	(-), (-), (-)	0/6
4) Présentation	(±), (-), (±)	1 ²⁵ /2

Mardi, le 02 février 2021

Situation problème



Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

il était une fois, la tortue partait visiter la panthère. Il est parti, il a trouvé la panthère et lui demande si quoi vous sert les griffes que vous avez au orteils la panthère lui dit répond : Si nous sert si les traper les animaux qui onime toi et devorer. La tortue s'est enfuit et partit chez la femme de la panthère. La tortue lui pose la même question si quoi vous sert les griffes qui sont sur vos orteils. La femme de la panthère lui répond si nous sert à traper les vers de terre et manger et la tortue dit donc ton mari me ment

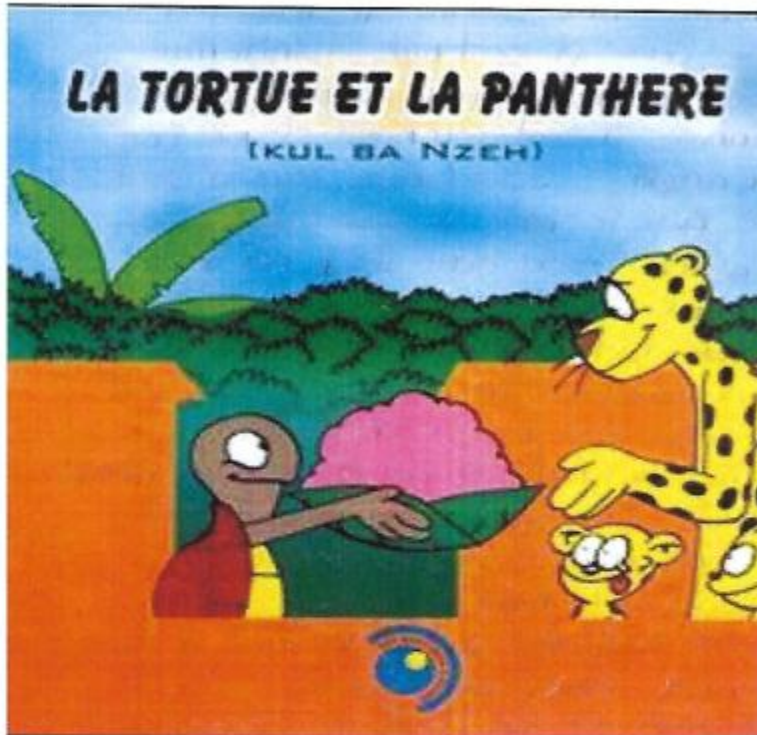
possible & une fois il sont la lettre un
 & gars dans du il sont par fi. ça, mais
 & un fois il sont elle qu'il est leur
 chose de mais pour vouloir si se
 dege mabelle il sont que se me par
 & mabelle il sont dire que il sont
 même pas le mais la même signifiant
 & la panthere avec dege les & elle ose
 enfants que il doit être elle deche le mais
 avec & la tortue
 alors la tortue leur savoir que il sont
 avec elle leur mais se se serra
 que le enfant de la panthere parle dege
 avec le mais il mabelle si tant que leur père
 pour le dire la il me doit par marche
 il sont par fi qu'il est le mais
 il sont dire nettement en tant que dans le gous
 la tortue avec dege même que les
 enfants de la panthere sont
 dans le gous & comme & la &
 tortue sont par fi être partie &
 & la panthere leur elle avec le
 mais la panthere elle dege dire que il est
 mabelle par ce que il sava que ces
 enfants sont dans le gous
 la tortue & dans que le sang par & la file
 il sont par fi dire la tortue se indigelle
 se sont le enfant dans le gous
 & la panthere à peine le tortue pour & dege sur
 la tortue par ce que il est le mais
 la tortue & la tortue & la panthere
 la tortue? & de histoire

Crîtères	Observations	Notes
1) Syntaxe / C.E	(-), (-), (-), (+)	1/5
2) Sens / Compréhension	2(-), (+), (-), (-)	0,75/4
3) Forme / Organisation	(-), (-), (+)	1/6
4) Présentation	(-), (-), (-)	0/2

mandi 02 Février 2021

6^{ème}

Situation problème



Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

(13 25)
20

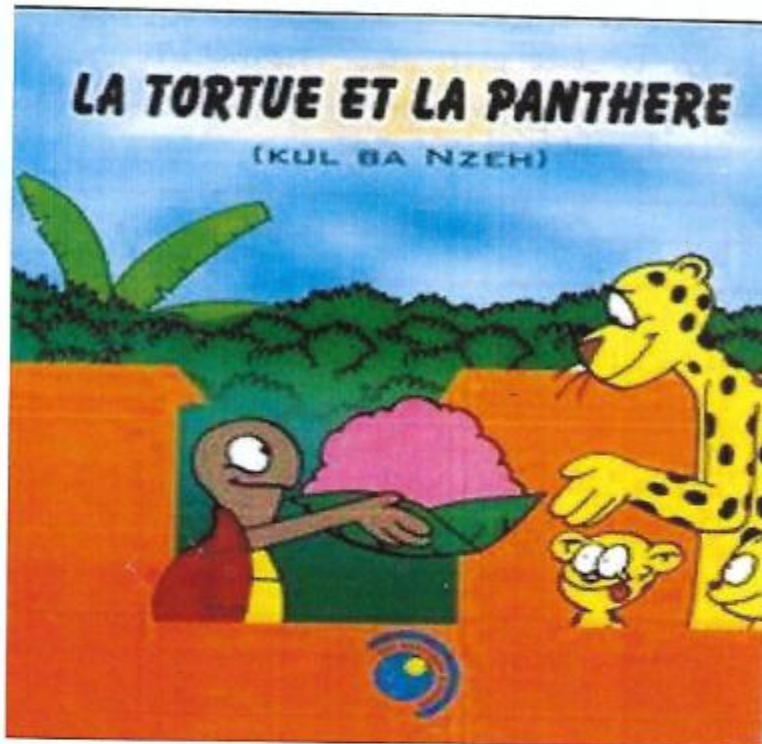
Je raconte l'histoire de la tortue et la panthère
 un jour la panthère était partie dans le
 champ pour récolter le maïs que se
 cham avait un il son parti au champ pour
 chercher le maïs pour son pain que il son frère
 il son frère un panthère que il avait récolté
 le maïs et il avait fait la personne
 qui se récolte et il avait le panthère à la
 panthère du maïs mais c'est étonnant un
 que il son aller jeudi que il son aller
 récolté le maïs il avait récolté le maïs

rend conte que se sont les fruits et que la tortue lui à mantir et par dans la maison de la tortue pour lui remettere pa mère mais si était gros tart la mère de la panthere était mort et mangé.

Critères	Indicateurs	Observation	
		Oui	Non
Syntaxe	- Accorde-t-il bien les mots ?		(+)
	- le vocabulaire se rapporte-t-il à la narration ?	(+)	
	- l'orthographe des mots est-elle correcte ?		(-)
	- Conjugue-t-il correctement les verbes ?		(-)
Sens / Compréhension	- l'histoire racontée se rapporte-t-elle à l'image ?	(+)	
	- Y a-t-il des personnages dans le texte et correspondent-ils à ceux de l'image ?	(+)	
	- Situe-t-il son histoire dans le temps et dans l'espace représenté sur l'image ?		(-)
Présentation et forme	- la rédaction est-elle structurée en trois parties (entrée, développement, conclusion) ?		(-)
	- les éléments du schéma narratif figurent-ils dans le texte ?		(-)
	- Utilise-t-il les temps du récit ?		(-)
	- les adverbes de temps utilisent-ils l'histoire de la page ?		(-)
Présentation	- le texte est-il marqué par un ribbon à la ligne (paragraphe) ?		(-)
	- les phrases sont-elles ponctuées ?		(-)
	- la copie est-elle propre et lisible ?	(+)	

Mardi, 02 février

plene classe 6^{ème} M II
Situation problème



Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

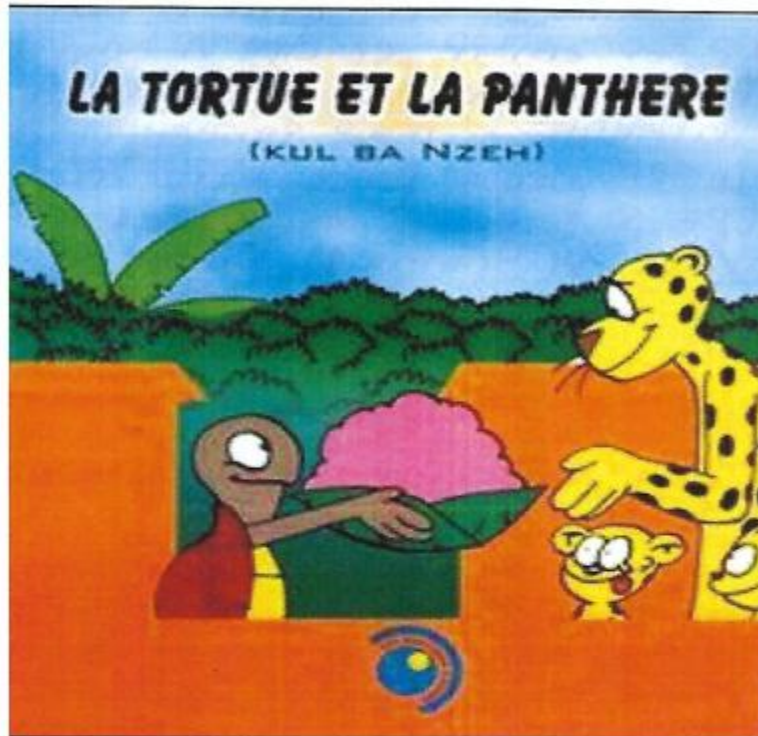
La Tortue et la panthère décident de tuer leurs
 mère. La tortue dit à la panthère que quand
 il va tuer sa mère qu'il lui donne il va
 manger. La panthère dit aussi quand tu vas
 tuer la mère tu me donne ce v'ai aussi
 manger. La tortue par caché sa mère et par
 dans la rivière cherché les les fruits rouge
 et fini de préparer et par donné a la panthère,
 la panthère tue sa mère et fini de préparer
 et par donné a la tortue. Quand ils mangent
 la tortue fini de manger la mère de la panthère.
 Quand la panthère avise sa mamite il se

La tortue. Répond pas de problème
 Je m'en vais chercher quelque chose
 à manger. La tortue part dans sa
 cuisine il prend un assiette de riz
 et donne à la poutaine.
 La poutaine lui dit Merci la tortue
 tu m'as sauvé moi et mes enfants merci
 beaucoup la tortue mon ami tu es trop
 gentil.
 La tortue lui dit aussi merci
 beaucoup la rebouine la poutaine
 la poutaine répond au rebouine et tortue

Critères	Observations	Notes
1) Syntaxe / Correction de l'expression	(+), (-), (-), (-)	0,75/6
2) Sens / Compréhension	(±), (±), (-), (-)	2 ²⁵ /6
3) Forme / Organisation	(-), (+), (-)	2/6
4) Présentation	(±), (-), (±)	0,75/2

JAYDA SALOME
6^{ème} M
Mardi, 9 Mars 2021

Situation problème



Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

(03/20)

