



HAL
open science

Écrire au lycée professionnel : obstacles et dispositifs de réapprentissage

Cindy de Amaral

► To cite this version:

Cindy de Amaral. Écrire au lycée professionnel : obstacles et dispositifs de réapprentissage. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2019. Français. NNT : 2019GREAL014 . tel-02484200

HAL Id: tel-02484200

<https://theses.hal.science/tel-02484200v1>

Submitted on 19 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du langage**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Cindy De Amaral

Thèse dirigée par **Catherine Frier, Maître de conférences HDR, Université Grenoble Alpes**, et
codirigée par **Marie-Paule Jacques, Maître de conférences HDR, Université Grenoble Alpes**

préparée au sein du **LIDILEM**
dans l'**École Doctorale LLSHS**

Écrire au lycée professionnel : obstacles et dispositifs de réapprentissage

Thèse soutenue publiquement le **19 novembre 2019**
devant le jury composé de :

Mme. Elisabeth Bautier

Professeure émérite à l'Université Paris 8

Mme. Françoise Boch

Maître de conférence à l'Université Grenoble Alpes

M. Jean-Charles Chabanne

Professeur des universités à l'ENS de Lyon, rapporteur

Mme. Marie-Laure Elalouf

Professeure des universités à l'Université de Cergy Pontoise, présidente

Mme. Patricia Lambert

Professeure des universités à l'ENS de Lyon, rapporteure



Remerciements

Au moment de clore l'écriture de ce manuscrit, mes premières pensées vont à l'équipe de terrain de ce projet de recherche. Je pense évidemment aux élèves. Sans eux, rien de ce que vous lirez n'aurait été possible mais surtout, mon travail n'aurait pas de sens. Les élèves sont l'origine et la fin de tout ce travail. Je pense également aux enseignantes qui ont collaboré à ce travail et qui en sont au moins aussi propriétaires que moi. Elles m'ont ouvert leurs classes et leurs cœurs alors même que cela représentait une prise de risque importante. Merci à elles pour cette aventure incroyable sur le plan professionnel comme sur le plan humain.

Je voudrais également vous exprimer ma reconnaissance à vous, membres du jury, qui avez accepté de lire ce manuscrit. À Élisabeth Bautier, Françoise Boch, Jean-Charles Chabanne, Marie-Laure Elalouf et Patricia Lambert, merci d'avoir accepté si volontiers de participer à ce jury et d'avoir accordé de l'intérêt à mon travail.

Arrivée à la conclusion de cet écrit, qui représente un chapitre important de ma vie tant professionnelle que personnelle, je voudrais également remercier mes directrices de thèse qui m'ont beaucoup guidée dans la rédaction des pages qui suivront. Tout au long de ces trois années, elles m'ont toutes deux accompagnée, tant dans mon parcours académique que dans le cheminement intérieur qu'a représenté pour moi la construction d'une identité de chercheur.e, au-delà de ma personnalité d'enseignante. Je remercie particulièrement Catherine Frier d'avoir accepté si spontanément d'encadrer cette thèse dès que j'ai formé le projet, très embryonnaire encore, d'entrer en doctorat. Je voudrais également exprimer toute ma gratitude à Marie-Paule Jacques pour l'aide précieuse qu'elle m'a apportée dans la définition de mon positionnement en tant que jeune chercheuse mais aussi en tant que membre d'une équipe. Cette double direction, assurée de manière parfaitement complémentaire par Catherine Frier et Marie-Paule a été un atout pour le projet Écrire@lp. Elle a également été une expérience très formatrice qui m'a permis d'avoir une vision aussi enrichie qu'elle peut l'être en trois ans, des différents aspects intellectuels et humains de l'activité d'enseignant-chercheur.e. Je voudrais également adresser mes remerciements à Isabelle Rousset, notre ingénieure de laboratoire qui a été, dès le jour de ma prise de poste, d'une aide précieuse pour mon intégration au sein du laboratoire et de cette grande université, dont elle connaît parfaitement les rouages.

J'ai, au moment de rendre ce manuscrit et de quitter officiellement mon rôle de doctorante, bien que je demeure une apprentie chercheuse, une pensée toute particulière pour mes confrères et consœurs, doctorants eux aussi, en préparation de soutenance, en cours de rédaction ou encore en plein traitement de données. Je voudrais les remercier du fond du cœur d'avoir donné, au-delà de la seule thèse, un sens réel aux activités doctorales à mes yeux et surtout, à la notion de communauté doctorante. J'ai, au travers d'échanges stimulants et souvent critiques avec certains d'entre eux, pu m'engager dans cette « communauté » d'intérêts, de convictions et surtout de destin. Certains de ces collègues sont devenus pour moi des amis et j'espère que les engagements que nous avons pris au cours de notre expérience commune en tant que futurs universitaires pourront se poursuivre et se développer encore.

Enfin, à titre plus personnel, je veux adresser ces remerciements aux amis de toujours, éloignés du domaine académique, qui ont su me suivre dans cette période de ma vie et soutenir mon ambition. J'ai une pensée particulière pour celui qui m'a accompagnée, sur les 15 dernières années, dans tous mes changements de vie. Merci donc aux « vieux amis » mais aussi aux nouvelles rencontres qui ont su s'intéresser, au sens fort du terme, à ce travail et y accorder de la valeur. Leur soutien a constitué une réelle ressource.

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	4
Table des tableaux.....	9
Table des figures.....	10
Table des schémas.....	11
Introduction.....	13
0.1 Genèse du projet Ecrire@lp	13
0.1.1 L'Institut Carnot de l'Éducation	13
0.1.2 Ecrire@lp : la rencontre entre deux projets d'action éducative et un projet de recherche.....	13
0.1.3 Mon inscription dans le projet Ecrire@lp : de l'enseignement du français langue étrangère à la recherche en LP.....	15
0.2 Enjeux du projet de recherche	16
0.2.1 Des enjeux sociodidactiques importants	16
0.2.2 Des enjeux pour la didactique de l'écrit.....	17
Chapitre 1 : État de l'art et apports théoriques en matière d'enseignement de l'écrit au lycée professionnel 19	
1.1 Préambule	19
1.2 Le lycée professionnel : enjeux et ressources pour la didactique.....	19
1.2.1 Le public de lycée professionnel et la sociologie de l'éducation	20
1.2.2 La filière gestion-administration : une filière où se cristallisent les difficultés du lycée professionnel.....	24
1.2.3 Du côté des enseignants, un vide à combler.....	29
1.3 Didactique de l'écrit, sociodidactique et lutte contre les inégalités scolaires : quelles relations ?	31
1.3.1 Enjeux sociologiques autour de la didactique de l'écrit.....	31
1.3.2 Écrits professionnels et compétences rédactionnelles	39
1.3.3 Développer la compétence écrite des élèves : quel modèle didactique ?.....	43
1.3.4 Les apports de la didactique de l'écrit aux ateliers rédactionnels	45
1.3.5 Améliorer les compétences rédactionnelles au lycée professionnel : quelles compétences cibler ?.....	50
1.4 Synthèse intermédiaire	60
1.5 Éléments de problématisation	61
1.6 Un bref panorama des pratiques innovantes en didactique de l'écrit : quelques jalons pour une expérimentation réussie	63
1.6.1 Des obstacles didactiques à prendre en compte	63

1.6.2	Des expérimentations didactiques prometteuses	66
1.7	Conclusion	69
Chapitre 2 :	Méthodologie	71
2.1	Objectifs de la recherche et postulats de départ	71
2.2	Le protocole initial.....	73
2.2.1	Le suivi longitudinal.....	73
2.2.2	L'expérimentation	74
2.2.3	Impacts des aléas de terrain sur le protocole de recherche	74
2.3	Le protocole suivi	77
2.3.1	Phase 1 : Étude diagnostic.....	77
2.3.2	Phase 2 : l'expérimentation.....	93
2.4	Échantillon(s) de population et corpus de données.....	105
2.4.1	<i>Population concernée par le recueil de données dans la phase 1 de la recherche.....</i>	105
2.4.2	Population concernée par le recueil de données dans la phase 2 de la recherche	110
2.5	Recherche-action : une posture de chercheur à construire.....	115
2.5.1	Entre action et intervention : enjeux et tensions d'un projet de recherche participative 115	
2.5.2	Devenir praticien-chercheur (Albarello, 2004) : un changement de posture qui nécessite une grande vigilance	115
Chapitre 3 :	Profil sociodidactique et rapport à l'école des élèves de GA.....	117
3.1	Rapport à l'école des élèves : un défi pour les enseignants de LP	117
3.1.1	Composition sociologique du groupe d'enquêtés.....	118
3.1.2	Trajectoires scolaires et rapport à l'école des élèves : une orientation plus ou moins douloureuse.....	121
3.1.3	L'orientation en L. P : un sentiment d'échec ?	128
3.1.4	Trajectoire type de l'élève de GA : quels impacts émotionnels ?	137
3.1.5	Des conséquences manifestes du rapport à l'école	146
3.2	Synthèse intermédiaire	152
3.3	Vécus disciplinaires des élèves : quel investissement possible dans les ateliers rédactionnels ?	152
3.3.1	Le vécu disciplinaire dans les matières professionnelles	153
3.3.2	Le vécu dans la discipline « français »	159
3.4	Synthèse intermédiaire	165
Chapitre 4 :	Pratiques d'enseignement de l'écrit observées, freins et leviers potentiels	167
4.1	Part et place de l'écrit en classe	168
4.1.1	Lire et écrire au LP : une approche parcellaire des compétences littéraciques.....	172

4.2	Approches pédagogiques de l'écrit et pratiques différenciatrices	175
4.2.1	Une approche pédagogique qui n'est pas adaptée aux élèves moins pourvus en capital scolaire ?	175
4.2.2	Des « malentendus » en classe ?	181
4.3	Synthèse intermédiaire	183
4.4	Le rapport à l'écrit des enseignants	183
4.4.1	Les pratiques littéraciques déclarées par les enseignants	184
4.4.2	Définitions de l'écrire	186
4.4.3	Représentations de l'écrit en classe : difficultés à construire un objet didactique ...	187
4.5	La relation enseignants - écrits-élèves	190
4.5.1	Point de vue des enseignants et de leurs élèves sur l'écrit.....	191
4.5.2	Un consensus autour des difficultés linguistiques	191
4.5.3	Des points de divergence problématiques.....	193
4.5.4	Regard des enseignants sur leurs élèves.....	195
4.6	Synthèse intermédiaire	199
Chapitre 5 : La compétence scripturale des élèves de GA.....		201
5.1	Le rapport à l'écrit des élèves	201
5.2	Influence des pratiques scolaires sur les représentations des élèves : ce que les élèves gardent des activités de lecture et d'écriture	202
5.2.1	Une expérience peu marquante des activités littéraciques.....	202
5.2.2	Quelques souvenirs de rencontres heureuses avec le livre	203
5.2.3	Influence de la culture scolaire sur les représentations que les élèves se font de l'écrit	204
5.3	Pratiques de littératie familiale et capital scolaire.....	208
5.3.1	Des élèves qui considèrent leurs pratiques de littératie familiale comme éloignées de la culture scolaire	209
5.3.2	Des personnes-ressources avec lesquelles entretenir une sociabilité lectorale.....	212
5.3.3	Un enjeu fort autour de l'écriture domestique.....	214
5.4	Pratiques personnelles de littératie des élèves : une ressource inexploitée ?	218
5.4.1	Les pratiques personnelles de lecture des élèves : un levier didactique important (Frier, 2016).....	218
5.4.2	La chronique : une pratique/culture commune de l'écrit	220
5.5	Quid des pratiques extrascolaires d'écriture ?.....	220
5.5.1	Une absence de déclaration de pratiques extrascolaires	220
5.5.2	L'écrit numérique comme ressource potentielle ?	221
5.6	Synthèse intermédiaire	221

5.7	Une autre approche de la compétence rédactionnelle des élèves à l'entrée en GA.....	222
5.7.1	Un recueil de productions réduit : des informations en creux ?.....	224
5.7.2	Des compétences ignorées.....	224
5.7.3	Des difficultés dans des domaines proprement scripturaux.....	233
5.7.4	Des performances discursives très contrastées.....	240
5.8	Synthèse intermédiaire.....	248
Chapitre 6 : Effets du dispositif expérimental Ecrire@lp.....		251
6.1	Ecrire@lp : la chronique comme outil de remédiation.....	251
6.1.1	Une approche globale de la compétence littéraire.....	251
6.1.2	Une approche globale de la compétence scripturale.....	251
6.1.3	Un projet d'écriture longue pour donner de la cohérence aux activités.....	252
6.1.4	« Dans la peau d'un thug » : le pari de l'engagement.....	252
6.1.5	De la chronique vers l'écriture professionnelle.....	253
6.2	Évolution de la compétence rédactionnelle des élèves.....	253
6.2.1	Évolution de la compétence orthographique.....	254
6.2.2	Évolution des compétences textuelles.....	262
6.3	Évolution du rapport à l'écrit des élèves.....	270
6.3.1	Une évolution dans les pratiques déclarées des élèves.....	271
6.3.2	Une évolution des définitions de l'écrit.....	273
6.3.3	Évolution en demi-teinte du sentiment d'insécurité scripturale des élèves.....	276
6.3.4	Évolution de l'autoévaluation des élèves.....	279
6.3.5	Évolution de la perception de l'écrit en classe : l'atelier rédactionnel pour redonner un sens commun aux activités d'écriture.....	281
6.4	Synthèse intermédiaire.....	285
6.5	Effets différenciés du dispositif didactique : études de cas.....	286
6.5.1	Présentation du groupe d'élèves.....	286
6.5.2	Des élèves qui jugent le dispositif inutile.....	291
6.5.3	Un dispositif qui a séduit les élèves les plus en difficultés à l'écrit.....	315
6.6	Synthèse intermédiaire.....	327
Chapitre 7 : Regards des enseignantes sur le dispositif.....		329
7.1	Préambule.....	329
7.2	Évaluation du dispositif par l'équipe enseignante.....	329
7.2.1	Évaluation des modalités pédagogiques au cours du dispositif.....	329
7.2.2	Retours d'observation et évaluation d'une séance par les enseignantes.....	330
7.2.3	Évaluation du dispositif à posteriori.....	335

7.2.4	Effets du dispositif pédagogique sur les élèves : du point de vue des enseignantes..	341
7.3	Effets du projet de recherche-action sur les enseignantes.....	346
7.3.1	Prise en main du dispositif d'atelier rédactionnel.....	346
7.3.2	Un changement revendiqué des pratiques.....	348
7.3.3	Perspectives pour la recherche en didactique : la recherche-action pour faire bouger les représentations des enseignants ?	349
7.4	Synthèse intermédiaire	351
Chapitre 8 : Conclusion		353
8.1	Un dispositif pédagogique qui répond aux attentes du terrain	353
8.1.1	Une action positive sur la compétence scripturale des élèves	353
8.1.2	Une ressource pour l'équipe pédagogique : vers la prise en main du dispositif d'atelier rédactionnel	354
8.1.3	Une action inégale en fonction des élèves : limites de notre approche en termes de pédagogie différenciée.....	354
8.2	Les apports de ce travail pour la recherche	355
8.2.1	Apports sur les enjeux sociodidactiques liés à l'écrit.....	357
8.2.2	Apports concernant la didactique de l'écrit.....	358
8.2.3	Les limites de la recherche	360
8.3	Perspectives de recherche	361
Bibliographie.....		362
Annexes		374
8.4	Annexe 1 : Premier essai de grille d'observation pour la classe de première	374
8.5	Annexe 2 : grille d'observation finalement utilisée en classe de première	376
8.6	Annexe 3 : grille d'observation initialement conçue pour les séances d'atelier rédactionnel 378	
8.7	Annexe 4 : Grille d'observation finalement utilisée dans les séances d'atelier.....	380
8.8	Annexe 5 : Questionnaire sur le rapport à l'écrit des enseignants Ecrire@lp	382
8.9	Annexe 6 : grille « adaptative » d'analyse des productions écrites	387
8.10	Annexe 7 : grille d'évaluation de l'enseignante pour les comptes-rendus (prétests).....	390
8.11	Annexe 8 : grille d'analyse des récits produits aux prétests	392
8.12	Annexe 9 : exemple de texte balisé xml.....	400
8.13	Annexe 10 : questionnaires élève sur le rapport à l'écrit (avant expérimentation)	401
8.14	Annexe 11 : fiches de langue.....	407
8.15	Annexe 12 : exemple de grille d'autoévaluation du portfolio.....	411
8.16	Annexe 13 : Exemple de portfolio de compétences rédactionnelles.....	412
8.17	Annexe 14 : Guide d'entretien enseignant postexpérimentation	421

8.18	Annexe 15 : Questionnaire à destination des enseignants hors projet	422
8.19	Annexe 16 : Grille d'évaluation enseignante lettre de réclamation (posttest).....	426
8.20	Annexe 17 : Questionnaire sur le rapport à l'écrit des élèves (postexpérimentation)	427
8.21	Annexe 18 : Tableaux récapitulatifs des produits intermédiaires de l'expérimentation....	432
8.22	Annexe 19 : Grille d'observation des séances d'expérimentation à destination des enseignantes	435

Table des tableaux

Tableau 1 : composition sociologique des filières professionnelles du tertiaire avant la refonte des bacs professionnels secrétariat et comptabilité en gestion-administration (Cnesco & Ciep, 2016, p. 25).....	25
Tableau 2 : plus-values de la notion de littératie par rapport aux savoir lire et savoir écrire (Hebert & Lepine, 2012, p. 95)	35
Tableau 3 : bilan quantitatif des productions écrites collectées en atelier sur l'année 1 de la thèse ..	84
Tableau 4 : récapitulatif de participation aux entretiens.....	106
Tableau 5 : récapitulatif des données pour les 26 élèves qui composent nos deux groupes initiaux d'expérimentation.....	107
Tableau 6 : récapitulatif données classe témoin phase 1	108
Tableau 7 : récapitulatif des données enseignant phase 1	109
Tableau 8 : récapitulatif participation aux tests groupe expérimental.....	110
Tableau 9 : récapitulatif des produits finaux de l'expérimentation.....	111
Tableau 10 : récapitulatif des données pour le groupe de monographies	113
Tableau 11 : répartition des termes employés dans les tours de parole définitoires pour l'ensemble des élèves	125
Tableau 12 : réponses élèves à la question « à quoi sert l'écrit en classe ? ».....	156
Tableau 13 : les produits de l'atelier	171
Tableau 14 : types d'écrits déclarés dans la question sur les « supports »d'écriture	221
Tableau 15 : taux de non-réponses à la question : « quels sont tes points faibles en écriture ? ».....	222
Tableau 16 : notes mises par l'enseignante aux comptes rendus.....	231
Tableau 17 : notes obtenues par les élèves (sans les zéros liés aux réponses vierges)	231
Tableau 18 : les écarts de notes à l'exercice sur les finales en/E/	241
Tableau 19 : tableau de classement des lectures déclarées par les élèves	252
Tableau 20 : évolution aux tests de conjugaisons pour la classe A.....	254
Tableau 21 : évolution aux tests de conjugaison pour la classe témoin	255
Tableau 22 : taux de réussite sur les terminaisons de temps simples dans les récits du prétest et dans les lettres de réclamation du posttest	256
Tableau 23 : évolution du taux de réussite en production écrite pour les finales en é classe A.	258
Tableau 24 : évolution du taux de réussite en production écrite pour les finales en é classe témoin	259
Tableau 25 : comparatif taux de réussite en production pré-test/ chronique classe A.....	261
Tableau 26 : évolution des définitions dans la classe A (par rapport aux résultats des deux classes de Louise Michel en seconde)	275
Tableau 27 : évolution des définitions dans la classe témoin	276
Tableau 28 : réponses des élèves de Louise Michel sur la fonction n° 1 de l'écrit en classe (en % sur un effectif de 20 répondants).....	282

Tableau 29 : réponses des élèves du groupe d'expérimentation sur la fonction n° 1 de l'écrit en classe (en % sur un effectif de 12 répondants).....	282
Tableau 30 : bilan des savoirs à l'issue de la phase d'observation	284
Tableau 31 : tableaux récapitulatifs des données pour les études de cas	288
Tableau 32 : récapitulatif des données sociologiques série 1 d'entretiens : groupe des monographies	290
Tableau 33 :tableaux récapitulatifs des progrès individuels en orthographe I5X.....	292
Tableau 34 :tableaux récapitulatifs des progrès individuels aux exercices de ponctuation I5X.....	292
Tableau 35 : tableaux récapitulatifs des progrès individuels en ponctuation I9X	295
Tableau 36 : récapitulatif des notes en écrit professionnel I9X.....	297
Tableau 37 : récapitulatifs de progression individuelle en orthographe I3X	298
Tableau 38 : récapitulatif des notes en écrit professionnel.....	304
Tableau 39 : récapitulatif des progrès individuels en orthographe I11X	308
Tableau 40 : récapitulatifs des progrès individuels aux tests de ponctuation I11X.....	308
Tableau 41 : récapitulatif des notes individuelles en ponctuation IOY	311
Tableau 42 : récapitulatif des progrès individuels en orthographe I11X	311
Tableau 43 : réponses au questionnaire initial	320
Tableau 44 : récapitulatifs des progrès individuels sur les finales en é I7Y	321

Table des figures

Figure 1 : table des matières (Addis, Gauthier, Koleosho Raji, Mullet, & Ravaine, 2016)	41
Figure 2 : liste synthétique des invariants des ateliers d'écriture (Chartier, 2008)	47
Figure 3 : le processus d'écriture selon le modèle de Hayes et Flower (1980).....	57
Figure 4 : la spirale de l'écriture de Oriol Boyer et al (1998)	57
Figure 5 : capture d'écran test sur les finales en /E/.....	86
Figure 6 : capture d'écran test de conjugaison	87
Figure 7 : capture d'écran test homophones grammaticaux	87
Figure 8 : proportion d'enfants dits « issus de l'immigration ».....	119
Figure 9 : proportion de filles et de garçons dans l'échantillon de volontaires.....	119
Figure 10 : proportion d'élèves ayant déjà redoublé.....	120
Figure 11 : scolarité déclarée des aînés	136
Figure 12 : part de l'écrit en classe selon les élèves.....	155
Figure 13 : part de l'écrit en atelier.....	170
Figure 14 : répartition des productions par élève.....	172
Figure 15 : répartition du temps passé à l'écrit en atelier rédactionnel (entre la lecture et l'écriture)	173
Figure 16 : place du métalangage dans les interactions en atelier rédactionnel.....	179
Figure 17 : réponses enseignant sur les difficultés des élèves.....	192
Figure 18 : répartition des difficultés dans les différentes composantes linguistiques dans le discours enseignant.....	192
Figure 19 : réponses enseignant sur les compétences des élèves.....	194
Figure 20 : réponses des enseignants sur les causes de difficultés.....	196
Figure 21 : déclaratif des élèves sur leurs pratiques langagières.....	197
Figure 22 : le rapport à l'écrit des élèves selon leurs enseignantes (9 enseignants ont répondu à cette question)	198

Figure 23 : les pratiques d'écriture déclarées à la question : « à quelle fréquence écris-tu ? »	207
Figure 24 : réponses à la question « aimes-tu écrire » ?	208
Figure 25 : les pratiques de lecture déclarées.....	218
Figure 26 : les élèves lecteurs (en se fondant sur les réponses à la question sur les fréquences de lecture)	219
Figure 27 : le mail dans les manuels de gestion	227
Figure 28 : taux de réussite à l'exercice sur les choix d'homophones	228
Figure 29 : taux de réussite à l'exercice sur les marques d'accord	229
Figure 30 : taux de réussite dans les récits produits aux prétests pour l'accord dans le groupe nominal	230
Figure 31 : taux de réussite en production pour les conjugaisons des temps simples	234
Figure 32 : taux de réussite pour les conjugaisons au prétest.....	234
Figure 33 : taux de réussite en production (dans les récits) pour les finales verbales en/E/	235
Figure 34 : taux de réussite aux tests sur les finales verbales en/E/.....	235
Figure 35 : taux de réussite au prétest sur le respect des règles syntaxiques de ponctuation	237
Figure 36 : mise en paragraphe des récits au prétest.....	238
Figure 37 : mesures de progression au test sur les finales en « é »dans le groupe d'expérimentation	257
Figure 38 : mesures de progression au test sur les finales en « é »dans le groupe témoin.....	258
Figure 39 : mesures de progression individuelle aux tests de ponctuation classe A.....	262
Figure 40 : mesures de progression aux tests de ponctuation pour la classe témoin	263
Figure 41 : évolution des réponses à « écrire pour moi, c'est »dans la classe A	277
Figure 42 : évolution des réponses à cet item dans la classe témoin	278
Figure 43 : justifications de la satisfaction des élèves de Louise Michel à l'issue de la phase d'observation	283
Figure 44 : définitions proposées par I3Y au prétest	317
Figure 45 : récapitulatif des progrès individuels en orthographe I3Y	317
Figure 46 : définitions proposées par I3Y après l'expérimentation	318
Figure 47 : classement du groupe classe.....	326
Figure 48 : plan initial de déroulé de la séance.....	331
Figure 49 : partie de la grille sur la part de l'écrit remplie par l'enseignante B.....	334
Figure 50 : partie de la grille sur la part de l'écrit remplie par l'enseignante S	334

Table des schémas

Schéma 1 : bilan des données recueillies en phase 1 : côté élève	92
Schéma 2 : bilan des données recueillies dans la phase 1 côté enseignant	92
Schéma 3 : schéma récapitulatif des produits de l'expérimentation.....	98
Schéma 4 : le recueil de données pour le groupe d'expérimentation	104
Schéma 5 : le recueil de données pour la classe témoin.....	104
Schéma 6 : les données traitées dans cette partie.....	118
Schéma 7 : les données traitées dans cette partie.....	153
Schéma 8 : les données traitées dans cette partie.....	168
Schéma 9 : les données traitées dans cette partie.....	191
Schéma 10 : les données traitées dans cette partie	194
Schéma 11 : les données traitées dans cette partie	196

Schéma 12 : les données traitées dans cette partie	202
Schéma 13 : les données traitées dans cette partie	209
Schéma 14 : les données traitées dans cette partie	223
Schéma 15 : les données traitées dans cette partie	253

Introduction

Cette thèse s'inscrit dans le cadre d'un projet portant sur l'écrit au lycée professionnel et plus particulièrement dans les filières gestion-administration. Pour aider à la compréhension des enjeux et du déroulement de ce travail de recherche, la présentation du projet global dans lequel il s'inscrit me semble nécessaire. C'est pourquoi je souhaite ouvrir cette thèse par l'exposé du contexte dans lequel cette recherche a vu le jour en tentant de préciser la place que j'ai prise dans ce projet. J'exposerai donc dans un premier temps la genèse du projet Ecrire@lp qui sert de cadre à cette thèse avant d'en présenter les enjeux scientifiques.

0.1 Genèse du projet Ecrire@lp

0.1.1 L'Institut Carnot de l'Éducation

Au printemps 2016, l'Institut Carnot de l'Éducation (ICÉ) a lancé un appel à manifestation d'intérêt à l'intention des acteurs de l'éducation (et plus particulièrement des établissements scolaires) et des acteurs de la recherche de la région Auvergne-Rhône-Alpes. L'objectif de ce premier Institut Carnot de l'Éducation, qui devait financer des projets sur 3 ans, était avant tout de mettre en relation des projets d'action éducative (portés par des acteurs de terrain) et des projets de recherches (portés par des équipes de recherche de laboratoires en didactique, neurosciences, sciences de l'éducation et autres disciplines préoccupées par des questions d'enseignement ou d'apprentissage). L'expérimentation dans notre région devait permettre de mettre à l'épreuve le dispositif ICÉ (dans ce qu'il offre comme encadrement institutionnel et comme moyens budgétaires). Cet Institut Carnot constituait également une sorte d'observatoire permettant d'identifier les modalités d'accompagnement qui favoriseraient le mieux la collaboration entre la recherche et le terrain, l'essaimage de la recherche, mais aussi l'implantation et la diffusion de pratiques pédagogiques innovantes, afin de faire émerger les besoins spécifiques à la recherche en éducation avant d'envisager une généralisation éventuelle sur l'ensemble du territoire.

Les projets sélectionnés par l'Institut Carnot de l'Éducation devaient répondre à un double objectif : développer une réelle collaboration entre enseignants de terrain et chercheurs (ou enseignants-chercheurs) autour, si possible, d'un ou plusieurs objectifs communs et s'inscrire dans une démarche de réduction des inégalités scolaires. En effet, l'ICE est un dispositif visant à promouvoir et valoriser une certaine conception de la recherche en éducation à la fois au niveau des méthodes (en promouvant la recherche participative) et des enjeux (en plaçant les inégalités scolaires au cœur de la réflexion). Cette dimension de l'ICE me semble particulièrement importante à souligner, car elle entre en parfaite adéquation avec les choix méthodologiques et pédagogiques que je proposerais dans la suite de ce travail, mais aussi parce qu'elle fait écho à mes convictions personnelles et à mon parcours professionnel (ce qui explique en grande partie mon engagement dans ce projet) comme j'aurai l'occasion d'y revenir plus loin.

0.1.2 Ecrire@lp : la rencontre entre deux projets d'action éducative et un projet de recherche

L'ICÉ ayant entre autres pour mission de provoquer la rencontre d'une équipe de recherche et d'une équipe enseignante, il m'est impossible de contextualiser cette recherche sans relater cette rencontre entre les projets d'action éducative (PAE) et le projet de recherche (PR)

proposé par l'équipe du LIDILEM ¹ à laquelle je me suis intégrée. En effet, mon travail de recherche, qui vise à créer, expérimenter et évaluer un dispositif didactique d'enseignement de l'écrit, s'inscrit dans le cadre de la collaboration avec un projet d'action éducative porté par le lycée Louise Michel à Grenoble.

0.1.2.1 Le projet d'action éducative de l'équipe enseignante du lycée Louise Michel

Encouragée par sa chef d'établissement, une enseignante du lycée Louise Michel (désormais appelée enseignante B) a souhaité porter un PAE en réponse à cet appel de l'ICÉ. Ce projet d'action éducative, qui résultait d'un constat d'échec important des élèves de bac professionnel Gestion-Administration de l'établissement aux épreuves écrites, visait à l'amélioration des compétences rédactionnelles dans cette filière.

La filière GA est une filière récente, issue de la refonte en 2012 des bacs professionnels comptabilité et secrétariat, son identité est donc encore en construction. Parce que l'écrit y joue un rôle prépondérant, un enseignement spécifique dans le cadre d'un dispositif dit « d'atelier rédactionnel » est prévu. Madame B, en tant qu'enseignante de disciplines professionnelles, était particulièrement soucieuse de la mise en place de ces dispositifs qui prévoient une coanimation par une enseignante de disciplines professionnelles et une enseignante de lettres/histoires pour enseigner l'écrit (objet qui ne relève pas, à priori, du domaine d'expertise des enseignantes de gestion, d'économie ou de droit). La porteuse de ce PAE était donc particulièrement désireuse d'obtenir, de la part de l'équipe de recherche, des propositions innovantes lui permettant de s'emparer de ce dispositif d'atelier rédactionnel dans l'intérêt des élèves.

L'équipe du Lycée Louise Michel a fait part de plusieurs besoins dans le cadre de ce PAE :

- comprendre et connaître les difficultés rencontrées par leurs élèves de GA à l'écrit,
- disposer de solutions innovantes pour travailler l'écrit avec ce public,
- trouver le moyen de s'emparer au mieux de ce dispositif d'atelier en coanimation.

Ajoutons que l'équipe enseignante, tout comme la chef d'établissement, exprimait également le désir de voir la recherche s'intéresser à ce public de lycée professionnel et, plus particulièrement de GA, qui est un public particulièrement en souffrance à l'écrit.

0.1.2.2 Le PR de l'équipe de recherche du LIDILEM

L'équipe de recherche du LIDILEM, et plus particulièrement l'axe 3 de ce laboratoire, s'inscrit dans une longue tradition de recherches en didactique de l'écrit portant notamment sur les compétences rédactionnelles. Ces travaux s'intéressent aux enseignements-apprentissages dans ce domaine de la maternelle à l'université dans une approche exhaustive de la compétence scripturale (Dabène, 1991) en tenant compte aussi bien d'aspects techniques, comme l'orthographe, que du rapport à l'écrit.

¹ Laboratoire de Linguistique et de Didactique des Langues étrangères et Maternelles

Partant du constat que, bien que le lycée professionnel scolarise plus d'un tiers de la population lycéenne en France, le terrain du LP était encore peu exploré par la recherche en littérature, une équipe de recherche du LIDILEM, portée par Catherine Brissaud, a décidé de soumettre un projet de recherche sur les compétences rédactionnelles de ce public. L'idée principale était de considérer que, puisque l'on sait que le LP scolarise une majorité d'élèves issus de milieux populaires et que ces élèves ont, statistiquement, moins de chances de réussir dans notre système scolaire, un projet de recherche visant à réduire les inégalités scolaires aurait tout intérêt à se focaliser sur ce public. Ce terrain paraissait également particulièrement riche à l'équipe de recherche, étant donné la diversité des trajectoires scolaires et des profils d'apprenants que l'on peut y rencontrer (Jellab, 2008), pour interroger plus finement les questions liées à la différenciation pédagogique. Des membres du LIDILEM avaient déjà eu l'occasion de mener des enquêtes sur le rapport à l'écrit (et notamment à l'orthographe) d'élèves de lycée professionnel (Guernier, Barré-de Miniac, Mout, & Brissaud, 2016), mais on ne s'était encore jamais intéressé à la filière gestion administration qui est apparue comme un terrain particulièrement propice pour interroger les liens entre compétences littéraciques et réussite scolaire, au vu de la place que la filière GA accorde à des pratiques, mais aussi à une culture de l'écrit.

C'est pourquoi l'équipe du LIDILEM a décidé d'entreprendre cette recherche collaborative avec les enseignantes du lycée Louise Michel avec, pour objectifs :

- d'offrir un éclairage didactique aux problèmes identifiés par ces enseignantes,
- de leur proposer des solutions innovantes et accessibles pour modifier leurs pratiques,
- d'explorer ce terrain de la GA pour mieux comprendre les compétences et le rapport à l'écrit de ces élèves,
- d'interroger les pratiques et les représentations de leurs enseignants.

À plus long terme, l'idée était de mobiliser les éléments recueillis dans le cadre de cette première collaboration pour les transférer vers la formation des enseignants, par le biais du second PAE auquel mon travail de thèse était associé.

0.1.3 Mon inscription dans le projet *Ecrire@lp* : de l'enseignement du français langue étrangère à la recherche en LP

En janvier 2013, alors que j'étais étudiante en master 1 professionnel « didactique du français langue non maternelle » à Montpellier et me destinais à l'enseignement du français langue de scolarisation (FLsco) j'ai eu l'occasion d'effectuer un stage en lycée professionnel, dans une classe d'accueil (dispositif qui ne s'appelait pas encore UPE2A²). Lors de cette première expérience, j'ai été frappée par le fait que les élèves scolarisés dans cette classe n'avaient pas, pour la plupart, choisi leur orientation en lycée professionnel, mais y avaient été placés parce que, étant arrivés en France âgés de plus de 15 ans, leur niveau en langue, notamment à l'écrit, ne leur permettait pas, selon l'évaluation du CASNAV, de viser un baccalauréat général dans

² Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants – terme qui remplace officiellement le sigle CLA depuis 2002 mais n'était pas encore entré dans l'usage des enseignants lors de mon stage

les 2 ou 3 ans à venir. Cette situation m'a profondément touchée et m'a amenée à m'intéresser aux spécificités de notre système scolaire et notamment au rôle que pouvait y jouer la maîtrise de la langue et plus particulièrement de l'écrit ainsi qu'aux défis que représentait l'enseignement du français comme langue de scolarisation pour les enseignants de ces classes d'accueil. C'est pourquoi j'ai consacré mon mémoire de stage aux méthodes d'enseignement de l'écrit utilisées dans ces classes tout en tentant de réfléchir à de nouvelles pistes didactiques.

Cela m'a donc conduite à m'intéresser à la recherche dans ce domaine et, à l'issue de ce mémoire, j'ai souhaité creuser la question en me réorientant vers un M2 recherche. Lors de ce master recherche, j'ai décidé de consacrer mon mémoire à la question des ateliers d'écriture en didactique du français langue seconde (FLS), notamment en contexte scolaire, dans des dispositifs d'UPE2A. À l'issue de ce master 2 recherche, j'ai pensé qu'il serait intéressant de mettre à profit l'année scolaire qui s'offrait à moi pour passer les concours Éducation Nationale, avec comme objectif d'exercer dans des dispositifs d'UPE2A. Dans le même temps, pour me forger une expérience et financer la préparation des concours, j'ai enseigné en tant que vacataire le FLE (en alliance française) et le FLsco (au service du CASNAV). Cette expérience n'a fait que renforcer ma curiosité vis-à-vis des questions liées à l'enseignement de l'écrit dans notre système scolaire et j'ai commencé à concevoir, avec Catherine Frier, un projet de doctorat, dans la suite de mon mémoire, autour des ateliers d'écriture et de la question de l'évaluation (que je n'avais pas pu aborder dans mon mémoire consacré aux consignes). C'est au cours de l'élaboration de ce projet que j'ai été amenée à rencontrer Catherine Brissaud et Marie-Paule Jacques pour m'investir finalement dans ce projet ICÉ.

Marquée par les problématiques liées à l'orientation en LP dès ma première expérience de stage, j'ai été d'emblée très intéressée par ce sujet de recherche.

0.2 Enjeux du projet de recherche

Si le fait d'intégrer un projet de recherche-action qui participe à la lutte contre les inégalités scolaires faisait parfaitement écho à mes convictions personnelles, j'ai avant tout été séduite par les enjeux didactiques que soulevait ce projet.

0.2.1 Des enjeux sociodidactiques importants

Ce travail de recherche constitue une opportunité formidable de venir enrichir notre connaissance du terrain de lycée professionnel en offrant un éclairage plus didactique à des problématiques souvent traitées par la sociologie de l'éducation, notamment autour des notions de capital scolaire et d'enseignement/apprentissage de l'écrit. En nous intéressant pour la première fois au public spécifique de gestion-administration, nous pouvons en effet interroger sous un angle nouveau le lien entre pratiques d'enseignement de l'écrit et échec scolaire des élèves. L'accès au terrain nous donne également l'occasion de dresser un profil sociodidactique détaillé des élèves scolarisés dans cette filière dont nous verrons qu'elle cristallise les difficultés.

Cette recherche constitue également l'occasion de dresser un bilan inédit des compétences rédactionnelles des élèves et des pratiques de classe dans cette filière de LP. En effet, si les difficultés des élèves de LP sont souvent discutées (dans des discours parfois alarmistes) de nombreuses questions demeurent, faute d'éclairage scientifique :

Quelles sont les difficultés rencontrées à l'écrit par ces élèves de LP ? Sont-elles vraiment spécifiques ? Si oui, en quoi ? Sont-elles vraiment liées à des facteurs sociodidactiques ?

Existe-t-il des pratiques didactiques qui viennent renforcer ces difficultés ? Peut-on imaginer au contraire des pratiques qui viendraient faciliter les apprentissages sur ces items spécifiques et réduire l'écart pour les élèves les plus éloignés de la culture scolaire ? Ces pratiques existent-elles déjà chez les enseignants ? Leur sont-elles accessibles ?

Par quels procédés peut-on repérer et exploiter les compétences déjà existantes chez les élèves ?

0.2.2 Des enjeux pour la didactique de l'écrit

La mise en place des ateliers rédactionnels dans les filières GA nous offrait l'occasion de réfléchir à la notion d'atelier d'écriture, qui s'inscrivait parfaitement dans le champ de recherche de Catherine Frier, et de venir réinterroger ces ateliers d'écriture sous un nouvel angle, en nous demandant notamment quel lien il peut y avoir entre cette approche de pédagogie active et la question des inégalités scolaires. **L'atelier d'écriture peut-il favoriser l'apprentissage des élèves les moins pourvus en capital scolaire ou, au contraire, pourrait-il participer des pratiques différenciatrices qui défavorisent ces élèves ? Sous quelles conditions l'enseignement en atelier peut-il être un bon levier pour ces élèves au profil sociodidactique particulier ?** Il nous semblait également intéressant de venir alimenter la réflexion autour de la notion de sujet scripteur et notamment de **réfléchir à la manière dont on pouvait favoriser l'engagement de ces élèves de GA** qui n'avaient peut-être pas choisi cette filière pour les métiers auxquels elle donne accès.

Ce projet nous offrait également l'occasion de réfléchir à un **moyen d'articuler l'écriture créative (pour son aspect engageant et ses effets sur le sujet-scripteur) et l'écriture professionnelle** (compte tenu des objectifs initiaux d'Ecrire@lp).

La rencontre, au sein même du laboratoire, d'orientations de recherche contrastées et complémentaires, portées d'un côté par Catherine Brissaud et Marie-Paule Jacques et de l'autre par Catherine Frier, nous a en effet permis de songer à la manière dont pouvaient s'articuler ces deux domaines de la didactique de l'écrit. Cette complémentarité des axes de recherches du LIDILEM nous a également poussée à nous interroger sur **la manière dont on pouvait mettre en place un dispositif qui permette de développer conjointement toutes les composantes de la compétence scripturale (orthographe, grammaire textuelle, rapport à l'écrit)**. Une des questions majeures de ce projet de recherche était en effet : **comment concevoir un dispositif pédagogique cohérent qui agisse sur l'ensemble des composantes de la compétence scripturale en transformant de façon positive le rapport à l'écrit et à l'école de ces élèves ?** D'un point de vue pédagogique, comme du point de vue de la recherche, il nous semblait important d'essayer de **nous intéresser à l'ensemble des dimensions de la compétence scripturale des élèves et de manière égale**. Cette recherche devrait donc nous

permettre **d'évaluer la faisabilité et l'efficacité d'une approche globale et intégrée de la compétence scripturale des élèves.**

Les différents objectifs qui animent tous les acteurs de ce projet (que ce soit dans l'équipe enseignante ou dans l'équipe de recherche) ainsi que les perspectives didactiques contrastées au sein notre équipe de recherche expliquent en grande partie la diversité des choix qui ont pu être faits sur le plan méthodologique comme sur le plan pédagogique. Néanmoins, c'est bien cette complémentarité des perspectives qui nous a permis d'avoir une approche riche, mais aussi cohérente des problématiques complexes liées à l'enseignement de l'écrit dans ces filières de GA :

- **Qu'est-ce qui, dans l'enseignement de l'écrit, met en échec les élèves entretenant un rapport moins scriptural aux savoirs ?**
- **En quoi peut consister une approche non différenciatrice de l'enseignement de l'écrit ?**
- **Comment mettre en place un enseignement de l'écrit qui améliore conjointement toutes les composantes de la compétence scripturale ?**

Autant de questions qui nécessitent une approche fine et précise de la compétence scripturale des élèves et des pratiques des enseignants que je tâcherai de mettre en œuvre dans la suite de ce travail.

Chapitre 1 : État de l'art et apports théoriques en matière d'enseignement de l'écrit au lycée professionnel

1.1 Préambule

Ce travail de recherche, labellisé Institut Carnot de l'Éducation, s'inscrit dans une démarche de lutte contre les inégalités scolaires. Nous partons en effet du postulat que le lycée professionnel, parce qu'il scolarise essentiellement des élèves issus de milieux moins favorisés et orientés par l'échec plutôt que par choix (Palheta, 2011), est un des terrains sur lesquels se creusent les inégalités scolaires. Donner l'opportunité aux élèves de LP de maîtriser davantage l'écrit et de réussir dans leurs filières serait donc un moyen de permettre à certains de renouer avec la réussite scolaire, mais aussi de reprendre la main sur leur avenir en choisissant leur orientation future. C'est pourquoi il nous semble particulièrement important, en tant que didacticienne, de bien mesurer les enjeux sociaux qui entourent ce projet de recherche.

En effet, si nous intervenons sur ce terrain du LP et plus particulièrement dans les classes de GA, c'est d'abord parce que les enseignants qui y travaillent ont le sentiment que leurs élèves rencontrent des difficultés qui leur seraient spécifiques à l'écrit (Guernier, 2008). Ces difficultés, ressenties par les enseignantes impliquées dans ce projet, ont, semble-t-il, bien été perçues par l'institution scolaire puisque la réforme du baccalauréat professionnel GA place, avec le dispositif d'atelier rédactionnel, l'écrit au cœur du référentiel de formation de cette filière. Paradoxalement, la recherche ne semble pas s'être emparée de la question et nous n'avons trouvé aucune étude conduite par des chercheurs ou par l'institution qui permette de dresser un réel bilan des compétences ou des difficultés rencontrées par ces élèves à l'écrit alors même que les travaux en sociologie de l'éducation portant sur le profil des élèves et les difficultés scolaires qui leur seraient hypothétiquement liées foisonnent. Tout se passe comme si les potentielles difficultés rédactionnelles rencontrées par les élèves scolarisés dans ces filières relevaient, pour les enseignants comme pour les sociologues, d'une forme d'hypothèse ou d'intuition jusque-là peu interrogée par la didactique. C'est pourquoi, avant de nous livrer à un diagnostic plus rigoureux, nous serons amenée à faire une incursion du côté de la sociologie de l'éducation qui apporte quelques éléments sur le profil des élèves de LP. Nous tenterons de relier ces éléments, qui nous semblent essentiels dans une démarche tournée vers la réduction des inégalités scolaires, avec des éléments de didactique de l'écrit afin d'émettre de nouvelles hypothèses sur le type de difficultés que peut réellement poser l'enseignement de l'écrit en LP.

1.2 Le lycée professionnel : enjeux et ressources pour la didactique

Le lycée professionnel (LP) constitue, en tant que terrain de recherche, un réel paradoxe, car, bien que ce soit un vivier formidable du point de vue didactique, il semblerait qu'il ait été jusqu'alors le parent pauvre de la recherche. Pourtant les filières professionnelles scolarisent plus d'un tiers de population lycéenne.

1.2.1 Le public de lycée professionnel et la sociologie de l'éducation

1.2.1.1 *Les caractéristiques sociologiques du public de lycée professionnel : la question de la « reproduction sociale »*

L'orientation en lycée professionnel résulte souvent à la fois d'une contrainte extérieure à l'élève (orientation par l'échec) et de contraintes intrinsèques à l'élève (autosélection) plus que d'un choix d'orientation comme l'explique très bien Palheta (2011). Ce processus conduit à une surreprésentation des enfants d'ouvriers ou d'employés dans ces filières par rapport aux filières générales. La composition sociologique des classes place le lycée professionnel au cœur des problématiques d'inégalités scolaires. En effet, on pourrait considérer l'orientation en lycée professionnel comme un des mécanismes institutionnels de la « reproduction sociale », telle que la définissent Bourdieu et Passeron (1994). Sans aller jusque-là, Perrenoud (1996) souligne que les différences de curriculum et la distinction entre des filières générales, où l'on oriente les élèves en réussite, et des filières techniques, professionnelles ou spécialisées, où l'on oriente les autres, participent au processus institutionnel d'inégalités scolaires qui vient reproduire des inégalités sociales. En tant que didacticienne, nous n'avons hélas aucune prise sur ces mécanismes institutionnels liés entre autres à une « culture de l'excellence » qui favorise l'évaluation sommative et empêche d'individualiser les parcours (Perrenoud 1995). En revanche, nous pouvons nous interroger sur les pratiques qui, au sein de la classe, pourraient désavantager les élèves issus de milieu populaire. En effet, si la théorie de la « reproduction sociale » met bien en lumière les inégalités qui sont à l'œuvre dans notre système scolaire en termes d'évaluation et d'orientation, elle ne permet pas d'en interroger les différents mécanismes, parfois inconscients, relatifs à « l'agir enseignant » (Bucheton, 2014). De plus, si l'on sait désormais que les enfants d'ouvriers ou de migrants réussissent moins bien dans notre système scolaire, il reste encore à savoir pourquoi. Afin de mieux cerner les différents mécanismes à l'œuvre, nous préférons donc nous intéresser aux mécanismes de « co-construction des inégalités scolaires », tels que les ont démontrés Rochex et Crinon (2011). Une telle approche théorique, qui pose les inégalités scolaires comme l'interaction entre un capital détenu ou non par l'élève et des pratiques de classe, permet d'interroger ces inégalités sous un angle plus didactique que social et de nous extraire d'une lecture caricaturale qui ferait des enseignants les agents de la reproduction sociale.

1.2.1.2 *Sur la notion de « capital scolaire »*

La théorie de la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1994) a permis de mettre en avant l'idée selon laquelle certains enfants seraient, avant même leur entrée dans le système scolaire, plus ou moins bien pourvus en « capital scolaire », c'est-à-dire que certains enfants, issus de milieux sociaux favorisés possèderaient déjà des aptitudes plus « rentables » que les autres sur le « marché » de l'école. La sociologie de l'éducation a depuis cherché à définir ces savoir-faire et ces savoir-être plus « rentables » dans notre système scolaire qui, n'étant pas toujours enseignés explicitement par l'école, constitueraient ce que Perrenoud (1995) qualifie de « curriculum caché ». Le « capital scolaire » des enfants de cadres ou d'enseignants se constitue en premier lieu à partir d'un certain nombre de connaissances sur le système scolaire lui-même. En effet, Jellab (2008), dans son étude sociologique du lycée professionnel, explique qu'il est parfois difficile pour les enseignants de lycée professionnel d'instaurer un

dialogue avec des familles qui, lorsqu'elles ne leur apparaissent pas comme « démissionnaires », semblent toutefois très éloignées de la culture scolaire. Chomentoski (2009, p. 66) opère le même constat quant aux représentations qu'auraient les enseignants des parents d'élèves en ZEP, elle qualifie même ces représentations d'effets « pervers » de la ZEP. Ce sentiment d'éloignement (du côté des enseignants comme de celui des parents d'élèves), qui peut entraver la communication, est sans doute lié au fait que les familles de milieu populaire entretiennent un rapport au savoir différent de celui souhaité par l'institution scolaire. Charlot (1999), dans son analyse des bilans de savoir d'élèves issus de milieux populaires, montre bien que ces enfants évoluent dans un environnement familial où l'acquisition du savoir est perçue de manière utilitariste, comme devant servir la réussite sociale. Les parents de ces élèves, loin de se désintéresser de l'école, mettent l'accent sur sa dimension certificative. Ainsi, la culture familiale ne permet pas le développement d'un rapport désintéressé au savoir qui serait recherché pour lui-même. Ce rapport spécifique au savoir contribue à créer un certain écart entre les parents d'élèves, pourtant à considérer comme des partenaires de l'école selon un rapport de l'inspection générale du ministère de l'Éducation (Warzee *et al.*, 2006), et les enseignants. Bien que cet écart de conception de l'école et du savoir ne participe pas directement de la compétence rédactionnelle des élèves, il a sans doute une influence sur leur rapport à l'école et leurs difficultés scolaires, c'est pourquoi nous nous y intéresserons sous un angle plus didactique dans une série d'entretiens.

L'écart entre la culture familiale et celle de l'école se manifeste de manière plus concrète et tout aussi pénalisante dans le processus d'orientation. En effet, les familles de milieu populaire mettent en œuvre, dans le processus d'orientation, des stratégies différentes de celles des familles qui sont plus proches du système scolaire. Ainsi, il n'est pas rare que ces familles optent (en partie pour des raisons économiques) pour des stratégies purement géographiques dans leur choix au sein des différentes filières de lycée professionnel (Palheta, 2011), là où les cadres opteront plutôt pour des filières à meilleur taux de réussite ou en adéquation avec le projet professionnel et personnel de l'élève. Il semblerait également que les parents ayant été peu ou pas scolarisés soient moins enclins à discuter voire à contester l'avis des enseignants en matière d'orientation comme de redoublement (Palheta, 2011) ; les phénomènes d'orientation subie résultent donc partiellement d'un manque de familiarité des parents avec les mécanismes institutionnels de sélection et les recours possibles.

En dehors de cette familiarité plus ou moins grande avec l'institution, le capital scolaire se compose également d'un certain nombre d'éléments plus directement en lien avec le champ didactique puisqu'ils modifient significativement la vie de classe. Parmi ces éléments figurent notamment un certain nombre de « savoir-être » qui se manifestent par des comportements ou attitudes constitutifs du « métier d'élève ». Perrenoud (1996, p. 75) liste toute une série de comportements considérés comme irrecevables par les enseignants parmi lesquels figurent : « l'absentéisme fréquent », « les arrivées tardives répétées », « les prises de paroles non autorisées », « le refus d'exécuter » un travail ou une consigne, ou encore la « grossièreté ». Ces comportements, bien qu'ils ne concernent pas directement les performances scolaires des élèves, sont évalués négativement de manière plus ou moins consciente par les enseignants et pénalisent ceux de leurs élèves qui les mettent en œuvre. Or, on peut présumer

que, en fonction du milieu social auquel on appartient, l'irrecevabilité de tels comportements ou attitudes est plus ou moins évidente.

Enfin, il nous semble essentiel de préciser que le « capital scolaire » revêt une dimension fortement sociolinguistique qui va particulièrement nous intéresser dans ce travail de recherche. Chomentoski (2009, p. 103) constate en effet que « La première manifestation visible de la difficulté scolaire, et la plus souvent évoquée, concerne le langage. » Selon elle, un lien s'établit de façon tacite entre ce défaut de ce que les enseignants nomment la « maîtrise du langage » des élèves et leur difficulté supposée à « maîtriser tout simplement leur pensée ».

Certains élèves sont, de par leur profil sociolinguistique, plus éloignés que les autres de la langue de l'école et du rapport au monde et aux savoirs qu'elle induit. Or, comme nous le développerons plus loin, le rapport à la langue attendu à l'école est un rapport second, intimement lié à l'écrit, écrit face auquel l'élève peut être plus ou moins bien armé en fonction de ses pratiques de lecture et d'écriture familiales. C'est pourquoi nous émettons l'hypothèse que les questions soulevées par la sociologie de l'éducation en matière d'inégalités scolaires peuvent être abordées sous un angle plus didactique en s'intéressant notamment aux compétences littéraciques des élèves.

1.2.1.3 *Pratiques différenciatrices et co-construction des inégalités scolaires*

Si les travaux cités montrent qu'avant leur entrée à l'école certains élèves semblent mieux dotés en « capital scolaire » que les autres et ont donc plus de chances de réussite, de nombreux sociologues se sont néanmoins interrogés sur la manière dont ces inégalités de départ pouvaient perdurer voire se renforcer tout au long de la scolarité des élèves. Ce renforcement des inégalités est d'ailleurs régulièrement pointé du doigt par des rapports de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). En effet, si nous considérons que les inégalités résultent de la rencontre entre ce capital scolaire et les pratiques de classe, il semble pertinent de nous demander quelles sont les pratiques qui mettent le plus en difficulté les élèves démunis en capital scolaire. Des chercheurs tels que Rochex *et al.* (2011) ont souhaité explorer les pratiques de classe afin d'observer comment ces inégalités de capital scolaire se manifestaient dans la classe et ce qui, dans la pratique des enseignants, pouvait favoriser certains élèves issus de milieux sociaux privilégiés au détriment des autres. S'il paraît difficile d'imaginer que les enseignants, qui ont pour vocation d'instruire le plus grand nombre, soient des agents conscients de reproduction sociale, Bautier (2006) émet l'hypothèse qu'il puisse y avoir, dans les pratiques de classe, un certain nombre de mécanismes qui renforcent les inégalités scolaires à l'insu des enseignants eux-mêmes. En effet, en dehors des mécanismes institutionnels plus ou moins élitistes sur lesquels l'enseignant ne peut agir, il est possible d'identifier *au cœur* de la classe, dans les supports pédagogiques (Bautier, 2015) comme dans le discours des maîtres (Bautier, 2011), des pratiques qui transforment les différences de capital scolaire en inégalités scolaires. Toutes ces pratiques, que nous qualifierons à la suite de Bautier (2006) de différenciatrices, ont en commun de mobiliser le « curriculum caché » des élèves (Perrenoud, 1995). Lorsque le « système scolaire continue à sélectionner les élèves pour une large part sur ce qu'il ne leur

enseigne pas ou échoue à leur enseigner » (Rochex & Crinon, 2011, p. 11), les inégalités scolaires sont renforcées. Bautier (2006), dans son analyse des pratiques d'enseignants du primaire, souligne par ailleurs la part importante d'enseignements non explicites dans des exercices visant la mise en activité des élèves. Ces exercices, que Perrenoud (1996) qualifierait comme appartenant à une pédagogie « nouvelle » ou « active », visant à impliquer l'élève par une activité de découpage, collage ou classement ont souvent une visée implicite qui est celle d'induire chez l'élève un certain mode de pensée ou un recul critique. Or, Bautier fait remarquer qu'il est toujours possible pour l'élève, au moins pendant un temps de sa scolarité, de réussir la tâche sans avoir effectué l'apprentissage implicite qui était visé ou sans avoir atteint la compétence transversale implicitement sollicitée par la tâche en question. De ce phénomène, que l'on peut voir à l'œuvre dans de nombreuses activités au-delà du primaire, résultent deux conséquences : la première est que certains élèves ne perçoivent pas clairement ce que l'enseignant attend réellement d'eux dans la tâche, ce qui génère un « malentendu » entre enseignant et élève(s). La seconde de ces conséquences est que la tâche, dans la mesure où l'on peut en venir à bout, en cernant ou non l'ensemble des attentes et leur hiérarchisation, devient un exercice à deux vitesses qui n'offre pas les mêmes chances d'apprentissage à tous ; l'inégalité s'ajoute donc au « malentendu » : c'est pourquoi l'on parlera de « pratique différenciatrice ». Bautier décrit parfaitement ce phénomène de « malentendu » que nous verrons également à l'œuvre dans certaines tâches au LP : « tous les élèves n'attribuent pas à la tâche proposée la même visée que l'enseignant, sans que cette différence entre élèves ne soit toujours visible dans la production réalisée : ainsi se creusent les écarts... » (2006, p. 112). Il y a donc là un paradoxe, puisque les pédagogies dites « nouvelles » ont, comme le rappelle Perrenoud (1996), souvent une visée égalitariste et ont été conçues pour permettre aux élèves les plus en difficultés de s'investir dans leurs apprentissages grâce à une approche plus « active ». Ces pratiques se retrouvent en effet chez des enseignants soucieux d'aider les élèves les moins pourvus en capital scolaire à réussir à l'école, comme nous le verrons dans la suite de nos analyses. Ce paradoxe, qui place les enseignants soucieux des élèves le plus en difficulté en situation de perpétuer malgré eux les inégalités sociales par des pratiques de classe pensées comme innovantes, est très bien résumé dans l'introduction d'un ouvrage dirigé par Beckers, Crinon et Simons :

Motivées par d'excellentes intentions pédagogiques, des approches novatrices, par exemple les « mises en projet » pour permettre aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages ou l'exploitation de situations ludiques pour rendre les tâches scolaires plus attractives et les élèves plus actifs..., n'améliorent pas nécessairement les apprentissages ; pire encore, elles détournent parfois les élèves des enjeux cognitifs. (2012, p. 12)

Un autre paradoxe concerne la notion de pédagogie différenciée, que Perrenoud (1996, p. 29) définit ainsi : « différencier, c'est organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui ». Or, selon Perrenoud, cette différenciation censée permettre de compenser les inégalités de départ peut, à l'insu des enseignants, venir les renforcer. Rochex et Crinon (2011) montrent bien en effet qu'une certaine pratique de la différenciation pédagogique peut conduire les enseignants, en fonction de la compétence qu'ils attribuent à

leurs élèves, à construire des contrats didactiques « différentiels » et différenciateurs au sein de la classe. Un enseignant, face à un élève peu pourvu en capital scolaire, serait plus enclin à l'interroger sur des questions de compréhension littérale ou de restitution du cours (moins exigeantes cognitivement) qu'à le pousser à faire des inférences par exemple ; ce qui entre sans aucun doute en compte dans l'enseignement de la lecture/compréhension. Ainsi, inconsciemment, l'enseignant qui n'attendrait pas les mêmes réussites de la part d'un élève moins doté en capital scolaire lui donnerait moins d'occasions d'apprendre alors même qu'il penserait « adapter » son enseignement aux capacités de son public.

Toutes ces recherches sur les pratiques différenciatrices, bien que conduites auprès d'élèves du primaire, devraient intéresser la didactique du lycée professionnel, car elles viennent éclairer sous un jour nouveau les trajectoires scolaires de ces élèves. Elles nous apportent en effet des informations précieuses sur ce public dans sa grande majorité issu de milieu populaire, peu doté en capital scolaire, souvent sujets au décrochage et orientés en LP suite à un relatif échec scolaire comme le décrivent très bien Jellab ou Charlot (Charlot, 1999 ; Jellab, 2008).

L'enseignement de l'écrit au lycée professionnel, par les enjeux sociaux et didactiques qu'il soulève, semble digne d'intérêt. Néanmoins nous nous focaliserons exclusivement sur les filières du tertiaire (telles que la filière gestion administration), parce qu'elles scolarisent un public plus sociologiquement marqué encore.

1.2.2 La filière gestion-administration : une filière où se cristallisent les difficultés du lycée professionnel

1.2.2.1 *Les filières du tertiaire vues par la sociologie de l'éducation*

Un récent rapport du Cnesco³ (Cnesco & Ciep, 2016) souligne les spécificités du lycée professionnel en France. Les données statistiques n'ont de cesse de pointer la part importante d'élèves issus de milieux défavorisés dans la voie professionnelle. Le Cnesco insiste également sur la forte concentration d'élèves de milieux économiquement et/ou socialement défavorisés, souvent issus de l'immigration ou enfants d'immigrés, dans les filières du tertiaire et plus spécifiquement dans celle qui concerne notre recherche : la filière gestion-administration. Le tableau ci-dessous résume bien la situation :

³ Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire

Tableau 1 : composition sociologique des filières professionnelles du tertiaire avant la refonte des bacs professionnels secrétariat et comptabilité en gestion-administration (Cnesco & Ciep, 2016, p. 25)

**Caractéristiques individuelles des jeunes et taux de chômage
dans différentes spécialités tertiaires du baccalauréat professionnel**

Spécialité (en baccalauréat professionnel)*	Ont redoublé avant l'entrée au collège	% de filles	% d'enfants d'ouvriers ou d'employés	% d'enfants d'immigrés	Taux de chômage 3 ans après
Secrétariat- Bureautique**	26 %	96 %	72 %	21 %	31 %
Services à la personne	22 %	90 %	67 %	14 %	30 %
Comptabilité-Gestion**	26 %	59 %	62 %	29 %	27 %
Commerce-Vente	21 %	61 %	64 %	14 %	25 %
Autres baccalauréats professionnels tertiaires	15 %	41 %	57 %	17 %	18 %

Source : enquête Génération 2010, menée en 2013, Céreq

En effet, la filière gestion-administration, qui résulte de la refonte des filières secrétariat-bureautique et comptabilité-gestion, semble bien accueillir une quantité importante d'enfants d'immigrés et d'enfants d'ouvriers ou d'employés. Nous verrons plus loin que ce constat général correspond assez bien aux classes concernées par notre recherche. Or, ces filières ont également, toujours selon le Cnesco (Cnesco & Ciep, 2016), un taux d'échec assez préoccupant au baccalauréat, mais aussi, et surtout un taux de chômage plus élevé que dans les autres filières professionnelles (au-dessus de 31 % pour le secrétariat comme pour la comptabilité). Le caractère socialement marqué du public de gestion-administration associé aux difficultés scolaires exprimées par les enseignants nous pousse à rapprocher les réflexions sur le lycée professionnel de celles conduites par la sociologie de l'éducation sur les inégalités scolaires. La description que le CNESEO nous livre de ces filières du tertiaire où l'échec scolaire est massif nous laisse en effet penser que les questions didactiques liées à un public sociologiquement marqué y sont exacerbées.

1.2.2.2 Les enjeux sociolinguistiques et sociodidactiques liés à ce public

Si presque 30 % des élèves de gestion-administration sont des enfants d'immigrés — voire parfois immigrés eux-mêmes comme c'est le cas pour deux des élèves de notre étude — il convient de s'interroger sur le répertoire linguistique de ces élèves. Lambert (2005) dans une enquête en lycée professionnel au sein de filières du tertiaire a bien montré que le plurilinguisme, plus ou moins affirmé des élèves, gagnerait à être exploité par la didactique. La didactique gagnerait à s'en emparer au moins pour deux raisons :

1) Le plurilinguisme des élèves est présent à l'esprit des enseignants qui ont tendance à s'exagérer le pourcentage d'élèves parlant une autre langue à la maison dans leur classe et surtout la part d'élèves arabophones (Lambert, 2005). Ils perçoivent souvent ce plurilinguisme comme, si ce n'est un « handicap », au moins un frein potentiel aux apprentissages et à la maîtrise de la langue française. Or, si ce phénomène sociolinguistique, qui éloigne encore les élèves de la langue de l'école pensée comme « unificatrice » depuis la troisième république, est présent à l'esprit des enseignants, on peut supposer qu'il influe sur leur rapport aux élèves, à leurs familles et/ou sur les pratiques de classe, ce qui légitime que la didactique s'y intéresse.

2) Les « répertoires plurilingues » des élèves de lycée professionnel constituent, selon Lambert, un potentiel levier didactique. En effet, loin d'être un handicap, la compétence dans une ou plusieurs langues étrangères, surtout lorsqu'elle atteint un haut niveau, peut favoriser le transfert vers la langue cible (en l'occurrence : le français). Reste à savoir si les élèves de notre étude ont développé des compétences de haut niveau, notamment sur le plan métalangagier dans leur langue d'origine ou celle de leur parent. Le système scolaire français reposant sur une très forte tradition monolingue, il nous paraît évident que de tels éléments pourraient influencer sur le capital scolaire des élèves et devront donc être interrogés dans cette recherche.

La « maîtrise de la langue » est un enjeu didactique majeur même pour les élèves ayant le français comme langue maternelle, comme c'est le cas des enfants de migrants dont les parents ne sont pas nés en France et ne parlent pas toujours le français à la maison, mais aussi pour des enfants nés de parents français. En effet, Colin (2014) souligne dans son travail de thèse sur le cycle 3 (classe de CM2 et de 6^e) que cette thématique revient très souvent dans le discours des enseignants, bien que les classes ne soient pas spécifiquement plurilingues. Au-delà du cycle 3, les difficultés linguistiques sont un réel sujet de préoccupation pour les enseignants du secondaire également, toutes disciplines confondues (y compris dans la gestion ou l'économie comme nous serons amenée à le constater). Cette prédominance de la maîtrise de la langue dans le discours des enseignants entre d'ailleurs en contradiction avec les programmes scolaires qui ne prévoient pas spécifiquement de travail sur la langue pour elle-même au lycée. Nous émettons l'hypothèse que, quels que soient leurs origines et leurs répertoires linguistiques, les élèves se trouvent confrontés à une langue qui leur est plus ou moins étrangère. Ainsi, selon Chomentowski, cette langue, qui est désignée par les programmes comme « la » langue à maîtriser et qui est celle de l'école, a un statut proche du « français langue de scolarisation » (2009) pour de nombreux élèves issus de milieux populaires. Le français, tel que le pratique l'école, demande, même à l'oral, une forme de « secondarisation », de mise à distance réflexive (Bautier, 1997), qui le distingue du français ordinaire. Les élèves, en fonction de leur milieu social, mais aussi d'un certain nombre de facteurs que nous tenterons d'identifier dans la section II, peuvent être plus ou moins familiarisés à cette langue qui implique un rapport « distancié » au monde et une réflexivité intrinsèquement liés à l'écrit. Il semblerait que les familles ayant une pratique littéraire plus proche des pratiques scolaires (Bonnéry & Joigneaux, 2015) aient également des pratiques langagières moins éloignées de celles valorisées par notre système scolaire. Le langage joue donc un rôle de marqueur social important en même temps qu'il participe des inégalités

scolaires. En ce sens, on peut dire que les élèves de lycée professionnel, soit parce qu'ils sont issus de milieux populaires, soit parce qu'ils sont enfants de migrants, les deux facteurs étant souvent imbriqués comme le rappelle Chomentowski (2009), sont à priori scolairement défavorisés de par leur profil sociolinguistique.

Ces différents éléments nous permettent en effet d'établir un profil sociologique type des élèves des sections gestion-administration et d'émettre un certain nombre d'hypothèses quant aux difficultés langagières qu'ils pourraient rencontrer. Cet éclairage porté par les travaux menés en sociologie de l'éducation nous pousse donc à supposer que les difficultés rédactionnelles perçues par les enseignantes de LP pourraient être liées à un rapport à l'écrit et à la langue moins scolairement entretenus par certains élèves de LP. Néanmoins, il ne s'agit pour l'instant que de présupposés que nous serons amenée à interroger et à nuancer dans la suite de nos travaux.

1.2.2.3 Rapport à l'école et rapport à l'écrit des élèves qui « échouent » en GA

Le Cnesco constate également que ces filières du tertiaire particulièrement en difficultés scolariseraient plus d'enfants accusant un certain retard scolaire et n'ayant pas véritablement choisi leur orientation. Cette orientation dans les filières du tertiaire résulterait d'un processus institutionnel d'orientation par l'échec poussé à son paroxysme : les élèves ne pouvant être admis en lycée général seraient orientés vers le lycée technique ou professionnel puis ceux n'étant pas acceptés dans les spécialités de leur choix seraient orientés vers le tertiaire. Ainsi, le processus d'orientation en GA aboutit à une sorte de cercle vicieux : les élèves en échec sont poussés vers les filières les moins demandées, car c'est là que restent des places, ce qui dévalorise encore ces filières et les rend toujours moins attractives. On peut donc émettre l'hypothèse que le manque d'attractivité de la filière et le passé scolaire des élèves qui arrivent en seconde GA ont un impact sur leur rapport à l'école.

Les élèves « échouent » — au sens où cette trajectoire ne serait pas complètement choisie — en GA, faute d'avoir osé ambitionner la filière générale. Toutes les stratégies, qui permettent aux élèves de composer avec leur orientation, sont intrinsèquement liées au rapport qu'ils entretiennent à l'école : en fonction du vécu des aînés, de leur propre trajectoire scolaire et de leur vécu disciplinaire (Verfaillie-Menouar & Ordonez-Pichetti, 2016), les élèves acquièrent une image de leurs propres compétences scolaires et modulent leurs ambitions.

Rayou résume ces phénomènes d'autosélection par cette formule : « c'est à soi de savoir ne pas désirer ce qu'on ne peut atteindre » (1998, p. 126). Ils seraient donc révélateurs d'un rapport difficile à l'école que la recherche a tenté d'interroger. Comme le rappelle Charlot (1999), les élèves en échec scolaire, parce qu'ils adoptent parfois des postures de refus ou sont sujets au décrochage scolaire, ont souvent été accusés « d'anomie ». Or, de son enquête comme de celle de Jellab (2008) auprès des élèves de lycée professionnel, il ressort que ces élèves ont un rapport plus complexe à l'école que le simple refus. Beaucoup d'entre eux ont conscience de l'importance de l'école dans leur future réussite sociale et se montrent désireux d'obtenir leurs diplômes. Néanmoins, leurs années de scolarité antérieure et leurs rapports aux enseignants sont souvent vécus sur le seul plan de l'affect (Charlot, 1999) et de manière plutôt négative : des expériences de redoublement, d'orientation contrainte, voire de

vocation contrariée sont souvent vécues sur le mode de la « blessure narcissique » comme l'appelle Jellab (2008), au sens où l'image que l'élève a de lui-même en est durablement affectée. Ce rapport à l'école est également biaisé par un rapport au savoir identifié par Charlot (1999) comme essentiellement « utilitariste », peu compatible avec l'idéal véhiculé par l'école, comme nous l'expliquions plus haut.

Le « rapport à » est une « notion » didactique qui constitue, selon Barré-de-Miniac (2008), un outil « heuristique ». En effet, cette notion, parce qu'elle englobe à la fois les représentations et les attitudes du sujet épistémique vis-à-vis d'un objet de savoir, avec lequel il entretiendrait donc un « rapport », « réfère l'appropriation des savoirs à un processus ou à une activité où est en jeu un sujet de désir, dans ses dimensions à la fois conscientes et inconscientes » (Barré-de Miniac, 2008, p. 12). Cette notion permet de « penser l'articulation entre le sujet désirant savoir (ou ne pas savoir) et des dimensions groupales » (Barré-de Miniac, 2008, p. 12) puisque le « rapport à » englobe à la fois des attitudes ou des représentations individuelles et des représentations plus culturelles ou sociétales liées à l'environnement social de l'apprenant. Barré-de-Miniac en conclut d'ailleurs que cette notion « fonde une démarche clinique (ou socioclinique) dans l'appréhension des phénomènes éducatifs et formatifs » (Barré-de Miniac, 2008, p. 12). S'intéresser au rapport à l'école ou à l'écrit des élèves de lycée professionnel, c'est donc s'intéresser, au-delà de leurs seules performances, aux représentations, attitudes... qui fondent et caractérisent l'investissement de ces élèves dans leurs apprentissages. Le « rapport à », parce qu'il se compose de différents éléments entrant en interaction, est donc une dynamique, c'est pourquoi Barré-de-Miniac (2008) parle « d'appropriation » des savoirs, et cette dynamique est susceptible de changements. En plus d'être une « notion à valeur heuristique », « le rapport à » pourrait donc, selon toute vraisemblance, constituer un réel « levier didactique » selon une expression empruntée à Blaser (2014). Or les élèves de lycée professionnel, parce qu'ils ont, pour certains, une trajectoire scolaire marquée du sceau de l'échec, ont un rapport difficile à l'école, au moins sur le plan de l'affect. De plus, comme nous l'indiquions plus haut, les élèves issus de milieux populaires ont une représentation souvent « utilitariste » de l'école. Rayou nous dresse en effet le portrait de lycéens éprouvant « des angoisses [...] qui portent plus sur le comment faire pour réussir que sur "qu'apprendre et pourquoi ?" » (1998, p. 11) et « qui font preuve en effet de beaucoup de calcul et de bien peu d'enthousiasme » (Rayou, 1998, p. 47). Cette représentation utilitariste qui configure un rapport peu plaisant aux savoirs et à l'école peut avoir des conséquences sur les apprentissages. Elle conditionne en effet l'investissement émotionnel des élèves dans les activités d'apprentissage comme leur attitude, à l'écrit plus encore que dans les autres tâches scolaires.

