

Guedji Sylvain Etienne Faye

EFFETS D'UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE STRATÉGIES DE RÉDACTION ET D'AUTORÉGULATION DE LA DISSERTATION HISTORIQUE À DES ÉLÈVES EN TERMINALE AU LYCÉE DE VÉLINGARA

Résumé

Cette recherche a vérifié au lycée de Vélingara au Sud du Sénégal les impacts d'un enseignement explicite de stratégies de rédaction et d'autorégulation à 5 élèves éprouvant des difficultés en dissertation historique. Cette recherche-action, fondée sur les modèles de rédaction de Hayes et Flower (1980) et celui de Zimmermann et Risemberg (1997) portant sur l'autorégulation de la production d'écrits, a été menée selon une approche qualitative. Pour installer certaines stratégies de ces modèles, un enseignement explicite a été administré à ces élèves. Il en a résulté le développement de la capacité de planification chez tous les participants. Parmi eux, trois qui ont contrôlé par des autoquestionnements en amont ou en aval l'analyse et la recherche des idées ont pu comprendre la consigne, trouver des idées pertinentes et améliorer la qualité de leur argumentation. Par conséquent, l'enseignement associé de stratégies de rédaction et d'autorégulation semble être une solution aux problèmes de ces élèves en dissertation historique.

Mots clés : Dissertation historique, stratégies de rédaction, stratégies d'autorégulation, enseignement explicite.

Abstract

This research has examined the impacts of an explicitly teaching of writing strategies and self-regulation to five students with essay difficulties in history in the second form in Velingara High school in the southern part of Senegal. This action-research based on the model of Hayes and Flower's (1980) and Zimmermann and Risemberg's (1997) writing models on self-regulation of writing production, was carried out using a qualitative approach. To install some strategies of these models, an explicit teaching was delivered to these students, resulting in planning skills development in all participants. Among them, three who have self-control upstream or downstream the analysis of the instruction and the research of ideas were able to understand the instructions, find relevant ideas and improve the quality of their introduction their argumentation. Therefore, the combined teaching of writing strategies and self-regulation appears to be a solution to the problems of our students in essay in history.

Keywords: Essay in history, writing strategies, self-regulation strategies, explicitly teach.

Introduction

Au regard des notes de nos élèves lors des évaluations internes et externes tel que le Baccalauréat, nombreux sont les apprenants sénégalais qui éprouvent des difficultés en dissertation historique au point qu'ils ne choisissent que rarement cet exercice aussi bien lors des devoirs que des examens nationaux. À défaut de statistiques officielles sur le taux d'élèves choisissant l'épreuve de dissertation au baccalauréat, nous fondons cette affirmation sur les tendances observées dans les centres où nous avons été correcteur ces dix dernières années dans différentes régions du pays. Partout, à Ziguinchor, à Balingore et Tenghore dans le département de Bignona, à Diattacounda et à Goudomp dans la région de Sedhiou, à Soum dans la région de Fatick, à Tivaoune, Thiadiaye et Mbour dans la région de Thiès un faible nombre de candidats pratiquent l'épreuve de dissertation.

Cela s'explique en partie par les difficultés que leur pose cette épreuve. Comme les cinq élèves ayant participé à cette recherche, ils ne comprennent pas les consignes des sujets, ignorent le travail préalable de recherche et d'organisation de leurs idées, proposent des introductions incomplètes et pas pertinentes, récitent leurs leçons au lieu d'argumenter, rendent des copies truffées de fautes, de ratures et d'incohérences révélant leur incapacité à se conformer aux critères et normes de présentation de ce type de production, mais aussi des difficultés à jeter un regard critique sur leur travail.

Ces problèmes sont pris en charge dans d'autres contextes. Au Canada, des études ont été menées dans ce sens surtout en français. À la suite de son étude, Valiquette (2008) a constaté l'efficacité de l'enseignement explicite sur les méthodes traditionnelles pour résoudre les difficultés des apprenants sur l'accord du participé. Dans ce même contexte, Belzile (2010) a remarqué que l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives a permis de développer les compétences en rédaction d'analyse littéraire chez 80% des participants à sa recherche. En Belgique, une étude plus récente de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2016) a abouti à des conclusions similaires sur l'impact de la métacognition pour l'apprentissage de l'écriture. « Initialement défini par Flavell (1979) et Flavell, Miller et Miller (1993), la métacognition renvoie à la fois aux connaissances de l'individu à propos de son fonctionnement cognitif et aux processus permettant à ce dernier d'autoréguler ses activités intellectuelles. » (Escoria et Fenouillet, 2018, p.3). Cette deuxième composante l'autorégulation a aussi un impact positif sur le développement des capacités de rédaction (Escoria et Fenouillet, 2011-2018).

Au vu des résultats positifs de ces études sur l'impact de l'enseignement explicite, de l'autorégulation et de la connaissance des stratégies cognitives de rédaction dans le développement de l'autonomie et de compétences de rédaction de textes argumentatifs, nous avons jugé nécessaire de mettre en

œuvre un enseignement associé de stratégies d'autorégulation et de rédaction pour certains de nos élèves éprouvant des difficultés en dissertation historique puisqu'aucune étude de ce genre n'a été faite dans notre pays si on se réfère aux thèses et mémoires mis en ligne sur le site de la Chaire Unesco des Sciences de l'Éducation (CUSE) logée à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) de l'Université de Dakar.

En effet, l'enseignement explicite de stratégies de rédaction associées à l'autorégulation ne peut-il pas résoudre les problèmes de rédaction, d'auto-évaluation et de contrôle qui empêchent aux élèves de terminale de réussir en dissertation historique?

L'objectif de cet article est ainsi de vérifier l'impact d'un dispositif d'enseignement explicite de stratégies cognitives de rédaction et d'autorégulation sur les performances de cinq élèves en classe de terminale éprouvant des difficultés en dissertation historique.

Pour ce faire, nous décrirons d'abord le cadre conceptuel permettant de traiter cette problématique notamment les stratégies de l'enseignement explicite, celle du modèle de Hayes et Flower (1980) ainsi que celles modèle sociocognitif d'autorégulation de Zimmermann et Risemberg (1997). Ensuite, nous présenterons les effets de l'enseignement explicite des stratégies de ces modèles. Enfin, nous interpréterons et analyserons les forces et limites de cet enseignement explicite sur la compréhension de la consigne, la recherche des idées et l'argumentation qui sont les points posant plus de problèmes aux apprenants

1. Le cadre conceptuel

1.1. L'enseignement explicite : définition et étapes

L'enseignement explicite est une approche pédagogique issue du courant de l'éducation fondée sur les faits préconisée par Salvin et formalisée en 1986 par Rosenshine et Stevens, des chercheurs américains en psychologie cognitive (Cités par Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019). Il est qualifié d'explicite car dans son approche, l'enseignant communique à l'apprenant toutes les connaissances nécessaires pour optimiser son apprentissage. Selon Gauthier et Bissonnette (2017), l'enseignant doit « dire » les objectifs de son intervention, ensuite, « montrer » les modalités d'application de la stratégie enseignée, « guider » l'apprenant pour la maîtrise de cette dernière, enfin « renforcer » l'apprentissage par l'objectivation et le transfert des acquis. Cette définition synthétise les différentes étapes de cette technique d'enseignement. En effet, cet enseignement se déroule en trois temps.