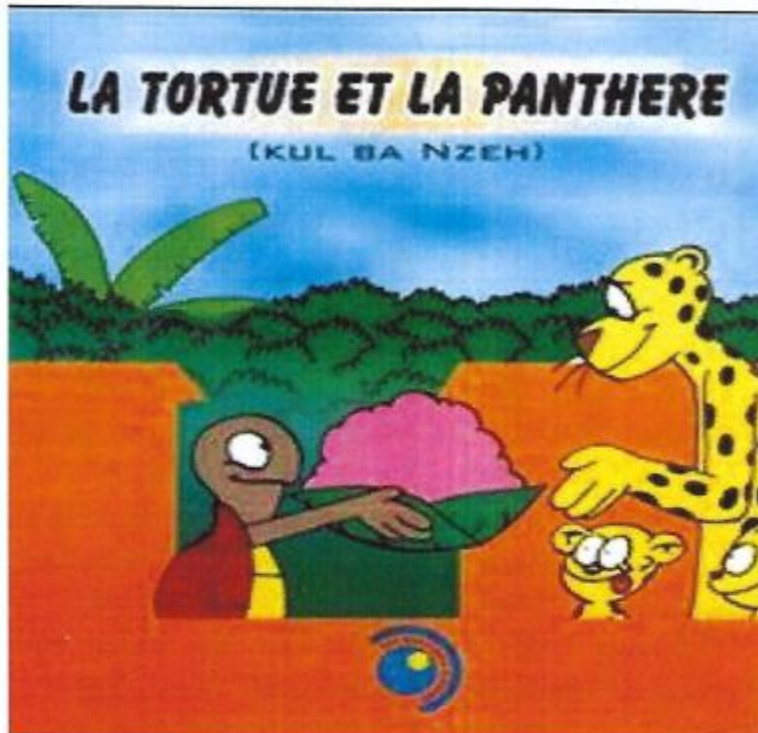
LA TORTUE ET LA PANTHERE
Sont partie dans les champs de maïs
pour chercher le maïs. Quand il en finit
de chercher le maïs, il sont venus à la
maison et la TORTUE a dit à la PANTHERE
que on prépare le sanga. Après la
PANTHERE a dit oui et il en commence
à préparer. La PANTHERE a dit à la
TORTUE de aller chercher de l'eau. La
TORTUE est partie chercher de l'eau au
premier tour, la PANTHERE est
restée à attendre le sanga. La TORTUE

ha quelques est gentils. Si tu veut nous allons auvent. Moti
 opden et vendre nous autre qui c'est une bonne idée.....
 Le soir NZEH. J'ai mis de c. e. u. l. la toute les fraises pour.....
 . celles mod. n. g. e. t. d. r. e. l. des deux enfants. le moti n. o. n. n. a.
 NZEH. l. l. a. p. r. e. n. d. r. e. Kulu. d. a. r. r. i. e. r. s. u. r. l. e. s. l. i. e. u. s. Kulu.....
 Mais qu'il n'a plus fraise de demander à NZEH. il veut qu'il ne...
 . C. o. m. m. e. p. a. s. s. e. r. s. i. e. n. c. h. e. z. l. e. c. h. e. f. d. e. s. o. m. m. i. m. a. r. c. e. l. l. e.....
 o. f. f. i. c. i. e. l. l. e. d. e. r. i. e. n. d. r. a. u. n. p. r. e. t. e. i. o. n. e. Kulu. d. p. p. e. l. e. r. l. e. s. t. r. o. i. s.....
 e. n. f. a. n. t. m. a. i. n. t. e. n. a. n. t. q. u. i. l' n' a. p. l. u. s. f. r. a. i. s. e. m. a. i. s. a. l. l. o. n. s.....
 p. a. r. t. i. s. c. h. e. z. N. Z. E. H. C. o. m. m. e. i. l. a. t. r. o. i. s. à l' e. n. t. r. e. e. c. h. a. c. u. n. Kulu.....
 p. r. e. n. d. r. e. u. n. o. b. j. e. t. e. t. g. r. a. p. p. e. r. d. e. s. q. u. e. v. o. u. s. v. o. y. o. i. s. N. Z. E. H. a. p. r. e. t. e. e.....
 v. o. u. s. e. n. i. e. t. r. e. s. f. a. r. t. Kulu. d. a. r. r. i. e. r. a. d. o. n. s. l. a. c. u. i. s. i. n. e. d. e. N. Z. E. H.....
 e. t. d. i. f. f. a. s. d. e. s. f. r. a. i. s. e. s. Kulu. p. r. e. n. d. r. a. t. o. u. t. e. s. l. e. s. e. t. e. s. t. p. a. r. t. i. s.....
 N. Z. E. H. d. i. r. a. d. r. e. p. o. u. r. l. a. c. e. n. e. m. e. d. e. f. a. i. r. e. e. n. t. r. a. i. s. d. o. m. s.....
 l. a. c. u. i. s. i. n. e. e. t. c. o. n. s. t. a. t. e. q. u. i. l' y. a. p. l. u. s. d. e. f. r. a. i. s. e. s. p. o. u. r. l. e. s.....
 e. n. f. a. n. t. s. e. t. d. e. m. a. n. d. e. d. i. l' o. n. v. u. e. l. e. s. f. r. a. i. s. e. s. e. t. d. e. s. m. a. i. s. e.....
 m. o. t. i. n. N. Z. E. H. p. a. r. t. c. h. e. z. l. e. c. h. e. f. e. t. n. o. u. s. e. n. t. r. a. i. s. Kulu. d. a. r. r. e. c.....
 u. n. d. o. c. d. e. m. p. l. i. s. d. e. s. f. r. a. i. s. e. s. e. t. e. n. t. r. a. i. n. t. o. n. a. c. h. a. r. g. e. s.....
 N. Z. E. H. d. u. l. l. o. g. e. a. v. e. c. t. o. u. s. d. e. s. e. n. f. a. n. t. s. Kulu. p. r. e. n. d. r. a.....
 N. Z. E. H. c. o. m. m. e. u. n. o. m. m. i. s. d. o. m. s. q. u. e. l. e. t. o. u. s. d. u. m. e. m. e. s. e. n. t. r. a. i. s.

1/ Syntaxe	observations	notes
- Mots mal orthographiés	(-)	15/5
- Mots non accordés	(-)	
- Voculaire relatif à la narration	(+)	
- Conjugaison incorrecte	(-)	
2/ Genre		
- L'histoire racontée ou rapportée à l'image	(+)	4/6
- Les personnages de l'histoire ou narrateur	(+)	
à l'image		
- L'histoire racontée n'est pas située dans le passé	(-)	
3/ Forme / Organisation		
- Rédaction non structurée	(-)	0/6
- Étapes du schéma narratif non respectées	(-)	
- Absence d'abréviations de temps et de lieu situant l'histoire dans le passé et dans le présent	(-)	
4/ ? représentation		
- Texte non ponctué respecté	?	1/2
- mise en page non respectée	?	

Mardi 26 février 2021

Situation problème

6^e MZ

Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

06⁵ 20

il était une fois une tortue et la panthère. La panthère et ses deux...
 enfants étaient au champ, la panthère ne savait si faire...
 et demanda quel troubleuse nous allons manger. Ce...
 me Kulu vendait de la crème de fraise, NZEH. NARON...
 la Kulu, et dit bonjour mon ami Kulu qui bonjour NZEH...
 moi petit tu m'offrir de la crème de fraise comme toi...
 dit j'ai très faim prend, des que tu finis de manger tu...
 pas prendre les fraise broies et tu les mêmes je te fais...
 un peu de crème de fraise que tu mangera et les moi...
 non avec les enfants. NZEH. NARON. Les fraise. Kulu. et...
 fait une crème de fraise. NZEH. dit. C'est très bon. et...
 après. Moi même j'ai fait une crème de fraise moi.

ensuite la première a fini de préparer sa
mamam et la tante a préparé se du poison au pied de
sa mamam ils ont mis au feu et la tante a voulu
rien la panthère et a fini de ~~mam~~ manger quand la
panthère ~~ou une~~ mamam ~~rien~~ manger la panthère
voit que ce c'est le poison après la tante a bui...

Syntaxe | mots mal orthographiés (-)
| mots non accolés (-)
| Vocabulaire relatif à la (-) 2/6
| narration (+)
| conjugaison incorrecte (-)

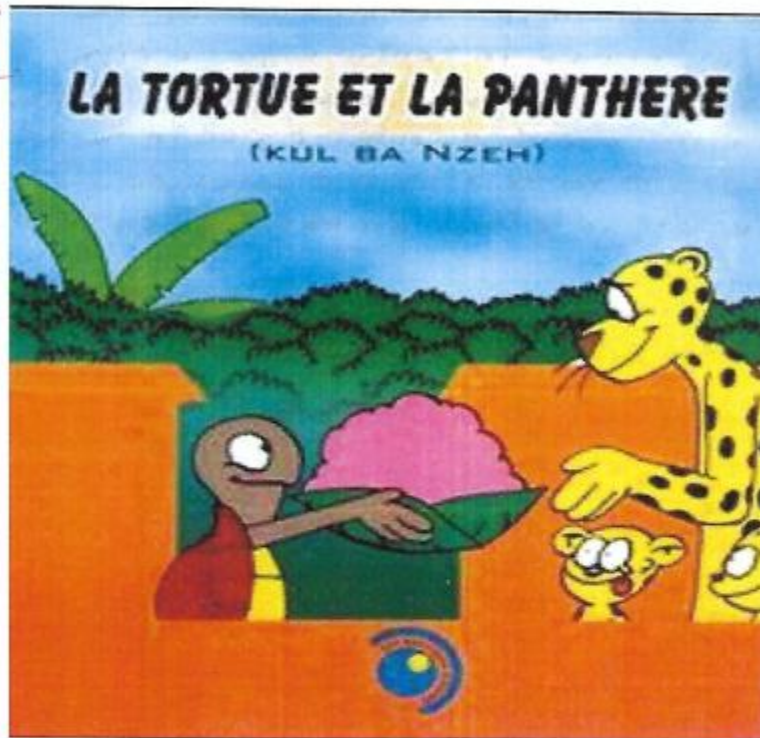
Sens | l'histoire racontée se rapporte à l'image (+)
| l'histoire a des personnages mais seul
deux personnages sont aux personnages à
l'image (-)
| l'histoire est située dans le pas 2/6
| (+)

Forme | Rédaction non structurée (-)
| temps du récit sont utilisés (-)
| adverbies de temps et de lieu
situant l'histoire dans le ~~pas~~ passé 2/6
| et dans le passé utilisés (+)
| étapes du schéma narratif non
respecté (-)

Présentation | Texte non ponctué (-)
| mise en page non res- 1/2
| pectée (-)
| écriture lisible (+)

6me

mardi 02 février 2021

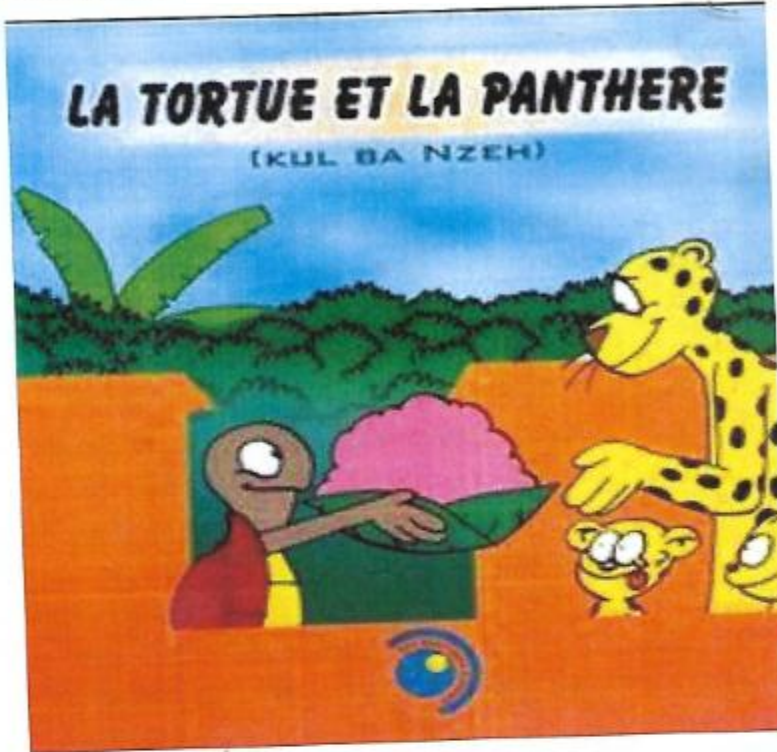
Situation problèmeConsigne : observe l'image et raconte l'histoire.0275
20

Di et toi une veit // ??
 La tortue et la panthere
 La tortue dit a la panthere que en va fait la
 touré en dona la personne qui va qu'on
 et la panthere dit je veux te qu'on et la
 tortue dit tu ne peux pas me qu'on et la
 panthere dit Van Voua et il dit oui en dona.
 La tortue dit a la panthere que c'est
 ou par hien ont va fait la touré et la
 panthere dit oui en commença a touré
 panthere commença a touré par ce
 que je veux te déposé et tortue en Van Voua.

l'autre côté, la tortue et son enfant
 ont mis les carmes dans l'eau et la pan-
 there a mis c'est carmes dans l'eau et ses
 enfants. La tortue commence a pêcher dix
 neuf poissons et la panthere a attraper
 neuf poissons. La tortue a la panthere
 que si ont perchem ansamblés c'est que
 n'aperent peu becoux les poissons. ils
 sont remene au village, obrent au village
 la panthere a dit a la tortue de preparer
 dans une belle marmite. la tortue non
 quand c'était pour peche pechen. tu as dit
 que chacune penche dans sont côté, la
 panthere c'est facher lui et ses enfants
 il commence a bagarrer avec la tortue le
 l'elephan est venu il a separer la bagarre
 et plus la tortue est alle en grenger sa
 maison. lors de la panthere. la panthere
 est menter lui quelle la tortue a preparer
 sont poisson ils a mange lui et son enfant
 l'histoire est fini.