Barré-de-Miniac (2000) considère le rapport à l'écrit comme un des éléments constitutifs du rapport à l'école dans notre système scolaire et l'on sait en effet que l'école française, ne serait-ce que par ses modalités d'évaluation, place l'écrit au cœur de ses préoccupations. Bernard Lahire (2008, p. 12) définit ainsi ce rapport intime entre école et écrit :

l'école exige la mise en œuvre d'un rapport réflexif au langage qui suppose une mise à distance d'un langage-objet, étudié en lui-même et pour lui-même à partir de divers savoirs scripturaux constitués sur la langue.

Voilà qui pose clairement la scripturalité comme caractéristique essentielle de notre école ; nous reviendrons longuement sur les conséquences de cette imbrication entre école et écrit. Colin, de son côté, pose l'entrée en sixième comme « entrée dans la littératie étendue dont la visibilité reste à démontrer » (2014, p.14). Si, comme l'affirme Lahire (2008, p. 25) « le mode de socialisation scolaire est [...] intimement lié à la nature scripturale des savoirs à transmettre », il paraît donc assez logique de supposer que le rapport que les élèves entretiennent à l'écrit puisse être un des fondements de leur rapport à l'école. Blaser définit ainsi ce rapport à l'écrit :

un système d'influences évolutif et complexe entre d'une part, les conceptions d'un individu construites au sujet de l'écriture, de son enseignement et de son apprentissage (dimension conceptuelle), et les activités personnelles et professionnelles de l'individu en lien avec l'écriture (dimension praxéologique). À cette double influence s'ajoute celle qu'exercent les sentiments et les valeurs [...] (2014, p. 7)

Il conviendrait en réalité de mieux définir la différence entre rapport à l'écrit (en tant qu'objet culturel) et rapport à l'écriture (en tant qu'activité) que nous ne l'avons fait ici. Néanmoins, nous souhaiterions insister sur le fait que les représentations que ces élèves ont de l'écrit, et notamment les définitions souvent partielles qu'ils en donnent, peuvent influencer sur leur rapport à l'école. Les représentations et les pratiques de l'écrit entretiennent une relation dialectique. Les pratiques auxquelles sont exposés les apprentis lecteurs/scripteurs — entre autres par leur environnement familial (Lahire, 2012) et par l'école (Frier & Guernier, 2007) — conditionnent en effet les représentations qu'ils ont de l'écrit, ce qui va également déterminer en partie leurs pratiques futures. Agir sur le rapport à l'écrit des élèves nécessite donc d'agir simultanément sur les représentations et les pratiques autour de cet objet puisque représentation et pratique se nourrissent l'une de l'autre. Enfin, nous souhaiterions insister sur la dimension affective du rapport à l'écrit qui, pour des élèves qui sont essentiellement dans l'affect comme le rappelait Charlot (1999), joue un rôle majeur dans les apprentissages. Compte tenu des difficultés de ces élèves à l'écrit, il convient de se demander si certains ne souffrent pas, à un plus ou moins fort degré, d'un sentiment d'insécurité scripturale (Dabène, 1991). Ce sentiment, découlant d'expériences personnelles de lecture et d'écriture plus ou moins heureuses ou du vécu scolaire des élèves, pourrait influencer sur leur représentation de la tâche, mais aussi sur leur attitude vis-à-vis des tâches d'écriture. Il conviendrait donc d'agir sur ces affects si l'on souhaite modifier durablement les représentations. En effet, on peut supposer, à l'instar de Blaser (2014) et de Barré-de-Miniac (2000), qu'une amélioration sensible du rapport à l'écrit des élèves qui passerait par une reprise de confiance en soi, mais aussi par une reconfiguration des représentations, améliorerait sensiblement les performances rédactionnelles des élèves et, par voie de conséquence, leur rapport à l'école.

1.2.3 Du côté des enseignants, un vide à combler

Enfin, nous souhaiterions clore cet état des lieux sur le public de lycée professionnel et

ses caractéristiques par une brève incursion du côté des enseignants. La recherche en ce qui les concerne est encore moins documentée : Jellab (2008), dans sa *sociologie du lycée professionnel* comme dans son *plaidoyer pour une institution en mutation* (2010), les a interrogés avec leurs élèves et a tenté de décrire un certain nombre de traits de leur personnalité professionnelle. Il insiste notamment sur leur volonté d'innover. La capacité d'adaptation des enseignants de LP à un certain nombre de réformes régulières, mais souvent insuffisamment accompagnées a également été soulignée par Lopez (2011) et, lorsque l'on s'intéresse aux initiatives locales menées en LP, on comprend pourquoi Coste (2010) parle de lycées « en effervescence ». La difficulté à faire « réussir » les élèves du tertiaire a donné notamment lieu à un certain nombre d'initiatives novatrices de la part d'enseignants, comme en témoignent les articles de Bouin ou Pierre (Bouin, 2010 ; Pierre, 2010). Malgré ces innovations, l'habitus professionnel des enseignants de LP et leurs pratiques ordinaires de classe ont peu été interrogés par la recherche. Pourtant, les travaux de Cambra Giné (2003) montrent bien à quel point le système de « représentations, croyances et savoirs » des enseignants joue un rôle prépondérant dans les interactions en classe de langue et agit tant sur la manière d'enseigner que sur la manière d'apprendre. En effet, selon Rayou (1998) la distance sociale entre les enseignants et leurs élèves a pu être creusée par la modification des processus de recrutement. Cette distance aurait augmenté depuis que le nombre de « professionnels » des différentes spécialités enseignant en LP a diminué au profit de professionnels de l'enseignement, ce qui a sans doute un impact important sur les interactions en classe et ailleurs. Ce manque d'investigation sur les représentations que les enseignants de LP ont de leurs élèves est d'autant plus dommageable que l'on sait que ces élèves se situent dans le champ de l'affect (Charlot, 1999) et l'on peut donc supposer que leur relation aux enseignants est un élément essentiel pour leur réussite scolaire. Rayou (1998, p. 110) nous rappelle à ce propos que « quand on ne fait plus une confiance aveugle au système », comme cela peut être le cas pour des élèves ayant subi leur orientation au collège, « le rôle des personnes est surdéterminé ». Jellab (2008) rappelle également que les enseignants de LP, qui passent un concours spécifique, ne sont pas toujours valorisés par l'institution par rapport aux enseignants de lycée général. Il demeure difficile de savoir quelle proportion de ces enseignants, notamment en lettres-histoire, a choisi la voie du lycée professionnel et quelle proportion y a été « orientée » comme les élèves. On peut se demander, comme nous y invite Jellab (2008), si ces enseignants ne souffrent pas d'une « blessure narcissique » similaire à celle de leurs élèves. En effet, l'image que les enseignants de LP ont d'eux-mêmes et leur sentiment d'insécurité vis-à-vis des disciplines qu'ils enseignent, des réformes imposées par l'institution ou du public auquel ils enseignent ont peu été interrogés jusque-là. Comme Rayou l'a observé, « l'idée semble s'accréditer que de mauvais élèves ne peuvent avoir que de mauvais professeurs » (1998, p. 123), ce qui laisse penser que certains enseignants de LP pourraient avoir une image dégradée d'eux-mêmes. De plus, aucune étude approfondie n'a été faite, à notre connaissance, sur leurs pratiques d'enseignement de l'écrit ou leur rapport à l'écrit. Pourtant, l'enseignement de l'écrit est un des défis majeurs qui s'imposent à l'enseignant de LP et on peut supposer que ces enseignants, conscients des problématiques particulières à ce public, doivent se poser un certain nombre de questions sur le sujet et y avoir apporté un certain nombre de réponses auxquelles la didactique devrait s'intéresser.

Ainsi, le lycée professionnel, et plus particulièrement les filières du tertiaire comme la gestion-administration, constitue un terrain particulièrement intéressant pour la recherche en sociodidactique. On y trouve, du côté enseignant comme du côté des élèves, un public

spécifique. Les enjeux, en termes de lutte contre les inégalités scolaires, y sont nombreux, notamment en ce qui concerne la didactique de l'écrit qui est la clé de voute de notre système scolaire. Si la recherche en sociologie de l'éducation a permis de décrire finement les caractéristiques des élèves issus de milieux populaires qui constituent l'essentiel de l'effectif des classes de LP et si les processus d'orientation ainsi que la trajectoire de relatif échec scolaire de ces élèves constituent une réalité solidement documentée, on ne peut que regretter que la recherche en didactique de l'écrit ait, jusqu'ici, peu exploré les pratiques ordinaires de la classe de LP. C'est pourquoi ce terrain qui regroupe des élèves au profil spécifique, mais aussi semble ouvert aux changements et à l'innovation constitue un formidable laboratoire pour la sociodidactique.

1.3 Didactique de l'écrit, sociodidactique et lutte contre les inégalités scolaires : quelles relations ?

Grâce à une incursion du côté de la sociologie de l'éducation, nous avons donc pu déterminer que le public de lycée professionnel, de par sa composition sociologique, constitue un terrain d'enquête particulièrement fécond pour la recherche en didactique. Les différentes recherches menées sur les pratiques différenciatrices et l'échec scolaire viennent en effet consolider l'hypothèse selon laquelle certains élèves de LP se trouveraient particulièrement en difficulté avec certains aspects de la compétence rédactionnelle en lien direct avec un certain rapport à l'écrit attendu par notre système scolaire. Si, à l'aune de ces différents travaux, il semble tout à fait légitime de s'intéresser aux trajectoires scolaires (notamment au processus d'orientation), au rapport à l'école et aux pratiques de littératie familiales des élèves, il convient désormais d'essayer de croiser ces différents éléments avec nos connaissances actuelles sur le plan linguistique et didactique afin de déterminer quelles difficultés rencontrent réellement ces élèves et quelles solutions peut offrir la didactique de l'écrit. En effet, à l'instar de Vadcar (2018), il nous semble important de considérer que, même si les facteurs sociaux jouent un rôle important dans les difficultés rencontrées par certains élèves, « l'entrée dans la culture écrite attendue par l'école n'est pas une question d'origine sociale, mais une question de didactique et de pédagogie » (2018, p. 15).

1.3.1 Enjeux sociologiques autour de la didactique de l'écrit

1.3.1.1 *Compétences littéraciques et inégalités scolaires*

1.3.1.1.1 *L'écrit comme outil et objet d'une évaluation/sélection dans notre système scolaire*

L'écrit joue un rôle prépondérant dans notre système scolaire. D'abord parce qu'il y est le mode d'évaluation privilégié. Notre système scolaire favorise en effet des modalités d'évaluation sommative, comme le soulignent Bonniol et Vial (1997) qui, en dehors de leur manque d'efficacité didactique par rapport à des modalités d'évaluation formative, sur lesquelles nous reviendrons plus loin (Allal, 1978), participent à la construction des inégalités scolaires. Ces examens sommatifs et parfois même certificatifs se présentent le plus souvent sous la forme d'exercices écrits qui, selon Bain (1978), contribuent à la mise en place d'un système de sélection qui désavantage les élèves les moins pourvus en capital scolaire. Les compétences écrites mobilisées dans ces évaluations, qui ne sont pas toujours enseignées en classe, tout comme les aptitudes purement scolaires de mise en forme attendues dans ces

exercices, mais aussi les modalités mêmes d'évaluation et surtout de notation mises en œuvre, créent des inégalités. En effet, au-delà des compétences orthographiques et grammaticales, de nombreux exercices scolaires (tels que les réponses à des questions ouvertes) mobilisent également des compétences stylistiques qui entrent en compte dans l'évaluation de manière implicite : richesse lexicale, emploi d'images et de références culturellement valorisées, mais aussi des compétences de mise en texte peu ou pas enseignées (notamment dans la structure argumentative des réponses et le découpage en paragraphes). C'est pourquoi Charlet *et al* (2015) prêchent pour une approche d'évaluation sans notation, suivant en cela le point de vue de Perrenoud (1978) sur notre système de notation « relative » qui, en positionnant les élèves les uns par rapport aux autres, crée une inégalité systémique. Sans rentrer dans le détail des problématiques liées à l'évaluation dans notre système scolaire, sur lesquelles nous n'avons hélas pas prise, nous souhaiterions insister sur le rôle joué par l'écrit dans ce système d'évaluation, de certification et de « sélection ».

De nombreuses recherches soulignent le poids de la norme linguistique dans l'évaluation des productions écrites d'élèves (Lavieu-Gwozdz, 2013). Or, on sait que le rapport à la norme, notamment orthographique, n'est pas le même en fonction du milieu social d'origine des élèves. Les recherches de Lucci et Millet (1994) sur *l'orthographe de tous les jours* ont notamment montré que les élèves moins pourvus en capital scolaire adoptent des stratégies moins « rentables » en termes d'autocorrection, en se concentrant parfois sur des erreurs orthographiques sanctionnées moins fortement par les enseignants (comme les diacritiques) plutôt que sur les erreurs d'orthographe grammaticale. Lorsque l'on sait l'importance que les enseignants, dès la fin du primaire, accordent à l'orthographe dans leurs discours évaluatifs (Colin, 2014), on ne peut que supposer que ces différences sont particulièrement discriminantes dans les processus d'orientation vers le secondaire et jouent donc un rôle important dans les problématiques liées au lycée professionnel. De nombreuses recherches font de la modification des pratiques d'évaluation de productions écrites un levier potentiel d'amélioration des compétences rédactionnelles des élèves (Bucheton, Alexandre, & Jurado, 2014 ; Mas, 1991 ; Mas, Groupe EVA, & Institut national de recherche pédagogique, 2001). Toutes ces recherches mettent l'accent sur la nécessité d'introduire des pratiques d'évaluation formative, plus orientées vers le guidage des élèves afin de leur permettre de développer des stratégies de réécriture. Il semblerait en effet que les critères de réussite de production écrite soient plus évidents pour les élèves les mieux pourvus en capital scolaire. À titre d'exemple, le Brevet d'Études Professionnelles, passé en classe de première par les élèves de gestion-administration se compose presque exclusivement d'épreuves écrites dans les disciplines générales, mais aussi dans les disciplines économie et gestion (puisqu'il s'agit de répondre à des questions de manière détaillée et argumentée à partir d'un dossier). La complexité des supports soumis à l'analyse de ces élèves dans ces épreuves certificatives nécessite en effet de mobiliser un grand nombre de compétences en production, mais aussi en réception : notamment dans la gestion de documents hétérogènes et la manipulation des annexes qui peut les mettre en difficulté (Bautier, 2015 ; Delarue et Bautier 2015). Il semble donc légitime de se demander à quel point le manque de familiarité avec les stratégies de lecture et d'écriture scolairement rentables peut pénaliser certains élèves indépendamment

des savoirs disciplinaires acquis. Cette interrogation semble d'autant plus légitime que, comme le rappelle Elalouf (2012), les élèves français sont ceux qui ont le taux de réponse le moins élevé dans les questions ouvertes des évaluations PISA. Une enquête conduite par Bautier *et al* (2006) interroge d'ailleurs les limites de ce type d'évaluation écrite pour identifier et mesurer les compétences littéraciques réellement mobilisées par les élèves. Cette enquête montre en effet que les résultats, mais surtout les modalités des évaluations Pisa ne permettent pas de percevoir des « modes de faire » très divers et inégalement rentables du point de vue scolaire. Ces différents « modes de faire » que mobilisent les élèves pour répondre correctement aux évaluations relèvent de compétences littéraciques fort différentes que les questions Pisa ne rendent pas visibles. Il semble donc légitime de s'interroger sur la manière dont, ces « modes de faire », qui constituent des impensés de l'évaluation, interviennent néanmoins dans la réussite ou l'échec de certains élèves à l'écrit.

L'écrit, en tant qu'outil d'évaluation, est donc omniprésent dans notre système scolaire. Les critères de réussite de cet écrit scolaire et les stratégies à adopter n'étant pas également maîtrisées par les élèves en fonction de leur capital scolaire on peut le considérer comme particulièrement discriminant dans notre système scolaire. Lahire souligne d'ailleurs qu'il existe pour de nombreux élèves dans les classes spécialisées un seuil infranchissable entre l'enseignement oral, fondé sur la force du collectif, dispensé en classe et l'évaluation écrite individuelle censée valider cet enseignement (Lahire, 2000). À cela nous souhaiterions ajouter que, puisque l'écrit scolaire ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite en soi (le genre académique n'étant pas, contrairement au récit, enseigné au primaire et la méthodologie du paragraphe argumenté n'étant enseignée qu'en histoire/géographie), se pose également un problème « d'alignement pédagogique » (Biggs, 1996) au sens où, comme nous l'expliquions plus haut, on évalue les élèves sur des compétences qui ne leur sont pas enseignées. Cette omniprésence de l'écrit, qui conduit Lahire (2008) à affirmer qu'il existe un lien étroit entre « raison scolaire » et « raison graphique », fait que l'on cultive à l'école un certain nombre « d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'appropriation de la culture écrite » qui participent selon Hebert et Lepine (2012, p. 95) de la notion de littératie.

1.3.1.1.2 Définition du concept de littératie

Nous nous baserons dans l'intégralité de notre travail sur une définition fournie par Jaffré dans un ouvrage collectif (Barré-de Miniac, Brissaud, & Rispaïl, 2004, p. 31) du concept de littératie (parfois également écrit « littéracie ») parce qu'elle semble suffisamment large pour en couvrir tous les usages et faire consensus :

Ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production [qui] met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles.

Cette définition de Jaffré, que l'on retrouve dans un numéro de la revue *Pratiques* consacré à « la littératie autour de Jack Goody » (Kara, 2005) est en effet, selon Hebert et Lepine (2012), la plus souvent reprise dans les travaux francophones sur la question. Elle a l'avantage de proposer une approche de l'écrit qui mette en commun les compétences et les pratiques de

lecture et d'écriture, mais aussi de tenir compte du fait que l'écrit est une « technologie de l'intellect » comme la définit Goody (1986). Technologie qui, toujours selon Goody, modifie en profondeur les pratiques cognitives et sociales de l'individu et des sociétés. Cette approche « littératiennne » de l'écrit nous permet également, sur le plan didactique, de nous intéresser à la manière dont les élèves sont « acculturés » à l'écrit et pas seulement à leurs performances langagières en réception ou en production de l'écrit. De nombreux travaux sur le savoir lire ont déjà montré à quel point l'entrée dans des pratiques culturelles qui entourent l'acte de lire est gage de réussite scolaire, mais aussi de motivation (Tire, 2017). Et l'on ne peut que supposer que cette « acculturation » serait aussi bénéfique en ce qui concerne l'acte d'écrire puisque nous considérons l'un et l'autre comme participant du même domaine de compétences. Ce concept de littératie nous permet également de postuler une forme de continuum dans les compétences littéraciques de l'individu afin d'envisager les problématiques liées à l'enseignement de l'écrit autrement que selon une dichotomie qui reposerait sur une distinction entre public alphabétisé et analphabète. L'emploi de ce terme semble donc particulièrement adapté à notre objet d'étude. D'abord, parce qu'il permet d'envisager les dimensions linguistiques et les dimensions culturelles (sociétales) de l'acte d'écrire à la suite de Goody (1986), et peut donc nous permettre de combiner nos réflexions didactiques avec les apports de sociologie de l'éducation que nous listions dans la section précédente. Ensuite parce que, postulant un « continuum » (Dabène, 1991) de la compétence, il s'inscrit bien dans notre démarche pédagogique qui consiste à interroger et exploiter le déjà-là (Penloup, 2007) des élèves plutôt que de nous situer dans le champ de l'incapacité ou l'incompétence à...

Hebert et Lepine (2012, p. 95) ont en effet établi que, même si sa définition ne fait pas toujours consensus, la dimension polysémique de la notion de littératie permet aux chercheurs francophones de s'intéresser, au-delà des seules composantes techniques du savoir-lire et du savoir-écrire, à la dimension culturelle et sociologique de l'écrit dans une approche humaniste. Nous nous inscrivons donc pleinement dans le prolongement de ces différents travaux par l'emploi que nous ferons de ce terme. En effet, ce concept, lorsqu'on le définit ainsi, permet d'aborder les compétences scripturales sous un angle didactique qui correspond bien à notre approche de recherche comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : plus-values de la notion de littératie par rapport aux savoir lire et savoir écrire (Hebert & Lepine, 2012, p. 95)

Tableau 2. Les dix valeurs ajoutées de la notion de littératie selon les chercheurs francophones

	Valeurs ajoutées
1	Pluri-objectifs, <i>une perspective plurielle, interdisciplinaire, sur les objectifs et enjeux personnels, professionnels, socioculturels liés à l'appropriation de l'écrit</i>
2	Ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'appropriation de la culture écrite (et à développer chez l'apprenant), <i>l'interrelation complexe de ces aspects affectifs, cognitifs et socioculturels dans l'enseignement-apprentissage</i>
3	Variété des textes (<i>académiques, sociaux</i>), genres, supports, discours, pratiques et technologies de l'information et de la communication (TIC) à considérer
4	Aspect dynamique, variable, situé, <i>lire-écrire sont un construit social qui varie dans le temps et l'espace</i>
5	Relations individu-société, <i>lire-écrire permet de développer l'identité individuelle, de favoriser l'intégration ou l'exclusion sociale</i>
6	Tâches réelles authentiques, extrascolaires et scolaires, <i>mesurer les habiletés en situations variées</i>
7	Concept positif et continuum, « <i>on ne part jamais de rien</i> », puis évolution possible tout au long de la vie
8	Interdépendance-interférence écrit-oral, <i>liens entre l'écrit et l'oral, en quoi l'un peut servir de levier ou non pour l'apprentissage de l'autre et vice-versa</i>
9	Influence de l'environnement sur l'école et les apprentissages, mais aussi influence de l'écrit sur les structures sociales
10	Visée émancipatrice, progressiste, humaniste, <i>développement intégral de la personne</i>

Étant donné que nous nous interrogeons sur le degré d'éloignement de certains élèves aux pratiques de littératie scolaire, mais que nous serons également amenée à nous intéresser aux écrits professionnels qui participent de l'environnement direct des élèves de LP ainsi qu'à leurs pratiques extrascolaires, nous ne reprendrons pas les nombreuses distinctions qu'il est possible de faire entre littératie scolaire, littératie numérique... En effet, comme le soulignent Hebert et Lepine (2012), nous avons pu assister ces dernières années à un certain éclatement de la recherche autour de cette notion. Éclatement qui permet sans doute d'offrir un cadre de pensée plus clair et plus précis aux recherches sur les difficultés posées par certains genres d'écrits en particulier (académiques ou professionnels). Il nous arrivera donc de spécifier ponctuellement le terme par un adjectif, cependant, puisque ce sont les pratiques littératiques individuelles de l'élève, dans leur aspect culturel et cognitif (avec un versant affectif parfois marqué) qui nous intéressent, nous emploierons le plus souvent le terme dans son sens général, sans entrer dans ces nuances et ne ferons que de brèves incursions dans ses sous-catégories pour les besoins de l'analyse.

1.3.1.1.3 « Raison graphique » (Goody, 1986) et « raison scolaire » (Lahire, 2008) : quel(s) impact(s) pour la didactique ?

En dehors de son poids certificatif, l'écrit joue également un rôle discriminant au sens où il implique un rapport particulier aux savoirs et au monde, celui exigé par l'école et qui peut être plus ou moins éloigné de la culture familiale de l'élève. Un rapport de l'OCDE, entièrement consacré à la relation entre « *littératie et société du savoir* » pose clairement cette relation d'interdépendance entre écrit et savoirs scolaires dans notre société : « à l'école, un bon niveau de littératie pose les fondements essentiels à l'acquisition de capacités intellectuelles

de plus haut calibre. » (1997, p. 11) et fait le lien entre ce niveau de littératie nécessaire à la réussite scolaire et le milieu social d'origine des élèves.

L'anthropologue, Jack Goody, a en effet établi un lien entre école et écrit :

« La connaissance de l'écriture qui s'accompagne d'une scolarisation de l'éducation a tendance à entraîner une plus grande "abstraction", une décontextualisation des savoirs. » (1986, p. 52)

Ainsi, loin d'être un simple canal, l'écrit permet et développe un mode de pensée spécifique qui reconfigure notre rapport au savoir. L'écrit n'est donc pas « qu'un doublet visuel, corrélant objectif, qu'une représentation de la parole » (Goody, 1986, p. 8), mais s'en distingue par bien des aspects. L'écrit, par rapport à la parole, implique un rapport différent au temps, en lui donnant une « forme permanente » (Goody, 1986, p. 143), mais aussi à l'espace puisqu'il impose une forme de délinéarisation de l'énoncé. Ces différences entre écrit et oral, minimisées par la « tradition saussurienne » (Goody, 1986, p. 8) sont loin d'être insignifiantes puisqu'elles font de l'écrit le lieu possible de la « décontextualisation » des savoirs :

Parce qu'elle [l'écriture] libère des contraintes propres à l'énonciation orale, qui est toujours un acte circonstanciel, interpersonnel et non strictement reproductible. L'écriture est la possibilité du jeu de l'intellect sur la langue. (Goody, 1986, p. 9)

Autrement dit, l'écriture permet une forme de réflexivité (au sens de retour de la langue et/ou de la pensée sur elles-mêmes), de distanciation, qui correspond à ce que Bautier et Rayou appellent la « secondarisation » (2014). Or, même à l'oral, c'est justement ce rapport distancié et réflexif à la langue qui est attendu par notre système scolaire.

Ainsi, plus que des compétences linguistiques spécifiques qui se manifesteraient dans le produit écrit et dont les élèves seraient pourvus ou non, l'école attend un certain « rapport », plus réflexif, à la langue, qui serait lié aux processus d'écriture et à la manière dont il reconfigure les savoirs. Lahire (2008), dans une étude des récits oraux produits par des élèves de classes spécialisées⁴, montre bien que ce rapport au savoir et les pratiques langagières qui en découlent ne sont pas maîtrisés par la plupart des élèves des classes de son étude, qui sont issus de l'immigration et/ou de milieu populaire. Lahire montre notamment que ces élèves, lorsqu'ils sont confrontés à une tâche narrative, recourent de manière importante aux implicites et éprouvent de grandes difficultés à décontextualiser ou recontextualiser leurs propos. Cette part importante laissée aux implicites, qui entrave la construction d'un objet texte, semble caractéristique d'un rapport plus « oral » au savoir (Charlot, 1999) et sera donc un des éléments de la compétence rédactionnelle sur lesquels nous serons amenée à évaluer les élèves impliqués dans notre recherche.

La place importante accordée par notre système scolaire à des pratiques langagières qui traduisent un rapport « réflexif » aux savoirs serait donc la source potentielle d'inégalités entre élèves possédant, de par leur milieu social et/ou leur environnement culturel, des

⁴ classes dans lesquelles ils ont été placés suite à un retard scolaire important

savoirs « scripturaux » constitutifs de la « raison scolaire » (Lahire, 2008) et d'autres élèves qui, bien qu'alphabétisés et vivant dans une société littératisée, ne maîtriseraient pas aussi bien ces savoirs.

1.3.1.2 *Pratiques de littératie et échec scolaire*

1.3.1.2.1 *Littératie familiale et inégalités scolaires*

Bautier emploie le terme de « littératie avancée » (Delarue & Bautier, 2015) pour désigner les pratiques littéraciques attendues par notre système scolaire, notamment parce qu'elles demandent, en plus de la capacité à déchiffrer et encoder de l'écrit, une capacité toujours plus accrue à comprendre des supports complexes et parfois hétérogènes tels que les manuels scolaires qui combinent énoncés d'exercices, documents authentiques et images... (Bautier, 2015). Nous avons vu plus haut que les dossiers que les élèves de GA sont amenés à traiter en classe, parce qu'ils regroupent des documents hétérogènes, relèvent également de ces littératies « scolaires », avancées, particulièrement exigeantes. Colin, dans son travail de thèse, affirme que le passage en classe de 6^e est une période charnière parce qu'il marque l'entrée dans une littératie « étendue » (Colin, 2014). De ces différentes épithètes, nous retiendrons que notre système scolaire, de par les pratiques littéraciques complexes qu'il suppose, sollicite des compétences littéraciques de plus en plus importantes (en réception comme en production) au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité. Comme nous le disions plus haut, un rapport de l'OCDE (1997) souligne en effet le rôle de la littératie dans le système scolaire des sociétés dites « de savoirs » et affirme qu'il y aurait une corrélation entre les pratiques de littératie familiale et les chances de réussite dans notre système scolaire. Le terme de « société de savoirs », employé par l'OCDE, étant à comprendre ici au sens de : sociétés ayant un rapport scriptural au savoir puisque, à l'instar de Goody (1986), nous ne considérons pas qu'il existe de « grand partage » entre des sociétés scripturales qui seraient des sociétés de « savoirs » et des sociétés « orales » qui ne seraient pas des « sociétés de savoirs ». Suite à quoi, les auteurs de ce même rapport établissent un lien entre le milieu social des parents et les pratiques de littératie familiales : « il y a [...] de fortes chances pour que les parents aisés offrent à leurs enfants un milieu où l'écrit tient une place importante. » (1997, p. 33) ; ce qui nous pousse donc à nous interroger sur le rôle des pratiques de littératie familiales dans la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires. Reuter (2005) nous avertit qu'il serait réducteur et dangereux d'associer milieu populaire et pratiques de littératie amoindries comme semble le proposer ce rapport. Cependant, on peut supposer que, quel que soit leur milieu social d'appartenance, certaines familles introduisent mieux que d'autres leurs enfants à une « culture de pratique » (Vadcar, 2018) de la lecture scolairement rentable que d'autres. C'est d'ailleurs en ce sens que Lahire (2012) a cherché à interroger finement les pratiques de littératie de familles de milieu modeste, en s'intéressant notamment aux écrits domestiques et à la place et aux fonctions de l'écrit auxquels les parents ou les aînés exposaient les enfants afin de mieux comprendre quelles représentations de l'écrit, plus ou moins scolairement rentables, et quel investissement les pratiques familiales pouvaient susciter chez le jeune sujet-lecteur. Ces travaux ont permis notamment de mettre en avant que, s'il y avait une ligne de partage entre les pratiques de ces familles et celles de familles à plus haut capital scolaire, il n'y avait pas, d'un côté des familles où la lecture et

l'écriture étaient absentes et, de l'autre, des familles où elles étaient présentes, mais bien une démarcation entre des pratiques scolairement valorisées et d'autres qui ne le sont pas.

L'acculturation à l'écrit, en dehors du contexte scolaire, joue en effet un rôle important dans l'acquisition de compétences de littératie scolaire. De récentes recherches ont mis en évidence le rôle de la famille, mais aussi d'un certain nombre d'agents extérieurs à l'école dans ce processus d'acculturation des jeunes enfants (Frier, 2006) (Bonnéry & Joigneaux, 2015). Il a été établi que la fréquentation de lieux de lecture et la pratique de lectures familiales sociabilisées pouvaient faciliter l'entrée non seulement dans une pratique, mais aussi dans une culture de l'écrit similaire à celle attendue par l'école pour certains enfants. On gagne donc à s'intéresser aux pratiques de littératie familiale des élèves si l'on souhaite mieux comprendre les difficultés qu'ils peuvent rencontrer lorsqu'il s'agit d'intégrer une pratique/culture littéraire scolaire.

Penloup (2002) a également souligné l'intérêt d'explorer les pratiques de littératie personnelles et extrascolaires d'élèves du secondaire pour refonder les activités de classe et réfléchir à l'articulation entre pratiques de l'école et pratiques de l'élève. Néanmoins, de telles démarches, sans doute parce que scolariser des pratiques de loisirs pose de réels problèmes de didactisation, prennent difficilement dans l'esprit des enseignants et peinent à trouver leur place en classe. De nombreuses recherches, conduites notamment par Frier (Frier, 2010 ; Frier & Guernier 2007), s'intéressent à l'activité du sujet-lecteur et considèrent donc la culture/pratique de l'écrit des élèves, en interrogeant notamment la relation et l'écart potentiel entre leurs pratiques extrascolaires (familiales et personnelles) et les pratiques proposées en classe.

L'enquête de Fanny Renard (2011) se situe dans la prolongation de ces travaux en interrogeant les pratiques extrascolaires des élèves au-delà de l'entrée dans l'écrit et du collège. Cette enquête constitue donc un apport précieux, car il s'agit d'une des rares recherches pourtant sur les pratiques de littératie menée auprès de lycéens. Elle a permis de mettre en évidence un certain nombre d'éléments éclairants. En effet, elle souligne que, plus que le type de lectures effectuées par les adolescents (car on pourrait penser que la fréquentation d'œuvres valorisées sur le marché scolaire telles que les romans favoriserait la réussite scolaire), c'est le mode de lecture pratiqué par les élèves en dehors de leur scolarité qui joue un rôle déterminant dans leurs compétences. Renard souligne que peu d'élèves ont l'habitude de pratiquer une lecture analytique semblable à celle attendue au lycée et émet l'hypothèse que certaines pratiques de sociabilité lectorale favorisent plus que d'autres cette prise de distance attendue par l'école. Les entretiens qu'elle a conduits auprès des élèves mettent en évidence une réelle différence de « mode » de lecture entre certains élèves qui ont l'habitude d'échanger avec des pairs ou des membres de la famille autour de leurs lectures et d'autres qui ne le font pas. Les rapports à l'écrit de ces élèves ne sont alors pas les mêmes et sont inégalement « rentables » sur le marché scolaire. Ainsi, cette étude nous permet de nous rappeler que lorsque l'on s'interroge sur l'écart entre les pratiques littéraires d'un élève et celles attendues par l'école il convient d'interroger à la fois les types de lecture (pour lesquelles l'écart semble parfois évident) et les modes de lecture, en nous intéressant de près

à la sociabilité lectorale qui est une pratique parfois très éloignée de l'univers culturel et social de certains élèves, même lorsqu'ils fréquentent un certain nombre d'ouvrages dans leurs pratiques extrascolaires.

L'écart entre les adolescents issus de milieux « aisés » évoqués par le rapport de l'OCDE (1997) et ceux issus de milieux moins « aisés » peut donc se situer dans la quantité d'écrits à laquelle ils ont été exposés, dans le type d'écrits qu'ils fréquentent, mais aussi et surtout dans le rapport entretenu avec ces écrits qui peut être plus ou moins proche de celui attendu au lycée. D'ailleurs, il peut exister des familles de milieu aisé dont la sociabilité lectorale est moins rentable que celles de milieu populaire : rien ne permet d'affirmer que les catégories sociales et les pratiques de littératie se recoupent de manière si systématique.

1.3.2 Écrits professionnels et compétences rédactionnelles

Si, dans un souci de prise en compte de l'ensemble des compétences culturelles et cognitives mobilisées par les élèves de gestion-administration, nous allons nous intéresser aux compétences littéraciques dans leur ensemble, ce travail de recherche s'inscrit néanmoins dans un projet d'action visant prioritairement à développer la capacité des élèves à rédiger. C'est donc dans cet esprit que nous allons tâcher de déterminer, en lien avec le concept de littératie, les compétences rédactionnelles qui sont attendues dans ces classes de lycée professionnel.

1.3.2.1 Littératie numérique et écriture professionnelle

La plupart des recherches s'accordent sur un constat : le développement du numérique, loin d'évincer l'écrit, a créé ce que Delarue et Bautier qualifient de « nouvelle littératie » (2015). Cette « nouvelle littératie » est encore plus complexe parce qu'elle combine souvent des supports hétérogènes et demande des compétences accrues en matière de recherche et de traitement de l'information.

Ces nouvelles compétences, qui sont particulièrement sollicitées dans le domaine professionnel et, d'après Elalouf (2012), encore peu considérées par la didactique, sont associées à des genres particuliers tels que le mail, qui est omniprésent en entreprise, comme le souligne Gajewska (2016). Ces nouveaux genres, qui impliquent de nouveaux codes, notamment en termes de relation au(x) destinataire(s), et qui brouillent parfois la frontière avec l'oral par leur caractère informel, sont pratiqués par tous les employés, quels que soient leur échelon et leur degré de formation. Cela explique que la recherche ait porté ces dernières années un intérêt croissant aux écrits numériques, dans des travaux autour du genre du forum (Marriccia, 2004) ou du courrier électronique (Blanc, Dezalay, & Ayard, 2002 ; Labbé & Marriccia, 2005). Ces recherches interrogent l'écrit numérique sous deux aspects essentiellement : d'abord sous l'aspect de son rapport à la norme, Blanc *et al* (2002) soulignant notamment que le mail, par souci d'efficacité, offre des normes de politesse moins formelles, mais aussi qu'il se veut moins strict dans le rapport à la norme orthographique que le courrier traditionnel. Le second aspect interrogé par ces recherches est celui du rapport de l'écriture numérique à l'écrit « traditionnel », c'est-à-dire l'écrit sur papier. En effet, Labbé et Marriccia (2005) s'interrogent notamment sur les ruptures et les continuités qui existent entre écrit papier et écrit numérique.

L'écrit, sous sa forme numérique comme sous sa forme papier, présente un certain nombre de caractéristiques : notamment en termes de gestion des implicites, d'organisation du discours et de maîtrise de la langue, sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir plus longuement. Néanmoins, il convient de prendre en considération deux faits établis par la recherche (Blanc *et al.*, 2002 ; Françoise Boch, Sorba, & Desoutter, 2017 ; Gajewska, 2016) en ce qui concerne la « littératie numérique » et sa place dans l'entreprise : d'abord, le développement du numérique a augmenté la quantité d'écrits à laquelle sont confrontés les employés aux différents échelons de l'entreprise, créant ainsi un besoin accru en termes de compétences rédactionnelles. Ensuite, la part importante de la littératie numérique demande de nouvelles compétences, notamment en termes de gestion de l'information, mais aussi d'efficacité communicative. Ce double constat, qui a déjà été établi par Rouard à la fin des années 90 (1997, p. 243) : « Aujourd'hui, dans les entreprises, l'écrit a pris une importance majeure : il est devenu un **travail** au même titre que les autres tâches. » est à l'origine de plusieurs recherches en sciences du langage comme celles de Boch, Sorba et Bessonneau (2016) ou Rink et Sitri (2012). Cette professionnalisation des tâches d'écriture est d'autant plus importante en ce qui concerne les élèves de gestion-administration qui, de par leur orientation dans une filière du tertiaire administrative, pourront être amenés à assumer le rôle d'« experts » en écriture dans leurs futurs postes. C'est pourquoi nous souhaiterions maintenant nous interroger sur la manière dont l'écriture professionnelle peut être abordée en classe, auprès de ces élèves.

1.3.2.2 *Rédaction et écriture professionnelle : une approche par les genres ?*

1.3.2.2.1 Rédiger ou écrire ?

La réforme du baccalauréat professionnel gestion-administration prévoit la mise en place d'ateliers « rédactionnels » et non d'atelier d'écriture, l'atelier rédactionnel étant, dans l'esprit de la réforme, rattaché aux compétences d'écriture professionnelle. Il semblerait en effet que le terme de « rédiger » se distingue de celui d'écrire, du moins dans l'esprit des législateurs, en ce qu'il renvoie à des écrits de type professionnel. Le référentiel de formation de baccalauréat professionnel GA place en effet les savoirs rédactionnels dans la catégorie « conditions d'acquisition de la professionnalité » (ministère de l'Éducation Nationale, 2012).

Ainsi, on pourrait penser à priori que l'intitulé « atelier rédactionnel » amène à se pencher sur des genres d'écrits professionnels. Nous avons donc cherché des ouvrages consacrés à la « rédaction » d'écrits professionnels ou ciblant explicitement l'amélioration des compétences rédactionnelles pour tenter de dresser le bilan des pratiques pédagogiques dans le domaine. En y regardant de plus près, nous nous sommes aperçue que certains manuels, destinés à la formation à l'écrit professionnel employaient les deux termes : « rédiger » et « écrire » indistinctement : Brahic (2009), par exemple, titre son ouvrage avec le terme « rédiger », mais emploie ponctuellement le terme « écrire » comme parasyndrome. Beudet et Rey (2011), dans leur état des lieux du champ de la didactique de l'écriture professionnelle constatent que le terme de « rédactologie », tout comme le champ disciplinaire correspondant, restent à définir. C'est pourquoi, faute de distinction clairement établie entre la rédaction et l'écriture, nous opterons pour le terme générique « écrire » dans la suite de notre travail, quel que soit le genre d'écrits concerné.

1.3.2.2.2 Enseignement par les genres vs approche transversale de la compétence rédactionnelle

En revanche, si l'on cherche ce qu'il y a de commun aux différents manuels de rédaction et à la littérature scientifique dans le domaine, on s'aperçoit que le champ de l'écriture professionnelle semble essentiellement circonscrit par des genres : le compte rendu, la note de synthèse, le mail... Le référentiel de gestion administration place la maîtrise des genres professionnels au cœur des savoirs rédactionnels : « Après avoir caractérisé la situation de communication et déterminé les visées, il est nécessaire que le futur gestionnaire administratif puisse prendre conscience de la diversité **des genres et types de documents** qu'il a à lire et à produire : **notice, mode d'emploi, mode opératoire, organigramme, lettre de relance, lettre de réclamation, invitation, vœux, discours, rapport, compte rendu, curriculum vitae, diaporama, etc.** Selon **le genre de document**, la structure de l'énoncé et sa présentation matérielle peuvent varier : charte graphique et typographie, format, iconographie, etc. »(Ministère de l'Éducation Nationale, 2012, p. annexe III. c).

L'approche par les genres est d'ailleurs celle qui est préconisée par les manuels d'atelier rédactionnel recommandés aux enseignants de gestion-administration comme le montre bien l'extrait ci-dessous d'une table des matières d'un des manuels utilisés dans le lycée où nous enquêtons.

Figure 1 : table des matières (Addis, Gauthier, Koleosho Raji, Mullet, & Ravaine, 2016)

ATELIERS RÉDACTIONNELS	
Atelier 1	Le courrier de relance client 211
Atelier 2	La fiche de synthèse 217
Atelier 3	L'annonce 223
Atelier 4	Le courrier de réclamation à un fournisseur 229
Atelier 5	Les documents d'accueil 232

La didactique de l'écrit s'est déjà penchée sur l'efficacité didactique d'une approche par les genres dans le domaine littéraire. Des recherches expérimentales ont notamment pu montrer que des pratiques de révision entre pairs, basées sur des grilles de révision précises dans différents genres littéraires, parce qu'elles accroissent la vigilance des élèves sur certains éléments caractéristiques, pouvaient leur permettre d'acquérir un certain nombre de compétences en termes d'identification génériques. Au-delà des seuls aspects génériques, une approche pédagogique axée sur les différents genres de textes permet d'améliorer les compétences rédactionnelles tant sur le plan structurel que sur l'intégration des exigences en termes de contenu et de style, comme le montrent très bien les résultats positifs d'une expérience menée par Marin et Crinon (2010) dans un dispositif didactique de productions tuteurées de récits d'aventures et d'écrits scientifiques. L'approche par les « genres » a d'ailleurs, sous l'influence d'Adam (1999), longtemps dominé en grammaire de textes notamment parce qu'elle s'avère particulièrement efficace pour pousser les élèves à étendre leur vigilance au-delà du seul cadre de la phrase. Néanmoins, Bernanoce *et al.*, dans leur

réflexion sur l'écriture d'invention au lycée, nous mettent en garde contre une telle approche qui met de côté l'importance des processus d'écriture pour se focaliser sur la conformité du texte produit et elle appelle plutôt les enseignants à « ne pas faire du genre l'horizon indépassable de toute pratique d'écriture. » (2008, p. 32).

Cette approche didactique par les genres, appliquée aux écrits professionnels, ne va pas sans poser problème. En effet Rinck et Sitri (2012) expliquent que les genres professionnels tels que le compte rendu recouvrent des réalités très « hétérogènes » en fonction du corps de métier concerné, mais aussi parfois de l'entreprise. Il semblerait que les exigences formelles ne soient pas toujours les mêmes d'un compte rendu à l'autre. D'ailleurs, il semble bien difficile de placer sur le même plan un écrit très spécifique tel que le « courrier de relance » et un genre beaucoup plus large tel que « le document d'accueil » ; les deux écrits correspondent-ils bien à des genres ou à des sous-genres, voire des « types » de textes ? La définition du « genre » textuel fait d'ailleurs également débat en ce qui concerne les programmes des filières générales. Le problème se pose de manière plus criante pour les enseignantes de gestion-administration puisque cette filière ouvre l'accès à des métiers très différents : comptables, secrétaires, assistant.es de direction, dans des secteurs très différents : dans le privé (dans le BTP, les cabinets médicaux...) comme dans le public (mairie, service ressources humaines de l'université...). L'hétérogénéité des genres et des attentes dans le domaine professionnel a donc conduit Rinck et Sitri (2012) à s'intéresser davantage aux compétences transversales de l'écriture professionnelle, ce qui les a amenées à se focaliser avant tout sur la composante linguistique de la compétence d'écriture. C'est dans le même esprit que Boch et Sorba (2016) ont choisi, dans le cadre du projet CertiRedac, de tester en premier lieu les compétences linguistiques des professionnels : lexique, syntaxe, ponctuation et orthographe grammaticale. Elles ont également proposé une production écrite en lien avec les attentes d'une entreprise afin d'évaluer la capacité du scripteur à restituer correctement une argumentation qui n'est pas personnelle et à laquelle il n'adhère pas forcément.

Nous nous inscrivons donc dans la continuité de ces travaux en proposant une approche transversale de la compétence rédactionnelle/d'écriture qui englobe des aspects linguistiques et discursifs afin de tenir compte de la nécessité dans laquelle se trouvent les élèves d'être capables de s'adapter aux différents genres de textes et aux exigences des différents employeurs qu'ils seront amenés à rencontrer. Le succès d'un projet de « certificat en compétences rédactionnelles » comme celui élaboré par Boch et Sorba (2016) auprès des employeurs montre bien en effet combien ils jugent nécessaire que leurs employés soient compétents face aux différents genres qu'il leur sera donné de découvrir dans l'exercice de leur métier.

Compte tenu des nouveaux défis que représentent la lecture et l'écriture numériques et des nouvelles compétences qu'elles risquent encore d'exiger à l'avenir, mais aussi de l'hétérogénéité des écrits que les élèves de lycée professionnel seront amenés à rencontrer dans leur carrière, il semble primordial de nous intéresser aux compétences rédactionnelles de manière transversale. Lorsque l'on s'intéresse à l'écriture professionnelle, il convient donc de s'interroger sur la manière dont on peut encourager l'acquisition et le transfert de

compétences linguistiques et discursives. La faculté d'adaptation semblant être, dans le monde professionnel, une qualité essentielle. C'est pourquoi, tout en gardant à l'esprit les attentes spécifiques au milieu dans lequel évoluent et doivent réussir les élèves, nous nous intéresserons (en mettant l'accent sur le pôle de production et donc de « rédaction ») aux compétences littéraires des élèves dans leur aspect le plus transversal.

1.3.3 Développer la compétence écrite des élèves : quel modèle didactique ?

Lors de la conférence de consensus écrire et rédiger, Crinon (2018) a dressé un bilan des principes didactiques favorisant l'enseignement de la production écrite. Sans reprendre dans le détail ce bilan, dressé à partir de la littérature du domaine et des résultats de différentes expérimentations de dispositifs pédagogiques, nous souhaitons décrire, à grands traits, le modèle didactique, qui, au vu de cet état des lieux, nous semble le plus pertinent pour développer la compétence écrite des élèves.

1.3.3.1 Une approche complète de la compétence scripturale

À la suite de Dabène (1991), de nombreux travaux en didactique proposent une approche complète de la « compétence scripturale » des élèves. Cette approche de la compétence écrite des élèves propose de tenir compte des spécificités de l'écrit (par rapport à l'oral) et met donc en avant les éléments de la compétence écrite qui relèvent exclusivement de l'ordre du « scriptural ». Nous aurons l'occasion de revenir plus loin sur ce qui, dans les compétences attendues pour nos élèves de GA, pourrait relever de cet ordre scriptural. Ce modèle, proposé par Dabène, a également l'avantage de souligner la complexité de la compétence que nous qualifierons donc désormais de « scripturale », en montrant qu'elle se compose à la fois de « savoirs », de « savoirs-faires » et de « représentations ». Écrire nécessite en effet de mobiliser des savoirs linguistiques (grammaire, orthographe, grammaire de textes), sémiotiques (puisque l'écrit se constitue d'un ensemble de signes : graphèmes, mots, mais aussi signes typographiques) et « sociopragmatiques » (pour s'adapter au mieux à la situation de communication écrite). L'élève, quand il écrit, mobilise également des « savoirs-faires » liés à la linguistique textuelle (et notamment à la maîtrise des genres textuels), mais aussi à la compétence stylistique de l'élève (dans la dimension esthétique du texte) (1991, p. 16). Ce savoir-faire en termes d'esthétique est, parce qu'il relève d'une compétence littéraire pas toujours reconnue à l'élève (Tauveron, Seve, & Lebrun, 2005 ; Sève, 2014), encore assez peu exploré en classe. Le modèle de la compétence scripturale inclut également les représentations des élèves, qui constitue un élément central de la compétence à l'écrit dans la mesure où le sentiment de sécurité ou d'insécurité « scripturale de l'élève » comme sa manière de définir l'écrit vont jouer un rôle déterminant dans sa capacité à produire.

L'état des lieux proposé par Crinon (2018) s'inscrit dans la même perspective, en affirmant que la production d'écrits mobilise conjointement une multitude de savoirs et de compétences qu'il serait bénéfique d'enseigner en classe. Parmi ces savoirs, il cite, lui aussi, les savoirs linguistiques et textuels, mais aussi les interactions entre le lire et l'écrire, dont l'enseignement serait bénéfique aux élèves. Il ajoute également à ces savoirs, des « stratégies » qui relèvent tant de la capacité de l'élève à maîtriser les processus de

construction de l'écrit qu'à en prendre en conscience, dans une démarche réflexive autour notamment des brouillons et des activités de révision.

L'exploration des différents travaux en didactique de l'écrit nous laisse donc à penser que, pour être pleinement efficace, un dispositif d'enseignement de l'écrit gagnerait à tenir compte de la compétence scripturale dans son entièreté. Tauveron *et al* rappellent en effet que des recherches menées depuis la fin des années 90 ont permis de mettre en lumière des « interconnexions » entre les différentes composantes de la compétence scripturale et prêchent donc pour une approche « systémique de l'écriture » et de « son enseignement [...] contre la fragmentation habituelle des contenus et l'imperméabilité des savoirs cloisonnés » (2005, p. 11). C'est dans cet esprit que nous avons choisi de proposer un dispositif pédagogique qui vise à une amélioration de l'ensemble des composantes de la compétence scripturale en articulant le lire et l'écrire, mais aussi un travail sur les savoirs et savoir-faire linguistiques comme sur les représentations et les capacités d'autorégulation des élèves. En effet, il nous semble évident que, enseigner l'écrit, dans sa réalité, suppose de l'enseigner dans toute sa complexité puisque toutes ces compétences interagissent de manière décloisonnée dans l'activité de production écrite.

1.3.3.2 Du « sujet-scripteur » à l'élève comme auteur

Crinon souligne également l'efficacité de démarches didactiques qui considèrent l'élève comme « une personne » (2018, p. 6). Ce terme a, dans le rapport de Crinon, un double sens puisque l'élève est une personne sociale, qui s'inscrit dans un contexte de communication lorsqu'il écrit, mais il est également un sujet au sens épistémique du terme. Le deuxième sens nous intéresse tout particulièrement, car, l'élève quand il écrit fait preuve d'un certain investissement à la fois cognitif et affectif (sur lequel nous aurons l'occasion de revenir dans la suite de notre développement théorique). Il s'investit donc dans la tâche en tant que sujet « épistémique » (qui acquière et développe des savoirs), mais aussi sur un plan affectif, en fonction de ses représentations et de son rapport à l'écrit. La synthèse de Crinon met en avant l'idée qu'une démarche pédagogique qui s'intéresse à l'élève en tant que « personne » qui écrit, autrement dit en tant que « sujet-scripteur », permet de mieux prendre en compte ses représentations et son rapport à l'écrit en développant, par exemple, son investissement personnel dans des activités d'écriture créative. Cet intérêt didactique pour le « sujet-scripteur » s'inscrit toujours dans une logique d'approche complète et globale de la compétence scripturale des élèves en permettant la prise en compte des stratégies de l'élève en tant que sujet épistémique, mais aussi de ses représentations.

Cette réflexion autour de l'élève « scripteur » et de sa « personne » nous conduit à nous interroger sur la manière dont le scripteur peut se construire une identité à travers l'activité d'écriture même (autrement dit une « persona d'auteur »). En effet, à l'instar de Sève (2014), nous émettons l'hypothèse que, considérer la tâche d'écriture dans toute sa complexité en faisant prendre conscience à l'élève de l'ensemble des choix qu'il est amené à effectuer lorsqu'il rédige un texte pourrait lui permettre de *se connaître et se reconnaître comme auteur*. Une telle approche, qui favorise un investissement réel de la relation au lecteur ainsi qu'une réflexion accrue quant aux processus d'écriture, nécessite cependant de lire les textes

d'élèves autrement, en postulant notamment un continuum entre le texte d'auteur (littéraire) et celui de l'apprenti scripteur. Cela induit donc un changement de posture des enseignants dans l'évaluation des textes d'élèves qui doivent être lus « non comme des productions, mais comme des textes d'auteur » (Touveron *et al.*, 2005, p. 163). Les changements de posture que suppose la prise en compte de l'élève comme auteur, procédant à des choix esthétiques, du côté de l'élève (qui doit s'engager davantage dans sa production), des pairs (qui doivent accorder une certaine légitimité aux choix d'écriture de leurs camarades) et du côté des enseignants (qui doivent se faire éditeurs plutôt que correcteurs) nous semblent particulièrement compatibles avec une approche d'atelier d'écriture telle que l'a décrite la littérature.

1.3.4 Les apports de la didactique de l'écrit aux ateliers rédactionnels

1.3.4.1 Atelier rédactionnel : un objet didactique non identifié

Le référentiel de gestion-administration de 2012 prévoit la mise en place d'un dispositif d'enseignement en atelier rédactionnel or, il n'existe pas, à notre connaissance, de champ didactique correspondant à ce domaine ; ce qui explique une certaine « perplexité » de l'équipe enseignante comme de notre équipe de recherche.

Ce référentiel ne propose pas de définition du dispositif dit « d'atelier rédactionnel ». Néanmoins, plusieurs académies, comme celles de Versailles en posent les principes dans des ressources à destination des enseignants :

« Une maîtrise de la langue est considérée comme la garantie que le gestionnaire administratif puisse représenter l'organisation qui l'emploie et veiller à son image à travers les documents qu'il produit. Cette forte demande, professionnelle, mais aussi sociale, exercée sur la qualité de l'expression, notamment sur l'expression écrite, nécessite une vigilance quotidienne et la collaboration de tous les acteurs de la formation — professeurs ou formateurs de toutes les disciplines [...]

Les ateliers rédactionnels constituent un espace de formation spécifique qui, en parfaite complémentarité de l'enseignement du français du tronc commun, offre aux enseignants ou formateurs de lettres et d'économie-gestion l'opportunité d'organiser des séquences communes visant à faire acquérir les compétences rédactionnelles attachées aux situations et pratiques professionnelles relevant de la gestion administrative.

[...]

Les ateliers rédactionnels constituent un espace pédagogique dédié au développement des compétences professionnelles en relation avec la production de documents et de supports de communication. Il s'agit pour l'essentiel de séquences de travail possédant une cohérence thématique ancrée dans les pratiques professionnelles relevant de la gestion administrative.

La cohérence thématique s'appuie sur la description de situations professionnelles à forte composante rédactionnelle [...].

Un atelier rédactionnel est donc délimité dans le temps de la formation et dans l'espace professionnel. Il suppose la collaboration de plusieurs enseignants travaillant de façon coordonnée voire simultanée, en charge des enseignements d'Économie-Gestion et de Lettres. »(<http://www.pfinfo.fr/gapga/index.php/ingenierie/ateliers>)

En se fiant au rattachement de ce dispositif aux disciplines professionnelles, mais aussi aux indications fournies par les inspecteurs aux enseignantes de gestion et d'administration lors d'une séance d'information organisée par l'académie de Grenoble, il semblerait que ce dispositif didactique se caractérise essentiellement par trois aspects : un travail d'enseignement en coanimation (entre enseignant de lettres et enseignant de discipline professionnelle), un travail de l'écrit professionnel en soi et pour soi (ce qu'exprimerait visiblement l'adjectif rédactionnel) et un travail d'enseignement en atelier.

Ces trois éléments définitoires incarnent tous un changement important par rapport aux pratiques habituelles des enseignants et de l'institution scolaire : la coanimation posant notamment de nombreux problèmes logistiques au sein de l'établissement sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir dans l'analyse. En dehors de cet écart aux pratiques habituelles de la classe, nous souhaiterions souligner l'ambiguïté de ces trois éléments de définition. En effet, bien que l'atelier soit prévu en coanimation, il est rattaché au référentiel de disciplines professionnelles, ce qui laisse penser que cet enseignement n'est pas conçu comme transdisciplinaire. Le problème se pose également en ce qui concerne le travail de l'écrit en soi et pour soi, en effet, l'atelier étant rattaché aux disciplines professionnelles, les compétences rédactionnelles apparaissent donc comme des sous-compétences de gestion ou d'économie et non comme une compétence en soi.... Or, comme nous l'expliquions plus haut, il semble important de considérer les compétences littéraciques dans leur ensemble, et ce de manière explicite si l'on veut permettre aux enseignants comme aux élèves de penser cet objet didactique. Enfin, sur le travail en atelier, il est difficile de déterminer si le référentiel revendiqué par le terme d'atelier un rattachement aux disciplines professionnelles (à la manière où il existe des ateliers de mécanique par exemple) ou à la didactique de l'écrit en atelier, elle, bien documentée par la recherche.

1.3.4.2 Les ateliers d'écriture : bénéfiques et risques

1.3.4.2.1 Éléments définitoires de l'atelier d'écriture : des invariants qui permettent d'engager l'élève en tant que « sujet-scripteur »

L'évolution des ateliers d'écriture est particulièrement bien rendue par Rossignol (1996) et reprise dans l'historique dressé par Alain Chartier dans son mémoire de recherche (2008) et nous ne reprendrons pas ici dans le détail les différents courants d'atelier d'écriture qui ont pu se succéder ou cohabiter depuis les années 1970. Nous ne reviendrons donc pas sur l'Histoire des ateliers d'écriture, mais nous souhaiterions néanmoins rappeler que la didactique de l'écrit s'intéresse depuis longtemps à leur potentiel.

En effet, les ateliers d'écriture étant issus d'une pratique ludique parfois même opposée aux pratiques scolaires traditionnelles (comme l'étaient par exemple les ateliers d'Élisabeth Bing [1993]), leur didactisation, et surtout leur intégration dans le système scolaire, ne va pas sans poser quelques difficultés. Ces difficultés sont de différents ordres : d'abord, d'ordre pratique

puisque la durée d'un cours correspond rarement à la durée idéale d'un atelier. En effet, Chartier (2008) nous rappelle que, quel que soit le modèle théorique adopté (proche des ateliers de Bing centrés sur le sujet ou d'ateliers centrés sur le faire comme celui de l'Oulipo...), les ateliers d'écriture présentent un certain nombre « d'invariants » (cf. Figure 2).

Figure 2 : liste synthétique des invariants des ateliers d'écriture (Chartier, 2008)

1. Une problématique qui permet l'engagement
2. Un travail sur le rythme et la structure
3. Des phases d'atelier
4. Des modalités de partage
5. Des consignes
6. Le déraillement programmé
7. Un travail sur le pôle matériel de la langue
8. Une part d'intertextualité
9. Un travail d'analyse

Parmi les invariants identifiés par Chartier, figure un découpage en phases (incluant systématiquement une phase de motivation permettant d'enrôler les participants et une phase de socialisation du texte) qui s'accommode difficilement du découpage en séances de cours de 50 minutes. La phase de motivation est particulièrement importante parce qu'elle permet de favoriser un réel investissement du sujet-scripteur (Lafont-Terranova, 2009). En effet, en donnant du sens à l'activité d'écriture dans la phase de motivation, l'atelier permet à l'élève de se reconnaître en tant qu'acteur dans l'activité d'écriture et de s'engager pleinement et consciemment dans cette même activité. C'est par cet investissement conscient dans la production et dans l'apprentissage, mais aussi par un investissement émotionnel parfois important que l'élève devient « sujet-écrivain » ou « sujet-scripteur » (Lafont-Terranova, 2009). Barré de Miniac (2000) souligne en effet combien les aspects affectifs et cognitifs peuvent être imbriqués dans l'activité et le développement du « sujet-scripteur ». La phase de socialisation, qui participe des « modalités de partage des textes » et peut inclure une publication ou seulement une lecture des textes produits participe également de ce

processus au sens où, par le partage de son texte avec ses pairs, l'élève investit son écriture au sein d'une « communauté de pratiques sociales » ; aspect dont nous avons vu qu'il joue un rôle important pour une pleine entrée en littérature. À côté de la durée de l'activité, l'espace de classe et surtout son agencement, parfois peu propice aux échanges, peut également être un obstacle à la pratique d'atelier. En effet, si l'atelier d'écriture permet de développer les compétences littéraires des élèves, c'est d'abord parce qu'il articule, par des échanges autour des textes notamment, l'oral et l'écrit, aspect dont nous avons vu avec Hebert et Lepine (2012) qu'il caractérise bien une approche littéraire des compétences. Cette relation entre oral et écrit, qui permet d'échanger autour d'éléments stylistiques notamment, participe souvent du « travail sur le pôle matériel de la langue », mais surtout du « travail d'analyse » qui va donner une dimension réflexive à l'atelier d'écriture. Une telle articulation entre l'oral et l'écrit, notamment par un oral autour de l'écrit semble bel et bien, au vu des hypothèses que nous avons émises quant au manque de réflexivité de certains élèves (Bautier, 1997), constituer une piste didactique intéressante. On note également parmi ces invariants, le rôle de l'intertextualité, qui permet aux ateliers d'écriture d'articuler le lire et l'écrire, ce qui situe cette démarche d'enseignement dans une approche littéraire des compétences dont nous espérons avoir démontré l'intérêt ci-dessus.

Cependant la mise en place d'atelier d'écriture en classe pose des difficultés d'ordre pédagogique : en effet, l'enseignement au sein d'ateliers d'écriture impose une forme d'horizontalité dans les échanges qui modifie les relations enseignants – élèves et placent l'enseignant dans un rôle d'animateur auquel il n'a pas été formé.

1.3.4.2.2 La didactisation des ateliers d'écriture : enjeux, difficultés et bénéfices pour le rapport à l'écrit du sujet-scripteur

Le respect des invariants de l'atelier d'écriture, qui pose donc de nombreuses contraintes logistiques, à priori peu compatibles avec la vie de la classe nous apparaît néanmoins comme une réelle nécessité, si l'on veut tirer bénéfice de la structure d'atelier puisque, comme nous le montrerons plus loin, ces différentes phases d'atelier permettent d'obtenir des résultats positifs dans certains domaines des compétences littéraires. De nombreux didacticiens ont également été amenés à s'interroger sur les difficultés liées à la nature intrinsèque de l'atelier d'écriture qui, favorisant la créativité, semble assez difficile à concilier avec les exigences scolaires notamment en termes d'évaluation. L'atelier d'écriture est en effet traditionnellement issu d'une pratique de loisir qui semble assez mal s'accommoder des contraintes scolaires. Ces différentes questions ont déjà été abordées dans notre mémoire de master (De Amaral, 2014) et il conviendra en effet de tenir compte des contraintes techniques (durée et espace de la classe), mais aussi des contraintes institutionnelles (contenus des programmes et normes évaluatives) si l'on souhaite adopter une démarche d'atelier, visant à agir sur le sujet-scripteur, dans ces classes de gestion-administration, comme le suggère la réforme.

De nombreuses recherches ont visé à expérimenter des dispositifs d'atelier d'écriture en situation scolaire (Bernanoce *et al.*, 2008 ; Buisson-Buellet, 2010 ; Chartier, 2008), non sans succès. Ces expérimentations ont permis de montrer que l'enseignement de l'écrit dans un

dispositif d'atelier facilite le passage à l'écrit pour de nombreux élèves et peut apporter une forme de réassurance aux élèves les plus en difficulté. La plupart de ces expériences ont également permis à des élèves en difficulté d'augmenter significativement la quantité de texte produite ; ce qui est sans conteste un effet positif pour des élèves qui adoptaient parfois des stratégies d'évitement face à la production écrite. Ses effets positifs constatés par Chartier (2008) et Buisson-Buellet, (2010), comme nous avons pu d'ailleurs les constater nous-même lors de notre mémoire (De Amaral, 2014), sont sans aucun doute liés au fait que les ateliers d'écriture, en individualisant l'apprentissage, permettent de travailler sur le sujet-scripteur (Lafont-Terranova, 2009). Rossignol, dans son historique des ateliers d'écriture insiste en effet sur le rôle affectif de l'atelier, en rappelant notamment que « celui qui a une mauvaise relation à l'écriture est triste » (Rossignol, 1996, p. 92), mais aussi sur son rôle cognitif, en rappelant que les ateliers d'écriture favorisent un rapport plus réflexif à l'écrit par le biais d'un travail de « distanciation » qui oblige « à repérer des formes dans son texte ou dans celui du voisin » (Rossignol, 1996, p. 212). On peut donc affirmer que les ateliers d'écriture ont un effet positif sur le rapport à l'écrit des élèves, bien que leur impact positif sur les performances scripturales des élèves demeure, pour l'instant, plus difficile à montrer.

Parce qu'ils mettent les élèves en situation de réception et de production de manière beaucoup plus fréquente que les pratiques de classe habituelles, les ateliers d'écriture permettent également de mettre davantage l'accent sur les processus d'écriture, comme le préconisent les différents travaux sur la génétique du texte (Fabre, 1991). En effet, la notion d'atelier permet de se focaliser sur la fabrique du texte et d'introduire dans l'enseignement des écrits de travail, comme le préconisent d'ailleurs Bucheton *et al* (2014). L'atelier d'écriture est souvent le lieu où l'on explore les différentes opérations propres à l'écriture (de la planification à la révision) et où l'on travaille à partir des « brouillons d'écoliers » (Fabre, 1990). En plus d'agir positivement sur le rapport à l'écrit des élèves les plus en difficultés, ce dispositif a également l'avantage de présenter l'écrit d'abord comme un processus et non comme un produit, ce qui ne va pas toujours de soi dans les représentations des élèves comme de leurs enseignants. On peut raisonnablement émettre l'hypothèse que cette prise de conscience autour de la tâche d'écriture et de sa complexité favorisera l'enseignement et l'apprentissage.

1.3.4.2.3 Risques de l'atelier : pédagogie active et pratiques différenciatrices

Si, comme nous venons de l'expliquer, les ateliers d'écriture présentent de nombreux avantages déjà établis par la littérature du domaine, il demeure très difficile, faute de dispositif d'évaluation adossé à ces expérimentations, de mesurer le bénéfice de telles démarches didactiques dans un contexte « scolaire ». En effet, afin de prouver l'intérêt qu'il y a à adopter ce type de démarches en classe (démarches dont nous avons montré qu'elles étaient fort contraignantes et parfois éloignées des habitudes de classe), il conviendrait de se demander si les performances des élèves s'améliorent significativement sur le plan linguistique et si ces améliorations favorisent la réussite scolaire. L'articulation de dispositifs d'écriture en atelier et d'un travail centré sur des aspects rédactionnels et linguistiques, adossés à une méthode d'évaluation semble donc être une piste à envisager pour la

recherche. C'est la démarche que nous adopterons dans la mise en place de nos « ateliers rédactionnels » en classe de GA.

Enfin, bien que les ateliers d'écriture semblent un lieu propice au travail sur le sujet-scripteur, nous souhaiterions rappeler que, en mettant l'accent sur le « faire », les ateliers d'écriture participent de ce que Perrenoud qualifie de « pédagogies actives » (1996). En plaçant les apprenants en situation de production, mais aussi en mettant en place une forme de « dérèglement programmé » (Chartier, 2008) qui vise à développer la créativité par la désorientation de l'apprenant qui doit sortir des routines scolaires, l'atelier d'écriture correspond parfaitement à une situation de mise en activité où les apprentissages sont censés découler de l'activité du sujet. En ce sens, les objectifs de la tâche d'écriture ne sont pas toujours explicites, ce qui constitue donc une source potentielle de malentendus (Bautier & Rayou, 2014) et d'inégalités dans les apprentissages. Nous nous interrogerons donc, dans l'élaboration de notre dispositif didactique, sur les conditions que devrait remplir un dispositif d'atelier afin de prévenir ce risque, en nous intéressant notamment aux conditions de mise en place d'activités métascripturales. Il s'agira pour nous d'exploiter au maximum une propriété de l'atelier d'écriture, identifiée par Rossignol (1996, p. 252) : « Grâce au repérage métacognitif (que le travail sur la lecture notamment permet), l'atelier donne à l'écrivain la possibilité de reconnaître puis de s'approprier ses compétences. ».

Nous tâcherons de voir sous quelles conditions le travail en atelier peut favoriser une prise de conscience et une exploitation optimale des compétences « ignorées » (Penloup, 2007) des élèves. En effet, il s'agit pour nous de ne pas envisager les compétences rédactionnelles des élèves en termes de seules lacunes, mais bien de supposer que ces élèves possèdent déjà un certain nombre de pratiques et de compétences qui ne sont perçues ni par l'institution ni par eux-mêmes, car trop éloignées des attendus académiques. Il s'agira également pour nous d'analyser comment une pratique d'atelier peut favoriser le développement d'autres compétences peu ou pas développées chez ces mêmes élèves, au premier rang desquelles figurent les compétences linguistiques et métascripturales. Si, comme les travaux de sociologie de l'éducation et les recherches dans le domaine de la littératie nous le laissent supposer, une partie des difficultés rencontrées à l'écrit par les élèves de GA sont liées à un rapport à l'écrit éloigné de celui attendu par l'école, alors on peut raisonnablement imaginer qu'un dispositif d'atelier, tant qu'il se préserve des dérives différenciatrices, pourrait être particulièrement bien adapté.

1.3.5 Améliorer les compétences rédactionnelles au lycée professionnel : quelles compétences cibler ?

Nous avons tenté, en croisant les recherches effectuées en sociologie de l'éducation à propos des inégalités scolaires et les recherches effectuées en didactique de l'écrit autour des compétences littéraciques, de mieux comprendre quelles pouvaient être les difficultés spécifiquement rencontrées par les élèves de G. A. En effet, bien que nous ne disposions pas de données objectives concernant les compétences rédactionnelles de ces élèves, nous avons pu, à l'aide des travaux effectués en didactique de l'écriture professionnelle, identifier des besoins en termes de compétences transversales. Nous pouvons également, en nous fondant

sur les dimensions sociales et cognitives de la notion de littératie, faire l'hypothèse que les difficultés linguistiques et textuelles perçues par les enseignants de LP (Guernier, 2008) sont liées à un certain rapport à l'écrit et à la langue, moins distancié, entretenu par certains élèves de LP. Si l'on souhaite creuser cette hypothèse, il convient désormais de chercher à identifier quels sont les champs de la compétence rédactionnelle qui peuvent être impactés par ce rapport à l'écrit, moins conforme aux attentes scolaires. Cette réflexion qui vise à cibler des zones de difficultés potentielles devrait nous permettre d'identifier sur quelles compétences nous devons focaliser notre attention dans l'évaluation initiale des élèves afin de vérifier nos hypothèses, mais aussi sur quelles compétences nous pourrions potentiellement agir dans ce projet de recherche.

1.3.5.1 *Des compétences proprement scripturales ?*

1.3.5.1.1 *Aspects formels, maîtrise de la langue*

Fort des différents constats concernant les difficultés scolaires éprouvées à l'écrit par certains élèves issus de milieux plus éloignés de la « raison scolaire » (Lahire, 2008), nous souhaiterions donc nous interroger sur les composantes de la compétence rédactionnelle qui pourraient, parce qu'elles seraient proprement scripturales, participer de cette « raison scolaire » et donc mettre en échec les élèves situés dans un rapport « oral » (Charlot, 1999) aux savoirs.

Comme nous le rappelions plus haut, les enseignants, lorsqu'on les interroge sur les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de l'écrit, mettent l'accent sur des composantes linguistiques correspondant à ce que les programmes scolaires désignent comme « la maîtrise de la langue » (Chomentowski, 2009 ; Colin, 2014). Certains enseignants parlent notamment de « barrière de la langue ». Il n'est cependant pas toujours aisé de déterminer si cette barrière est perçue dans les compétences orales de l'élève ou si elle constitue un frein particulier à l'écrit et, dans quelle mesure exactement. En effet, les difficultés linguistiques ne sont pas, à priori, le propre de l'écrit et peuvent surgir également dans le discours oral. Notre premier objectif consiste donc à tenter de définir quelles sont les compétences linguistiques qui posent spécifiquement problème à l'écrit et à l'écrit seulement. On peut présupposer que les difficultés liées aux domaines phonologique ou lexical, puisqu'elles se posent également à l'oral, ne concernent pas directement notre champ de recherche (bien que les attentes en termes de variété et de précision lexicales soient sans doute accrues à l'écrit par rapport à l'oral). En revanche, on sait que les normes grammaticales diffèrent énormément de l'oral à l'écrit.