Le premier est l'ouverture qui consiste à capter l'attention des apprenants, annoncer l'objectif, expliquer son importance et mobiliser les connaissances antérieures de l'apprenant (Gauthier et al., 2019, Valiquette, 2008). Ce

préalable lui permet de s'engager pleinement lors de l'enseignement proprement dit qui comprend trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Gautier et al., 2019 ; Valiquette, 2008).

Le modelage est une stratégie « d'enseignement par laquelle l'enseignant se donne en exemple » (Valiquette, 2008, p. 90). À cette étape, il peut démontrer l'application des différentes stratégies en répondant à quatre questions : Quoi ? Comment ? Quand ? et Pourquoi ? Ces questions correspondent respectivement aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles dont l'apprenant a besoin pour acquérir et transférer les stratégies exposées (Belzile, 2010).

Sur cette base, les apprenants s'engagent dans la pratique guidée pendant laquelle ils s'entraînent par tutorat sur des exercices semblables à ceux de la première étape. À ce niveau, l'enseignant continue de les guider par questionnement et par des évaluations formatives. À force de répétitions et de *feedbacks*, l'apprenant peut atteindre un certain niveau de maîtrise lui permettant de passer à la pratique autonome, troisième étape de l'enseignement explicite visant l'automatisation de la stratégie enseignée.

L'enseignement explicite se conclut par la phase de consolidation comprenant l'objectivation et le transfert. Pendant la phase d'objectivation, l'enseignant fait une synthèse de l'essentiel puis aide l'apprenant à organiser ses nouvelles connaissances pour faciliter la mémorisation et le transfert. Ce dernier consiste à l'application des nouvelles connaissances par la réalisation de devoirs, la résolution de problèmes, etc. (Valiquette, 2008).

On le voit, cette technique aménage un temps de pratique suffisant, facilitant l'acquisition des compétences complexes. Ces atouts en font la méthode d'enseignement privilégiée des stratégies de rédaction et d'autorégulation.

1.2. Les approches de la dissertation historique et le modèle de rédaction de Hayes et Flower (1980)

1.2.1 -Les limites des méthodologies des manuels et ouvrages consultés

Les modèles de méthodologies des manuels (Histoire Terminales, 1998, Histoire Term L-ES-S, 2004) et des ouvrages consultés (Bernardin, David et Suissa, 2004, Saly, Scot, Hincker, L'Huilier, et Zimmermann, 2012) formulent les normes à suivre pour préparer et rédiger une dissertation historique, mais pas les procédures d'application souvent décrites oralement dans la pratique mais implicites dans les méthodologies. En effet, ces auteurs recommandent d'identifier les mots clés, le cadre spatial et temporel du sujet pour dégager la problématique permettant la recherche des idées et la construction d'un plan de rédaction. Toutefois, ils omettent les étapes à suivre pour réussir ces actions clés.

Ainsi, un manuel d'histoire de la collection Nathan (1998) pour les terminales prodigue aux apprenants pour analyser un sujet les recommandations

suivantes : « Assurez-vous de bien comprendre le sujet en analysant le vocabulaire utilisé et en définissant les termes importants. Repérez le mot-clé, en vous servant de l'analyse grammaticale du sujet » (p. 44). Plus loin, d'autres orientations sont fournies pour la formulation de la problématique : « Avant d'élaborer le plan détaillé, vous devez trouver un fil directeur, la problématique qui organise la réflexion et donne une orientation au devoir... Elle doit éveiller l'intérêt du lecteur en formulant les questions essentielles soulevées par le sujet ». Ce sont les mêmes lacunes que nous constatons pour la rédaction de l'introduction, du développement et de la conclusion (Bernardin et al., 2004 ; Saly et al., 2012). Ainsi, ces méthodologies sont incomplètes car elles ne fournissent pas de démarche précise de mise en œuvre des procédés proposés. C'est pourquoi nous avons choisi de nous inspirer de certaines stratégies du modèle de Hayes et Flower (1980) qui décrivent le processus cognitif de rédaction d'un texte.

1.2.2. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

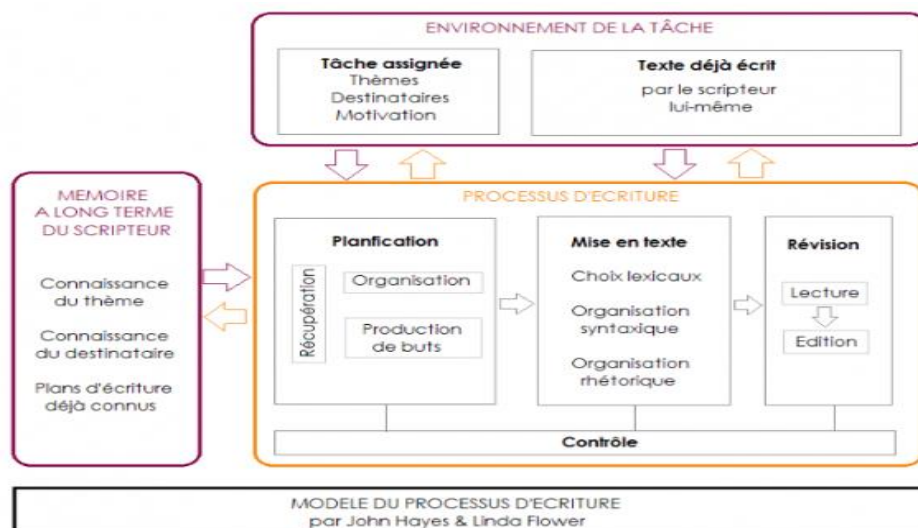


Figure n° 1 :Modèle cognitif de rédaction de Hayes et Flower (1980)

Source : Smail, Z. (2020). L'écriture des commentaires dans le processus de correction de la production de l'écrit. *Multilinguales, revue de la faculté des lettres et des langues de l'Université Abderrahmane Mira – Bejaia (Algérie)*, 13,1-9. En ligne <http://journals.openedition.org/multilinguales/5043>, consulté le 10 janvier 2022.

Par la pensée à haute voix, méthode consistant à exprimer à voix haute ce que l'on pense pendant l'exécution d'une tâche, Hayes et Flower (1980), deux professeurs de l'université Carnegie Mellon aux États-Unis, le premier spécialisé en psychologie cognitive et le second en psycholinguistique, ont étudié le processus de rédaction d'un texte. Il résulte de leurs travaux un

modèle cognitif de rédaction comprenant trois composantes représentées sur la figure 1.