Critères	Observations	Note
1/ Syntaxe / C.E	(-), (-), (-), (+)	0,75/6
2/ Sens / Compréhension	(-), (+), (+), (-)	1,5/6
3/ Forme / Organisation	(-), (-), (+)	1/6
4/ Présentation :	(-), (-), (+)	0,5/2

Situation problèm

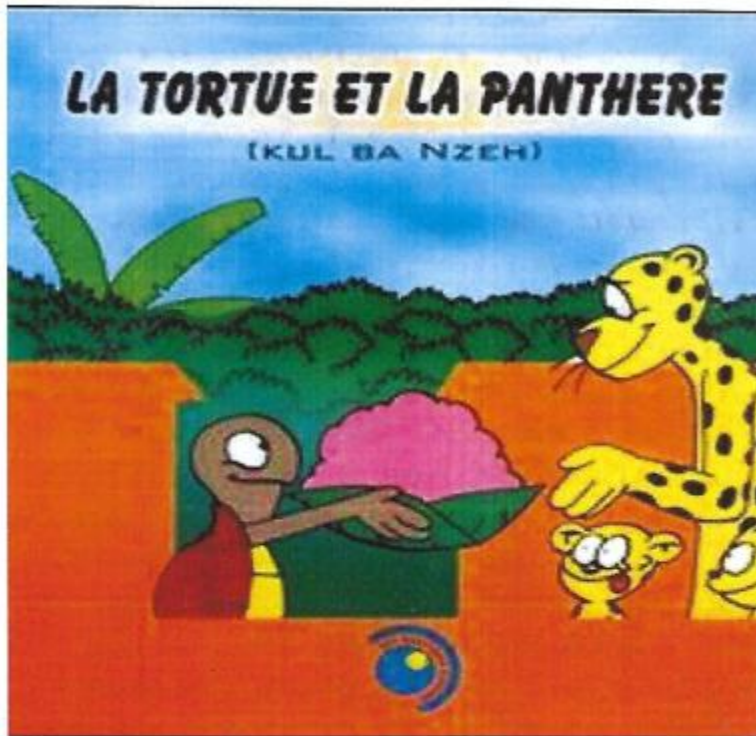
6^èMI

Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

(8/25)
 L'histoire m'embrante, il était une fois la tortue et la panthere. Etaient allés pecher dans la riviere la tortue a pris trois carmes a pecher et la panthere a pris deux carmes a pecher. La panthere avec deux enfants et la tortue avec un enfant. Les deux enfants de la panthere ont pris chacun une carme a pecher. Le petit de la tortue a pris deux carmes a pecher. Ils sont arrivés dans la riviere. La panthere a dit a la tortue que c'est toi et ton enfant peche de l'autre côté et moi et mes enfants ont peches dans

6ms mardi 02 novembre 2021

Situation problème



Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

Il était une fois la tortue et la panthere.
 La panthere était partie au tribunal pour partir.
 Un jour la tortue avait fini de manger ses
 plantations. Kulau était chez Nzeh. La pan
 there était venue chez Kulau la tortue pour lui donner
 la convocation. Kulau lui regarda Nzeh. Les
 donna la convocation et Kulau est allé. Lui dit
 que Nzeh tu est partie me faire pour quel
 raison Nzeh lui dit que Kulau tu a fini de manger
 mes plantations. Kulau lui dit que mes pas
 moi qui a mangé les plantations. Nzeh alors
 les qui Kulau pas et le nez sont bois "Moume"

PANTHERA... semble. Ils ce sont brouillés sur le chemin. Il...
 sont tombés pour aller manger le chocolat lorsque la sorcière
 avec de petites dents mange tous le chocolat et même le
 point et derrière la PANTHÈRE la tortue est restée parce
 que il ne peut se tenir et fait c'est évident que cette
 histoire est ordinaire.

Critères Observations Notes

- 1) Syntaxe / Correction de l'exp
- Les mots sont-ils bien orthographiés? (-)
 - L'accord des mot est-il correct? (-)
 - La conjugaison des verbes est-elle correcte? (-)
 - Le vocabulaire se rapporte-t-il à celui de la M? (+)

0,5/6

- 2) Sens / Compréhension
- L'histoire racontée se rapporte-t-elle à l'usage? (-)
 - Les personnages de l'histoire sont-ils ceux du dessin? (+)
 - Le texte contient-il des indices temporels qui situent l'histoire dans le passé et des indices spatiaux qui situent l'histoire dans le cadre représenté dans le dessin?
 - Attitude - t-il dans son texte les temps du récit? (-)

1,5/6

- 3) Forme / Organisation
- La rédaction est-elle structurée (intro, dev, cond)? (-)
 - La production tient-elle compte des 5 étapes des actions narratives?
 - La narration d'un récit est-elle dans un cadre spatio-temporel? (+)

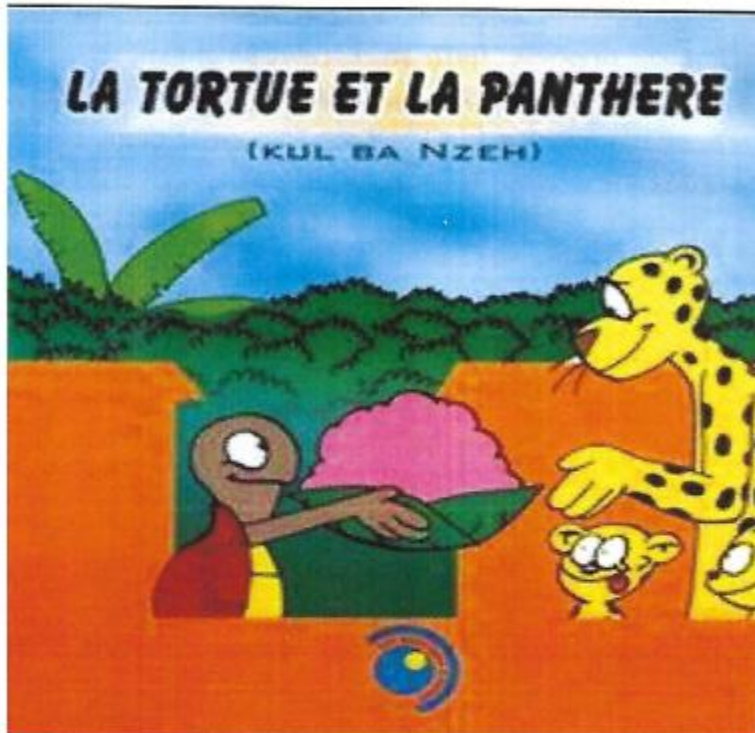
1/6

- 4) Présentation
- le texte est-il ponctué? (-)
 - la mise en page est-elle respectée? (-)
 - la copie est-elle propre et l'écriture lisible? (+)

4/2

Kanké
6ME

Situation problème



Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

Il était un jour la tortue ET LA PANTHERE. La tortue ^{avait} l'intention de faire un champ de patate et il parle à la PANTHERE. Cette situation et la PANTHERE lui dit il faut que nous achetons un sac de chocolat et un panier de patate pour commencer le travail le lendemain la PANTHERE ce sent des la tortue la tortue lui a donnée la patate ils sont allés aux champs car ils ont des champs ils ont déjà beaucoup travaillé la tortue est déjà fatigué et la PANTHERE ne fait que travailler et la tortue remplis de patate lui montrant en disant que il est allé se garder le bébé qui venant de me faire dans un village voisin et lorsqu'il pas mangé la patate et le fait la PANTHERE reste travailler à un de leur heure la...

mère pille également la tortue et la panthère
 continues à travailler et la tortue repart au
 jardin. Il par la maison la mange le saut de
 chocolat et la panthère grise sa mère me
 l'aime pas maintenant la tortue de la maison pour
 a le travaille et rentre en cours pour partie le
 chocolat. Or que il a finis de manger le chocolat
 il a mis les caillots dans le saut de chocolat
 il est reparti au champ pour rentrer avec la
 panthère. Mais maintenant ils sont arrivés à la maison et la
 panthère a es de pas fin il a vu que il
 ont le saut de chocolat à la maison quand
 il par le que le chocolat il rombe les
 caillots dans le saut de chocolat la panthère
 les frappe contre la tortue, et la panthère a
 tué la tortue et manges.

fin l'histoire

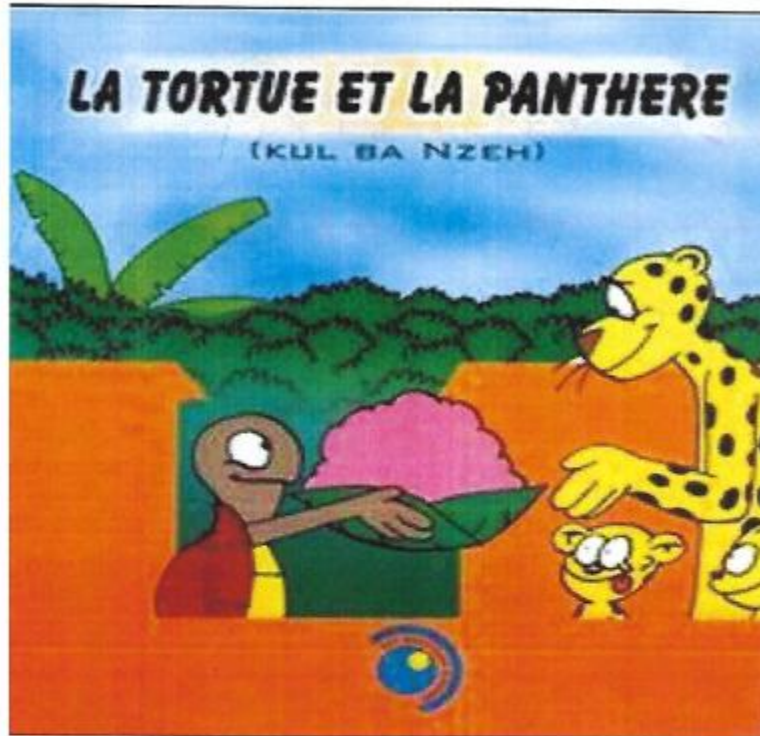
Critères	Observations	Notes
1) Syntaxe / Correction de l'expression		
- Mots mal orthographiés	(-)	0,75
- Accords des mots incorrects	(-)	
- Verbes / Conjugaisons incorrects	(-)	
- Vocabulaire plus ou moins relatif à la narration	(±)	
2) Sens / Compréhension		
- L'histoire racontée ne se rapporte pas à l'image	(-)	2,25
- Les étapes du schéma narratif approximativement respectées. Les personnages sont aux l'image (+)	(+)	
- Indices temporels situant l'histoire dans le passé utilisés, mais le cadre spatial ne correspond pas à celui des dessins	(±)	
- Temps du récit non utilisés	(-)	
3) Forme / Organisation		
- Rédaction non structurée	(-)	11
- Étapes du schéma narratif non respectées	(-)	
- Cadre spatio-temporel défini approximativement	(±)	
4) Présentation		
- Texte non ponctué	(-)	9
- Mise en page non respectée	(-)	

Mardi, 02 Février 2024

100

Situation problème

Sem 1

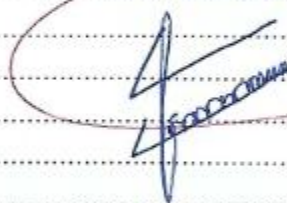


Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

12/20

...Kulu et Zeh la panthère je vait vaits raconter
 ...l'histoire de Kulu et Zeh la panthère.....
 ...Kulu et Zeh on faise un plant pour manger leur
 ...maire et et Zeh a mis les tomate rouge Kulu
 ...est aller qu'acher sa maire et Zeh est aller tuer
 ...sa maire et elle on manges leur maire Zeh a aussi
 ...tue sa maire et es deux on manges leurs maire
 ...elle on mis les tomate rouge et le piment.....
 sans text c'est tout sa que je connais.....
 ...Kulu et Zeh la panthère maime heurt de part
 et Kulu a aussi mangé c'est embant je n'ai
 pas connu plus l'histoire l'histoire.....