L'orthographe, est, comme le soulignent Catach *et al* (1980), à priori le domaine linguistique dans lequel les différences entre oral et écrit peuvent poser le plus de difficultés : c'est pourquoi nous essaierons de porter une attention particulière à cette question dans notre démarche didactique. En effet, comme nous l'expliquions plus haut, des recherches sur « l'orthographe de tous les jours » (Lucci & Millet, 1994) tendent à démontrer que l'orthographe serait un marqueur social important : les élèves issus de milieux moins favorisés ayant une tendance très nette à porter plus d'attention aux diacritiques qu'à des éléments scolairement rentables tels que l'orthographe grammaticale. On peut donc considérer que

l'orthographe grammaticale participe de la « raison scolaire », et, à ce titre, il paraît important que la didactique s'y intéresse et réfléchisse notamment à la manière dont il serait possible d'enseigner, à ceux qui en seraient dépourvus, des stratégies de révision plus scolairement rentables. Brissaud et Bessonnat soulignent d'ailleurs que : « la performance orthographique est un bon indicateur de la performance scolaire globale de l'élève. » (2001, p. 61), bien que ce lien entre performance orthographique et scolaire ne soit pas systématique. Précisons que les difficultés orthographiques ne sont pas toujours associées à une situation d'échec scolaire, l'orthographe n'étant qu'un indicateur parmi d'autres de la réussite scolaire (et sans doute pas le plus significatif). L'activité d'écriture étant particulièrement coûteuse sur le plan cognitif, il ne suffit pas d'enseigner aux élèves des règles d'orthographe, mais il faut également chercher à développer chez eux des stratégies scolairement rentables leur permettant de les appliquer. Cette nécessité semble d'autant plus importante dans le secondaire puisque les entretiens conduits dans le cadre d'une recherche sur « les lycéens en difficulté avec l'écrit » (Guernier *et al.*, 2017) montrent que l'orthographe grammaticale en production et en révision demeure particulièrement difficile à gérer pour certains lycéens. Brissaud et Bessonnat se sont notamment penchés sur les stratégies de révision qui seraient les plus efficaces, remarquant que « la révision [est] d'autant plus efficace qu'elle [est] orientée et [cible] des faits orthographiques précis » (2001, p. 105) ; c'est pourquoi il semblerait pertinent de concentrer les efforts sur l'enseignement de stratégies de révision efficaces sur des points d'orthographe grammaticale particulièrement discriminants.

1.3.5.1.2 Aspects textuels

L'enseignement de l'écrit s'est longtemps plus intéressé aux compétences linguistiques qui interviennent à l'échelle de la phrase qu'au travail sur le texte en tant qu'unité de discours. La « bonne rédaction » était autrefois considérée comme une forme de synthèse magique d'une bonne orthographe, d'un bon vocabulaire et d'une bonne grammaire (Tauveron *et al.*, 2005, p. 10). Or, comme l'a très bien montré la recherche en linguistique, une des caractéristiques majeures distinguant l'ordre scriptural de l'ordre oral est sans doute la construction du discours en texte au sens où la progression de l'écrit ne permet pas de répétition, de retour ou de corrections comme on peut en opérer dans le discours oral. Cette évolution de conception de l'écrit en tant qu'objet linguistique d'abord, et en tant qu'objet didactique fait son chemin dans la formation des enseignants (notamment de primaire) depuis les années 90 (Rondelli, 2010), néanmoins l'évolution des pratiques et des représentations des enseignants nécessite à la fois du temps et un certain accompagnement. C'est pourquoi nous tenterons de nous inscrire dans une logique plus proche de celle de la grammaire textuelle (Combettes, 1988) en tentant notamment de concentrer nos efforts sur les notions de cohérence et de cohésion textuelle. Charolles distingue la notion de « cohérence de discours » qui n'est « jamais qu'une forme particulière d'application du principe de pertinence » (Charolles, 1995, p. 13) et n'est pas « liée à l'occurrence de tels ou tels relateurs linguistiques » (1995, p. 9), mais plutôt à des critères d'efficacité communicationnelle et d'interprétation du lecteur de la notion de cohésion textuelle. En effet, selon lui, la cohésion relève de la « continuité du propos » et peut donc être analysée grâce à « toutes sortes d'expressions indiquant que tel ou tel segment doit être relié de telle ou telle

façon à telle autre », ces « expressions » constituent donc des « marques relationnelles » qui permettent de construire et de suivre la continuité du propos (Charolles, 1995, p. 1). Parmi ces éléments, Charolles identifie : « les connecteurs », « les différentes formes d'anaphores », « les expressions introductrices de cadres de discours » et les « marques configurationnelles » comme les « alinéas » (1995, p. 4).

Si l'on s'intéresse à cette notion du point de vue didactique, on retrouve des définitions assez proches dans le *dictionnaire didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Cuq y consacre un long article à la définition de ces deux notions en s'inspirant justement des recherches relevant « du champ de la linguistique textuelle et de l'analyse des discours » et explique qu'un « écrit est cohérent de deux façons au moins : [...] en regard du contexte institutionnel et [...] par rapport à lui-même, et donc cohésif. » (Cuq & Association de Didactique du Français Langue Etrangère, 2006, p. 46). Nous nous intéresserons donc plus particulièrement aux éléments qui fondent la cohésion de l'objet texte, car ils renvoient « aux fonctionnements internes (syntaxique, lexical, etc.) et aux organisations du texte » et notamment aux « facteurs d'unification des discours que sont les anaphores, les connecteurs et autres isotopies. L'intérêt [étant] alors d'aider les apprenants à comprendre et produire des écrits dans un cadre supérieur à celui de la phrase... » (Cuq & Association de Didactique du Français Langue Etrangère, 2006, p. 46). Cette approche, qui nous semble tout à fait applicable à la didactique du français langue maternelle, permet, toujours selon Cuq, de mettre l'accent sur le texte en tant qu'objet et donc sur les spécificités du discours écrit. Dans cette perspective, il s'agira d'être attentif à l'emploi que font les élèves des connecteurs, mais aussi des anaphores, nous pourrions également nous intéresser plus particulièrement à l'emploi des pronoms et, plus globalement, aux différents aspects référentiels. Dans le même ordre d'idée, nous serons amenés à nous intéresser à la part de déictiques et d'implicites dans les textes d'élèves, part qui, lorsqu'elle est trop importante, peut nuire à la compréhension du texte. Lahire (2000) nous invite en effet à nous interroger sur la part d'implicites dans certains textes d'élèves qui ignorent que le texte écrit, contrairement au discours oral, se doit d'être décontextualisé et de se référer avant tout à lui-même plutôt qu'au contexte. Il convient donc de se pencher sur la manière dont les élèves construisent la continuité référentielle dans leurs textes. Dans le même ordre d'idée, si l'on part du principe que la construction de l'objet texte peut poser de réels problèmes à ces élèves et que l'on s'intéresse à leur investissement en tant que « sujet-scripteur », il conviendra également de nous intéresser aux postures énonciatives qu'ils adoptent (Bucheton *et al.*, 2014). En effet, de nombreux marqueurs énonciatifs comme les indices de modalisation peuvent nous indiquer à quel point l'élève s'est investi plus ou moins personnellement dans le texte. L'emploi d'isotopies ou de métaphores permettant la construction d'un univers symbolique propre au texte peut également constituer un indice de créativité. Ces informations peuvent être précieuses pour identifier les différentes postures employées par l'élève et la plus ou moins grande aisance avec laquelle il passe d'une posture à une autre. Or, la capacité d'un élève, en tant que sujet, à varier d'une posture à l'autre dans ces écrits, constitue, selon Bucheton *et al.* (2014), un bon indice d'aisance dans l'écriture et de future réussite scolaire. L'école encourage en effet les changements d'une posture scolaire (qui relèverait de l'exécution des consignes, mais aussi

de la réponse à des attentes plus ou moins implicites liées à l'univers scolaire notamment en termes de contenu) à une posture créative (qui consisterait davantage à s'approprier voir à détourner la consigne quitte à s'éloigner parfois de ces attentes scolaires) ou réflexive (qui consisterait à prendre une certaine distance vis-à-vis de la consigne ou du texte produit en adoptant un discours méta) en fonction des exercices ou au sein d'un même texte. Nous aurons l'occasion de revenir plus finement sur ces différents éléments dans nos analyses de textes d'élèves. Au-delà des seules compétences orthographiques, il y a donc un grand nombre de compétences rédactionnelles à mobiliser dans la construction même du texte en tant qu'objet. Compétences qui demandent à priori une grande familiarité avec l'écrit et sont donc assez éloignées d'un rapport oral aux savoirs. Nous serons donc amenée à nous demander comment les élèves de notre étude mobilisent ces différentes compétences dans la composition de leurs textes.

1.3.5.1.3 Paragraphe et ponctuation : de la typographie au métatextuel

Il semble également important de s'interroger sur des éléments scripturaux qui, à priori, n'ont aucun équivalent à l'oral ou fonctionnent de manières très différentes dans la langue écrite tels que la ponctuation et la mise en paragraphe. En effet, la ponctuation et les paragraphes relèveraient d'une « famille d'instructions », destinées au lecteur selon Le Ny qui ont des caractéristiques communes et proprement scripturales : leur « absence de la parole orale, [leur] faible marquage par des pauses et [leur] variabilité » (1985, p. 131). Le Ny considère également la ponctuation et le paragraphe comme ayant un « caractère facultatif » (1985, p. 132) ; ce qui, d'un point de vue didactique, nous semble plus discutable (toujours en regard d'un certain nombre d'exigences scolaires et sociales vis-à-vis du texte d'élève).

Mounier nous rappelle que Longarce appelle « paragraphe toutes les répliques [d'un dialogue] qui portent sur le même objet » (1996, p. 41), ce qui ferait du paragraphe une unité de parole (orale comme écrite). Néanmoins, on peut considérer que, dans la mesure où il est à la fois une « unité typographique qui joue avec les blancs de la page » et une unité « métadiscursive » (Laufer, 1995), le paragraphe est bien une unité purement scripturale. Le découpage en paragraphes est une opération qui relève à la fois de la mise en texte et de la planification de l'écrit et mérite donc à ce titre que la didactique de l'écrit s'y intéresse. Cette unité textuelle a fait l'objet d'un certain nombre de recherches en rhétorique (Laufer, 1995 ; Wertherill, 1985) ou en stylistique, essentiellement dans les années 90, et a également été considérée en traitement automatique, comme le montre bien la thèse de Mounier (1996) consacrée aux problématiques de reproduction du découpage en paragraphes par des logiciels. La pédagogie ne néglige pas non plus cette question puisque, comme le rappelle Mitterand, « on connaît les préoccupations des instituteurs et des professeurs de français à l'endroit du paragraphe », et notamment leurs injonctions à « all [er] à la ligne » et « fai [re] des paragraphes » (1985, p. 87). Néanmoins, mis à part les travaux de Bessonnat (1988), les enseignants disposent aujourd'hui de très peu de recherches didactiques sur lesquelles fonder un enseignement raisonné et explicite de la mise en paragraphes. Sans doute la difficulté de son enseignement réside-t-elle dans la composante stylistique et la « variabilité » voire l'aspect « facultatif » évoqués par Le Ny (1985) qui rendent impossibles les démarches prescriptives.

En ce qui concerne la ponctuation, d'importantes recherches ont été conduites dans le champ de la linguistique : certaines incluant notamment les blancs typographiques dans le champ de la ponctuation (Catach *et al.*, 1980). Certaines définitions de la ponctuation vont jusqu'à inclure le paragraphe, tandis que d'autres optent pour une définition plus restreinte des signes de ponctuation (de la virgule aux différents points, en passant par le point-virgule) (Riegel & Pellat, 2013). Certaines de ces recherches considèrent la ponctuation comme une des composantes de la compétence orthographique (Brissaud & Bessonnat, 2001) tandis que d'autres considèrent la ponctuation comme un organisateur textuel, au même titre que les connecteurs logiques et s'intéressent donc davantage à cet objet sous l'angle de la grammaire de texte (Adam & Revaz, 1989 ; Schneuwly, Rosat, & Dolz, 1989).

En effet, la ponctuation remplit simultanément plusieurs fonctions dans un texte : de la simple marque de surface — lorsqu'elle assure la correction syntaxique d'un énoncé — à l'organisation du discours, en passant par sa fonction prosodique (Martin, 2011). Par leurs fonctions prosodiques, certains signes de ponctuation, comme la virgule et le point, sont en effet liés à l'oralisation de l'écrit ; néanmoins, la plupart des signes de ponctuation ne correspondent pas aux pauses respiratoires effectuées lors de la lecture à voix haute. Des signes tels que le point d'exclamation ou d'interrogation correspondent bien à des courbes intonatives pouvant être adoptées lors de la lecture, mais bon nombre de signes de ponctuation comme le point-virgule, dont l'emploi semble poser problème à de nombreux élèves (Durrenmatt, 2011), assument des fonctions sémantiques, syntaxiques et stylistiques propres à l'ordre scriptural et n'ont aucun équivalent dans l'ordre de la parole orale. C'est donc sous cet angle seulement que nous nous y intéresserons. D'autre part, si l'on considère la ponctuation dans ses fonctions d'organisateur de discours, en prenant en compte notamment le fonctionnement analogue de certaines virgules avec des connecteurs, force est de constater que certains signes de ponctuation délivrent un supplément d'information n'ayant aucun lien avec la structure prosodique. Ces signes de ponctuation peuvent agir à l'échelle de la phrase comme des éléments structurants tout comme les éléments typographiques peuvent agir à l'échelle du texte (Favriaud, 2011). On peut raisonnablement penser que ce ne sont pas ses fonctions prosodiques qui font obstacle à la maîtrise de la ponctuation pour les élèves ayant un rapport moins scriptural au savoir, mais bien ses fonctions syntaxiques et organisationnelles dans le discours. En effet, la ponctuation, de par ces deux fonctions, participe du processus de « délinéarisation » (au sens de passage à structure spatiale de la page) de la parole propre à l'écrit décrit par Goody (1986).

Pourtant, l'enseignement primaire se préoccupe essentiellement de la valeur prosodique des signes de ponctuation, les manuels scolaires mettant notamment l'accent sur la différence entre les signes de ponctuation forte comme le point et des signes marquants des pauses plus courtes, comme la virgule. Bien que les programmes du secondaire n'abordent pas la question, la littérature didactique s'est déjà interrogée sur les problématiques liées à l'enseignement de la ponctuation au-delà de la lecture à voix haute (Bessonnat, 1991 ; Dufour & Chartrand, 2014). Cependant, l'absence de consensus quant aux signes qui participent ou non de la ponctuation ainsi que les différents angles adoptés (considérant tantôt la ponctuation comme un élément orthographique lié aux opérations de surface tantôt comme

un élément structurant du texte) rendent la mise en place d'un enseignement systématique de la ponctuation difficile. De plus, comme la mise en paragraphes, la ponctuation relève, dans une certaine mesure, des compétences stylistiques. Nous nous contenterons donc d'interroger la correction grammaticale des marques de ponctuation utilisées par les élèves, bien qu'une sensibilisation aux aspects stylistiques de la ponctuation semble une piste didactique intéressante pour de futures recherches auprès des élèves du secondaire.

1.3.5.2 *Métascripturalité et métacognition*

1.3.5.2.1 *Métacognition et production de textes*

Si, comme l'affirment Guernier *et al* (2016) dans leur analyse du rapport à l'écrit des élèves de lycées professionnels, une des difficultés majeures pour ceux-ci est de considérer la langue comme un objet de « réflexion », on peut considérer que l'enseignement de l'écrit, auprès de ce public particulier, gagnerait à mettre l'accent sur la dimension réflexive. D'autant plus que Lahire (2008) émet l'hypothèse que c'est justement ce rapport distancié à la langue qui pose problème aux élèves les moins pourvus en capital scolaire. C'est pourquoi il nous semble intéressant de faire une incursion dans le champ de la cognition et de la métacognition dans cette recherche visant à cerner les difficultés rencontrées à l'écrit par les élèves de LP.

Boscolo fait remarquer qu'« il est parfois difficile de distinguer, dans les études sur la cognition humaine, les aspects cognitifs des aspects métacognitifs. Cette distinction [étant] particulièrement problématique dans le cas de la production écrite. » (2001, p. 263). La distinction entre ces deux notions est difficile notamment pour des raisons historiques : les recherches cognitives sur l'écrit ayant toujours mis l'accent sur les opérations de contrôle qui relèvent selon Boscolo à la fois d'un processus cognitif et d'une démarche métacognitive d'autorégulation. C'est pourquoi, dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à ces deux notions, essentielles à l'enseignement de l'écrit, sans pour autant opérer une distinction stricte entre les deux termes.

Boscolo souligne en effet qu'il y a un lien très fort entre la didactique de l'écrit et la métacognition puisque « les études sur l'écriture en tant que processus cognitif accordent une grande importance à la conscience et au contrôle de celui qui écrit, c'est-à-dire des caractères typiquement métacognitifs » (Boscolo, 2001, p. 261). Depuis le modèle de Hayes et Flower (Hayes & Flower, 1980) situé dans le champ des recherches cognitives (cf. figure 3), jusqu'aux recherches d'Oriol Boyer (1998) présentant le processus d'écriture comme cyclique (cf. figure 4), situées dans le champ de la génétique du texte, toutes les recherches visant à modéliser l'activité d'écriture insistent à la fois sur la complexité de la tâche de production écrite qui est très couteuse sur le plan cognitif et sur les opérations de contrôle conscientes qui lui sont nécessaires.

Figure 3 : le processus d'écriture selon le modèle de Hayes et Flower (1980)

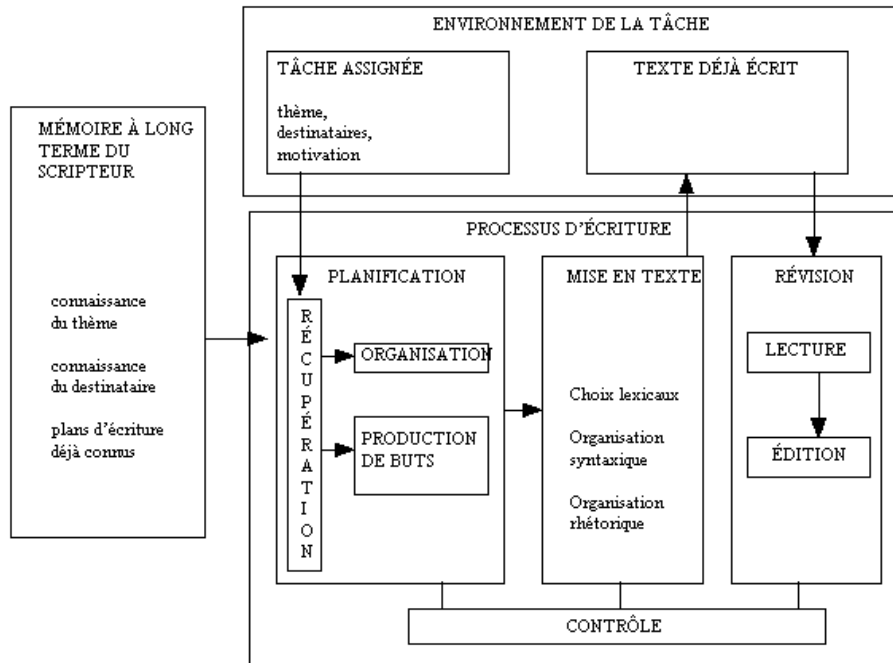
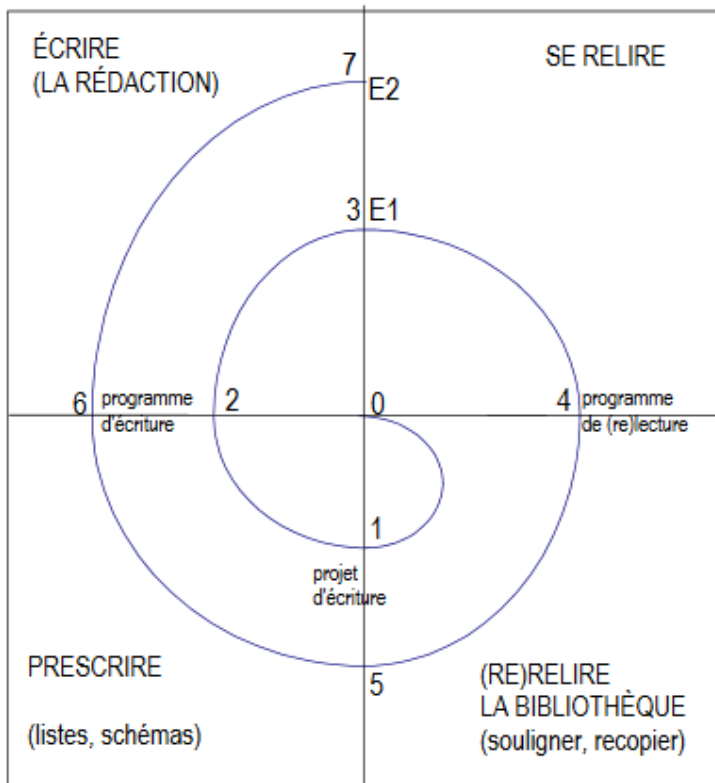


Figure 4 : la spirale de l'écriture de Oriol Boyer et al (1998)



Boscolo insiste sur le fait que « la conscience et le contrôle caractérisent l'écrivain compétent » (2001, p. 279) et qu'il est donc difficile de développer chez l'apprenant une expertise rédactionnelle sans développer chez lui une compétence « métacognitive ».

Il affirme d'ailleurs qu'il « est certain que, sur le plan de l'instruction, enseigner à écrire a une valeur métacognitive. En effet, celui qui écrit utilise consciemment des processus, des stratégies et des instruments pour produire un texte » (Ibid, p. 279). Il semble donc important d'outiller les élèves afin qu'ils puissent connaître et mobiliser à la fois ces « instruments » (grammaire, orthographe, outils en tous genres) ces « processus » (planification, révision...) et ces « stratégies », qui peuvent varier d'un élève à l'autre. L'attention particulière portée aux processus et aux stratégies des élèves par les récentes recherches autour de la notion de sujet en didactique (Daunay, 2007 ; Delcambre, 2007) nous pousse à nous intéresser à des outils d'autoévaluation et de verbalisation variés qui amènent chaque élève à travailler sur ses processus et ses stratégies d'écriture. En effet, s'intéresser au sujet-scripteur, comme nous le proposons plus haut, c'est s'intéresser avant tout à un sujet-didactique (Delcambre, 2007) donc aux processus cognitifs que l'élève met en œuvre dans sa pratique et son apprentissage de l'écrit. C'est pourquoi nous serons amenée à interroger la capacité des élèves à verbaliser et évaluer leurs processus d'écriture et d'apprentissage de manière plus globale. L'attention particulière à porter aux « instruments », elle, nous pousse à interroger davantage le champ du métalangage en cherchant notamment à voir si les élèves ont conscience ou non de manipuler la langue lorsqu'ils écrivent et à identifier les outils qu'ils mobilisent à cet effet. Des démarches de grammaire inductive peuvent favoriser le développement de compétences métalangagières, la question étant de savoir comment articuler de telles démarches à la production de textes qui demeure notre préoccupation principale.

De nombreuses recherches sur les apprentissages autorégulés (Crinon, 2018) tendent à prouver que, de manière générale, les élèves conscients de leurs processus d'apprentissage et entraînés à les travailler de manière consciente améliorent leurs performances scolaires, mais aucune de ces recherches ne s'est concentrée sur les performances rédactionnelles des élèves.

1.3.5.2.2 Métascripturalité

Afin de nous concentrer sur les « processus » d'écriture des élèves, il convient également de les mettre en position de verbaliser tant autour des textes que de l'activité d'écriture. L'expérience de Marin et Crinon (2010) tend à montrer que la révision entre pairs et plus particulièrement le fait d'être amené à conseiller un pair en vue d'une réécriture peut avoir des effets positifs sur la prise de conscience et le développement des compétences scripturales et métascripturales. Néanmoins, peu de recherches ont été effectuées à ce jour afin de montrer qu'un enseignement explicite de la métascripturalité, qui contraindrait les élèves à verbaliser leurs processus d'écriture, augmenterait leurs performances en production écrite. En effet, « les carences métacognitives des écrivains-novices sont régulièrement mentionnées », dans des recherches mettant notamment en avant l'incapacité des élèves les plus en difficulté à réviser leurs textes sans se limiter « à des changements superficiels » (Boscolo, 2001, p. 267). La tendance à se limiter à des opérations de surface est d'ailleurs

soulignée également dans l'étude que fait Fabre (1990) d'un corpus de brouillons d'écoliers. Néanmoins, il reste difficile d'affirmer que les élèves les plus performants sont ceux qui emploient des stratégies conscientes d'autorégulation dans leurs productions. Même s'il semble raisonnable de le supposer, rien ne prouve clairement à ce jour qu'un enseignement systématique de ces stratégies permettrait d'améliorer les compétences de chacun. À titre d'exemple, certains ateliers d'écriture, comme ceux du GFEN⁵, en séparant les phases d'écriture (selon le modèle d'Hayes et Flower) ou en encourageant à la réécriture et aux retours critiques sur les textes de pairs, tendent à développer des compétences métascripturales des participants. Néanmoins, il n'y a pas eu, à notre connaissance, d'études visant à mesurer l'efficacité didactique de ces aspects spécifiques du dispositif d'atelier sur les compétences des participants.

Dans le domaine académique, des recherches (Escorcia, 2010) ont été menées afin de mesurer le degré de connaissance métascripturale et métacognitive d'étudiants de licence. Ces recherches visaient également à mettre en relation ce degré de connaissance avec les performances rédactionnelles des étudiants ; en partant du postulat que les scripteurs les plus compétents seraient ceux qui exerçaient le meilleur contrôle sur leurs productions et avaient également un maximum de connaissances sur les processus d'écriture et l'écrit en général. Même si l'étude réalisée par Escorcia donne des résultats contrastés, qui ne permettent notamment pas d'établir de corrélation certaine entre la capacité des étudiants à analyser leurs processus d'écriture sur une tâche de production précise et leurs performances à cette tâche, l'analyse individuelle des réponses d'étudiants sur l'écriture en général permet néanmoins de mettre en avant un certain nombre de connaissances méta qui semblent favoriser les compétences scripturales. Ces connaissances appartiennent pour la plupart au champ de l'autorégulation : « la fixation de buts » et « la réalisation de plans » semblant être des indicateurs forts de réussite. En ce qui concerne les connaissances méta plus proprement liées au(x) genre(s) écrit(s), la corrélation est plus difficile à établir et des études complémentaires semblent nécessaires. Escorcia (2010, p. 11) soulève d'ailleurs l'idée qu'une réflexion sur le degré de motivation serait à envisager afin d'élucider certaines contreperformances d'étudiants, en rappelant notamment que « l'insuffisance d'investissement cognitif des sujets peut provoquer la non-utilisation des connaissances métacognitives » (Escorcia, 2010, p. 12). Cela suppose, selon elle, un certain degré d'exigence de la tâche comme facteur « mobilisateur » lorsqu'on souhaite procéder à un réel entraînement à « l'écriture réflexive » (Escorcia, 2010, p. 14). Escorcia en conclut d'ailleurs que l'enseignement de l'écrit devrait être fondé davantage sur « des actions centrées sur le sujet [...] que sur le produit à effectuer ». Ces observations semblent donc entrer en parfait accord avec l'idée de mettre en place des dispositifs didactiques d'enseignement en atelier d'écriture centrés sur le sujet et visant explicitement à modifier le rapport à l'écrit des élèves et non sur le faire (dans une perspective centrée sur les genres : faire un CV, un compte rendu...). Ces dispositifs, dès lors qu'ils favorisent un investissement affectif et cognitif,

⁵ Groupe Français d'Éducation Nouvelle

devraient permettre de développer les compétences métascripturales favorables au développement de compétences rédactionnelles.

Bien qu'aucune recherche n'ait permis, à notre connaissance, de montrer qu'un entraînement systématique des connaissances métascripturales ou des stratégies d'autorégulation permette d'améliorer considérablement les compétences rédactionnelles, on peut raisonnablement émettre l'hypothèse qu'un tel entraînement, ne serait-ce que parce qu'il obligerait les élèves à considérer la tâche d'écriture dans toute sa complexité, aurait une action bénéfique sur le sujet-scripteur et son activité d'écriture. On peut également supposer que, dans la mesure où les élèves issus de milieux défavorisés seraient, comme nous l'avons expliqué, moins familiers avec le métier d'élève et entretiendraient un rapport moins réflexif à la langue, une telle démarche ne pourrait que les accompagner dans une évolution bénéfique de leur compétence scripturale.

1.4 Synthèse intermédiaire

De nombreuses enquêtes en LP ont mis l'accent sur une forte difficulté scolaire, à priori liée à l'écrit, perçue par les élèves (Charlot, 1999 ; Jellab, 2008) qui se sentent en échec, comme par leurs enseignants (Guernier, 2008). Pourtant, nous ne disposons pas d'études diagnostiques complètes visant à identifier l'ampleur et la nature des difficultés rédactionnelles de ces élèves. Nous avons donc tenté de mieux cerner les besoins et les enjeux spécifiques à notre terrain de recherche, en croisant des recherches issues de différents champs disciplinaires.

En nous fondant sur les constats effectués par Brahic (2009) quant à la diversité des genres d'écrits professionnels et l'hétérogénéité au sein d'un même genre professionnel, mais aussi en tentant de tenir compte de la constante et rapide évolution du champ de la rédactologie (Beaudet, Condamines, Leblay, & Picton, 2016), nous avons été amenée à écarter l'hypothèse d'une approche par les genres de la didactique de l'écrit professionnel. C'est pourquoi, face au besoin toujours croissant en compétences rédactionnelles dans le milieu professionnel lié notamment à la prolifération d'écrits électroniques (Françoise Boch *et al.*, 2016), nous avons opté pour une approche transversale des compétences rédactionnelles des élèves de lycée professionnel.

Compte tenu des caractéristiques sociologiques du public concerné, nous nous inscrivons dans la prolongation d'un certain nombre de travaux didactiques, qui, en s'inspirant de la notion de littératie telle qu'elle a été développée par Jack Goody, s'intéressent aux aspects strictement scripturaux en jeu dans l'acte d'écrire, car supposément plus problématiques pour les élèves les moins pourvus en capital scolaire. Cette approche théorique, bien qu'elle ait l'avantage d'offrir un éclairage sociodidactique à des problématiques d'échec ou de difficultés scolaires, doit être adoptée avec une certaine prudence. En effet, Reuter (2005) nous met en garde contre une lecture médiatisée de Jack Goody qui pourrait conduire à considérer les difficultés scolaires des élèves comme unicasales et ne tiendrait donc pas compte de la complexité des situations individuelles des apprenants. Il nous rappelle également que les trajectoires scolaires des élèves sont toutes différentes et complexes et que les difficultés ou l'échec scolaire, comme le décrochage,

résultent le plus souvent d'une conjonction de facteurs dont il convient de tenir compte (Delamotte-Legrand, Penloup, & Reuter, 2016 ; Guernier, 2016). C'est pourquoi nous tenterons également de porter une attention particulière au rapport individuel que chaque élève entretient à l'écrit et à l'école et nous nous intéresserons également au vécu disciplinaire de chacun (Verfaillie-Menouar & Ordonez-Pichetti, 2016), car le vécu que chaque élève peut avoir du français ou des disciplines professionnelles, indépendamment de son origine sociale, peut influencer fortement sur ses apprentissages. Enfin, il convient de ne pas caricaturer cette approche didactique en assignant un rapport oral aux savoirs aux élèves issus de milieux défavorisés, car le rapport à l'écrit diffère d'un élève à l'autre au sein même de ces catégories sociales dites défavorisées qui recoupent d'ailleurs des réalités très différentes : les pratiques de littératie familiales ou personnelles pouvant diverger d'un individu à l'autre, indépendamment de leur milieu social.

1.5 Éléments de problématisation

Les élèves de lycée professionnel, et plus particulièrement ceux de gestion-administration, parce qu'ils ont été majoritairement orientés dans cette filière suite à un relatif échec scolaire au collège, rencontrent des difficultés scolaires certaines et ont parfois un rapport à l'école difficile. Ces élèves, dont nous avons très largement décrit le profil sociologique, sont moins pourvus en capital scolaire. Et, en nous fondant sur les travaux conduits sur la notion de « raison scolaire » (Lahire, 2008), mais aussi sur l'idée de Barré-de-Miniac (2000) selon laquelle le rapport à l'écrit serait constitutif du rapport à l'école, on peut présupposer que ces élèves ont également un rapport à l'écrit plus difficile que d'autres. Si l'on en croit les travaux conduits en sociologie de l'éducation, ces élèves semblent avoir un rapport plus oral (Charlot, 1999) aux savoirs que les élèves en réussite scolaire. De ces différents éléments établis par la recherche, nous pouvons faire l'hypothèse que le rapport à l'écrit des élèves a un impact direct sur leurs compétences rédactionnelles. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que la situation d'échec relatif aux épreuves certificatives (exclusivement écrites) de certains de ces élèves, comme les difficultés rédactionnelles soulevées par leurs enseignants (Guernier, 2008), sont en grande partie imputable à leur rapport à l'écrit et à la langue qui serait trop éloigné des attentes de l'institution scolaire. Dès lors, notre recherche devra chercher :

- 1) à analyser et décrire plus finement ce rapport à l'écrit pour chacun des élèves impliqué dans ce projet ;
- 2) à déterminer quels sont les champs de la compétence rédactionnelle sur lesquels pourraient a priori se trouver plus en difficulté des élèves ayant un rapport plus « oral » à l'écrit ;
- 3) à déterminer les pratiques pédagogiques qui mettent le plus en difficulté ces élèves en entravant le développement d'un rapport à l'écrit et de compétences rédactionnelles aussi rentables que pour les autres élèves ;
- 4) à déterminer comment une démarche d'atelier, telle que préconisée par la réforme de ces bacs professionnels, pourrait agir conjointement sur lesdites compétences rédactionnelles et le rapport à l'écrit des élèves.

Dans l'optique d'un projet d'action contre les inégalités scolaires, les différents éléments évoqués précédemment concernant l'absence d'un rapport distancié à la langue plus scolairement rentable pour certains élèves de LP nous conduisent à émettre deux hypothèses qui guideront notre démarche :

1) **Certains élèves, ayant un profil sociologique spécifique, un vécu disciplinaire particulièrement difficile en français et/ou des pratiques de littératie familiales moins conformes aux normes scolaires, pourraient, faute d'un enseignement explicite, se trouver fragilisés dans un certain nombre de compétences rédactionnelles.** Ces compétences rédactionnelles leur seraient en effet plus difficiles à développer parce qu'elles relèveraient exclusivement de l'ordre scriptural et s'éloigneraient donc de leur rapport « oral » aux savoirs.

En accord avec cette première hypothèse, une partie de notre travail consistera à **identifier ces compétences proprement scripturales qui devraient poser plus de difficultés aux élèves les moins pourvus en capital scolaire** et à tenter de **décrire précisément les compétences et les difficultés rencontrées par ces mêmes élèves** en tentant de sortir de la seule intuition. L'idée est d'apporter des données objectives sur les compétences langagières de ces élèves ainsi qu'un éclairage didactique sur les difficultés que la sociologie de l'éducation leur prête, deux éléments qui manquent actuellement à la littérature dans le domaine.

2) De cette première hypothèse découle une seconde : **si les élèves échouent dans ces domaines de compétences parce qu'ils n'entretiennent pas un rapport suffisamment « écrit » ou « second » à la langue et aux savoirs, on devrait pouvoir améliorer leurs performances en modifiant ce rapport** par la mise en place de pratiques visant le développement de processus métascripturaux.

Une seconde partie de notre travail de recherche consistera donc à essayer de vérifier **s'il existe bien une relation entre le rapport plus ou moins réflexif que les élèves entretiennent à la langue et leurs performances en production écrite**, et plus spécifiquement dans les compétences identifiées comme relevant plus fortement de l'ordre scriptural : la gestion des implicites et la cohésion textuelle, les postures énonciatives, la mise en paragraphes, mais aussi l'orthographe grammaticale ou la ponctuation.

Après avoir tenté de vérifier s'il y a bien un lien entre les difficultés à porter un regard réflexif sur ses écrits et sur ses pratiques langagières et les performances rédactionnelles des élèves, nous nous demanderons donc, dans une perspective d'action pédagogique, si la mise en place d'un dispositif didactique visant à développer la réflexivité des élèves permet d'agir positivement sur leurs compétences scripturales. C'est donc **l'expérimentation d'un dispositif didactique, fondé sur ces différentes théories scientifiques, qui constituera le cœur de notre recherche.** L'originalité de notre démarche consistera en effet à tester **une méthode pédagogique visant explicitement à agir sur le rapport à l'écrit des élèves par le développement de processus métascripturaux** en engageant le sujet — scripteur dans un rapport plus réflexif à ses propres textes par des activités exigeantes sur le plan cognitif (Escorcia, 2010). Ce dispositif, qui visera explicitement les dimensions affectives (en tentant de réduire le sentiment d'insécurité scripturale des élèves et d'agir sur leur motivation) et

cognitives du rapport à l'écrit des élèves, devra également **exploiter toutes les potentialités de l'atelier d'écriture pour permettre le développement de l'ensemble des compétences littéraciques des élèves** afin de combler les possibles inégalités d'entrée en littératie liées à l'environnement des élèves. En effet, un des présupposés forts de notre recherche consiste à **considérer que c'est en visant explicitement le rapport à l'écrit des élèves que nous pourrions améliorer durablement leurs habiletés à rédiger des textes**. Il s'agira donc pour nous dans un premier temps de nous interroger sur les conditions d'efficacité d'un tel dispositif, qui devra tenir compte des caractéristiques de l'objet enseigné : l'écrit, mais aussi de celles du public (puisque'il s'agit de proposer un dispositif didactique qui réponde aux besoins d'élèves ayant un profil sociodidactique particulier) et du terrain sur lequel ce dispositif sera expérimenté.

1.6 Un bref panorama des pratiques innovantes en didactique de l'écrit : quelques jalons pour une expérimentation réussie

Avant d'élaborer un dispositif didactique qui corresponde aux besoins que nous venons de décrire, il convient d'identifier, dans la littérature didactique, les obstacles et les ressources potentiels pour une telle démarche expérimentale. Nous tâcherons également, par un bref panorama des pratiques expérimentées jusqu'alors, de dégager quelques principes fondateurs pour une expérimentation réussie.

1.6.1 Des obstacles didactiques à prendre en compte

1.6.1.1 *Tradition scolaire et représentations de l'écrit chez les enseignants*

Comme nous l'évoquons plus haut, en nous fondant notamment sur l'enquête de Blaser (2014), le rapport à l'écrit des enseignants peut constituer un frein à l'enseignement, et ce pour plusieurs raisons. D'abord parce que les enseignants, ayant eu pour la plupart un parcours scolaire plutôt réussi, ont intégré un certain nombre d'implicites qui constituent la « raison scolaire » (Lahire, 2008) et l'on peut donc raisonnablement présumer qu'ils ont un rapport à l'écrit très éloigné de celui de leurs élèves sans en avoir forcément conscience. Blaser (2014) pointe notamment une tendance à considérer l'écriture et la lecture comme deux compétences distinctes sans réel lien ou en tout cas sans lien explicite. Ce rapport entre lecture et écriture, pourtant mis en avant par les recherches dans le domaine de la littératie et parfois pressenti par les enseignants, n'est en effet pas revendiqué dans notre tradition scolaire telle qu'on l'observe en classe malgré des préconisations scolaires qui insistent sur ce lien dans les programmes du primaire. Si certains enseignants affirment que lire aide à écrire, c'est souvent seulement en évoquant le volet lexical, et la réciproque n'est jamais évoquée alors même que de nombreuses recherches mettent en évidence la contribution de l'écriture aux compétences de lecture (Belhadj Hacen, 2015 ; Portelette, 2011). On peut donc penser que cette représentation cloisonnée des deux facettes de la compétence littéracique, encouragée par une tradition scolaire dans laquelle le savoir lire précède le savoir écrire et des programmes scolaires où le terme de littératie n'est pas évoqué (bien que le socle commun de connaissances et de compétences fasse une place importante à la mise en relation du lire et de l'écrire et à l'idée d'un continuum dans la compétence comme dans les genres d'écrits), constitue un réel frein à la mise en place de dispositifs pédagogiques innovants et

efficaces. Blaser (2014) relève également, chez des enseignants de lycée général, une tendance à sous-déclarer leurs pratiques « ordinaires » de lecture et d'écriture en raison d'une survalorisation des écrits littéraires. Ceci nous laisse à penser qu'influencés par une tradition scolaire assez forte (puisque l'introduction des écrits fonctionnels en classe n'a été que très récemment officialisée dans les programmes), les enseignants ont une représentation tronquée de l'écrit qui constitue également un frein puisqu'elle empêche la prise en compte de certains types d'écrits, pourtant sans doute plus familiers à certains élèves comme le laisse penser l'enquête de Renard (2011). Cette suprématie de l'écrit littéraire dans l'imaginaire des enseignants peut également freiner l'enseignement de certaines compétences rédactionnelles (notamment celles liées à la fonction communicative de l'écrit).

Enfin la tradition scolaire, dans la conception de l'évaluation qu'elle véhicule, constitue selon nous un frein réel dont nous devons tenir compte. En effet, l'évaluation sommative qui domine dans notre modèle scolaire (avec un rôle prédominant de la notation), outre les aspects différenciateurs évoqués plus haut (Charlet *et al.*, 2015), parce qu'elle met l'accent sur le produit fini, ne favorise pas la mise en place d'activités autour de l'écrit de travail (Bucheton *et al.*, 2014). Même si les programmes scolaires, influencés par les recherches sur la génétique du texte, recommandent l'introduction de brouillons d'écrivains au collège, le fait que l'évaluation repose essentiellement, si ce n'est exclusivement, sur un produit abouti, encourage les enseignants à se focaliser sur la correction linguistique des textes plutôt que sur les processus d'écriture. Cette évaluation participe aux représentations de l'écrit comme produit fini, éventuellement élaboré en plusieurs étapes, au détriment d'une vision cyclique du travail d'écriture, beaucoup plus proche des réalités cognitives de la tâche, comme l'ont très bien montré Oriol Boyer *et al.* (1998). De ce modèle d'évaluation sommative, accompagné d'une conception assez normative de l'écrit, découle une posture d'évaluation peu propice aux apprentissages comme le déplorent Bucheton *et al.* (2014). Très souvent l'enseignant-évaluateur se pose en effet plus en « censeur », détenteur d'une norme à laquelle doit se conformer l'élève qu'en « lecteur » bienveillant (ce qui lui permettrait de rappeler à l'élève que l'on écrit d'abord pour être lu et que la prise en compte du destinataire est une compétence d'écriture à part entière) ou encore en « éditeur », aiguillant l'élève dans l'amélioration de son texte (Pilorgé, 2010). Cependant, puisque les enseignantes de LP pratiquent une évaluation par compétences dans les disciplines professionnelles, on pourrait imaginer qu'une approche pédagogique innovante, tournée vers l'évaluation formative, est possible. À condition que les compétences rédactionnelles à évaluer soient clairement définies et que les enseignantes possèdent une représentation claire des indicateurs correspondant à celles-ci dans le texte d'élève (Beckers *et al.*, 2012). En effet, il convient de faire preuve d'une certaine prudence lorsque nous évoquons les représentations des enseignants puisque, même si la tradition scolaire a sans doute une influence importante sur leurs conceptions de l'écrit, les enquêtes à ce sujet sont très rares et ne concernent pas le LP.

1.6.1.2 Formation et profil des enseignants de LP

La formation des enseignants en didactique de l'écrit est un sujet qui a déjà été abordé par Brunel *et al.* (2016) et il est difficile de dresser un état des lieux précis puisque cette formation est assez hétérogène en fonction de l'ancienneté et du parcours des enseignants

concernés : les IUFM et les ESPE ayant subi des changements réguliers quant à la proportion de temps consacré à la langue et à l'écrit dans la formation des enseignants. Avant de concourir comme enseignants, les candidats suivent une formation disciplinaire (dans la discipline de leur choix) qui n'inclut généralement pas de contenu didactique à proprement parler. S'agissant des enseignants de LP, la question est d'autant plus complexe que les enseignants de français sont bivalents : lettres/histoire. Ils peuvent donc être issus d'une formation littéraire ou de formation d'histoire, ce qui est le cas le plus fréquent (Lopez, 2011). Ainsi s'ajoute pour eux la difficulté de n'avoir, à priori, pas ou peu de formation linguistique ou littéraire pour cerner les enjeux de l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Cette absence de formation initiale peut les mettre dans une situation de relative insécurité qui influence sans aucun doute leur disposition à intégrer de nouvelles réformes comme celle de l'atelier rédactionnel. Il nous semble primordial de tenir compte de cette possible insécurité dans notre travail de recherche, car, comme nous le disions plus haut, Rayou (1998) a montré que ces enseignants avaient une image parfois dégradée de leur propre compétence. En ce qui concerne les enseignants de disciplines professionnelles, leur profil semble encore plus complexe puisque le LP est une institution « en mutation » (Jellab, 2010). Les enseignants de disciplines professionnelles, autrefois plutôt issus du milieu professionnel que de celui de l'enseignement, comme l'affirme Charlot (1999), ont des trajectoires personnelles plus diversifiées désormais (avec plus d'enseignants ayant effectué des études longues dans différents champs disciplinaires). Dans un établissement où se côtoient donc anciens et novices, il est difficile d'identifier un profil type. Néanmoins, on peut présumer que ces enseignants de gestion ou d'économie, qui enseignaient dans les filières secrétariat ou administration avant leur refonte, ne sont, pour la plupart, issus ni de sciences du langage ni de lettres. On peut donc supposer que leur connaissance des travaux en didactique de l'écrit — qui n'ont, rappelons-le, pas toujours eu d'écho dans les programmes scolaires — est restreinte.

C'est pourquoi il nous semble essentiel, au travers de cette recherche, d'analyser plus en détail les représentations de l'écrit des enseignantes de LP à propos desquelles ne nous pouvons qu'émettre des suppositions, mais aussi d'accompagner ces enseignantes dans leur processus de formation continue à l'enseignement de l'écrit.

1.6.1.3 Obstacles à l'introduction de démarches réflexives en classe

Enfin, si l'hypothèse selon laquelle un enseignement mettant l'accent sur l'aspect métacognitif de l'écrit serait bénéfique aux élèves semble valide, les freins au bon déroulement d'une telle entreprise ne manquent pas. En dehors des aspects purement logistiques qui ont un réel impact, les enseignantes ne disposant que de 50 minutes pour leur séance d'atelier, les élèves semblent également peu habitués à ce type de démarche. Les apprentissages langagiers et les processus cognitifs que suppose un enseignement métascriptural font, à la maison comme en classe, l'objet de peu de verbalisation, comme nous croyons l'avoir bien montré dans les parties précédentes. Les élèves arrivant en LP n'ont donc, après plus de dix ans passés dans notre système scolaire, pas l'habitude d'être sollicités dans ce domaine. Il est intéressant d'observer qu'aux tests Pisa le taux de non-réponse des élèves français est particulièrement élevé dans les questions ouvertes (Elalouf, 2012). Geoffre

et al (Rodi, Geoffre, & Epars, 2018) observent le même type de difficultés à verbaliser à l'écrit leurs procédures chez des élèves de primaire auxquels on demande de justifier pour la première fois leurs choix orthographiques.

À ces difficultés, communes à de nombreux élèves, s'ajoute un autre frein lié au profil des élèves de LP. Ces lycéens sont, comme le rappelle Rayou (1998), plus préoccupés par la dimension certificative du baccalauréat que par les apprentissages qu'il est censé sanctionner : difficile en ce cas de les intéresser à un travail méta. Ce phénomène est encore plus présent chez des élèves défavorisés ayant, selon Charlot (1999), une conception assez « utilitariste » du savoir. Il existe donc, côté élève, de réels freins à la mise en place d'une démarche métagraphique et métacognitive.

À priori, on pourrait penser que les enseignants sont moins réticents face à ce genre de démarche, puisqu'ils ont un rapport au savoir différent, pourtant des travaux récents portant sur la mise en place des démarches réflexives autour du mémoire ou du portfolio à l'ESPE tendent à prouver le contraire (Altet, 2013). Un des freins principaux à l'adhésion de la part des enseignants est sans doute le manque de temps, mais aussi une hiérarchisation des priorités qui place l'exécution du programme et la gestion des difficultés disciplinaires ainsi que la préparation au baccalauréat bien au-dessus de la mise en place de démarches réflexives dans leur propre formation comme dans celle de leurs élèves. Peut-être faut-il aussi envisager que, faute de preuve de leur réelle efficacité en termes de performances scolaires, ces méthodes soulèvent un certain scepticisme chez ces enseignants qui n'ont eux-mêmes pas été entraînés à de telles pratiques dans leur parcours scolaire avant l'entrée dans le supérieur. D'autant plus qu'ils disposent, dans les différents manuels qui leur sont suggérés pour la classe, de peu d'outils et de méthodes mobilisables s'ils souhaitent mettre en place un enseignement réflexif avec leurs élèves.

Ainsi, par cette brève incursion du côté de l'institution scolaire et de ce que la littérature a pu dévoiler à ce jour des représentations des enseignants en didactique de l'écrit, nous avons pu identifier un certain nombre de freins, si ce n'est de réticences auxquels pourrait se heurter un dispositif pédagogique innovant, fondé sur les hypothèses que nous formulons.

1.6.2 Des expérimentations didactiques prometteuses

1.6.2.1 État des lieux des recherches sur la maîtrise de la langue et les compétences réflexives

Dans le domaine de l'orthographe, un certain nombre de recherches ont été menées autour des entretiens métagraphiques et tendent à prouver que les démarches de verbalisation autour des formes graphiques employées par les élèves leur permettent de s'autocorriger et d'améliorer leurs performances, notamment dans le domaine de l'orthographe grammaticale (Geoffre, 2014 ; Geoffre & Brissaud, 2012). Ces recherches tendent également à prouver qu'il existerait un lien entre la capacité des élèves à mobiliser le métalangage et la maîtrise de concepts grammaticaux (Levier, Brissaud, & Huard, 2018). Ces études nous poussent donc à porter un intérêt accru aux méthodes d'enseignement explicite de l'orthographe grammaticale mettant l'accent sur le métalangage. Des méthodes, incluant des phases de négociation métagraphiques en groupe ou d'entretiens individuels, autour de

la « phrase dictée du jour » ou de la « dictée zéro faute », ont déjà montré des résultats prometteurs (Maynard, Brissaud, & Armand, 2018).

Ces recherches, bien qu'elles ouvrent des perspectives intéressantes concernant la maîtrise de la langue, ne concernent le plus souvent que l'orthographe et ne permettent donc pas d'aborder l'ensemble des compétences rédactionnelles que nous avons identifiées comme potentiellement problématiques pour nos élèves de LP. De plus, elles concernent le plus souvent le primaire (donc des élèves d'une autre tranche d'âge), et visent alors un apprentissage premier de l'orthographe. On peut donc se demander comment adapter ces approches à une démarche de remédiation à destination d'élèves ayant déjà reçu un premier enseignement traditionnel de l'orthographe grammaticale. Enfin ces exercices de dictées, parce qu'ils visent seulement la maîtrise de certaines notions d'orthographe particulières sont le plus souvent basés sur des phrases ou des textes préfabriqués et non sur des productions d'élèves, les compétences de mise en texte n'étant pas l'objectif principal. On est encore assez loin d'un travail qui partirait des textes des élèves et de problèmes qu'ils auraient effectivement conscience d'avoir à résoudre. La question du passage de ces entraînements spécifiques sur un point particulier d'orthographe à la compétence en situation réelle de production reste encore à résoudre. En effet, le transfert des savoirs et savoir-faire développés dans ce genre d'exercices vers la production écrite ne va pas de soi.

1.6.2.2 *L'approche intégrée : une piste prometteuse*

Suite à ces différents constats, plusieurs recherches ont été entreprises afin de coupler ce travail de la langue avec de la production de texte, ce dans le but de donner plus de sens au travail réflexif mené sur la langue, en le tournant vers un objectif tangible de production écrite (Marin, Lavoie, & Sirois, 2015). C'est ce que l'on appelle « l'approche intégrée » (Allal *et al.*, 2002) puisqu'il s'agit d'intégrer les activités métalangagières dans un travail de production écrite. Les séances de langue que nous proposerons s'inscriront donc dans cette veine. Maynard (2018) a eu notamment l'occasion de tester un tel dispositif couplant des activités de production écrite à contraintes grammaticales, l'écriture d'un texte identitaire et le travail métagraphique auprès d'élèves de LP (dans le même établissement que nous) ; ce qui constitue une approche très innovante. Elle a pu mettre en avant une réelle progression sur certains points d'orthographe grammaticale, mais il reste à évaluer le gain en termes de capacité à produire des textes (dans l'ensemble des composantes de la compétence rédactionnelle).

Ces dispositifs intégrés, bien qu'ils représentent un progrès certain, sont en effet toujours tournés vers la maîtrise de langue qui reste leur objectif premier. De ce fait, s'ils incluent des phases de négociation métagraphique, ils investissent très peu le champ du métascriptural : les élèves n'étant pas amenés à verbaliser autour de la mise en texte ou de ce qui fait la cohésion et la qualité de leurs écrits en dehors de la seule norme graphique. C'est donc sur ce point que nous concentrerons nos efforts, la production écrite constituant notre objectif principal. Nous considérons en effet que les séances de langue doivent être mises au service d'une meilleure maîtrise de la production de textes pour les élèves de notre étude, mais ne constituent pas une finalité en soi.

Ainsi, nous retenons de ce bref panorama des expérimentations récentes en didactique de l'écrit qu'une approche pédagogique articulant un travail métagraphique et une production écrite réellement engageante (au sens où elle permettrait de mobiliser le sujet-scripteur sur le plan cognitif et/ou affectif) pourrait sans doute être adaptée au profil des élèves de LP en leur permettant notamment d'améliorer leurs compétences orthographiques et d'acquérir un rapport plus réflexif à la langue. La motivation des élèves et le sens qu'ils donnent aux activités constituent selon nous un des enjeux majeurs (insuffisamment interrogé jusque-là) de ce type de dispositif, surtout avec un public qui conçoit difficilement la notion de « gratuité » des savoirs (Charlot, 1999 ; Rayou, 1998).

Il reste donc à exploiter les modalités pédagogiques qui permettraient de développer le même genre de rapport réflexif à l'activité de production écrite dans son ensemble, sans se focaliser exclusivement sur l'orthographe, qui ne constitue pas une priorité dans cette recherche. En effet, nous aurons l'occasion de montrer dans nos analyses que les difficultés orthographiques, qui sont loin d'être l'apanage des élèves de LP, agissent souvent comme un masque à des difficultés plus profondes, dans le discours des enseignants comme dans celui des élèves (De Amaral, 2018). Il s'agira également de nous interroger sur les précautions à prendre dans la mise en place de telles démarches expérimentales, si l'on souhaite que les élèves de LP comme leurs enseignants puissent adhérer à une démarche qui contrevient en partie à la tradition scolaire et pourrait entrer en conflit avec certaines de leurs représentations. De telles démarches entrent entre autres en contradiction avec les représentations que l'on peut avoir de l'écrit comme produit abouti, de l'orthographe comme don... mais aussi avec les représentations que l'on peut avoir des élèves de LP, de leurs compétences rédactionnelles et réflexives, comme nous aurons l'occasion d'y revenir dans nos analyses.

1.6.2.3 Des modalités pédagogiques qui ont prouvé leur efficacité pour enseigner la production d'écrits

Enfin, en nous fondant sur la synthèse effectuée par Crinon (2018), nous souhaiterions dresser une liste, non exhaustive, des modalités pédagogiques expérimentées jusqu'alors et ayant prouvé leur efficacité didactique :

- 1) la révision entre pairs et les différents dispositifs d'hétérocorrection
- 2) l'élaboration et l'application de grilles de révision sur les différents genres textuels
- 3) l'écriture créative (pour favoriser l'engagement)
- 4) les activités de réécriture, pastiches, et autres activités intertextuelles permettant d'articuler le lire et l'écrire
- 5) les activités de préparation et de réflexion orales autour du texte

Globalement, les travaux dont Crinon dresse la synthèse nous encouragent à travailler dans trois grandes directions :

- 1) enseigner conjointement la langue et le texte

2) favoriser les activités articulant lecture et écriture, mais aussi celles qui permettent de rendre ce lien plus visible et plus conscient

3) enseigner à l'élève des stratégies d'écriture en favorisant son investissement affectif, mais aussi, et surtout cognitif dans des activités qui rendent visibles les processus d'écriture.

Ces grands principes didactiques, qui devraient présider à la mise en place d'un dispositif d'enseignement complet de la compétence rédactionnelle passent par différentes modalités pédagogiques, exploitant tantôt le collectif classe tantôt le travail individuel et personnel de l'élève. Une telle approche didactique passe également par la mise en place d'activités qui amènent l'élève, tantôt à s'engager davantage sur le plan affectif, dans une démarche créative, tantôt à se distancier pour développer des aptitudes réflexives.

1.7 Conclusion

Le dispositif d'atelier, parce qu'il permet, selon Rossignol (1996), un travail métascriptural important, mais aussi parce qu'il articule le lire et l'écrire nous paraît particulièrement propice à l'expérimentation d'un dispositif pédagogique innovant : il devrait nous permettre de mener une réelle réflexion, avec les différents acteurs, sur leurs représentations de l'écrit et donc d'identifier voire de neutraliser certains freins. Ce dispositif, prévu par le référentiel de gestion-administration, n'étant pas accompagné d'instructions quant aux pratiques à mettre en place pour développer et évaluer les compétences rédactionnelles, constitue également un lieu propice à la réflexion autour de la posture évaluative de l'enseignant et de la manière dont elle pourrait être davantage mise au service de l'apprentissage. Notre expérimentation constituera donc, en nous inspirant des travaux sur l'approche intégrée (Allal *et al.*, 2002 ; Marin *et al.*, 2015 ; Maynard *et al.*, 2018), à tenter d'exploiter au mieux un dispositif d'atelier d'écriture fondé sur les principes et les invariants de Chartier (2008) en y intégrant une démarche métascripturale systématique associée à une réflexion sur l'évaluation formative. Un tel dispositif, à condition qu'il tienne compte des réalités du terrain, devrait nous permettre de mettre à l'épreuve notre hypothèse selon laquelle travailler le rapport à l'écrit d'élèves ayant un rapport « plus oral » aux savoirs pourrait leur permettre d'améliorer leurs performances dans les composantes proprement scripturales de la compétence rédactionnelle.

Nous nous intéresserons également à la manière dont un tel dispositif peut agir sur les pratiques et les représentations des enseignants qui y participent, émettant l'hypothèse qu'une amélioration durable des pratiques de classe ne peut s'envisager que si on travaille également sur les représentations des enseignants dont la formation en didactique de l'écrit demeure à ce jour souvent insuffisante.

Afin de mener à bien cette expérimentation, nous serons donc amenée à identifier plus précisément les freins et les leviers propres au terrain sur lequel elle s'implante, la formation des enseignants de LP et leurs pratiques de classes ayant été jusqu'alors négligées par la littérature dans le domaine. Nous serons également amenée à porter, dans notre approche méthodologique, une attention particulière aux conditions d'appropriation des innovations proposées par les différents acteurs de la classe, élèves comme enseignants. Ces précautions,

nécessaires au bon déroulement de l'expérimentation, guideront donc nos choix méthodologiques.

Chapitre 2 : Méthodologie

2.1 Objectifs de la recherche et postulats de départ

Le projet de recherche Ecrire@lp doit répondre à plusieurs objectifs :

1. identifier les compétences et les difficultés à l'écrit des élèves de gestion-administration dans une démarche diagnostic.
2. concevoir puis tester un dispositif pédagogique de « remédiation » aux difficultés scripturales des élèves qui s'appuie sur leur « déjà-là » en termes de pratiques de l'écrit et de compétences.

En croisant la littérature en sociologie de l'éducation et en didactique de l'écrit, nous émettons plusieurs hypothèses quant aux difficultés des élèves :

1. Il existe, chez ces élèves, de nombreuses connaissances et compétences ignorées (Penloup, 2007), masquées par un discours de déploration sur les compétences des élèves de LP.
2. S'il semble évident que ces élèves rencontrent des difficultés en orthographe grammaticale (Guernier *et al.*, 2017), difficultés qui sont bien perçues par les enseignants (Guernier, 2008), on peut supposer que ces préoccupations orthographiques masquent d'autres aspects tout aussi préoccupants de la compétence rédactionnelle. Nous émettons en effet l'hypothèse que ces élèves, parce qu'ils sont pour certains moins pourvus en capital scolaire, ont également un rapport à l'écrit et des compétences textuelles problématiques.
3. S'il existe des pratiques différenciatrices qui mettent certains élèves plus en difficultés que d'autres (Bautier *et al.*, 2015), il doit exister des pratiques de classe qui sont plus favorables que d'autres au développement d'un rapport réflexif au langage et à des pratiques de l'écrit scolairement rentables qui manqueraient justement à une partie des élèves de LP (Charlot, 1999 ; Lahire, 2008).
4. Il existe, côté enseignant comme côté élève, dans les pratiques et dans les représentations de l'écrit, des freins à la mise en place de ces pratiques d'enseignement que la didactique se doit d'identifier si elle souhaite pouvoir agir dessus.

Cela nous amène donc à dégager quelques principes didactiques qui devraient présider à la conception du dispositif de remédiation :

1. Une approche intégrée de l'écrit, parce qu'elle permet de travailler la langue et la production de textes, devrait être particulièrement adaptée pour remédier aux difficultés des élèves de LP
2. Une pédagogie qui met l'accent sur les tâches métascripturales, parce qu'elle permet d'agir explicitement sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leurs compétences dans un même mouvement, devrait être particulièrement adaptée aux besoins des élèves les moins pourvus en capital scolaire
3. Une pédagogie explicite devrait éviter de mettre certains élèves en difficulté par rapport à d'autres, plus proches de la culture scolaire

4. Notre dispositif, pour être efficace, devrait s'appuyer sur le déjà là des élèves, mais aussi sur celui des enseignants en tenant compte de leurs pratiques et représentations préexistantes en matière d'enseignement de l'écrit.

Ce travail de recherche, parce qu'il est relié à un projet d'action éducative, doit également englober des objectifs pédagogiques partagés avec l'équipe enseignante du lycée Louise Michel :

1. Permettre et mesurer une amélioration des performances scolaires des élèves dans les différentes tâches écrites

2. Proposer une séquence pédagogique qui s'intègre au dispositif « d'atelier rédactionnel » en coanimation prévu par la réforme du baccalauréat professionnel GA. En effet, puisque les enseignantes du lycée Louise Michel ont élaboré leur propre projet d'action dans lequel elles faisaient part d'un désir de renouveler leurs pratiques au sein de ces « ateliers rédactionnels », il s'agit pour l'équipe de recherche d'accompagner ce changement. Le projet de recherche n'a pas pour vocation de provoquer ou d'initier une évolution des pratiques d'enseignement, mais bien de répondre à un désir de changement exprimé par les enseignantes (ainsi qu'à une obligation institutionnelle qui était celle de la mise en place d'atelier en coanimation).

3. Proposer aux enseignantes des pratiques innovantes qu'elles seront à même de conserver et de développer une fois l'équipe de recherche partie, dans une démarche proche de l'accompagnement au développement professionnel.

Ces différents objectifs de recherche et d'action ont donc présidé à un certain nombre de choix méthodologiques que nous exposerons et expliciterons dans la suite de ce chapitre. C'est notamment pour répondre aux besoins de « mesurer la progression » des élèves tout en « accompagnant un changement des pratiques d'enseignement », mais aussi pour vérifier nos hypothèses quant au profil des élèves de LP (difficultés et compétences) que nous avons opté pour un suivi longitudinal. En effet, seul un suivi sur les trois années de scolarité au LP de notre cohorte d'élèves et du groupe d'enseignants peut permettre d'observer, d'accompagner et de mesurer des changements dans les compétences rédactionnelles de ces élèves (l'acquisition de compétences à l'écrit et les changements dans les représentations s'inscrivant sur un temps nécessairement long).

Les objectifs pédagogiques, autour de l'atelier rédactionnel notamment, comme la nécessité de valider nos hypothèses en ce qui concerne les pratiques didactiques les plus efficaces auprès d'un public à priori moins pourvu en capital scolaire (autour de l'approche intégrée et des démarches métascripturales) nous imposent de combiner cette approche longitudinale à une partie expérimentale, plus condensée dans le temps.

Le fait que nous disposions de peu de données sur les compétences effectives des élèves de LP, bien que nous émettions l'hypothèse que, sous un discours alarmiste, se dissimulent de véritables aptitudes inexploitées, tout comme le fait que les pratiques d'enseignement de l'écrit en LP constituent un sujet peu documenté, explique que nous ayons été amenée à découper notre recherche en 2 étapes. La première de ces étapes a consisté à effectuer une

étude exploratoire du terrain afin de vérifier nos hypothèses concernant le public de LP et les pratiques de classe. La seconde étape a consisté à concevoir et expérimenter un dispositif pédagogique adapté qui découlerait des résultats de cette première étude diagnostique.

2.2 Le protocole initial

Notre protocole de recherche prévoyait donc que nous procédions en deux temps : d'abord l'« étude diagnostic » du terrain de recherche, ensuite la phase d'expérimentation. Cette approche en deux phases supposait la collecte de données de natures très différentes : des données écologiques collectées en classe pendant la phase de diagnostic et des données provoquées essentiellement collectées lors de la phase expérimentale. La première partie du travail de recherche s'inscrit donc dans une approche compréhensive qui nous permet de décrire au mieux les réalités du terrain observé. Néanmoins, même lors de la phase de diagnostic, certaines données ont dû être « provoquées » (par le biais d'enquêtes) pour nous permettre d'affiner notre diagnostic. En effet, notre protocole de recherche est un protocole de « recherche-action » qui s'inscrit dans une démarche de didactique ascendante. Il s'agissait donc pour nous de mettre en place une démarche qui nous permette d'identifier les besoins émanant du terrain pour ensuite élaborer une expérimentation qui réponde à ces besoins. Les éléments à collecter comme les outils de traitement adoptés ne trouvent leur pertinence que dans un souci d'adaptation au terrain et ont donc été amenés à évoluer au fil de la recherche. La recherche de terrain, qui plus est sur un terrain aussi instable que les classes de LP, impose également une grande flexibilité de la part du chercheur qui doit faire face à de nombreux aléas (notamment dans les changements de population) qui impactent son recueil de données et le contraignent à modifier son protocole de recherche.

Nous avons donc été amenée à opérer des changements importants dans ce protocole initial, que nous avons parfois choisi d'opérer pour affiner notre diagnostic et nous adapter au mieux aux éléments qui émergeaient du terrain, mais qui nous ont parfois aussi été imposés.

2.2.1 Le suivi longitudinal

Les apprentissages langagiers sont particulièrement complexes et s'inscrivent dans un temps long, les compétences rédactionnelles se développent dans un apprentissage continu du CP jusqu'à la fin de la scolarité et même au-delà. C'est pourquoi le protocole de départ prévoyait que nous effectuions un suivi longitudinal des 39 élèves qui composaient les deux classes de GA impliquées dans le projet *Ecrire@lp*, de la seconde à la terminale. Ces 39 élèves étaient encadrés par deux binômes d'enseignants volontaires : 1 pour chaque classe. Chaque binôme était composé d'une enseignante de lettres/histoire et une enseignante de disciplines professionnelles (économie, gestion, droit). Un tel projet visant à modifier durablement les pratiques enseignantes nous offrait donc la possibilité, au travers des enseignantes impliquées, d'accompagner et d'observer le développement professionnel d'enseignantes chevronnées. C'est pourquoi nous prévoyions de recueillir, au fil des 3 années de la recherche, des données auprès des 4 enseignantes qui contribuaient à ce projet de recherche, dans une démarche de suivi longitudinal des enseignants similaire à celle prévue pour les élèves.

Dans le cadre de ce suivi longitudinal, nous prévoyions, côté élève, de procéder, dès la première année de la recherche, à une collecte de productions écrites et à une enquête par

entretiens, afin de vérifier nos hypothèses quant au lien entre difficultés rédactionnelles et rapport à l'écrit des élèves. Du côté des enseignants, nous avons prévu de procéder à des observations de classe, mais aussi à des enquêtes (par entretiens d'explicitation) sur leur conception de l'enseignement de l'écrit. La collecte de l'ensemble de ces données au fil du projet de recherche devait nous permettre, du côté enseignant comme du côté élève, d'observer et de mesurer des évolutions des pratiques, des compétences et du rapport à l'écrit.

2.2.2 L'expérimentation

Le suivi longitudinal devait être combiné à une phase expérimentale, qui correspondait à la seconde partie de notre projet de recherche. Cette expérimentation était prévue sur la seconde année de la recherche, qui correspond à la classe de première pour les élèves de notre cohorte (année importante du cursus de LP, car c'est celle de la passation du BEP). Elle était encadrée d'un prétest et d'un posttest et comprenait 14 séances d'atelier que nous décrirons plus loin. Les tests devaient nous permettre d'évaluer l'efficacité du dispositif pédagogique en mesurant les progrès des élèves.

Le protocole de recherche initial prévoyait donc que les 39 élèves qui composent les deux classes de seconde initialement impliquées dans le projet de recherche participent à cette expérimentation. Nous prévoyions également de faire passer le prétest et le posttest (avec un même intervalle temporel) dans une classe témoin, choisie dans un autre lycée de l'académie pour sa composition sociologique et ses taux de réussite au baccalauréat à peu près similaires à ceux du lycée Louise Michel dans les filières GA.

2.2.3 Impacts des aléas de terrain sur le protocole de recherche

2.2.3.1 *De l'observation participante à la mise en place d'un dispositif d'accompagnement à la formation*

Lors de notre phase d'observation des pratiques effectives d'enseignement, nous nous sommes aperçue que les enseignantes n'étaient pas formées aux méthodes d'enseignement en atelier (que ce soit les enseignantes de lettres ou de disciplines professionnelles) et que leurs pratiques étaient, de fait, très éloignées du format de l'atelier. Il nous a donc paru intéressant, pour préparer au mieux la mise en place du dispositif expérimental qui devait suivre, de proposer aux enseignantes quelques apports théoriques concernant l'enseignement en atelier d'écriture et ses spécificités. Dans le même temps, plus nous passions de temps en immersion dans les classes, plus il semblait évident que notre présence, en tant qu'observateur « muet » — au sens où nous observions les pratiques sans les commenter — ne correspondait pas pleinement aux attentes des enseignantes impliquées dans le projet. En effet, les enseignantes ayant formulé le vœu d'être accompagnées dans un changement de leurs pratiques semblaient « frustrées » de voir cet accompagnement différé dans la seconde phase de la recherche. Nous avons donc pensé qu'il serait intéressant de proposer aux enseignantes qui le souhaitaient quelques séances de formation ou plutôt d'accompagnement à la formation.

Les cinq enseignantes impliquées dans la phase d'observation de classe (4 enseignantes impliquées dans le projet lors de l'année de la recherche + une enseignante de lettres/histoire

extérieure au projet nous ayant ouvert sa classe de première pour observation (cf. 2.4.1.2.1 p.108) se sont montrée très enthousiastes et nous ont fait part de besoins en formation sur la question de l'évaluation des textes d'élèves, de la conception de consignes, de l'animation d'atelier.... Faute de temps, nous n'avons pas pu mettre en place de cycles de formations correspondant à toutes leurs demandes, mais nous avons proposé un court cycle de trois séances axées sur la didactisation des ateliers d'écriture : Quelles sont les caractéristiques essentielles d'un atelier ? Que change cette pratique en termes de gestion de la classe ? De formulation des consignes ? De types d'activités ? Ce cycle de formation se composait de 3 volets :

1. quelques apports théoriques sur la notion d'atelier d'écriture en didactique suivis d'échanges et d'une réflexion ouverte sur l'adaptation de cette notion aux classes de GA et au dispositif d'atelier rédactionnel tel qu'il est présenté dans le référentiel,
2. à quelques mois d'intervalles, un retour réflexif (étayé par une grille d'auto-observation conçue en groupe et distribuée à l'issue de la séance précédente) avec échanges de pratiques sur les séances d'atelier rédactionnel (avec pour objectif de confronter sa pratique aux éléments théoriques vus précédemment)
3. une mise en situation par un exercice d'écriture créative fait en atelier et un retour critique sur cette expérience d'apprenant.

La mise en place de ces séances, qui n'étaient pas prévues dans le protocole initial, nous a permis de tisser une relation de confiance et de collaboration avec les enseignantes tout en évaluant plus précisément leur zone de développement professionnel (Courally, 2007) pour réduire au maximum l'écart qui pourrait exister entre nos propositions didactiques et les pratiques que les enseignantes seraient prêtes à adopter. Ce changement méthodologique nous a également amenée à ajouter à notre statut d'enseignante et de chercheuse celui de « formatrice » ce qui a pu, à certains moments, complexifier notre positionnement épistémique comme nous le verrons plus loin (cf.2.5.2 p.115).