La première composante est l'environnement de la tâche qui se réfère à la consigne, au thème, au destinataire, à la motivation du scripteur et à ses productions antérieures.

Parmi ces composantes une seule est prise en compte par les méthodologies consultées. Pourtant, la connaissance des attentes du correcteur peut aider améliorer la qualité des productions des élèves par la prise de conscience des critères d'évaluation de leurs devoirs (Zimmermann et Risemberg, 1997). Pour prendre en compte cette dimension et développer l'esprit critique des sujets de cette recherche, nous avons adopté la méthode d'analyse métacognitive de la consigne en trois temps proposées par Zakhartchouk (1996). En effet, ce dernier recommande dans une optique métacognitive d'initier les apprenants à activer leurs connaissances passées en rapport avec la consigne, à la reformuler sous forme de questions ou en des termes plus simples et à anticiper sur les résultats attendus du travail par la définition de critères d'évaluation. Cette approche pourrait aider les apprenants à s'adapter aux exigences du Baccalauréat harmonisé des pays de l'Union Monétaire Ouest Africaine (UEMOA) basé sur l'évaluation critériée.

La deuxième composante du modèle est la mémoire à long terme (figure 1.1). Cette dernière fournit les connaissances sur le thème à traiter et sur les types de plans à adopter (Hayes et Flower, p.12). Autrement dit, elle contient les stratégies intervenant dans « la planification, la génération et l'organisation du texte » (Chanquoy, 2003, p.7). Outre ces stratégies, le scripteur doit aussi disposer en mémoire à long terme de connaissances déclaratives définissant les contenus à mobiliser, les caractéristiques du destinataire ainsi que les connaissances conditionnelles précisant les stratégies plus pertinentes selon le type de texte (Escoria et Fenouillet, 2018). Cette composante complète les méthodologies en confirmant la nécessité d'y intégrer les trois types de connaissances nécessaires pour la rédaction d'un texte.

Ce sont ces connaissances et celles de l'environnement de la tâche qui rendent possible le processus de rédaction qui est la troisième composante comprenant la planification, la traduction et la révision (Hayes et Flower, p.12).

La fonction de la planification est de récupérer des informations de l'environnement de la tâche et de la mémoire à long terme pour se fixer des buts et élaborer un plan permettant de les atteindre (Hayes et Flower, 1980). Pour ce faire, le scripteur mobilise des stratégies de génération des idées, d'organisation et de fixation de buts.

La génération des idées consiste à récupérer des informations pertinentes pour la rédaction du texte dans la mémoire à long-terme en quatre étapes :

identification de l'objet de la recherche, sélection des réponses dans la mémoire à long terme, vérification de la pertinence des informations et l'enclenchement d'une d'autre recherche partant des idées récupérées (Bereiter et Scardamalia, 1987).

Ensuite, le scripteur procède à l'organisation des idées récupérées. La fonction de ce sous-processus de la planification est de construire un plan de rédaction suivant un processus complet en quatre étapes : identification d'un ou de deux thèmes principaux, choix de l'ordre d'exposition de ces thèmes, sélection des idées secondaires de chaque partie et choix des idées subordonnées aux idées secondaires (Hayes et Flower, 1980). Le plan ainsi obtenu correspond selon Alamargot et Chanquoy (2002) au plan « pour dire » c'est-à-dire le plan « abrégé » du futur texte sous forme d'une liste, d'un diagramme, d'une carte mentale, etc. Les idées bien organisées, le scripteur se fixe des buts pour son texte en définissant des critères de présentation, mais aussi de révision. C'est une autre stratégie de planification pour « faire » ou rédiger (Alamargot et Chanquoy, 2002).

La traduction consiste à la production du texte par mise en mots des idées du plan. Pour ce faire, « le scripteur produit des propositions par parties en rajoutant des idées à la suite » (Escoria, 2007, p.99). Cela nécessite de considérer la « cohérence situationnelles » en prenant en compte le lecteur potentiel du texte, la « cohérence macrostructurelle » prenant en charge l'organisation globale du texte et « la cohérence microstructurelle » assurant le liage des phrases par des connecteurs et la progression de l'information (Cavanagh et Blain, 2016).

La révision comprend deux sous processus contribuant à l'amélioration du texte produit. Il s'agit des processus de relecture et de correction. La relecture vise l'identification des fautes et des incohérences dans le texte au regard des buts que le scripteur s'est fixé dans la phase de planification (Hayes et Flower, 1980, p.16). Les fautes identifiées sont ensuite corrigées en faisant appel à des stratégies d'ajouts, de suppression, de déplacement ou remplacement d'éléments (Cavanagh et Blain, 2016, p.5).

La prise en compte des propositions théoriques de Hayes et Flower complète les méthodologies en fournissant des stratégies de planification et de révision. Pour les appliquer, l'apprenant doit cependant être à même de jeter un regard critique sur leurs productions.

1.2. Le modèle d'autorégulation de la rédaction de textes de Zimmermann et Risemberg (1997)

1.3.1 Définition de l'autorégulation et des phases de ce processus

L'étude d'Allal (2007, Cité par Cox, 2009) définit la régulation comme étant un processus qui permet « le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales » (Cox, 2009, p.7). Cette régulation peut être

externe ou interne. Dans le premier cas, il s'agit d'hétéroregulation que Letalle (2018, p.28) définit comme : « les tentatives d'étayage, de régulation, de médiation, de tutorat, fournies par le partenaire social (adulte, expert, etc.) envers la personne dans le cadre de situations interactives d'apprentissage ou de résolution de problème. » Une des formes de cette régulation est la série d'évaluations formatives menées par l'enseignant en cours d'apprentissage ou le tutorat par les pairs entre des élèves de niveau différents.

L'autre régulation intervient pour conduire l'apprenant vers cette autonomie, on parle alors de régulation interne ou autorégulation (Valente, 2020). Dans ce cas, l'apprenant conduit de manière autonome ses activités d'apprentissage en se fixant des buts, en choisissant des stratégies pour les atteindre et en auto-évaluant les résultats. Selon que l'on adopte une approche cognitive ou sociocognitive, l'autorégulation peut porter sur la cognition, le comportement et la motivation l'étude de Boekaerts (Citée par Escoria, 2007).