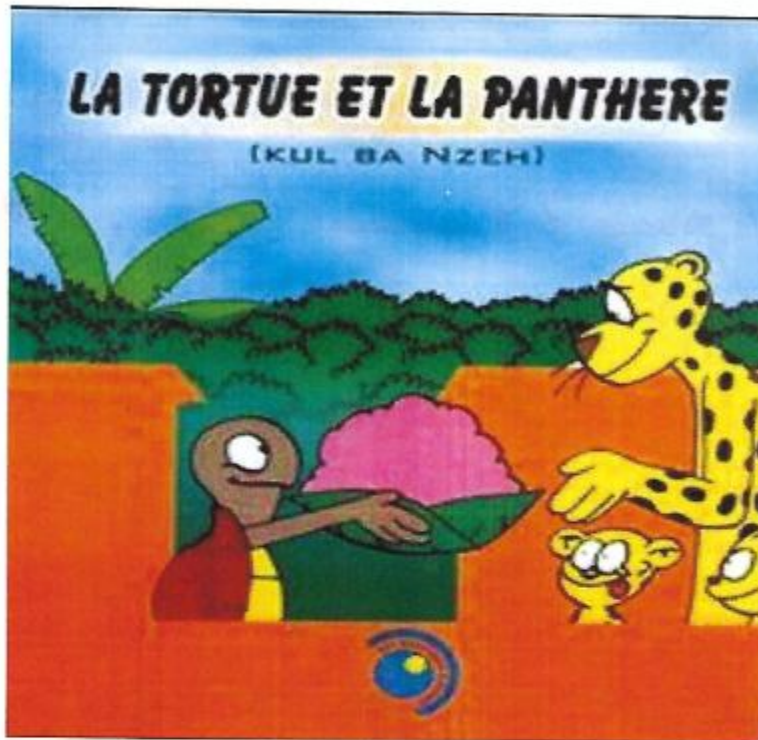
Et la fille di pas des problèmes
 La tortue di moi même pas même
 quand j'avait de la am je suis partie
 avai même peur y a tout fini pour
 tout ça puis la tortue se vint à l'écran
 quand il arriva de la plume de la
 dit si tu n'es pas sûr de toi
 et la tortue d'abord me dit tu ne m'as
 pas mangé il dit à la tortue que
 je n'ai pas mangé de la tortue
 de la tortue il dit à la tortue
 la tortue avait de la tortue
 et dit la fille et tout

mi tain est fin in


Critères	Observations notes
1) Syntaxe / Correction de l'expression	(-), (-), (-), (+) 0,75 / 6
2) Sens / Compréhension	(-), (+), (-), (-) 1,0 / 6
3) Forme / Organisation	(-), (-), (-) 0 / 6
4) Présentation	(-), (-), (+) 0,5 / 2

mardi 02 février 2021

Situation problème 6M2



Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

il y avait une fois la tortue et la panthère
 la panthère avait si faim qu'il ne pouvait
 plus chasser il est parti chez la tortue
 il a dit à la tortue qu'il a faim
 la tortue lui a donné à
 manger à la panthère il lui a remercié
 il a promis à manger il a fini de manger
 ce délicieux repas il se conformait il se
 repêchait il a pu une boîte de conserve la
 tortue son route pour la faire la course
 la tortue lui a dit ou se m. rem. fait
 les courses alors si se la course il

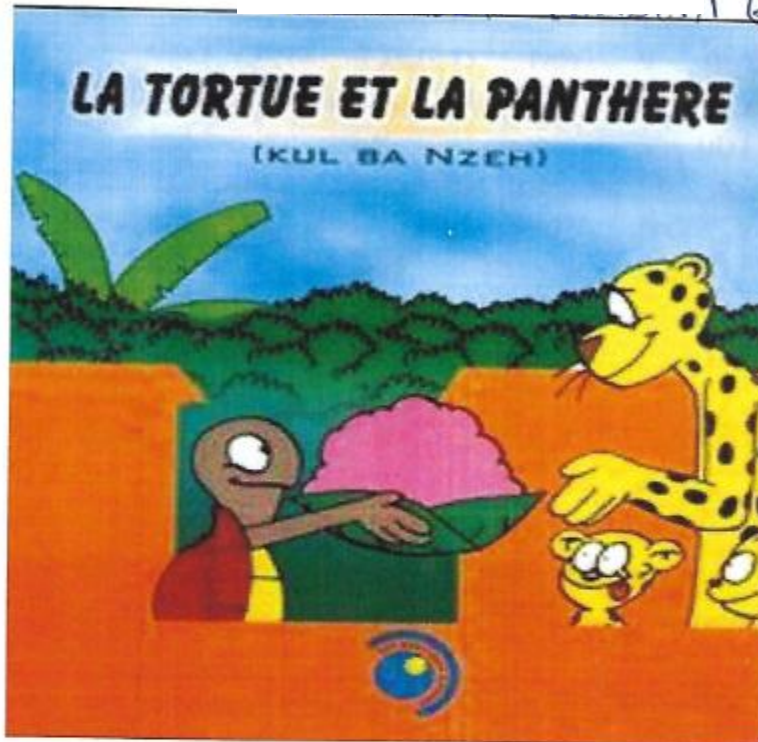
A n'êtes a la rivière kulu dit a la
 panthere. Comme pnelu.
 Quand il son panthere a l'eau
 la tonne a vais jete des feu rouge
 dans l'eau.
 Quand p la panthere a vais lu
 il a paie sa mere et tue.
 kulu n'avais pas tue sa mere.

Critères	Observations	Notes
1) Syntaxe / Correction de l'expression	(-), (-), (-), (+)	15/6
2) Sens / Compréhension	(+), (+), (-), (-)	15/6
3) Forme / Organisation	(-), (+), (-)	1/2
4) Présentation	(-), (-), (+)	2/2

Mardi, 02 Février 2021

Situation problème

I 6me

Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

(05/20)

Je veux vous raconter l'histoire de
 Kulu et la panthere.
 Un jour la tortue et la panthere allaient
 profiter de manger leur mère.
 La tortue dit à la panthere que demain
 nous iront à la rivière pour tuer notre mère.
 Kulu dit à la panthere que je serai en
 tête de la rivière et toi tu seras en
 queue.
 Kulu dit à la panthere que lorsque tu
 vas vers le sentier dans la rivière
 à côté de la rivière tu vas tuer la mère
 la panthere allaient se pendre qui

ment me lutena par mais ont va faire
un duel, ~~alors~~...

Amité a la rivière kul 4 chachen une

~~Le~~ Conde) tu liant le bou de côté et
moi de l'autre côté, entre temps kul excite
un autre duel avec l'éléphant, pour ton

l'éléphant était de l'autre côté a matendent
que kul donne le signal, et la pentehne
que kul donne aussi le signal pour

Comment a-t-elle la corde maintenant
kul ce cache au milieu et donne

le signal maintenant NZEH tine l'éléphant

l'éléphant touche leau puis l'éléphant ce

page dit maide de kul était bon, maintenant

l'éléphant tinal en plus bon NZEH tout
aussi leau, kul donne le signal d'arrêter

Kul coupe de la pentehne dit je suis plus
bon que tu et tu la pentehne ne parle plus.

il coupe en case de l'éléphant et dit tu a touché
leau maintenant l'éléphant ne parle plus,

Kul dit j'ai gagné.

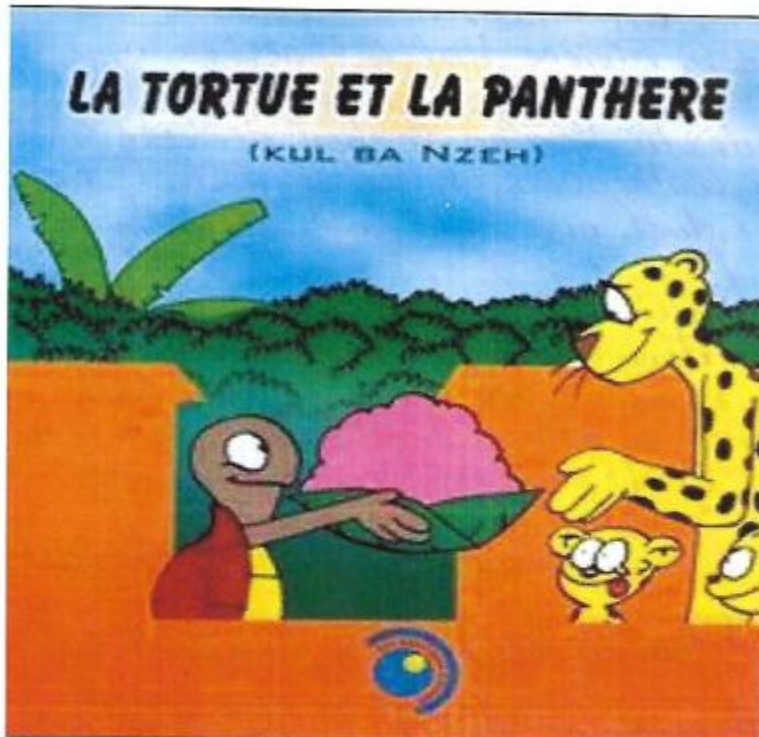
C'est la fin

kul a trompé NZEH

1) Syntaxe / C.E.	(-), (+), (-), (+)	0/6
2) Sens / Compréhension	(-), (+), (+)	2/6
3) Forme / Organisation	(-), (+), (-)	1/6
4) Présentation	(-), (-), (+)	0,5/2

6M⁹

Mardi, 9 Mars 2021

Situation problèmeConsigne : observe l'image et raconte l'histoire.

(03/20)

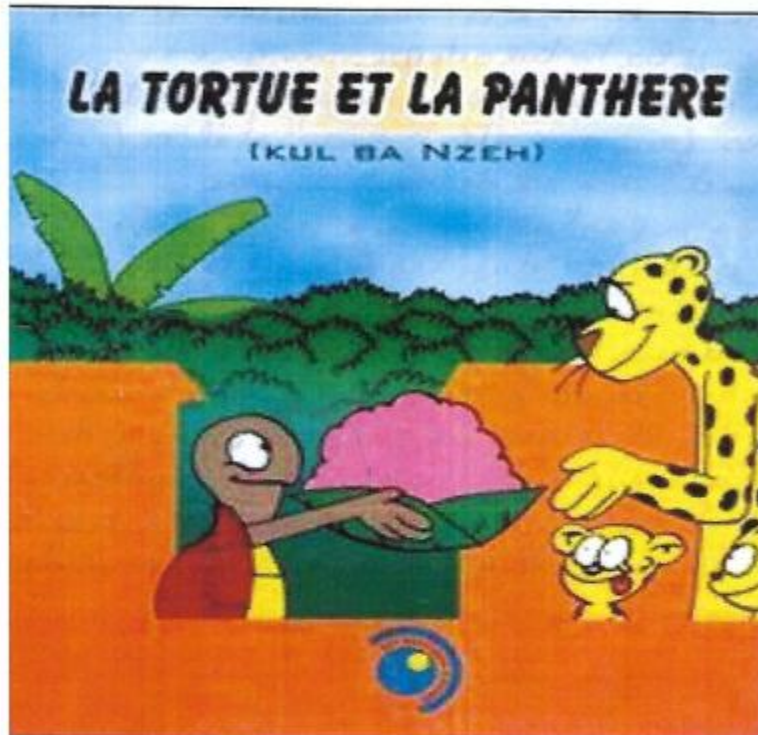
un jour Kul^{ce} baladait, il trouva NZEH puis NZEH le doly, et dit bonjour Kul, Kul ne répondit en son jour mon petit, pour quoi NZEH dit m'appel-tu petit? C'estu pas que je suis ton grand frère et je suis plus forte que toi, Kul dit mon des bouh tu me peut pas être plus forte que, NZEH dit doms ce ca ont va luté et en vena le plus forte, Kul dit mon

se que a yai de ga tue sa mère de que
 la panthere a vu le sa couler il a tue
 sa mère et la tortue adonc vu que la
 panthere a tue sa mère a lon que la tortue
 a prie les fruit qui ete rouge et il a froter
 dans leau de leau et devenir rouge
 La tortue na pas tue sa mère
 il sons a talber dans les feil de bananié
 elle a la tortue a pri les laout il a
 a ta cher dans les feil de bananié et la panthere
 a a ta cher sa mère dans les feil de bananié
 qui sa sa kai il se son e changer les omba de
 muritus la tortue si pri la mère de la panthere
 il a apoter sa cher lui et la panthere a aussi
 porter la muritus il a prie que se lait la muritus --