2.2.3.2 Du suivi longitudinal aux monographies

Nous prévoyions au départ de suivre l'ensemble des 39 élèves sur leurs 3 années de scolarité en LP, or, l'instabilité des effectifs dans ces classes a rendu ce projet de départ très difficile : beaucoup d'élèves se réorientent en cours de formation ou abandonnent et, pour ceux qui n'abandonnent pas, la présence en classe est assez aléatoire. Ces éléments, déjà connus de l'équipe de recherche, ont rendu le suivi difficile. Hélas, une difficulté imprévue est venue s'y ajouter : la répartition des effectifs de classe entre la seconde et la première a grandement modifié la configuration de la population enquêtée. Les élèves avec lesquels nous travaillions ont été, en partie, répartis dans d'autres classes et d'autres, pour lesquels nous n'avions pas de données en année 1, sont venus se joindre aux classes impliquées dans le projet. De plus, l'atelier rédactionnel se faisant en demi-groupe, nos deux classes se sont découpées en 4 groupes qu'il nous était impossible de suivre dans leur ensemble. Dans de telles conditions, il semblait complètement impossible d'effectuer un réel suivi pour l'ensemble des élèves à la fois sur l'évolution de leurs compétences rédactionnelles et sur

l'évolution de leur rapport à l'écrit. Voilà pourquoi nous dresserons plutôt quelques portraits ou monographies d'élèves pour lesquels nous disposons d'un recueil de données un peu plus complet et dont le profil nous semble particulièrement intéressant.

Nous aurions également souhaité observer l'ensemble des enseignants impliqués dans notre projet sur des heures de cours données en dehors du dispositif d'atelier en GA afin de connaître les habitudes et la personnalité professionnelle de chacune (chaque enseignant ayant son propre « style ») avant de leur proposer un contenu expérimental, mais seule une enseignante de notre groupe initial suivait en effet d'autres classes de GA que celles participant au projet. C'est pourquoi, si les heures de cours « ordinaires » d'économie observées en classe de première GA lors de la première année de la recherche sont bien dispensées par un membre à part entière de l'équipe enseignante *Ecrire@lp*, les heures de lettres et d'histoire en revanche sont dispensées par une autre enseignante de lettres/histoire qui ne participe pas à la phase expérimentale de la recherche et n'enseigne pas aux classes de seconde impliquées dans ce projet.

La refonte des effectifs a également eu un impact sur notre suivi des enseignants. En effet, le binôme qui travaillait initialement avec la classe B s'est trouvé, après la refonte des 3 classes de GA en 2, à ne plus enseigner en GA. Nous avons donc dû suspendre notre collaboration avec ces enseignantes initialement observées et interrogées. Ce changement a donc mis à mal notre projet de suivi longitudinal des enseignants, car nous ne disposions plus de l'ensemble des données que pour deux enseignantes. Cela nous a donc amenée à interrompre la collecte de certaines données.

2.2.3.3 La réduction du groupe d'expérimentation

Si ces contraintes ont eu un impact très important sur le suivi longitudinal côté élève comme côté enseignant, auquel nous avons dû en grande partie renoncer, elles ont également eu une forte incidence lors de la phase d'expérimentation. En effet, une grande partie de nos choix didactiques découlaient des informations recueillies quant aux pratiques enseignantes et au rapport à l'écrit des élèves impliqués dans le projet. Or, les enseignants et les élèves qui se sont trouvés face à nous n'étaient pas tout à fait les mêmes que ceux enquêtés au départ. Nous avons donc dû composer avec ces nouveaux profils. Si les changements d'élèves, qui participent de la réalité de la classe, n'ont pas été trop difficiles à gérer, les changements d'enseignants, eux, ont posé une réelle difficulté.

Comme nous le disions plus haut, il nous était physiquement impossible de mener l'expérimentation dans les 4 groupes formés, nous avons donc choisi de tester le dispositif sur un groupe dans la classe A et un dans la classe B. Or, dans la classe B, aucun des deux enseignants n'avait formulé ou suivi le projet d'action pédagogique de départ. Ils n'avaient participé à aucune réunion, aucune formation et n'avaient, à priori, répondu à aucune de nos enquêtes. Bien que nous ayons effectivement mené 13 séances dans ce groupe, les données collectées s'avèrent inexploitables. Nous avons donc dû exclure cette classe de notre étude faute d'une réelle adhésion.

Ces changements, indépendants de notre volonté, ont donc eu un impact sur la population concernée par chaque étape de notre recueil de données (en réduisant notamment le nombre d'élèves et d'enseignants disponibles à certains moments de la recherche) et expliquent que nous ayons dû composer différents groupes à chaque étape de la recherche, mais aussi que nous n'ayons pas toujours de recueil complet (pour chaque type de donnée ou pour chaque participant). C'est pourquoi nous rappellerons à chaque étape de l'analyse quelles données sont traitées et pour quel échantillon de population. C'est également la raison pour laquelle nous opèrerons, sauf dans le cadre des monographies, peu de recoupement et nous montrerons prudente dans nos comparatifs comme dans nos tentatives de généralisation.

2.3 Le protocole suivi

2.3.1 Phase 1 : Étude diagnostic

Notre étude diagnostic comprend plusieurs axes de recherches qui ont présidé à l'élaboration de notre recueil de données :

1. Interroger le rapport à l'école et le profil sociodidactique des élèves
2. Explorer les pratiques d'enseignement de l'écrit
3. Explorer les compétences rédactionnelles des élèves
4. Explorer le rapport à l'écrit des élèves

2.3.1.1 *Interroger le rapport à l'école et le profil sociodidactique des élèves : les enquêtes par entretiens*

Nous avons mené deux séries d'enquêtes par entretiens qui devaient nous permettre de vérifier si quelques données de la littérature quant à la composition sociologique et au capital scolaire des élèves s'appliquaient bien à notre échantillon de population :

1. Les classes de LP concentrent plus d'élèves issus de milieux populaires ou de l'immigration (Cnesco & Ciep, 2016)
2. Les classes de LP scolarisent plus de redoublants et d'enfants dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures (Cnesco & Ciep, 2016)
3. Les filières de GA sont le lieu d'une certaine logique d'orientation par l'échec qui a un impact sur le rapport à l'école et à l'écrit des élèves (Palheta, 2011)
4. Si ces caractéristiques ne suffisent pas à déterminer le « capital scolaire », lorsqu'on les met en relation avec d'autres éléments tels que le type de pratiques de littératie familiale ou à un certain rapport à l'école et aux savoirs, la conjonction de ces phénomènes peut être en partie explicative de difficultés scolaires (Charlot, 1999 ; Lahire, 2012).

2.3.1.1.1 *Une première série d'entretiens sur le rapport à l'école et le capital scolaire des élèves*

La première série d'entretiens, qui vise à mieux connaître chaque élève dans son profil sociolinguistique et son vécu scolaire, se découpe en deux parties. La première partie, plus directive, nous a permis de recueillir un certain nombre de données factuelles censées influencer sur le capital scolaire des élèves : ces données sont d'ordre sociolinguistique (origine sociale

des élèves, parcours scolaires des parents et des aînés...). Nous nous sommes donc inspirée pour cette première partie des données sociolinguistiques recueillies par Patricia Lambert (2005). Dans une seconde partie, nous cherchons à mieux cerner les attentes et envies de ces élèves vis-à-vis de l'institution scolaire tout en explorant leur trajectoire scolaire afin d'identifier si des processus d'orientation par l'échec ou d'autosélection ont été à l'œuvre dans leur scolarité (Palheta, 2011) et en tentant de caractériser le rapport à l'école de ces élèves, souvent perçus comme en posture de « refus scolaire » (Rayou, 1998). Ces entretiens semi-directifs ont été conduits en mai de la première année de thèse, sur le temps de classe, dans une salle de classe, en tête à tête avec des élèves volontaires sur une durée de 11 à 20 minutes en fonction des élèves. 15 volontaires, issus des deux classes de gestion-administration participant au projet, ont accepté de répondre à notre première série de questions sur leurs parcours scolaires, leur rapport à l'école et leurs pratiques de littératie. L'échantillon de population concerné ici n'est peut-être pas représentatif de l'ensemble des élèves de GA, mais, en croisant les réponses offertes avec les différents travaux cités dans notre état de l'art, nous pouvons néanmoins voir quelques grandes thématiques, dont les conséquences didactiques ne semblent pas négligeables, se dégager. Les entretiens ayant été conduits au terme d'une année d'immersion dans les classes, on peut penser que la relation de confiance entre les élèves et l'enquêtrice leur a permis une plus grande sincérité. Cette relation de confiance, associée au principe de volontariat, a permis d'obtenir un discours assez libéré qui est essentiel pour bien cerner le rapport à l'école de ces élèves et a permis de constituer une base solide pour la seconde série d'entretiens qui aborde des aspects plus personnels.

2.3.1.1.2 Une deuxième série d'entretiens sur le vécu disciplinaire

La seconde série d'entretiens, conduite en octobre de l'année 2 de la recherche, est également semi-directive et vise à collecter des données moins factuelles portant sur le vécu disciplinaire des élèves et son influence potentielle sur leur rapport à l'écrit. Les questions sur le vécu disciplinaire en français comme en matières professionnelles sont inspirées d'une enquête de Verfaillie-Menouar et Ordonez-Pichetti (2016) qui portait sur le rôle du vécu disciplinaire dans le décrochage scolaire (plus particulièrement la discipline « français »). Afin de mieux cerner l'influence éventuelle de ce vécu sur l'implication des élèves à l'écrit, nous avons également inclus des questions ouvertes visant à faire surgir des souvenirs de moments d'écriture ou de lecture, inspirées des travaux de Frier *et al.* (2007). Faute de temps, nous n'avons pas pu conduire cette seconde enquête auprès de l'ensemble des volontaires interrogés en série 1 (dont certains s'étaient d'ailleurs réorientés et avaient quitté le projet), nous avons donc conservé parmi les 15 volontaires initiaux 11 sujets qui nous avaient peu parlé spontanément de leur sentiment par rapport à l'écrit et de leur vécu dans la discipline français.

2.3.1.1.2.1 Traitement

Nous avons procédé à une analyse thématique des propos recueillis lors des entretiens. Nous avons cherché des thématiques communes qui se dégageaient des entretiens avec différents élèves (par exemple le rapport affectif au maître) en tentant de voir si elles recoupaient des thématiques déjà identifiées par la recherche. Ces recoupements se sont faits à partir

d'éléments lexicaux saillants : par exemple, si plusieurs élèves employaient des termes très marqués au niveau de l'affect pour parler de leur orientation, on pouvait opérer un rapprochement avec la thématique de la blessure narcissique (Jellab, 2008). On a notamment été sensible aux adjectifs, mais aussi au vocabulaire axiologique (quand un élève traite une ancienne professeure de « *salope* ») ainsi qu'aux pronoms utilisés... On a pu notamment observer un emploi de pronoms indéfinis dans les récits de processus d'orientation.

2.3.1.2 Explorer les pratiques d'enseignement de l'écrit en LP

La première phase de la recherche, qui visait à dresser un état des lieux complets, nécessitait que nous nous intéressions aux pratiques d'enseignement de l'écrit en LP ainsi qu'aux représentations des enseignants qui les sous-tendent.

2.3.1.2.1 Observations : une immersion dans les classes de LP

La première année de la recherche visant en partie à décrire et à analyser les pratiques d'enseignement effectives en GA, nous avons procédé à de nombreuses observations de classe. Ces observations, qui devaient également favoriser notre immersion dans le terrain de recherche, doivent nous permettre de repérer un habitus professionnel sur lequel nous appuyer pour la mise au point de notre futur dispositif expérimental. En effet, comme le rappelle Perrenoud (1994, p. 2), la notion d'habitus pourrait se rapprocher de celle des savoir-faire « conçus précisément comme capacité de mobiliser des savoirs en situation », si ce n'est qu'elle permet de prendre en considération « l'ensemble des schèmes dont dispose un acteur » (Perrenoud, 1994, p. 3). L'acteur est ici un enseignant et le schème : « la structure de l'action [...] l'invariant, le canevas, qui se conserve d'une situation singulière à une autre, et s'investit, avec plus ou moins d'ajustements, dans des situations analogues. » (Perrenoud, 1994, p. 4). Ces observations doivent également nous permettre de vérifier un certain nombre d'hypothèses quant à l'enseignement de l'écrit :

1. il existe des pratiques, liées à une pédagogie « implicite », qui pénalisent les élèves les plus démunis en capital scolaire, à l'insu de leurs enseignants (Bautier, 2006) ;
2. il existe, dans les pratiques effectives de classe des éléments qui peuvent influencer sur les représentations que les élèves se font de l'écrit (notamment dans la manière dont la tâche écrite est présentée aux élèves) ;
3. il existe également, dans l'habitus professionnel des enseignants, des éléments qui pourraient être exploités pour mettre en place un enseignement plus efficace de l'écrit.

En effet, bien que nous cherchions, à l'instar d'Élisabeth Bautier (2006), à identifier de potentielles pratiques différenciatrices auxquelles remédier parce qu'elles freineraient les apprentissages des élèves les plus démunis en termes de capital scolaire, la priorité est pour nous d'identifier d'éventuels leviers didactiques et d'évaluer la zone de développement professionnel (Courally, 2007) des enseignantes impliquées dans ce projet afin de ne rien proposer dont les enseignantes ne seraient pas prêtes à s'emparer de manière efficiente.

2.3.1.2.1.1 Une première série d'observations (hors atelier rédactionnel)

Cherchant à identifier des pratiques relevant de l'habitus, nous avons décidé dans un premier temps (jusqu'aux vacances de Toussaint de la première année du projet) d'observer des cours d'économie, de gestion, de lettres et d'histoire dispensés dans la classe de première et non des séances d'atelier rédactionnel. En effet, l'atelier rédactionnel, parce qu'il venait d'être mis en place et perturbait les routines de classe, ne nous semblait pas être le lieu adapté à une observation des pratiques « ordinaires » de ces enseignantes. Nous avons donc d'abord observé 13 heures d'enseignement sur une classe extérieure au projet, qui ne pratiquait pas d'atelier rédactionnel : 7 en matières professionnelles et 6 en lettres histoires. Les 7 heures de matières professionnelles étaient dispensées par une enseignante impliquée dans le projet.

Étant donné que nos hypothèses de départ, quant aux pratiques de classe, tournent autour de l'efficacité des gestes didactiques visant l'enseignement de l'écrit (Bucheton *et al.*, 2014), nous avons décidé de nous focaliser sur un certain nombre d'indicateurs qui nous semblent pertinents) :

1. La place et la part de temps consacré à l'écrit (en nous inspirant de l'enquête Lire Ecrire CP (Goigoux, 2016))
2. La relation entre le lire et l'écrire dans les activités de classe
3. Les types d'écrits proposés et la variété des activités proposées autour de ces écrits
4. Les fonctions de l'écrit mobilisées dans les différentes activités (Bucheton *et al.*, 2014]
5. La part consacrée aux activités métalangagières ou métascripturales en classe.⁶

Ces éléments doivent nous permettre d'identifier comment les activités proposées peuvent véhiculer certaines représentations de l'écrit, plus ou moins efficaces sur le plan didactique. Nous partons en effet de l'hypothèse que, plus les activités de classe offrent une vision variée et complexe de la tâche d'écriture, plus les représentations de l'écrit des élèves seront riches.

Étant donné que nous nous intéressons également aux pratiques différenciatrices, plus que sur la nature et la variété des tâches proposées, nous nous focalisons sur la manière dont ces tâches sont amenées et notamment sur le guidage et l'étayage qui sont proposés. Ces deux dimensions constituent donc des éléments essentiels de notre grille d'observation (cf. grille d'observation conçue pour la classe de première en annexe 8.5 p.376). En effet, nous partons du principe que certaines modalités pédagogiques sont plus explicites que d'autres.

⁶ Partant de l'hypothèse selon laquelle certains élèves de LP manqueraient de distance réflexive vis-à-vis de l'écrit (Lahire, 2000), nous avons en effet cherché à observer si des activités méta étaient mises en place dans ces classes. C'est pourquoi nous avons relevé tous les moments où l'enseignante ou les élèves, à l'oral, employaient la langue pour parler de la langue ou du texte : tous les éléments de discussion sur les figures de style, l'orthographe ont été relevés et comptabilisés.

Lors de ces premières observations, nous avons assumé un rôle d'observateur passif et n'avons donc pas « participé » aux activités de la classe. Dans une démarche ethnographique, qui examine « les modes d'existence, les valeurs, les croyances, les rituels [...] — en un mot tout le mode de vie — de groupes précis » par « l'utilisation sur de longues périodes d'observation », « d'entrevues non structurées » (qui correspondent aux nombreuses réunions et discussions qui ont ponctué ce projet) et d'« informateurs clé » (Woods, 1990, p. 149), nous cherchions essentiellement à comprendre les habitudes et les pratiques de classe et nous avons donc été amenée à modifier notre grille après une ou deux heures d'observation pour qu'elle permette de décrire au plus près les réalités de la classe. En effet, l'approche ethnographique, parce qu'elle « cherche à comprendre ce qui se passe dans les classes, dans un but qui dépasse une simple révision des activités : recueillir des données et des résultats qui changent nos conceptions de l'acte didactique » (Cambra Giné, 2003, p. 13), mais aussi parce qu'elle « est centrée sur les participants, leurs perceptions, leurs représentations, la culture qu'ils partagent » dans l'idée qu'ils « devraient en profiter (de la recherche). » (Cambra Giné, 2003, p. 15) nous semble particulièrement adaptée à un projet de recherche-action comme le notre qui cherche à la fois à comprendre les pratiques de classes et à participer, avec les enseignants, à un changement qui leur serait bénéfique.

2.3.1.2.1.2 Une seconde série d'observations : les ateliers rédactionnels (hors expérimentation)

Dans un second temps, nous nous sommes livrée d'octobre à juin à des observations systématiques des séances d'ateliers rédactionnels dans les deux classes de seconde impliquées dans le projet et dans lesquelles nous avons prévu de conduire notre expérimentation l'année suivante. Nous avons ainsi pu procéder à 30 heures d'observation : 14 dans la classe A et 16 dans la classe B, qui couvrent l'ensemble des séances d'atelier de cette année de seconde. Ce temps long d'observation visait autant à recueillir des données exhaustives quant aux pratiques didactiques des enseignantes observées qu'à préparer la phase d'expérimentation. En effet, comme le souligne Patricia Lambert (2005) il ne suffit pas d'avoir accès à un terrain pour pouvoir « entrer » dans ce terrain. La phase d'observation a donc constitué un moment important afin de nouer des liens avec les enseignants comme avec les élèves et d'établir le contrat de confiance nécessaire au bon déroulement de la recherche. C'est donc dans le but de faciliter notre immersion, mais aussi de neutraliser l'aspect artificiel de la présence d'un troisième adulte qui observerait au fond de la salle que nous avons opté, dès la deuxième séance d'observation, pour une approche plus participative. L'observation participante, telle que la définissent Taylor et Bogdan (1975), correspond particulièrement à notre démarche d'immersion et d'empathie :

“It (l'observation participante) is used here to refer to research characterized by a period of intense social interaction between the researcher and the subjects, in the milieu of the latter. During this period, data are unobtrusively and systematically collected.

Observes immerse themselves in the lives of the people and the situations they wish to understand. They speak with them, joke with them, empathize with them, and share their concerns and experiences. Prolonged contact in setting allows them to view the dynamics of conflict and change and thus see organizations, relationships, and group and individual definitions in process.” (1975, p. 5).

Les séances d'atelier rédactionnel menées en classe de seconde devaient être observées à l'aide d'une grille basée sur ma connaissance des modalités pédagogiques d'ateliers d'écriture (cf. grille d'observation conçue pour les séances d'atelier en annexe 8.6 p. 378). Certains items de cette grille, qui me semblaient particulièrement adaptés à la description d'une pratique d'enseignement de l'écrit en atelier, avaient été empruntés à Bucheton *et al.* (2014) ou Chartier (2008). On y trouvait donc des indicateurs quant au rythme des activités, aux consignes d'atelier, aux différentes phases de l'atelier (motivation et socialisation) qui se sont avérés inopérants. En effet, dès la première séance, je me suis aperçue que les enseignantes n'étant pas formées à l'animation d'ateliers, leurs pratiques se rapprochaient davantage d'un cours traditionnel que de celles d'un atelier (on n'y trouvait donc aucun de ces observables). Mes indicateurs étaient donc inopérants dans ce contexte, c'est pourquoi j'ai alors décidé de réutiliser la grille appliquée en classe de première en l'adaptant à la situation de coanimation afin de pouvoir observer comment les enseignants de lettres et de disciplines professionnelles interagissaient en atelier (cf. annexe 8.7 p. 380).

2.3.1.2.2 Interroger les représentations qui sous-tendent les pratiques des enseignants

L'enquête par questionnaires auprès des enseignants, qui vient compléter ces observations de classe, doit nous permettre de vérifier plusieurs hypothèses :

1. Les activités proposées par les enseignants en classe sont sous-tendues par des représentations parfois inconscientes qu'ils ont de l'écrit (représentations qui peuvent être liées à leurs pratiques personnelles) (Blaser, 2014).
2. Il existe des liens entre représentations de l'écrit des enseignants et représentations de l'écrit des élèves.
3. Certaines difficultés rencontrées par les enseignants dans la mise en place d'activités pédagogiques efficaces pour enseigner l'écrit sont liées à une difficulté à concevoir l'objet didactique (Rondelli, 2010).

Afin de venir éclairer les pratiques observées en classe, nous avons décidé de soumettre les cinq enseignantes impliquées dans notre projet de recherche à différents niveaux⁷ à un questionnaire sur leurs pratiques personnelles et leurs définitions de l'écrit ainsi que sur les fonctions de l'écrit en classe et le sens qu'elles donnaient aux séances d'atelier (cf. questionnaires en annexe 8.8 p.382). Ce questionnaire, en partie inspiré des travaux de Frier *et al.* (2007) et de Blaser (2014), vise à recueillir les représentations des enseignantes, mais aussi à qualifier le rapport à l'écrit de chacune d'entre elles. Ce questionnaire comprenait également une partie sur les représentations que les enseignants se faisaient de leurs élèves, en termes de compétences rédactionnelles. Cette dernière partie a également été soumise à l'ensemble des enseignants de lettres/histoires et économie/gestion travaillant avec la filière

⁷ 4 d'entre elles avaient été observées en classe et devaient coanimer avec nous l'année suivante, tandis que la 5^e avait simplement été observée sur des heures d'enseignement hors atelier et ne participait pas à la suite du projet, mais assistait volontairement à l'ensemble de nos réunions sur la première année.

gestion-administration, dans le but d'avoir un panorama le plus large possible des représentations des enseignants de LP sur le public de GA. Nous espérons ainsi venir alimenter le champ de la didactique au LP qui, à notre connaissance, ne comporte pas encore d'enquête de ce genre.

2.3.1.2.2.1 Traitement

Une partie des questions posées dans cette enquête étaient à choix multiples (notamment les questions sur les fonctions de l'écrit en classe ou sur les fréquences de lecture et d'écriture personnelle), ce qui nous a permis d'opérer un recensement et un compte des réponses pour chaque item. Pour les questions plus ouvertes, nous avons opéré, à partir d'un relevé d'éléments lexicaux saillants, une analyse thématique. Étant donné que nous avons procédé à une analyse comparative des questionnaires enseignants et élèves, nous avons employé la même méthode et les mêmes outils d'analyse pour ces deux enquêtes, méthode que nous détaillerons un peu plus loin (cf. 2.3.1.4 p.89).

2.3.1.3 Explorer les compétences rédactionnelles des élèves

Afin d'identifier les compétences ignorées des élèves ainsi que leurs difficultés éventuelles, nous prévoyions d'effectuer un premier recueil et une analyse de productions écrites lors de la phase d'observation des séances d'atelier de seconde.

2.3.1.3.1 Le recueil de productions écrites

Ce recueil de productions écrites avait un triple objectif :

- 1) venir alimenter notre connaissance des compétences rédactionnelles en LP ;
- 2) déterminer quels éléments de la compétence rédactionnelle nous devrions cibler dans la phase expérimentale pour aider au mieux les élèves et les enseignantes investis dans ce projet ;
- 3) obtenir des données constitutives d'un premier diagnostic (élève par élève) auxquelles comparer les résultats postexpérimentation dans le cadre de notre suivi longitudinal.

Lors de la première année de la recherche, nous avons assisté à toutes les séances d'atelier rédactionnel animées par les enseignantes des deux classes et collecté les différents écrits produits lors de ces séances.

Sur l'ensemble des 30 heures d'atelier observées dans les deux classes, seules six ont donné lieu à des productions que nous avons pu recueillir (3 dans chaque classe), toutes situées en fin d'année. L'ensemble des élèves n'ayant pas produit lors de ces 3 séances dans chaque classe, il était difficile pour nous de disposer d'un nombre conséquent de textes exploitables pour le suivi longitudinal. Il était également difficile de pouvoir analyser réellement les « compétences » des élèves (puisque nous n'avons de fait souvent accès qu'à un texte voire moins par élève). Un autre élément quantitatif nous a posé problème pour conduire ces analyses : certains textes produits étaient très courts, trop courts pour être « rédigés » et ne permettaient donc pas d'observer réellement l'ensemble des compétences des élèves.

Tableau 3 : bilan quantitatif des productions écrites collectées en atelier sur l'année 1 de la thèse

Productions écrites de la classe A	08-mars 2017	11-avr 2017	09-mai 2017
nombre de mots	477	3325	739
nombre de textes	7	40	10
Nombre moyen de mots/texte	68,14	83,13	73,9

Productions écrites de la classe B	06-mars 2017	03-avr 2017	10-avr 2017
nombre de mots	379	1171	1130
nombre de textes	6	12	4
Nombre moyen de mots/texte	63,17	97,58	282,5

Bien que nous ayons recueilli quelques nouvelles et poésies dans la classe B, nous ne disposons en réalité d'un corpus exploitable (avec des consignes claires et un nombre d'élèves suffisant ayant composé) que pour la classe A. Il s'agit d'un corpus de mails, collectés à l'issue de la séance du 11 avril. C'est donc sur ce corpus de mails que sera fondée notre analyse dans le chapitre consacré aux compétences rédactionnelles des élèves.

2.3.1.3.1.1 Traitement

Afin de vérifier si les zones de difficultés des élèves correspondaient bien aux compétences que nous avons identifiées comme proprement scripturales dans notre cadre théorique (mise en paragraphe, cohésion textuelle...) nous avons décidé de porter notre attention sur un certain nombre d'indicateurs tels que les connecteurs logiques et les reprises anaphoriques qui sont des éléments structurants du texte. Comme nous nous intéressions également au rapport à l'écrit des élèves et notamment à leur investissement en tant que scripteur, nous nous sommes inspirée des travaux de Bucheton *et al* (2014) pour essayer de repérer des indices d'investissement énonciatif des élèves (modalisateurs : adverbess, adjectifs, emploi de temps verbaux à valeur modale)... Nous souhaitons également adopter une approche stylistique du texte d'élève, dans la perspective de considérer ces textes comme des textes d'auteur et avons donc tenté de relever les éléments intertextuels, mais aussi le registre utilisé... Pour vérifier nos hypothèses autour d'un rapport insuffisamment écrit aux savoirs, nous nous sommes également inspirée des travaux de Lahire (2008) afin de repérer la part d'implicite dans les textes d'élèves et avons notamment porté une attention particulière aux déictiques comme aux éléments de contextualisation. La combinaison de ces différents indicateurs nous a permis de concevoir une grille de départ (cf. annexe 8.9 p. 387) que nous souhaitons ensuite moduler pour l'adapter aux différents genres de textes produits (en y ajoutant par exemple des indices de compétences narratives pour un récit ou

communicationnelles pour un mail). Cette grille nous a été très utile dans l'analyse des productions écrites recueillies pendant et après l'expérimentation, c'est celle que nous emploierons donc (avec quelques variantes) pour analyser les productions écrites des prétests, des posttests et les chroniques.

Néanmoins, nous n'avons pas pu l'appliquer aux productions recueillies en situation écologique. Nous avons en effet du adapter notre analyse aux textes produits en classe. Dans une optique de valorisation des compétences ignorées (Penloup, 2007), il semblait pertinent, pour l'analyse du corpus de mails produits dans la classe A lors de la phase 1 de la recherche, de construire notre analyse, à posteriori, en tenant compte de la fonction informative du texte (en nous fondant notamment sur les maximes conversationnelles de Grice (1979)).

Les productions écrites collectées, par leur nombre réduit et leur caractère inexploitable, ne nous permettent donc pas d'opérer un réel diagnostic comme nous l'escomptions. L'analyse détaillée d'un corpus de mails produits dans la classe A nous a néanmoins permis d'identifier quelques zones de difficultés, c'est pourquoi nous avons complété ces données écologiques par un prétest.

2.3.1.3.2 Les prétests

Afin de venir compléter ce premier diagnostic, nous avons donc conçu un test sur une plateforme en ligne. Nous avons prévu pour la passation de ce test une durée d'une heure trente pour 7 exercices. Ce test cible les compétences que nous avons identifiées comme étant à priori proprement scripturales à partir de recherches antérieures. Les exercices que nous avons conçus ciblent plus particulièrement des secteurs qui semblent, d'après le corpus dont nous disposons, avoir effectivement posé problème aux élèves : l'orthographe grammaticale, la ponctuation, la mise en paragraphes. Dans l'esprit du projet CertiRedac (Françoise Boch *et al.*, 2016), qui vise à un diagnostic complet de la compétence rédactionnelle, nous avons également ajouté à ces exercices hors contexte de production deux exercices de production écrite. Partant de l'hypothèse que, parce que la production écrite est un exercice complexe qui entraîne une charge cognitive importante, il était possible que les élèves soient performants sur certains domaines de la compétence scripturale lorsqu'on les isole sans réussir à se montrer performants dans les mêmes domaines en contexte de production (lorsqu'il s'agit de tout mener de front), nous postulons qu'il est difficile d'évaluer la capacité des élèves à produire un texte en évaluant séparément les différentes composantes de la compétence rédactionnelle.

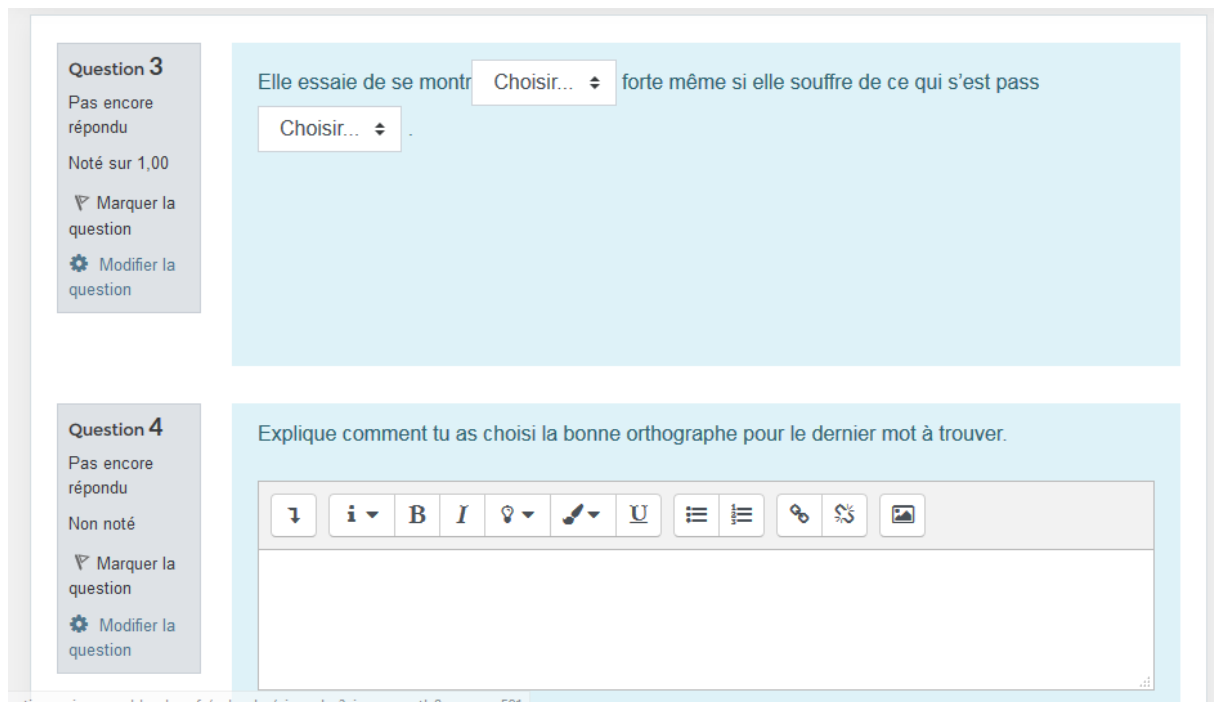
2.3.1.3.2.1 Les tests d'orthographe grammaticale

Nous avons choisi d'exclure l'orthographe lexicale de notre test afin de nous concentrer sur les erreurs d'orthographe grammaticale qui sont, comme nous le rappelions dans notre état de l'art, à la fois plus socialement marquées et plus directement liées aux capacités réflexives. En nous fondant sur les difficultés des élèves de LP identifiées par la recherche (Guernier, Barré-de Miniac, Mout, & Brissaud, 2016 ; Maynard, Brissaud, & Armand, 2018) et sur les zones de tension de la langue identifiées par la linguistique (Lucci & Billiez, 1994), nous avons décidé de nous focaliser sur quatre points d'orthographe : les terminaisons

verbales homophones en *er, ai, é*, les terminaisons verbales des temps simples, les marques d'accord dans le groupe nominal et les homophones grammaticaux.

Pour le premier exercice, nous avons donc proposé des phrases à trous avec menu déroulant comportant les différentes graphies possibles pour le son /E/. L'élève était amené, pour un mot donné, à choisir entre la finale « ait », « ais », « é »... puis à justifier son choix dans une question ouverte.

Figure 5 : capture d'écran test sur les finales en /E/



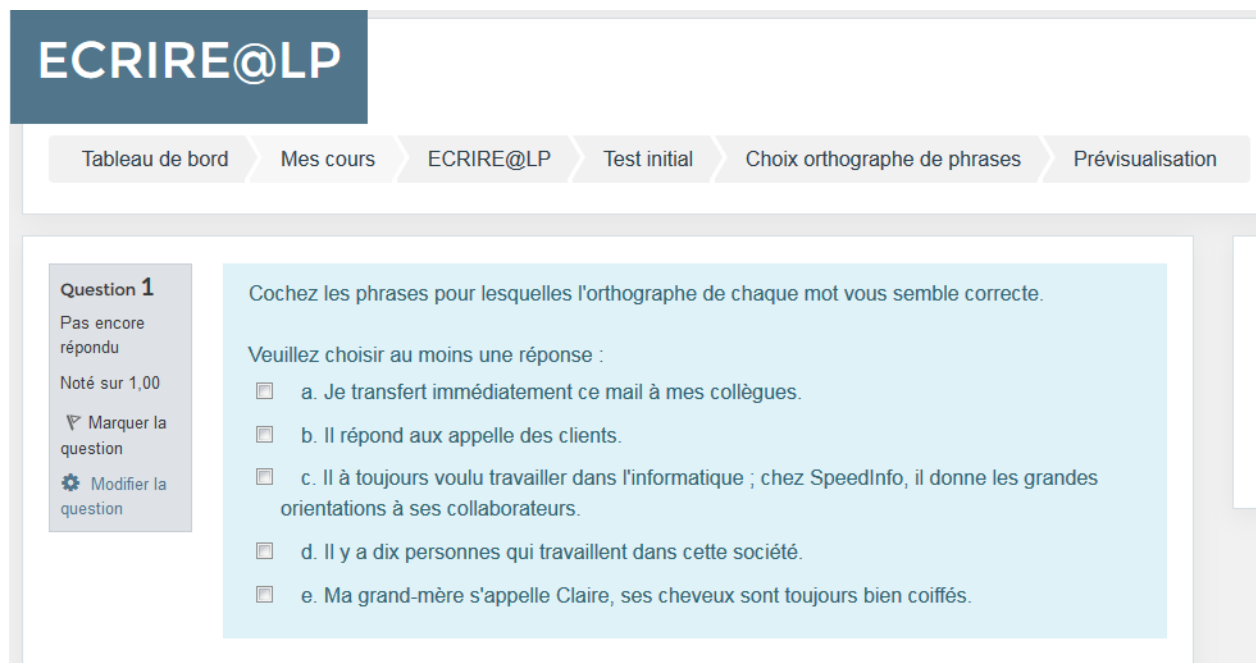
L'exercice de conjugaison proposait des « blancs » à compléter sans menu déroulant, l'élève devait donc trouver tout seul la terminaison qui convenait avec la bonne marque de temps et de personne.

Figure 6 : capture d'écran test de conjugaison



L'exercice sur les marques d'accord proposait également des blancs à compléter tandis que l'exercice sur les homophones consistait à rechercher parmi plusieurs énoncés ceux dont la graphie était correcte.

Figure 7 : capture d'écran test homophones grammaticaux



2.3.1.3.2.1.1 Traitement

Les réponses à ces exercices étant, par définition, correctes ou erronées, sans part d'appréciation subjective, les résultats ont été traités de manière informatisée par la plateforme qui attribuait une note pour chaque item. Ces notes ont ensuite été vérifiées et corrigées manuellement.

2.3.1.3.2.2 Test de ponctuation

Compte tenu de l'aspect arbitraire et stylistique de la ponctuation et pour faciliter l'évaluation, nous avons choisi de tester les élèves sur des règles de ponctuation assurant la correction grammaticale des énoncés : pas de virgule entre un verbe et son sujet, deux virgules pour encadrer les appositions, une majuscule en début de phrase et un point en fin de phrase, pas de point d'interrogation dans les interrogatives indirectes et des guillemets pour le discours direct. Nous nous sommes en grande partie inspirée de la partie « ponctuation » du CCR conçu dans le cadre du projet CertiRedac (Françoise Boch *et al.*, 2016). Nous avons présenté aux élèves plusieurs énoncés dont certains étaient grammaticalement incorrects, avec pour consigne d'ajouter ou de supprimer une marque de ponctuation (virgule, point, guillemets...) si nécessaire.

2.3.1.3.2.2.1 Traitement

Nous avons corrigé manuellement ces exercices. Si l'énoncé, une fois traité par l'élève, ne contenait ni signe fautif ni signe manquant, nous lui avons attribué la totalité des points. Sinon un signe manquant sur les 2 (dans le cas de l'apposition, par exemple) coutait un demi-point.

2.3.1.3.2.3 Test de mise en paragraphes

Pour la mise en paragraphes, à l'instar de Mounier (1996), nous avons proposé aux élèves un texte où toutes les phrases étaient séparées par un saut de ligne en leur demandant, par copier-coller, de reformer un texte coupé en paragraphes. Le prétest se fondait sur un texte journalistique initialement découpé en rubriques. Il s'agissait d'un texte d'environ une page, choisi par une enseignante pour ne poser, à priori, aucun problème d'accessibilité au niveau du vocabulaire.

2.3.1.3.2.3.1 Traitement

Nous avons, pour chaque texte redécoupé par l'élève, comparé avec le texte initial, mais nous nous sommes également penchée sur les découpages effectués par les élèves en essayant de déterminer si elles se fondaient sur certains marqueurs de texte qui, bien que différents du choix de l'auteur initial, pouvaient participer d'une certaine logique.

Nous n'avons donc pas mis de note dans cet exercice, mais avons repéré un certain nombre d'indices qui pourraient nous servir d'indicateurs de la capacité de l'élève à structurer son texte en paragraphes. Nous réutilisons ces indices au posttest pour permettre la comparaison, mais aussi, en partie, dans l'analyse des productions écrites.

2.3.1.3.2.4 Les tests de production écrite

Les prétests comprennent deux exercices de production écrite : un écrit professionnel (pour correspondre aux attentes de GA) et un écrit narratif (pour avoir une vision transversale des compétences rédactionnelles des élèves et se rattacher au programme de lettres).

2.3.1.3.2.5 L'écrit professionnel

La première production relève donc d'un genre inclus dans le programme de gestion-administration et pour lequel nous disposons des critères d'évaluation des enseignantes évoqués en entretien (le compte rendu).

2.3.1.3.2.5.1 *Traitement*

Dans le but d'obtenir des informations sur les performances scolaires des élèves, nous avons demandé à une enseignante du projet d'évaluer les écrits anonymés (cf. annexe 8.10 p. 390). C'est sur ces notes que sera fondée notre analyse puisque, ce qui nous intéresse ici, c'est la capacité de l'élève à se conformer aux attentes de GA.

2.3.1.3.2.6 *L'écrit narratif*

La seconde production est un écrit narratif, ce qui nous permet de nous assurer que ce texte soit suffisamment « rédigé » pour que nous y observions les éléments qui nous intéressent (mise en paragraphes, connecteurs logiques).

2.3.1.3.2.6.1 *Traitement*

Ce choix du genre narratif nous permet également d'observer l'investissement énonciatif du scripteur ainsi que sa posture plus ou moins créative, ce qui nous permet d'avoir un réel point de comparaison avec le récit produit au terme de l'expérimentation. Nous utilisons en effet sensiblement la même grille d'analyse pour le récit produit au prétest et la chronique (cf. annexe 8.11 p. 392).

Ces exercices de production écrite visent également à mesurer les compétences orthographiques des élèves en situation d'écriture, c'est pourquoi nous avons repéré les finales en /E/, les terminaisons des temps simples et les accords dans le groupe nominal (cf. texte balisé en annexe 8.12 p.401). Après quoi nous avons calculé pour chaque élève le taux de formes réussies, ce qui nous permet de venir compléter ou nuancer pour chaque élève le résultat obtenu sur ces mêmes items aux exercices précédents. Ainsi, nous pourrions voir si l'élève est plus ou moins performant en situation réelle de production que dans un exercice où chaque point orthographique est explicitement ciblé. Ce traitement, en grande partie informatisé, nous permet de faire un diagnostic le plus fin possible sur les performances orthographiques des élèves.

2.3.1.4 *Explorer le rapport à l'écrit des élèves*

Parallèlement à l'enquête menée auprès des enseignants, nous avons souhaité interroger les élèves sur leur rapport à l'écrit (en début de l'année 1 du projet de recherche), leur sentiment de compétence dans ce domaine et leur ressenti par rapport à la pratique de l'écrit en classe et plus spécifiquement lors des séances d'atelier rédactionnel. Nous les avons donc interrogés sous la forme d'un questionnaire en 3 parties, à remplir à la maison afin que le contexte scolaire et la présence d'enseignants ne puissent pas influencer leurs réponses. Nous avons bien conscience que le fait d'interroger des élèves par écrit justement à propos de l'écrit introduit un biais important, néanmoins, faute de temps pour faire passer des entretiens individuels très poussés aux 39 élèves concernés par cette enquête, nous avons pensé que ces premiers questionnaires anonymes, dans la mesure où ils étaient distribués en 3 volets afin de ne pas être trop longs, nous permettraient d'effectuer un premier sondage des pratiques littéraires des élèves et de leur sentiment par rapport à l'écrit — même si l'on peut raisonnablement penser que les élèves en réelle situation « d'insécurité scripturale » (Dabène, 1991) n'ont pas pu s'exprimer dans ce médium écrit —.

L'enquête par questionnaires auprès des élèves doit nous permettre de vérifier un certain nombre de points qui émergent des travaux de recherches :

1. les élèves ont des pratiques de lecture et d'écriture extrascolaires ignorées (de l'école et d'eux-mêmes) qui pourraient être exploitées en classe (Penloup, 2002).
2. certains élèves manquent de réflexivité dans leur rapport à l'écrit et ne perçoivent pas toute la complexité de la tâche (Lahire, 2000).
3. la perception que les élèves ont de la tâche écrite en classe peut être un frein à la motivation ou à la compréhension des compétences littéraires (Frier & Guernier, 2007).
4. il existe des malentendus en classe autour de l'écrit qui pourraient freiner les apprentissages (Bautier, 2006).

Pour vérifier ces hypothèses, nous nous sommes inspirée de plusieurs enquêtes afin d'interroger les élèves sur leurs pratiques personnelles (Frier & Guernier, 2007), mais aussi sur leurs définitions de l'écrit — des définitions réductrices étant souvent l'indice d'un manque de réflexivité (Chartier, 2008) — et sur leur motivation vis-à-vis de l'écrit (Barré de Miniac, 2000).

Ce questionnaire (cf. annexe 8.13 p. 401), qui comporte également des questions sur les apprentissages effectués en atelier, était aussi l'occasion de soumettre les élèves à une sorte de « bilan des savoirs », inspiré des travaux de Charlot (1999) à l'aune duquel nous pourrions réinterroger l'efficacité des pratiques observées. Ce bilan, tout comme les questions axées sur leur perception de l'écrit en classe étaient également l'occasion de vérifier si l'écrit faisait l'objet de « malentendus » (Bautier & Rayou, 2014).

Cette enquête par questionnaires présente également l'avantage de permettre un premier état des lieux, même imparfait, qui servira de point de comparaison avec une seconde enquête, postexpérimentation.

Cette investigation nous offre également un point de comparaison intéressant avec l'enquête anonyme conduite auprès des enseignants puisque les deux questionnaires comportaient de nombreux items similaires. Cela nous permettra de voir si le déclaratif des enseignants et celui de leurs élèves se répondent et comment. Les points de convergence ou de divergence de représentations entre enseignants et élèves et leurs potentielles conséquences didactiques pourront ainsi être interrogés dans une perspective comparative.

Ajoutons que ces questionnaires écrits seront complétés par une partie des données recueillies en entretiens. En effet, une partie des questions de la série 1 d'entretiens portaient sur les pratiques de littératie familiale afin d'évaluer si certaines pratiques de sociabilités lectorales plus « scolairement rentables » étaient identifiables dans l'environnement de ses adolescents. Nous nous sommes donc inspirée pour cette partie des travaux sur la sociabilité lectorale de Fanny Renard (2011) ainsi que des « tableaux de famille » de Lahire (2012) qui nous inspireront notre grille d'analyse. La combinaison des questionnaires et de cette partie

des entretiens devrait donc nous permettre d'explorer assez précisément le rapport à l'écrit des élèves.

2.3.1.4.1 Traitement

Dans une approche qualitative et compréhensive, nous n'avons pas construit à priori de grilles d'analyse des questionnaires, mais avons néanmoins identifié un certain nombre d'indicateurs. En effet, pour les définitions de l'écrit, nous nous sommes particulièrement attachée à la présence de périphrases définitives du type : « écrire c'est » qui pouvait être le signe d'une démarche méta de la part de l'élève, mais aussi à d'autres procédés lexicographiques de définitions comme l'emploi de synonymes ou d'hyperonymes. Dans ces définitions, nous avons également été sensible aux éléments de coordination qui pourraient montrer que l'élève combine plusieurs aspects de l'écrit dans sa définition et avons tenté de rapprocher les éléments lexicaux utilisés des grandes composantes du savoir écrire : les aspects graphiques, orthographiques, textuels, affectifs, cognitifs... Étant donné que nous souhaitons interroger les représentations de l'écrit dans ces questionnaires, nous nous sommes également intéressée aux éléments de catégorisation (pour les pratiques déclarées par exemple) : noms et adjectifs utilisés par les élèves. Ces éléments de catégorisation (qui pouvaient par exemple renvoyer à un genre littéraire) devaient nous permettre de vérifier l'écart entre les pratiques des élèves et la pratique scolaire. Pour le reste de l'analyse, nous avons d'abord procédé à une analyse thématique en recensant les propos des élèves pour ensuite les rassembler par unités thématiques (à partir d'éléments lexicaux communs) avant de nous livrer à une analyse détaillée. L'idée étant de construire l'analyse de manière inductive en fonction des thématiques qui ressortaient des réponses aux questions ouvertes.

Schéma 1 : bilan des données recueillies en phase 1 : côté élève

Questionnaires sur le rapport à l'écrit	Entretiens	Productions écrites	Test
<ul style="list-style-type: none"> • Sur les pratiques littéraires : 29 répondants projet : 16 répondants classe A + 13 classe B - 22 répondants en classe témoin • Sur l'écrit en classe: 25 répondants projet : 13 répondants en classe A + 12 en classe B2- 22 répondants en classe témoin • Sur les ateliers rédactionnels : 20 répondants projet:12 en classe A+ 8 en classe B - 23 répondants en classe témoin 	<ul style="list-style-type: none"> • Série 1 : Entretiens sociodidactiques 15 répondants (7 classe A+ 8 classe B) • Série 2 : Vécu disciplinaire et souvenirs le lecture / écriture 11 répondants (5 en classe A + 6 en classe B) 	<ul style="list-style-type: none"> • productions écrites de l'atelier rédactionnel 57 textes en classe A (29 productions exploitables pour l'analyse) 22 textes en classe B 	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-tests d'orthographe grammaticale 12 répondants classe A - 11 répondants en classe B - 22 répondants en classe témoin • Pré-test ponctuation 10 répondants classe A- 11 classe B- 22 classe témoin • Pré-test de mise en paragraphe - 11 en classe A- 9 classe B -17 classe témoin • Production d'un écrit professionnel 7 en classe A- 7 en classe B - 14 en classe témoin • Production d'un texte narratif 10 en classe A- 10 en classe B- 16 classe témoin

Schéma 2 : bilan des données recueillies dans la phase 1 côté enseignant

Observations de classe	Questionnaire sur le rapport à l'écrit	Questionnaire sur les compétences des élèves de LP
<ul style="list-style-type: none"> • 13h en classe de 1ERE 1 enseignante de lettres/histoire et une enseignante de GA observées • 30h d'atelier rédactionnel en seconde +15h en classe A, 15h en classe B 2 binômes enseignants observées 	<ul style="list-style-type: none"> • Sur les pratiques personnelles de littérature • Sur l'écrit en classe et ses fonctions • Sur l'atelier rédactionnel →5 enseignantes observées en classe dont 4 participant au projet 	<ul style="list-style-type: none"> • Sur les compétences rédactionnelles des élèves • Sur les difficultés des élèves • Sur les exigences de l'enseignant en production écrite →11 répondants (les 5 enseignantes observées en classe + 6 extérieurs)

2.3.2 Phase 2 : l'expérimentation

2.3.2.1 *Écrire@lp* : un dispositif de remédiation sur-mesure

2.3.2.1.1 Une approche intégrée de l'écrit

Comme nous l'exposons dans notre cadre théorique, les élèves de LP rencontrent des difficultés particulières dans le domaine de l'orthographe grammaticale (qui est particulièrement socialement marqué), mais aussi dans d'autres domaines, plus textuels, de la compétence rédactionnelle. C'est pourquoi le choix d'une approche intégrée de la compétence rédactionnelle, qui fonderait le travail de la langue sur les productions écrites des élèves, nous semble particulièrement adapté aux besoins de ce public. Nous avons donc mis au point un dispositif de 15 séances, articulant travail de la langue et production écrite.

C'est dans cet esprit que nous avons inclus dans notre dispositif 3 séances centrées sur la langue. Ces séances étaient organisées autour de la révision des textes et reposaient avant tout sur un recensement des erreurs d'élèves dans leur premier jet. Les enseignants et moi-même relevions les erreurs récurrentes relevant des zones de difficultés préalablement identifiées (finales en/E/, marques d'accord dans le groupe nominal, terminaisons des temps simples, homophones grammaticaux, ponctuation) après quoi nous proposons une séance de remédiation. C'est donc après un recensement des erreurs des élèves dans leurs textes que nous avons choisi d'effectuer deux séances de langue sur les finales en/E/et une séance sur la ponctuation. Ces séances de remédiation articulaient systématiquement des exercices de grammaire inductive, une étape d'hétérocorrection (entre pairs) et une phase d'autocorrection. Cette méthode devait nous permettre, notamment grâce à l'alternance entre hétérocorrection et autocorrection (Séguy & Tauveron, 1991), de développer chez chaque élève des stratégies de révision plus efficaces ainsi que des capacités métalinguistiques dont nous émettons l'hypothèse qu'elles pourraient faire défaut à certains élèves moins pourvus en capital scolaire (Guernier *et al.*, 2017).

Ces séances de langue ont donc donné lieu à des corrections (repérables dans les copies d'élèves) ainsi qu'à des fiches d'exercices de langue (cf. exemple en annexe 8.14 p.407) que nous avons pu collecter tout au long de l'expérimentation.

2.3.2.1.1.1 Traitement et évaluation

L'efficacité de cette démarche pourra donc être évaluée à partir de l'observation de ces fiches, mais aussi en recensant les erreurs orthographiques des élèves dans leurs productions finales pour ces deux éléments linguistiques qui ont fait l'objet d'un enseignement explicite. Cette analyse est faite sur le même modèle que celle des récits produits au prétest à l'aide d'un balisage XML pour les finales en /E/. Pour la ponctuation, on pourra s'appuyer en partie sur les résultats obtenus au posttest à cet item spécifique pour la classe expérimentée.

2.3.2.1.2 Le choix de la chronique

En nous inspirant de travaux de Penloup (2007), nous avons choisi d'exploiter les compétences et les pratiques extrascolaires d'élèves et ce avec un double objectif : encourager les enseignants à s'intéresser aux pratiques des élèves en les légitimant et motiver davantage les élèves. En effet, nous avons fait le pari qu'en faisant travailler les élèves sur un genre d'écrit qui leur plait, nous pourrions agir sur leur motivation et leur permettre de

s'investir à la fois en tant que sujet lecteur et sujet scripteur. Nous souhaitons également, par ce choix, montrer aux élèves que nous nous intéressions à leurs pratiques en inversant l'habitude de classe qui veut que ce soit l'enseignant qui impose une lecture aux élèves. C'est dans ce but que nous nous sommes tournée vers une pratique extrascolaire déclarée par plusieurs élèves lors de notre enquête par questionnaires : la chronique. Ce genre narratif publié sur les réseaux sociaux a en effet de nombreux intérêts : le premier étant qu'il participe des pratiques numériques et multimodales que nous évoquions plus haut et demande à ce titre de nombreuses connaissances (Bigot, Maillard, & Lambert, 2016). Le deuxième intérêt didactique de cette pratique littéraire encore peu analysée est qu'elle mobilise, en dehors des compétences communes à tous les genres narratifs, des habiletés langagières spécifiques : dans la gestion de la relation aux destinataires, mais aussi dans la variété des registres mobilisés. La grande habileté langagière des auteurs de chroniques a en effet été soulignée par de récents travaux (Bigot, Maillard, & Kouame, 2014 ; Bigot *et al.*, 2016) et gagnerait sans aucun doute à être exploitée en classe.

À ces intérêts inhérents au genre lui-même, s'ajoute un intérêt majeur : les élèves étant eux-mêmes lecteurs de chroniques, nous les plaçons ainsi en situation de devenir l'auteur d'un genre qu'ils aiment à lire et donc de reconnecter leurs pratiques de lecture et d'écriture, dans une approche littéracique des compétences qui ne semble pas aller de soi pour eux au vu de leurs réponses à nos questionnaires.

Nous avons donc choisi d'organiser notre expérimentation autour du projet d'écriture d'une chronique individuelle dans laquelle chacun devait insérer un écrit et une situation professionnelle. L'idée était, dans une approche créative, d'aller d'une pratique narrative et ludique vers l'écrit professionnel attendu en GA. En effet, les élèves n'ayant en grande partie pas choisi la filière GA, l'écrit professionnel ne nous semblait pas le meilleur moyen de favoriser l'engagement des élèves dans un premier temps. C'est pourquoi l'écriture créative, qui a depuis longtemps prouvé ses effets positifs sur le rapport à l'écrit des élèves (Chartier, 2008 ; Marin, 2015), nous semblait être tout indiquée pour permettre aux élèves de s'engager dans la production de ces textes. Le fait d'intégrer des écrits professionnels dans une trame narrative s'inscrivait aussi pour nous dans une approche transversale des compétences rédactionnelles, telle que nous l'avons exposée dans notre cadre théorique. Si le choix de la chronique correspond à notre démarche de valorisation des pratiques et des compétences des élèves, le fait d'associer écriture créative et écriture professionnelle poursuit notre logique d'approche intégrée et intégrale de la compétence écrite.

2.3.2.1.2.1 Traitement

En cohérence avec nos objectifs de recherche et dans l'optique d'un suivi longitudinal, les chroniques ont été analysées selon la grille utilisée dans l'analyse des prétests narratifs. Cela nous permet de mesurer l'effet de notre dispositif sur les compétences ciblées au prétest (notamment en matière de posture énonciative et de construction de texte).

2.3.2.1.3 Les exercices métascripturaux

Comme nous le soulignons dans notre état de l'art, la capacité des élèves à produire des textes de qualité est en partie liée à des compétences métascripturales, peu entraînées par notre système scolaire (Escorcia, 2010).

C'est pourquoi, dans chacune des séances d'expérimentation, nous avons inclus au moins un exercice métascriptural : ce pouvait être la conception d'une grille de critères permettant d'évaluer la correspondance d'un texte à un genre (celui de la chronique ou du CV), ou l'écriture d'une définition d'un genre littéraire ou d'un type de texte (définition de l'incipit). Ces exercices métascripturaux combinaient toujours une phase de généralisation, souvent faite avec l'ensemble du groupe classe et une phase de réflexion individuelle, plus concrète, lors de laquelle chaque élève mettait l'outil à l'épreuve de son propre texte ou de celui d'un pair. Les vertus de l'hétérocorrection ayant été longuement analysées par Tauveron et Ségué (1991), il nous semblait primordial d'alterner ces phases de travail afin de s'assurer un transfert des compétences métascripturales comme nous l'avons fait pour les exercices de révision orthographique. L'alternance entre moment de généralisation et moment d'application au texte nous paraissait également primordiale en ce qu'elle permettait de travailler la capacité d'abstraction des élèves qui relève de la secondarisation (Bautier, 1997), mais aussi de développer un mouvement de va-et-vient entre le général et le particulier qui pourrait ne pas être si évident pour certains élèves, Charlot (1999) ayant émis l'hypothèse que les élèves qui ont un rapport plus oral aux savoirs auraient tendance à raisonner plus systématiquement à partir de cas particuliers. Cette démarche de va-et-vient à partir du texte de l'élève s'inspire en partie de celle proposée par Terwagne et Vanhule dans les « cercles de lecture » (2006) afin de favoriser le développement de compétences littéraciques avancées. L'objectif principal de ces exercices, qui intervenaient le plus souvent lors de la phase de motivation de la séance d'atelier et/ou lors de la phase de révision des textes, était de mettre en place une démarche d'entraînement systématique des compétences métascripturales conformément à ce que nous préconisons dans le dernier chapitre de notre état de l'art, en nous inspirant d'expérimentations didactiques ayant montré leur efficacité.

Nous ajoutons à ces exercices métascripturaux des écrits de travail ou écrits intermédiaires (Chabanne & Bucheton, 2002) tels que les brouillons, mais aussi les listes et les tableaux. Ces écrits ont l'avantage de mettre à nu les processus d'écriture et de permettre un travail explicite en classe sur ces processus dont les élèves n'ont pas toujours conscience (Fabre, 1990 ; Oriol-Boyer, Driol, Oriol, & Samy, 1998). Mais ils permettent aussi de mettre en évidence des fonctions de classement et d'organisation spatiale propres à l'écrit qui participent de l'entrée des élèves dans des pratiques et une culture littéracique avancée (Cellier & Demougin, 2002 ; Goody, 1986). Ces exercices réflexifs, parce qu'ils participent à la fois d'une pratique de l'écrit et d'un rapport écrit aux savoirs (Charlot, 1999), s'inscrivent donc particulièrement dans la logique d'ensemble de notre travail et sont en parfait accord avec notre démarche qui consiste à agir conjointement sur les compétences et le rapport à l'écrit des élèves.

2.3.2.1.4 Les grilles d'autoévaluation et le portfolio

Cette partie du dispositif s'inscrit dans la continuité de la démarche métascripturale que nous venons d'exposer puisqu'il s'agissait de mettre en place des démarches métacognitives vis-à-vis des exercices et des apprentissages réalisés au cours de l'atelier. Les grilles d'autoévaluation (cf. exemple en annexe 8.15 p.411) comme le portfolio n'étaient, au départ, pas prévues dans le dispositif, mais, face aux interrogations de certains élèves qui semblaient ne pas bien adhérer à la démarche, nous avons ressenti le besoin d'asseoir davantage cette démarche « méta' ».

Afin de réduire les risques de « malentendus » (Bautier & Rayou, 2014), nous avons tenté de mettre en place une approche pédagogique très explicite. Pour ce faire, nous avons listé clairement dans une fiche destinée aux élèves les objectifs (compétences et connaissances visées en langue, en production et en réception) au-dessus de chaque activité, à partir de la séance 7. En vue de développer les compétences métacognitives des élèves, nous avons, à partir de ces listes de compétences, proposé aux élèves de s'autopositionner à l'issue de chaque activité. Nous avons ainsi obtenu, sur les cinq dernières séances une série de grilles d'autoévaluation, que nous avons ensuite pu regrouper, lors de la dernière séance, afin d'aider chaque élève à constituer son portfolio de compétences rédactionnelles (cf. portfolio d'élève en annexe 8.16 p.412). Le portfolio visait pour nous à mettre l'accent sur la démarche réflexive de l'écrit (Crinon, 2002), mais aussi à rendre l'élève acteur de ses apprentissages, toujours dans une volonté d'investissement et de valorisation du sujet-scripteur.

Nous avons également consacré deux séances à la conception en groupe d'une liste d'écrits professionnels puis d'une grille d'autopositionnement sur ces différents écrits qui est venue s'ajouter au portfolio de compétences rédactionnelles.

2.3.2.1.4.1 Traitement

Les grilles et le portfolio vont nous permettre de recueillir le jugement des élèves sur l'efficacité didactique de notre dispositif. En comparant les grilles d'autoévaluation des élèves à leurs réponses à une partie de l'enquête par questionnaire conduite lors de la phase 1 de la recherche dans laquelle chacun devait s'autoévaluer, nous pourrions voir comment le sentiment de compétences des élèves a évolué grâce à notre dispositif. Notre recherche vise en effet aussi en partie à redonner confiance aux élèves donc il s'agit là d'un indicateur important à nos yeux.

2.3.2.1.5 Le journal de stage

Le calendrier de l'expérimentation étant particulièrement contraint par les départs en stage des élèves, qui constituent une interruption importante dans la période d'écriture, il nous a semblé important de trouver un moyen d'exploiter cette période d'interruption. Certaines études tendant à démontrer que le lien entre les matières générales et les matières professionnelles, tout comme celui entre le travail fait sur le lieu de stage et celui effectué au lycée, n'est pas évident pour les élèves (Charlot, 1999 ; Jellab, 2008), nous avons pensé qu'il serait intéressant d'initier en classe l'écriture d'un journal de stage qui devait accompagner les élèves sur toute la période de vacance de l'atelier. Ce journal fonctionnait en double page : l'une consacrée à la planification et la prise de notes pour le projet d'écriture de la chronique

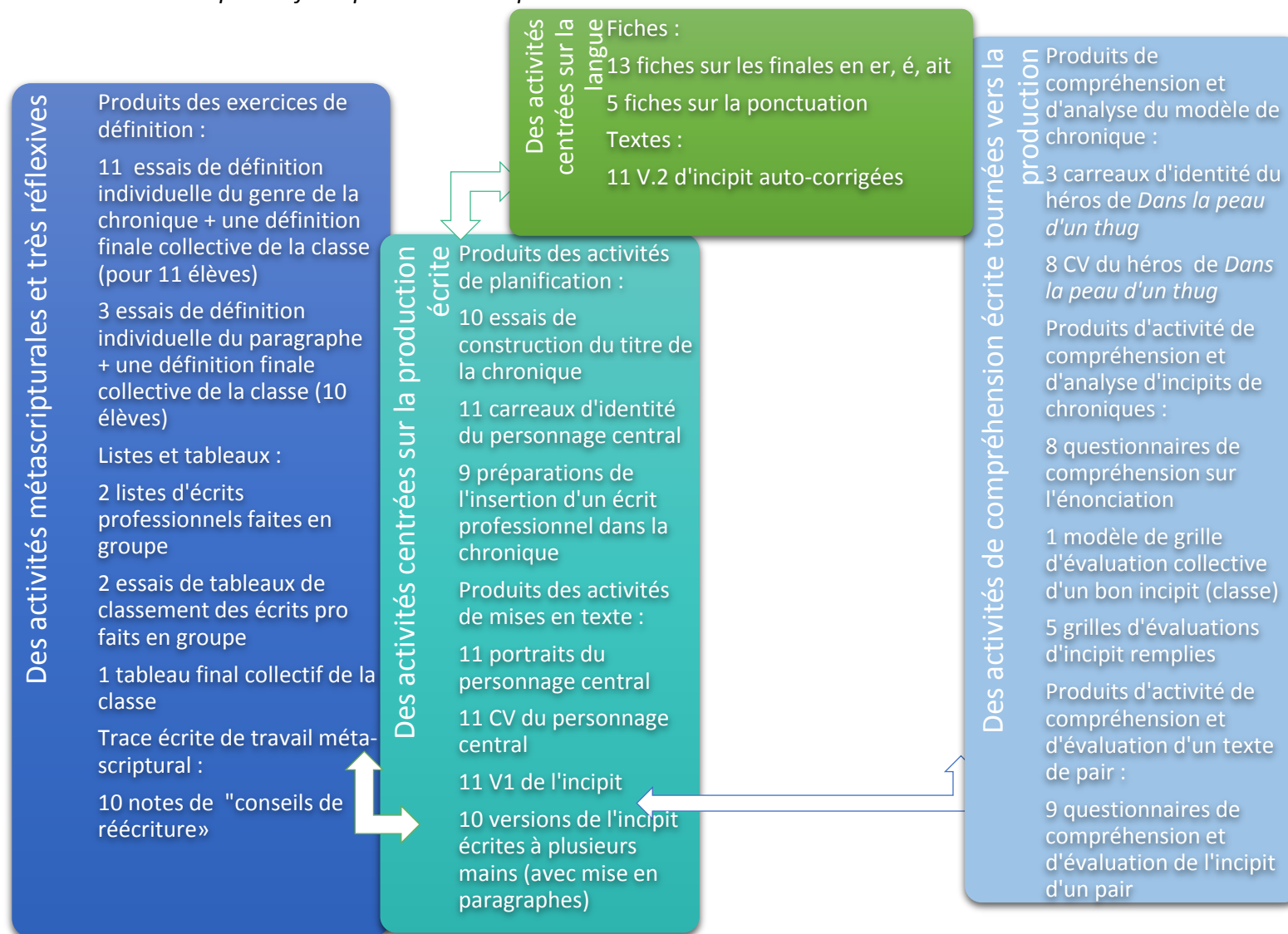
et l'autre consacrée au résumé de la journée de stage. L'objectif était de montrer aux élèves que leur vie quotidienne pouvait éventuellement alimenter leur projet d'écriture, mais aussi et surtout de les entraîner à l'écriture à la première personne (*je* fictif et *je* réel) qui est un élément important du genre de la chronique. L'idée était également, en allant vers l'écriture du journal, de déscolariser l'acte d'écrire pour exploiter une écriture plus proche des pratiques extrascolaires des élèves (Penloup, 2007).

2.3.2.1.5.1 Traitement

Le rendu de ces journaux de stage était soumis à un principe de volontariat et certains élèves (peu nombreux) nous ont rendu quelques scans. Nous ne procéderons pas à l'analyse de ces scans, car ce journal s'inscrit davantage dans une démarche pédagogique que dans la démarche de recherche elle-même.

Ce dispositif expérimental, qui se compose de matériaux très hétérogènes, nous a donc permis, autour d'un projet d'écriture de chronique que nous voulions motivant et fédérateur, d'explorer le potentiel métascriptural et métalangagier d'un atelier d'écriture dans une approche intégrée des compétences rédactionnelles.

Schéma 3 : schéma récapitulatif des produits de l'expérimentation



2.3.2.2 *Après l'expérimentation*

Les données recueillies après l'expérimentation visent à l'évaluation du dispositif pédagogique, compte tenu de notre triple objectif de départ :

1. induire un changement durable dans les pratiques de classe (vers une pédagogie plus explicite et une plus grande efficacité didactique)
2. améliorer l'ensemble des compétences rédactionnelles des élèves (en mettant l'accent sur les zones de difficultés identifiées lors de la phase de diagnostic) et les performances scolaires des élèves à l'écrit
3. agir positivement sur le rapport à l'écrit des élèves (en permettant un gain en réflexivité et une réassurance pour les élèves).

L'idée était donc, au terme de l'expérimentation, de recueillir des données qui nous permettraient de comparer, pour ces différents éléments, un avant/après expérimentation pour les élèves et les enseignants ayant bénéficié du dispositif. Afin de vérifier si les évolutions observées dans ces 3 domaines : compétences / performances rédactionnelles (avec le double point de vue : linguistique et scolaire), rapport à l'écrit, et pratiques de classe, pouvaient raisonnablement être imputées au dispositif pédagogique testé, nous avons besoin d'une classe témoin, servant de point de comparaison. Cette phase post expérimentation correspond donc à une double entreprise de comparaison : avant/après, mais aussi classe A/classe témoin.

2.3.2.3 *État des lieux des pratiques de classe : mesurer le changement côté enseignant*

Afin de compléter notre évaluation du dispositif et, notamment de déterminer si nous pouvons escompter un changement durable des pratiques de classe, nous avons souhaité effectuer un état des lieux post expérimentation du côté des enseignants.

Étant dans l'impossibilité matérielle de procéder à nouveau à des observations de classe, nous avons choisi de procéder à une seconde enquête sur les représentations de l'écrit des enseignants et leurs représentations des élèves de GA. Nous partons en effet de l'hypothèse qu'un changement des représentations, puisque celles-ci sous-tendent les pratiques de classe, constitue un indice fort de modification des pratiques (en tout cas à long terme), même si ce changement n'est pas forcément observable dans l'immédiat.

Le nombre d'enseignantes impliquées dans le projet étant passé de 4 à 2 lors de l'expérimentation, nous avons choisi de mener de longs entretiens avec ces enseignantes afin de voir comment elles évaluent le dispositif, mais aussi si elles jugent qu'il a eu des effets sur leurs pratiques de classe (cf. guide d'entretien en annexe 8.17 p.421). Ces longs entretiens étaient également l'occasion de les réinterroger sur les compétences de leurs élèves à l'écrit et sur leurs conceptions de l'atelier rédactionnel, comme nous l'avions fait, de manière moins fouillée, dans notre enquête initiale par questionnaires. Ces entretiens devraient donc, par comparaison, nous renseigner sur l'évolution du regard des enseignantes sur leurs élèves et sur l'écrit en tant qu'objet didactique au sein des ateliers. Nous avons également reconduit une enquête en ligne, par questionnaires (cf. version imprimable du questionnaire en

annexe 8.18 p.422), auprès des autres enseignants de LP sur ces deux éléments présents dans le questionnaire initial auquel 11 enseignants, ne participant pas au projet, avaient répondu. Parmi ces 11 enseignants, 3 ont répondu à notre seconde enquête, mais nous n'avons eu aucune réponse complète. Nous ne disposons donc hélas pas de groupe témoin pour effectuer une comparaison de l'évolution des pratiques et du regard porté sur les élèves.

Ajoutons que, même si nous avons dû renoncer à un réel suivi des enseignants, qui manquaient de temps pour tenir un journal au fil de l'expérimentation ou nous accorder des entretiens d'explicitation comme nous le souhaitions au départ, les enseignantes ont néanmoins rédigé un petit texte sur le ressenti vis-à-vis de l'expérimentation, en plus de ces deux entretiens. La parole des enseignantes à l'issue de l'expérimentation peut donc nous donner des informations sur leur évaluation du dispositif, mais aussi sur leur évolution au fil du projet.

2.3.2.3.1 Évaluation postexpérimentation des compétences rédactionnelles des élèves

Pour pouvoir mesurer une éventuelle évolution des compétences rédactionnelles des élèves à l'issue de l'expérimentation, nous leur avons fait passer des posttests lors de la dernière séance d'expérimentation (à savoir quatre mois après les prétests). La classe témoin a également été soumise à ces posttests avec un même intervalle de 4 mois. Dans une démarche comparative, la structure de ces posttests était identique à celle des prétests que nous avons présentée plus haut : orthographe grammaticale, ponctuation, mise en paragraphes et production écrite. Néanmoins, pour répondre à la contrainte de temps de cette dernière séance d'atelier (qui intervenait en fin d'année scolaire et n'était donc pas reportable), nous avons dû raccourcir la durée de ce test : d'une heure et demie à un peu moins d'une heure (pour laisser le temps aux élèves de remplir également nos questionnaires). Nous allons donc, dans la suite de ce développement simplement évoquer les éléments qui, en raison de ces coupes, varient par rapport aux prétests, les modalités d'évaluation restant exactement les mêmes.

En ce qui concerne l'orthographe grammaticale, nous avons conservé l'ensemble des tests, mis à part celui qui portait sur les homophones grammaticaux. Compte tenu du fait que les 3 classes (classe A, B et témoin) atteignaient en moyenne un taux de réussite qui dépassait 77 % à cet exercice (avec un taux de 90 % de la classe A), il ne nous semblait pas pertinent de conserver dans nos posttests cet élément qui semblait ne pas réellement poser de difficulté. D'ailleurs, le recensement des erreurs dans ce domaine lors des séances d'atelier s'est avéré assez faible par rapport aux autres items orthographiques et nous n'avons donc pas procédé à des séances de remédiation linguistique sur cet objet qui s'est trouvé exclu du dispositif pédagogique. Pour les autres exercices, nous avons simplement réduit d'un ou deux énoncés pour chaque item afin de permettre une passation plus rapide, tout en forgeant de nouveaux énoncés présentant un niveau de difficulté similaire (pour éviter les effets d'entraînement sur des énoncés identiques).

En ce qui concerne l'exercice de ponctuation, que nous avons conservé compte tenu des difficultés observées sur ce point de langue, nous avons également réduit le nombre d'énoncés (en passant de 4 à 3) et avons conservé les cas rencontrés dans les copies d'élèves :

notamment la ponctuation problématique de l'apposition et des énumérations + les virgules interdites entre sujet et verbe. Les modalités de passation et d'évaluation demeurent identiques.