Un processus d'autorégulation intégrant ces trois dimensions peut suivre trois phases selon le modèle sociocognitif de (Zimmermann, 2002). La première est l'anticipation qui comprend deux sous-processus : la fixation de buts et la planification (Zimmermann, 2002). Cette première étape aboutit à la phase action au cours de laquelle l'apprenant met en oeuvre les stratégies et méthodes sélectionnées lors de la planification. Elle se réalise aussi suivant deux processus : l'auto-contrôle et l'auto-observation. Au terme de l'exécution d'une tâche s'enclenche la troisième phase de l'autorégulation : l'auto-réflexion. Comme les deux premières, elle comprend deux sous-processus qui sont l'autojugement et les autoréactions (Zimmermann, 2002). L'auto-évaluation est un type d'auto-jugements qui consiste à comparer son travail à des standards, à des productions antérieures, celles d'autres personnes ou à des critères de performance dans le but de vérifier le niveau d'atteinte de ses objectifs (Zimmermann, 2002). Un autre type d'autojugement consiste à expliquer les causes de ses succès ou erreurs par des attributions causales (Zimmermann, 2002). Cette réflexion débouche sur le deuxième sous-processus : les autoréactions qui sont soit des appréciations positives de son travail en termes d'auto-satisfaction ou des réactions négatives prenant la forme de réactions défensives.

1.3.2 Modèle de Zimmermann et Risemberg (1997)

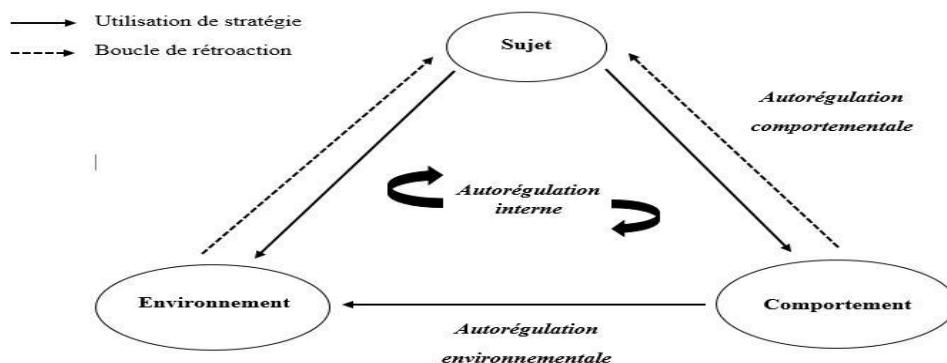


Figure 2 : Les formes triadiques de l'autorégulation (d'après Carré, 2010 cité par Dewerd (s.d.).

Source : Dewerd, A (s.d.). *Autorégulation collective et sentiment d'appartenance sociale : le cas d'apprenants adultes à distance dans le cadre d'une activité pédagogique en groupe*. [Colloque].Education 4.1, Université de Lille.

Zimmerman et Risemberg (1997) (Cités par Escoria, 2007) définissent l'autorégulation de la production écrite comme : « un ensemble de pensées, actions et comportements mis en œuvre par le sujet afin d'accomplir ses buts de rédaction et d'améliorer ses écrits ou ses compétences scripturales ». Pour ce faire, il met en œuvre trois catégories d'autorégulation se référant à l'environnement, au comportement et à la cognition (Figure 2)

La première, le processus d'autorégulation environnementale (Figure 2), porte sur le cadre physique et social de rédaction. Dans ce travail, parmi les trois stratégies de ce processus, nous avons surtout utilisé les stratégies de recherche d'aide et d'imitation de modèle. Elles correspondent au modelage présenté plus haut consistant à choisir des « modèles physiques et sociaux » pour améliorer son texte ou développer ses compétences (Escoria, 2007, p.116).

La deuxième catégorie, l'autorégulation comportementale (figure 2), se réfère à trois stratégies que nous avons toutes expérimentées durant cette recherche. La première est l'auto-observation consistant à s'observer pour « enregistrer ses actions ou produits de rédaction » (Escoria, 2007,). En amont, la deuxième stratégie d'autorégulation comportementale, l'auto-instruction, permet de guider l'exécution des différentes tâches de rédaction en se donnant « des instructions par le biais de la verbalisation à voix basse » (Escoria, 2018). La troisième stratégie, les auto-conséquences, consiste à un système de récompense ou de punition pour renforcer ou rectifier un comportement (Escoria, 2007, 2018). Ces différentes stratégies

d'autorégulation du comportement peuvent permettre aux participants de cette étude de contrôler leur impulsivité pendant et après l'utilisation des différentes stratégies de rédaction sélectionnée.

La troisième catégorie d'autorégulation interne (Figure 2) se réfère aux stratégies cognitives et métacognitives mobilisées pour rédiger un texte. Pour cette catégorie, nous n'avons utilisé que trois des cinq stratégies répertoriées par Zimmermann et Risemberg (1997).

La première est la planification qui permet l'estimation, l'allocation de temps de rédaction et le choix du type de plan le plus approprié (Zimmerman et Risemberg, 1997). La deuxième stratégie d'autorégulation interne concerne la fixation de buts assurant le « guidage » de l'action. (Pintrich, 2000, p.473) distingue deux types de buts : les buts de performance et les buts d'apprentissage. Les apprenants qui poursuivent des buts d'apprentissage visent le développement de leurs compétences dans un domaine spécifique, tandis que ceux qui se fixent des buts de performance cherchent surtout à obtenir un jugement positif ou à éviter un négatif. Quant à la troisième stratégie, l'auto-évaluation, elle permet d'apprécier le niveau d'atteinte des buts initiaux comme nous l'avons dit dans la section précédente. Ces trois stratégies d'autorégulation sont tout aussi nécessaires aux sujets de cette recherche que les autres car elles développent leur capacité d'anticipation et de vérification de la qualité de leurs productions.

2. Méthodologie

2.1. Type d'étude et participants

Pour atteindre notre objectif, nous avons mené une recherche-action à laquelle ont participé cinq élèves en terminale littéraire au lycée chérif Samsidine Aidara de Vélingara. C'est un établissement d'enseignement secondaire situé dans la commune de Vélingara un des départements de la région de Kolda, au sud du Sénégal. La transmission de connaissances privilégiées par les enseignants ne permet pas souvent de prendre en charge la diversité des élèves qui évoluent en plus dans des classes aux effectifs pléthoriques. De ce fait, ils sont nombreux à trainer des lacunes méthodologiques en terminale.

Certains de ces élèves forment notre échantillon de travail. Nous sommes entrés en contact avec eux au mois de décembre 2020 pendant un de nos cours. Nous leur avons alors exposé notre projet de recherche et exprimé le désir de travailler dessus avec 10 élèves qui n'ont jamais disserté depuis la classe de seconde car ils trouvent cet exercice trop difficile et qu'ils n'ont pas les compétences requises pour le réussir. C'est ainsi que nous avons pu sélectionner les cinq volontaires pour la réalisation de ce travail.