Critères	Observations	Notes
1) Syntaxe / Correction de l'expression	(+), (+), (-), (+)	15/6
2) Sens / Compréhension	(+), (+), (-), (-)	15/6
3) Forme / Organisation	(-), (-), (+)	1/6
4) Présentation	(+), (-), (+)	15/6

le
6 M 2
chronique
Situation problème

Mardi 02 février 2021



Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

Il été une fois la tortue et la panthère
 et ai des bons ami et ils avaient de ga féin
 La tortue a don su que comme sa mère son
 de ga et vieille on va leur tuer et nous
 va les manger la nous ne son plus de pro-
 blème La panthère a di oui la tortue tu va
 Réson, la tortue est parti che lui et la panthère
 est aussi partis che lui La tortue a prie sa mère
 et il a amène sa mère dans la forêt il a la cher
 sa mère et la panthère a prie sa mère amer
 dans la rivière la tortue a la panthère
 que de quel tu voir la couleur rouge de l'aller

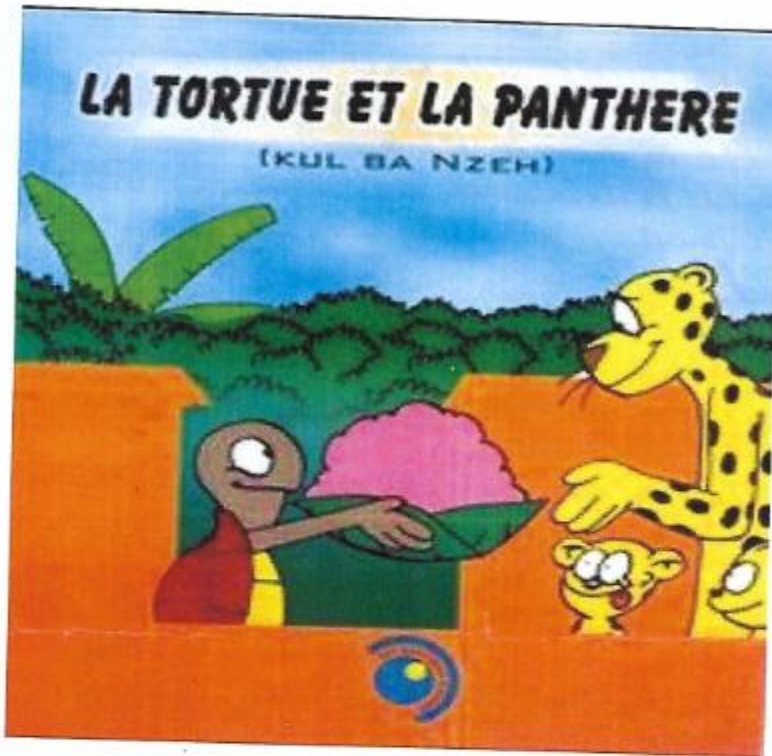
kertub á una illa de caire tant
 la moia d'alar laura a dem. ce
 la li'ora de caire de caire la moia
 tant d'apud ú la canture de
 caire. Les moia de l'aromas
 tant de la canture de caire
 de caire. Les moia de la moia
 me mo. il ont de caire de caire
 de la moia tant de caire
 la tant de caire de caire de caire
 de caire de caire de caire de caire
 de caire de caire de caire de caire
 qui est de caire de caire

Critères	Observations	Note
1) Syntaxe (Correction de l'expression)	(-), (-), (-), (-)	0/6
2) Sens / Compréhension	(-), (+), (-), (+)	0,75/6
3) Forme / Organisation	(-), (-), (-)	0/6
4) Présentation	(-), (-), (+)	0,5/2

6^e M2

Mardi 02 Février 2024

Situation problème



Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

(025 / 20)

La tortue et la panthere
 de l'histoire la panthere demande
 la tortue et la panthere demande à la
 tortue qui me asse un de herb
 maine tortue dit de la panthere que
 l'animal le plus de ma le main
 un jour l'animal le lion ne
 que le main tortue et la panthere
 lorsque ce il que de la main
 tortue esate de esate de maine à
 la panthere esate esate

la tanteux a di que em jean de jean
au village il ya la maison de la
cambère .

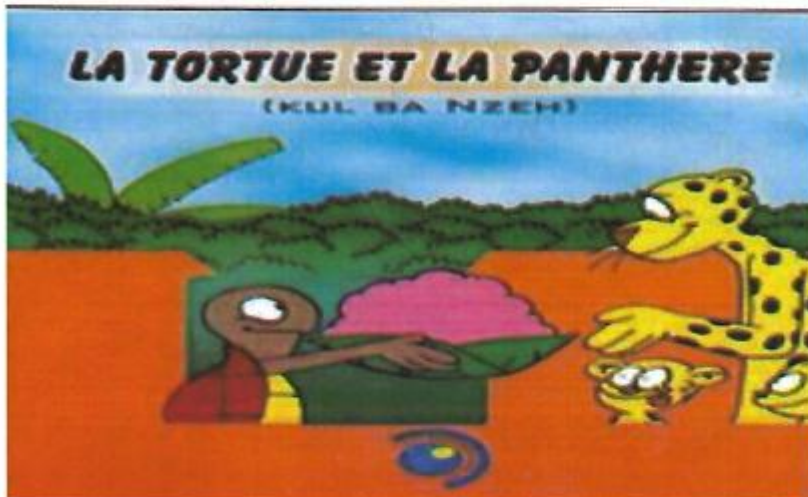
ce sel la tanteux et la cambère
que a di noi

critères	gpp	Observations	note
1) Syntaxe / Langage			
- mots mal orthographiés		(-)	0/6
- accords des mots incorrects		(-)	
- conjugaison incorrecte		(-)	
- vocabulaire non relatif à la narration		(-)	
2) Sens / Compréhension			
- difficultés à lire le texte produit		(-)	2/6
- personnages de l'histoire se rapportent à l'image		(-)	
- histoire non située dans le temps mais dans (+) situation dans l'espace		(+)	
3) Forme / Organisation			
- rédaction non structurée		(-)	0/6
- étapes du schéma narratif non respectées		(-)	
- absence d'adverbes de temps et de lieu situant l'histoire dans une couche spatio-temporelle		(-)	
4) Présentation			
- Texte non ponctué		(-)	0,5/2
- mise en page non respectée		(-)	
- Copie soignée mais écriture à peine lisible		(+)	

EXEMPLES DE COPIES DE LA CLASSE EXPERIMENTALE AU POST-TEST

CLASSE EXPERIMENTALE

Nom de l'élève :

Date : Vendredi, 26 Mars 2021Classe : 6^ePOST-TESTSituation problèmeConsigne : observe l'image et raconte l'histoire.

L'histoire raconte: Il était une fois
 un jour la panthère et ses enfants sont
 venues chez la tortue pour lui de-
 mander la nourriture et la tortue à
 refuser. La panthère a dit à la tortue
 que ne vien j'amaiz chez moi la tortue
 a dit oui.

Un jour la panthère avec moi et ses
 enfants ils sont allés chez la tortue
 la tortue a dit pour tu es revenues
 je suis venue de demander les équerres.

Maintenant, la panthère était déjà
 à femmes après avoir mangé. Tout les
 la panthère était maintenant aller dans
 la maison de la tante, la tante
 lui avait dit que si elle veut que
 se le donne la nourriture tu dois me
 permettre que tu ne vas pas aller
 dire que mes mains qui te donner cette
 nourriture la panthère ne peut. Oui, si
 se le faisais bien, alors la tante
 donna de la nourriture à la panthère.
 A la fin la panthère allait donc dire
 que ses la tante qui lui a donner
 la nourriture à la fin le bien on donna que
 on part arrêter la tante. La tante était
 caché derrière la porte et il avait attendu tout
 ce qui pensais la tante était aller à la
 toute la nourriture sur lui pour pour que
 on voit quel la panthère était aller
 voler la nourriture chez et qui avait volé
 la nourriture sur lui.
 Et grâce à la ruse de la
 tante la panthère se fait arrêter.

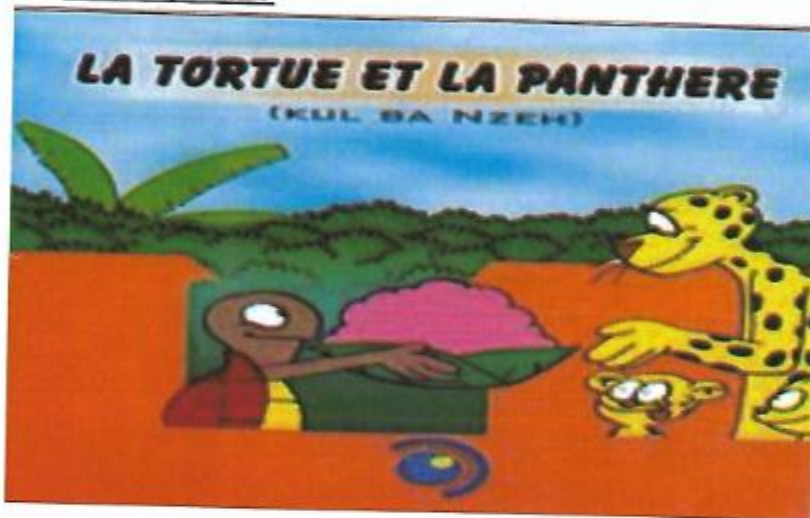
Criteria	Observations	Notes
1) Correction de l'expression	(±), (±), (±), (±)	2 ⁵ /6
2) Compréhension	(±), (±), (±), (±)	3/6
3) Organisation	(±), (±), (±), (±)	3 ⁵ /6
4) Présentation	(±), (±), (±)	1/2

CLASSE EXPERIMENTALE

Nom de l'élève :

Date : Vendredi 26 Mars 2021Classe : 7ème

POST-TEST

Situation problèmeConsigne : observe l'image et raconte l'histoire.

Il était une fois, dans la ^{bonet} la tortue et la panthère ^{bonine} dans un village. La tortue et la panthère ^{bonine} décident de faire un chant de maïs. ^{alors ils commencent} les travaux. ^{les premiers} passer, la tortue donna une idée d'acheter une boîte de leture pour manger. ^{tant au chant} la tortue regarda et dit à la panthère ^{panthère} mon premi fils est mort. ^{alors} je dois partir. ^{voilà} ce qui se passe ^{au village}. La tortue se met à manger le leux qu'il a acheté. ^{quand il meurt} il dit à la panthère que son fils s'appelait mimager. Le deuxième jour la tortue

14
 20

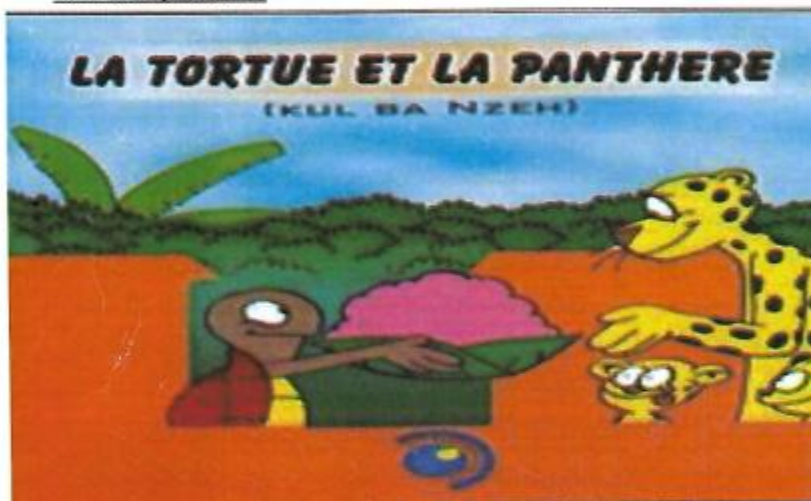
3) Forme / Organisation : (-), (+), (+) 5/6
 4) Présentation : (-), (+), (+) 15/2

avait demandé à la panthère que ^{qu'} est ce que vous cherchez chez moi ? La panthère avait dit kulu comme tu est mon ami ont a faim si tu a qu'elque chose si manger lardon donne nous. La tortue avait dit à la panthère que allons z'avais préparé un riz solé hier se vont vous servir. Des enfants de la panthère étaient déjà content qu'ils viennent manger le riz solé. La tortue avait servi. La panthère avait à la tortue que demain ont iraient au champ. La tortue a dit oui. La panthère était parti quand la panthère était renvournée chez elle (elle) avait fini de manger tout le riz sans donner à ses enfants. Le lendemain la panthère avait dit à ses enfant que allez chez kulu vous parlez vous cachez derrière sa maison quand elle va partie vous entrez vous regardé la marmite qu'elle avait préparé le riz pour regarder si il y a ma enorce vous manges. La panthère était aller au champ avait la tortue. Les enfants de la panthère ont eu leur riz. sont rentré chez eux. La panthère était rentré du champ elle avait demandé à ses enfants que est ce que vous êtes aller les enfant ont dit non la panthère avait commencer à tapper ses enfants.