L'exercice de mise en paragraphes a également été conservé selon les mêmes modalités, mais en optant cette fois pour un texte extrait d'une encyclopédie en ligne pour enfants (accessible dès 13 ans selon le site). Ce texte portait sur la Révolution française, contenu étudié au collège par les élèves. L'idée était de conserver un texte de difficulté lexicale équivalente pour être certaine qu'aucun problème de compréhension ne gênerait les élèves dans la tâche. La longueur du texte était à peu près équivalente à celle du prétest. Les procédés d'analyse sont restés les mêmes.

En ce qui concerne la production écrite, nous avons supprimé l'écrit narratif (qui est remplacé par la chronique rendue en fin d'expérimentation dans la classe A) et conservé uniquement l'écrit professionnel. Pour éviter un éventuel effet d'entraînement, nous avons proposé aux enseignantes de choisir un nouveau genre de texte, qui n'avait été étudié ni dans la classe A ni dans la classe témoin, pour tester les élèves. C'est la lettre de réclamation qui a été choisie. Comme les comptes rendus, cet écrit professionnel a été évalué par une enseignante de discipline professionnelle (cf. grille de l'enseignante en annexe 8.19 p.426) ; ce qui nous permet de mesurer la conformité du travail effectué vis-à-vis des exigences scolaires. Ce texte étant plus « rédigé » que le compte rendu, nous pouvons également l'analyser de manière plus fine à l'aide de notre grille ce qui, en comparant cet écrit aux récits produits lors du prétest, nous donnera une idée de l'évolution des compétences textuelles des élèves (notamment ceux de la classe témoin qui, eux, n'ont pas produit de chronique).

Bien que les énoncés et les textes utilisés aient été modifiés pour éviter un effet d'entraînement et le test raccourci pour des raisons pratiques, ce qui peut sans doute constituer un biais, ces posttests peuvent nous donner une idée du niveau atteint par les élèves à l'issue de cette expérimentation dans les différents domaines qui nous intéressent particulièrement :

1. orthographe grammaticale
2. ponctuation
3. mise en paragraphes
4. adaptation aux exigences propres à la rédaction en GA
5. construction de la cohésion textuelle

2.3.2.3.2 État des lieux sur le rapport à l'écrit des élèves

Étant donné que notre dispositif ambitionne une action conjointe sur les compétences rédactionnelles et le rapport à l'écrit, nous avons également besoin de données comparatives concernant le rapport à l'écrit des élèves (dans le groupe expérimenté et dans la classe témoin), selon la même logique.

Nous avons donc reconduit notre enquête par questionnaires. Néanmoins, les modalités de cette enquête ont été, elles aussi, légèrement modifiées (cf. annexe 8.20 p.427). Compte tenu du fait que beaucoup d'élèves n'avaient pas rendu les premiers questionnaires et que nous manquions de temps pour laisser remplir cette enquête à la maison, nous avons choisi de faire passer ce second questionnaire en classe, pendant la dernière séance d'expérimentation. Ce nouveau mode de passation, outre qu'il nous imposait de raccourcir le questionnaire, génère des biais. En effet, l'élève s'il compose sous les yeux de l'enquêtrice et des enseignants peut se sentir moins libre dans sa parole. Il dispose également de moins de temps pour penser ses réponses. Néanmoins, ce mode de passation, par rapport à l'envoi postal des questionnaires en classe témoin effectué dans la phase 1 de la recherche, nous offrait l'avantage de pouvoir contrôler les conditions de passation dans les deux classes et de nous assurer qu'elles soient similaires. En effet, après lecture des questionnaires initiaux de la classe témoin, nous nous sommes aperçue que beaucoup d'élèves faisaient mot pour mot les mêmes réponses à la partie portant sur le contenu et l'intérêt des ateliers rédactionnels, ce qui nous a amenée à douter du fait que le questionnaire ait bien été rempli par chaque élève, seul, à la maison, sans consulter l'enseignant ou ses camarades, comme cela a réellement été le cas dans les classes impliquées dans notre projet.

Nous avons donc dû raccourcir notre questionnaire et avons choisi de supprimer les questions qui nous avaient apporté le moins de réponses porteuses de tendances fortes au prétest (par exemple les questions sur la quantité d'écrits dans les différentes disciplines) pour nous focaliser sur les définitions de l'écrit (que nous espérions voir se complexifier selon nos hypothèses de départ) et sur l'atelier rédactionnel (dont le bilan des savoirs doit se préciser dans la classe A si la pédagogie explicite n'a pas manqué son effet). Nous avons également conservé des questions sur le sentiment de compétences des élèves pour pouvoir évaluer l'effet de notre démarche d'évaluation formative (portfolio et grilles d'autoévaluation).

Certaines questions, qui semblaient avoir introduit des biais dans l'enquête initiale ont également été supprimées. Nous nous étions aperçue en effet que, dans les classes du lycée Louise Michel, les élèves définissaient exclusivement l'écrit par sa fonction et nous étions demandée si cette tendance n'était pas induite par les questions précédentes « à quoi sert l'écrit en classe de gestion ? En classe de français ? »

Ces deux enquêtes ne sont donc pas absolument identiques, dans leur contenu comme dans leur mode de passation, mais, dans la mesure où nous avons conservé, pour les pratiques déclarées, les définitions de l'écrit et les fonctions de l'atelier rédactionnel, exactement la même formulation de questions, nous espérons néanmoins pouvoir observer des changements sur ces points.

2.3.2.3.3 Limites de la démarche comparative côté élèves

Comme nous le rappelions dans notre description du protocole initial, plusieurs éléments, indépendants de notre volonté, sont venus modifier notre protocole de recherche et surtout l'effectif concerné par notre collecte de données. Si bien que l'effectif du groupe expérimenté est non seulement plus réduit que celui que nous enquêtions au départ, mais aussi composé en partie d'élèves différents. Ainsi, en fonction du moment de la recherche où ont été

collectées les données nous pourrions avoir 20, 15 ou 11 répondants dans la classe A. Cela pose de réelles difficultés pour effectuer des comparaisons avant/après. Il pourra donc arriver, pour des raisons de commodité, mais aussi pour faciliter la compréhension, que nous ramenions ces effectifs à des taux sur 100, afin de voir se dégager des tendances générales malgré les variations d'effectifs, sans que ces fractions sur 100 aient une quelconque valeur statistique. Néanmoins, nous affinerons ces observations générales, qui pourraient être assez peu révélatrices, en recentrant nos analyses par des comparatifs élève par élève sur les effectifs pour lesquels nous avons bien à la fois un avant et en après. Nous affinerons encore en resserrant la focale sur certains élèves (parmi les 11 qui ont assisté à la majorité des séances) pour lesquels nous disposons de plus de données permettant un suivi longitudinal dans une partie consacrée à des monographies d'élèves.

La classe témoin compte officiellement 25 élèves avec une moyenne de 22 présents qui, comme dans la classe A, ne sont pas forcément les mêmes au prétest et posttest. Nous nous trouvons donc à comparer les résultats d'un groupe de 22 élèves à ceux d'un groupe de 11 ou moins (en fonction des items). Nous avons conscience que la taille et la composition de ces groupes ne permettent pas de faire des comparaisons toujours probantes et tâcherons donc d'être prudente dans nos comparaisons qui se veulent avant tout descriptives et nécessitent d'être nuancées.

Nous rappellerons donc systématiquement sur quel effectif portent nos analyses surtout lorsque, par commodité, nous serons amenée à utiliser des fractions sur 100.

Nous proposons ci-dessus deux schémas récapitulatifs du type de données recueillies dans les deux classes sur l'ensemble du projet de recherche.

Schéma 4 : le recueil de données pour le groupe d'expérimentation

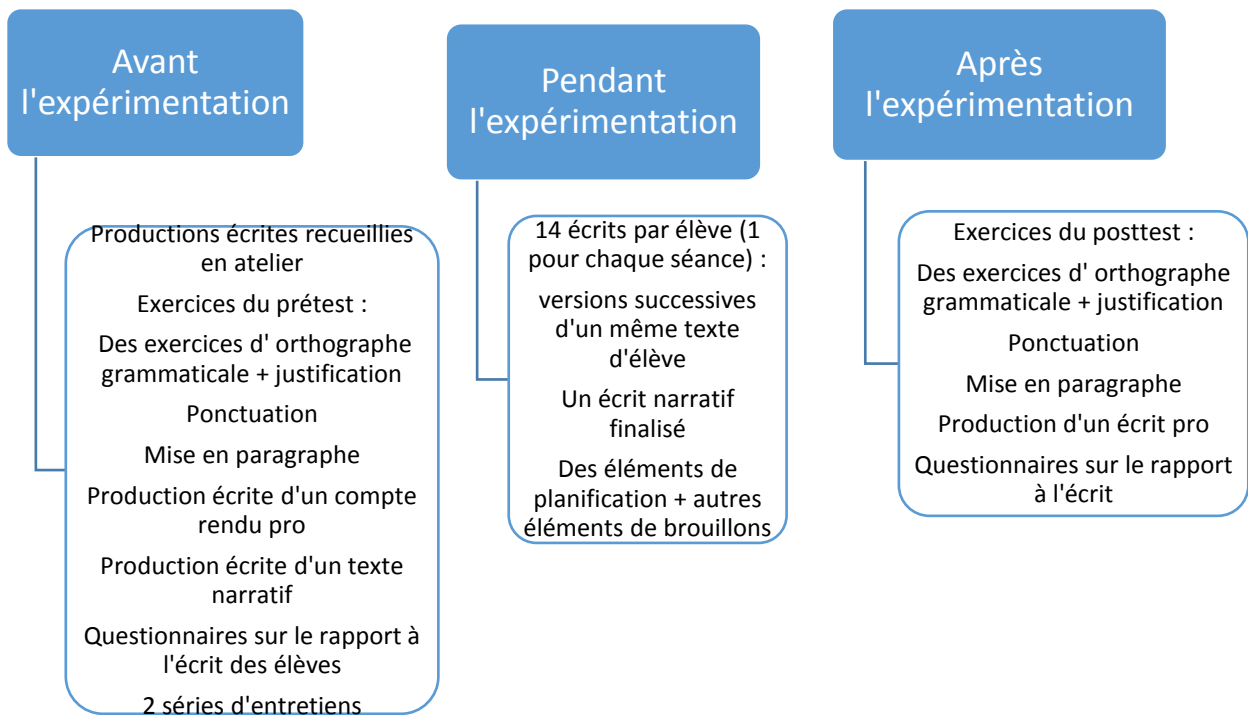
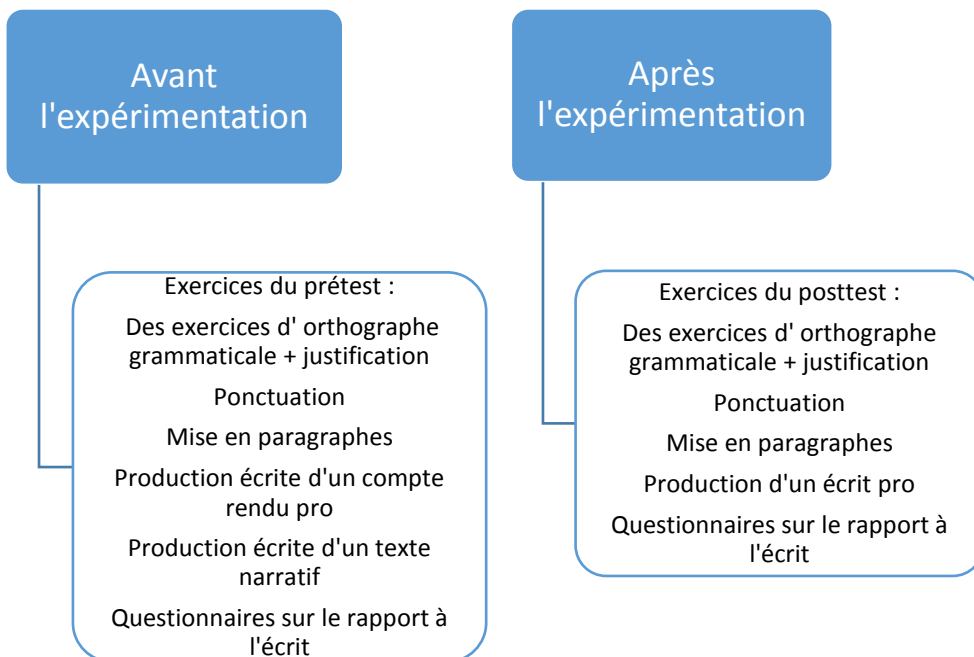


Schéma 5 : le recueil de données pour la classe témoin



2.4 Échantillon(s) de population et corpus de données

2.4.1 Population concernée par le recueil de données dans la phase 1 de la recherche

2.4.1.1 Côté élève

2.4.1.1.1 Population participant aux observations de classe et aux enquêtes par questionnaires

Lors de la première année de la recherche, qui visait, rappelons-le à mieux connaître les besoins émanant du terrain, nous avons effectué de septembre à mai un recueil de données qui combinait des observations de classe, une collecte de productions écrites et une enquête par questionnaires. Cette collecte de données a été effectuée auprès des 39 élèves qui composaient les 2 classes initialement impliquées dans notre projet. Pour garantir l'anonymat de ces 39 adolescents, âgés de 15 à 17 ans et scolarisés en seconde GA à cette étape de la recherche, nous leur avons attribué un code chacun.

Si presque tous les élèves des deux classes du lycée Louise Michel ont été présents à au moins une séance d'atelier rédactionnel (donc lors d'au moins une heure d'observation de classe), les phénomènes d'absentéisme, voire d'abandon au cours du cursus expliquent en partie que certains élèves n'aient pas participé au reste de l'étude. Les questionnaires ayant été distribués en 3 morceaux nous ne disposons pas toujours de l'ensemble des réponses à cette enquête non plus (malgré un rendu qui s'étalait d'octobre à avril et de nombreuses redistributions). 29 élèves ont répondu à la première partie de l'enquête (sur les pratiques de littératie), 25 à la seconde (sur l'écrit en classe) et 20 à la troisième (sur l'atelier rédactionnel).

2.4.1.1.2 Population répondant aux enquêtes par entretiens

Après cette première étape du recueil de données, nous avons souhaité affiner notre diagnostic grâce à une série d'entretiens menés auprès d'élèves volontaires présents dans chaque classe lors des 2 dernières séances d'atelier rédactionnel de leur année de seconde.

2.4.1.1.2.1 Série 1 d'entretiens

Cette première série d'entretiens, qui comprend des questions sur le milieu social dont sont issus les élèves, nous permet de dresser un premier portrait sociodidactique des élèves participants à notre recherche.

15 volontaires, issus des deux classes de gestion-administration participant au projet, ont accepté de répondre à notre première série de questions sur leurs parcours scolaires, leur rapport à l'école et leurs pratiques de littératie.

2.4.1.1.2.2 Série 2 d'entretiens

Cette première série d'entretiens a été complétée par une seconde, conduite en octobre de l'année suivante, alors que les élèves de nos deux classes venaient d'entrer en classe de première. Lors de cette deuxième série d'entretiens, notre groupe de volontaires s'est réduit à 11.

Tableau 4 : récapitulatif de participation aux entretiens

Groupe d'élèves enquêtés par entretiens		
id élève	série 1	série 2
I0Y	X	X
I11X	X	X
I3X	X	
I3Y	X	X
I5X	X	X
I5Y	X	X
I8X	X	
II 0X	X	X
II 0Y	X	X
II 11X	X	X
II 1Y	X	X
II 2X	X	
II 3X	X	X
II 5X	X	
II 7X	X	X

La phase 1 de la recherche s'est close sur la passation des prétests dans les deux groupes de 15 élèves (un groupe issu de l'ancienne classe A et l'autre de l'ancienne classe B) au mois d'octobre. Dès cette étape du recueil de données, les effectifs de classe ayant été modifiés à la rentrée, nous avons dû inclure 7 nouveaux élèves qui n'avaient pas participé à la recherche lors de l'année précédente et leur avons donc attribué de nouveaux codes d'anonymat (sur le même modèle). 15 élèves sur les 39 du groupe initial (7 en classe A et 8 en classe B) sont également sortis de l'étude à ce moment du recueil, car ils se trouvaient dans l'autre groupe d'atelier de leur classe. À ces 15 élèves sortis de l'étude par la refonte des effectifs, s'ajoutent 4 élèves qui ont quitté l'établissement ou la filière suite à une réorientation ou une démission. Ce qui fait un total de 19 élèves/les 39 du groupe initial qui, parce qu'ils ne participeraient pas à la phase expérimentale, n'ont pas été interrogés lors des prétests.

Le groupe d'élèves impliqués dans notre recherche au moment d'initier la phase 2 se compose donc de 26 élèves répartis en deux groupes d'ateliers différents. C'est ce groupe de 26 élèves qui a été soumis au prétest.

Tableau 5 : récapitulatif des données pour les 26 élèves qui composent nos deux groupes initiaux d'expérimentation

id élève	observation de classe	questionnaires complets	série 1 d'entretiens	série 2 d'entretiens	prétest
I12X					X
I13X					X
II 6Y					X
II 12X					X
II 13X					X
II 14X					X
II 15X					
I2X	X	X	X		X
I3X	X		X	X	X
I5X	X	X	X	X	X
I0X	X	X	X		X
I9X	X	X	X		X
I10X	X		X		X
I11X	X	X	X	X	X
I0Y	X			X	X
I2Y	X				
I3Y	X		X	X	X
I4Y	X				
I7Y	X	X	X	X	X
II 0X	X	X			X
II 2X	X			X	
II 3X	X	X		X	X
II 5X	X			X	
II 7X	X			X	X
II 11X	X		X	X	X
II 0Y	X	X		X	X
II 1Y	X			X	X

La phase 1 de la recherche prévoyait également, dans l'objectif de disposer d'un point de comparaison, de faire passer les prétests et les questionnaires sur le rapport à l'écrit dans notre classe témoin qui avait un effectif officiel de 25 élèves. 22 élèves sur ces 25 ont rendu les questionnaires en octobre de l'année 2 de la recherche et passé les prétests en janvier de la même année.

Tableau 6 : récapitulatif données classe témoin phase 1

id élève	questionnaire complet	questionnaire1	questionnaire2	questionnaire3	prétest
III 0X	X	X	X	X	
III 1X	X	X	X	X	X
III 2X	X	X	X	X	X
III 3X	X	X	X	X	X
III 4X	X	X	X	X	X
III 0Y	X	X	X	X	X
III 5X	X	X	X	X	X
III6X	X	X	X	X	X
III 1Y				X	
III7X	X	X	X	X	X
III8X	X	X	X	X	X
III 2Y				X	
III9X	X	X	X	X	X
III 10X		X		X	X
III 11X					X
III12X	X	X	X	X	X
III13X	X	X	X	X	X
III 14X		X	X		X
III 3Y	X	X	X	X	X
III 15X	X	X	X	X	X
III 16X	X	X	X	X	X
III 17X	X	X	X	X	X
III 18X	X	X	X	X	X
III 4Y	X	X	X	X	X
III 5Y	X	X	X	X	X

2.4.1.2 Côté enseignant

2.4.1.2.1 Les enseignants Ecire@lp

De septembre à mai, lors de la première année de la recherche, nous avons collaboré essentiellement avec les 2 binômes enseignants qui animaient les séances d'atelier rédactionnel des 2 classes de seconde initialement concernées par notre recherche. Ces quatre enseignantes seront désignées dans la suite de ce texte par les initiales F, I, S. et B. À ce groupe de 4 enseignantes (2 de lettres/histoires et 2 de gestion-administration) est venue se greffer une 5e enseignante qui souhaitait participer au projet et a assisté à toutes nos réunions ainsi qu'aux séances de formation que nous avons dispensées sur l'animation d'atelier. Cette enseignante nous a également ouvert sa classe de première pour que nous

puissions observer des heures de lettres et d'histoire, hors dispositif d'atelier (elle sera désignée par la lettre A).

2.4.1.2.2 Les enseignants extérieurs au projet

L'enquête par questionnaires sur les représentations que les enseignants se faisaient des compétences rédactionnelles et des pratiques littéraciques des élèves de GA a été envoyée aux 5 enseignantes précitées ainsi qu'à l'ensemble de leurs collègues de l'établissement intervenant en classe de GA. 10 enseignants extérieurs au projet ont donc été sollicités pour répondre à cette enquête. Seulement 6 ont répondu. Parmi ces 6 enseignants, 5 enseignaient la gestion et 1 la bureautique. Aucun enseignant de lettre/histoire extérieur au projet n'a répondu à notre enquête.

2.4.1.2.3 Données collectées dans la phase 1 et changement d'effectifs

Comme nous le rappelions plus haut, nous avons également essayé, lors de cette première étape de la recherche, de conduire des entretiens d'explicitation autour de copies évaluées, mais les enseignantes manquaient de temps pour se prêter à l'exercice. De plus, les binômes que nous observions n'ont, au cours des séances d'atelier, évalué ou corrigé aucune production écrite, ce qui nous a conduite à abandonner cette partie du recueil de données.

En septembre de l'année 2 de la recherche, alors que nous procédions encore à la phase de diagnostic et de conception de notre dispositif, les affectations des enseignants ont été modifiées. Nous avons donc vu sortir de notre équipe les enseignantes F et I pour voir entrer deux nouveaux enseignants : J et G. J étant enseignant de lettres, nous pouvons en déduire qu'il ne figure pas parmi les répondants extérieurs anonymes de notre enquête par questionnaires. Nous sommes donc certaine de ne disposer, à l'issue de la phase 1 de la recherche, d'aucune données le concernant.

Tableau 7 : récapitulatif des données enseignant phase 1

	observés en cours	observés atelier	en questionnaires	formation atelier	entretiens d'explicitation
A.	X		X	X	
F		X	X		
I		X	X		
B	X	X	X	X	X
S		X	X	X	
J					
G			?		

2.4.2 Population concernée par le recueil de données dans la phase 2 de la recherche

2.4.2.1 Côté élève

La phase 2 de la recherche comprend les données d'expérimentation et les posttests. Il était donc initialement prévu que ce recueil de données concerne les 25 élèves officiellement inscrits dans la classe témoin et les 26 élèves prétestés dans nos deux groupes d'expérimentation afin que nous puissions opérer des comparatifs, mais seul un groupe d'expérimentation a été maintenu (14 élèves).

Tableau 8 : récapitulatif participation aux tests groupe expérimental

élève	prétest	posttest
I12X	X	X
I13X	X	X
I2X		
I3X	X	X
I5X	X	X
I0X	X	X
I9X	X	X
I10X	X	X
I11X	X	X
I0Y	X	X
I2Y		
I3Y	X	X
I4Y		
I7Y	X	X

L'expérimentation prévoyait que chaque séance donne lieu à au moins une production écrite, quelle que soit sa longueur : une définition, un schéma, un brouillon... Comme nous le rappelons dans la description du dispositif, de nombreuses activités autour de la production écrite étaient proposées aux élèves : constitution de grilles d'évaluation, de tableaux ou de listes des écrits professionnels, rédaction de conseils de réécriture à destination d'un pair... Certaines activités étaient menées en groupe, d'autres étaient individuelles. Cette expérimentation était donc l'occasion pour nous de collecter, en plus des chroniques individuelles et des portfolios de compétences rédactionnelles, qui constituaient le rendu final de ces séances d'atelier, de nombreux écrits d'élèves au fil de l'eau.

Tableau 9 : récapitulatif des produits finaux de l'expérimentation

Produits finaux de l'expérimentation			
élève	chronique	portfolio de compétences rédactionnelles	scans du journal de stage ⁸
I12X	X	X	
I13X	X	X	X
I2X	X	X	
I3X	X	X	
I5X	X	X	X
I0X			
I9X	X	X	X
I10X	X	X	X
I11X	X	X	X
I0Y	X	X	
I2Y			
I3Y	X	X	
I4Y			
I7Y	X	X	X

Nous avons donc, en plus de ces rendus finaux, demandé à chaque élève de laisser sur sa table à l'issue de chaque séance, les produits de chaque activité ; ce qui nous a permis de constituer un dossier par élève. Pour des raisons d'absentéisme, mais aussi parce que certaines activités se faisaient en groupe, très peu de dossiers comportent l'ensemble des 22 produits que nous pouvions attendre, mais chaque dossier comporte un ou plusieurs écrits qui pourront être analysés dans les monographies pour mesurer la participation et la progression de l'élève dans les 4 types d'activités proposées : tournées vers la compréhension écrite, tournées vers la langue, centrées sur la production écrite, axées sur la dimension métascriptionnelle (cf. tableaux récapitulatifs par type d'activités en annexe. 8.21 p. 432).

2.4.2.1.1 Le groupe d'élèves concerné par les monographies

Si nous disposons donc, grâce aux données de la classe B et de la classe A, d'une quantité importante de données exploitables dans la phase de diagnostic des compétences rédactionnelles et du rapport à l'écrit des élèves de LP, nous nous trouvons cependant, au

⁸ La rédaction du journal était obligatoire, mais le rendu des scans, lui, ne l'était pas puisque chaque élève pouvait garder ce journal pour lui, ce qui explique la petite quantité de scans reçus

terme de la recherche, avec un échantillon très réduit pour lequel notre recueil de données serait suffisamment complet pour le suivi longitudinal. Nous avons donc décidé de procéder à une analyse plus fine et détaillée de l'évolution des compétences et du rapport à l'écrit des élèves qui, parmi cet échantillon final de 12 élèves issus de la cohorte initiale et participant à l'expérimentation, avaient répondu à une partie de notre enquête initiale sur le rapport à l'écrit ainsi qu'à l'enquête finale et pour lesquels nous disposions de prétest + posttest ainsi que de productions écrites recueillies avant, pendant et après l'expérimentation. Cela réduit notre échantillon à 8 élèves que nous tenterons de regrouper par profils (en fonction de l'effet que l'expérimentation a eu sur eux).

Tableau 10 : récapitulatif des données pour le groupe de monographies

Numéro d'id.	Observations de classe	Questionnaire 1	Questionnaire 2	Questionnaire 3	Questionnaire post-expé	Entretien 1	Entretien 2	Prétest	Posttest	Productions écrites de seconde	Productions écrites expe
I3X	X	X	X		X	X		X	X	X	X
I5X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
I0X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
I9X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
I11X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
I0Y	X	X	X			X	X	X	X	X	X
I3Y	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
I7Y	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X

En ce qui concerne la classe témoin, nous disposons de données comparatives pour un groupe de 20 élèves qui ont répondu à la fois aux prétests et aux posttests, mais aussi aux questionnaires initiaux et finaux sur le rapport à l'écrit.

2.4.2.2 Côté enseignant

L'expérimentation ainsi que la collecte de données postexpérimentation n'ont donc concerné que les enseignantes B et C.

Ce travail de recherche, parce qu'il impliquait de faire preuve d'une grande adaptabilité vis-à-vis du terrain, nous a donc amenée à relever de nombreux défis sur le plan méthodologique dans le recueil et le traitement des données. Le fait que ce projet de recherche s'inscrive dans une démarche de didactique ascendante et soit articulé à un projet d'action pédagogique, porté par l'équipe enseignante du lycée Louise Michel, nous a également amenée à réfléchir à la posture épistémique à adopter. En effet, les protocoles de recherche-action impliquent la construction d'une posture spécifique de la part du chercheur.

2.5 Recherche-action : une posture de chercheur à construire

2.5.1 Entre action et intervention : enjeux et tensions d'un projet de recherche participative

Le projet *Ecrire@lp* s'inscrit dans une démarche de recherche-action visant à élaborer, en collaboration avec les enseignants du lycée Louise Michel de Grenoble, un dispositif pédagogique adapté aux profils de leurs élèves. Le dispositif expérimental proposé vise à répondre à des problèmes pédagogiques concrets, émanant du terrain. Nous pouvons donc parler de recherche-action au sens où la recherche vise à modifier de manière concrète et immédiate une réalité didactique et non simplement à l'observer ou à l'analyser. Le fait que ce travail de recherche soit adossé à un projet d'action éducative porté par l'équipe enseignante et vise la mise en application concrète du référentiel de formation des filières gestion-administration rapproche également notre démarche de la « recherche-intervention » telle que la définit Brousal (2015). Les solutions didactiques proposées dans ce projet de recherche doivent en effet répondre à la fois aux difficultés constatées par les enseignantes et aux normes imposées par l'institution scolaire. On peut donc dire qu'il s'agit d'une « intervention » au sens où notre travail doit répondre à des besoins institutionnels, les enseignants et les inspecteurs impliqués dans le projet pouvant donc être considérés comme des « acteurs sociaux » selon la terminologie de Brousal. Cette ambiguïté de notre « intervention » au sein de l'établissement était particulièrement perceptible dans le discours des enseignantes qui ont, à de nombreuses reprises, tenu à rappeler le cahier des charges de leur projet d'action éducative et qui semblaient considérer que l'équipe de recherche avait été « mandatée » pour répondre à ce cahier. Cela a pu, à certains moments, générer une forme d'incompréhension entre équipe de terrain et équipe de recherche, car il n'était pas toujours évident de faire converger ces attentes légitimes des acteurs de terrain et une posture de chercheur.

Étant donné que nous avons été amenée à mettre en place un dispositif de formation à destination des enseignantes en parallèle de notre expérimentation, que nous avons eu de nombreux échanges plus ou moins formels avec elles (lors de réunions régulières de l'ensemble de l'équipe, mais aussi en tête à tête après mes séances d'observation) et que nous avons collaboré activement avec elles lors de la conception du dispositif pédagogique et dans l'animation des séances, notre approche (qui m'obligeait à changer régulièrement de posture) se situe également dans un mouvement de « recherche collaborative » (Albarello, 2004), favorisant le développement professionnel des enseignants impliqués.

2.5.2 Devenir praticien-chercheur (Albarello, 2004) : un changement de posture qui nécessite une grande vigilance

Aux problématiques de posture posées par l'interaction avec l'équipe enseignante et le statut de « formateur » que j'ai adopté périodiquement venait s'ajouter pour moi un défi de taille lié à ma propre identité professionnelle. J'étais moi-même avant la thèse une enseignante et, bien que le terrain de recherche n'ait pas été mon établissement de rattachement, ce changement de posture, de l'enseignement vers la recherche, m'a amenée à relever un certain nombre des défis identifiés par Albarello (2004).

Bien qu'animée par des préoccupations pédagogiques en tant qu'enseignante de formation, il m'a fallu garder le souci constant d'objectifs de recherche clairs et indépendants de l'Institution : décrire les compétences des élèves à l'aide d'indicateurs linguistiques précis (différents de ceux utilisés par l'évaluation scolaire), explorer le rapport à l'écrit d'élèves à faible capital scolaire, décrire et analyser les pratiques de classe effectives. Cela a pu me placer parfois dans une position délicate vis-à-vis de l'équipe enseignante. Afin de ne pas perdre de vue la qualité scientifique de ce travail de recherche, il m'a fallu chercher à m'extraire des questions concrètes posées par notre intervention et des préoccupations pédagogiques (Albarello, 2004) : « comment faire progresser les compétences rédactionnelles ? » afin de tenter de traiter de questions plus scientifiques telles que : « existe-t-il des compétences plus proprement scripturales qui mettraient en difficulté les élèves d'un milieu social donné ? Si oui, ces difficultés sont-elles liées à un rapport spécifique à l'écrit ? Lequel ? », « Existe-t-il des pratiques d'enseignement de l'écrit qui pénalisent davantage les élèves à faible capital scolaire ? Et des pratiques qui pourraient les favoriser ? », « Est-il possible d'améliorer les compétences rédactionnelles des élèves en modifiant leur rapport à l'écrit ? Si oui, quelle corrélation peut-on établir entre la capacité réflexive des élèves et leurs performances ? Peut-on mettre en place un dispositif pédagogique qui vise explicitement le développement de cette capacité réflexive et, par ricochet, l'amélioration des compétences rédactionnelles ? ».

Tout au long de ce travail de recherche, il m'a donc fallu trouver un positionnement de chercheur et non de praticien tout en tentant de porter un regard bienveillant et compréhensif sur les élèves, mais aussi sur les enseignants avec lesquels nous collaborions. Trouver le bon équilibre entre la distance réflexive nécessaire à l'entreprise scientifique et l'empathie nécessaire tant au bon déroulement de l'expérimentation (qui nécessitait une vraie relation de confiance) qu'à la bonne compréhension des enjeux et des besoins du terrain de recherche constituait un véritable défi.

S'il a été parfois difficile, dans le cadre de cette thèse, de trouver notre positionnement de chercheur, nous pensons toutefois avoir tiré un réel bénéfice de ce statut particulier qui nous a permis de nous intégrer à la fois rapidement et durablement au terrain de recherche. Cette intégration auprès des élèves comme des enseignantes nous a permis de nous construire un statut de « praticien-chercheur » (Albarello, 2004) qui faisait de nous un interlocuteur privilégié, à l'interface entre des mondes qui ont parfois du mal à communiquer : la recherche et l'enseignement. Ce statut, comme ce protocole de recherche collaborative, particulièrement sollicitant sur les plans affectifs et intellectuels, nous ont permis d'obtenir un engagement maximal de la part de tous les acteurs du projet, y compris nous-même. C'est fort de cet engagement que nous tâcherons, au travers des données recueillies, d'offrir une réponse concrète adaptée aux besoins et aux spécificités du terrain expérimenté tout en menant une réelle réflexion didactique mettant en relation les réalités du terrain et la littérature afin d'ouvrir la réflexion sur une généralisation éventuelle de certains des principes didactiques mis en œuvre.

Chapitre 3 : Profil sociodidactique et rapport à l'école des élèves de GA

Ce chapitre vise essentiellement à mieux cerner le profil sociologique des élèves. Il s'agira également d'interroger leur rapport à l'école ainsi que leur trajectoire scolaire. Cette exploration du profil sociodidactique des élèves se fondera sur des réponses obtenues lors de nos enquêtes par entretiens, mais aussi dans une partie des questionnaires sur le rapport à l'écrit.

Les études menées jusqu'ici sur le terrain du LP nous laissent en effet supposer que les élèves avec lesquels nous travaillons pourraient avoir été orientés en GA suite à un parcours scolaire plus ou moins marqué du sceau de l'échec (Chauvel, 2011 ; Palheta, 2011), échec scolaire qui serait en partie imputable à un capital scolaire réduit.

Les données recueillies dans le cadre de cette phase de la recherche devraient nous permettre de vérifier certaines suppositions que nous pouvons émettre en ce qui concerne le profil et les difficultés de ces élèves de GA à partir de la littérature :

1. Les classes de GA scolariseraient des élèves qui, par leur profil sociologique et leur vécu scolaire, pourraient être désavantagés en termes de capital scolaire (Cnesco & Ciep, 2016).
2. Les élèves scolarisés dans ces classes ont eu une trajectoire scolaire particulièrement difficile qui fonderait pour certains un rapport problématique à l'école et à l'écrit.
3. Il existe, dans le passé comme dans le présent scolaire de certains de ces élèves, un certain nombre de pratiques d'enseignement dites « différenciatrices » qui expliqueraient partiellement les difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit (Bautier, 2006).

Dans ce chapitre, nous chercherons essentiellement à vérifier si la composition sociologique et les trajectoires scolaires des élèves de notre cohorte correspondent bien à ceux décrits par la littérature en matière de LP. Nous nous intéresserons également au vécu des élèves au sein de notre système scolaire, ce qui nous permettra de voir s'il existe bien, dans le passé scolaire des élèves, des pratiques qui pourraient avoir influé sur leur rapport à l'école et à l'écrit. Nous partons du postulat que les difficultés scolaires rencontrées par certains de ces élèves ne résultent évidemment pas directement de leur appartenance sociale, mais d'un ensemble de facteurs qui ont pu influencer sur leur capital scolaire et leur investissement en classe.

3.1 Rapport à l'école des élèves : un défi pour les enseignants de LP

Pour tenter de cerner au mieux le ou les rapports complexes que certains élèves peuvent entretenir à l'école, nous avons procédé à deux enquêtes par entretiens auprès de volontaires des deux classes participant à notre suivi longitudinal, et ce, en fin de classe de seconde et en début de classe de première. Étant donné que le rapport à l'écrit constitue un élément central du rapport à l'école (Barré-de Miniac, 2008) et que la raison scolaire est intimement liée à l'écrit (Lahire, 2008), il nous a semblé tout à fait pertinent, si nous souhaitons identifier les difficultés rencontrées par les élèves, mais aussi et surtout, les obstacles qui peuvent se présenter aux enseignants dans leur mission d'enseignement de l'écrit en G. A, de nous intéresser davantage au rapport à l'école des élèves qui ont bien voulu se prêter au jeu de l'entretien. En effet, les élèves qui participent à notre étude n'entrent pas

en seconde vierges de tout « vécu » avec l'école et il semble assez logique de supposer qu'un dispositif visant à remédier aux difficultés rencontrées par ces élèves, pour espérer être efficace, se doit de tenir compte de ce bagage.

Le rapport à l'école peut, rappelons-le, jouer sur la motivation — si la représentation de l'école qu'ont les élèves est trop négative ou entre en conflit de légitimité avec leur propre culture (Lahire, 2012) — mais aussi sur le comportement des élèves en classe puisque, selon Barré-de-Miniac (2008), tout « rapport à » se compose de représentations et d'attitudes. On peut donc présumer que les enseignantes n'auront pas à composer avec les mêmes attitudes — plus ou moins scolairement recevables et plus ou moins positives — en fonction du rapport qu'entretiennent leurs élèves à l'école.

Schéma 6 : les données traitées dans cette partie

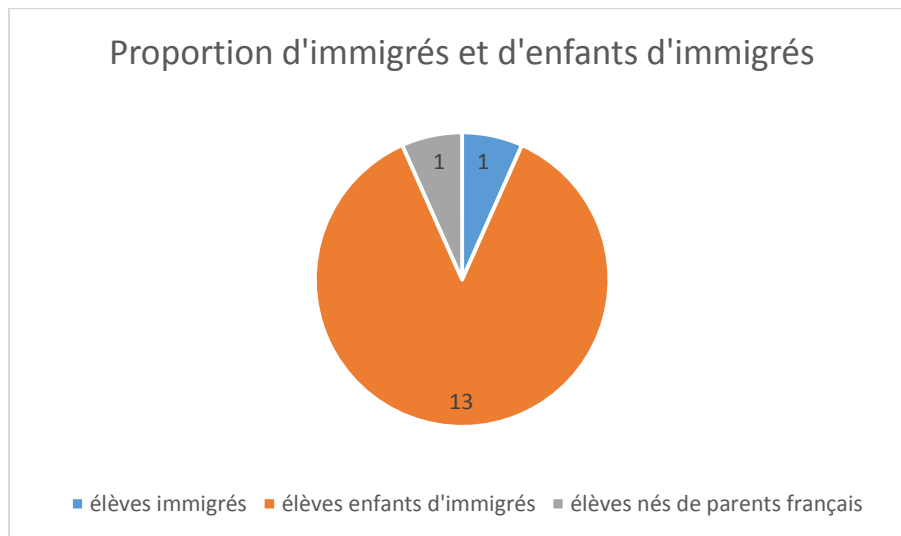
Entretiens
<ul style="list-style-type: none"> • Série 1 : Entretiens sociodidactiques 15 répondants (7 classe A+ 8 classe B) passés en fin de seconde • Partie I : données sociologiques • Partie II : parcours scolaire

3.1.1 Composition sociologique du groupe d'enquêtés

Avant de débiter notre analyse des entretiens conduits auprès de nos 15 volontaires de GA, il semble important de livrer un premier descriptif de la composition sociologique de notre échantillon qui, en la comparant aux données présentées par le rapport du Cnesco (2016), devrait nous donner une idée du degré de représentativité de notre groupe de volontaires sur les éléments sociodidactiques qui nous préoccupent particulièrement ici. Les différents éléments à partir desquels nous positionnerons notre groupe de volontaires sont des éléments qui, comme nous aurons l'occasion d'y revenir, entrent en jeu dans le capital scolaire et sont supposément caractéristiques de la filière, comme nous l'expliquons dans notre état de l'art (cf. Chapitre 1 : p.20).

Les rapports du Cnesco comme les travaux de Chomentsky (2009) établissent un lien entre le fait d'être « issu de l'immigration » et l'échec scolaire (lien qui n'a rien de causal évidemment et relèverait plus d'une réalité sociologique que linguistique), c'est pourquoi nous nous intéressons particulièrement à la proportion d'élèves « issus de l'immigration » dans notre échantillon.

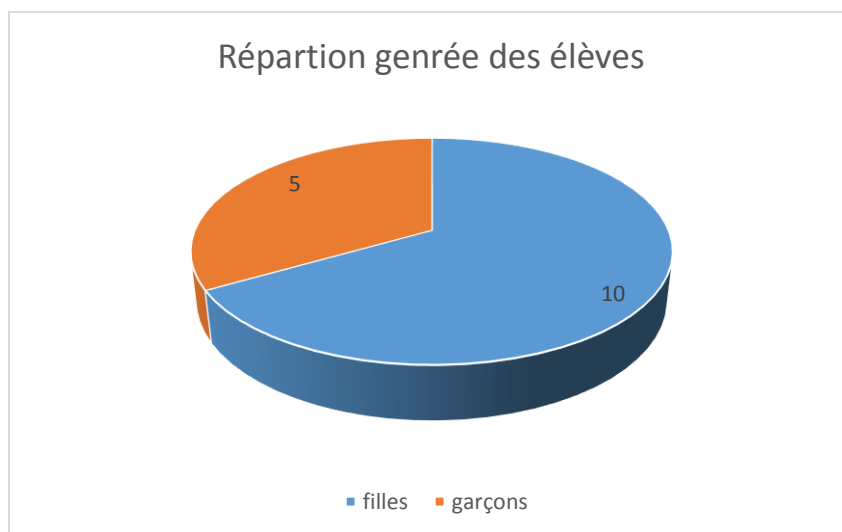
Figure 8 : proportion d'enfants dits « issus de l'immigration »



Nous retenons de ce graphique que la proportion d'élèves enfants d'immigrés est bien supérieure dans notre groupe de volontaires à celle décrite par le CNECSO (2016) pour les filières secrétariat (21 %) ou gestion (29 %). Faute de données sur l'origine des élèves pour l'ensemble des classes de GA de l'établissement, il est impossible d'émettre des hypothèses pour déterminer quelle serait la cause de cet écart.

Les recherches menées sur le capital scolaire tendent à montrer que les filles seraient mieux pourvues que les garçons, notamment parce qu'elles intérioriseraient mieux les normes comportementales scolaires. Les filles sont en effet, à priori, plus orientées vers le travail scolaire et l'écriture domestique (Lahire, 2012). Les classes de G. A, parce que ce sont des filières dans lesquelles on se trouve orienté par l'échec, mais aussi des filières du tertiaire, scolariseraient à la fois davantage de filles (les garçons se tournant vers des métiers plus « physiques ») et davantage d'élèves en échec scolaire (Cnesco & Ciep, 2016). La répartition genrée semble donc participer d'un paradoxe propre aux classes de G. A.

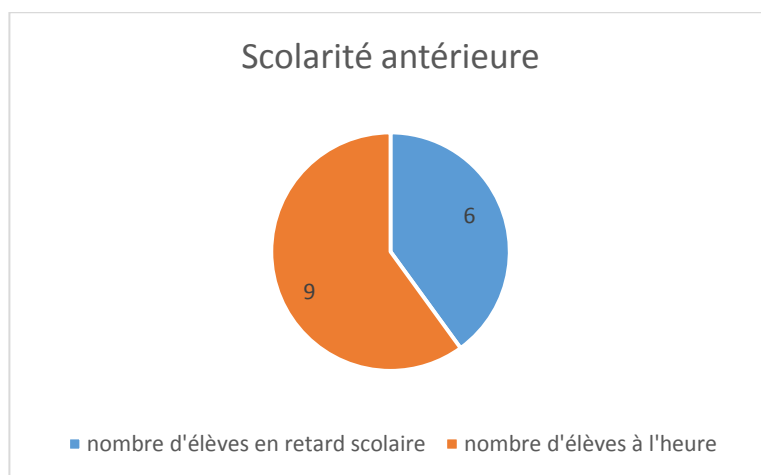
Figure 9 : proportion de filles et de garçons dans l'échantillon de volontaires



De ce graphique, nous retenons également que, comme dans le descriptif du CNESCO (2016), nous trouvons dans notre groupe de volontaires plus de filles que de garçons. On y retrouve donc bien la configuration particulière et paradoxale supposée. Néanmoins, il convient de préciser que le contraste entre le nombre de filles et le nombre de garçons est moins important dans nos entretiens que dans les effectifs de classe (les groupes d'atelier ne dépassant pas 3 garçons sur 15 élèves). Les questions de genre ne sont pas au cœur de notre analyse didactique, mais il nous semble important de garder à l'esprit qu'elles peuvent expliquer en partie certaines trajectoires ou réactions d'élèves. Ce phénomène nous semble en effet particulièrement influencer sur les pratiques de littératie déclarées par les élèves (cf. 5.3.2.1 p.212).

Le rapport du Cnesco (2016) fait également état d'une forte proportion d'élèves dits « en retard » dans les filières secrétariat et gestion. On peut présupposer que les élèves ayant connu l'expérience d'un ou plusieurs redoublements n'auront pas le même rapport à l'école que des élèves étant arrivés jusqu'au lycée « sans encombres ».

Figure 10 : proportion d'élèves ayant déjà redoublé



La proportion d'élèves ayant redoublé est importante dans notre groupe de volontaires, encore plus que dans le rapport du CNESCO (2016) qui recensait 26 % d'élèves ayant déjà redoublé dans chacune des deux filières secrétariat et gestion (alors que dans notre échantillon de volontaires nous avons 6 élèves ayant déjà redoublé sur 15 soit 40 %).

À l'issue de ce comparatif, on peut donc raisonnablement supposer que les phénomènes d'orientation par l'échec et de difficultés à l'écrit, mais aussi les risques d'échec au baccalauréat professionnel, identifiés par le CNESCO en 2016, se trouvent accrus dans notre groupe d'enquêtés. Étant donné que notre groupe de répondants n'est pas suffisamment important, et que nous nous situons avant tout dans une démarche qualitative visant à comprendre au mieux le capital scolaire, le rapport à l'école et le rapport à l'écrit de chacun des élèves, nous ne nous risquons à aucune généralisation quant à la composition des classes de GA (qui n'a pas, à notre connaissance, été décrite jusque-là). Ce comparatif nous laisse néanmoins supposer que les enseignantes avec lesquelles nous œuvrons se trouvent face à des défis a priori plus difficiles à relever que ceux soulevés par ce rapport de 2016.

3.1.2 Trajectoires scolaires et rapport à l'école des élèves : une orientation plus ou moins douloureuse

3.1.2.1 La filière GA : Filière attractive ou repoussoir ?

3.1.2.1.1 Une filière aux contours flous pour les élèves

Lorsqu'on demande à ces élèves de seconde « qu'est-ce que la filière gestion-administration ? », ils ont du mal à la définir précisément, comme le montrent les extraits suivants :

(1) ⁹

2	Élève	la gestion j'en sais rien parce que en fait j'vais changer de lycée là en fait j'vais changer de filière en même temps
---	-------	--

(tour de parole 2 de la partie II de l'entretien, I1Y)

(2)

4	Élève	c'est c'est c'est c'est.. p'tain vas y j'sais pas.. enfin je sais, mais genre euh..
---	-------	---

(tour de parole 4 de la partie II de l'entretien, I3Y)

(3)

3	Enquêtrice	alors j'aimerais bien si tu veux bien qu'tu commences par nous expliquer c'que c'est.. pour toi .. gestion-administration
4	élève
5	enquêteur	si tu devais .. parce que moi par exemple j'ai pas fait gestion-administration .. si tu devais m'expliquer
6	élève	mais en à la base en fait je j'ai j'aimais pas trop ça euh la gestion administration j'aimais plus euh en en CAP petite enfance et vu que j'ai pas j'avais pas d'autres options pour aller en petite enfance et ben.. j'ai choisi gestion-administration..

(tour de parole 3 à 6, partie II, I13X)

Si les élèves semblent en difficulté lorsqu'il s'agit de définir la filière ou ses débouchés professionnels (cf. exemple(2)) c'est sans doute parce que cette filière, issue d'une refonte récente entre deux filières du tertiaire, se définit d'abord pour eux par ce qu'elle n'est pas.

En effet, parmi les élèves interrogés, beaucoup semblent avoir « choisi » cette filière non pour les contenus de formation ou pour les métiers auxquels elle prépare, mais par élimination, comme le montre leur manière de définir la GA. On voit dans les réponses de certains élèves que la filière GA a, à leurs yeux, comme caractéristique première de n'être ni une filière générale ni une filière « manuelle » ouvrant la voie à des métiers très physiques et parfois pénibles.

⁹ Les entretiens intégraux dont sont extraits les exemples cités dans cette partie sont accessibles dans les annexes fournies sur clé USB : D:\Annexes données Ecrire@lp\phase 1 état des lieux chapitres 3-4-5\Données élèves\Entretiens\Série 1 données sociodidactiques

(4)

12	Elève	<i>ben c'qui m'plaît c'est qu'y'a pas beaucoup de matières générales déjà..c'que j'supporte pas.. et.. et ben du coup .. quand j'suis venu en seconde gestion administration j'savais pas trop c'que c'est et du coup j'ai aimé et euh.. par exemple et ben sinon j'aurais arrêté l'école parce que j'aime pas trop l'école</i>
41	Enquêtrice	<i>donc tu sais pas encore si ça te plaît ou si ça te plaît pas</i>
42	Elève	<i>si moi j'aime bien .. en plus .. après j'sais qu'j'ai.. ben par exemple là j'ai pas la main pour tout c'qui est métier physique et tout donc je sais d'jà que ça j'l'élimine direct.. donc d'jà après il me reste ça..</i>

(partie II, I3Y)

On peut deviner dans cette définition de la filière, mais aussi dans le choix d'éviter un métier manuel et potentiellement pénible une logique d'orientation qui semble à l'œuvre dans les « milieux populaires » (Charlot, 1999) dont est issu I3Y (père poseur d'affiche, mère femme de ménage, tous les deux de nationalité turque). Il n'est pas rare de voir les parents de certains milieux moins favorisés encourager leurs enfants à investir l'école afin de se former à un « bon » métier, moins pénible et mieux rémunéré que le leur (Lahire, 2012). Cette thématique de la rémunération revient d'ailleurs à un autre moment de l'entretien avec le même élève :

(5)

23	Enquêtrice	<i>d'accord ok et euh est-ce que tu sais c'que tu voudrais faire après</i>
24	Elève	<i>.... gagner de l'argent</i>
81	Enquêtrice	<i>et tu sais c'qu'ils euh voulaient qu'tu fasses ou ils avaient pas de</i>
82	Elève	<i>ah non parce que j'avais envie de faire</i>
83	Enquêtrice	<i>d'accord donc euh du moment qu'tu fais c'qui te plaît ils sont contents</i>
84	Elève	<i>euh pas un métier galère quoi .. un métier où j'gagnerai 1200 toute ma vie ..</i>

D'autres élèves définissent également la filière en la comparant à un baccalauréat général, moins attractif ou moins accessible. Derrière ces définitions, on devine donc une logique d'orientation similaire à celle de I3Y qui dit avoir opté pour la GA dans une stratégie d'évitement des matières générales. Il O Y dit avoir choisi la filière GA faute d'avoir voulu (ou pu) s'orienter dans son équivalent supposé en technologique, la filière STMG.

(6)

38	Elève	<i>ben parce que .. enfin parce que en fait au début j'voulais faire BTS comptabilité et euh pour faire ça on m'a conseillé de faire ça enfin gestion mais si j'pouvais y aller en générale et faire euh STMG j'ai préféré faire gestion....</i>
39	Enquêtrice	<i>d'accord parce que STMG tu voulais pas</i>
40	Elève	<i>non</i>
41	Enquêtrice	<i>tu saurais m'dire pourquoi tu voulais pas faire STMG ou ..</i>
42	Elève	<i>euh je sais plus du tout</i>
43	Enquêtrice	<i>d'accord donc t'étais plutôt content de ton orientation alors</i>
44	Elève	<i>euh ouais et non</i>
45	Enquêtrice	<i>alors sourire tu peux m'expliquer</i>
46	Elève	<i>parce que euh en gestion c'est pas trop trop difficile .. et euh voilà mais sinon j'aime pas les matières professionnelles</i>
47	Enquêtrice	<i>d'accord du coup euh .. t'aurais aimé finalement faire une filière générale</i>
48	Elève	<i>oui j'pense</i>
49	Enquêtrice	<i>tu regrettes un peu</i>
50	Elève	<i>euh oui .. j'aurais bien aimé faire BT euh enfin claquement de langue euh STMG</i>
51	Enquêtrice	<i>ah ouais donc tu regrettes ton choix finalement</i>
52	Elève	<i>oui</i>

(tour de paroles 38 à 52, IIOY)

La même élève nous explique un peu plus loin que ses anciens camarades de classe, scolarisés en STMG, lui ont dit que c'était « facile », « finalement ». Cela nous pousse à nous interroger sur les motifs de son regret et de son choix initial : ne voulait-elle vraiment pas aller en STMG ou pensait-elle que cette filière, parce qu'elle l'étiquète comme générale, était trop « difficile » pour elle ? On retrouvera le même genre de discours ambivalent chez une autre élève qui, ayant été refusée en STMG, nous affirme avoir refusé que sa mère conteste la décision, car STMG : « y en a qui disent que c'est dur » et, même si « i disent qu' [elle était] capable », cette élève n'« aime pas quand c'est dur ». On sait en effet que les filières technologiques sont plus sélectives que les filières professionnelles.

Nous aurons l'occasion de revenir plus loin sur les logiques d'orientation (et les stratégies de ménagement de la face) qui semblent se cacher derrière ce genre de discours et nous contenterons pour l'instant d'insister sur le fait que, dans la manière même dont les élèves définissent cette filière, on peut deviner qu'ils ne l'ont pas tous « choisie ». Même pour ceux qui ont opté pour la GA en premier choix, la motivation ne réside ni dans les contenus ni dans les perspectives d'emplois proposés. Cela a sans aucun doute des conséquences didactiques importantes, car on peut se demander de quelle motivation dispose un élève qui n'a pas choisi le métier auquel les enseignants le préparent et qui ne manifeste aucun intérêt initial pour les contenus disciplinaires qui dominent dans son emploi du temps. Cette absence de

connaissances quant aux contenus de la formation peut générer des malentendus autour des attentes des enseignants dans chaque discipline qui sont lourds de conséquences sur le plan didactique. Certains élèves peuvent, faute d'une conception préliminaire claire de la filière qu'ils ont « choisie », se trouver surpris une fois arrivés en seconde. Cette surprise peut aisément se muer en regrets (comme nous l'avons vu pour IIOY) ou en déception. Déception qui peut, selon toute vraisemblance, avoir des conséquences sur l'attitude des élèves en cours. La déception de certains élèves s'exprime selon différentes modalités dans nos entretiens : 3 élèves sont clairement en phase de réorientation (avec des démarches administratives déjà engagées) tandis que plusieurs autres affirment vouloir se réorienter dans des domaines différents après le baccalauréat. Un élève émet simplement des doutes quant à sa capacité à arriver au terme de la formation, faute d'intérêt, sans toutefois envisager d'alternative (il sera en effet renvoyé de sa classe de première en octobre pour motif disciplinaire).

Voici un exemple de discours de découragement :

(7)

6	Elève	<i>ben euh au début enfin au début .. quand j'étais en 3ème j'voulais absolument faire de la gestion-administration mais là euh quand j'vois la gestion-administration ça me donne plus envie ça me décourage</i>
7	Enquêtrice	<i>ah et pourquoi ça te décourage</i>
8	Elève	<i>parce que on fait tout le temps la même chose du coup ben ça c'est énervant en fait on a .. on a un livre on est et on on recopie c'qui y a dans le livre .. en fait .. après j'me dis c'est bien parce que ça nous évite des fautes d'orthographe on apprend plus de choses mais en fait c'est énervant l'an dernier on faisait beaucoup de choses mais en ce moment on fait que des livres .. donc ça devient chiant</i>
37	Enquêtrice	<i>d'accord très bien et est-ce que tu sais c'que tu voudrais faire après .. après ton bac pro</i>
38	Elève	<i>ben déjà euh l'année prochaine j'arrête j'suis plus en gestion-administration</i>

(tour de parole 6 à 8 et 38, I15X)

On peut penser que cette difficulté des élèves à concevoir ce qu'est la gestion-administration peut entraîner, chez certains, un manque de motivation dû à une absence de sens réel donné au travail fait en classe. Le fait d'avoir le sentiment d'avoir été mal informé au cours du processus d'orientation peut également générer un sentiment de trahison qui affectera durablement le rapport à l'école en tant qu'institution pour ces élèves.

S'il y a un élément sur lequel tous les élèves interrogés s'accordent cependant, c'est le fait que la filière se définit essentiellement par ses aspects administratifs.

3.1.2.1.2 Une filière de « bureau » et de l'écrit

Le mot qui revient le plus dans les tours de parole répondant aux questions : « qu'est-ce que la gestion-administration ? » ou aux relances sur cette question du type : « quel métier on peut faire après ? », est le mot « *bureau* » avec 22 occurrences dans l'ensemble de nos entretiens. L'ensemble des élèves parlent en effet, dans leurs définitions de la filière, à un moment ou à un autre, de la gestion-administration comme un travail « *de bureau* ». L'adjectif « *administratif* » est également souvent employé dans leurs discours. Les seuls termes qui sont employés avec une fréquence plus élevée (toujours dans ces tours de paroles qui répondent à des questions de définition) sont ceux autour de l'écrit : « *écrits* », « *papiers* », « *lettres* », « *mails* » (pour un total de 25 occurrences dans ce champ lexical). L'usage du terme « *bureau* » et des termes autour de l'écrit dans ces définitions dépasse de loin ceux autour de la comptabilité ou du secrétariat (qui sont pourtant les 2 disciplines qui ont été refondues dans cette filière).

Tableau 11 : répartition des termes employés dans les tours de parole définitoires pour l'ensemble des élèves

	Mots liés à l'écrit	« bureau »	secrétariat	comptabilité
Nombre d'occurrences	25	22	7	4

On en retient donc que, pour les élèves interrogés, les aspects bureautiques et administratifs dominant dans leur perception du métier :

« *c'est travailler dans les bureaux et tout et tout .. plein de choses* » (tour de parole 2, I111X).

L'expression « *travailler dans les bureaux* » se retrouve sous plusieurs variantes dans le discours de tous les élèves « *tout ce qui est bureau* », « *dans un bureau* »... Sans doute parce que les filières du tertiaire se définissent dans leur esprit en contraste avec les filières plus manuelles comme nous l'expliquions plus haut. On trouve aussi des références plus ponctuelles à du travail bureautique : la gestion-administration se résumant pour certains à l'apprentissage d'utilisation de logiciels « *Excel* », « *word* », « *faire des tableaux* ». Rien d'étonnant donc à ce que cette disposition bureaucratique, très « rationnelle », soit associée par les élèves à des pratiques et une culture de l'écrit (Goody, 1986). On voit dans ce discours que les élèves ont bien perçu l'importance accordée à l'écrit (notamment sous sa version numérique) et à une certaine forme de rationalisation qui l'accompagne dans cette filière du tertiaire. Deux élèves nous disent d'ailleurs avoir choisi ou aimer cette filière justement pour cela. Elles nous disent en effet aimer : « *organiser* », « *trier* », « *classer* ». Ces éléments, qui font écho aux qualités de rationalisation domestique (Lahire, 2012) constitutives d'un bon capital scolaire plus souvent transmis aux filles qu'aux garçons, sont d'ailleurs, pour ces deux élèves de notre échantillon, le moteur d'une orientation heureuse.

Néanmoins, le rôle important de l'écrit et des pratiques de rationalisation qui l'accompagnent dans la filière semble très clivant pour notre échantillon. En effet, si seulement deux élèves affirment clairement qu'il y a trop d'écrits dans la filière (des garçons en l'occurrence),

beaucoup d'élèves évoquent un sentiment d'ennui, de lenteur ou de répétition dont on peut clairement déterminer s'il est lié à la présence de l'écrit.

(8)

10	Elève	déjà c'est rester euh d'avant le ordinateurs moi ça m'fait mal aux yeux ensuite euh p- dans la semaine on a presque tout le temps gestion ensuite on s'occupe beaucoup avec des feuilles beaucoup de fiches beaucoup de questions .. tout le temps on écrit et c'est vraiment pas un truc pour moi d'sasseoir 4 heures d'affilée sur euh la même chaise
----	-------	--

(tour de parole 10, I11Y)

Certains élèves semblent en effet lassés ou découragés par des tâches liées à l'écrit même si ce n'est pas directement lui qui est nommé : la copie « des livres » ou le travail sur « des feuilles » prenant un aspect particulièrement rébarbatif dans leur discours. D'autres semblent se trouver en difficultés avec ces écrits, comme le laisse entendre I8X avec l'adjectif « compliqué ».

(9)

3	Enquêtrice	donc euh j'vais te poser des questions un p'tit peu sur ton orientation est-ce que tu peux nous expliquer euh .. brièvement c'que c'est pour toi la filière gestion-administration .. comment t'expliquerais ça
4	Elève	euh .. hein .. ben c'est tout c'qui est euh paperasse .. déjà .. mails ..
5	Enquêtrice	d'accord rire
6	Elève	euh beaucoup d'écriture euh ben qui faut beaucoup apprendre y'a beaucoup de droit déjà .. c'est quand même compliqué hein j'trouve

(tours de parole 3 à 6, partie II, I8X)

Si on ne peut que se réjouir que l'ensemble des élèves ait bien perçu cet enjeu de l'écrit pour leur réussite dans la filière, parce que cela peut constituer un levier de motivation dans la démarche d'apprentissage en atelier rédactionnel, ces premiers résultats nous amènent à nous interroger sur trois aspects :

1) qu'en est-il des élèves qui conçoivent avant tout le travail de gestion-administration comme un apprentissage technique lié à des logiciels, pour qui la bureautique a remplacé le bureau comme espace métaphorique. Ces élèves ont-ils perçu la culture de l'écrit qui est à assimiler au-delà des pratiques ? Si oui, on peut émettre l'hypothèse que ces élèves, en découvrant les exigences de la littératie numérique (Delarue & Bautier 2015) telles qu'elles se manifestent en GA, sont surpris.

2) en dehors des deux jeunes filles qui disent aimer « trier », les élèves de GA, sont-ils armés pour répondre à ces attentes en termes de rationalisation ?

3) Pour les élèves qui manifestent un certain ennui ou une difficulté face à l'écrit et aux tâches administratives, cette surabondance de l'écrit n'agit-elle pas comme un repoussoir du fait qu'ils ne s'attendaient pas à rencontrer de telles exigences liées à la littératie numérique ?

Nous aurons l'occasion de revenir plus longuement sur ces questions dans une partie consacrée au rapport à l'écrit des élèves et soulignerons seulement ici que cette place accordée non seulement aux pratiques de l'écrit, mais à la culture administrative qui les accompagne peut être un élément de surprise pour des élèves qui ont été orientés dans cette filière suite à un relatif échec scolaire dont nous émettons l'hypothèse qu'il est sans doute en partie dû à des difficultés scripturales. Il y a là un paradoxe qui ne facilite sans doute pas la tâche aux enseignants.

3.1.2.1.3 Une filière qui ouvre la voie à une poursuite d'études pour «réussir quand même»

Sur les 15 élèves interrogés, mis à part deux élèves qui parlent de se réorienter vers un CAP, tous envisagent une poursuite d'études, à bac + 2 ou au-delà. Le choix du baccalauréat professionnel, parce que tout baccalauréat a un poids certificatif, mais aussi parce qu'il s'agit d'une filière du tertiaire donc potentiellement moins directement professionnalisante, semble avoir été commandé par un désir de poursuite d'études dans le supérieur pour la majorité des élèves. Cela fait de la classe de GA une sorte d'espace d'attente ou de tremplin. Bien que, pour certains d'entre eux, on ait du mal à déterminer s'il s'agit d'un vrai désir de poursuite d'études ou d'une norme sociale, voire d'un désir parental, intériorisés :

(10)

42	élève	<i>parce que euh .. j'sais pas j'aurais envie de partir de genre euh tout c'qui est lycée et euh partir loin de .. loin de l'école mais d'un autre côté j'me dis que c'est mieux si j'fais un BTS</i>
43	enquêteur	<i>pourquoi c'est mieux</i>
44	élève	<i>.. ben par - pour euh j'sais pas pour avoir un diplôme en plus</i>
45	enquêteur	<i>et à quoi ils servent les diplômes en plus</i>
46	élève	<i>.. ben ..euh parce que .. j'sais pas comment dire ça montre euh c'qu'on sait faire</i>
47	enquêteur	<i>d'accord .. donc t'as envie de montrer qu't'es capable de faire plus</i>

(tours de parole 42 à 47, I5Y).

Lorsqu'on interroge les élèves sur le point de vue que portent leurs parents sur leur orientation, ce qui ressort de la plupart des discours rapportés c'est l'idée que l'important est d'obtenir un baccalauréat et, si possible, un BTS. On retrouve donc une logique bien identifiée par Charlot (1999) qui voudrait que, dans certaines familles de milieu populaire, loin de se désintéresser de l'école, on s'intéresse avant tout à son pouvoir certificatif dans une vision parfois utilitariste.

(11)

30	élève	<i>.. ben en fait ma mère elle m'a c'est elle aussi qui m'a aidée euh à faire euh les choix qui les 3 choix qui y'avait du coup euh ben voilà tant que j'ai un bac euh après je après j'vais peut être faire autre chose je sais pas je verrai mm.. Voilà</i>
----	-------	---

(tour de parole 30, I5X)

En dehors de cette dimension « utilitariste », le baccalauréat professionnel, parce qu'il offre la perspective d'une poursuite d'études, constitue également pour certains une forme de seconde chance. En effet, pour certains des élèves interrogés, la seconde GA est aussi l'occasion, au travers de « *bonnes notes* », de renouer avec la réussite scolaire :

(12)

28	élève	<i>avec le recul je me dis que ben finalement en gestion-administration j'suis bien parce que je comprends et puis j'ai de bonnes notes .. donc euh voilà sourire</i>
68	élève	<i>j'me suis posée la question l'an dernier</i>
69	enquêteuse	<i>hum</i>
70	élève	<i>et finalement j'ai dit que ben j'ai réussi ici alors j'ai pas trop .. même si j'ai envie quand même d'essayer ben j'reste un peu mitigée</i>

(tours de parole 28 puis 67 à 70, 13X)

Ainsi, la filière GA, parce qu'elle offre, comme tous les baccalauréats, la possibilité d'obtenir un diplôme leur ouvrant la voie à de potentielles études supérieures, répond bien aux attentes de certains élèves issus de milieux populaires et de leurs parents. En cela, on peut dire que cette filière a une forme d'attractivité ou, au moins, qu'elle répond à une certaine logique d'orientation. On peut donc présumer qu'à leur entrée en seconde GA, certains élèves nourrissent des attentes vis-à-vis de la filière qui vont influencer positivement sur leur attitude en classe. La dimension fortement administrative et le rôle dominant de l'écrit dans cette filière peuvent faire l'objet chez certains élèves, plutôt éloigné de la raison scolaire (Lahire, 2008), d'un rejet, rejet qui sera d'autant plus fort si l'élève s'est trouvé par le passé en échec face à l'écrit. La capacité des élèves à concevoir cette classe de GA comme une réelle opportunité de renouer avec la réussite scolaire et à s'investir dans les apprentissages dépendra donc grandement de leur rapport à l'écrit, mais aussi du processus d'orientation qui les a conduits là et de la manière dont ils l'ont vécu. En effet, à l'aune des définitions fournies par ces élèves, il semblerait que la gestion-administration ne réponde à un « choix » éclairé et motivé par des goûts et des attentes personnelles, que pour très peu d'élèves (2 dans notre groupe de volontaires). Nous allons donc nous pencher désormais plus précisément sur les processus d'orientation qui ont pu conduire ces élèves dans une filière pourtant peu attractive à leurs yeux.

3.1.3 L'orientation en L. P : un sentiment d'échec ?

3.1.3.1 Entre la confiance portée aux enseignants et une image dégradée des élèves : des sentiments mitigés vis-à-vis du lycée professionnel

Si certains élèves nous font l'éloge des enseignants de LP en les présentant comme plus humains et plus attentifs que les enseignants rencontrés au collège, on peut néanmoins constater que la plupart d'entre eux entretiennent un rapport très ambivalent au lycée professionnel. Leur image des élèves de LP (et donc en un sens d'eux-mêmes) est assez négative.

I3Y, semble reconnaissant envers le LP, qui, après une période de décrochage scolaire, lui offre la possibilité de retrouver le chemin de l'école. S'il emploie des mots très durs pour évoquer ses enseignants de collège, la confiance semble en partie restaurée avec les enseignants du LP.

(13)

62	élève	<i>euh alors.. si j'devais comparer le collège et le lycée j'pense que j'préfererais le lycée sanglots dans la voix parce que j'y arrive .. un peu mieux même si au collège j'étais dans euh la moyenne, mais le lycée.. oui j'préfère le lycée on a plus notre indépendance et puis on est plus autonomes et puis j'ai jamais eu sanglot mais j'étais déjà autonome donc euh moi j'trouve ça bien le lycée</i>
----	-------	---

(partie II, I3X)

149	enquêteuse	<i>ok .. et les profs ici comment tu les trouves par rapport aux.. aux profs que t'as eu au collège</i>
150	élève	<i>ben ils sont plus là à te à te motiver et à faire c'que tu veux faire et euh ils t'aident vraiment plus que le collège par exemple si au collège moi ils me disaient tout le temps tu veux faire ça tu veux pas faire ça c'est ton c'est ton problème alors que ici quand j'demande quelque chose et ben ils ils essayent de plus.. à m'aider</i>

(partie II, I13X)

Il semblerait en effet que les efforts d'adaptation (cf. exemple (14) ci-dessous) et la bienveillance des enseignants de LP soient non seulement remarqués, mais aussi grandement appréciés par la plupart des élèves de notre groupe de volontaires.

(14)

140	Elève	<i>euh .. ben en fait on fait pas trop de contrôle euh comme ça .. on fait plus genre euh des exercices ensuite elle les note c'est euh ça me</i>
141	Enquêteuse	<i>c'est mieux pour toi</i>
142	Elève	<i>voilà c'est mieux pour moi</i>

L'entrée en classe de seconde semble, pour beaucoup d'élèves, l'occasion de conjurer une expérience difficile du collège. La majorité des élèves interrogés entretient un rapport affectif plutôt positif à la plupart de leurs enseignants (plus particulièrement ceux impliqués dans le projet qui sont nommés plusieurs fois spontanément par les élèves dans nos entretiens).

On peut donc dire qu'il y a, dans cette volonté manifeste de la part des enseignants d'entretenir un relationnel de qualité, un levier didactique important facilitant la mise en place des apprentissages (Jellab, 2008). Pourtant, bien qu'ils apprécient leurs enseignants et l'encadrement que le LP leur offre, les élèves semblent entretenir une image assez négative du public de lycée professionnel. Cela se remarque notamment dans la manière dont ils nous

décrivent leurs camarades, qui semblent coller parfaitement à l'étiquette du mauvais élève (comme on peut le voir dans ce long échange avec I8X exemple (15)).

(15)

48	élève	<u>des matières tout c'qui est matière</u>
49	Enquêtrice	ou des profs et des.. ou l'ambiance ou
50	Élève	ils sont partis les profs que j'détestais euh.. niveau matériel déjà ils cassent tout....
51	Enquêtrice	quand tu dis ils
52	Élève	c'est les élèves
53	Enquêtrice	les autres élèves ok
54	Élève	ils marquent sur les écrans.. ils cassent euh vraiment les souris.... et euh .. les claviers pareil ils les cassent et euh ça doit être grave chiant pour les profs
55	Enquêtrice	<u>rire c'est chiant pour vous aussi</u>
56	Élève	<u>c'est vrai hien franchement ouais pour nous aussi ouais surtout qu'on a nos places réservées et tout et après on sait pas quoi faire quoi.. euh à part ça euh.. beh c'que j'aime pas.. franchement j'aime .. j'sais pas quoi dire c'que j'aime pas..</u>

Ce genre de discours sur l'élève de L. P se retrouve notamment dans la description que certains élèves livrent de leurs « mauvaises fréquentations » de collègue.

(16)

78	élève	euh j'aime pas le lycée parce que en fait déjà moi quand j'suis venue ici moi j'savais pas qu'y'avait beaucoup d'élèves comme ça parce que en fait y'a BTS y'a plusieurs euh choses dans ce dans c'lycée j'pensais pas qu' c'était comme ça déjà j'aime pas euh.. j'aime pas euh une grande lycée genre voir plein de personnes et tout ça et cette année y'a eu des secondes qui sont venues y'a des gens d'mon quartier qui sont venus et tout ça en fait j'connais tout le monde et j'aime pas quand j'connais tout le monde..
----	-------	---

(tour de parole 78, partie II, I12X)

Cette dégradation de l'image des élèves scolarisés en L. P peut même se retrouver dans le discours que les élèves tiennent sur eux-mêmes, certains d'entre eux ayant, semble-t-il, intériorisé une forme de jugement social ou scolaire sur leurs comportements et leurs aptitudes. Beaucoup des élèves interrogés se décrivent comme dissipés, ne *travaillant ou n'écoulant pas assez*, ce qui, selon eux, expliquerait leur incapacité à atteindre la filière générale. L'orientation en LP serait donc destinée aux mauvais élèves. On voit ici à l'œuvre un des mécanismes décrits par Chauvet (2011) dans la manière dont les élèves composent avec leur orientation ou peuvent parfois réécrire leurs parcours scolaires pour se protéger d'une « blessure narcissique » (Jellab, 2008).