Tous ces élèves ignorent les stratégies de planification de la rédaction d'une dissertation ainsi que celles nécessaires pour la révision de leur production

finale. Toutefois, leurs prérequis en argumentation diffèrent. La structuration de l'argumentation d'Alfred est complète mais ses justifications et illustrations manquent de cohérence et de pertinence. D'autre part, ses productions son mal présentées et truffées de fautes. Dans son pré-test, nous avons dénombré 19 ratures et 31 fautes de nature diverse. La structuration de l'argumentation de Marcel est aussi complète mais ses justifications et illustrations incohérentes et imprécises. Toutefois, sa copie est mieux présentée mais compte presque autant de fautes que celle d'Alfred. Quant à Azur, Alouise et Olivier leur argumentation est incomplète, incohérente et plus ou moins superficielle. Ainsi, tous ces élèves éprouvent des difficultés plus ou moins grandes en dissertation historique.

2.2. Collecte et analyse des données

Pour nous faire une idée de l'effet de l'enseignement explicite sur la résolution de ces problèmes, nous avons administré aux cinq élèves un pré-test et un post-test puis avons recueilli les brouillons et productions finales réalisées par les apprenants au cours de ces deux évaluations. Ainsi, nous nous sommes fait une idée sur leur niveau initial et sur les impacts de l'enseignement des stratégies de rédaction et d'autorégulation sur l'évolution de leurs performances. En outre, nous leur avons remis un questionnaire après le post-test pour recueillir leurs impressions sur l'évolution de leurs stratégies de rédaction et d'autorégulation.

L'analyse de ces données s'est faite en deux temps. D'abord, nous avons procédé à une analyse des productions en les faisant évaluer par un collègue puis par nous-même selon les quatre critères évoqués plus haut afin de disposer de données chiffrées sur leurs performances en termes de note. À l'aide de ces notes, nous avons dans un deuxième temps mené une analyse qualitative qui nous a permis de classer les élèves selon leurs performances et de sélectionner des passages de leurs productions illustrant au mieux l'évolution de leurs stratégies de rédaction et d'autorégulation entre le pré-test et le post test.

2.3. L'enseignement explicite des stratégies de rédaction et d'autorégulation

L'enseignement proprement dit s'est déroulé en trois séquences discontinues composées de 10 leçons déroulées chacune en deux heures entre le 31 mars et le 07 juillet 2021. Lors de la première séance, nous avons réalisé un pré-test consistant en la production d'une dissertation prenant en compte tout le processus de rédaction de l'analyse de la consigne à la révision de la production finale. À la première séance consacrée à l'enseignement explicite des stratégies d'anticipation et de planification, dans un créneau horaire de deux heures, nous nous sommes appuyés sur les lacunes observées dans ces pré-tests pour motiver la participation des apprenants. En général, par la suite, nous avons ouvert les séances par des rappels, des remédiations le cas

échéant, qui sont suivis de la présentation de la stratégie à apprendre, de la vérification des connaissances antérieures des apprenants sur ces dernières, de la justification de l'importance de la stratégie dans le domaine scolaire, de la description des modalités d'exploitation du matériel d'apprentissage et de l'imprégnation sur les stratégies en exploitant des modèles de plans et de paragraphes comparatifs. Après ces préalables, nous avons procédé au modelage étape par étape des différentes stratégies en démontrant au tableau à haute voix leur mise en œuvre. D'abord, nous avons défini les concepts but, planification, consigne, recherche, organisation des idées et paragraphe en nous posant la question « C'est quoi ? ». Ensuite, nous avons exécuté les procédures des différentes stratégies en trois temps : auto-instruction sur les actions à accomplir, application progressive des procédures activées, auto-observations et auto-évaluations des activités réalisées. Enfin, nous avons justifié le choix des stratégies adoptées et décrit leur contexte d'application en répondant aux questions « Pourquoi ? » et « Quand ? ». Les tableaux N°1,2, 3 et 4 ci-dessous illustrent ce processus pour les stratégies retenues dans cet article.

Tableau n°1 : Modelage de l'anticipation et de la planification

Stratégies /Etapes	Anticipation et planification
Auto-instructions	Qu'est-ce que le professeur attend de moi ? Quels sont ses critères d'évaluation ? Quelles étapes vais-je suivre pour rédiger ma dissertation ? Quelle récompense j'attends de ce travail ?
Procédure	1-Énumérer les ordres du professeur dans la consigne.2-Citer ses critères d'évaluation.3-Citer les étapes de la rédaction.4-Déterminer la récompense attendue.
Auto-observations et auto-évaluations	Ai-je identifié les attentes du professeur ? Ai-je identifié ses critères d'évaluation, les étapes de la rédaction et la récompense attendue ?

Tableau n°2 : Modelage de l'analyse de la consigne

Stratégies / Etapes	Analyse de la consigne
Auto-instructions	Que me demande-t-on ? Quelles actions me demande le verbe de consigne ? Quels sont les thèmes de la consigne ? A quels sous-thèmes de la leçon sont-ils liés ? Quelle est la problématique du sujet proposé ?
Procédure	1-Identifier et définir verbe de consigne.2-Identifier et définir les thèmes et sous-thèmes.3-Reformuler le sujet sous forme de questions.
Auto-observations et auto-évaluations	Ai-je identifié et défini les verbes et les thèmes de la consigne ? Comment ai-je procédé ? Pourquoi ai-je choisi cette démarche ? Mes réponses sont-elles pertinentes par rapport aux attentes du professeur ?

Tableau n° 3: Modelage des stratégies de recherche d'idées

Stratégies /Etapes du modelage	Recherche des idées
Auto-instructions	Quels sont les thèmes et le type de texte à rédiger ? Quelle est ma question de recherche ? Quelles sont mes réponses, justifications et exemples ?
Procédures	1-Identifier le thème et le type de texte à rédiger.2- Se représenter les questions de recherche formulées dans la problématique.3-Chercher en mémoire à long terme les réponses, justifications et exemples.4-Évaluer la pertinence des idées récupérées par rapport aux attentes du professeur.
Auto-observations et auto-évaluations	Ma démarche et mes réponses correspondent –elles aux réponses attendues par le professeur ?

Tableau n°4: Modelage de la stratégie de construction d'un paragraphe comparatif

Stratégie /Etapes	Construction d'un paragraphe comparatif
Auto-instructions	Quelles différences et ressemblances avons-nous identifié entre les thèmes à comparer ? Quelles sont les justifications de ces différences ou ressemblances ? Quels sont les exemples les illustrant ? Comment relier ce paragraphe au suivant ?
Procédure	1-Énoncer différence et ressemblances des thèmes à comparer dans un domaine.2-Énoncer caractéristique du premier thème. 3-Connecteur de comparaison- énoncer les caractéristiques différentes ou similaires dans l'autre thème.4- Illustrer les ressemblances ou différences par des exemples.5-Connection au paragraphe suivant.
Auto-observations et auto-évaluations	Ai- je énoncé les ressemblances ou différences, leurs justifications et illustrations ? Mes idées correspondent-elles aux attentes du professeur ? La démarche est –elle cohérente ? Ai- je utilisé le vocabulaire approprié ? Ai-je soigné la présentation et l'expression ?