↳ c'est le pourca là que la panthère et la panthère ont vire plus ensemble.

CLASSE EXPERIMENTALE

Nom de l'élève :

Date : vendredi 96 Mars 2021Classe : 6^ePOST-TESTSituation problèmeConsigne : observe l'image et raconte l'histoire.

Il était une fois, Kulu la tortue et NZEH, la panthère. un jour, la panthère et ses enfants étaient afamés.

un jour, la panthère avait dit à ses enfants mes enfants comme on a rien à manger alors chez Kulu pour lui demander à manger. La panthère était partie avec ses enfants. quand ils étaient arrivés ils avaient trouvé que la tortue avait trouvé que la tortue avait préparé le riz soté. la tortue

Critères

1) Syntaxe / Correction de l'expression
2) le ton / le style

ObservationsNotes

(±), (±), (±), (±)

3/6

(+) (+) (+) (±)

5/6

et allèrent manger chez lui après 09 jours, et Heulenda encore demander de la nourriture. Mais la tortue lui donna encore de la nourriture et vint pour rentrer chez lui. Après quelques jours, et Heulenda pour lui redemander la nourriture. Kulu lui en lui posant une question: pourquoi est-ce que chaque jour tu ven me demandes à manger? et ne ven plus me demande à manger.

C'est pour cette raison que la tortue et la panthère ne s'entendent plus jamais.

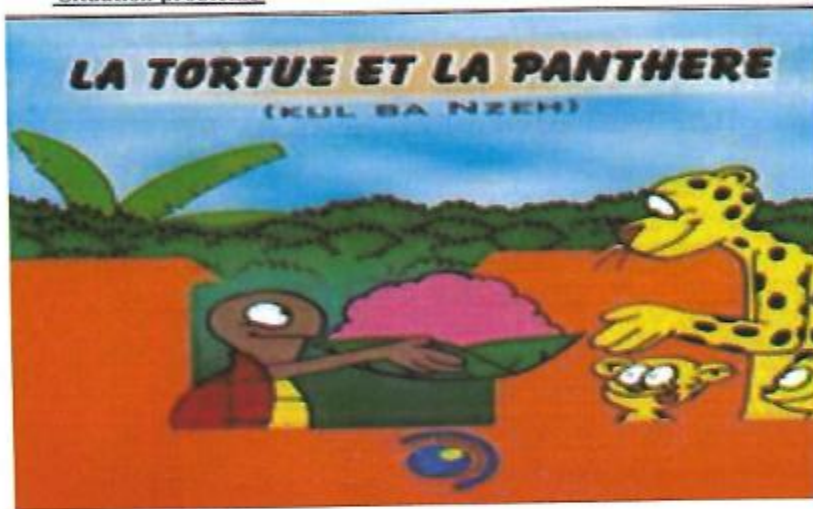
Critères	Observations	Notes
1) Correction de l'expression	(±), (±), (±), (±)	3/6
2) Compréhension	(+), (+), (+), (+)	4/6
3) Organisation des idées	(±), (+), (±), (±)	3 ⁷⁵ /6
4) Présentation	(±), (+), (+)	1 ⁷⁵ /6

CLASSE EXPERIMENTALE

Nom de l'élève :

e: Vendredy 26 Mars 2021

Classe :

POST-TESTSituation problèmeConsigne : observe l'image et raconte l'histoire.

Il était une fois, la tortue et la panthère avec ces deux enfant était des mellees amis.

Un jour, la panthère voulait toujours avec ces enfant chez elle, mais la panthère n'avait rien à manger. Elles allèrent chez Kulu la tortue. Il arrivèrent chez Kulu la tortue, Kulu la tortue leur donna à manger la panthère et ces enfants étaient déjà sa fière et prena cette nourriture avec plaisir.

(13/20)

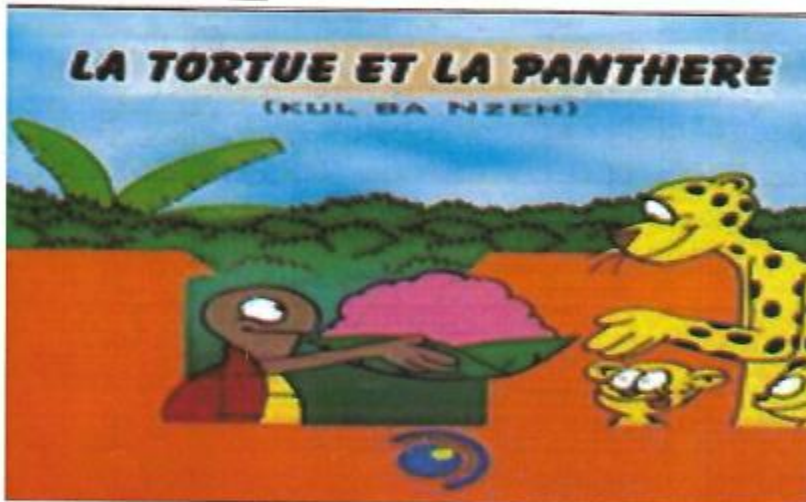
venait avec une grande marmite de nourriture et donna à Nzeh la panthère. La panthère donna sa fille en mariage, Kulu la tortue parti avec l'enfant de Nzeh et la malhreta.

Après avoir fini de manger la nourriture que la tortue la lui donné, la panthère redraite d'avoir donner sa fille à Kulu la tortue et la tortue content d'avoir croquer Nzeh la panthère.

Critères	Observations	Notes
1) Correction de l'expression	(+), (+), (+), (+)	3 ⁷⁵ /6
2) Compréhension	(+), (+), (+), (+)	5/6
3) Organisation des idées	(+), (+), (+), (+)	5/6
4) Présentation	(+), (+), (+)	1 ⁷⁵ /2

CLASSE EXPERIMENTALE

Nom de l'élève :

Date : Vendredi, 26 mars 2021Classe : 6^ePOST-TESTSituation problèmeConsigne : observe l'image et raconte l'histoire.

Il était une fois dans la forêt la panthère et son enfant vivaient dans leur maison. La famine est venue dans leur maison et ont commencé à être affamés.

Un jour, NZEH la panthère propose une proposition à Kulu la tortue de prendre sa fille en mariage. Kulu la tortue accepte la proposition de NZEH la panthère. La panthère donna sa fille en mariage pour que Kulu la tortue lui donne sa nourriture, Kulu la tortue

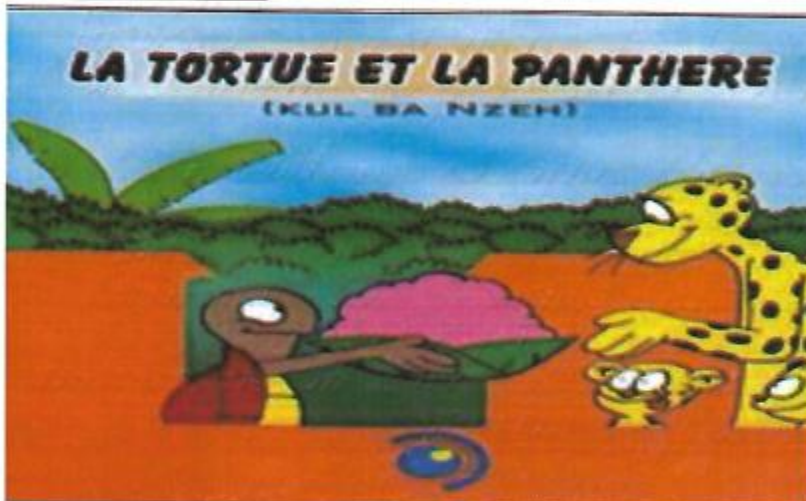
rakes à 4.500, dit la tortue, mais où aller vous?
 répondit la panthère, mais n'allons nul part et nous
 n'avons de quoi manger, ^{dit la tortue} mais si tu es prêt à faire un
 contrat à partir de d'aujourd'hui, cela a dit la panthère et
 comment ça se passe répondit la tortue, tant que tu vas
 chercher l'argent chez moi je reste avec l'un de tes enfants et
 quand tu rentre, revient de te le rendre la panthère refusa
 accepta le contrat mais refusa de manger, cela a dit la
 tortue, connaît que la panthère est un menteur, mais la
 tortue ne veut pas se laisser faire et elle e's'avis que
 et a donc décidé de gruger la panthère, mais s'empressa
 aux petites de la panthère et a donc mit deux somnifères
 dans le plat de la panthère et ensuite, la tortue a dit
 etac d'abord mon très grand ami, pas de contrat tu
 me donnera l'argent quand tu aura et la panthère
 d'avais qu'elle allait gagner, la tortue et donc la panthère
 c'est mise à manger et donc la panthère tortue a mit
 les petites de la panthère et c'est en fait lorsque la
 panthère voulait se lever elle tomba.

La petite tortue gagna les deux petites de la panthère et
 la panthère perdit ses enfants à cause de son ignorance
 et c'est tout grâce à sa sagesse qui gagna les deux
 petites de la panthère.

Critères	Observations	Notes
1) Correction de l'expression	(+), (+), (+), (+)	3/6
2) Compréhension	(+), (+), (+), (+)	4 ⁵ /6
3) Organisation des idées	(+), (+), (+), (-)	3 ²⁵ /6
4) Présentation	(+), (+), (+)	1 ²⁵ /2

CLASSE EXPERIMENTALE

Nom de l'élève :

Date : Vendredi, 26 Mars 2021Classe : 6^ePOST-TESTSituation problèmeConsigne : observe l'image et raconte l'histoire.

Il était une fois dans une petite forêt, 14/20
 vivait Kulu la tortue et Zet la panthère et
 la panthère avait deux enfants.

un beau jour, la tortue me dit : bon bon et
 dit, il faut que je part faire mon frère Zet
 pour que nous faisons des pièges. Et quand
 la tortue est partie, et dit mon frère nous
 nous ont de faire alors faire des pièges
 pour tuer de la viande pour Kulu! ??
 Et la panthère dit le suis pas ton frère
 qui te dit que je suis ton frère et cherche!

dron

allons tenter. Quand la panthère et ses enfants... la panthère et ses enfants sont venue la panthère dit à ses enfants quand le champ de maïs serait mangé. Alors... elle veut voler le maïs. Un jour, la tortue décide de visiter le champ, mais la tortue se trompe car elle part souvent voler le maïs. La tortue décide de voler le maïs. La tortue voit un grand trou au milieu du champ. La panthère dit à ses enfants de aller creuser le maïs quand ses enfants sont tombés.

La tortue dit à la panthère de et une vide. Je trouve que tu étais mon ami. Tu me dessus tu me fermes dessus.

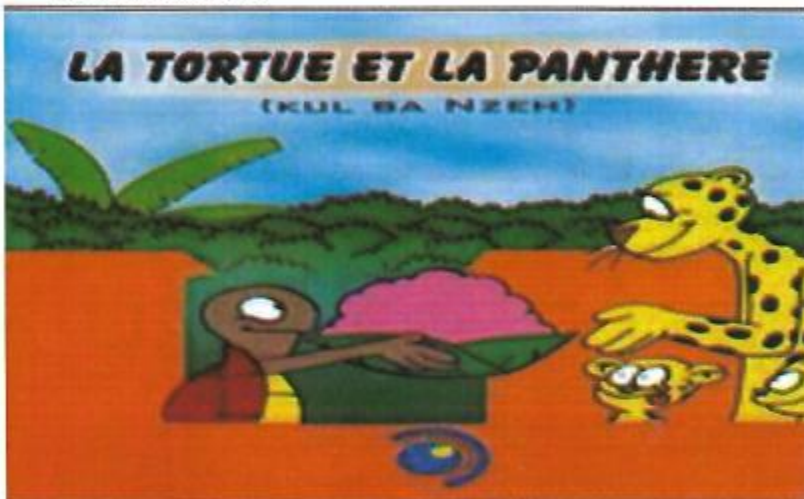
Critères	Observations	Notes
1) Correction de l'expression	(-), (+), (-), (+)	15/6
2) Compréhension	(+), (+), (+), (+)	3/6
3) Organisation des idées	(+), (+), (+), (+)	3/6
4) Présentation	(+), (+), (+)	15/20

CLASSE EXPERIMENTALE

Nom de l'élève :

Date : vendredi 26 Mars 2021Classe : 6^{ème}

POST-TEST

Situation problèmeConsigne : observe l'image et raconte l'histoire.