(17)

118	Elève	<i>c'était le bordel moi j'ai toujours eu des classes ou.. ben genre pour t'expliquer moi comme j'étais un perturbateur et tout ils m'ont mis dans une classe où euh t'as vu ceux qui font du foot ceux qui font de la chorale et du coup y'a deux groupes comme ils sont ensembles genre de la sixième à la troisième et du coup ils m'ont mis ça pour que j'sois à part sauf que rire et ben j'me suis intégré du coup j'étais dans le dans le groupe à chaque fois du coup dans toutes les classes j'étais toujours .. rigoler rigoler .. rigoler rigoler</i>
-----	-------	--

(partie II, I3Y)

(18)

70	Elève	<i>euh j't'explique à la base en 3ème j'avais de très mauvaises notes j'aimais pas l'école j'faisais que de la merde et du coup ben au début j'avais mis ça parce que j'avais pas le choix .. euh j'avais pas trop l'choix de mettre c'que je voulais c'était soit ça soit Thomas Edison j'ai mis ça j'ai pas été pris et du coup j'suis allé en MLDS .. j'sais pas si tu connais</i>
----	-------	--

(partie II, I3Y)

En effet, on peut se demander dans quelle mesure un élève qui choisit de se décrire lui-même comme un mauvais élève qui préférerait « rigoler » que travailler cherche à se protéger d'un sentiment d'échec en simulant une forme d'acceptation et d'indifférence. Nous reproduisons ici un long extrait d'entretien avec I10Y qui montre bien comment l'élève peut intérioriser des jugements qui, de toute évidence, ont été portés sur lui, au cours de sa scolarité :

(19)

128	Élève	<i>euh ouais, mais c'était mon comportement ben tout toute euh ben toute ma vie en fait euh ben c'était ça j'avais des bonnes notes, mais c'était mon comportement qui était pas acceptable.. pour les profs</i>
129	Enquêtrice	<i>d'accord tu saurais m'dire c'qu'il a qui est pas acceptable ton comportement</i>
130	Élève	<i>pardon</i>
131	Enquêtrice	<i>tu saurais m'dire c'qui est pas acceptable dans ton comportement</i>
132	Élève	<i>ben euh j'bavardais trop</i>
133	Enquêtrice	<i>d'accord</i>
134	Élève	<i>et j'étais trop euh hyperactif</i>
135	Enquêtrice	<i>donc tu utilises l'imparfait donc maintenant t'es plus hyperactif</i>
136	Élève	<i>ben si en fait</i>
137	Enquêtrice	<i>Rire et tu bavardes moins</i>
138	Élève	<i>euh rire non</i>
139	Enquêtrice	<i>ok donc ici aussi t'as des p'tits problèmes euh</i>
140	Élève	<i>oui</i>

L'image dégradée que ces élèves peuvent avoir d'eux-mêmes a sans aucun doute des conséquences didactiques, car, si l'on a démontré que les attentes d'un enseignant vis-à-vis de ses élèves peuvent agir comme une prophétie autoréalisatrice (Rosenthal & Jacobson, 1978), ces attentes, une fois intériorisées par les élèves (Bressoux & Pansu, 2003) ne peuvent qu'avoir des conséquences sur leurs performances. En effet un élève qui dit « *faire le zouave* », pense être « *hyperactif* », manquer de « *discipline* », ou être un « *perturbateur* » et qui est convaincu que ces caractéristiques l'ont mis en échec au collège, ne risque-t-il pas, par cette image même du mauvais élève qu'il s'attribue, de se placer en position d'échouer au lycée ?

3.1.3.2 Le lycée général : une « norme » inaccessible ?

Si les élèves orientés vers le lycée professionnel se perçoivent comme des élèves en échec c'est parce que, implicitement, ils se comparent à une norme qui est celle du « bon élève » qui, lui, accéderait aux filières générales. Une élève nous dit en effet ne pas avoir pu « *aller en g-g — en normal* », la filière « *normale* » étant donc le lycée général dans son esprit. Cette conception du lycée professionnel comme lieu où l'on échoue après une scolarité « hors norme », déjà très documentée par les recherches en sociologie (Charlot, 1999 ; Jellab, 2008 ; Palheta, 2011), se retrouve sans surprise dans nos entretiens. Mis à part une élève qui a été scolarisée dans un premier temps en seconde générale puis s'est réorientée en GA parce qu'elle se trouvait en difficulté et une élève qui semble avoir choisi la filière GA très tôt en raison d'un goût prononcé pour les tâches administratives, les 13 élèves restants de notre échantillon se répartissent en deux catégories : ceux qui ont été refusés en lycée général (et en gardent plus ou moins de ressentiment) et ceux qui n'ont pas « osé » ambitionner la filière générale (Palheta, 2011). Nous ne reviendrons pas ici sur les enquêtes menées dans le champ de la sociologie (Charlot, 1999 ; Jellab, 2008 ; Palheta, 2011), montrant qu'à notes égales, les professeurs principaux ont plus tendance à orienter les enfants de cadres vers les filières générales que les enfants d'ouvriers. Ne connaissant pas les notes obtenues par ces élèves et n'ayant accès qu'à leurs discours et non à celui de leurs enseignants de collège ou des différents acteurs intervenant dans le processus d'orientation, nous ne pouvons pas affirmer qu'une telle logique, qui participe d'un processus de « sélection » institutionnalisé (Perrenoud, 1995), est à l'œuvre dans le parcours de notre groupe de volontaires. Néanmoins, nous pouvons constater que la plupart des élèves affirment que la gestion-administration n'était pas leur premier choix d'orientation (le premier choix pouvant être pour certains une filière générale ou technologique comme la STMG ou d'autres filières professionnelles où les places se font plus rares).

Si on ne peut pas affirmer que ces élèves ont été victimes d'un processus de « sélection », on perçoit néanmoins que le processus d'orientation vers le LP est un processus assez passif pour la plupart des élèves et l'on pourrait donc qualifier cette orientation de « subie ». Il est intéressant de relever que, lorsqu'il s'agit de relater leur orientation, les élèves emploient très peu de verbes d'action à la voix active et beaucoup plus de verbes de paroles : « *dire* » ou « *marquer* » revenant souvent, on repère en effet de nombreux « *ils m'ont dit* », « *elle m'a dit* », « *ils m'ont proposé* » dans les extraits que nous allons citer. Les agents de ces actions ou plus souvent de ces paroles (dont on peut penser qu'en matière d'orientation elles sont

performatives) sont souvent des « *ils* » sans aucun antécédent identifiable en amont ou en aval dans le discours des élèves, ou un « *on* » impersonnel. Lorsqu'on les interroge sur l'identité des acteurs rencontrés au cours du processus d'orientation, quelques groupes nominaux assez vagues reviennent dans le discours de certains élèves : « *la directrice* », « *la principale* », « *le principal* ». La conseillère d'orientation est peu citée et, lorsque l'on interroge une élève à ce propos, elle minimise son influence dans les choix d'orientation. IOY nous dit avoir passé un « *test* » dont le « *résultat* » serait responsable de son orientation en G. A :

(20)

4	Élève	<i>ben .. moi en fait à la base euh quand j'étais en 3ème.. j'a-je j'av- on m'avait fait faire un test euh pour savoir c'que je voulais faire parce que je savais pas quoi faire et ils ont dit que j'étais plus fait pour être dans un bureau euh posé dans un bureau et tout ça.. et euh après j'ai demandé y'a quoi comme euh bac pro comme bac pro pour ça ils m'ont dit à Louise Michel y'a un bac pro gestion-administration..</i>
5	Enquêtrice	<i>d'accord .. donc toi tu voulais faire euh un bac pro.. tu voulais pas faire de filière générale</i>
6	Élève	<i>ah ben c'est pas qu'je voulais pas c'est qu'en fait j'avais pas le niveau en euh.. j'travaillais pas en cours ..</i>
27	Enquêtrice	<i>t'as pas encore d'idée.. ok euh est-ce que cette filière de gestion-administration c'était ton premier choix c'est c'que tu voulais faire au départ quand on t'as demandé de t'orienter ou pas</i>
28	Élève	<i>ben en fait euh à la base moi en cours j'faisais euh rien du tout et euh ils m- après quand y'avait la conseillère d'orientation et elle nous a dit ouais tu veux t'orienter dans quoi et j'ai dit j'sais pas et après elle m'a dit ben on va faire un test et j'ai fait le test et c'est pour ça euh c'était ça j'avais fait c'était pour la gestion-administration que j'étais fait.. dans le test</i>
29	Enquêtrice	<i>d'accord et toi tu penses que t'étais fait pour ça</i>
30	Élève	<i>j'sais pas en fait j'ai juste fait le test après j'ai pris le résultat et j'suis venu</i>

Les parents ne sont jamais cités comme décideurs ou comme conseillers dans ce processus (mise à part l'élève qui nous indique que sa mère voulait contester l'orientation en LP). La plupart du temps, l'élève est désigné sous la forme d'un pronom complément dans ces récits d'orientation avec des tournures comme « *ils m'ont proposé* », « *on m'a dit* » ou « *ils m'ont pris* », ce qui montre bien qu'ils se perçoivent comme en position d'objet et non de sujet dans ce processus.

On peut voir dans la tendance de ces élèves comme de leurs parents à se fier aveuglément au jugement de l'institution scolaire quant à leur capacité à intégrer ou non une filière générale, une caractéristique des familles de milieux populaires qui, étant plus éloignées de l'institution scolaire, discuteront moins aisément les propositions d'orientation ou de redoublement qu'on

ne le ferait dans des familles de cadres ou d'instituteurs (Charlot, 1999 ; Palheta, 2011). Cette difficulté à « discuter » les choix des représentants de l'institution scolaire participe à l'écart de capital scolaire que nous évoquions dans notre cadre théorique (cf. Chapitre 1.2.1.2). Ainsi, on voit bien lorsque I12X affirme : « **ils avaient dit** qu'*j'avais pas les capacités ..* », qu'elle considère les acteurs institutionnels comme aptes à déterminer ce dont elle est ou non capable.

Pour ceux qui déclarent cependant avoir choisi le lycée professionnel et parfois même la filière GA, reste à déterminer s'il s'agit vraiment d'un choix ou si une forme de « pragmatisme social » (Palheta, 2011) n'est pas à l'œuvre dans leur décision. Il semblerait que certains élèves n'aient tout simplement pas demandé à intégrer une filière générale, car ils la jugeaient hors de portée. Palheta (2011) nous explique que, dans certains milieux sociaux, le pragmatisme consiste à savoir ne pas désirer ce qu'on ne peut avoir. Certains n'ont donc tout simplement pas formulé le vœu d'aller en lycée général.

D'autres ne semblent même pas avoir osé y songer. On voit bien dans le discours de I15X que nous reproduisons en partie ci-dessous que certains de ces élèves considèrent la filière générale comme au-delà de leurs aptitudes scolaires.

(21)

55	Enquêtrice	<i>ah donc que des filières professionnelles t'ava-</i>
56	Élève	<i>ouais j'pouvais pas aller en générale rire</i>
57	Enquêtrice	<i>tu pouvais pas ou tu voulais pas</i>
58	Élève	<i>je pouvais pas....</i>
59	Enquêtrice	<i>pourquoi</i>
62	Élève	<i>en seconde normale voilà parce que j'ai pas pu à cause de mon comportement</i>
63	Enquêtrice	<i>d'accord et est-ce que tu.. tu regrettes de pas avoir été en générale .. t'aurais voulu</i>
64	Élève	<i>non .. j'aurais pas voulu .. parce que c'est euh c'est dur et déjà euh le collège c'était dur pour moi rire donc euh aller en générale non c'est.... j'pourrais pas</i>

De ce pragmatisme découlent des processus d'orientation singuliers qui ne reposent pas tant sur le choix que sur la « composition » (Palheta, 2011). De fait, on peut considérer que l'élève, dans la mesure où il « fait avec » les choix que l'institution lui laisse « compose » avec son orientation (pour éviter de la subir).

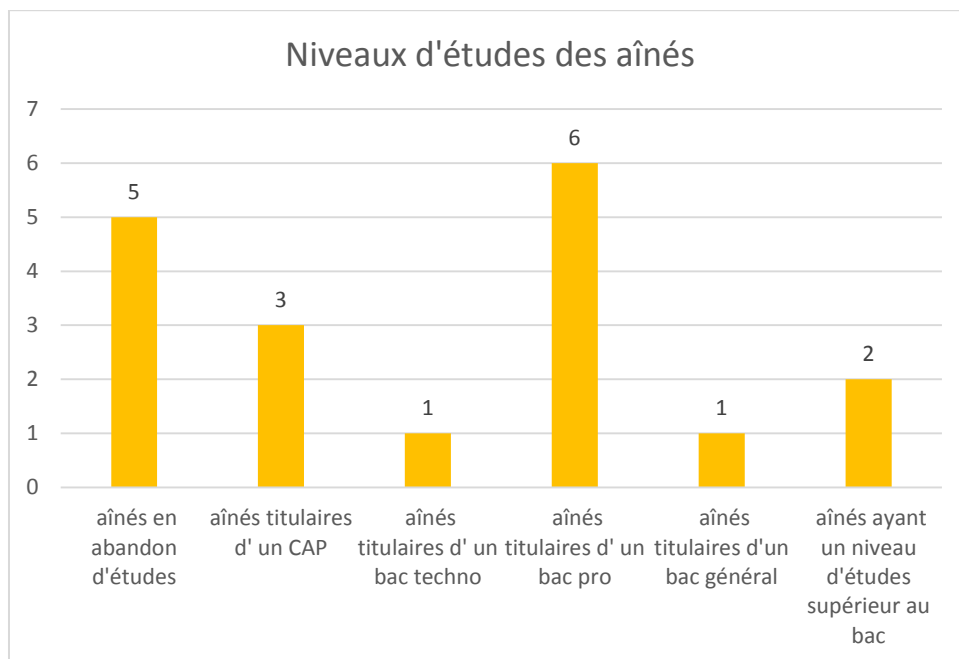
Les aînés jouent notamment un rôle important dans cette composition : en effet, ils interviennent à la fois en tant qu'exemples et en tant que conseillers. Lahire (2012) souligne d'ailleurs qu'un aîné en réussite scolaire peut influencer positivement sur le capital scolaire des autres enfants de la fratrie. Nous avons vu plus haut que la mère de I12X aurait été plus encline

à contester la décision d'orientation parce que son fils aîné, scolarisé dans une filière technologique, poursuivait avec succès des études supérieures.

(22)

47	Enquêtrice	<i>d'accord ok et donc du coup tes parents comment ils l'ont ressentie ton orientation tu m'disais ta mère elle était pas.. elle était en colère un peu</i>
48	Élève	<i>ouais parce que en fait mon frère que j'vous ai dit maintenant il fait un DGC euh DCG j'sais pas quoi ben euh en fait quand il était en 3^{ème} ils avaient dit la même chose pour euh lui mais mon frère il a dit j'm'en fous moi j'veux passer en STMG et ils avaient dit qu'il pourrait pas y arriver l' STMG comme ils ont dit pour moi et euh pourtant mon frère maintenant c'est c'est dans notre famille c'est le meilleur qui travaille il a eu son bac son BTS et ma mère elle me disait tu pouvais faire comme lui..</i>
49	Enquêtrice	<i>d'accord donc ta mère elle était prête à.. à aller contre la décision euh</i>
50	Élève	<i>ouais</i>
51	Enquêtrice	<i>du collègue .. et toi</i>
52	Élève	<i>ben mo' j'sais pas.. moi en fait euh déjà eu' c'était t- eⁿ 3^{èm}' c'était trop dur pour moi de choisir les filières et tout j'comprendais rien c'est maintenant j'commence à comprendre eu' c'est quoi la gestion et tout ça.. et du coup mo' j'savais pas j'avais.. laissé faire</i>

Certains élèves nous disent avoir demandé conseil à leurs aînés pour trancher entre STMG et GA, ce qui semble assez logique dans des familles où les parents n'ont pas de haut niveau d'études et n'ont pas effectué l'essentiel de leur scolarité en France. En effet, l'aîné est le premier membre de la famille à avoir été confronté au système scolaire français et il est donc, à son échelle, une sorte « d'expert », même lorsque ses conseils ne sont pas suivis ! Il semble donc d'autant plus difficile pour les élèves de notre groupe de volontaires d'envisager une filière générale et/ou des études supérieures quand leurs aînés ne montrent pas la voie comme le montre le graphique ci-dessous.

Figure 11 : scolarité déclarée des aînés¹⁰

On observe sur ce graphique qu'il existe une forme de conditionnement familial vers le lycée professionnel (avec des CAP et une dominante pour le bac pro), mais aussi que le « capital scolaire » transmis par les aînés est fragile puisqu'un certain nombre d'élèves ont pu assister, au sein de leur fratrie, à des « abandons d'études », c'est-à-dire des sorties du système scolaire sans diplômes (avec des arrêts en cours de formation au LP le plus souvent).

Un élève nous confie même que toutes ses sœurs ont suivi un cursus de GA, ce qu'il a fait à son tour, bien que ses aînées n'aient pas encore trouvé d'emploi après leur diplôme. On peut donc dire qu'il y a une forme de « déterminisme familial » dans ces logiques d'orientation.

On voit également œuvrer à la marge, notamment pour les élèves qui sont en plein processus de réorientation au moment de l'enquête, des logiques assez éloignées de celles attendues par le système scolaire. Nous pensons notamment à un élève qui nous dit avoir choisi GA par affinité pour un camarade et plusieurs élèves qui semblent s'être orientés davantage en fonction de l'établissement que de la filière (pour des raisons géographiques et/ou de réputation). Ces logiques d'orientation sont assez éloignées d'une logique qui mettrait en avant le choix d'un métier ou d'un « projet d'avenir » (Rayou, 1998) mobilisateur pour ces élèves. On peut donc présupposer que les élèves entretiennent un rapport assez pragmatique et dépassionné à la filière GA et aux savoirs qu'ils sont censés y acquérir.

Ce long développement sur la filière G. A et les processus d'orientation qui ont pu y amener les élèves de notre groupe de volontaires nous donne quelques informations précieuses sur le rapport au savoir qui peut se dissimuler derrière certaines logiques d'orientation souvent assez éloignées de l'institution scolaire. En effet, le fait que les élèves

¹⁰ Deux de nos volontaires sont enfants uniques, les autres ont deux voire 3 aînés et on peut donc avoir un cumul de situations (exemple un aîné titulaire d'un CAP, l'autre en abandon d'études), ce qui explique que le total de ce graphique dépasse 15 (nombre de volontaires).

s'orientent vers le lycée professionnel par une certaine forme de pragmatisme, voire de fatalisme, qui les empêche d'envisager la filière générale, jouera sans aucun doute un rôle important dans leur investissement en classe. Enfin, on ne peut pas comprendre le rapport que ces élèves entretiennent à l'école sans se pencher sur les trajectoires scolaires, souvent marquées du sceau de l'échec, qui les ont conduits dans cette filière. La manière dont chaque élève aura vécu cette orientation plus ou moins subie peut avoir affecté son image du lycée professionnel, de lui-même, mais aussi de l'institution scolaire, ce qui influera à coup sûr sur ses futurs apprentissages.

3.1.4 Trajectoire type de l'élève de GA : quels impacts émotionnels ?

3.1.4.1 L'orientation en classe de 3^e : une épreuve douloureuse

Comme nous venons de l'expliquer, la plupart des élèves de notre groupe de volontaires n'avaient pas opté pour la filière GA en premier vœu dans la procédure d'orientation en 3^e. Une bonne partie de ces élèves ont donc été déboutés de leur premier choix. Il paraît légitime de se demander comment ce refus institutionnel a pu les affecter, le souvenir qu'ils en gardent pouvant vraisemblablement influencer sur leur rapport à l'école en tant qu'institution. Les élèves interrogés manifestent différentes émotions, parfois entremêlées d'ailleurs, lorsqu'on leur demande d'évoquer, un peu moins d'un an après, le souvenir de ce moment clé de leur trajectoire scolaire.

Une partie d'entre eux semble avant tout éprouver des regrets quant à leur « vœu » premier, non exaucé. Le discours de certains élèves sur ce premier choix d'orientation, ou sur un métier dont ils/ou elles rêvaient sans toutefois avoir osé formuler le vœu d'intégrer la filière qui leur aurait permis d'y accéder plus aisément, nous laisse le sentiment qu'il existe des « vocations contrariées ». Il y a, parmi ces élèves, des adolescents qui savent déjà très clairement ce qu'ils souhaitent faire et le savaient dès la troisième. Cette vocation est rarement en accord avec les métiers de la gestion-administration, ce qui pousse certains élèves à mettre leur projet entre parenthèses avec la ferme intention de poursuivre dans une autre voie après le baccalauréat. Ceux-là ne semblent donc pas « abattus » par le verdict de l'orientation :

(23)

	<i>Enquêtrice</i>	<i>très bien est-ce que tu sais c'que t'aimerais faire après</i>
18	<i>Élève</i>	<i>être se-être un bras droit d'un d'une avocate.. l'accompagner partout et tout..</i>
19	<i>Enquêtrice</i>	<i>d'accord donc euh t'as une idée bien précise euh</i>
20	<i>Élève</i>	<i>ouais</i>
21	<i>Enquêtrice</i>	<i>t'as déjà rencontré des gens qui faisaient ça</i>
22	<i>Élève</i>	<i>euh non mais j'sais que.. j'ai vu pour l'avocate à ma mère euh des fois au tribunal et tout j'voyais des personnes euh être à à être accompagnées et tout</i>
75	<i>Enquêtrice</i>	<i>et euh t'envisages une poursuite d'études après ou euh</i>
76	<i>Élève</i>	<i>oui faire un DUT juridique</i>
77	<i>Enquêtrice</i>	<i>un DUT ouh oui c'est très précis</i>
78	<i>Élève</i>	<i>ouais rire moi j'sais j'suis</i>

Si on peut supposer que le fait d'avoir, comme I17X, un projet à long terme fonde un certain investissement dans la scolarité, on peut néanmoins se demander quel sens cette élève donne aux contenus dispensés en GA et quel investissement elle peut avoir dans les apprentissages au quotidien, dans certaines disciplines du cursus qu'elle jugerait plus éloignées de son objectif.

D'autres élèves ne semblent pas avoir trouvé le moyen de concilier leur « vocation » originelle et leur orientation en G. A et on peut se demander comment ils vont pouvoir résoudre ce conflit entre ce qu'ils aspirent à faire et ce que l'institution scolaire leur impose. Cette tension pourrait en effet conduire à une réorientation, à un décrochage, ou à un investissement plus pragmatique et un peu désabusé dans la filière GA. Dans le cas de I15X, cela semble se résoudre de manière positive puisqu'une réorientation est déjà prévue au moment de l'entretien.

(24)

45	Enquêtrice	<i>et qu'est-ce qui te plaît là dans la tapisserie</i>
46	Élève	<i>j'sais pas du tout en fait j'aime bien. genre j'aime pas les-les ch- j'sais pas comment expliquer.. en fait j'aime bien m'habiller bien et j'aime bien en fait .. voir des choses bien en fait par exemple j'aime pas les canapés euh j'aime bien quand les canapés sont beaux des choses comme ça et quand j'arrive à Conforama ben j'aime bien les canapés qui sont beaux j'm'assois pas sur les canapés moches j'm'assois sur les beaux et voilà</i>
47	Enquêtrice	<i>d'accord donc t'aimes les belles choses quoi</i>
48	Élève	<i>voilà j'aime les belles choses voilà et tout <u>c'qui va avec</u></i>
49	Enquêtrice	<i><u>t'aimes les beaux vêtements les beaux canapés les belles personnes</u></i>
50	Élève	<i>voilà</i>
51	Enquêtrice	<i>tu es une esthète tu aimes les belles choses</i>

Pour d'autres en revanche, la « vocation » envisagée semble devenue définitivement inaccessible. On peut, par exemple, se demander dans quelle mesure la résignation de I3X (cf. exemple (25)) à obtenir son bac pro GA pourrait impliquer, parce qu'on lui a signifié qu'elle était incapable d'accéder au métier désiré, une baisse durable de l'estime de soi :

(25)

20	Élève	<i>non ..mon ton pre - mon tout premier choix c'était de de faire euh d'aller en bac général pour pouvoir euh envisager des études de psychologie parce que j'ai toujours aimé la psychologie et euh le problème c'est qu'ils m'ont dit que j'avais pas trop le niveau et que j'allais galérer du coup j'ai dû envisager en gros une autre euh voie de secours et du coup j'suis allée voir la gestion-administration et puis finalement ça m'a bien plu</i>
71	Enquêtrice	<i>d'accord et euh les études de psychologie t'y penses encore ou pas</i>
72	Élève	<i>oui beaucoup</i>
73	Enquêtrice	<i>d'accord donc peut-être faire une licence de psychologie derrière</i>
74	Élève	<i>j'aimerais bien mais j'sais pas si ça va être possible</i>

L'orientation en GA, parce qu'elle implique pour certains de renoncer à un projet de vie ou de le mettre en attente, peut être une épreuve douloureuse, mais le fait que cette orientation renvoie à l'élève une mauvaise image de lui-même est sans doute plus douloureux encore. Jellab parle à ce propos de « blessure narcissique » (2008) au sens où l'élève serait touché dans son égo. Certains élèves semblent éprouver une perte d'estime de soi suite à cet « échec » relatif que représente l'orientation en lycée professionnel, et plus particulièrement en GA (filière moins sélective). Si I12X semble s'être fait une raison et accepter finalement de ne pas avoir intégré la filière générale, c'est avant tout parce qu'elle est désormais persuadée qu'elle n'aurait pas apprécié ou pas surmonté la difficulté. Il semblerait donc que son sentiment de compétence ait été affecté.

(26)

32	Élève	<i>ben au début euh c'était pas bien parce que j'aurais préféré aller en STMG et alors que y'a des personnes ils sont passés avec des 10 de moyenne et moi j'avais 11 quand même y'a des personnes ils sont passés avec 9 en générale moi j'connais des personnes avec des ils sont passés en 9 et moi comme j'étais avec 11 ils m'ont pas laissée ben j'ai j'étais déçue et</i>
33	Enquêtrice	<i>déçue</i>
34	Élève	<i>ouais</i>
35	Enquêtrice	<i>est-ce que t'étais un peu en colère aussi</i>
36	Élève	<i>ouais euh même ma mère elle voulait faire des appels et tout mais c'était trop tard</i>
39	Enquêtrice	<i>bon et maintenant <u>un an plus tard</u> comment tu le</i>
40	Élève	<i><u>maintenant</u>pff ben j'm'en fous un peu parce que des en fait euh y'a des personnes ils disent c'est trop dur l'STMG mais ils disent j'pouvais arriver du coup j'me dis moi j'aime pas quand c'est dur j'm'en fous rire</i>

Comme elle, beaucoup d'élèves avouent avoir éprouvé de la colère, mais aussi un sentiment d'injustice face au verdict de l'orientation en lycée professionnel, qui a été, selon les dires de certains, une réelle surprise. En effet, certains élèves affirment qu'on ne leur avait jamais signifié que leurs notes étaient insuffisantes pour une orientation en filière générale et évoquent, comme I12X, le cas d'élèves qui, à notes égales, auraient été acceptés. Il ne s'agit pas pour nous de déterminer si, à notes égales, on oriente plus facilement les enfants de cadres que ceux d'ouvriers en lycée général ni même de déterminer la réalité de cette « injustice ». L'important est bien pour nous de prendre en compte le ressenti des élèves, pour ce qu'il est, à savoir un sentiment d'injustice qui pourrait affecter leur confiance envers l'école et les différents acteurs représentant cette institution. Ce ressenti pourrait donc agir négativement sur le rapport à l'école des élèves, mais aussi sur leurs représentations des enseignants et sur leur attitude vis-à-vis d'eux, ce qui aurait un impact didactique important.

On voit par exemple dans les termes axiologiques très forts utilisés par I3Y pour parler de son professeur principal de 3e que la colère demeure et que la confiance vis-à-vis de la figure de l'enseignant est brisée :

(27)

95	Enquêtrice	<i>et.. est-ce que t'as l'impression qu'ils sont un peu euh.. fautifs de ton orientation¹¹</i>
96	Élève	<i>ouais parce que c'est moi euh qui a fait de la merde mais euh c'étaient des enfoirés quand même.... un peu quand même ben ouais parce que c'est ouais si y'avait pas si j'avais pas fait n'importe quoi ça se serait pas passé comme ça mais y'a eux aussi</i>
92	Élève	<i>là si j'les revoyais j'leur crache dessus j'crois limite</i>
93	Enquêtrice	<i>mais euh c'est quoi qu'tu ressens de la colère euh</i>
94	Élève	<i>euh insupportable juste.. non ouais de la haine envers un.. mon prof principal de troisième .. c'était un enfoiré</i>
97	Enquêtrice	<i>d'accord et qu'est qu'ils euh faisaient eux qui t'a donné l'impression que.. tu dis euh que c'étaient des enfoirés</i>
98	Élève	<i>ben Monsieur G. c'était un chien</i>
99	Enquêtrice	<i>alors qu'est ce qu'il t'a fait</i>
100	Élève	<i>c'est il critiquait trop.. il sortait trop des phrases genre tu vas vivre sous un pont et tout il sortait trop de phrases.. qui mettait trop la p- il mettait trop la pression.. trop la haine</i>
101	Enquêtrice	<i>d'accord donc euh il euh t'avais l'impression qu'il te jugeait</i>
102	Élève	<i>ouais .. il disait pas qu'sur moi.. tout le monde il mettait la haine</i>

Les éléments recueillis lors de ces entretiens viennent donc assez logiquement confirmer des faits établis par la sociologie de l'éducation quant à la manière dont les élèves peuvent vivre cette orientation/sanction en lycée professionnel. Ils permettent également d'illustrer ces phénomènes au travers de trajectoires et de vécus différents qui donnent lieu à des réactions émotionnelles propres à chaque élève. On voit bien que cette orientation, qui est la même pour tous, pourra générer, en fonction de chacun, des émotions très différentes et donc des rapports à l'école et des conséquences didactiques tout aussi variées et plus ou moins néfastes. Cela est sans doute d'autant plus vrai que l'orientation en LP intervient après environ 10 années de scolarité qui ont été vécues de manière très différente par chacun des élèves. Parfois cette épreuve douloureuse est loin d'être la première épreuve traversée par l'élève, ce qui modifie la manière dont il appréhende l'évènement.

3.1.4.2 L'épreuve du redoublement

Comme nous l'indiquons plus haut, presque la moitié des élèves enquêtés dans cette première série d'entretiens ont redoublé (cf. Figure 10 p.120) : certains au collège (classe de 5e), d'autres en primaire (classe de CM2 ou de CE2). Ce moment particulier de leur scolarité n'a pas été vécu de la même manière par tous et a pu avoir un impact émotionnel plus ou

¹¹ Précisons que cette question de l'enquêtrice qui introduit sans aucun doute un biais suit un long développement où l'élève critique ses professeurs de 3^e, ce qui amène l'enquêtrice à le faire expliciter

moins grand. Il 7X semble en avoir gardé un souvenir particulièrement douloureux et évoque notamment un sentiment de trahison :

(28)

100	élève	<i>oui j'<u>l'</u>avais très mal vé – je voulais plus parler à ma m- à mes parents j'<u>parlais plus à mes parents</u> c'<u>était c'était</u></i>
101	enquêteur	<i><u>parce que tu leur en voulais à eux</u></i>
102	élève	<i>ouais <u>c'était comme une trahison</u> en fait [...]</i>

I3Y, lui, nous parle d'un sentiment de « honte » et ajoute : « *je croyais que c'était la mort* ». Ce sentiment de honte ou de trahison est lié à une représentation du redoublement comme étant réservé aux « nuls ». Si l'on se fie aux dires de certains élèves, le redoublement constitue une épreuve au sens où il modifie négativement l'image de soi. À l'instar de l'orientation en LP, ce verdict de redoublement, jamais contesté par les parents d'élèves de notre corpus (ce qui explique le sentiment de trahison), peut ne pas être compris par l'élève qui a du mal à identifier la cause. Tous les redoublants de notre corpus considèrent que cette « sanction » était en lien avec leur comportement et non avec leurs performances scolaires. On peut légitimement supposer que, comme le refus en filière générale, cette décision du conseil de classe puisse être vécue comme une injustice qui entache la relation de confiance envers les enseignants et/ou l'école.

Si l'on se penche sur les réponses des redoublants de notre corpus, on peut observer que cette « épreuve » peut être surmontée de deux manières différentes : soit l'élève donne du sens à posteriori à la décision et la comprend (comme c'est le cas pour I17X qui nous dit qu'elle était trop introvertie et que, finalement, ce redoublement l'a aidée), soit l'élève ne parvient pas à donner du sens à cette décision (ce qui est le cas pour les 5 autres redoublants de notre enquête). Au moment où on les interroge, ces derniers semblent éprouver une certaine indifférence vis-à-vis de cette expérience qui, certes, ne leur a pas permis d'améliorer leurs performances scolaires ni de modifier durablement leur comportement, mais ne les affecte plus, selon leurs dires. Néanmoins, on ne peut que s'interroger sur cette indifférence apparente : ne s'agit-il pas d'une forme de préservation de la face qui empêche les élèves d'exprimer à quel point cette décision a affecté durablement leur confiance en eux ?

Il convient également de s'interroger sur ce que la difficulté des élèves à percevoir l'intérêt didactique du redoublement révèle de leur rapport problématique à l'école. Le fait que les élèves ne parviennent pas à évaluer le gain potentiel d'une année supplémentaire dans un cycle où ils se sont trouvés en difficulté montre qu'il existe un réel hiatus entre leur perspective et la logique affichée du système scolaire, le redoublement étant censé permettre de maintenir l'élève dans le même cycle afin qu'il approfondisse des connaissances et des compétences non ou mal acquises. On pourrait d'ailleurs relier cette absence de sens donné au redoublement à d'autres difficultés de communication entre enseignants et élèves autour des enjeux didactiques et pédagogiques. D'autres élèves, n'ayant pourtant jamais redoublé, manifestent en effet le même type de difficultés à donner du sens aux choix didactiques de

l'enseignant : aux notes obtenues (qui leur semblent souvent injustes) ou aux activités de classe (dont ils ne perçoivent pas toujours l'objectif). Cette quête de sens dans les activités semble particulièrement affecter I8X :

(29)

158	Élève	<i>c'est vrai.... mais on m'disait aussi que.. en fait on m'disait que j'travaillais bien très bien même mais euh mes notes elles étaient.. insuffisantes .. juste ça c'était juste à propos de ça</i>
159	Enquêtrice	<i>d'accord .. et comment tu le vis le que euh un bon travail implique pas forcément des bonnes notes</i>
160	Élève	<i>euh rire déjà ça fout la mort rire vraiment trop ben euh quand on révise quelque chose mais vraiment euh du plus profond d'notre cœur avoir une euh avoir une mauvaise note franchement... par exemple euh là y'a pas très longtemps y'a eu euh une autre fille de ma classe elle a eu euh une plus belle note que moi.. que moi j'me suis donnée plus qu'elle et j'ai eu quand même trop la mort donc après euh et ben j'me suis engueulée avec la prof et tout ça à cause de ça</i>
161	Enquêtrice	<i>parce que tu penses que c'était injuste</i>
163	Enquêtrice	<i>ouais donc des fois tu comprends pas trop comment on t'évalue</i>
164	Élève	<i>c'est grave chiant ça par contre</i>
42	Élève	<i>euh.. niveau travail euh ben moi si on me donne quelque chose que je qui a l'air bien.. justement je travaille mais... si on m'donne euh sans explications on m'donne une feuille sans rien sans explications j'le fais pas.. et c'est euh c'est pour ça des fois j'suis sous tension avec des profs.. j'aime pas quand on m'explique pas .. pareil pour des contrôles ..</i>

On voit bien comment cette difficulté à donner du sens peut être source, en fonction de l'élève, soit de frustration soit de désinvestissement.

On ne peut qu'être frappée que les élèves se sentent exclusivement évalués sur leur comportement que l'enseignant chercherait à corriger par le redoublement. Cela pose la question de la manière dont les élèves issus de milieux populaires sont ou se sentent « jugés » par leurs enseignants, sans lien apparent avec leurs performances scolaires (Bressoux & Pansu, 2003 ; Perrenoud, 1978). Cette focalisation sur des causes comportementales du redoublement — notamment sur des problèmes disciplinaires — nous révèle à la fois l'éloignement de ces élèves vis-à-vis de la culture scolaire dans leurs difficultés à adopter des comportements de « bon élève » (Perrenoud, 1978) et leur difficulté à voir l'école comme un lieu où l'on acquiert avant tout des savoirs. Le discours de ces 6 redoublants est donc particulièrement éclairant quant à leur rapport à l'école et aux savoirs (Charlot, 1999). Il nous

montre que, pour ces élèves, l'enjeu primordial à l'école est d'abord un enjeu de conformité sociale et non d'acquisition des savoirs.

3.1.4.3 *Le passage au collège : un moment critique?*

Lorsqu'on se penche sur les trajectoires scolaires des élèves qui ont répondu à notre enquête, un autre élément commun semble se dégager, que les élèves aient redoublé ou non. Presque tous semblent identifier le passage au collège comme un moment de changements importants. Sur le plan didactique, le passage d'un seul « maître » à une logique plus disciplinaire avec un professeur par matière, avec la part d'autonomisation que supposent les déplacements de l'élève d'une salle à l'autre et la distance affective que suppose le passage d'un « maître » à plusieurs enseignants, constitue un énorme changement. Il n'est donc pas étonnant que ce changement soit vécu comme une forte rupture. Mais ce ne sont pas ces aspects qui semblent avoir affecté les élèves de notre groupe de volontaires.

Les difficultés rencontrées au collège peuvent s'exprimer de manière différente en fonction de l'élève interrogé. I15X évoque très clairement des performances devenues insuffisantes et des notes très basses en mathématiques et en anglais : des « 5 » ou des « 2 » qui lui ont fermé les portes de la filière générale où elle ne « *pouvai [t] pas* » aller à l'issue de sa classe de 3^e. Comme nous le montrions plus haut, I8X évoque également de mauvaises notes, malgré des efforts constants, et des difficultés à se montrer performante en situation d'examen. Nous serons donc amenée à nous interroger sur la nature exacte des difficultés scolaires rencontrées par certains de ces élèves dès l'entrée en 6^e qui semblent n'avoir fait que s'amplifier jusqu'à la 3^e (I15X ayant redoublé sa sixième pour terminer avec 5 de moyenne en mathématiques en 3e). Les hypothèses que nous avons émises dans notre cadre théorique (Chapitre 1.3) nous conduisent à envisager que ce n'est peut-être pas un hasard si certains élèves de notre groupe d'enquêtés voient leurs performances scolaires se dégrader dès l'entrée au collège ou redoublent leur CM2 alors même que le cycle 3 est identifié par Colin (2014) comme celui de l'entrée en « *littératie avancée* ». On peut donc émettre l'hypothèse que les difficultés qui ont amené ces élèves à redoubler leur CM2 ou leur 6e sont liées à cette entrée, pas toujours réussie, en *littératie avancée*.

D'autres élèves n'évoquent pas vraiment leurs résultats scolaires et focalisent sur des difficultés comportementales ; ce qui est en accord avec les observations que nous livrons ci-dessus quant au rapport aux savoirs et à l'école de ces élèves. Dans ces problèmes d'ordre comportemental, deux tendances, souvent combinées, se distinguent : des élèves qui disent avoir adopté un comportement scolairement inadapté au collège et d'autres qui disent avoir connu de fortes difficultés relationnelles avec leurs enseignants. On observe en effet une forme d'ambivalence dans le propos des élèves. D'une part, ils affirment que leur comportement de mauvais élèves ou leurs mauvaises fréquentations les rendent, au moins en partie, responsables de leur échec scolaire. D'autre part, ils reprochent à leurs enseignants d'avoir eu des comportements « *hautain [s]* », de s'être peu préoccupés d'eux ou d'avoir entretenu des tensions dans les classes. Ce reproche perdure d'ailleurs vis-à-vis de certains enseignants de LP (extérieurs au projet) rencontrés dans cette année de seconde pour I8X :

(30)

148	Élève	<i>beaucoup de choses comme ça .. les notes le.. ben le travail ben euh il s'est passé beaucoup de choses avec les professeurs et leurs élèves donc euh</i>
149	Enquêtrice	<i>beaucoup de tensions tu veux dire</i>

On voit bien que le rapport à l'école des élèves s'incarne essentiellement dans leur rapport aux enseignants, il n'est donc pas étonnant que la part d'affect dans leurs discours sur ces acteurs qui personnifient l'institution scolaire dans leur esprit soit très forte (Charlot, 1999). Les mots employés par I3Y pour désigner ses enseignants de collège ne semblent jamais assez forts pour transcrire sa colère : « *chien* », « *enfoiré* », « *SALOPE* »... Notre hypothèse est que ce regard particulièrement dur porté sur leurs enseignants de collège comme sur l'élève qu'ils ont été révèle à quel point le passage au collège a été difficile pour ces élèves. C'est sans doute là que se creusent ou en tout cas se manifestent davantage les inégalités pour les élèves les moins pourvus en capital scolaire parce qu'à ce moment clé de la scolarité l'exigence en termes de compétences littéraciques se trouve exacerbée.

D'ailleurs, les élèves ne s'y trompent pas puisque presque tous sont capables d'identifier leur entrée au collège comme un tournant dans leur trajectoire scolaire. I8X affirme que c'est au collège que « *ça part un peu* ». Ce passage difficile au collège est également perceptible dans le contraste que font les élèves avec l'école primaire : le choc nous apparaît comme d'autant plus brutal que la plupart d'entre eux semblent avoir apprécié (ou apprécient par illusion rétrospective en tout cas) les années de primaire. Beaucoup emploient des adjectifs mélioratifs comme « *magnifique* » ou « *chouette* », voire des adverbes d'exagération, pour décrire leur école comme une sorte de paradis perdu. Si les élèves se souviennent peu des activités pédagogiques et des apprentissages qu'ils y ont faits, certains se souviennent en revanche bien de leurs maitresses. Ils se souviennent également d'activités ludiques comme des « *coloriages magiques* » et disent s'être « *amusés* ». L'affectif joue en effet un rôle majeur dans le rapport que ces élèves entretiennent aux enseignants, aux activités, et à l'école (Charlot, 1999). On peut donc supposer qu'il ne sera pas difficile, en agissant sur les bons leviers, d'obtenir un engagement affectif de leur part dans l'écrit, la question de l'engagement cognitif semble en revanche poser plus de difficultés.

À lecture de ces entretiens, plusieurs éléments nous semblent intéressants à soulever : le premier étant que l'école primaire est, en contraste avec le collège, décrite comme un lieu de plaisir (ce qui pourrait faire du collège un lieu de souffrance). Le deuxième élément est que ce plaisir des années primaires n'est pas un plaisir d'apprendre, mais celui d'un monde de l'enfance et du jeu, monde par définition perdu. Lorsque les élèves nous disent avoir fait du dessin ou des coloriages, on peut se demander si, dès le primaire, les objectifs réels en termes d'apprentissage des activités qui leur ont été proposées (et qui semblaient tournées vers une forme de « *pédagogie active* ») ne leur échappaient pas (Bautier, 2006). En ce cas, on pourrait supposer que, dès le primaire, des malentendus sont apparus. Ces malentendus autour des

apprentissages qui étaient à effectuer au cours des activités pourraient ne pas avoir, dans un premier temps, entraver les performances scolaires des élèves, ce qui entraîne une forme d'invisibilité des difficultés de l'élève (Bautier & Rayou, 2014). Le passage au collège, avec sa hausse explicite des exigences, aurait donc agi comme un révélateur pour les élèves les moins pourvus en capital scolaire dont la compétence littéraire de départ et la capacité à cerner les enjeux didactiques des activités de classe étaient déjà insuffisantes.

Bien sûr, nous ne pouvons, à partir de ces entretiens, qu'émettre des hypothèses à ce propos. En revanche, il est certain que le collège marque pour une bonne partie de ces élèves le début d'une relation conflictuelle avec l'école dont l'orientation en classe de 3^e constitue l'acmé. Cette relation conflictuelle, caractéristique du rapport à l'école d'une partie de ces élèves à partir de la 6^e a sans aucun doute des conséquences didactiques. Elle peut en effet influencer négativement sur leur investissement en classe.

Les entretiens conduits auprès de ces 15 volontaires semblent venir corroborer des éléments déjà établis par la recherche en sociologie de l'éducation en ce qui concerne le public de LP. Ces entretiens nous ont démontré que, au-delà d'expériences affectives très personnelles et diverses, une trajectoire commune se dessine. La plupart des élèves scolarisés en GA partagent un rapport à l'école difficile, au-delà de la « blessure narcissique » (Jellab, 2008) que peut constituer une orientation plus ou moins contrainte dans une filière de LP plus souvent vue comme une filière d'attente que comme une réelle vocation. Ce rapport, parfois conflictuel depuis le collège, s'est construit au fil de différentes épreuves qui ont pu affecter chaque élève de manière fort différente sur le plan émotionnel. Cette enquête, qui est la première, à notre connaissance, à être menée auprès d'élèves des filières gestion-administration permet de montrer que cette « nouvelle » filière concentre, de manière bien plus importante que les autres, l'ensemble des problématiques sociodidactiques liées aux publics de LP et nous verrons dans la suite de notre développement que cette concentration a des conséquences didactiques non négligeables.

3.1.5 Des conséquences manifestes du rapport à l'école

3.1.5.1 *Du refus scolaire ou de l'indifférence*

Charlot (1999), dans le portrait qu'il dresse des élèves de LP, conteste l'image stéréotypée selon laquelle ces élèves auraient développé une posture de refus vis-à-vis de l'école. En effet, il affirme que ces élèves, loin d'être opposés de manière systématique à tout travail scolaire dans une forme de rejet, seraient en réalité très investis dans leur scolarité, mais que cet investissement reposerait davantage sur des valeurs d'utilité sociale que sur une quête de savoirs. Nous avons vu que les parents de ces élèves insistent auprès d'eux davantage sur la nécessité d'obtenir un diplôme pour avoir un emploi bien rémunéré que sur les apprentissages à faire à l'école.

Toujours selon Charlot (1999), de cette différence de valeur accordée à l'école, découlerait un malentendu qui donne parfois à penser à leurs enseignants que ces élèves n'accordent pas d'importance à l'école et sont désinvestis. Cette fausse impression peut être entretenue par un dialogue rare avec les parents d'élèves, souvent accusés de « démission » (Jellab, 2008 ; Lahire, 2012). Ce stéréotype pourrait également être renforcé par des comportements scolairement irrecevables (Perrenoud, 1978) qui entretiennent le mythe d'une certaine

« anomie » des élèves de lycée (Rayou, 1998). Les élèves enquêtés s'étiquètent eux-mêmes comme indisciplinés, sujets aux « bavardages »...

Comme Charlot (1999), nous observons un fort investissement de l'école comme chemin de réussite sociale dans le discours des élèves enquêtés et voyons même, dans le discours de I8X (cf. exemple(29)) comme dans les vocations exprimées par certains des enquêtés, un fort investissement qui va au-delà de cette notion d'utilité sociale. Nous avons pu en effet noter chez certains la volonté de trouver du sens aux enseignements. Trois élèves de notre groupe d'enquêtés nous signalent également avoir entrepris seuls, et sur leur temps libre, des démarches d'apprentissage de langues étrangères par pure curiosité intellectuelle.

Pourtant, on entend, dans le discours de la majorité des élèves, des éléments qui pourraient venir alimenter le mythe du « refus scolaire ». D'abord, des élèves qui affirment clairement : « *je n'aime pas l'école* ». Cela exprime, si ce n'est un refus, une certaine répulsion ou, à l'imparfait (ce qui est de meilleur augure sans doute) : « *j'aimais pas l'école* ». Ce sentiment peut conduire à un désinvestissement perceptible en classe. Certains élèves semblent pouvoir tenir une liste interminable des disciplines et des activités qu'ils n'aiment pas à l'école :

(31)

15	Enquêtrice	<i>d'accord et y'a quelque chose qui te plaît dans.... un cours en particulier ou une matière ou.. quelque chose qui te plaît ou à l'inverse quelque chose qui vraiment te.. te rebute <u>dans les matières</u></i>
16	Élève	<i><u>alors ça j'crois qu'j'ai loooooonnnnnnnnnngggggg rire</u></i>

(I15X)

Beaucoup expriment un fort ennui dont ils considèrent qu'il a des conséquences directes sur leur comportement en classe : ils avouent manquer d'écoute, bavarder et ne pas toujours faire les devoirs. La majorité des élèves nous fait part d'une difficulté à s'investir en classe qui remonterait au collège et perdurerait encore en seconde. On peut aisément comprendre que de tels comportements, peu rentables sur le plan scolaire, puissent être perçus par les enseignants comme une forme de rejet de l'institution qui repose essentiellement sur l'écoute, l'assiduité et l'application. Il est cependant difficile de savoir si les élèves se contentent de prendre à leur compte des jugements portés par leurs enseignants au cours de leur scolarité lorsqu'ils se décrivent ainsi ou s'ils jugent eux-mêmes leur comportement comme inadapté. Si certains mettent leur attitude sur le compte d'un désamour de l'école, ce qui nous pousse à parler d'une forme de « rejet », d'autres semblent incapables d'expliquer ces comportements et répondent « *je sais pas* » quand on les interroge sur leur propension à ne pas faire leurs devoirs, s'absenter sur les périodes de cours ou à bavarder en classe.

Néanmoins, on voit bien que, pour ces élèves, dont le comportement peut être perçu comme la marque d'un refus de se conformer à la norme scolaire, le rapport à l'école est complexe. D'abord, parce qu'ils lui attribuent une valeur sociale forte. Ensuite, parce qu'ils n'investissent pas de la même manière les différentes disciplines et peuvent parfois montrer un réel intérêt pour une matière donnée, le plus souvent en raison d'un fort attachement affectif vis à de l'enseignant. Même chez les élèves qui disent ne pas aimer l'école, on observe une forte

ambivalence comme le montrent les propos de I10X qui déclare « *détester l'école* », notamment à cause des devoirs, mais trouve qu'en LP on ne travaille pas assez.

(32)

64	Élève	<i>et moi je déteste l'école du coup j'avais enfin j'aimais pas étudier là c'est mieux</i>
65	Enquêtrice	<i>là c'est mieux parce que y'a moins de travail en fait</i>
66	élève	<i>voilà c'est ça</i>
67	Enquêtrice	<i>mais tu disais tout à l'heure on travaille pas assez alors</i>
68	Élève	<i>mais en fait c'est pas qu'on travaille pas assez c'est que on travaille même pas là moi j'veux un peu plus de travail..</i>
69	Enquêtrice	<i>mais tu veux plus de travail à la maison ou en classe</i>
70	Élève	<i>à la maison..</i>
71	Enquêtrice	<i>d'accord donc avant y'avait trop de devoirs et là y'en a pas</i>

D'autres élèves nous expliquent également que, bien qu'ils n'aiment pas l'école, elle leur manque lorsqu'ils sont en vacances. On peut donc penser que le rapport complexe que ces élèves entretiennent à l'école (rapport qui repose essentiellement sur une tension entre la conscience qu'ils ont de son utilité — et pas seulement sur le plan social — et les émotions négatives qu'ils ont pu y éprouver) les conduit à s'investir d'une manière très inégale et qui peut sembler à priori aléatoire en classe. Le discours de ces élèves sur leur propre comportement en classe semble en effet venir étayer une réalité observée sur le terrain par les enseignants de LP : un fort absentéisme et une motivation en dents de scie de la part de certains élèves.

Nous avons également pu relever dans le discours de certains élèves, dont le comportement semble à priori plus conforme aux attentes de l'institution, une sorte d'indifférence assez marquée qui nous semble tout à fait significative. I5X, et plusieurs autres élèves, considérées comme de « bonnes élèves » par leurs enseignantes, font ressortir très peu d'émotions dans leurs réponses en ce qui concerne leurs trajectoires scolaires. Lorsqu'on les interroge sur leur souvenir de l'école primaire ou du collège, elles se contentent de dire qu'elles qualifieraient leur rapport à l'école de « normal » et disent être « satisfaites » de leur orientation, car en réussite (bonnes notes à l'appui), mais, lorsqu'on les interroge sur les matières qui les intéressent ou leur déplaisent, elles ne font aucune différence entre les diverses disciplines ou les divers enseignants.

(33)

9	enquêtrice	<i>d'accord et est-ce que ça te plaît euh c'que vous faites en gestion administration</i>
10	Élève	<i>.. euh n - non pas tellement rire c'est euh c'est sans plus en fait je fais mais euh ça me plaît mais ça m'plaît pas à la fois c'est c'est c'est pas un.. rêve euh de faire ça c'est.. ouais non sans plus</i>

(I5X)

On peut se demander si ce discours très neutre marque une volonté de l'élève de garder ses sentiments pour elle (par manque de confiance vis-à-vis de l'enquêtrice), s'il s'agit là d'un mécanisme de défense pour accepter une orientation qu'elle n'a pas choisie et avec laquelle elle compose, ou d'une réelle indifférence. En effet, si les postures de « refus scolaire » adoptées par des élèves qui détesteraient l'école ont bien été dépeintes par la recherche et préoccupent les enseignants, il nous semble que ce détachement (réel ou non), moins questionné, vis-à-vis des enseignements pourrait être tout aussi problématique en matière d'investissement en classe (surtout dans des tâches d'écriture qui sollicitent le sujet et pas seulement l'élève). Nous serons amenée, dans nos monographies, à nous pencher plus particulièrement sur le cas de ces élèves qui, bien qu'ils adoptent un comportement scolairement plus conforme que d'autres, ne semblent pas davantage investis dans leurs apprentissages.

3.1.5.2 *Décrochage scolaire et LP*

La notion de « décrochage scolaire » est une notion complexe à définir qui recouvre des réalités protéiformes (Delamotte-Legrand, Penloup, & Reuter, 2016). Sur le plan administratif, est considéré comme en décrochage un élève dont l'âge se situe en dessous de l'âge de scolarité obligatoire, qui n'ayant pas de certification quelconque, n'est pas inscrit dans un établissement scolaire à la rentrée de septembre. Dans notre groupe d'enquêtés, c'était le cas de I3Y qui, âgé de presque 16 ans n'était inscrit dans aucune formation à l'issue de sa classe de 3^e et a intégré une Mission de Lutte Contre le Décrochage Scolaire. Les élèves qui sortent sans certification du système scolaire avant la fin de la période d'instruction obligatoire sont donc considérés comme « décrocheurs ». Sont également considérés comme « décrocheurs », les élèves de moins de 16 ans, présentant un très fort taux d'absentéisme en classe et/ou aux examens et contrôles continus. D'un point de vue didactique, la notion de décrochage semble plus difficile à définir (Delamotte-Legrand *et al.*, 2016). D'abord parce que le « décrochage » intervient avant la déscolarisation, ensuite parce qu'on peut considérer que cette réalité ne concerne pas seulement la période de scolarité obligatoire (on ne décroche pas seulement entre 6 et 16 ans). Les analyses de Guernier (2016) montrent bien en effet que derrière le « décrochage » se cachent des réalités subjectives fort différentes et que, si l'absentéisme constitue un indice fort de décrochage, on peut être physiquement présent en classe et avoir déjà en partie « décroché » de l'école. En effet, si la difficulté de certains élèves à intérioriser l'obligation d'assiduité propre à leur métier d'élève peut être le signe d'une souffrance scolaire ou d'un manque d'adhésion au système, il ne s'agit là que d'un des symptômes possibles du décrochage. D'un point de vue didactique, un élève peut être physiquement présent sans être nullement investi sur le plan affectif comme sur le plan cognitif dans ce qui se passe en classe. Dans ce cas, il semble difficile de considérer que l'élève n'est pas en « décrochage » par rapport au reste de la classe.

De plus, les recherches en la matière s'intéressent souvent aux moments de la rupture, c'est-à-dire au moment où l'élève « décroche », celui où il ne parvient plus à assister régulièrement aux cours et à s'y investir, ou au moment où il raccroche. Or, on voit bien dans l'analyse que Guernier (2016) livre des discours d'élèves en plein processus de raccrochage que la rupture n'est pas si nette au moment où l'on raccroche comme à celui où l'on décroche. Les élèves scolarisés dans des structures de lutte contre le décrochage scolaire ont souvent eu une

scolarité en pointillés avec un investissement à géométrie variable en fonction des disciplines et des périodes. Si l'on essaie de tenir compte de cette conception élargie de la notion de décrochage scolaire, on s'aperçoit que plus d'un tiers de notre groupe de volontaires présente, à un moment ou à un autre de sa scolarité, des signes de décrochage qui pourraient ou auraient pu conduire à une déscolarisation. I0Y nous parle notamment de sa difficulté à s'investir dans certaines matières. Cette difficulté qui, dans son cas, explique une décision de redoublement au collège, peut pousser l'élève à ne pas faire ses devoirs comme nous l'explique I3Y ou à manquer les cours de la matière en question :

(34)

159	Enquêtrice	<i>et tu m'disais au collège t'étais beaucoup absente</i>
160	Élève	<i>hum</i>
161	Enquêtrice	<i>est ce que ici t'es toujours beaucoup absente</i>
162	Élève	<i>non .. non non .. ici ça c'est mieux que quand j'étais au collège</i>
163	Enquêtrice	<i>et tu saurais m'dire pourquoi.. pourquoi t'es moins absente</i>
164	Élève	<i>j'sais pas</i>
165	Enquêtrice	<i>est ce que t'as plus envie de t'lever le matin ou</i>
166	Élève	<i>même je en j'ai j'ai pas trop envie de m'lever le matin mais j'sais pas c'est... j'sais pas .. après ça m'arrive de pas venir mais parce que ça m- quand par exemple demain j'vais avoir une heure de cours j'ai que anglais par exemple je sais que la prof d'anglais.. elle fait pas j'vais pas dire qu'elle fait pas son travail mais c'est que elle euh elle nous apprend pas beaucoup de choses</i>

(I15X)

La plupart des élèves interrogés avouent avoir eu, au moins dans certaines matières, de longues périodes d'absentéisme qu'ils ont parfois du mal à expliquer autrement que par un manque de motivation. Certains emploient le mot de « *flemme* » ou parlent d'un manque « *d'envie* ». Souvent, ils affirment avoir raccroché suite à un sermon parental, mais l'obligation d'assiduité ne semble pas forcément avoir été bien intériorisée de la même manière par chacun et le retour à l'école, motivé par une contrainte parentale, semble fragile. I15X nous avoue manquer encore assez facilement les cours d'EPS ou d'anglais. Cet absentéisme ciblé nous laisse néanmoins présumer que, si les contenus didactiques sont suffisamment « accrocheurs », cette élève peut s'investir. I3Y, lui, évoque le décrochage scolaire au passé et ne semble pas envisager une nouvelle sortie du système au moment de l'entretien, pourtant, il avoue avoir du mal à faire les devoirs et manquer certains contrôles dans des disciplines générales sans parvenir à expliquer son désinvestissement. Lors de notre année d'observation de classe, nous noterons une période d'absence assez prolongée de sa part, avant la mise en place du dispositif d'expérimentation. Les enseignantes nous expliqueront que I3Y, qui est presque majeur au moment de l'enquête, leur a confié qu'il envisageait de quitter la filière pour faire un CAP ou entrer dans la vie active. I11X, elle, évoque une période difficile, lorsqu'elle était scolarisée au Portugal :

(35)

125	Enquêtrice	<i>d'accord euh donc si j'te demandais ton rapport à l'école en règle générale plutôt plutôt.. bon ou mauvais .. tu l'aimes tu l'aimes pas l'école</i>
126	Élève	<i>euh si maintenant j'aime plus l'école qu'avant toux avant euh j'aimais pas du tout euh de euh le matin c'était trop compliqué pour me lever..</i>
127	Enquêtrice	<i>mais même au Portugal ou</i>
128	Élève	<i>ouais même au Portugal le Portugal des fois j'allais même pas en cours</i>
129	Enquêtrice	<i>d'accord</i>
130	Élève	<i>j'disais à ma mère j'y vais et j'y vais pas en fait forte toux</i>

Ce qui est intéressant dans le cas de cette élève, c'est qu'elle parle clairement de ces difficultés à se rendre à l'école au passé et parvient partiellement à en analyser les motifs. Elle évoque notamment un refus d'écrire qui aurait motivé son absentéisme. Son rapport difficile à l'école aurait donc été lié à une forme d'insécurité scripturale (Dabène, 1991).

(36)

	Élève	<i>ah non pas du tout ça me m — vraiment ça m'saoulait j'aimais pas du tout du tout et au ben une fois euh ben au Portugal on a j'sais pas si ici ça existe les gens qui arrivent pas trop à écrire en fait euh ils ramènent l'ordinateur à l'école.... et euh tellement ça m'saoulait d'écrire euh j'voulais ramener un ordinateur à l'école j'ai fait une crise parce que j'voulais ramener mon ordinateur et euh ben du coup euh ma mère elle a demandé etc si j'pouvais le faire, mais en fait vu qu'j'avais pas un certificat médical en fait j'pouvais pas ramener du coup ils m'ont pas laissé moi j'suis j'suis pas allée en cours pendant quelques jours j'suis pas allée en cours j'ai fait une crise euh énorme j'ai j'aimais pas vraiment j'aimais pas du tout l'école</i>
--	-------	--

Le discours de cette élève semble bien corroborer nos hypothèses quant au rôle de l'écrit dans les difficultés scolaires rencontrées par certains élèves de LP. Il est également intéressant de relever que, si comme I3Y, elle parle de ce « décrochage » au passé, l'arrivée en France marquant pour elle un changement radical de comportement, elle nous dit également avoir choisi la filière GA et aimer particulièrement les tâches de tri administratif. Sa réconciliation avec l'écrit et avec l'école semble donc, à priori, plus assurée. D'ailleurs, on n'observera aucune absence de sa part lors des séances d'atelier rédactionnel (cf. 6.5.2.1.4.1 p.305).

Si l'on se fie au discours des élèves enquêtés ainsi qu'à nos observations de classe, on peut affirmer que le taux d'absentéisme de certains élèves de LP est symptomatique d'une tendance au « décrochage scolaire ». Même lorsque les élèves sont présents en classe, ils

expriment une certaine difficulté à s'investir dans certaines tâches ou dans certaines disciplines. Cette difficulté, sans doute liée à une intériorisation insuffisante des contraintes liées au métier d'élève est révélatrice d'un rapport complexe et fragile à l'école. Le fait que l'investissement des élèves varie selon les tâches et les disciplines concernées nous laisse néanmoins supposer qu'en dehors du profil spécifique des élèves, il existe un certain nombre d'éléments didactiques sur lesquels nous pouvons agir pour consolider l'investissement de ces élèves qui flirtent avec le décrochage scolaire.

3.2 Synthèse intermédiaire

Les données recueillies auprès de notre groupe de volontaires semblent en partie confirmer des tendances observées par la recherche en sociologie de l'éducation (Charlot, 1999 ; Jellab, 2008) notamment quant à la composition sociologique de ces classes et au profil d'apprenant qui peut en découler. Il semblerait bien que certains de ces élèves entretiennent un rapport au savoir assez éloigné de celui souhaité par les maitres. De ces entretiens, il ressort également que la plupart des élèves orientés en GA ont traversé des « épreuves » qui ont pu influencer négativement sur leur rapport à l'école comme sur leur image d'eux-mêmes.

Cette enquête nous permet donc de déterminer qu'il existe bien, au moins dans les deux classes concernées par notre étude, au-delà du travail sur les compétences à proprement parler, un réel défi à relever pour les enseignants de LP en matière de rapport à l'école. En effet, on voit mal comment les enseignants pourraient espérer obtenir des résultats avec ces élèves sans tenir compte de leur vécu et du fait que leur rapport à l'école comme leur image d'eux-mêmes nécessite, pour certains, un travail de réparation. Néanmoins, si l'on veut mieux cerner l'impact didactique de ces différents éléments dans la mise en place des « ateliers rédactionnels » qui nous préoccupe tout particulièrement dans cette recherche, il convient de nous pencher davantage sur le vécu des élèves dans les disciplines de GA, mais aussi, et surtout, en français.

3.3 Vécus disciplinaires des élèves : quel investissement possible dans les ateliers rédactionnels ?

Nous émettons l'hypothèse que l'investissement des élèves en atelier rédactionnel peut être lié à leur manière d'appréhender les disciplines qui composent ces ateliers (c'est-à-dire les disciplines professionnelles et le français). Cette hypothèse nous semble d'autant plus pertinente que les élèves ne semblent pas particulièrement intéressés par les contenus proposés, comme nous l'expliquions plus haut. Pour tenter de définir comment les élèves perçoivent les activités rédactionnelles proposées dans ces deux disciplines, nous nous appuyons sur les réponses fournies lors de notre enquête par questionnaire aux items portant sur la proportion d'écrit en gestion et en français et ses fonctions. Pour vérifier si le « vécu » des élèves dans ces deux disciplines peut influencer sur leur rapport à l'école et sur leur investissement dans les futurs ateliers rédactionnels, nous nous appuyons également sur une seconde série d'entretiens menée auprès des élèves restants de notre groupe de volontaires en début de classe de première.

Schéma 7 : les données traitées dans cette partie¹²

Questionnaires sur le rapport à l'écrit	Entretiens
<ul style="list-style-type: none"> • Sur l'écrit en classe: 25 répondants projet : 13 répondants en classe A + 12 en classe B 	<ul style="list-style-type: none"> • Série 1 : Entretiens sociodidactiques 15 répondants (7 classe A+ 8 classe B) passés en classe de seconde • Série 2 :Entretiens passés en classe de première sur le vécu disciplinaire et souvenirs le lecture / écriture 11 répondants (5 en classe A + 6 en classe B)

3.3.1 Le vécu disciplinaire dans les matières professionnelles

3.3.1.1 *Le regard des élèves sur l'écrit en gestion-administration*

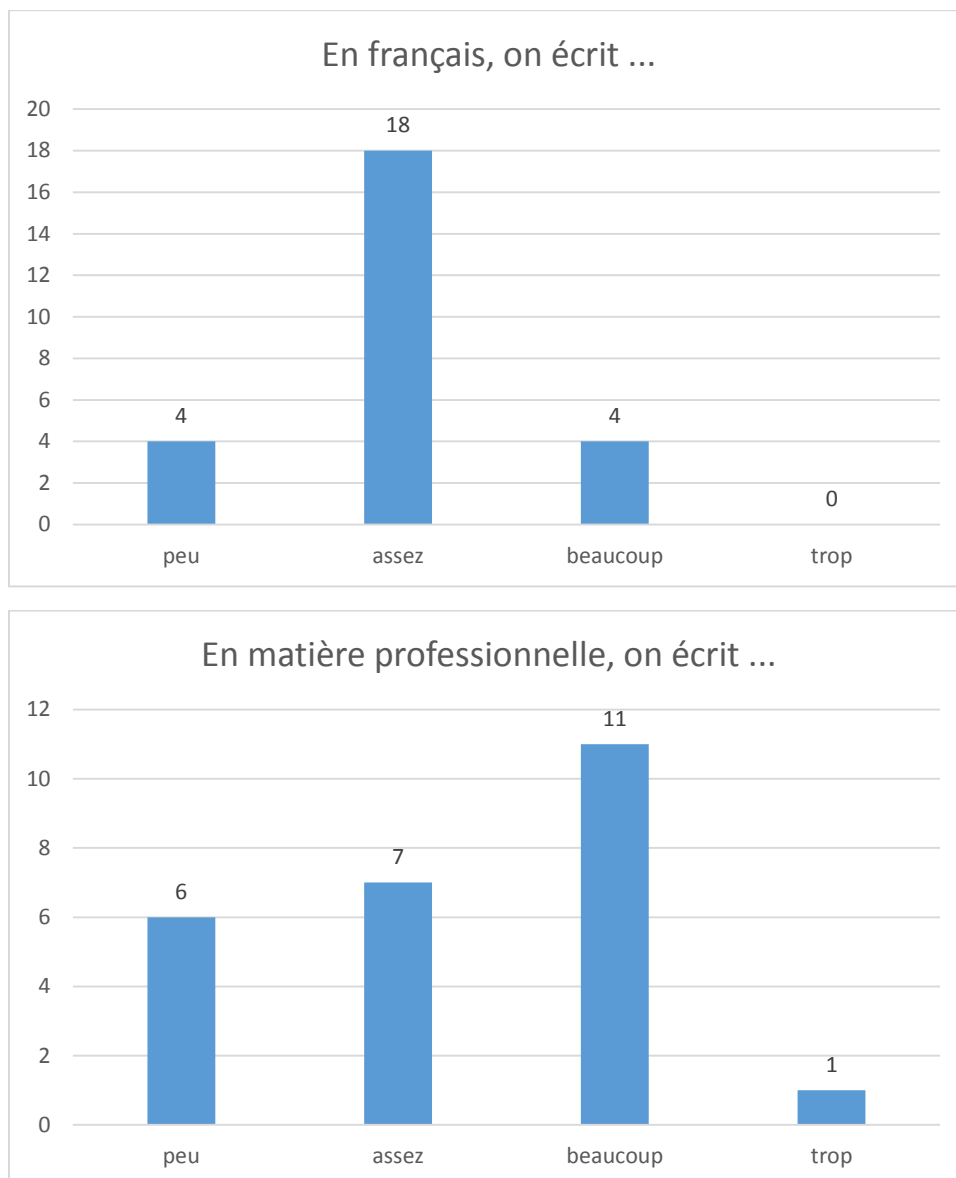
Que ce soit en économie ou en gestion, il paraît difficile de parler de « vécu disciplinaire » pour les élèves de notre étude qui ne sont, au moment de notre enquête par questionnaires, qu'en classe de seconde. On ne peut donc pas considérer que les élèves entretiennent avec ces disciplines un rapport affectif constitué de souvenirs marquants. En effet, les élèves interrogés sont encore en phase de découverte de ces disciplines qui ne leur ont pas été enseignées au collège. Néanmoins, on peut supposer que cette première expérience qu'ils font de la discipline a une influence sur leur investissement dans la filière et sur leur perception de l'écrit.

Sur les 25 élèves qui ont répondu à notre enquête par questionnaires, 1 affirme que l'on écrit « *trop* » en cours de gestion et 11 que l'on écrit, si ce n'est trop, en tout cas « *beaucoup* », dans ce cours. 7 considèrent que c'est en tout cas bien « *assez* ». Ces réponses sur la quantité d'écrit en cours de gestion vont dans le même sens que les définitions proposées par notre groupe de volontaires de la filière comme une filière de « *bureau* » où l'on manipule beaucoup de « *papiers* » ou de « *mails* ». Cette importance de l'écrit est d'ailleurs d'autant plus perceptible que la majorité des élèves semblent considérer qu'il y a plus d'écrits en gestion qu'en français. Cela peut sembler étonnant à priori puisque, aux yeux des enseignants des autres disciplines, l'enseignant de français est souvent l'expert en matière de rédaction. Le fait que les élèves considèrent que l'écrit tient une place plus importante dans les cours de gestion ou d'économie souligne à quel point il est important que les enseignants de ces

¹² L'ensemble des réponses à l'ensemble des questionnaires est accessible sur la clé usb donnée en annexe de la thèse : D:\Annexes données Ecrire@lp\phase 1 état des lieux chapitres 3-4-5\Données élèves\Questionnaires rapport à l'écrit

disciplines se sentent armés pour enseigner l'écrit ; ce qui, sur le plan didactique, pose question au vu de la formation non spécifique qu'ils ont reçue (l'enseignante de gestion de classe A ayant une formation comptable).

Figure 12 : part de l'écrit en classe selon les élèves



En dehors de cette place importante accordée à l'écrit en gestion, le comparatif entre les réponses concernant le français et les matières professionnelles (économie et gestion), révèle d'autres aspects intéressants. En effet, le fait que les élèves optent pour « assez » en français, mais « beaucoup » en gestion pourrait laisser penser que, en dehors de l'aspect purement quantitatif, les tâches de production écrite ne sont pas vécues de la même manière dans les deux disciplines. On pourrait penser que les élèves se sentent davantage sollicités à l'écrit, voire sursollicités en cours de gestion. Peut-être parce que cela ne correspond pas aux attentes qu'ils avaient en entrant au LP. On peut supposer que des élèves qui voulaient éviter les matières générales comme I3Y sont un peu rebutés par la proportion d'écrits dans ces disciplines professionnelles. On note également que le nombre d'élèves qui considèrent « peu » écrire en gestion ou en économie est plus élevé qu'en français. Cela peut sembler paradoxal puisque, dans le même temps, la plupart affirment écrire « beaucoup ». Cette proportion à opter pour les extrêmes inverses révèle à la fois le flou qui demeure autour de

ces disciplines qui ne sont visiblement pas perçues de la même manière en fonction des élèves et le fait que le ressenti des élèves face à la tâche écrite dans cette matière est tout à fait personnel. On peut donc imaginer que derrière ces réponses diamétralement opposées se cachent des rapports à l'écrit très différents et une manière toute personnelle d'appréhender (et d'apprécier ou pas) les tâches d'écriture proposées en classe.

Si l'on s'intéresse aux réponses des élèves sur les fonctions de l'écrit en classe, il semblerait également que l'entrée en gestion-administration reconfigure leur perception de l'écrit en mettant notamment l'accent sur les fonctions de captation de l'écrit). Nous nous inspirons ici du classement proposé par Frier (2016).

Tableau 12 : réponses élèves à la question « à quoi sert l'écrit en classe ? »

fonction de l'écrit en classe N1						
	apprendre et réfléchir	Mémoriser des informations	Garder des informations	s'exprimer	communiquer	sans rep
français	4	5	7	6	1	2
matière pro	4	4	11	2	3	1

On voit également qu'apparaît pour certains élèves, en cours de gestion, une dominante de la fonction communicative de l'écrit par rapport à la fonction expressive ; ce qui montre bien que les élèves perçoivent une différence forte entre l'écriture professionnelle et les rédactions qui ont pu leur être demandées par le passé en classe de français ou en cours de lettres.