Cette démarche de modelage décrite dans ces quatre tableaux a visé trois objectifs : aider les apprenants à planifier leurs actions, leur fournir les procédures faisant souvent défaut dans les méthodologies et les initier au contrôle et à l'auto-évaluation de leurs dissertations. Au terme de chacun de ces modelages, un ou deux élèves ayant le mieux assimilé les stratégies exposées ont été envoyés au tableau les appliquer de nouveau en se conformant à la démarche du professeur. Après ces démonstrations de leurs pairs, les élèves se sont engagés dans des pratiques guidées pendant lesquelles en binômes ils se sont enseigné alternativement les stratégies apprises selon une démarche et des exercices similaires à ceux du modelage puis ont coévalué leurs productions à l'aide des tableaux présentés plus haut.

Après trois à quatre pratiques guidées, leur niveau de maîtrise des procédures leur a permis de passer à la pratique autonome des stratégies enseignées. À cette étape, ils se sont auto-évalués puis nous ont soumis chacune de leurs productions que nous avons appréciées en mettant en exergue les forces et faiblesses. Ensuite, nous les avons amené à organiser leurs connaissances selon différentes modalités entre autres la carte mentale, le tableau ou le résumé. Pour vérifier leur niveau de maîtrise de toutes ses stratégies, nous avons organisé trois évaluations sommatives d'une durée de deux heures, la première sur le travail préalable de l'anticipation à l'organisation des idées, la deuxième sur la rédaction de l'introduction et du développement d'un sujet de comparaison enfin la troisième à représenter le post-test. Ce dernier s'est déroulé sur la même durée et selon les mêmes modalités que le pré-test mais a été perturbé par une coupure d'électricité causée par une pluie orageuse. Malgré cette longue durée de l'enseignement les stratégies d'organisation des idées et d'auto-évaluation n'étaient pas assimilées par tous les apprenants au regard des résultats du post-test.

3. Les résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats de l'analyse du pré-test, du post-test et des questionnaires au terme d'un enseignement explicite de stratégie d'analyse de consignes, de rédaction et d'autorégulation d'une dissertation historique. Du fait des contraintes imposées pour la longueur de cet article, nous limitons l'analyse aux résultats de l'enseignement de l'anticipation, de l'analyse de consigne, de la recherche des idées et de l'argumentation.

3.1. L'impact des différentes stratégies sur l'anticipation, l'analyse de la consigne et la planification de la rédaction des dissertations proposées

3.1.1. Le développement de la capacité d'anticipation et de planification

Avant notre intervention, les cinq élèves ignoraient les stratégies d'anticipation répertoriées dans le modèle de Zimmermann et Risemberg (1997). Olivier le confirme dans sa réponse à la question sur les critères qu'il utilisait avant le travail.

Quels critères utilisais-tu pour évaluer ton travail lors de la première dissertation ?

Je n'avais pas de critères et aussi je ne savais même pas ce que veut dire évaluer afin d'évaluer mon travail. Je vérifiais seulement si j'ai fait les parties que me demande la consigne.

Après l'enseignement explicite, ils sont à même de se fixer des buts, de définir des critères pour les évaluer, de planifier les stratégies permettant de les atteindre et de se motiver pour y arriver. Lors de l'analyse d'un sujet Alfred s'est fixé des buts par questionnement :

Qu'est-ce que le professeur attend de moi ?

Il attend de moi de bien comparer les manifestations de la puissance des USA et de l'URSS puis d'expliquer les facteurs de leur domination sur le reste du monde.

En outre, les élèves ont pris conscience de la nécessité de se définir des critères pour évaluer les différentes parties de leur dissertation. Par des autoquestionnements, Marcel a auto-évalué son introduction en se conformant à quatre critères :

1-La pertinence. Est-ce que j'ai amené le sujet ? Oui. Est-ce que j'ai posé la problématique ? Oui. Est-ce que j'ai annoncé le plan ? Oui.

2- La cohérence. Est-ce que l'ordre de présentation de ces parties est logique ?

3-Utilisation correcte du vocabulaire. Est-ce que j'ai utilisé les termes appropriés ?

4- Expression correcte. Bonne expression.

Ils sont aussi capables de planifier l'analyse de la consigne comme le confirme Alouise dans une de ses réponses : Une fois que tu as lu un sujet de dissertation que fais-tu juste après ? Comment procèdes-tu ? Procèdes-tu par étapes ? Lesquelles ?

D'abord, je fais l'analyse du sujet : identification du verbe de la consigne, des actions du verbe, identification du thème et sa définition en me posant toujours des questions et la formulation de la problématique toujours en formulant une bonne question. L'étape suivante la planification consiste à fixer un but (ce que le professeur attend de moi), à choisir des critères (pertinence, cohérence, utilisation correcte du vocabulaire) et des stratégies enfin à me récompenser.

3.1.2. Des progrès en analyse de la consigne

Comme pour les stratégies précédentes, seuls Marcel et Azur avaient des notions en analyse de sujets avant notre intervention. Cependant, leur analyse se limitait à définir de manière imprécise le thème du sujet. Azur a défini ces thèmes en se basant sur des sous thèmes qui ne sont pas pertinents comme le montre l'extrait de son analyse :

Thème : conséquences économiques et humaines. Conséquences économiques : la destruction des infrastructures, des bâtiments, des voies ferrées, des usines, pillage des animaux. Conséquences humaines : pertes civiles et militaires, extermination des juifs et tsiganes.

Grace à l'enseignement de la stratégie métacognitive d'analyse de la consigne trois des quatre élèves ayant rendu leur brouillon parviennent à identifier et définir la consigne, les thèmes, la problématique, mais aussi à contrôler cette tâche en amont et en aval par des autoquestionnements. Toutefois, Olivier et

Alouise qui ont négligé les auto-instructions et auto-observations ont fait hors sujet sans s'en rendre compte. Marcel, Azur et Alfred définissent mieux les thèmes en contrôlant cette tâche par des auto-instructions et auto-observations. La démarche suivie par Marcel en est une illustration : *Qu'est-ce qu'on me demande d'analyser ? Les similitudes et les différences dans les facteurs de ces décolonisations. Quels sont les thèmes de ma leçon qui sont en rapport avec ce thème ? Facteurs de décolonisation : facteurs politiques, facteurs économiques et les facteurs externes.*

Alfred a aussi respecté la démarche :

*De quoi parle le sujet ? On parle de similitudes et des différences de facteurs de décolonisation françaises et britanniques. Quels sont les sous thèmes ? La seconde guerre mondiale, les injustices économiques. **Auto-observation.** Est-ce que j'ai ressorti le thème ? Comment j'ai fait ? En posant la question que me demande-t-on de faire plus consigne ? Est-ce que j'ai défini le thème ? Oui. En ressortant les sous thèmes et les thèmes.*