Il était une fois dans un village on vivait la tortue et la PANTHERE. Au début la tortue était pauvre parce qu'il n'avait pas de terrain, il était nouveau dans ce village il décida de faire commerce à la panthere.

Un jour, alors la tortue ce rend chez la panthere pour aller lui demander le terrain et la panthere lui dit comme tu est déjà on va voir si on peut le terrain qui est derrière moi mais, comme la tortue est bien

EXEMPLES DE COPIES DE LA CLASSE TEMOIN AU POST-TEST

CLASSE TEMOIN

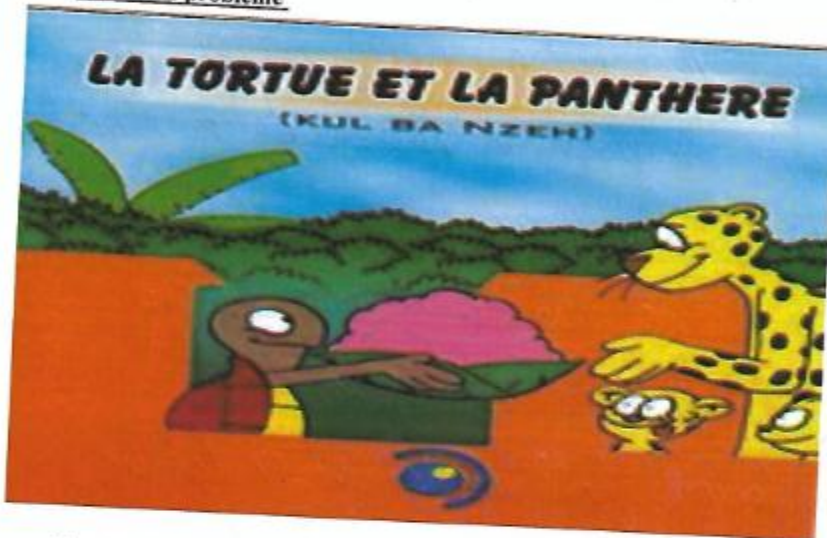
Nom de l'élève :

Date 26/03/2021

Classe :

POST-TEST

Situation problème



T = $\frac{04,25}{20}$

Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

Un jour, il y avait une tortue et la panthère. Il a cherché des mangues pour le propriétaire de manguiers des atropa et dit de tout saignement. Vous qui vous devez voler mes mangues, accés. Je vous emmène chez moi pour que vous dégustez. Arrivé à la maison le propriétaire des légumes et dit à sa femme, soi.

critères
Correction de l'expression
Comprehension

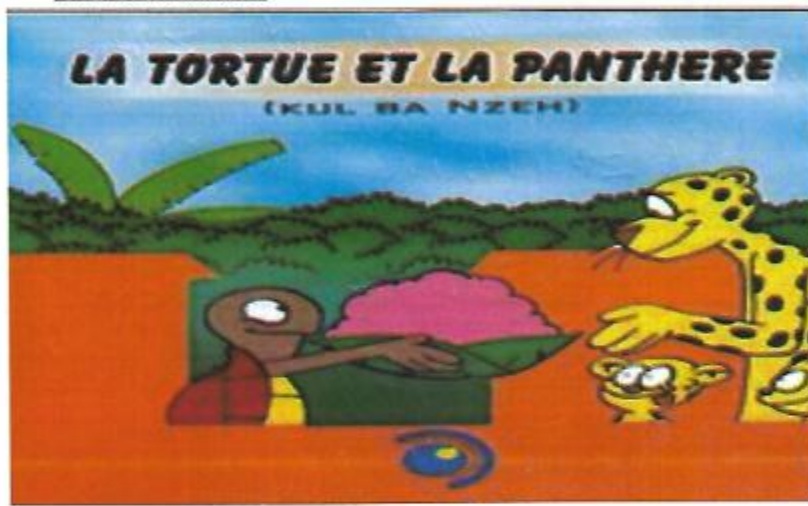
observations
(±); (I); (-); (-)
(-); (-); (-); (-) Notes
10/16
1/6

m'a tuer la MENE.		
critères	observations	Notes
1) Correction de l'expression	(-); (+); (-); (-)	15/6
2) Compréhension	(-); (-); (-); (-)	4/6
3) Organisation	(-); (-); (-); (-)	1/6
4) Présentation:	(-); (-); (-)	0,25/2

1070

CLASSE TEMOIN

Nom de l'élève :

Date : Vendredi 26/20/21Classe : 6ePOST-TESTSituation problème

$$T = \frac{13,75}{20}$$

Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

Il était une fois la tortue et la panthère. Ils étaient les ^{ennemis} ~~amis~~ un jour la tortue ^{alla} ~~desire~~ demander les ^{meubles} ~~meubles~~ à la panthère et la tortue ^{brutalement} ~~brutalement~~ se ^{remplir} ~~remplir~~ de ^{préparer} ~~préparer~~ un bonhomme de neige. ^{arriva} ~~arriva~~ devant la ~~tortue~~ la panthère et ^{donna} ~~donna~~ le bonhomme bonhomme la panthère était ^{curieusement} ~~curieusement~~ le ^{bonhomme} ~~bonhomme~~ de neige à la panthère.

CLASSE TEMOIN

Nom de l'élève :

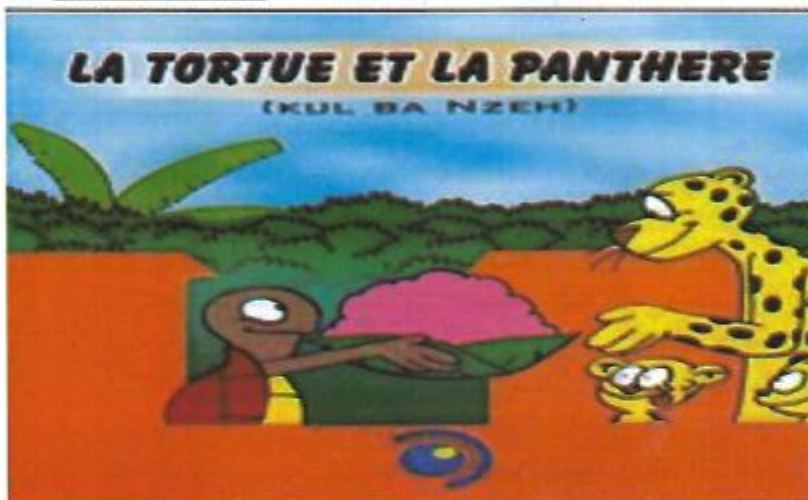
6^{eme}

Date : Vendredi 26 Mars 2021

Classe :

POST-TEST

Situation problème



05/15
20

Consigne : observe l'image et raconte l'histoire.

il était une fois la panthère et la tortue et ils
des meilleur amis. Ils vivaient dans une forêt.
la tortue venait toujours pour eux la nourriture
à la panthère.

Après deux jours la panthère c'est mis à
dire que la tortue voulait l'empoisonner la tortue
ce n'est pas de lui. La tortue dit on que
comme c'est la grande que tu veut tu va
à voir, les jours pendant ne se passait pas.
La tortue dit on que plus jamais ne se passe plus de
mois.

Critères	Observations	Note
1) Correction de l'expression	(-), (+), (+), (+)	15/16
2) Compréhension	(-), (+), (-), (+)	15/16

- 3) Organisation (-); (-); (-); (-) 3/6.
 4) Présentation : (-); (-); (-) ~~12~~ 12

Le réveille et dit : nous ne pouvons pas partir
 à l'heure ci. Les gens de cette maison, sont
 encore fatigués, la panthère rentre chez lui et
 revient à l'homme, dit à la tortue on peut déjà
 aller manger, j'ai déjà faim.

La tortue répond oui on peut aller, ils marchent
 marchent, la tortue dit nous sommes déjà

arriver, ils entrent dans la maison, quand la
 tortue ouvre la chambre de l'animal qu'on
 appelle ibot (le singe) (le singe) ~~batons~~
 appelle ibot (le singe) il y a les bâtons de
 manioc (glace) glacés.

Et la panthère ne veut pas manger la nourriture
 qui est dans la marmite, mais ce qui est dans
 l'ibot, la tortue a dit ne manger pas l'ibot
 et la porte va se fermer, la panthère a mangé et
 la porte se ferme, la tortue se cache dans le tas
 d'ordure. ~~est fermée~~

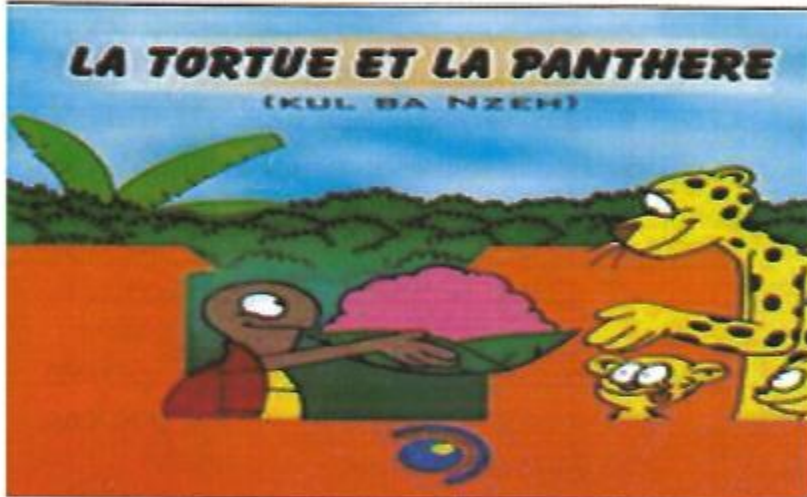
Les gens de la maison
 l'enfant de l'animal mange et la panthère lui
 l'enfant ne fait que donner et il voit qu'il ne va rien
 manger et dit papa le voici et le père a tué
 la panthère, mais la tortue n'est pas morte
 il est entré dans le tas d'ordure, la femme
 a porté le tas et elle ~~aller~~ jette
 la tortue est partie, il s'est enfui
 elle s'est enfuie.

CLASSE TEMOIN

Nom de l'élève :

Date : Vendredi, 26 Mars 2021Classe : 6^{em} M12

POST-TEST

Situation problèmeConsigne : observe l'image et raconte l'histoire.

Il était une fois tous les animaux de la forêt avait faim, ils se sont organisés de faire un champ de maïs et de légumes.

Alors le chef de la forêt a dit aux animaux de travailler un champ de maïs et légumes.

Puis il se finit de travail, chacun est resté chez lui. A peu de temps, le maïs a grandi et il y avait déjà le maïs. Le chef a appelé les animaux, ils ont commencé à préparer une grande marmite de sang aux et il fallait de l'eau pour verser dans la marmite de sang. Les femmes ont appelé les garçons.

055
20

055
20

adans la classe de algèbre
 Juan ou si est il la
 nombre est partie d'un
 tel les arithmétique
 la ligne d'après il
 trouva dans la partie
 sur les années son, de la
 sur les de la culture
 de la tradition qui est la
 trop au est la conscience
 dans cette me fait
 dans le monde avec elle
 dans la société et le grand
 dans le la force !!!!!!