Ces éléments de réponse nous laissent donc à penser que l'entrée en filière gestion-administration et les tâches d'écriture proposées, par leur nombre et leur nature, pourraient modifier les représentations que les élèves ont de l'écrit. Il semblerait en effet que les élèves, dès la classe de seconde, aient conscience d'être, en gestion, exposés à de nouvelles exigences en termes de rédaction, exigences qu'ils jugent différentes de celles, plus familières, du cours de français.

3.3.1.2 L'expérience et le ressenti des élèves en cours de gestion et d'économie en début de classe de première (série 2 d'entretiens)

L'analyse de notre première série d'entretiens nous a permis de montrer que certains élèves étaient surpris et parfois déçus, par les contenus de gestion et d'économie. Une majorité d'entre eux évoquait un sentiment d'ennui.

Lorsque, dans une seconde série d'entretiens, on interroge ces élèves sur la manière dont ils vivent les cours de gestion ou d'économie, une bonne partie d'entre eux nous dit que la gestion-administration est la matière qu'ils aiment le moins. Et l'on peut raisonnablement supposer que le fait de ne pas aimer la matière dominante de son cursus ne favorise ni l'investissement ni la réussite scolaire :

(37)

45	Enquêtrice	ok..euh..et la matière que t'aime le moins du coup
46	Élève	..que j'aime le moins.....c'est en.. comment ça s'appelle..c'est en.. gestion administration.. un peu parce que avec Mr X.. c'est que en fait là ce qu'on fait c'est j'comprends rien du tout
47	Enquêtrice	d'accord..mais l'année dernière ça s'passait bien
48	Élève	bah en fait il a repris les cours de Mme X.. et comme elle était jamais là du coup bah j'comprends rien

(I0Y)¹³

Ce qui ressort en premier lieu dans leur justification de ce désamour autour de la matière, c'est une forme de flou notionnel. Beaucoup des élèves interrogés, après une année complète de gestion administration, ont du mal à définir les activités faites en classe et, lorsqu'ils en citent, s'avèrent incapables de savoir s'il s'agit d'activité de gestion, d'économie ou de droit : toutes les disciplines professionnelles semblent se confondre dans leur esprit :

(38)

44	Élève	j'sais pas euh franchement j'sais même pas mais y a des cours qui m'ennuient en cours de des cours l'année dernière y a des cours j'mennuyais
45	Enquêtrice	et si j'te demande qu'est ce qu'on fait en cours d'économie
46	Élève	rires j'sais pas franchement j'sais même pas rires
47	Enquêtrice	rire
48	Élève	franchement j'sais même pas y a des moments j'suis en cours j'sais même pas si on fait d'économie ou du droit ou l'année dernière à la limite j'savais parce que c'était pas prof et tout mais là en plus y a beaucoup de cours que j'ai loupés quand même

(I5Y)

¹³ Les entretiens intégraux dont sont extraits les exemples donnés dans cette partie sont accessibles dans le dossier Entretiens Série 2 de la clé USB donnée en annexe : D:\Annexes données Ecrire@lp\phase 1 état des lieux chapitres 3-4-5\Données élèves\Entretiens\Série 2 vécu disciplinaire

(39)

88	Élève	<i>alors les cours de gestion j'aime bien c'est bah le deuxième cours que.. que j'aime bien quoi..euh..fin ça se passe bien..mais franchement euh fin après cette année on a pas les mêmes profs on a que deux profs en gestion et euh.. j'ai l'impression que fin.. fin c'est pas ils savent pas expliquer mais on comprend pas vraiment quoi.. l'économie euh.. l'économie par contre je comprends rien.. je trouve..et en plus des fois bah vu qu'en fait on a le même prof pour la gestion ou pour l'économie comme pour xxx ça fin bah en fait ça nous embrouille</i>
89	Enquêtrice	<i>d'accord et tu saurais m'expliquer ce que vous faites en économie par exemple</i>
90	Élève	<i>bah euh franchement je sais même pas c'était quand que j'ai eu mon cours d'économie parce qu'en fait on a le même prof.. et</i>

(I11X)

Cette difficulté à définir les disciplines, leurs enjeux, et les activités qui y correspondent, entraîne une réelle difficulté pour ces élèves à identifier les attendus de chacune si bien que, lorsqu'on leur demande s'ils sont bons en gestion, ils s'avèrent le plus souvent incapables de répondre. Lorsqu'on leur demande quelles qualités sont nécessaires pour réussir dans ces disciplines (que ce soit la gestion ou l'économie), ils évoquent exclusivement des aspects comportementaux n'ayant aucun lien avec les contenus disciplinaires ou avec l'écrit. Ils nous parlent de qualité « *d'écoute* » et de « *sérieux* ». Nous retrouvons donc dans leur manière d'appréhender la discipline les mêmes tendances que celles que nous observions dans leur rapport à l'école. On peut d'ailleurs s'étonner que des élèves qui reconnaissent beaucoup écrire en cours de gestion, et ce essentiellement pour « *garder de l'information* » (cf. Tableau 1 p.156) ne pensent pas que leur aptitude à réussir dans la matière puisse être liée à cette pratique de l'écriture ou à leur capacité à retenir/restituer lesdites informations. Un élève nous relate même une activité menée sur les contes lorsqu'on l'interroge sur les activités faites en cours de gestion alors que l'activité relève clairement du programme de lettres... On peut se demander si le fait de ne pas percevoir clairement ce qui est attendu d'eux dans une activité de classe en fonction de la discipline n'entrave pas l'investissement et les apprentissages des élèves.

Ces éléments de réponse viennent donc confirmer nos hypothèses quant à la nécessité de mettre en place un contrat pédagogique le plus explicite possible si l'on souhaite favoriser l'investissement de tous. On peut également se demander sur quelle base pourrait être défini l'atelier rédactionnel, établi par les référentiels comme rattaché à l'enseignement professionnel de GA, quand cet enseignement même n'est pas clair pour les élèves.

3.3.1.3 *La relation aux enseignants : un effet maître important dans la perception de la gestion-administration*

Bien qu'une impression générale de flou didactique se dégage des 11 entretiens que nous avons menés, nous pouvons également observer des « vécus » ou, en tout cas des ressentis, très différents d'un élève à l'autre. La manière dont l'élève perçoit les matières professionnelles peut également changer d'une année sur l'autre. Les changements d'enseignants semblent être des moments relativement importants pour ces élèves qui peuvent, selon leurs dires, très bien comprendre avec une enseignante et ne plus du tout s'y retrouver avec une autre. Les élèves attribuent ces changements autant à des éléments didactiques, comme la capacité à expliquer et réexpliquer si nécessaire, qu'à des qualités humaines comme la bienveillance. Nous retrouvons donc, dans la manière dont les élèves vivent leurs cours de gestion, des éléments déjà abordés dans leur manière de vivre l'école en général.

De ces quelques éléments sur la manière dont les élèves vivent cette nouvelle expérience que constituent pour eux les cours de disciplines professionnelles en gestion-administration, nous retenons que la classe de gestion pourrait être le lieu idéal d'une reconfiguration, plus heureuse, du rapport à l'écrit de certains de ces élèves. Néanmoins, le flou didactique qui entoure les disciplines professionnelles semble entraver l'investissement des élèves qui se trouvent souvent dans l'ennui et l'incompréhension. Le fait que les élèves aient du mal à appréhender clairement les disciplines de leur cursus est sans doute la cause d'un investissement fluctuant *et aléatoire* qui les pousse à se raccrocher à la figure, familière et rassurante, de l'enseignant. L'effet maître prend alors une proportion non négligeable pour des élèves dont les repères ne semblent pas encore fixés.

3.3.2 *Le vécu dans la discipline « français »*

Les élèves interrogés ont passé plus de 10 ans dans notre système scolaire et ils ont vécu, à certaines étapes de cette scolarité, des moments particulièrement marquants. On peut présupposer que la classe de français parce qu'elle est le lieu privilégié d'un enseignement explicite de l'écrit — bien que l'écrit soit en réalité évalué dans toutes les matières — est le lieu privilégié de construction d'un certain rapport à l'écrit sous sa forme scolaire. Nous nous intéresserons essentiellement dans cette partie à la manière dont le vécu dans cette discipline a pu influencer la perception qu'ont les élèves de la « raison scolaire » (Lahire, 2008).

3.3.2.1 *Un rôle important accordé à la langue dans la réussite scolaire pour les enfants d'immigrés*

Lorsqu'on les interroge sur leurs sentiments d'aptitude en classe de français et sur les qualités qui leur manqueraient éventuellement pour se considérer comme de bons élèves, beaucoup d'élèves mettent en avant les compétences linguistiques qui leur feraient défaut. Pour ces élèves, qui sont pour la plupart enfants d'immigrés, la discipline « français » est avant tout une langue à maîtriser.

(40)

56	Élève	<i>c'est trop compliqué le français.. la langue français et tout c'est.. c'est pas comme nous aujourd'hui..c'est trop compliqué</i>
57	Enquêtrice	<i>c'est pas comme vous aujourd'hui</i>
58	Élève	<i>si c'est comme nous mais comment il parle en fait quand quand on fait la conjugaison..euh le présent et tout c'est facile mais quand on va plus au-dessus que le présent par exemple le participe passé et tout bah c'est déjà compliqué</i>

(II7X)

Cette importance accordée par les élèves à la langue, avec une focalisation sur l'orthographe et les conjugaisons, dépasse même la matière français pour certains.

(41)

157	Enquêtrice	<i>et à ton avis c'est quoi les qualités qu'il faut pour être bon en économie</i>
158	Élève	<i>c'est le français aussi hein.. ouais c'est le français faut comprendre le français en fait.. c'est ça la base</i>

(II0X)

Deux élèves de notre groupe d'enquêtés nous affirment que les bons élèves sont ceux qui « parlent français à la maison ». (Frier, 2016, p. 127-128)

(42)

132	Élève	<i>c'était des français quoi du coup euh ses parents parlaient français.. du coup c'est plus facile pour eux ils comprennent mieux</i>
133	Enquêtrice	<i>d'accord parce que toi tes parents ils parlent pas français</i>
134	Élève	<i>non</i>
135	Enquêtrice	<i>d'accord donc à la maison vous parlez pas français</i>
136	Élève	<i>fin ma mère elle comprend pas le français mon père il parle mais on se parle jamais nous deux donc euh</i>

(II0X)

On peut donc deviner, dans cette focalisation sur le français en tant que langue, l'expression d'une forme d'insécurité linguistique que certains élèves associent plus ou moins clairement à leurs origines étrangères. Il y a là quelque chose d'étonnant puisque, sur l'ensemble des deux classes participant au projet seulement deux élèves déclarent ne pas avoir le français pour langue maternelle. Si l'on ne tient pas compte des problèmes sociolinguistiques que

peuvent soulever, chez certains élèves francophones, les contacts (ou plutôt la distance) entre la langue de la famille et la langue de l'école, il est difficile de comprendre que ces élèves soient si mal à l'aise dans leur langue, même si ce n'est pas celle de leurs parents. On peut également se demander à quel point ils ont pu intérioriser un discours d'idéologie monolingue qui leur donne le sentiment que leur plurilinguisme est une forme de handicap scolaire alors même qu'il pourrait constituer une formidable ressource (Lambert, 2005).

Certains élèves gardent des souvenirs très précis de notions de grammaire qu'ils n'ont pas comprises à l'école primaire et qui leur semblent encore aujourd'hui particulièrement complexes et impénétrables :

(43)

59	Enquêtrice	<i>ok est-ce que tu pourrais me raconter un mauvais souvenir associé au français</i>
60	Élève	<i>en fait c'est la conjugaison j'arrive pas bien à conjuguer les verbes</i>
63	enquêtrice	<i>d'accord</i>
64	Élève	<i>c'est des verbes en fait on devait conjuguer tout ça j'arrivais pas.. en fait c'est pas que j'arrivais pas mais euh j'sais pas j'avais je sais pas comment vous expliquer.. j'arrive pas à faire la liaison euh avec le verbe euh le mot qui est devant et le verbe en fait.. A-I-T ou quand mettre A-I-T tout ça j'ai des difficultés avec ça</i>
65	Enquêtrice	<i>d'accord et est-ce que t'as un bon souvenir associé au français</i>
66	Élève	<i>euh.. le CCI..non le complément circonstanciel indirect et tout ça</i>

(II3X)

On voit bien dans ce passage que l'élève a retenu du métalangage (ou croit en avoir retenu) avec l'emploi qu'il fait du terme erroné « CCI », mais il n'a clairement pas saisi le concept qui accompagne ce métalangage. Le souvenir que cet élève garde de son cours de français est donc celui d'une terminologie grammaticale complexe sans toutefois être capable de mettre en œuvre de raisonnement métalinguistique. L'élève nous parle d'ailleurs de sa difficulté à identifier le sujet d'un verbe pour effectuer convenablement l'accord. On voit donc bien que, pour cet élève, la leçon de grammaire est un endroit où l'on apprend des sigles complexes avant d'être un endroit où l'on apprend à raisonner sur la langue, même si, en identifiant clairement sa difficulté, l'élève nous montre qu'il a saisi le principe de donner d'accord, sans être capable ni de le nommer ni de l'appliquer. On voit donc, au travers de souvenirs de classe, se confirmer notre hypothèse selon laquelle le profil de certains de ces élèves se caractériserait par des difficultés métagraphiques (Brissaud & Bessonnat, 2001a).

Cette difficulté reconnue de la langue et surtout de l'orthographe n'empêche pas la plupart des élèves de garder de bons souvenirs d'exercices comme la dictée. Il semblerait en effet que la difficulté ne les rebute pas, au contraire :

(44)

233	enquêtrice	<i>ouais et tu t'souviens ou pas de l'exercice de la dictée</i>
234	Élève	<i>olala la dictée.. ouais ce qu'on devait apprendre à la maison et après euh.. olala c'était compliqué hein</i>
235	Enquêtrice	<i>c'était compliqué</i>
236	Élève	<i>ouais</i>
237	Enquêtrice	<i>c'est un mauvais souvenir ça ou</i>
238	Élève	<i>non j'aimais bien mais après elle rajoutait des auto-dictées donc euh olala.. mais c'est bien parce que vu que pour les dictées je rentrais à la maison j'écrivais au moins dix fois le mot</i>
239	Enquêtrice	<i>mm</i>
240	Élève	<i>et après je faisais montrer à ma mère et ma mère elle me récitait j'écrivais si j'faisais une faute et bah j'avais réécrit dix fois l'mot et tout ça j'aimais bien moi</i>

(I17X)

On peut également supposer que la dictée, telle qu'elle est pratiquée en primaire, a, par ses aspects très scolaires et peu réflexifs, quelque chose de rassurant pour ces élèves (comparativement à une dictée métagraphique par exemple). Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si l'élève en question évoque un certain plaisir de la rétention et de la copie.

3.3.2.2 *Le souvenir des mauvaises notes et des moments d'humiliation*

Notre hypothèse de départ, en nous appuyant sur des travaux antérieurs concernant le vécu disciplinaire en français (Verfaillie-Menouar & Ordonez-Pichetti, 2016), était que les élèves interrogés, notamment ceux flirtant avec le décrochage scolaire, avaient un vécu douloureux en français. Nous supposons donc que les élèves auraient de mauvais souvenirs de classe de français à nous raconter. Or, la plupart du temps, les élèves affirment ne se souvenir de « rien de spécial » ou rien qui les ait « marqués ». Lorsqu'on les relance, la plupart nous parlent d'une très bonne ou d'une très mauvaise note dont ils se souviennent avec des affirmations du type : « une fois j'ai eu un 19 », sans toujours être capables d'ailleurs de nous dire sur quoi portait l'évaluation en question. On pourrait interpréter cette focalisation sur les notes, qui occulte totalement les apprentissages que ces notes sont censées sanctionner, comme participant du rapport « utilitariste » de ces élèves à l'école (Charlot, 1999), bien qu'elle soit également en grande partie imputable au fonctionnement de notre système scolaire (on voit en effet que même les élèves ayant un bon capital scolaire accordent une grande importance aux notes).

Néanmoins, on peut également penser que le fait qu'un élève se souvienne bien d'avoir eu « un 19 » en français montre à quel point cette bonne note lui semble exceptionnelle et

pourrait donc signifier en creux les difficultés qu'il a pu éprouver dans cette matière. Il est également intéressant de relever que deux élèves rient lorsqu'on leur demande s'ils peuvent décrire un bon élève en français de leur classe et affirment qu'il n'y en a pas vraiment. Cela montre bien l'image qu'ils se font des aptitudes en français des élèves de LP (et ce alors même que les contenus vus en classe cette année ne semblent pas leur poser de problème et qu'ils affirment avoir de bonnes notes). On peut imaginer qu'un réel complexe se dissimule derrière cette obsession de la note pour certains élèves que ce système de notation met en échec. D'ailleurs, pour les rares élèves qui nous racontent un souvenir vraiment marquant (la plupart donnant leur souvenir général de la classe de français sans parvenir à mobiliser un souvenir en particulier), les mauvaises notes sont clairement marquantes non pour elles-mêmes, mais pour le sentiment auquel elles sont associées. Au-delà du souvenir de n'être pas bon pour réciter des poésies ou en dictée et d'avoir accumulé les mauvaises notes dans ces domaines, certaines situations de notation ont pu provoquer un fort sentiment d'injustice ou d'humiliation qui marque négativement la relation de l'élève à la matière.

I11X, arrivée en France au collège, évoque deux situations qui l'ont particulièrement marquée sur le plan émotionnel. On voit que, pour cette élève, qui relevait à l'époque d'un profil FLE, la classe de français était un lieu de prise de risque permanente. Elle rapporte dans un premier temps le souvenir d'un moment de lecture à voix haute où elle a craint de perdre la face :

(45)

128	Élève	<i>mm franchement euh.. c'était ici quand j'ai lu la première fois de ma vie que je savais pas lire..fin j'avais je bugais un peu sur les mots etc fin on m'a fait lire devant toute la classe en plus</i>
129	Enquêtrice	<i>oui</i>
130	Élève	<i>c'est mon plus gros souvenir j'oublierais jamais</i>
131	Enquêtrice	<i>et ça t'a</i>
132	Élève	<i>j'étais toute rouge j'étais j'étais gênée.. j'étais dans l'mal</i>
133	Enquêtrice	<i>t'étais gênée tu devais lire à.. voix haute tu t'appelles en quelle classe c'était</i>
134	Élève	<i>bah c'était en cinquième.. parce qu'au début j'étais..bah quand on a fait les trois mois euh quand j'ai fais les trois mois pour le français etc fin j'lisais on lisait pas comme ça devant euh.. devant toute la classe et quand j'ai intégré ma classe euh bah Gérard Philipe à Fontaine au début je faisais pas des cours avec les autres à part sport fin les cours euh voila.. mais euh après j'ai commencé à intégrer le français etc et quand je suis arrivée fin elle voulait un peu savoir aussi comment euh.. à quel niveau j'étais du coup elle m'a fait lire devant toute la classe</i>
137	Enquêtrice	<i>d'accord</i>
138	Élève	<i>et du coup euh..elle m'a fait lire au moins deux pages entières..</i>
145	Enquêtrice	<i>et comment tu l'as vécu quoi</i>
146	Élève	<i>fin j'étais trop gênée parce que je savais pas si je lisais bien si je disais bien les mots les s les sons etc fin.. j'étais gênée</i>

Finalement, elle surmonte cette épreuve qui s'est relativement bien déroulée pour elle, car les autres élèves ne se sont « pas moqués », mais, on voit bien que, des années après, le souvenir de la gêne et de la peur d'être humiliée restent présents à son esprit.

Dans un second temps, elle relate une situation d'évaluation formelle dans laquelle elle s'est trouvée en échec :

(46)

163	Enquêtrice	<i>un truc qu'on t'aurait demandé d'écrire et qui t'a laissé euh</i>
164	Élève	<i>ouais on m'a demandé d'écrire la suite.. d'une histoire et moi j'ai écrit la suite et la fin.. du coup bah j'ai pas eu de note parce que j'avais pas à écrire la fin.. j'avais que à écrire la suite et j'ai écrit la suite et la fin</i>
167	Enquêtrice	<i>d'accord et donc t'avais quoi t'avais un extrait de texte.. et la consigne <u>c'était</u></i>
168	Élève	<i><u>ouais la consigne c'était d'écrire</u></i>
169	Enquêtrice	<i><u>imaginer la suite quoi</u></i>
170	Élève	<i><u>imaginer la suite mais pas la fin</u></i>
171	Enquêtrice	<i><u>et toi t'as fait tout le texte</u></i>
172	Élève	<i>et moi j'ai fait tout le texte ouais</i>
173	Enquêtrice	<i>et t'as été</i>
174	Élève	<i>fin elle m'a noté mais elle m'a noté sur dix</i>
175	Enquêtrice	<i>au lieu de sur vingt</i>
176	Élève	<i>au lieu de sur vingt ouais..et voila</i>

Ici, l'élève se souvient bien de l'exercice, mais pas à cause de la note qu'elle a finalement obtenue (7,75/10) qui, en soi, n'était pas mauvaise. Elle s'en souvient plutôt à cause du feedback de l'enseignante qui lui a signifié que sa production était hors sujet. Il y a donc eu une incompréhension entre l'enseignante et l'élève, incompréhension qui visiblement demeure encore, car, en discutant avec l'élève, nous voyons bien qu'elle a un peu de mal à saisir en quoi « une fin » n'est pas « une suite ». À priori, ce genre de malentendu autour des consignes d'écriture peut survenir avec d'autres élèves et n'est pas directement lié au profil FLE de I11X. Un malentendu entre enseignant et élève quant aux attentes implicites de la consigne d'écriture peut conduire, comme ici, à des feedbacks négatifs sur le travail de l'élève, ou pire, à de mauvaises notes non comprises par l'élève.

3.4 Synthèse intermédiaire

De ces entretiens sur le vécu disciplinaire des élèves, nous retenons donc que, en 10 ans de scolarité, les élèves interrogés ont cumulé, dans la classe de français, un certain nombre d'expériences, plus ou moins heureuses qui leur ont visiblement laissé le souvenir d'une langue complexe. On note également que ces élèves, même s'ils ne semblent pas en souffrance avec la discipline, conservent le sentiment de ne pas correspondre à ses attentes, très élevées, ce qui laisse deviner un sentiment d'échec. Nous ne reviendrons pas ici sur le rôle dominant des enseignants, qui s'exprime encore une fois dans cette seconde série d'entretiens. La plupart des élèves sont en effet capables non seulement de nommer leurs instituteurs ou leurs professeurs de français, mais aussi d'en livrer une description physique détaillée alors même qu'ils ont du mal à mobiliser des souvenirs d'école.

Enfin, nous souhaiterions conclure sur un élément imprévu qui ressort de ces entretiens. En effet, alors que nous concentrons notre analyse sur le vécu en français et en gestion, il ressort de cette enquête que le rapport des élèves à la discipline mathématiques pourrait venir éclairer leur rapport à l'écrit. 3 élèves enquêtés nous ont spontanément déclaré que les mathématiques étaient la matière qu'ils aimaient le moins, et ce notamment parce qu'ils s'étaient trouvés en difficulté au collège. Ces 3 élèves associent clairement ces difficultés à leur capacité d'abstraction puisqu'ils expliquent que leur rapport à la matière a basculé en passant des « *chiffres* » aux « *lettres* ».

N'ayant pas anticipé ces éléments de réponse, nous ne pouvons pas creuser davantage cet aspect hélas, mais nous pensons que cet élément va dans le sens d'une difficulté des élèves moins pourvus en capital scolaire face aux différentes tâches nécessitant une faculté d'abstraction élevée comme les équations en mathématiques ou la grammaire. On peut donc penser que la difficulté rencontrée par ces élèves à ce stade de leur scolarité en mathématiques serait du même ordre que leur difficulté croissante en français (dans les domaines qui demandent une forte capacité réflexive). Le passage « aux lettres » en mathématiques pourrait donc participer du passage à la littérature avancée tel que le définit Colin (2014). D'autres projets portés par l'ICÉ, en parallèle de notre recherche, vont d'ailleurs en ce sens. Une partie des travaux du projet premaTT interroge notamment les prérequis nécessaires au développement d'une pensée « algébrique » et les démarches didactiques qui favoriseraient l'apparition d'une telle pensée chez les élèves du primaire au collège ; les travaux menés par l'équipe de recherche de ce projet tendent à montrer que le passage du primaire au collège est particulièrement difficile en mathématiques (peut-être à cause des nouveaux modes de raisonnement à mobiliser).

Chapitre 4 : Pratiques d'enseignement de l'écrit observées, freins et leviers potentiels

Après avoir longuement décrit et analysé le profil sociodidactique des élèves de GA, nous allons nous intéresser aux pratiques d'enseignement de l'écrit des enseignants de ces classes. Nous explorerons dans cette partie les pratiques de classe des enseignants impliqués dans ce projet afin d'évaluer leur zone de développement professionnel (pour identifier des leviers sur lesquels agir lors de la phase expérimentale), mais aussi et surtout pour voir comment ces pratiques peuvent faciliter ou entraver le développement des compétences rédactionnelles des élèves, compte tenu de ce que nous savons désormais de leur profil.

Nous cherchons, au travers d'observations de classe et d'une enquête sur les représentations de l'écrit des enseignants, à vérifier les hypothèses suivantes :

1. parce qu'il existe des gestes didactiques plus guidants que d'autres dans le développement des compétences rédactionnelles et la construction d'un rapport à l'écrit scolairement rentable (Bucheton, Alexandre, & Jurado, 2014), nous pensons qu'il peut exister, dans les pratiques observées, des gestes susceptibles de freiner le développement de ces mêmes compétences
2. parce que les pratiques différenciatrices s'installent à l'insu des enseignants (Bautier, 2006), il est possible qu'il existe, dans les pratiques de l'écrit en classe, des activités ou des gestes didactiques, qui, parce qu'ils génèrent des malentendus, mettent davantage en difficulté les élèves les moins pourvus en capital scolaire
3. parce que les pratiques de classe des enseignants, qu'elles soient facilitantes ou non, reposent sur des représentations, parfois inconscientes, qu'ils ont de l'écrit comme objet didactique (Blaser, 2014), les représentations que les enseignants ont de l'écrit pourraient avoir une influence importante sur le rapport à l'écrit des élèves et leurs apprentissages.

Schéma 8 : les données traitées dans cette partie

Questionnaire enseignant sur le rapport à l'écrit	Questionnaire élève sur le rapport à l'écrit	Observations de classe	Questionnaire sur les compétences des élèves de LP
<ul style="list-style-type: none"> • Sur les pratiques personnelles de littérature • Sur l'écrit en classe et ses fonctions • Sur l'atelier rédactionnel → 5 enseignantes observées en classe dont 4 participant au projet (F, I, B et S) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sur les pratiques littéraires : 29 répondants projet : 16 répondants classe A + 13 classe B • Sur l'écrit en classe : 25 répondants projet : 13 répondants en classe A + 12 en classe B • Sur les ateliers rédactionnels : 20 répondants projet : 12 en classe A + 8 en classe B 	<ul style="list-style-type: none"> • 13 h en classe de première sur des cours ordinaires (enseignante A et B) • 30 heures sur des ateliers rédactionnels de seconde (enseignante F, I, B et S) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sur les compétences rédactionnelles des élèves • Sur les difficultés des élèves • Sur les exigences de l'enseignant en production écrite → 11 répondants (les 5 enseignantes observées en classe + 6 extérieurs)

4.1 Part et place de l'écrit en classe

Lors de cette étude exploratoire des pratiques de classe, nous avons tenté de porter une attention toute particulière à la part et à la place accordée par les enseignantes à l'écrit dans le temps de classe. Cet élément, très factuel, nous semblait pouvoir constituer un indice objectif de l'importance accordée à l'écrit par les enseignantes dans leurs habitudes de classe — sachant que son apprentissage est défini comme problématique par les enseignantes investies dans le projet et présenté comme un enjeu majeur dans les réformes du bac pro GA. Les séances d'atelier rédactionnel, parce qu'elles constituaient une nouveauté mise en place justement en vue de replacer l'écrit au centre des préoccupations pédagogiques, ne nous semblaient pas constituer le lieu idéal pour se faire une idée des pratiques habituelles de GA, antérieures à la réforme. C'est pourquoi nous avons choisi, dans l'objectif d'accéder aux pratiques relevant de l'habitus, d'observer dans un premier temps des séances de lettres/histoire et de gestion/administration dans des classes de première ne bénéficiant pas du dispositif d'atelier.

D'un point de vue purement quantitatif, sur les six heures observées en gestion et en économie, en additionnant les activités de réception et de production, l'écrit représente 3 h 15 de travail soit à peine plus de la moitié du temps de classe. Le reste du temps est donc consacré à du travail exclusivement oral. Sur ces 3 h 15, 2 h 30 sont consacrées à la production. Sur les heures observées en lettres / histoire, comme on pouvait s'y attendre, la part accordée à l'écrit est légèrement plus importante puisque les activités de production et de réception cumulées recouvrent 4 heures sur les six observées, soit un peu plus de la moitié. Néanmoins sur ces 4 heures, seule 1 est tournée vers la production avec un temps effectif de production écrite de 20 minutes. Cela peut sembler étonnant, car, de toutes les disciplines

générales, on pourrait supposer que le cours de lettres est celui où l'enseignement de l'écrit trouve le plus sa place. Ces éléments nous laissent donc penser que dans les autres disciplines de GA l'écrit pourrait avoir une place encore plus réduite.

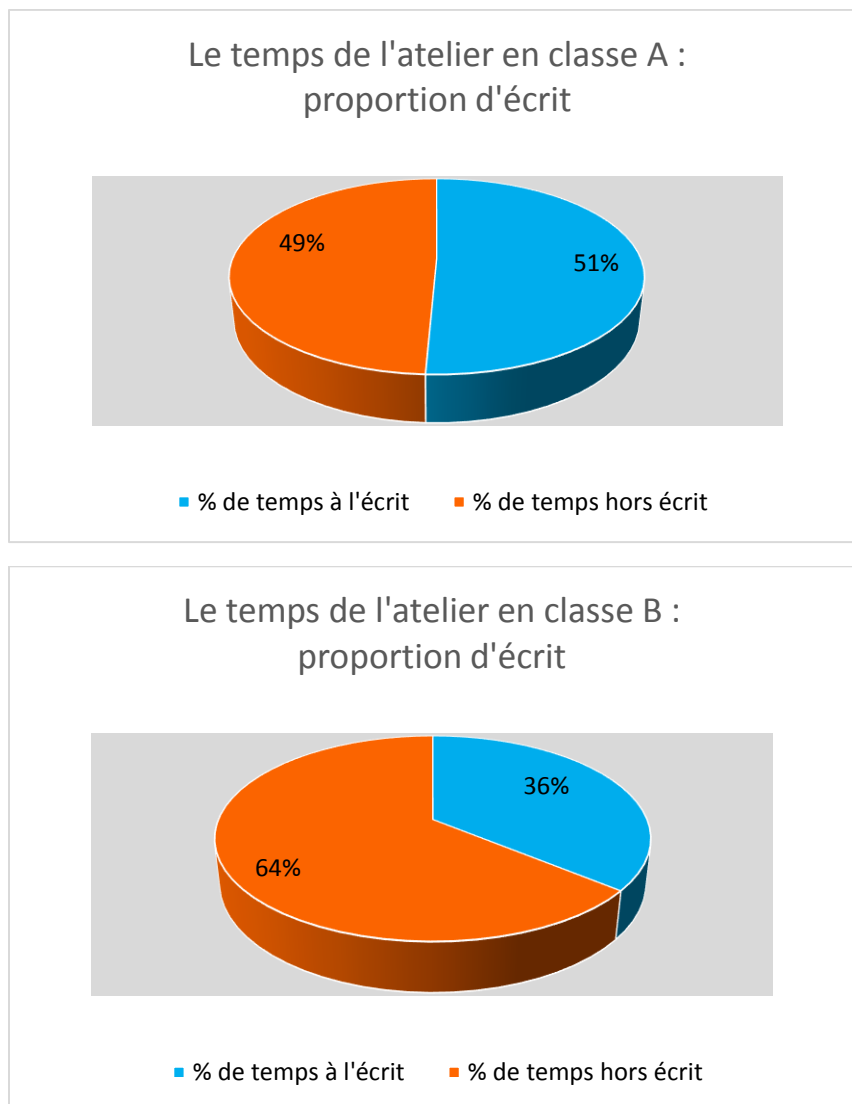
De ce premier bilan comptable, nous pouvons déjà retenir que les activités autour de l'écrit (en comptant des activités de compréhension écrite faites à l'oral), lorsqu'elles sont cumulées, recouvrent environ la moitié du temps de classe, en matière professionnelle comme en matière générale. Cela montre bien en effet que l'écrit joue un rôle important dans la formation des élèves de gestion-administration. Néanmoins, le temps réel passé pour un élève à écrire dans la classe est moins important : 2/6 du temps de classe en gestion contre moins de 1/6 en lettres/histoire. La majorité du temps de classe qui reste étant consacré à l'oral, on peut considérer qu'un élève de GA passe plus de temps à écouter puis à parler qu'à écrire. On observe également qu'il y a, dans les matières professionnelles comme dans les matières générales, un réel déséquilibre entre les pratiques de réception et de production de l'écrit. Le temps effectif consacré à l'écriture des élèves est assez réduit sur les séances ordinaires de lettres. On retient également de ce premier bilan, purement quantitatif, que la place accordée à la pratique de l'écrit par l'élève n'est pas du tout la même en matière professionnelle et en lettres, ce qui soulève un certain nombre de questions quant à la mise en place d'une démarche de coconception et de coanimation de l'atelier rédactionnel pour ces enseignantes ayant, de toute évidence, des pratiques d'enseignement de l'écrit différentes.

Ce premier bilan, qui nous a permis de nous faire une idée de la part du temps de classe accordée à l'écrit n'est évidemment pas généralisable, car, au-delà de la part d'aléatoire due aux séances observées (très tournées vers l'écrit en cours de gestion), il repose sans doute sur des habitudes et des conceptions personnelles propres aux enseignantes observées. L'enseignante de lettres observée lors de ces cours de première n'étant pas chargée des classes impliquées dans le projet, nous demeurons prudente sur le comparatif possible entre ces pratiques, que nous voulions les plus « ordinaires » possible et les pratiques mises en place en atelier. L'enseignante de gestion et d'économie observée lors de cette première phase en revanche a bien enseigné dans les séances d'atelier de la classe A, au sein d'un autre binôme. On peut donc présupposer qu'elle y reproduit en partie des habitudes.

À priori, on pourrait supposer que le temps accordé à l'écrit et surtout à la production lors des séances d'atelier rédactionnel devienne plus important, puisque l'objet officiel de ces séances est la rédaction. Or, indépendamment des écarts importants observés d'une classe à l'autre, on s'aperçoit que sur les trente heures d'atelier observées dans les deux classes de seconde (cf. Schéma 8 p.92 et 2.3.1.2.1.1 p.81), le temps consacré à la pratique de l'écrit par les élèves comme à l'ensemble des activités, même orales, autour de l'écrit n'est guère plus important que dans les pratiques « ordinaires ». Cela laisse penser qu'il est bien question ici d'une forme d'habitus professionnel. En effet, si l'on s'intéresse à la proportion de temps consacré à l'écrit sur les 14 heures d'atelier observées dans la classe A comme sur les 16 heures observées dans la classe B, on s'aperçoit que le temps consacré à des activités écrites (production et réception confondues) atteint difficilement la moitié du temps de classe. Ce qui signifie concrètement que la proportion d'écrits en atelier est moins importante qu'elle ne l'était dans les pratiques ordinaires de classe en cours de gestion. On peut donc en

tirer deux conclusions : la première est que le dispositif d'atelier n'a visiblement pas atteint son objectif qui était de remettre l'enseignement de l'écrit au cœur des pratiques en GA ; la seconde est qu'il y a, pour ces enseignantes, pourtant intéressées par l'enseignement de l'écrit et conscientes de ses enjeux (puisqu'investies dans un projet de recherche axé sur cette problématique), une sorte d'évitement de l'écrit. Nous serons donc amenée dans la section suivante à nous interroger sur les représentations et les difficultés qui pourraient expliquer cet évitement au-delà de la nouveauté du dispositif qui a pu entraîner une forme de repli dans les premiers temps.

Figure 13 : part de l'écrit en atelier¹⁴



Si l'on déduit de ce temps consacré à l'écrit, les activités orales autour de l'écrit et les activités de compréhension écrite ou de lecture (silencieuse ou à voix haute) pour s'intéresser au seul temps de production écrite des élèves, puisque c'est le développement des

¹⁴ est comptabilisé dans le temps passé à l'écrit toute activité fondée sur ou tournée vers un support écrit : tâche d'écriture, de préparation explicite de l'écrit individuelle ou en classe, de lecture, de compréhension écrite (même les réponses orales à un questionnaire autour d'un texte)

compétences rédactionnelles qui nous intéresse ici, reste environ 1/3 de temps de l'atelier (33,57 % du temps d'atelier en classe A et 29,38 % en classe B). Cette proportion réduite de temps passé à s'entraîner effectivement à écrire pour les élèves semble assez éloignée d'une pratique d'atelier d'écriture, centrée sur l'idée selon laquelle ce serait en écrivant qu'on devient scripteur (Lafont-Terranova, 2009).

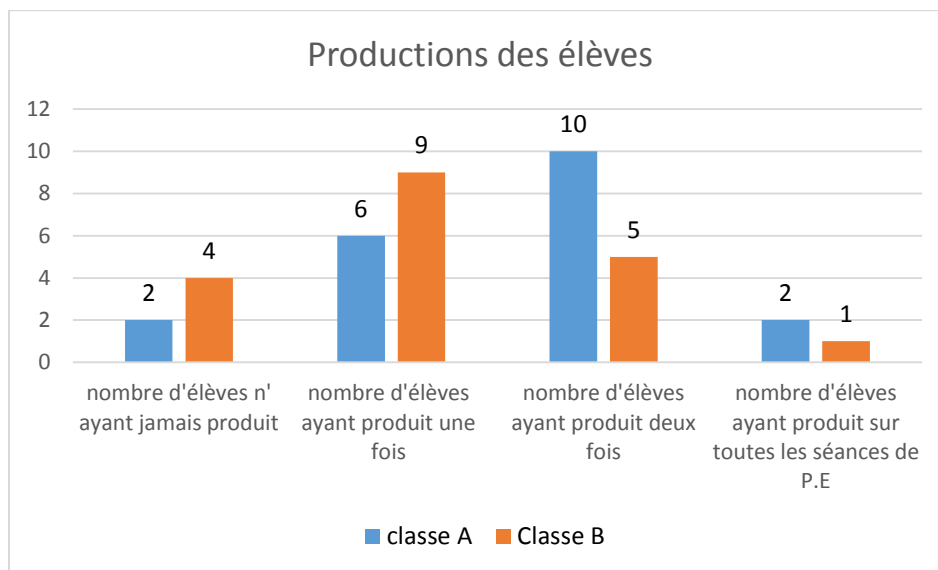
Lorsque l'on s'intéresse dans le détail à la quinzaine de séances d'atelier observées au cours de la phase 1 de la recherche, on s'aperçoit également que ces opportunités de production écrite sont inégalement réparties sur les séances. On observe en effet que les élèves n'ont été amenés ni à produire de l'écrit sur toutes les séances ni à produire de l'écrit sur plusieurs moments de la même séance (la production écrite étant souvent amenée sur la fin de la séance elle-même située en fin d'année et parfois escamotée faute de temps).

Tableau 13 : les produits de l'atelier

Bilan des productions en atelier		
	Classe A	Classe B
Nombre de séances d'atelier	12	16
Nombre d'heures d'atelier	14	16
Nombre de séances avec production à la clé	4	3
Nombre de textes produits	57	22
Nombre moyen de textes par élève sur l'ensemble des séances d'atelier	3	1,47

Lorsque l'on regarde ce tableau, on s'aperçoit qu'au-delà de la faible proportion de temps consacrée à la production écrite (1/3 du temps de classe), ce temps passé à écrire ne semble pas toujours « rentable ». L'activité d'écriture n'aboutit pas toujours à la production d'un texte complet ni même d'un élément de texte ou d'un écrit intermédiaire (Chabanne & Bucheton, 2002) : une seule séance étant consacrée à la production d'un brouillon (dans la classe A). Il y a donc une forme de décalage entre la volonté de mise en écriture manifestée par les enseignantes et le passage à l'acte des élèves. En croisant ces éléments avec les productions recueillies auprès des élèves au terme de chaque séance, on s'aperçoit effectivement que les élèves ne se sont pas toujours emparés équitablement de ces 3 ou 4 opportunités de produire lors des séances d'atelier et n'en ont donc pas tiré le même profit. Cela pose la question d'une pratique différenciatrice de l'écrit en classe.

Figure 14 : répartition des productions par élève



Ces résultats confirment qu'il y a bien un certain évitement de la tâche chez certains élèves, au même titre qu'il existe chez les enseignantes une difficulté à offrir aux élèves une opportunité de s'entraîner à produire de l'écrit sur chaque séance. Le fait que les séances d'atelier n'entraînent pas systématiquement la production d'un écrit empêche la mise en place d'une forme de ritualisation des pratiques de l'écrit, ritualisation qu'on sait pourtant sécurisante pour les élèves (et donc facilitante dans le passage à l'écrit) (Tiré, 2017). Le passage à l'écrit est en effet un enjeu majeur pour la didactique, notamment avec un public ayant un rapport à l'écrit difficile (Barré-de Miniac, 2000). Il conviendra donc de nous interroger dans la suite de notre recherche sur ce qui, dans le rapport à l'écrit des élèves, explique cet évitement de la tâche d'écriture, mais aussi de songer à la mise en place d'un format pédagogique qui favorise cette ritualisation de la production écrite.

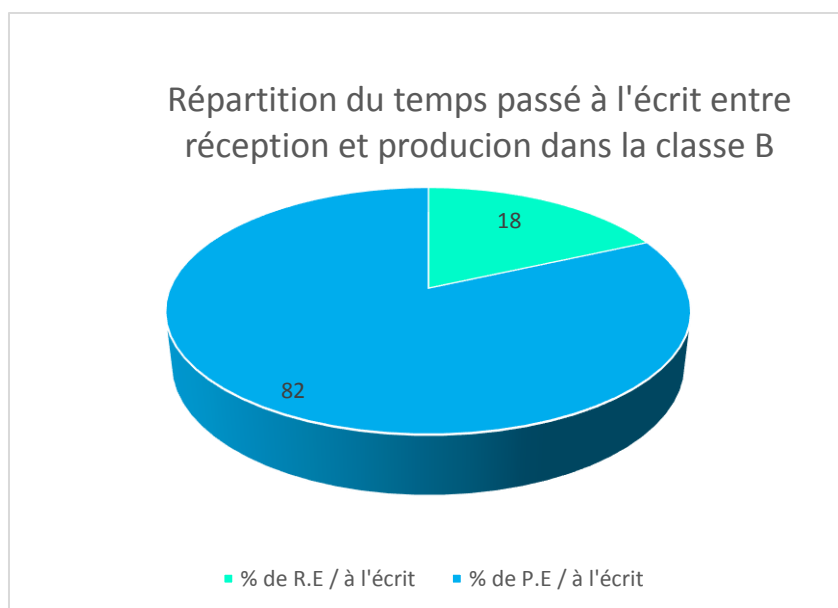
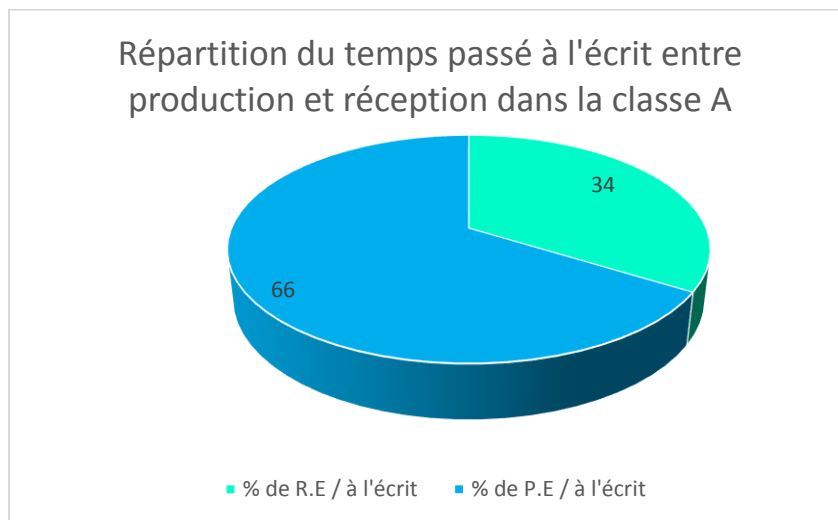
Ce premier bilan, bien que purement quantitatif, permet de mettre en exergue une difficulté certaine, côté enseignant comme côté élève, à s'emparer du nouveau dispositif d'atelier pour donner à la production écrite une place centrale. Bien que volontaires pour participer à ce projet et soucieuses d'améliorer les compétences rédactionnelles de leurs élèves, les enseignantes semblent rencontrer quelques freins à la mise en place d'activités de production écrite, freins que nous tenterons d'identifier en analysant leur rapport à l'écrit en tant qu'objet didactique dans la prochaine partie de ce chapitre.

4.1.1 Lire et écrire au LP : une approche parcellaire des compétences littéraires

Comme nous venons de le signaler, plus que le temps accordé à l'écrit, ce qui diffère dans les pratiques ordinaires de classe en gestion-administration, selon que l'on observe un cours de discipline professionnelle ou un cours de lettres, c'est la part du temps de classe dédiée à la production écrite. En effet, une des grandes différences que nous observons entre le cours de gestion et le cours de lettres, c'est la répartition du temps entre écriture et lecture. En gestion ou en économie, les activités de réception de l'écrit recouvrent 45 minutes du temps consacré à l'écrit contre 2 h 30 de production. En lettres/histoire, les proportions sont tout à fait inverses : 1 h de production écrite (dont seulement 20 minutes de production au

sens strict, le reste étant de la copie ou de la prise de notes sous dictée) contre 3 h de réception de l'écrit. Outre le fait que cela soulève de réelles divergences entre disciplines professionnelles et disciplines générales autour de la manière d'aborder l'écrit qui constituent un défi pour la mise en place d'un atelier rédactionnel **co**-conçu et **co**-animé, cela nous amène à nous interroger sur la manière dont les enseignants de LP conçoivent l'articulation entre le lire et l'écrire pour leurs élèves. Dans les deux disciplines, on observe en effet un réel déséquilibre qui laisse à penser que les enseignantes n'abordent pas les compétences rédactionnelles sous le même angle et selon le même ordre de priorité. Ces divergences donnent lieu, lors de la mise en place des premiers ateliers rédactionnels, à une répartition différente du temps consacré à l'écrit dans la classe A et dans la classe B (la classe A restant proche des habitudes de gestion et la classe B de celles de lettres visiblement).

Figure 15 : répartition du temps passé à l'écrit en atelier rédactionnel (entre la lecture et l'écriture)



Ce déséquilibre (dans un sens comme dans l'autre) nous semble révélateur, car il montre que les enseignantes considèrent les activités de production et de réception de l'écrit comme développant des compétences différentes qui répondent plus ou moins à leurs objectifs. En effet, on peut présumer que l'enseignante de gestion, dans son cours d'économie comme dans la mise en place de l'atelier rédactionnel en binôme, considère, à juste titre, que c'est avant tout en faisant écrire ses élèves qu'elle leur permettra de développer des compétences rédactionnelles et trouve donc peu d'intérêt aux activités de réception. À l'inverse, on peut présupposer que l'enseignante de lettres, dans le cadre de son cours, souhaite développer des compétences de compréhension écrite ainsi qu'une certaine connaissance du patrimoine littéraire, et ce, en accord avec ce que préconisent les programmes ; ce qui explique qu'elle mette l'accent sur la réception. Pour le binôme qui anime l'atelier rédactionnel de la classe A, il semblerait que les compétences de compréhension écrite constituent également un enjeu essentiel pour le développement des compétences rédactionnelles ; et nous verrons en effet qu'une petite minorité d'enseignants de LP (auquel appartient peut-être ce binôme) considère que leurs élèves ont d'importantes difficultés en compréhension. Sans conduire d'entretiens d'explicitation auprès de ces enseignantes, nous ne pouvons déterminer quelles représentations fondent ce choix didactique. Or, comme nous l'expliquions dans notre partie méthodologique, faute de disponibilité de la part des enseignantes (qui étaient déjà très sollicitées par les réunions et les formations liées au projet), nous avons dû renoncer aux entretiens d'explicitation.

Pour saisir les logiques qui président à cette répartition, il convient de se pencher davantage sur le type d'activités proposées. Dans la classe B, les activités de réception qui dominent sont les mêmes que dans le cours de lettres observé en première :

- lecture silencieuse et individuelle d'un texte ou de consignes
- activité de compréhension écrite sous la forme d'un questionnaire (faite individuellement et corrigée en classe entière à l'oral).

Ces questionnaires de compréhension écrite, déjà analysés entre autres par Courally (2007), constituent en effet la modalité pédagogique dominante dans notre système scolaire pour l'enseignement et l'évaluation des compétences de compréhension écrite. Or, ils n'offrent qu'une vision très réductrice des compétences mobilisées par le sujet-lecteur (Frier, 2012) lors des activités de compréhension — par rapport aux cercles de lecture (Vanhulle, 2002) ou autre activité d'échanges autour du texte qui iraient au-delà du seul relevé d'informations. Dans la classe A, comme dans le cours de gestion de première, on retrouve le même genre de questionnaires, mais aussi et surtout de l'observation de texte modèle. Il s'agit donc là davantage d'une lecture tournée vers la production que vers la seule compréhension. Néanmoins, les activités qui permettent le passage de ce modèle observé à la production de l'élève semblent difficiles à mettre en place pour les enseignantes ; ce qui explique sans doute la part réduite de la lecture.

On peut donc émettre l'hypothèse que la classe B a construit ces ateliers sur le modèle du cours de lettres (peut-être sous l'influence dominante de l'enseignante I) tandis que la classe A s'est plutôt inspirée du cours de gestion (sous l'influence de l'enseignante B qui exploite son habitus professionnel).

Les enseignantes de gestion comme de lettres semblent éprouver une grande difficulté à envisager des activités articulant le « lire » et « l'écrire » en dehors des activités consistant à écrire les réponses à un questionnaire de compréhension écrite (seule activité mêlant production et réception observée dans l'ensemble des cours). Pourtant, les recherches menées en didactique de l'écrit tendent à montrer qu'un certain nombre de compétences sont communes à l'acte d'écrire et à l'acte de lire, ne serait-ce que sur le plan langagier. Qui plus est, si l'on part du présupposé que les élèves de LP sont en difficulté avec l'objet « écrit » et que c'est bel et bien leur capacité à entrer dans un rapport « écrit » aux savoirs qui est en cause, il semble plus que pertinent d'adopter une approche littéraire des compétences rédactionnelles pour ces élèves, c'est-à-dire une approche qui développe le savoir-écrire et le savoir-lire comme deux pendants d'une seule et même compétence (Brissaud & Jaffré, 2003) tout en s'intéressant au rapport que le sujet entretient à ces deux activités (Frier, 2012 ; Lafont-Terranova, 2009). Un certain nombre d'activités pédagogiques autour du « pillage » (Chartier, 2008) et de la réécriture de textes d'auteurs ou d'élèves (Marin, Lavoie, & Sirois, 2015) pourraient en effet permettre à l'élève de prendre conscience des compétences et connaissances qu'il mobilise à la fois dans l'acte de lecture et d'écriture :

- connaissance des codes du genre textuel
- capacité à anticiper et émettre des hypothèses
- compétences linguistiques
- références intertextuelles.

Le type d'activités proposées autour de la lecture, ainsi que le déséquilibre entre les activités de lecture et d'écriture nous montrent que, bien que les enseignantes aient l'intuition que lire peut servir à écrire, leur approche des compétences littéraires demeure parcellaire. En effet, les activités traditionnelles d'imitation d'un modèle ou de réponse à des questionnaires de lecture qui ne permettent pas de donner une cohérence d'ensemble aux activités de réception et de production de l'écrit dominant encore dans ces classes. Reste à déterminer ce qui freine la mise en place de scénarios pédagogiques mieux adaptés au développement de compétences littéraires intégrées. Une piste serait peut-être à chercher du côté des représentations de l'écrit en place à la fois chez les élèves et les enseignants.

4.2 Approches pédagogiques de l'écrit et pratiques différenciatrices

Dans cette partie de notre analyse, nous tenterons d'identifier, à partir des recherches conduites en sociologie de l'éducation (Bautier, 2006 ; Bautier & Rayou, 2014), dans l'habitus professionnel des enseignantes de LP, des gestes didactiques tournés vers l'écrit qui pourraient pénaliser certains élèves bénéficiant d'un rapport moins scriptural au savoir. Nous qualifierons ces pratiques de « différenciatrices » dans la mesure où, en pénalisant certains élèves au profil sociodidactique particulier, elles introduisent de fait une « différence » d'efficacité d'apprentissage entre les élèves, et ce, à l'insu des enseignants.

4.2.1 Une approche pédagogique qui n'est pas adaptée aux élèves moins pourvus en capital scolaire ?

Ces pratiques « différenciatrices », qui nuisent donc aux élèves les moins pourvus en capital scolaire, peuvent se révéler de différentes manières que nous allons décrire à présent.

4.2.1.1 *Un manque de guidage dans la production écrite*

Si l'on se penche davantage sur la manière dont l'écrit est abordé en classe, indépendamment du facteur temps, on peut observer, dans les pratiques de classe ordinaires, en lettres/histoire comme dans les disciplines professionnelles, un certain nombre de dénominateurs communs qui pourraient constituer une forme d'habitus professionnel.

En lettres/histoire comme en gestion, les tâches de production écrite sont essentiellement situées en fin d'heure et il s'agit la plupart du temps d'activités solitaires, conduites en totale autonomie. En gestion, la moitié de ces activités de production sont proposées sans aucune activité de guidage préalable. En lettres comme en gestion, lorsqu'il y a guidage, c'est le plus souvent avant la phase d'écriture et non en accompagnement de l'écriture : le temps long de l'écriture (allant d'une demi-heure à une heure de travail en autonomie pour certaines activités) n'est pas découpé en phases au cours desquelles l'élève pourrait bénéficier d'étayage.

Le déroulé de ces activités d'écriture révèle, selon nous, plusieurs éléments quant à l'approche pédagogique de l'écrit proposée par ces enseignantes. D'abord, le fait que l'activité d'écriture soit systématiquement proposée en fin d'heure montre que les enseignantes perçoivent la production écrite comme une occasion pour l'élève d'exploiter les différents éléments vus en cours et d'en faire la synthèse. Ensuite, le fait que le temps d'écriture soit conçu comme un temps long, non découpé en phases, révèle que les enseignantes perçoivent davantage l'écrit comme un produit que comme un processus. Cela peut signifier aussi que l'aspect cyclique de la génétique du texte demeure un impensé didactique (Rossignol, 1996). De même, le fait qu'il n'y ait que des activités d'écriture et non de réécriture montre que ces enseignantes conçoivent avant tout la rédaction comme un impératif de production et ne mettent pas en place d'activités de révisions ou d'activités métascripturales. Ainsi, on observe une très forte autonomisation de l'activité d'écriture. Cette absence relative de guidage explique sans aucun doute la faible propension au métalangage et l'absence totale de réflexions métascripturales qui figurent pourtant parmi les attendus d'un « atelier » où l'on s'attacherait à la « fabrique » du texte. D'où découle également l'absence d'opérations de régulation locale ainsi qu'un rythme de travail assez éloigné de celui que l'on pourrait attendre en atelier (Chartier, 2008) puisque les moments d'écriture sont étirés et n'alternent pas systématiquement avec des temps collectifs de retravail du texte, d'oralisation de l'écrit ou de mise en regard des productions. Cette absence de gestes didactiques qui auraient visé à rendre conscients les processus d'écriture pour les élèves et à accompagner ceux-ci dans les différentes étapes de la production a notamment été abordée par Bucheton *et al* (2014) dans leur plaidoyer pour des « gestes professionnels » plus « adaptés » à l'enseignement de l'écrit en classe.

4.2.1.2 *Une approche par les genres qui freine le développement de compétences transversales ?*

Les activités d'écriture proposées en gestion comme en lettres sont souvent organisées autour de la maîtrise d'un genre textuel (par exemple le compte rendu en gestion, l'écrit de science-fiction en lettres), et ce, conformément aux recommandations des manuels d'atelier rédactionnel et des programmes de lettres. Il n'est donc pas étonnant que nous ayons pu observer en cours de gestion deux séances consacrées au genre du compte rendu, séances où il s'agissait de dégager à partir d'un modèle les caractéristiques formelles de l'écrit

professionnel visé puis de produire un compte rendu à partir de notes. Ce type d'activité, parce qu'il contourne la phase de recherche d'idées, ne facilite pas la prise de conscience de l'ensemble des processus à l'œuvre dans l'exercice de production écrite. Cette activité, parce qu'elle focalise l'attention exclusivement sur la correspondance à un modèle générique unique (sans s'intéresser aux aspects transversaux que pourrait également favoriser une approche par les genres), n'offre pas aux élèves l'occasion de penser l'écrit dans son ensemble. On retrouve donc dans les pratiques de la classe la tension que nous avons évoquée dans notre cadre théorique entre une approche de l'écriture professionnelle par le genre et une approche transversale, plus à même de faire « penser » l'écrit (Étienne & Portelette, 2011) et de favoriser le transfert de savoirs. Cette focale sur le genre textuel est d'autant plus problématique lorsque l'on émet, comme nous l'avons fait dans notre cadre théorique, l'hypothèse que ce qui manque à certains élèves de LP en difficultés scolaires, c'est justement un rapport réflexif à l'écrit.

4.2.1.3 *L'absence de travail autour de la fonction épistémique de l'écrit*

Les activités de production écrite proposées en disciplines professionnelles sont des activités à visée purement communicative tandis que les activités proposées en lettres relèvent soit de la copie, ou prise de notes sous dictée (ayant donc une fonction de captation de l'oral et de mémorisation), soit de l'écriture créative (avec une visée clairement expressive). Ces écrits de captation, qui trouvent aisément leur place en classe, tout comme les écrits à visée purement communicative qui semblent bienvenus pour enseigner l'écriture professionnelle, favorisent un certain nombre d'apprentissages. L'écrit de captation permet notamment aux élèves de prendre conscience d'un des intérêts majeurs de l'écrit par rapport à l'oral. À cet égard, Goody (1986) souligne à quel point l'entrée dans l'écrit modifie le rapport à la mémoire. Les activités à visée communicative permettent également aux élèves de prendre en considération l'aspect différé de la communication écrite ainsi que la nécessité de se représenter au mieux leur destinataire fictif pour maximiser leur effet (Allouche & Maurer, 2011). Les bénéfices de l'écriture créative, qui favorise la motivation des élèves par ses aspects ludiques (Bara, Bonvallet, & Rodier, 2011 ; Buisson-Buellet, 2010), accompagne le passage à l'écrit en dédramatisant l'acte d'écriture (Chartier, 2008) et développe leur imaginaire (De Amaral, 2014), ne sont pas négligeables non plus. Néanmoins, on peut constater, à l'instar de nombreux didacticiens (Cellier & Demougin, 2002 ; Étienne & Portelette, 2011 ; Vanhulle, 2002), que la fonction épistémique de l'écrit peine à trouver sa place dans ces pratiques de classe. Cette absence ne favorise pas la prise de conscience chez l'élève d'une fonction essentielle de l'écrit, prise de conscience qui participe à la construction d'une littératie intégrée. Et cela peut placer les élèves les moins pourvus en capital scolaire en difficulté. C'est en ce sens que nous qualifions ces pratiques de potentiellement différenciatrices. Dans le même ordre d'idées, on observe que le métalangage est presque absent sur les treize heures d'observation en classe de première. L'enseignante de discipline professionnelle ne fait jamais de commentaires réflexifs sur l'écrit ou sur la langue en classe. En revanche, on a pu relever de rares occurrences en lettres. Les exemples observés visent essentiellement à faire rectifier l'orthographe grammaticale des élèves : « *s'il y'en a plusieurs, alors à la fin il faut mettre un "s"* », mais certaines interventions visent également l'appropriation par les élèves de noms de figures de style. Nous avons en effet entendu l'enseignante demander : « *comment ça*

s'appelle cette figure de style ? ». D'ailleurs, il arrive que le métalangage réponde à une demande de rectification orthographique de la part des élèves. Il y a donc de toute évidence, dans la démarche de l'enseignante de lettres, un point d'appui à la constitution d'une démarche d'atelier d'écriture comme nous l'espérons (dans la mesure où son habitude d'émettre du métalangage en classe pourrait fonder une approche plus réflexive de l'écrit impliquant les élèves), mais aussi, et surtout un point d'appui à une collaboration puisque l'enseignante de lettres pourrait apporter une dimension nouvelle au travail sur l'écrit par ce travail réflexif qui n'est pas dans les pratiques de la classe de gestion (et donc apporter une compétence qui lui serait propre en dehors de la correction orthographique).

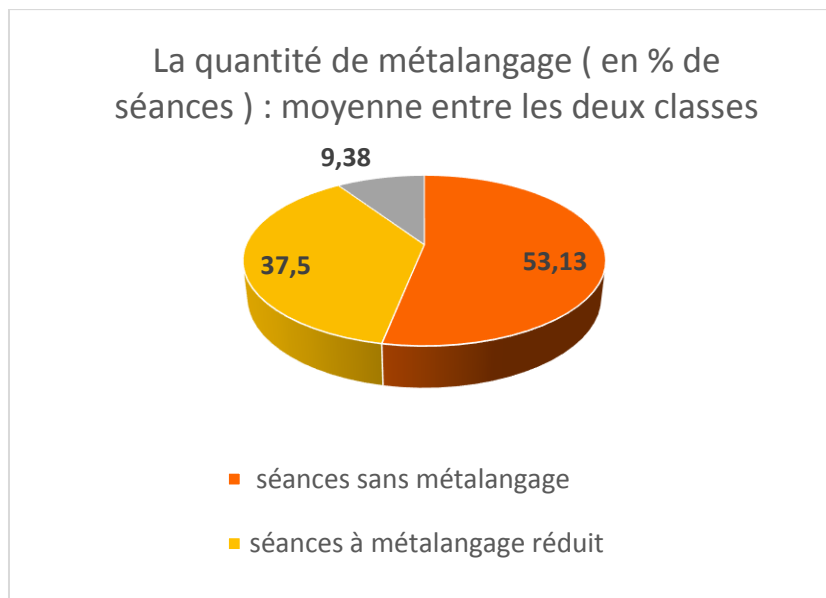
Nous faisons l'hypothèse que la faible variété des fonctions de l'écrit au sein des classes, et l'absence de la fonction épistémique que les élèves ont pourtant tant de mal à appréhender, associée à une absence de processus réflexifs (occurrences de métalangage) pénalise les élèves les plus en difficulté face aux demandes de « secondarisation » (Bautier, 1997) des tâches scolaires.

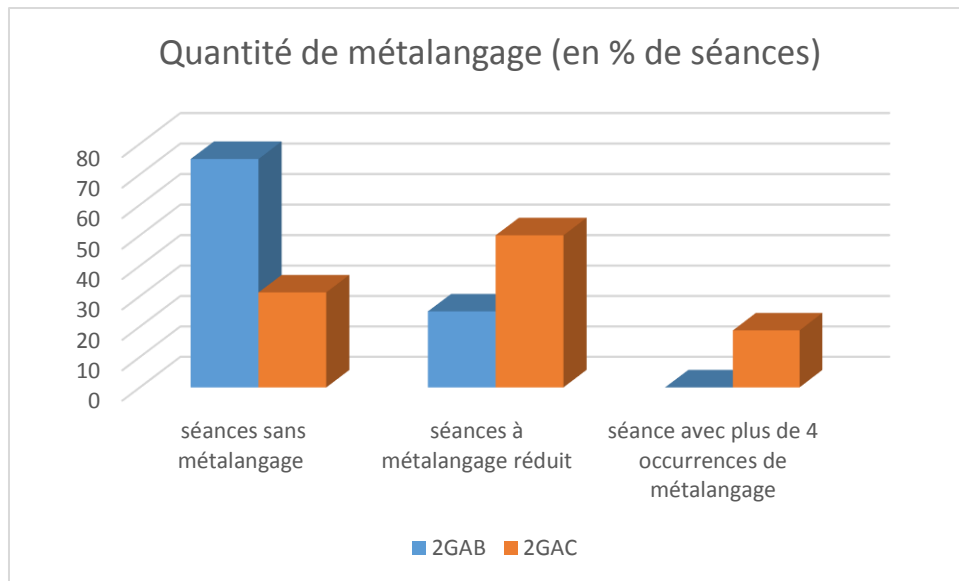
4.2.1.4 Une absence de lien entre oral écrit

Un autre aspect a particulièrement attiré notre attention quant aux pratiques pédagogiques proposées en classe : on observe en effet un très fort contraste entre les modalités pédagogiques des activités orales, qui dominent dans la répartition du temps de classe, et les modalités pédagogiques des activités d'écriture. En effet, l'essentiel des activités orales proposées aux élèves sont des activités en petits groupes. Cette modalité pédagogique est facilitée par l'organisation spatiale de la classe (puisque les tables sont installées en marguerites dans des salles informatiques pour la classe A et pour les cours de disciplines professionnelles tout du moins). Les groupes de travail ainsi constitués bénéficient le plus souvent d'une passation de consigne à l'ensemble de la classe puis d'un guidage plus individualisé au fil de l'activité. Ces modalités pédagogiques, qui combinent pédagogie différenciée (par le guidage) et travaux de groupe, constituent sans aucun doute une forme d'adaptation au public de LP : les travaux de groupe permettent de générer un climat de classe positif, de réassurer les élèves en difficulté et d'agir positivement sur la motivation qui est un élément essentiel pour ces publics en difficulté. Cette description, qui rend particulièrement bien compte des activités orales de gestion et d'atelier dans la classe, ne se retrouve pas complètement dans les pratiques d'enseignement de l'écrit. On trouve, dans l'enseignement de l'écrit en atelier, l'aspect individualisé du guidage. En effet, dans la classe A comme dans la classe B, les enseignantes profitent d'être en coanimation pour circuler dans la classe et proposer leur aide de manière très régulière individuellement aux élèves, le temps d'échange avec la classe entière étant particulièrement réduit. Il convient d'ailleurs de nous interroger sur ce type de guidage ou d'assistance qui, parce qu'il génère de réelles différences, pourrait peut-être relever d'une dérive de la pédagogie différenciée vers des « contrats didactiques différenciels » (Rochex, 2011) au sens où, pensant s'adapter au niveau présumé de l'élève, l'enseignante, dans ces échanges individuels, réduirait ses attentes pour certains élèves, ce qui creuserait encore l'écart. N'ayant pas pu équiper chaque enseignante d'un micro afin de suivre tous ces échanges individuels, nous ne pouvons vérifier cette hypothèse.

La dimension collective, en revanche, disparaît dans le passage à l'écrit. Quelle que soit la situation observée, les élèves se retrouvent seuls face à leur écrit. On pourrait rapprocher cette distinction entre un oral collectif et un écrit individuel de celle relevée par Lahire (2000) dans son analyse des pratiques pédagogiques en classes spécialisées. Il observe en effet que, lors de l'évaluation écrite, beaucoup d'élèves ne pouvant plus avoir recours à la force du groupe se retrouvent en échec. Ce parallèle nous semble d'autant plus pertinent que l'une des tâches d'écriture observée en cours de gestion a bien donné lieu à une évaluation sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir plus loin. Le fossé important qui existe entre les exigences en termes d'autonomie à l'oral et à l'écrit puisqu'il met en difficulté les élèves les plus fragiles participe selon nous des « pratiques différenciatrices ». Ces pratiques pédagogiques de l'oral, pensées comme facilitatrices par les enseignantes, pourraient pourtant constituer une base au travail de l'écrit. On pense notamment à la mise en place d'activités puisant dans la force du collectif : des activités d'écriture à plusieurs mains telles qu'on les pratique en atelier d'écriture (Chartier, 2008) ou des activités de révision entre pairs (Marin & Crinon, 2010) dont l'efficacité didactique notamment en termes d'appréhension des exigences de l'écrit a déjà fait ses preuves (Tauveron, 2003). Nous gagnerions en effet à tisser du lien entre enseignement oral et enseignement de l'écrit, car il s'agit d'un des enjeux majeurs de la didactique de l'écrit (Szadja-Boulanger, 2003) auprès d'un public considéré comme ayant un rapport plus oral qu'écrit aux savoirs (Charlot, 1999). D'autant plus que l'oral qui est pratiqué dans ces classes n'est pas pour l'instant un oral réflexif ou métascriptural, tourné vers l'écrit puisque, comme nous le relevions plus haut, les occurrences de métalangage se font rares.

Figure 16 : place du métalangage dans les interactions en atelier rédactionnel





Ces graphiques, qui représentent le nombre d'occurrences de métalangage relevé en atelier sur l'ensemble des séances dans les deux classes, nous montrent bien que l'oral, tel qu'il est pratiqué dans ces séances, ne constitue pas un pont vers l'écrit. Il ne s'agit pas d'un oral secondarisé au sens où le définit Bautier (1997) qui permettrait, par sa forme à la fois scolaire et réflexive, de faire passerelle entre l'oral familier et l'écrit réflexif (Szadja-Boulanger, 2003).

Pourtant, la pratique de l'oral, qui est bien installée dans ces classes, pourrait être un levier essentiel du passage à l'écrit. On pourrait notamment exploiter le tableau comme support de transition entre l'oral et l'écrit.

4.2.1.5 *Le tableau : une ressource inexploitée en GA*

Lepoire-Duc (2011) souligne l'importance de l'utilisation du tableau (et l'on serait tenté dans notre cas d'y ajouter celle du projecteur plus utilisé en LP) dans les « routines » de classe. En ce qui concerne la didactique de l'écrit, on pourrait penser que le « tableau », parce qu'il constitue un support commun potentiel de l'écrit, joue un rôle important. Or, sur la trentaine de séances observées en atelier dans les deux classes, on ne relève que deux utilisations du tableau à proprement parler, pour noter des groupes verbaux renvoyant aux consignes en classe A et pour vérifier l'orthographe lexicale de certains mots utilisés par les élèves en classe B. L'utilisateur de ce tableau est toujours un enseignant de gestion dans les deux classes. On observe donc que le tableau, est systématiquement utilisé par l'enseignant et non par les élèves. Il est également toujours employé comme un outil de captation de l'oral (aide-mémoire) et non comme un outil d'élaboration collective de l'écrit. L'emploi de cet outil se focalise donc sur une seule fonction de l'écrit dont nous verrons plus loin qu'elle domine déjà dans l'esprit des élèves. L'utilisation qui est faite du tableau dans la classe B, pour répondre aux questions d'orthographe lexicale des élèves, nous laisse supposer que l'on pourrait éventuellement utiliser cet outil dans une perspective plus méta-graphique avec, pourquoi pas, des exercices de négociation graphique qui viendraient avantageusement prolonger cette pratique (Maynard, Brissaud, & Armand, 2018). Nous voyons en effet dans cet usage du tableau, bien que non « rituel » (Lepoire-Duc, 2011) puisqu'observé une seule fois en atelier dans la classe B, un levier possible pour la mise en place d'une approche réflexive et collective

de l'orthographe. En revanche, l'enseignante de la classe A, dans ses cours de gestion (en dehors de l'atelier), semble avoir pris l'habitude de projeter des textes modèles au tableau. Dans une perspective d'« épaissement » (Bucheton *et al.*, 2014) des textes, il semble plus intéressant de travailler à partir de textes d'élèves que de modèles, néanmoins, cette habitude d'utilisation du projecteur dans une visée d'observation d'un texte nous semble constituer un levier didactique potentiel à exploiter afin d'articuler davantage oral et écrit. Pourquoi pas dans des activités d'analyse ou d'élaboration du modèle projeté ?

Bien que, faute de formation adéquate, les enseignantes observées se trouvent en difficulté pour faire une réelle place à l'écrit en atelier, on peut observer dans leurs pratiques ordinaires de classe, notamment dans leur manière même d'enseigner l'oral, un certain nombre de freins et de leviers potentiels analysables à l'aune de ce que nous savons de la didactique de l'écrit. Il existe en effet dans ces classes, comme nous venons de le voir, un certain nombre de ressources comme l'utilisation du tableau ou des activités de groupe qui, en les adaptant à l'objet écrit, pourraient favoriser la mise en place d'une approche intégrée (Allal *et al.*, 2002), permettant de développer des activités réflexives. Ces activités, dans les classes observées, semblent particulièrement faire défaut, ce qui participe à creuser l'écart entre les élèves les plus en difficulté avec l'écrit et les élèves ayant, de par leur environnement social, des pratiques littéraciques plus avancées et plus en phase avec l'habitus scolaire (Frier, Grossmann, & Pons-Desoutter, 2005 ; Renard, 2011). De plus, certaines pratiques pédagogiques, pensées comme facilitatrices et particulièrement adaptées au profil des élèves de LP (parce qu'elles favorisent la motivation et facilitent la gestion de classe) telles que l'évitement de l'écrit au profit de travaux oraux en groupe ainsi qu'une pratique très appuyée de la pédagogie différenciée pourraient, si l'on en croit les travaux en sociologie de l'éducation (Bautier, 2006 ; Rochex, 2011), creuser les écarts au lieu de les réduire.

4.2.2 Des « malentendus » en classe ?

Afin de mieux illustrer notre propos, nous souhaitons pour finir nous centrer sur deux activités proposées (respectivement dans les classes A et B) qui, bien qu'elles visaient initialement au développement de compétences rédactionnelles, ont pu, selon toute vraisemblance, générer des « malentendus » (Bautier & Rayou, 2014) chez certains élèves.