En revanche, Olivier et Alouise ont fait hors sujet. Au lieu de considérer les facteurs de la décolonisation, ils ont axé leur analyse sur les formes de décolonisation. Voici l'extrait de l'analyse sans contrôle proposée par Olivier : *Thème : les similitudes et les différences dans ces différentes décolonisations et les thèmes qui y renvoient sont : la décolonisation pacifique : grève, boycott, désobéissance et la décolonisation violente : attentats et embuscades.*

3.1.3. Des progrès en recherche d'idées mais organisation à parfaire

Seul Marcel a esquissé un plan dans son brouillon lors du pré-test. L'enseignement des stratégies de planification de la rédaction du modèle de Hayes et Flower(1980) complétées par celles de Bereiter et Scardamalia(1987) leur a donc permis de se familiariser avec le processus de recherche des idées. Les quatre élèves qui ont laissé des traces dans leurs brouillons se conforment tous aux différentes étapes de la recherche des idées. Toutefois, Azur et Alfred ont raté les parties où ils ne se sont pas contrôlés. La production de Marcel illustre la démarche suivie par les apprenants :

Quelles sont les similitudes dans les facteurs de ces décolonisations ? Les britanniques comme les français leurs colonies ont subi des causes externes qui sont les mêmes. Pourquoi j'ai dit cela ? A cause de la seconde guerre mondiale les colonies britanniques et françaises manifestent pour obtenir l'indépendance. Qu'est ce qui prouve cela ? Au Sénégal, qui est une colonie française, les gens ont eu un éveil des consciences qui leur permet de réclamer leurs besoins. De même en Inde qui est une colonie britannique à partir de la seconde guerre revendique des droits.

À l'inverse, les deux élèves qui n'ont pas contrôlé, structurent moins bien leurs idées. Un coup d'œil sur la production d'Azur permet de s'en rendre compte :

Quelles sont les similitudes et les différences dans ces décolonisations ? La marginalisation des musulmans dans la politique. Exemple seuls les citoyens avaient le droit de voter. Les injustices politiques seules les habitants des quatre communes étaient considérées comme citoyen. La marginalisation des indigènes .En Inde c'est le vice-roi qui avait le pouvoir.

Toutefois, parmi les cinq élèves seuls Marcel a réussi l'organisation de ces idées récupérées sous forme de carte mentale.

3.1.4. Une argumentation plus pertinente, cohérente et mieux illustrée pour certains

Les performances en argumentation correspondent à celle de l'analyse de la consigne et de la recherche des idées. L'analyse des pré-tests donne à voir que l'argumentation de tous les élèves manquait de pertinence en ce sens que les justifications de leurs arguments n'étaient pas fondées sur des données historiques précises. L'argumentation du premier paragraphe d'Alouise est une parfaite illustration de ce manque de pertinence :

Dans le domaine de l'agriculture, le taux de récolte est très faible parce que tous les moyens nécessaires pour cultiver sont détruits par la guerre. Les tracteurs et les moissonneuses sont tous gâtés à cause de la seconde guerre. Les gens mouraient de faim à cause des faibles récoltes.

L'analyse des productions post-test montre des copies plus pertinentes pour Azur, Alfred et Marcel. Quant à Olivier et Alouise, ils sont sortis du cadre thématique. Olivier évoque dans ce passage des différences de formes de décolonisation alors qu'il devrait analyser les similitudes et différences entre les facteurs de décolonisation :

Les colonies britanniques, françaises et portugaises ont connu différentes formes de décolonisation. En effet, les britanniques dans leur forme de décolonisation adoptent une stratégie non violente ou pacifique. En Inde, l'une des formes utilisées est la désobéissance, c'est-à-dire le refus de faire certaines tâches dictées par les colonies [...] En plus, la France est aussi un colonisateur qui a connu une grande partie une décolonisation non violente. En effet, le Sénégal est l'une des colonies qui a obtenu une décolonisation pacifique. Ainsi les différentes formes qui y ont été appliquées la négociation est l'une d'elles. Les panafricanistes ont été dans cette lancée. Ils entretiennent des négociations avec les pays colonisateurs. C'est l'exemple de Senghor qui militait dans ce domaine.

À l'inverse, dans le paragraphe qui suit Azur propose des arguments, justifications et illustrations fondés sur les contenus de leurs leçons et conformes à la demande de la consigne :

Les facteurs internes sont similaires en Inde, au Sénégal et en Algérie. En effet, les facteurs internes résultent des injustices économiques et politiques. En Inde les injustices économiques se manifestent par la taxe sur le sel. Les britanniques interdisaient aux indiens de produire leur propre sel. C'est ce qui pousse Gandhi à faire une marche de 350km pour faire son propre sel. Au Sénégal, les français mettent sur place des impôts de capitation, c'est-à-dire des impôts par tête. Les Sénégalais étaient obligés de cultiver de l'arachide pour payer leurs impôts. C'est ce qui appauvri davantage les sénégalais.

En conclusion, les stratégies enseignées ont résolu pour la majorité des participants à cette recherche les problèmes de compréhensions de la consigne, de recherche d'idées et d'argumentation.

3.2. Discussion

L'enseignement a développé les compétences d'anticipation, de planification, de recherche d'idées et d'argumentation des apprenants. Ainsi, ce travail confirme les résultats de l'étude de Belzile (2010) affirmant que l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives développe les compétences de rédaction des apprenants. Cela s'explique selon plusieurs études (Cavanagh et Blain, 2016, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Escoria et Fenouillet, 2011) par le fait que ce type d'enseignement fait prendre conscience des exigences des textes à produire et des stratégies permettant de les rédiger. Les performances des participants à cette recherche confirment ces résultats.

En amont et en aval de la rédaction de ces textes, les stratégies d'autorégulation permettent aux scripteurs performants de contrôler la planification et la révision (Escoria et Fenouillet, 2018). Le contrôle de l'analyse de la consigne et celui de la recherche des idées a aussi été un facteur de performance pour trois des participants à cette recherche car contrairement aux deux autres les auto-instructions et les auto-observations leur ont rappelé les actions requises à ces phases du travail et les ont incités à vérifier la qualité de leurs productions. Nos résultats convergent donc aussi avec ceux d'Escoria et Fenouillet (2011) qui considèrent que la fixation de buts, la prévision d'un plan et les autoinstructions comme facteurs de bonne qualité d'un texte dans une étude cherchant à comprendre les échecs des étudiants en premier en France. Toutefois, la référence à des modèles peut s'ajouter à ces trois stratégies. C'est en effet par imitation que les participants à cette recherche ont acquis les procédures des différentes stratégies enseignées.