Criteria	Observations	Notes
1) Clarté de l'expression	(-); (-); (-); (-)	2/6
2) Compréhension	(-); (-); (-); (-)	1/6
3) Organisation	(-); (-); (-); (-)	1/6
4) Présentation	(+) ; (-) ; (-)	1, 2, 5/2

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	II
REMERCIEMENTS	III
SOMMAIRE.....	V
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
LISTE DES SCHEMAS	I
LISTE DES GRAPHIQUES	II
RÉSUMÉ	III
ABSTRACT.....	IV
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	1
0.2. FORMULATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE	10
<i>0.2.1. Questions secondaires de recherche</i>	<i>17</i>
0.3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	18
<i>0.3.1. Objectif général</i>	<i>18</i>
<i>0.3.2. Objectifs spécifiques</i>	<i>18</i>
0.4. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE.....	18
<i>0.4.1. Originalité de l'étude.....</i>	<i>18</i>
<i>0.4.2. Pertinence de l'étude.....</i>	<i>20</i>
0.5. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	22
<i>0.5.1. Délimitation thématique</i>	<i>23</i>
<i>0.5.2. Délimitation empirique.....</i>	<i>24</i>
<i>0.5.2.1. Délimitation spatiale ou géographique</i>	<i>24</i>
<i>0.5.2.2. Délimitation temporelle</i>	<i>25</i>
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	30
CHAPITRE 1 : L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT.....	32
1.1. L'ÉCRIT	32
<i>1.1.1. L'écrit comme développement d'une compétence : la compétence scripturale</i>	<i>38</i>
<i>1.1.2. L'écrit : une activité mentale.....</i>	<i>40</i>
<i>1.1.3. Écrit : imagination et créativité.....</i>	<i>40</i>
<i>1.1.4. L'écriture : une opération de communication</i>	<i>59</i>
<i>1.1.5. Écriture et projection.....</i>	<i>61</i>
<i>1.1.5.1. Écrit et projection de soi.....</i>	<i>61</i>
<i>1.1.5.2. Projection du sujet écrivant dans son texte et démarcation du moi.....</i>	<i>63</i>
<i>1.1.6. Distinction écrit /oral.....</i>	<i>64</i>
<i>1.1.6.1. Situation de production</i>	<i>65</i>
<i>1.1.6.2. Pensée concrète versus pensée abstraite</i>	<i>66</i>
<i>1.1.6.3. Motivation et acte (in)conscient et (in)volontaire</i>	<i>67</i>
<i>1.1.6.4. La Norme</i>	<i>68</i>

1.1.6.5.	<i>Progressif versus régressif</i>	68
1.2.	TYPLOGIE ET FORMES D'ÉCRITS	69
1.2.1.	<i>Le texte informatif : codification et formes d'écrit</i>	69
1.2.2.	<i>Le texte argumentatif : codification et formes d'écrit</i>	71
1.2.3.	<i>Le texte injonctif : codification et formes d'écrit</i>	72
1.2.4.	<i>Le texte dialogal : codification et formes d'écrit</i>	72
1.2.5.	<i>Le texte poétique : codification et formes d'écrit</i>	73
1.2.6.	<i>Le texte descriptif : codification et forme d'écrit</i>	74
1.2.7.	<i>Le texte narratif : codification et formes d'écrit</i>	75
1.3.	APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT ET FLEXIBILITÉ COGNITIVE	78
1.3.1.	<i>Écrit et flexibilité</i>	78
1.3.2.	<i>Apprentissage de l'écrit dans la perspective de la résolution de problèmes</i>	80
1.3.2.1.	<i>Flexibilité cognitive dans l'apprentissage de l'écrit comme capacité à organiser sa pensée en vue du traitement de l'information</i>	82
1.3.2.2.	<i>Flexibilité cognitive dans l'apprentissage de l'écrit comme capacité de prise d'initiatives pour le traitement de texte</i>	90
CHAPITRE 2 : SYSTÈME DIDACTIQUE ET COLLABORATION DANS LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS		95
2.1.	LE CONCEPT DE SYSTÈME DIDACTIQUE	95
2.1.1.	<i>La notion de savoir</i>	98
2.1.1.1.	<i>Les savoirs spontanés</i>	100
2.1.1.2.	<i>Les savoirs scientifiques</i>	102
2.1.1.2.1.	<i>Les savoirs déclaratifs</i>	108
2.1.1.2.2.	<i>Les savoirs procéduraux</i>	109
2.1.1.2.3.	<i>Les savoirs conditionnels</i>	110
2.1.1.3.	<i>Le lien consubstantiel entre les savoirs spontanés / savoirs scientifiques</i>	115
2.1.1.3.1.	<i>Le concept de lien</i>	115
2.1.1.3.2.	<i>Savoir spontanés/savoirs scientifiques : un lien complexe</i>	116
2.1.2.	<i>Le processus enseignement/apprentissage</i>	117
2.1.2.1.	<i>Le processus d'enseignement</i>	117
2.1.2.2.	<i>Le processus d'apprentissage</i>	121
2.2.	APPRENDRE : UNE CONSTRUCTION DU RÉEL	125
2.2.1.	<i>Les perspectives de la construction de la connaissance</i>	126
2.2.2.	<i>Du modèle constructiviste au modèle socio-constructiviste</i>	129
2.2.3.	<i>Le modèle socio-constructiviste : un modèle théorique pour la construction du savoir-écrire</i> 134	
2.3.	AU-DELA DU MODÈLE SOCIO-CONSTRUCTIVISTE	144
2.3.1.	<i>Le concept de soi</i>	144
2.3.2.	<i>L'estime de soi</i>	147
2.3.2.1.	<i>Les stratégies de construction de l'estime de soi</i>	150
2.3.2.1.1.	<i>Miser sur la construction de la confiance en soi</i>	152
2.3.2.1.2.	<i>Miser sur la motivation</i>	154
2.3.2.2.	<i>L'écrit : manifestation de l'estime de soi</i>	155
2.4.	CONSTATS THEORIQUES	157
DEUXIÈME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE		162
CHAPITRE 3 : CONCEPTS OPÉRATOIRES DE L'ÉTUDE		164

3.1. L'INGENIERIE DIDACTIQUE COMME TREMPLIN POUR EXPLICITER LES INTERACTIONS DANS LE SYSTEME DIDACTIQUE	164
3.1.1. <i>L'acte de concevoir : un tremplin vers le traitement de l'information en expression écrite</i>	165
3.1.1.1. <i>Transposition didactique et élaboration d'un enseignement en expression écrite</i>	168
3.1.1.2. <i>La trame conceptuelle : un outil pour organiser l'enseignement de l'expression écrite</i>	171
3.1.2. <i>L'acte d'enseigner : une mise en œuvre du geste professionnel comme levier pour le traitement de texte dans le processus d'apprentissage de l'expression écrite</i>	175
3.1.2.1. <i>Postures de l'enseignant comme facteur d'incitation au retour sur la production</i>	176
3.1.2.2. <i>Régulation des émotions, alliée du geste professionnel pour l'expression de la liberté intellectuelle dans le processus d'apprentissage de l'expression écrite</i>	178
3.1.3. <i>L'acte d'apprendre : tremplin vers la construction de la confiance en soi pour la créativité en expression écrite</i>	181
3.1.3.1. <i>Co-élaboration de la signification de la tâche d'écriture et conflit socio-cognitif</i>	183
3.1.3.2. <i>Statut de l'erreur et capacité de traitement du texte en expression écrite</i>	187
3.2. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	188
3.3. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE	191
3.3.1. <i>Hypothèse générale</i>	191
3.3.1.1.1. <i>Variable indépendante (VI)</i>	196
3.3.1.1.2. <i>Variable dépendante</i>	213
3.3.1.2. <i>Hypothèses de recherche</i>	214
3.3.1.3. <i>Tableau synoptique de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale</i>	215
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	219
4.1. TYPE DE RECHERCHE	219
4.2. SITE DE L'ÉTUDE	222
4.2.1. <i>Description et justification du choix du site</i>	222
4.2.2. <i>Lieu de déroulement de l'étude</i>	225
4.3. POPULATION DE L'ÉTUDE	226
4.3.1. <i>Justification de la population de l'étude</i>	226
4.3.2. <i>Caractéristiques de la population de l'étude</i>	228
4.3.3. <i>Critères d'inclusion</i>	230
4.4. PROCÉDURE EXPÉRIMENTALE	231
4.4.1. <i>Phase administrative</i>	231
4.4.2. <i>Plan d'expérience</i>	232
4.4.3. <i>Tâche</i>	234
4.4.3.1. <i>La tâche d'évaluation</i>	235
4.4.3.1.1. <i>Le test : épreuve de connaissance scolaire</i>	236
4.4.3.1.2. <i>Les critères d'évaluation</i>	238
4.4.3.1.3. <i>Justification du choix de la discipline</i>	240
4.4.3.2. <i>Tâches de soutien-entraînement</i>	243
4.4.4. <i>Guide d'observation</i>	246
4.4.5. <i>Plan factoriel : précision des facteurs expérimentaux dans le plan d'expérience</i>	250
4.4.6. <i>Pré-test</i>	250
4.4.6.1. <i>Epreuve du pré-test</i>	251
4.4.6.2. <i>Résultats du pré-test</i>	251
4.4.7. <i>Technique d'échantillonnage</i>	252
4.4.7.1. <i>Répartition des participants dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin</i>	253
4.4.8. <i>Déroulement de l'expérience</i>	254
4.4.8.1. <i>Matériel expérimental</i>	254
4.4.8.2. <i>La Consigne</i>	259

4.4.8.3.	<i>Déroulement des enseignements</i>	259
4.4.9.	<i>Post-test</i>	271
4.5.	TECHNIQUES D'ANALYSE DES RÉSULTATS	271
4.5.1.	<i>Analyse descriptive</i>	271
4.5.2.	<i>La comparaison des moyennes à travers le t- de student</i>	271
4.5.3.	<i>Les tests d'hypothèses et analyse des corrélations</i>	272
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE		276
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES		278
5.1.	PRESENTATION DES RESULTATS DES ANALYSES DESCRIPTIVES	278
5.1.1.	<i>Identification des participants de l'étude</i>	278
5.1.1.1.	<i>Tris à plat</i>	278
5.1.1.2.	<i>Tris croisés</i>	281
5.2.	STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIENCE	283
5.2.1.	<i>Statistiques descriptives des résultats de l'expérience au prétest</i>	283
5.2.1.1.	<i>Statistiques descriptives relatives aux savoirs déjà-là au prétest</i>	283
5.2.1.2.	<i>Statistiques descriptives relatives développement de la ZPD des élèves au prétest</i>	284
5.2.1.3.	<i>Statistiques descriptives relatives développement de l'estime de soi</i>	285
5.2.2.	<i>Statistiques descriptives des résultats de l'expérience au post-test</i>	286
5.2.2.1.	<i>Statistiques descriptives relatives aux savoirs déjà-là au post-test</i>	286
5.2.2.2.	<i>Statistiques descriptives relatives de la zone proximale de développement des élèves au post-test</i> 288	
5.2.2.3.	<i>Statistiques descriptives relatives à l'estime de soi des élèves au post-test</i>	290
5.2.3.	<i>Synthèse de l'analyse descriptive</i>	292
5.3.	VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	293
5.3.1.	<i>Rappel de la question principale de recherche et des hypothèses de recherche</i>	294
5.3.2.	<i>Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche</i>	295
5.3.2.1.	<i>Mise à l'épreuve de la première hypothèse de recherche (HR1)</i>	295
5.3.2.2.	<i>Mise à l'épreuve de la deuxième hypothèse de recherche (HR2)</i>	298
5.3.2.3.	<i>Mise à l'épreuve de la troisième variable (HR3)</i>	301
5.3.2.4.	<i>Évaluation de la relation entre les différentes hypothèses de recherche : Analyse de la variance et de la regression linéaire simple</i>	304
5.3.3.	<i>Synthèse des résultats de l'analyse inférentielle</i>	309
5.3.4.	<i>Mise à l'épreuve de l'hypothèse générale et prédiction de la flexibilité cognitive et imaginative</i>	312
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS		316
6.1.	RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES	316
6.1.1.	<i>Rappel des données théoriques</i>	316
6.1.2.	<i>Rappel des données empiriques</i>	318
6.2.	INTERPRÉTATIONS ET DISCUSSION DES RESULTATS	319
6.2.1.	<i>De la prise en compte des savoirs déjà-là à la flexibilité cognitive et imaginative en expression écrite</i> 319	
6.2.2.	<i>De la prise en compte de la ZPD lors de la construction des savoirs à la flexibilité cognitive et imaginative</i>	328
6.2.3.	<i>De la construction de l'estime de soi à la flexibilité cognitive et imaginative</i>	339
6.3.	PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE	350
6.3.1.	<i>Perspectives théoriques</i>	350
6.3.1.1.	<i>La prise en compte facteurs associés aux savoirs déjà-là</i>	351

6.3.1.2. <i>La prise en compte des facteurs liés à la ZPD</i>	353
6.3.1.3. <i>La construction de l'estime de soi</i>	359
6.3.2. <i>Perspectives didactiques</i>	363
CONCLUSION GÉNÉRALE	374
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	393
ANNEXES	419
TABLE DES MATIÈRES	500