Conclusion

Notre objectif de recherche consistait à expérimenter de nouvelles approches pédagogiques pour remédier aux difficultés en dissertation de cinq élèves en terminale au lycée de Vélingara.

Les résultats obtenus à la suite de cette expérimentation sont positifs. En effet, tous les participants ont développé leurs compétences d'anticipation et de planification ce qui a permis à deux des cinq de réviser partiellement leurs productions finales. Toutefois, seuls trois des cinq élèves ont grâce au contrôle de l'analyse du sujet et de la recherche des idées résolu leur problème de compréhension de la consigne, de planification et de la pertinence de leur argumentation. Au regard de ces résultats, nous pouvons affirmer que l'enseignement explicite de ces deux types de stratégies est une solution du fait que le développement de la capacité de contrôle résultant de l'enseignement de l'autorégulation permet de mettre en œuvre aisément les stratégies cognitives de rédaction d'une dissertation historique. Ces résultats sont utiles à plusieurs niveaux. D'abord, pour les participants à cette recherche qui ont développé leurs compétences en dissertation et en autorégulation. Cela leur a permis de réussir l'épreuve d'histoire où ils ont tous obtenus des moyennes comprises entre 11 et 13. En outre, ces résultats sont d'un grand intérêt méthodologique, car ces stratégies sont nouvelles dans le contexte d'enseignement sénégalais. Cependant, ces résultats ne peuvent être généralisés vu le faible nombre de participants, l'homogénéité de leur niveau et le faible échantillonnage de type de sujet de dissertation pris en compte. D'autre part, les résultats ont pu être biaisés par notre participation à l'évaluation des productions finales des participants à cause de l'indisponibilité des collègues. En plus, le post-test a été réalisé sous une pluie orageuse entraînant une coupure d'électricité qui écourté le travail des élèves. Au vu de ces contraintes, plusieurs pistes se dégagent pour des recherches futures. La première est la modification de la stratégie d'enseignement en utilisant des prompts métacognitives, questionnement visant à activer des stratégies de planification, de contrôle et d'auto-évaluation ainsi que des allo-confrontations, échanges sur les stratégies utilisées et sur son mode de fonctionnement cognitif avec les pairs comme l'ont fait Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016, car leur approche est plus accessible pour nos élèves au vu des premières expérimentations de l'enseignement de ces stratégies en classe. Une seconde piste consisterait à étudier l'impact du contrôle de l'action sur les performances des apprenants car cette stratégie nous a semblé déterminante pour la résolution de l'impulsivité des participants à cette recherche.

Références bibliographiques

ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Ed.), *La production du langage*. Encyclopédie des

sciences cognitives, Vol. X, 46-65. En ligne www.researchgate.net/publication/280050286_Les_modeles_de_redaction_de_textes, consulté 18/06/2020.

BELIZE, N. (2010). *Expérimentation de stratégies cognitives et métacognitives dans l'apprentissage de l'analyse littéraire chez les élèves qui redoublent le cours d'écriture et de littérature au cégep*. Mémoire en éducation, Université de Sherbrooke, Québec. En ligne <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9834>, consulté le 08/06/2020.

BERNARDIN, J.M., DAVID, O., & SUISSA, J.L. (2004). *La composition d'histoire au baccalauréat*, Paris : Ellipses.

CAVANAGH, M. & BLAIN, S. (Février 2016). L'apprentissage des stratégies de mise en texte et de révision chez des élèves francophones en milieu minoritaire : une étude de cas contrastés. *Language and literacy*, 18(2), 44-61. En ligne <https://doi.org/10.20360/G2HW2V>, consulté le 16/02/2021.

CHANQUOY, L. & ALAMARGOT, D. (Décembre 2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. *Le langage et l'homme*, vol. XXXVIII(2), 171-190. En ligne https://www.researchgate.net/publication/28763950_Mise_en_place_et_developpement_des_traitements_redactionnels_le_role_de_la_memoire_de_travail, consulté le 19/04/2021.

COLOGNESI, S. & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. In S. Cartier et B. Noel (Eds) *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. (pp.111-126). De Boeck. En ligne https://www.researchgate.net/publication/308477665_La_metacognition_comme_tremplin_pour_l'apprentissage_d, consulté le 03/04/2021.

ESCORIA, D. (2007). *Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail de l'étudiant*. Thèse en sciences de l'éducation, Université Paris X, Nanterre. En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00170924>, consulté le 19/08/2020.

ESCORIA, D. & FENOUILLET, F. (Juillet 2011). Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture ? Analyse sociale de la situation des étudiants en sciences humaines. *Revue de l'éducation*, 34, (2), 53-76. En ligne <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/906/995>, consulté 10/06/2020.

ESCORIA, D. & FENOUILLET, F. (Avril 2018). Connaissances métacognitives et stratégies d'autorégulation impliquées dans la révision de textes : construction et validation d'un instrument autorapporté. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 1-36. En ligne [10.7202/1059171ar](https://doi.org/10.7202/1059171ar), consulté le 13/10/2020.

GAUTHIER & BISSONNETTE (2017). *L'enseignement explicite, une approche pour la gestion des apprentissages et des comportements*. En ligne <https://core.ac.uk/download/pdf/83655619.pdf>, consulté 16 /0 3/2020.

HAYES, J. R., & FLOWER, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.(pp.3-30)

LETALLE, L. (2018). *Autorégulation et hétérorégulation en situation d'apprentissage d'itinéraires chez des adolescents et des jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle*. Thèse en psychologie, Université Charles de Gaulle, Lille III. En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01779138>, consulté 27/03/2021.

PINTRICH, R. P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502).En ligne <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>, consulté le 16/06/2020.

SALY, P. SCOT, J.P, HINCKER, F., L'HUILIER, M.C., et ZIMMERMANN, M. (2012). *La dissertation en histoire*. (4^{ème}, éd.). Paris : Armand Colin. En ligne <https://my.vivlio.com/web/#/books>, consulté le 02/03/2021.

VALIQUETTE, M. (2008). *Les effets de l'enseignement stratégique sur la performance en orthographe grammaticale lors d'activités de productions écrites*. Mémoire en linguistique, Université de Montréal. En ligne <https://archipel.uqam.ca/1262/>, consulté le 06/07/2020.

ZAKHARTCHOUK, J.M. (Juin 1996). Consignes: aider les élèves à décoder. *Pratiques*, 90 (1), 9-25.En ligne https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_90_1_1771, consulté 13/07/2020.

ZIMMERMANN, B.J. & RISEMBERG, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: a Social Cognitive Perspective. *CONTEMPORARY EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 22, 71-95. En ligne <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X9790919X>
Zimmermann, B.J., (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *In theory into practice*, 41(2), 65-70. En ligne [10.1207/s15430421tip4102_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2), consulté le 01/10/2020.