Dans la classe B, nous avons pu assister à une séance d'atelier dont les $\frac{3}{4}$ étaient consacrés au visionnage d'un documentaire sur la fabrication des jeans, accompagné d'un questionnaire de compréhension que les élèves remplissaient au fil du visionnage. Sur ces $\frac{3}{4}$ d'heure de visionnage, l'écrit est intervenu sous la forme de prise de notes par les élèves. Suite à quoi il leur était demandé de produire en 5 minutes l'étiquette d'un jean. Cette activité d'atelier rédactionnel visait donc à réinvestir des informations relevées dans le documentaire et mobilisait des compétences de compréhension orale, mais permettait aussi aux élèves de se repérer dans leurs notes écrites et de restituer de l'information. La capacité à repérer et restituer des informations constitue en effet un élément du référentiel de compétences professionnelles de gestion-administration. Outre le peu de temps consacré à la partie production en elle-même et le fait qu'une étiquette, bien qu'elle entre sans doute dans le programme de gestion-administration, ne constitue pas un texte rédigé permettant de mobiliser des compétences autour de la cohésion textuelle, de la ponctuation ou de la syntaxe

(ce qui réduit grandement le champ des compétences rédactionnelles mobilisables dans cet exercice), nous souhaiterions attirer l'attention sur un « malentendu » potentiel quant aux objectifs réels de la tâche. En effet, lors de la correction, l'enseignante de gestion a longuement insisté sur les « éléments » que l'élève « voudrait voir figurer sur l'étiquette de son jean », ajoutant notamment que la provenance et les conditions de fabrication, qu'aucun élève n'avait jugé bon d'indiquer, étaient des éléments essentiels. Le travail de correction s'est alors centré sur les problématiques d'éthique de consommation qui étaient en effet l'objet central du reportage. De là résulte une forme d'ambiguïté quant aux objectifs de cette activité d'atelier rédactionnel : quels étaient les enseignements visés ? S'agissait-il d'enseignement moral et civique ou de compétences rédactionnelles ? Nous pensons, à l'instar de Bautier et Rayou (2014), que le sens donné par l'enseignante à cette activité qui était de « *faire écrire les élèves* » et de les faire travailler sur « *le repérage et la restitution d'informations* », mais au-delà sans doute, d'exploiter l'écrit pour développer l'esprit critique des élèves, a pu ne pas être perçu par certains.

Dans la classe de gestion (sur un créneau de cours ordinaire), nous avons pu assister à une séance complète destinée à l'enseignement du genre textuel « compte-rendu ». Lors de cette séance, fondée sur le manuel d'atelier rédactionnel, les élèves étaient amenés à répondre à une série de questions de compréhension devant leur permettre de faire émerger d'un modèle les critères du genre. Le manuel proposait, à la suite de ces questions de compréhension, une forme de « mémo » récapitulatif. Cette activité de compréhension écrite tournée vers la production, puisqu'elle devait permettre aux élèves de réfléchir aux critères de réussite du compte rendu, s'est transformée en activité de groupe dans laquelle les élèves devaient répondre aux questions du manuel en s'aidant du mémo proposé. Un « *manager* », évalué sur ses stratégies de management, était désigné dans chaque groupe et l'utilisation du mémo était encouragée par l'enseignante en tant que stratégie efficace. Dans les critères d'évaluation de cette activité, projetés au tableau par l'enseignante dans un souci de transparence, figuraient un certain nombre de savoir-être liés au comportement et à la tenue professionnelle. Les élèves doivent en effet venir en cours dans une tenue professionnelle tous les premiers mardis du mois. Ces critères d'évaluation, qui n'étaient pas alignés sur la tâche de compréhension écrite (Biggs, 1996), détournait donc l'activité de ses objectifs rédactionnels pour la recentrer intégralement sur l'évaluation de savoir-faire et de savoir-être professionnels. L'écriture du compte rendu, pourtant affichée comme objectif principal par le manuel et sans doute visée par l'enseignante, devenait alors, au vu de l'évaluation proposée, un simple prétexte aux yeux de certains élèves. L'activité perdait alors une bonne partie de son intérêt scriptural.

Dès lors qu'une activité de classe peut-être investie d'un sens différent de celui pensé par l'enseignante par certains élèves qui pourront sans doute réussir la tâche sans en avoir forcément saisi tous les enjeux (ou tous les objectifs imaginés par l'enseignante), on peut considérer qu'il y a un « malentendu » (Bautier & Rayou, 2014). Ce « malentendu » devient différenciateur s'il n'est pas partagé par l'ensemble des élèves, certains ayant quand même tiré profit de l'ensemble des enseignements prévus là où d'autres ne se seront pas saisis de la tâche comme on s'y attendait.

4.3 Synthèse intermédiaire

À l'issue de ces 43 heures d'observation (13 en classe ordinaire et 30 en atelier) auprès de 5 enseignantes des filières gestion-administration, nous avons pu nous apercevoir que, bien que l'écrit constitue un des enjeux majeurs de l'évaluation du bac pro GA et une préoccupation des enseignantes de disciplines professionnelles comme de disciplines générales, la mise en place d'un dispositif pédagogique dédié à son enseignement n'allait pas sans poser quelques difficultés.

Bien qu'il existe dans les classes observées un certain nombre d'habitudes pédagogiques qui favorisent le travail de groupe dans un climat de classe agréable où règne la bienveillance, on assiste à un certain « évitement » de la production écrite. Évitement que nous pouvons d'ores et déjà éclairer à partir de certains éléments observés dans les habitus de classe. L'utilisation de l'oral et du travail de groupe qui est faite en classe nous apparaît comme une ressource précieuse pour notre future expérimentation. Mais nous avons pu également identifier un certain nombre de freins à la mise en place d'une démarche efficace d'enseignement de l'écrit. La plupart de ces freins pourraient s'expliquer par un manque de formation des enseignantes en didactique de l'écrit. En effet, bien qu'elles aient à cœur de placer leurs élèves en situation de production, les enseignantes de disciplines professionnelles comme de lettres n'ont pas été formées à l'élaboration et à l'animation d'activités d'atelier permettant de développer l'ensemble des compétences littéraciques de leurs élèves. À la suite de ces observations, il semblerait que l'articulation du lire et de l'écrire, comme la mise en place d'une approche intégrée des compétences rédactionnelles (qui mettrait l'accent sur les aspects réflexifs) soit particulièrement problématique pour ces enseignantes.

Afin de vérifier et de nuancer ses hypothèses, il convient donc de compléter nos observations en nous intéressant aux représentations des enseignants (qui fondent et expliquent en partie ces pratiques de classe) et à l'influence qu'elles pourraient avoir sur leurs élèves.

4.4 Le rapport à l'écrit des enseignants ¹⁵

Le rapport à l'écrit des enseignants est rarement interrogé par la recherche en didactique (Blaser, 2014), pourtant on peut supposer qu'il explique en partie un certain nombre de choix didactiques. Il constitue une clé de compréhension des situations de classe, mais aussi un élément à prendre en compte si l'on souhaite, comme c'est le cas dans un dispositif expérimental, induire des changements dans ces pratiques. En effet, on peut présumer que les enseignants auront d'autant plus de difficulté à s'approprier un dispositif conçu par une équipe de recherche s'il entre en conflit avec leurs représentations de l'écrit. D'autre part, on peut supposer qu'il y a quelque chose qui se joue dans la « transmission » des représentations des enseignants vers les élèves au travers des activités de classe. C'est pourquoi nous avons

¹⁵ L'ensemble des réponses des enseignants est accessible dans un dossier de la clé USB donnée en annexe de la thèse : D:\Annexes données Ecrire@lp\phase 1 état des lieux chapitres 3-4-5\Données enseignants\Questionnaires

souhaité interroger les représentations et les pratiques de l'écrit des enseignants, que nous essaierons de mettre en parallèle avec leurs pratiques de classe.

4.4.1 Les pratiques littéraciques déclarées par les enseignants

4.4.1.1 *Pratiques de lecture et modèle du lecteur*

Toutes les enseignantes participant à notre projet déclarent une pratique personnelle de lecture. Quatre d'entre elles déclarent même lire « *très souvent* » ; la cinquième, enseignante de lettres, déclare lire « *habituellement* ». Ainsi, les enseignantes des deux disciplines déclarent une pratique de lecture régulière à assez haute fréquence. 4 types de lecture fréquente sont déclarés par les enseignantes : les romans, les journaux ou revues, les bandes dessinées et les « *classiques* ». La catégorie « *classiques* », qui renvoie sans doute à des œuvres patrimoniales de grands auteurs n'est citée que par une enseignante, de lettres. Si trois enseignantes déclarent lire des journaux et revues, aucune n'emploie le terme de « magazines » (moins valorisé socialement que les revues). Dans l'ensemble, on peut donc dire que les enseignantes déclarent plutôt des lectures d'œuvres complètes et socialement valorisées (même si l'une d'entre elles nous dit lire des BD). On peut supposer qu'il existe, chez ces enseignantes, des pratiques de lecture, moins valorisées, qui sont tues. En effet, on ne peut que s'étonner qu'aucun support numérique ne soit déclaré : pas de fréquentation de forum ou de newsletters. Les pratiques que les enseignantes déclarent spontanément, mais aussi celles qu'elles passent sous silence, sont révélatrices de leurs représentations de la lecture. On voit d'abord que toutes sont de « grandes » lectrices puisqu'elles lisent souvent et des œuvres complètes. On peut supposer que cela peut générer chez elles une certaine image du lecteur et de son activité. Plus les pratiques des élèves seront éloignées de ce modèle, plus il risque d'être difficile à ces enseignantes de les percevoir et de trouver un moyen de leur faire une place en classe. On note également que la lecture d'œuvres complètes faite à la maison par l'élève (qui est, comme nous le verrons plus loin, le souvenir dominant que gardent les élèves de l'activité de lecture à l'école) correspond assez bien au modèle de lecteur des enseignants. On peut donc supposer que les enseignants ont tendance à offrir aux élèves des situations de lecture qui ressemblent à leur propre expérience de lecteur même si ce ne sont pas forcément les situations les plus efficaces sur le plan didactique, du moins en termes d'acculturation puisqu'elles isolent le lecteur dans sa pratique au lieu de l'insérer dans une « communauté de pratiques » (Vadcar, 2018). On observe également que ces enseignantes ont du mal à concevoir l'activité de lecture en dehors de supports papier (livres et revues), ce qui signifie que la lecture numérique constitue pour elles un impensé. Or, comme nous soulignons dans notre cadre théorique, la littératie numérique constitue une réelle ressource didactique et un enjeu important de l'enseignement de l'écriture professionnelle.

4.4.1.2 *Pratiques de lecture et d'écriture*

Un élément qui nous semble révélateur du rapport à l'écrit de ces enseignantes est l'écart entre les pratiques déclarées en lecture et en écriture. En effet, si nos cinq enseignantes revendiquent une pratique de lecture personnelle et fréquente, seulement trois d'entre elles affirment avoir une pratique d'écriture personnelle. Parmi ces trois enseignantes, deux sont enseignantes de lettres/histoire. Notre hypothèse est que les enseignantes sous-déclarent leurs pratiques, car elles ne considèrent pas certaines formes de production écrite peu valorisées comme de l'écriture. Ainsi, si elles ne considèrent que les écrits valorisés sur le plan

académique et ne déclarent pas leurs écrits de travail ou leurs écrits domestiques, elles sont conduites à ne rien déclarer. Blaser (2014), dans son enquête sur le rapport à l'écrit des enseignants comme levier didactique, fait remarquer que, lorsqu'on ne pousse pas les individus à déclarer l'écriture de mails, listes de courses, etc. par une série d'exemples d'écrits non littéraires, ceux-ci ne déclarent aucune pratique. On voit en effet que les trois enseignantes qui déclarent avoir une pratique d'écriture optent toutes pour la fréquence d'écriture la plus haute. Cela tendrait à montrer que, contrairement aux deux autres enseignantes, elles ont considéré l'ensemble des écrits avant de répondre, y compris leurs écrits professionnels et domestiques. En effet, dans les types d'écrits déclarés par ces enseignantes qui disent écrire « *tous les jours* », on trouve une référence à des écrits domestiques, deux références à une écriture personnelle dite de « *plaisir* », et trois références à l'écriture professionnelle. On peut donc penser que la différence entre ces trois enseignantes et les deux autres (qui ne déclarent pas de pratiques d'écriture) se situe davantage dans le type de pratiques prises en compte que dans un réel écart de pratiques ou de fréquence. On sait en effet que les enseignants produisent au quotidien énormément d'écrits sans en avoir toujours conscience. Ce qui est étonnant c'est que, même pour les enseignantes qui déclarent une écriture professionnelle, dans le détail de ces écrits on trouve : les dossiers, les synthèses... tous les écrits finalisés et ayant un destinataire, mais on ne trouve aucun brouillon ou écrit pour soi-même (que les enseignantes doivent pourtant produire régulièrement).

Il est intéressant de relever que, bien que les enseignantes considèrent leurs écrits comme essentiellement communicatifs (ayant toujours un ou plusieurs destinataires), elles ne déclarent pas pour autant de lectures dont elles auraient été le destinataire privilégié. Elles rédigent des synthèses et des dossiers à destination d'un lecteur, mais cette relation auteur/lecteur n'apparaît pas dans leurs lectures déclarées (comme si elle était unilatérale). Un peu comme si les textes qu'on lit et ceux que l'on écrit étaient de natures radicalement différentes alors même qu'elles ont conscience d'écrire pour être lues. En revanche, les enseignantes ne déclarent aucun écrit de travail au sens où les définissent Bucheton *et al* (2014) : pas de fiche pédagogique, pas de préparation de cours, pas de notes à soi-même... Cela nous montre que, dans l'esprit de ces enseignantes, le produit fini prime, ce qui pourrait entraver un travail de classe centré sur les processus d'écriture. En effet, si les enseignantes ont du mal à accorder de la place à leurs propres brouillons, comment pourraient-elles mettre en place un travail sur ceux de leurs élèves ? Or, la didactique de l'écrit a montré que le travail sur les brouillons est d'une grande efficacité didactique pour faire prendre conscience des processus d'écriture (Fabre, 1990 ; Oriol-Boyer & Samy, 1998). Les enseignantes ne déclarent pas non plus les écrits « administratifs » qui font leur quotidien : rapports d'incident, inscription dans le cahier d'appel... Le fait que la majorité des enseignantes ne déclarent pas d'écrits administratifs ou d'écrits domestiques nous montre qu'elles ne perçoivent pas nécessairement tout ce qui, dans leur quotidien, constitue un capital scolaire, qui pourrait parfois manquer à certains de leurs élèves. On voit donc bien que ces enseignantes ne perçoivent pas l'ensemble de leurs pratiques d'écriture, essentiellement parce que leurs représentations très « littéraires » de l'écrit les empêchent de donner de la légitimité à certaines pratiques. Il ressort de leurs déclarations une impression de déséquilibre entre les

pratiques de lecture et les pratiques d'écriture : déséquilibre qui relève sans doute plus de la perception que de la réalité des pratiques. Il semblerait donc que le modèle littéraire de l'activité de lecture, qui voudrait qu'on lise seul des romans, empêche de percevoir un continuum entre les différents genres d'écrits (Dabène, 1991), continuum qui est également nécessaire si l'on souhaite percevoir le lien entre activité de lecture et d'écriture, dans une approche littéraire. Ces éléments de représentations, perceptibles dans les déclarations de pratiques des enseignants pourraient expliquer le déséquilibre et la rupture entre lecture et écriture que nous avons perçus dans les activités proposées en classe.

4.4.2 Définitions de l'écriture

Lorsque l'on demande aux enseignantes de définir le verbe « écrire », deux tendances très nettes se dégagent sans qu'il y ait de recoupement possible avec leurs disciplines d'enseignement. En effet, on peut regrouper les définitions proposées selon deux axes : *écrire, c'est transcrire* ou *écrire, c'est s'exprimer*. Dans les définitions qui mettent en avant l'idée de transcription, l'écrit est considéré comme une traduction tantôt de l'oral, tantôt de la pensée : « *écrire c'est coder des informations* », « *action de présenter et conserver des propos...* », « *Mettre en mot du son et du sens* ». Ainsi, écrire revient donc à transcrire un propos ou une pensée et non à l'élaborer pour trois de nos enseignantes, même si l'idée de construction apparaît dans la définition d'une des enseignantes qui parle de « *présenter* » des informations « *issue {sic} de sa propre réflexion* ». Une telle représentation de l'écrit comme transposition de l'oral ou de la pensée n'aide pas à cerner les spécificités de l'écrit. En effet, comme nous le disions dans notre cadre théorique, Goody (1986) a montré que l'approche qu'il qualifie de « saussurienne », en supposant que l'écrit transcrit l'oral, empêche de penser les pratiques et la culture écrite dans ce qu'elles ont de spécifique. On peut donc supposer que cette conception de l'acte d'écrire constitue un frein didactique dans la mesure où certains élèves sont justement en difficulté face aux composantes proprement scripturales de la compétence rédactionnelle. On peut penser que c'est cette conception de l'écrit comme captation de l'oral qui explique des activités de classe essentiellement tournées vers la fonction de captation, fonction qui devient, par ricochet, la fonction essentielle de l'écrit en classe pour les élèves comme le montrent leurs réponses à la question : « à quoi sert l'écrit en classe ? ». Les deux autres enseignantes insistent sur la dimension expressive de l'écrit : « *faire fonctionner son imaginaire* », « *coucher sur une feuille des émotions et du ressenti* ». Ces définitions plus « artistiques », qui tiennent compte de la dimension subjective de l'écriture et pourraient donc favoriser l'investissement du sujet-scripteur, semblent renvoyer directement à l'écrit littéraire qui est omniprésent dans les représentations de ces enseignantes. Elles correspondent également aux activités d'écriture créative que nous avons pu observer dans les séances d'atelier de la classe B. On voit donc bien ici que les activités proposées en classe peuvent être reliées aux représentations des enseignantes. On peut alors se demander quelle place ces définitions littéraires laissent à la fonction épistémique de l'écrit. Le fait que les définitions de ces enseignantes soient réduites à une dimension de l'écrit nous laisse penser qu'il existe une certaine difficulté à concevoir la tâche dans toute sa complexité et dans sa complétude.

4.4.3 Représentations de l'écrit en classe : difficultés à construire un objet didactique ¹⁶

Selon la majorité des enseignantes interrogées, l'élève doit avant tout « écouter » en classe, ce qui affirme à la fois la primauté de l'oral et celle de la réception. Cette conception, qui semble éloigner définitivement la production écrite des objectifs principaux de l'activité en classe, est partagée par les enseignantes de lettres et d'économie-gestion. Cela fait écho à nos propres observations de classe quant à la part très réduite de la production écrite même en cours de lettres, au profit de l'oral. À la lumière de ces éléments de réponse, on pourrait supposer que si, bien qu'elles se soient engagées dans un projet de recherche autour des compétences rédactionnelles, les enseignantes accordent peu de temps en classe à la production écrite, c'est parce qu'elles se représentent la tâche comme secondaire par rapport à des activités mettant l'élève en situation d'écoute. Cela ne signifie pas forcément que les enseignantes n'accordent pas d'importance à cette tâche, mais qu'elles en priorisent d'autres (sans doute plus en lien avec le référentiel de formation ou plus « urgentes »), le travail de l'enseignant étant d'opérer des arbitrages difficiles. On peut également supposer que l'importance relative accordée à l'écrit ne serait pas seulement liée à des représentations inconscientes des enseignantes qui minorent l'écrit par rapport à l'écoute, mais à une réelle difficulté à concevoir des activités didactiques autour de cet objet particulièrement complexe.

4.4.3.1 Paradoxes autour des fonctions de l'écrit en classe

En ce qui concerne les fonctions de l'écrit mobilisées en classe, quatre enseignantes sur les cinq participant à cette étude considèrent que l'écrit en classe sert avant tout à « apprendre et réfléchir ». Elles sont donc quasi unanimes en ce qui concerne la fonction cognitive et réflexive de l'écrit. Ce résultat nous semble paradoxal, car il ne correspond pas à ce que nous avons pu observer en classe : en effet des tâches de copies ou des prises de notes sous dictée constituent l'essentiel des activités de production écrite pratiquées en classe. Ce qui vient renforcer ce paradoxe, c'est que trois enseignantes sur cinq considèrent la captation d'informations et leur mémorisation comme une des fonctions les moins importantes de l'écrit en classe. Pourtant, le tableau est le plus souvent utilisé pour fixer l'oral et les élèves sont régulièrement invités à noter sur leurs cahiers des synthèses d'éléments donnés à l'oral par l'enseignante ou par leurs pairs. Ainsi, il y a une apparente contradiction entre les tâches proposées aux élèves et les conceptions didactiques revendiquées par les enseignantes.

Ce paradoxe autour des fonctions de l'écrit peut s'expliquer en partie par une tension entre une définition personnelle de l'acte d'écriture (telle que l'enseignante le pratique dans la vie de tous les jours) et une conception de l'objet tel qu'il devrait être enseigné. En effet, les enseignantes, bien qu'elles conçoivent l'écrit comme avant tout destiné à capter de l'information au quotidien peuvent considérer que, en classe, l'écrit doit être mis au service de l'apprentissage et du développement d'une compétence réflexive, en accord avec la mission de l'école. Or, lorsqu'il y a conflit entre représentations professionnelles (ce que je pense en tant qu'enseignante) et représentations personnelles (ce que je pense en tant que personne), on peut aisément comprendre que naisse une contradiction. On pourrait également supposer que, bien qu'elles aient conscience de l'importance des activités centrées

¹⁶ Une partie des analyses exposées dans cette section a fait l'objet d'une communication au colloque SFERE en 2018 et donnera lieu à une publication d'actes courant 2019

sur la fonction épistémique de l'écrit, les enseignantes ne savent tout simplement pas quelles activités mettre en place. Comme nous l'expliquions dans notre cadre théorique, les activités métascripturales et métacognitives ne participent pas vraiment de la tradition scolaire. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que les enseignantes aient du mal à imaginer et à mettre en place ce type d'activités.

Le fait qu'un certain nombre de contradictions apparaisse entre les pratiques de classe et la volonté affichée par les enseignantes, mais aussi entre leurs représentations personnelles de l'écrit et leurs définitions de l'écrit en classe nous laisse penser que leurs représentations de l'écrit comme objet didactique sont en cours de construction au moment de l'enquête et font l'objet d'un certain nombre de conflits intérieurs.

4.4.3.2 *L'atelier rédactionnel ou la difficulté à concevoir un objet didactique*

Dans les cinq réponses proposées à la question « À quoi devraient, selon vous, servir les ateliers rédactionnels ? », on voit que les séances d'atelier sont conçues comme des lieux de mise en activité des élèves (contrairement à la posture passive revendiquée en classe où l'élève doit avant tout « écouter ») puisque toutes les enseignantes emploient des verbes d'action : « écrire », « rédiger », « acquérir »... Néanmoins on distingue deux orientations très différentes dans le procès des verbes : soit l'élève est agent, soit il est l'objet de l'action : « faire travailler »... Dans le premier cas, l'accent est mis sur l'activité de l'élève, ce qui signifie que ces enseignantes sont sensibles à l'implication du sujet-scripteur, dans l'autre, l'accent est mis sur le dispositif qui doit agir sur l'élève. Ce n'est donc pas le même pôle du triangle didactique qui est mis en avant. Ces deux approches, qui dénotent des habitus professionnels différents, sont équitablement réparties entre les enseignantes sans que l'on puisse nouer de lien avec leurs disciplines d'enseignement. Dans trois questionnaires sur les cinq, l'idée de progrès est clairement présente dans la définition des objectifs de l'atelier : « améliorer », « fluidifier », « permettre de progresser » alors que, pour les deux autres enseignantes, la seule production semble constituer une fin en soi. On peut donc se demander si ces deux dernières enseignantes ne voient pas d'enjeux à l'atelier rédactionnel ou si elles considèrent que le passage à l'écrit pourrait constituer un objectif pédagogique en lui-même. De manière générale, ces cinq définitions ne proposent aucun descriptif détaillé des tâches proposées ni des compétences visées. Les composantes du « savoir écrire » ou du « savoir rédiger » ne sont pas listées. Toutes les enseignantes ont recours à des hyperonymes tels qu'« écrire », « rédiger », « le rédactionnel », « les écrits » ou les « apprentissages ». Impossible de savoir ce que ces hyperonymes signifient précisément pour chacune d'entre elles. Une enseignante d'économie et gestion se penche sur les modalités pédagogiques de ces séances en évoquant des travaux de groupe, mais aussi l'aspect « artisan » de l'atelier sans pour autant lister les savoirs ou compétences visés. On peut donc se demander si, dans une certaine mesure, on ne bascule pas ici dans une réflexion centrée sur le « faire » au détriment d'un travail sur des objectifs précis ou sur le sujet, auquel cas, on aboutirait à des pratiques différenciatrices (Bautier, 2006 ; Perrenoud, 1996).

Cette difficulté que semblent avoir les enseignantes à concevoir l'atelier rédactionnel est selon nous liée tant à un manque de formation en didactique de l'écrit qu'à la nouveauté de l'objet qui vient ajouter du flou notionnel. Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, la

didactique de l'écrit professionnel emploie indifféremment les termes « écrire » et « rédiger », si bien que nous nous sommes interrogée sur la différence de sens qui pouvait exister entre « écrire » et « rédiger ». Nous nous demandions ce en quoi consistait, d'après les enseignantes elles-mêmes, leur mission au sein de ces ateliers « rédactionnels ». Les enseignantes ont donné des définitions assez différentes de ces deux concepts. En effet, toutes les réponses à la question « qu'est-ce que rédiger ? » prennent un accent plus normatif que celles à la question « qu'est-ce qu'écrire ? ». Le terme de « consigne » revient dans trois définitions de « rédiger » ce qui, selon nous, renvoie à une norme scolaire : « réponse à la consigne donnée », « répondre à une consigne particulière avec des items précis ». Faut-il y voir le spectre de l'exercice de la « rédaction » ? Les enseignantes se réfèrent-elles ici à un modèle scolaire ou à des « consignes » du milieu professionnel auxquelles seront confrontés les élèves ? Difficile à dire. L'idée de norme linguistique semble également émerger, puisque rédiger serait écrire « dans une langue compréhensible », « dans un français sans faute et avec une richesse dans le choix des mots ». À côté de cette pression normative supplémentaire, l'idée de construction et de rigueur ressort également dans deux réponses avec les verbes « construire » et « ordonner ». On peut donc penser que le verbe « rédiger » est implicitement associé à la notion de « texte », reste à savoir si cela se traduit par un travail sur la mise en paragraphes, la cohérence, etc. dans leur esprit ou une approche par les genres, inspirée par la grammaire de textes (similaire à celle que nous avons déjà pu observer en classe).

Trois réponses sur cinq réintroduisent également l'idée d'efficacité communicationnelle : « transmettre des informations », « répondre », être « compréhensible pour tous ». Ainsi, rédiger serait plus transitif qu'écrire ; lorsque l'on rédige, on écrit à quelqu'un. Ce qui est assez étonnant, c'est que les trois enseignantes qui accordent une valeur importante à la communication dans les activités de rédaction ne considèrent pas la communication comme une fonction importante de l'écrit en classe. Cela signifie que l'atelier rédactionnel propose un type d'écrit différent de celui pratiqué en classe selon elles. On voit ici que ces enseignantes ont trouvé dans cette distinction un moyen de donner du sens à la nouvelle pratique d'atelier. L'atelier rédactionnel serait donc une occasion d'innover en se recentrant sur l'aspect communicatif.

Parmi les cinq réponses proposées à la question « À quoi devraient, selon vous, servir les ateliers rédactionnels ? », deux réponses nous semblent plus développées sur le plan didactique : « Permettre aux élèves de donner du sens à leurs écrits et à leurs apprentissages [...] », « À faire progresser les élèves soit individuellement soit en petit groupe [...] il n'y aurait pas d'évaluation à proprement parler... ». En effet, ces deux enseignantes réfléchissent aux effets sur les élèves, aux compétences visées, mais aussi aux modalités d'enseignement. Or, ces deux enseignantes ont rempli le questionnaire plusieurs semaines après les trois autres. On peut donc émettre l'hypothèse que l'obligation de mettre en place des séances d'atelier rédactionnel, tout comme la participation à un projet de recherche, ont entraîné des changements dans les représentations de l'écrit comme objet didactique, qui sont en cours au moment de l'enquête.

De cette enquête sur les représentations de l'écrit des enseignantes impliquées dans le projet de recherche, nous retenons donc que les enseignantes ont, par leurs pratiques

personnelles, des représentations de l'activité de lecture et d'écriture. Ces représentations, qui mettent le plus souvent en valeur un modèle littéraire de l'activité de lecture et les empêchent de percevoir un continuum dans leurs propres pratiques littéraires en coupant le lire de l'écrire, mais aussi en séparant les genres d'écrits, conditionnent, à leur insu, les activités de classe telles qu'elles les proposent et que les reçoivent leurs élèves. En parallèle de ces représentations personnelles, les enseignantes doivent également se représenter l'écrit comme objet d'enseignement. Cette conception de l'objet didactique, en constante évolution, est d'autant plus difficile qu'elle entre parfois en conflit avec les représentations subjectives de l'enseignante. La mise en place d'un dispositif d'atelier rédactionnel a contraint les enseignantes à songer à une redéfinition de cet objet didactique. Dans le cadre de cette reconfiguration, pratiques d'enseignement et représentations entretiennent des relations complexes. En effet, si un changement des représentations semble nécessaire à toute évolution des pratiques, il semble également difficile de demander à des enseignantes, qui n'ont pas de formation en didactique de l'écrit et donc de connaissances des pratiques possibles, de modifier leurs représentations de l'enseignement de l'écrit ou de proposer des activités pédagogiques en accord avec leur nouvelle conception de l'objet. Si l'on souhaite agir sur leurs pratiques et leurs représentations, encore faut-il que les enseignantes aient les ressources nécessaires pour répondre aux questions qu'un changement comme l'introduction de l'atelier rédactionnel peut soulever. C'est pourquoi nous avons été amenée à ajouter à notre démarche expérimentale un volet d'accompagnement des enseignantes.

4.5 La relation enseignants - écrits-élèves¹⁷

Si les représentations que les enseignantes ont de l'écrit expliquent en partie les choix didactiques qu'elles opèrent en classe, on peut supposer que la manière dont elles amènent l'écrit en classe et véhiculent, plus ou moins inconsciemment, ces mêmes représentations peut avoir un impact sur la manière dont les élèves appréhendent à leur tour l'écrit. Nous émettons en effet les hypothèses suivantes :

1. Certaines représentations des enseignants, véhiculées à leur insu par les pratiques de classe, peuvent conditionner fortement la perception que les élèves auront de l'écrit
2. Certaines divergences de représentations, qui ne sont perçues ni par les enseignants ni par leurs élèves, peuvent générer des malentendus autour de la tâche d'écriture en classe.

¹⁷ Tout le développement qui suit a fait l'objet d'une communication au SFERE 2018 (De Amaral, 2018) qui donnera lieu à une publication d'actes courant 2019

4.5.1 Point de vue des enseignants et de leurs élèves sur l'écrit

Schéma 9 : les données traitées dans cette partie

Questionnaires sur le rapport à l'écrit - élèves	Questionnaires sur le rapport à l'écrit-enseignants
<ul style="list-style-type: none"> • Sur les pratiques littéraires : 29 répondants projet : 16 répondants classe A + 13 classe B • Sur l'écrit en classe: 25 répondants projet : 13 répondants en classe A + 12 en classe B • Sur les ateliers rédactionnels : 20 répondants projet : 12 en classe A+ 8 en classe B 	<ul style="list-style-type: none"> • Sur les pratiques personnelles de littérature • Sur l'écrit en classe et ses fonctions • Sur l'atelier rédactionnel → 5 enseignantes observées en classe dont 4 participant au projet

Les réponses aux questionnaires sur le rapport à l'écrit des élèves et celles de leurs enseignants nous permettent de mettre en place une démarche comparative. Les questions portant sur les pratiques littéraires, les définitions de l'écrit et le dispositif d'atelier étaient identiques dans les deux questionnaires (cf. annexe 8.8 p.382 et annexe 8.13 p. 401). Les deux enquêtes comportaient aussi des questions que nous appelons « en miroir » : par exemple celles portant sur les pratiques littéraires et langagières des élèves ou sur leurs compétences rédactionnelles (côté enseignant) peuvent être mises en écho avec le déclaratif des élèves sur ces mêmes items.

4.5.2 Un consensus autour des difficultés linguistiques

Si l'on s'appuie sur les réponses données par les enseignants et leurs élèves concernant les difficultés que ces derniers rencontrent à l'écrit, il semble que les difficultés liées à la maîtrise de la langue fassent consensus auprès des différents acteurs de l'étude. Cette convergence sur les aspects purement linguistiques et ses conséquences potentielles sur le plan didactique (comme une tendance à délaissier la grammaire de texte côté enseignant et à se concentrer sur des opérations de surface côté élève) ayant déjà été explorées par la didactique, nous ne nous y attarderons pas davantage. Néanmoins, nous souhaitons souligner que la dimension orthographique est de loin celle qui semble le plus concentrer l'attention des élèves tandis que les enseignants, eux, se focalisent sur la syntaxe (cf. Figure 18 p.192). Là où les élèves délaissieraient le texte au profit du mot et de l'orthographe, les enseignantes privilégieraient la phrase.

Figure 17 : réponses enseignant sur les difficultés des élèves

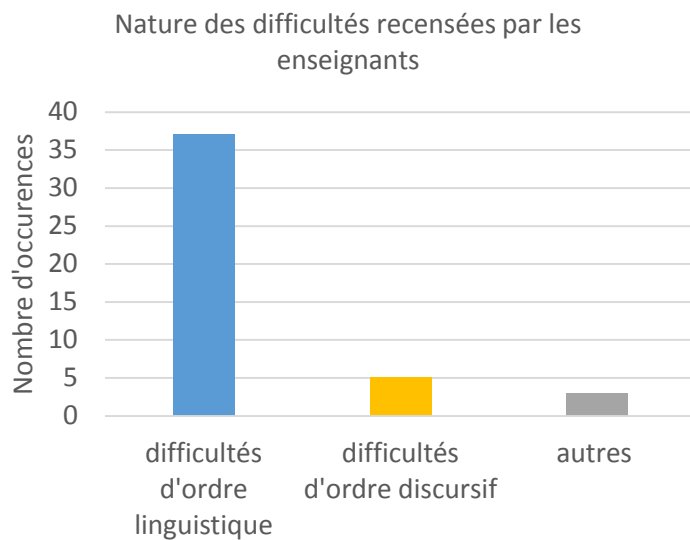
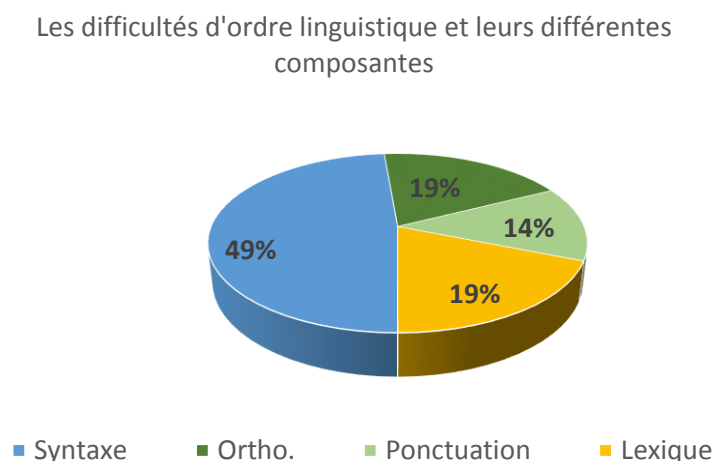


Figure 18 : répartition des difficultés dans les différentes composantes linguistiques dans le discours enseignant



On a vu dans les entretiens sur le vécu disciplinaire que ces aspects linguistiques importaient beaucoup aux élèves (cf. Chapitre 3.3.2.1 p.159) et, on verra plus loin que les élèves focalisent également leur attention sur des aspects linguistiques de la compétence rédactionnelle lorsqu'ils s'autoévaluent et se relisent (et notamment sur l'orthographe). On peut donc déjà affirmer que les enseignants et les élèves, bien qu'ils ne se focalisent pas exactement sur les mêmes aspects, s'accordent sur la primauté de la maîtrise de la langue dans le domaine des compétences rédactionnelles.

Cette convergence des représentations vers des enjeux linguistiques devrait faciliter la mise en place d'un dispositif d'approche intégrée auquel enseignants comme élèves pourraient adhérer. On peut néanmoins se demander si une focalisation commune sur la langue, dans la

mesure où elle ferait écran aux autres composantes de la compétence rédactionnelle, ne pourrait pas devenir un frein didactique.

4.5.3 Des points de divergence problématiques

4.5.3.1 *Un flou autour de l'objet institutionnel « atelier réactionnel » qui génère des écarts d'interprétation*

Comme cette enquête par questionnaires vient prolonger des observations faites au sein du dispositif d'atelier rédactionnel, nous y avons inclus tout un groupe de questions visant à mieux cerner le ressenti des différents acteurs face à ce nouveau dispositif. Dans cette perspective, nous avons donc interrogé enseignants et élèves sur leur définition du verbe « rédiger » et sur la distinction qu'ils opéraient avec le terme « écrire ».

Là encore, les points de vue divergent.

Quand on leur propose de définir le verbe *rédiger*, il y a plus d'élèves qui se prononcent que pour le verbe *écrire*. Néanmoins, beaucoup d'élèves renvoient pour cette question à leur définition d'écrire. Seulement deux élèves conçoivent la rédaction comme un écrit de meilleure qualité : « *une écriture réfléchie* », qui permet de « *mettre au clair sa théorie* ». Neuf élèves pensent que rédiger c'est « *écrire un texte plus long* » ou « *plus court* ». Ce qui signifie que, pour eux, la différence est plus quantitative que qualitative. On voit donc qu'il y a une variation très forte dans les définitions proposées par les élèves alors que celles proposées par les enseignantes convergeaient entre elles. Ainsi, là où la plupart des élèves perçoivent une différence quantitative entre « écrire » et « rédiger », les enseignantes, elles, voient une différence qualitative (relative à des aspects normatifs). Cette divergence de point de vue sur la fonction dévolue à l'atelier rédactionnel et donc sur les objectifs d'apprentissage même ne peut qu'être source de malentendus dans les activités de classe (Bautier & Rayou, 2014).

On peut penser qu'une clarification des objectifs de l'atelier, qui passerait nécessairement par une définition commune de la pratique de rédaction, ne pourrait qu'être bénéfique sur le plan didactique.

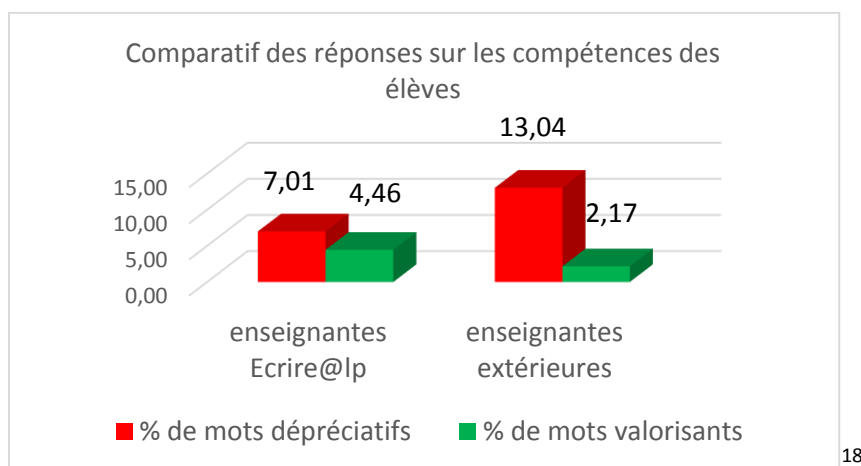
4.5.3.2 Compétences rédactionnelles des élèves : un écart important entre l'évaluation des enseignants et le sentiment de compétence de leurs élèves

Schéma 10 : les données traitées dans cette partie

Questionnaire enseignant sur les compétences des élèves de LP	Questionnaires sur le rapport à l'écrit- élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Sur les compétences rédactionnelles des élèves • Sur les difficultés des élèves • Sur les exigences de l'enseignant en production écrite → 11 répondants (les 5 enseignantes observées en classe + 6 extérieurs) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sur les pratiques littéraires : 29 répondants projet : 16 répondants classe A + 13 classe B • Sur l'écrit en classe: 25 répondants projet : 13 répondants en classe A + 12 en classe B

Si les enseignants semblent considérer l'écrit comme une réelle source de difficulté pour leurs élèves, au vu du discours qui ressort de leurs réponses à la question : « comment jugez-vous les compétences rédactionnelles de vos élèves ? », ces difficultés semblent moins évidentes aux yeux de leurs élèves. Lorsque l'on analyse les réponses des enseignants à cet item, on relève en effet un vocabulaire assez dépréciatif : « *faibles* », « *insuffisantes* », « *inquiétantes* », « *fragiles* » et une tendance à l'hyperbole, avec des enseignants qui utilisent de nombreux adverbes d'exagération : « *très faibles* », « *très inquiétantes* », surtout lorsqu'il s'agit d'enseignants ne participant pas au projet. (cf. figure ci-dessous)

Figure 19 : réponses enseignant sur les compétences des élèves



¹⁸ % de mots dépréciatifs (type adjectifs dépréciatifs ou adverbes) et valorisants sur le nombre total de mots contenus dans les énoncés des enseignantes en réponse à la question : « comment jugez-vous les compétences de vos élèves ? »

Or, cette inquiétude manifestée par les enseignants face aux compétences rédactionnelles de leurs élèves ne trouve pas vraiment écho dans les réponses individuelles de ceux-ci. Il existe en effet une parfaite égalité entre le nombre d'élèves qui estiment « bien écrire » et celui d'élèves qui pensent « mal écrire » (10 de chaque sur les 25 répondants à cette partie de l'enquête). Entre les deux, 4 élèves jugent leurs performances de manière moins catégorique en précisant que cela dépend de leur humeur ou du type de texte demandé et seulement 1 élève ne répond pas. On peut s'interroger sur la réalité de ce sentiment de compétence exprimé par un « *j'écris bien* » : ces 10 élèves se sentent-ils réellement compétents à l'écrit ou ont-ils souhaité présenter la meilleure image possible d'eux-mêmes à l'enquêtrice ? Bressoux et Pansu (2003) soulignent en effet que, dans ce genre d'enquête, l'élève peut se montrer soucieux de l'image qu'il donne ou qu'on attend de lui. De plus, on peut se demander également dans quelle mesure l'affirmation d'un sentiment de compétence pourrait constituer, pour certains élèves justement en difficulté, une forme de stratégie de préservation de l'image de soi :

« D'une manière très générale, toute stigmatisation peut conduire à des stratégies palliatives permettant de préserver l'image de soi [...] les élèves [...] dont le parcours est marqué par des échecs et des retards scolaires, non seulement ne montrent pas de dépréciation de compétence scolaire [...], mais affichent même une meilleure perception de compétence scolaire. »
(Bressoux & Pansu, 2003, p. 138)

Ce sentiment de compétence est d'autant plus étonnant que dans le même temps les élèves ont du mal à nommer leurs points forts. Néanmoins, quelle que soit la réalité de ce sentiment de compétence, ces déclarations d'élèves, en contraste avec le discours d'évaluation des enseignants, nous montrent qu'ils n'ont pas intériorisé la norme rédactionnelle en vigueur dans leur classe. Ces écarts de perception autour des compétences des élèves sont révélateurs d'un manque de transparence au niveau des critères d'évaluation et des exigences à l'écrit qui peut être la source de malentendus entre l'élève et l'enseignant.

4.5.4 Regard des enseignants sur leurs élèves

Nous avons ouvert notre analyse par une description et une analyse détaillée du profil sociodidactique des élèves, car il nous semblait essentiel, si l'on souhaitait mieux comprendre les enjeux de cette recherche, de bien connaître ce public. Il paraît donc légitime, dans le même esprit, de nous interroger sur la représentation que les enseignants de LP peuvent avoir de leur public et de ses besoins, car l'image qu'ils se font des élèves et de leurs compétences peut affecter leurs choix pédagogiques, mais aussi leur relationnel aux élèves.

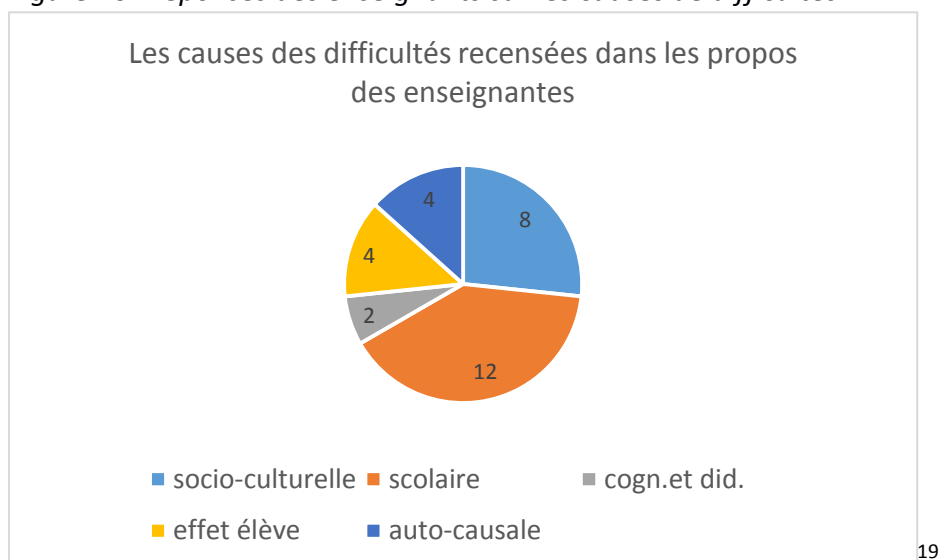
Schéma 11 : les données traitées dans cette partie

Questionnaire enseignant sur les compétences des élèves de LP	Questionnaires sur le rapport à l'écrit- élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Sur les compétences rédactionnelles des élèves • Sur les difficultés des élèves • Sur les exigences de l'enseignant en production écrite → 11 répondants (les 5 enseignantes observées en classe + 6 extérieurs) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sur les pratiques littéraires : 29 répondants projet : 16 répondants classe A + 13 classe B • Sur l'écrit en classe: 25 répondants projet : 13 répondants en classe A + 12 en classe B

4.5.4.1 Des écarts de perception concernant les pratiques langagières des élèves

Lorsque l'on met en perspective le discours tenu par les 11 enseignants de LP ayant répondu à ces questions « en miroir » et le déclaratif des élèves, un premier contraste apparaît à propos des pratiques langagières des élèves. En effet, une proportion importante des réponses des enseignants à la question sur les causes de difficultés de leurs élèves à l'écrit évoque des motifs sociolinguistiques (cf. Figure 20) : notamment, pour certains enseignants, une « *barrière de la langue* », « *une autre langue de la maison* » ou « *des parents qui ne parlent pas français* ».

Figure 20 : réponses des enseignantes sur les causes de difficultés

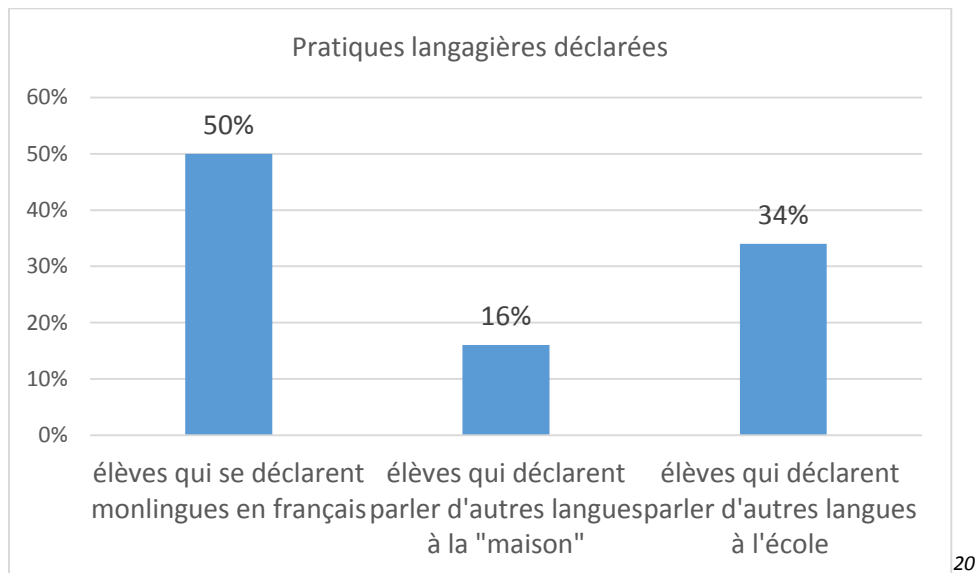


Ont été considérées comme « auto-causales » les réponses qui expliquaient des difficultés à l'écrit par une absence de lecture ou d'écriture.

¹⁹ Nombre d'occurrences dans les propos des enseignantes qui peuvent être rattachés à chaque explication causale.

Ces résultats contrastent avec le déclaratif des élèves qui ne sont que 8 % à déclarer une langue maternelle autre que le français. La majorité des élèves semble en effet se considérer comme parfaitement monolingue puisque, lorsqu'on les interroge, la moitié d'entre eux ne déclare aucune autre langue que le français tandis que 34 % déclarent une autre langue apprise à l'école et non à la maison (cf. Figure 21).

Figure 21 : déclaratif des élèves sur leurs pratiques langagières



Néanmoins, il paraît intéressant de relever que cette inquiétude quant à la maîtrise de la langue par des élèves qui ne parleraient pas français à la maison, qui s'exprime chez les enseignants, correspond au discours qu'une petite minorité d'enfants d'immigrés, pourtant nés en France, a pu nous tenir en entretien. On peut donc considérer qu'il y a convergence pour une minorité d'élèves (minorité visible qui serait surreprésentée dans l'esprit des enseignants).

4.5.4.2 Des écarts de perception des pratiques littéraires des élèves

On peut également observer un écart important entre le discours des enseignants et le déclaratif des élèves à propos des pratiques littéraires personnelles de ces derniers lorsqu'on compare la réponse des enseignants aux questions « Pensez-vous que vos élèves lisent à la maison ? » ou « Pensez-vous que vos élèves écrivent à la maison ? » aux pratiques déclarées par les élèves (cf. Figure 21).

En effet, 10 enseignants sur les 11 répondants estiment que leurs élèves ne lisent pas à la maison et 7 pensent qu'ils n'écrivent pas alors que presque la moitié des élèves se déclarent lecteurs. Cette sous-évaluation des pratiques d'élèves est sans doute liée au modèle littéraire dominant qui empêche les enseignants de considérer certaines de leurs propres pratiques.

Ces écarts entre la perception que les enseignants ont des pratiques de leurs élèves et la réalité ont pour principale conséquence didactique que les enseignants se privent d'une

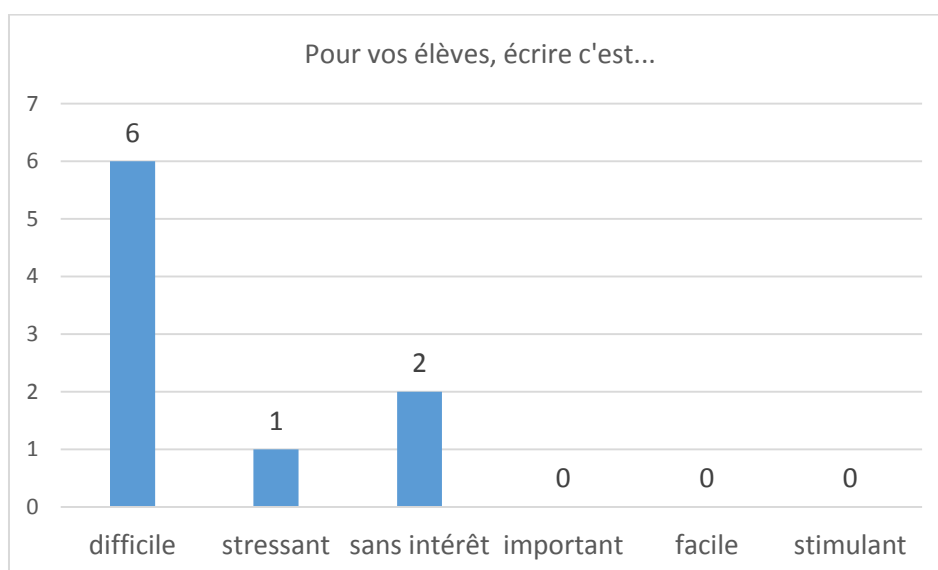
²⁰ Ont été étiquetées comme langues de la « maison », toutes les langues clairement indiquées comme parlées à la maison, mais aussi celles parlées avec des membres de la famille (sans que le contexte soit précisé).

ressource potentielle pour l'enseignement de l'écrit en classe que nous aurons l'occasion d'évoquer dans notre prochain chapitre consacré à la description des compétences scripturales des élèves ; à savoir les pratiques personnelles des élèves (Penloup, 2002) et les compétences ignorées (Penloup, 2007) qu'elles développent.

4.5.4.3 Des écarts de perception concernant le rapport à l'écrit des élèves

Si l'on s'intéresse aux questions en miroir portant sur le rapport à l'écrit des élèves, on observe également un écart important entre les adjectifs choisis par les enseignants pour compléter cette phrase : « Écrire, pour vos élèves c'est... » et ceux choisis par les élèves pour compléter : « Écrire, pour moi c'est... » (cf. Figure 22 et Figure 41 p.277).

Figure 22 : le rapport à l'écrit des élèves selon leurs enseignantes (9 enseignantes ont répondu à cette question)



Or, le déclaratif des élèves entre en dissonance avec cette image. Il y a en effet un certain nombre d'élèves qui entretiennent un rapport bien plus positif à l'écrit que ne le supposent leurs enseignantes, ce qui fait de ce rapport à l'écrit une ressource inexploitée en classe.

Le fait que les enseignants pensent que leurs élèves sont peu investis dans la tâche d'écriture peut les pousser à éviter ou à différer l'écrit en classe comme nous l'avons vu dans notre analyse des pratiques. Cela peut également biaiser leur interprétation de certaines attitudes des élèves.

Les écarts entre la perception que les enseignants ont de leurs élèves et notamment de leurs postures vis-à-vis de l'écrit et la réalité des élèves pourraient également être source d'incompréhensions et de tensions qui pourraient interférer dans la relation enseignant-élève et, indirectement, impacter les apprentissages.

4.5.4.4 Jouer sur l'effet pygmalion : une piste didactique pertinente ?

En tenant compte de l'image assez négative des élèves de GA qui se dégage des discours d'enseignants et du besoin qu'ont les élèves en difficulté de préserver une image assez

positive d'eux-mêmes, l'effet pygmalion, tel que le définissent Rosenthal et Jacobson (1978) nous semble une piste intéressante à exploiter. En effet, de nombreuses études tendent à montrer que, lorsque les enseignants ont une représentation positive (fondée ou non) du potentiel des élèves, cette image, qui se communique aux élèves, agit comme une « prophétie auto-réalisatrice ». On gagnerait donc à développer chez les enseignants de LP une image plus positive de leurs élèves, car cela représenterait un levier didactique potentiel. D'autant plus que, comme nous avons pu le voir dans les deux séries d'entretiens que nous avons menées avec les élèves, ces derniers sont très sensibles à la bienveillance dont peuvent faire preuve leurs enseignants. Nous avons vu également que les enseignantes impliquées dans notre projet ont, globalement, une image plus positive que les autres des compétences de leurs élèves et qu'elles sont plusieurs fois nommées dans les entretiens pour leurs efforts d'adaptation vis-à-vis des élèves. On peut donc penser qu'il y a là un terrain favorable à la mise en place d'une réelle pédagogie de l'encouragement autour d'une compétence rédactionnelle redéfinie pour que ses contours soient moins flous.

4.6 Synthèse intermédiaire

Ces enquêtes nous ont permis d'identifier, dans les représentations que les enseignants ont de leurs élèves comme de l'écrit, des freins à la mise en place d'une pédagogie adaptée aux élèves les plus éloignés de la culture scolaire. D'abord parce que les enseignants éprouvent de grandes difficultés à se représenter les compétences littéraires comme inscrites dans un continuum, ce qui les empêche d'avoir une vision globale de l'écrit comme pratique/culture. Ensuite parce que, même lorsqu'ils ont conscience de la complexité des tâches d'écriture et de lecture, les enseignants ont parfois du mal à concevoir et à mettre en place des activités de classe qui permettent de les rendre perceptibles. Les représentations qui se transmettent parfois de manière implicite de l'enseignant à l'élève, même lorsqu'elles ne correspondent pas à la conception que l'enseignant peut avoir de ce qu'il devrait enseigner à propos de l'écrit, peuvent constituer un frein au développement des compétences littéraires des élèves. Il existe également entre enseignants et élèves, autour de la tâche d'écriture en classe, et plus particulièrement des fonctions qui lui sont dévolues et des exigences d'évaluation, un certain nombre de non-dits. Ces non-dits, qui fondent autant de malentendus potentiels (Bautier, 2006), génèrent des divergences d'interprétation entre élèves et enseignants, qui, si on ne les interroge pas, pourraient entraver les apprentissages des élèves les moins pourvus en capital scolaire (autrement dit ceux qui ont le moins de connivence avec le système scolaire et les enseignants). L'atelier rédactionnel, parce qu'il vient ajouter du flou notionnel à une situation déjà complexe, semble creuser ces écarts d'interprétation et ajoute donc de la difficulté. Néanmoins, il permet dans le même temps d'amener les enseignants à s'interroger sur leur conception didactique de l'objet et il pourrait, à condition d'en faire un lieu de réflexion commune, constituer une formidable opportunité de redéfinir avec les élèves les enjeux et les moyens associés au développement de leurs compétences rédactionnelles. D'autant plus que nous avons également pu identifier, dans l'habitus des enseignants, mais aussi et surtout dans leur relation aux élèves des leviers potentiels d'action. L'effet pygmalion, associé à une réévaluation lucide des compétences rédactionnelles des élèves semble constituer une piste particulièrement féconde. C'est pourquoi il semble important, après avoir mieux défini les contours de cet objet didactique que constituent les compétences rédactionnelles, d'identifier

avec les enseignants et les élèves de ces classes de réelles compétences, souvent ignorées (Penloup, 2007) par l'institution scolaire, sur lesquelles fonder les activités de classe afin de valoriser et d'exploiter au mieux les capacités des élèves. C'est dans cet esprit que nous proposerons, dans notre prochain chapitre, un diagnostic détaillé des compétences scripturales des élèves (ces compétences incluant évidemment leur rapport à l'écrit).

Chapitre 5 : La compétence scripturale des élèves de GA

Ce chapitre s'inscrit dans la phase 1 de la recherche et sera consacré à un diagnostic de la compétence scripturale des élèves de gestion administration. Dans la filiation de Dabène (1991), nous considérons la compétence scripturale comme un ensemble constitué tant du rapport à l'écrit de l'élève que de ses compétences rédactionnelles à proprement parlé. Nous explorerons donc, dans notre analyse, ses deux dimensions en nous appuyant, pour le rapport à l'écrit des élèves, sur les enquêtes par questionnaires et par entretiens (que nous avons déjà traitées en partie dans les chapitres précédents) et, pour les compétences rédactionnelles, sur les productions écrites recueillies en classe ainsi que les prétests que nous avons fait passer aux élèves.

5.1 Le rapport à l'écrit des élèves

À la suite de Barré-de - Miniac (2000), nous considérons que le rapport à l'écrit se constitue essentiellement de représentations et d'attitudes que nous avons tenté de percevoir par le biais de questionnaires et d'entretiens. Ces représentations, parce que le rapport à l'écrit est un élément central du rapport à l'école, se construisent en grande partie à l'école et peuvent donc être influencées, comme nous venons de le montrer, par les pratiques de classe et le vécu disciplinaire des élèves. Nous savons désormais que les élèves de GA entretiennent un rapport complexe et parfois problématique à l'école qui ne facilite pas toujours leur apprentissage de l'écrit et influe fortement sur leur attitude vis-à-vis des tâches écrites. Sans revenir sur ces aspects du rapport à l'école, nous souhaiterions nous focaliser dans un premier temps sur les grandes influences que les activités scolaires (telles que se le remémorent les élèves) peuvent avoir sur les représentations des élèves, autrement dit, sur leurs manières de percevoir et de définir l'écrit. Nous tenterons ensuite de mettre ces influences en perspective à partir des pratiques personnelles et familiales des élèves, en partant du postulat que la plupart des difficultés scolaires liées au rapport à l'écrit des élèves découlent de la rencontre, plus ou moins aisée, entre les pratiques et la culture scolaires de l'écrit et celles des élèves.

5.2 Influence des pratiques scolaires sur les représentations des élèves : ce que les élèves gardent des activités de lecture et d'écriture

Schéma 12 : les données traitées dans cette partie

Questionnaires sur le rapport à l'écrit	Entretiens
<ul style="list-style-type: none"> • Sur les pratiques littéraciques : 29 répondants projet : 16 répondants classe A + 13 classe B 	<ul style="list-style-type: none"> • Série 2 : Vécu disciplinaire et souvenirs le lecture / écriture 11 répondants (5 en classe A + 6 en classe B)

21

À la suite de Frier et Guernier (2007), nous émettons donc l'hypothèse que la manière dont la lecture et l'écriture avaient pu être pratiquées et enseignées en classe pouvait influencer négativement sur les représentations que ces élèves gardent de l'écrit en leur ôtant notamment le plaisir de lire. C'est pourquoi nous avons choisi, dans notre seconde série d'entretiens, d'interroger les élèves sur leurs souvenirs de lecture et d'écriture, en nous inspirant de deux enquêtes menées par Frier (Frier, 2016 ; Frier & Guernier, 2007). Les réponses que nous avons obtenues à notre enquête sont venues, en partie, infirmer cette hypothèse.

5.2.1 Une expérience peu marquante des activités littéraciques

Les élèves interrogés s'avèrent capables de décrire très précisément des contenus littéraires vus récemment en cours de français : la notion de schéma narratif est d'ailleurs évoquée par plusieurs d'entre eux. En revanche, lorsqu'on les interroge sur leurs expériences passées, ils ont de grandes difficultés à mobiliser des souvenirs associés à la lecture et encore plus de mal à se remémorer des activités de production écrite.

Si II1Y affirme qu'au collège : on écrivait « *à s'en faire mal aux mains* » (Frier, 2016), ce qui laisse penser que les activités d'écriture ne lui laissent pas un très bon souvenir, la plupart des élèves s'avèrent incapables de se rappeler le moindre exercice de rédaction. Même la production écrite, qui figure parmi les épreuves du brevet, ne leur a laissé, apparemment, aucun souvenir particulier.

²¹ Nous n'exploitons pas les questionnaires sur le rapport à l'écrit de la classe témoin dans toutes ces analyses, comme dans celles des chapitres précédents, car les réponses obtenues divergent trop de celles des deux classes de notre projet. Il nous est donc impossible de regrouper ces réponses pour dresser un profil des élèves de GA. De plus, comme nous le précisons dans notre partie méthodologie, les différences de conditions de passation dans cette classe (puisque nous ignorons si le questionnaire a véritablement été rempli à la maison et non en classe) rend ces données peu fiables et difficilement comparables. Nous aurons l'occasion d'y revenir lorsque nous traiterons de la phase expérimentale de la recherche.

C'est, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le travail de la langue qui domine dans leur souvenir jusqu'au lycée, même lorsqu'on les relance en les interrogeant autour d'éventuelles visites à la bibliothèque, de pratiques de lecture partagées... On peut donc dire que les élèves, s'ils ont été exposés à des pratiques acculturantes (Tiré, 2017), ne s'en souviennent pas. Si ces éléments laissent à penser que les élèves n'ont peut-être pas bénéficié d'une exposition suffisante aux pratiques et à la culture scolaire de l'écrit, en tout cas, ils nous poussent à rejeter l'idée selon laquelle des souvenirs d'école pourraient être la source d'un certain rejet de la lecture ou de l'écriture.

5.2.2 Quelques souvenirs de rencontres heureuses avec le livre

Les souvenirs associés spontanément par les élèves à une pratique littéraire de l'écrit sont donc tous inscrits dans un passé proche, celui de la classe de seconde. Or, ces « souvenirs », qui n'en sont pas vraiment, car très récents, révèlent un rapport plutôt pacifié aux notions littéraires. La plupart des élèves déclarent avoir travaillé sur des « contes » — bien que certains semblent confondre « conte » et « poésie » puisque deux élèves disent avoir travaillé sur la poésie *La petite fille aux allumettes* —. La majorité des élèves interrogés sont donc capables d'évoquer des notions littéraires, mais aussi des genres étudiés en classe au cours de l'année. Ils sont également capables de citer des titres de textes et d'exprimer leur ressenti vis-à-vis de ces textes qui leur ont plu et les ont émus visiblement :

(47)

57	Enquêtrice	<i>c'est la petite fille aux allumettes <u>c'est ça</u></i>
58	Élève	<i><u>ouais</u> voilà c'est ça</i>
59	Enquêtrice	<i>ouais et qu'est-ce que t'en as pensé de ce texte</i>
60	Élève	<i>euh franchement c'est émouvant c'est triste et.. c'est à retirer une conclusion [...]</i>

(II1Y)

Nous avons eu beaucoup de difficultés à amener les élèves à évoquer des souvenirs associés à la lecture ou à l'écriture en classe, car, selon leurs dires, au lycée on analyse, mais on ne lit pas. Après relances, l'intégralité des élèves a fini néanmoins par citer un ou plusieurs titres de livres, dont la lecture leur avait été imposée par des enseignants de collège et qui les avaient marqués. Le plus souvent d'ailleurs ils ont choisi des livres qui les ont positivement marqués :

(48)

187	Enquêtrice	<i>ouais.. qu'on t'aurait donné à l'école à lire</i>
188	Élève	<i>bah euh.. Gigi en Égypte, mais j'étais en sixième c'est un petit livre</i>
189	Enquêtrice	<i>ha oui et pourquoi tu t'souviens de ce livre là</i>
190	Élève	<i>parce qu'<u>il est drôle</u> <u>il était drôle</u></i>
191	Enquêtrice	<i><u>il est drôle</u></i>
192	Élève	<i><u>ouais</u>, mais quand t'étais en sixième et tout et c'était bien</i>
193	Enquêtrice	<i>tu pourrais moi je connais pas tu pourrais m'dire ce qu'il se <u>pass</u></i>
194	Élève	<i><u>c'est</u> une petite fille en fait euh c'est une prof elle demande à à ses élèves où ils partent en vacances et tout l'monde répond la Thaïlande en Italie et tout et elle elle partait pas en vacances et elle a menti à la prof elle a dit moi j'pars en Égypte pour euh devant ses copains et la prof elle dit bah quand vous revenez de vacances j'veux un exposé des photos et tout elle toute pendant ses vacances et bah elle allait au musée pour prendre des photos avec euh des pharaons des trucs comme ça et elle allait euh et elle a menti à la prof</i>

(II7X)

On peut donc considérer qu'il y a, dans ces souvenirs de rencontres heureuses avec le livre, un levier de motivation possible pour ces élèves qui ont des expériences de lecture positives en mémoire et sont capables d'entretenir une relation affective forte au livre (Frier, 2016, p. 135-136). Des titres comme *l'Illiade*, *l'Odyssée*, *Les misérables* ou *Le petit prince* sont évoqués par certains, ainsi que d'autres textes, moins classiques, qui les ont émus pour des raisons parfois personnelles. I3Y déclare qu'il lisait *Lili et Max* et adorait *Le grand livre des records* car il était « *une commère* », I11X-confie avoir éprouvé beaucoup de sympathie pour le personnage de Médée.

On peut donc supposer que ces souvenirs de lecture pourraient constituer le fondement d'une lecture plaisir.

5.2.3 Influence de la culture scolaire sur les représentations que les élèves se font de l'écrit
En mettant en parallèle ces rares souvenirs de lecture scolaire et les réponses des élèves à notre enquête par questionnaires sur leurs pratiques et leurs compétences de lecture, on peut identifier plusieurs aspects sur lesquels l'influence scolaire est perceptible.

5.2.3.1 Influence sur la définition de l'acte de lecture

L'influence des pratiques scolaires, ou du moins de ce qu'en gardent les élèves, sur leur conception de la lecture est essentiellement perceptible dans leurs déclarations de pratiques et dans leurs réponses aux questions sur leur sentiment de compétence en lecture.

Les pratiques de lecture déclarées par les élèves, parce qu'elles mettent en avant des œuvres complètes et essentiellement des textes narratifs, correspondent à une vision très littéraire de l'activité de lecture, en adéquation avec celle que nous avons identifiée chez les enseignants interrogés. Cette vision correspond partiellement à celle promue par la tradition scolaire, bien que le socle commun de connaissances recommande une plus grande variété des types d'écrits auxquels sont exposés les élèves en classe avec l'introduction notamment de textes plus fonctionnels comme des notices ou des manuels... Cette tendance qu'on observe dans leurs déclarations semble en effet assez bien coller aux souvenirs de lecture scolaire que nous ont relatés les élèves en entretiens sur le vécu disciplinaire (avec les lectures d'œuvres complètes faites à la maison).

Un autre élément, qui nous amène à nous interroger sur le rôle majeur des pratiques scolaires dans la représentation que les élèves se font de la lecture, est le fait que, lorsque nous les avons interrogés sur leurs points forts et leurs points faibles en lecture, dans notre enquête par questionnaires, la première compétence citée par les élèves comme point fort et comme point faible (3 en point fort et 3 en point faible) soit la capacité à oraliser correctement un écrit. En effet, pour ces élèves, il semblerait que lire, ce soit avant tout lire à voix haute. Or, à part dans une salle de classe, cette activité est peu courante, elle ne relève ni de la lecture privée (Vadcar & Frier, 2017) ni des pratiques de sociabilité lectorale qui consistent plutôt à discuter autour du texte qu'à le lire ensemble. Les élèves insistent notamment sur la capacité à mettre la bonne intonation et à ne pas bafouiller ou buter sur les mots, ce qui renvoie sans doute à des souvenirs d'école primaire, plus ou moins bien vécus par les élèves. 2 élèves nous parlent aussi (un en point fort, l'autre en point faible) de leur rapidité de lecture. On ne sait pas s'il est question ici de lecture à voix haute ou silencieuse, mais, on voit mal comment, en dehors du contexte scolaire ou académique, lire vite, constituerait un enjeu majeur dans l'activité de lecture.

Le fait que les élèves considèrent que, ce qui fait d'eux de bons ou de mauvais lecteurs, est leur capacité à oraliser convenablement un texte écrit nous laisse à penser qu'ils ont en effet été exposés à peu d'activités acculturantes qui leur aurait permis de considérer les pratiques et la culture de l'écrit en dehors de cet usage scolaire de lecture à voix haute. Les élèves semblent notamment méconnaître tous les aspects liés à la compréhension de texte.

5.2.3.2 Quid de la compréhension ?

Si c'est l'absence de réponses qui domine lorsque nous interrogeons les élèves sur leurs compétences en lecture, ce qui révèle une forte difficulté à s'autoévaluer que nous serons amenée à interroger plus loin, nous sommes également frappée par le fait que seulement 2 élèves (un en point fort, l'autre en point faible) nous parlent de leurs aptitudes à comprendre le texte lu. Cela signifie concrètement que comprendre un texte ne constitue pas, pour les 23 autres élèves, un enjeu majeur des compétences de lecture. Nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses quant à cette absence. Soit les élèves ont bien conscience de l'enjeu, mais sont incapables d'évaluer leur propre capacité à comprendre ou non un texte et ne considèrent donc cette compétence ni comme un point fort ni comme un point faible. Soit les activités de lecture telles qu'elles leur sont offertes en classe ne mettent pas l'accent sur cette dimension. Nous avons vu en effet dans notre analyse des pratiques de classe que la lecture,

telle qu'elle était proposée, était souvent silencieuse et donnait lieu à peu d'activités variées autour de la compréhension. Les élèves répondent parfois à des questionnaires de compréhension littérale sans jamais être amenés à faire d'inférences. On peut donc penser que, bien qu'elle constitue un enjeu en classe, la compréhension n'est pas travaillée de manière suffisamment explicite et approfondie pour permettre aux élèves de développer des compétences qu'ils valoriseraient comme des points forts ou pour qu'ils considèrent que cette défaillance les pénalise.

On peut donc considérer que l'usage scolaire, tel que nous l'avons observé en classe et qu'il se présente dans les souvenirs de lecture des élèves, offre une représentation de l'activité de lecture assez éloignée des pratiques privées puisque, à priori, lorsqu'on lit un texte pour soi, l'enjeu premier est de le comprendre au sens étymologique du terme (pour s'en approprier au mieux le contenu).

5.2.3.3 *Influence sur la définition de l'acte d'écriture*

Dans notre enquête par questionnaires, nous interrogeons les représentations que les élèves impliqués dans notre projet avaient de l'écrit en leur demandant de définir des verbes qui correspondent à l'acte d'écriture : écrire, bien écrire et rédiger. Les définitions ainsi obtenues, tout comme le type de pratiques déclarées par les élèves, lorsqu'on les met en relation avec les souvenirs d'école déclarés par les élèves et/ou l'enquête menée auprès des enseignantes nous laissent à penser que l'expérience scolaire a une forte influence sur les représentations que les élèves peuvent avoir de l'acte d'écriture.

5.2.3.4 *Une conception séparée de la langue et du littéraire*

Les élèves, dans leurs souvenirs d'école, abordent les aspects littéraires et les aspects linguistiques de manière distincte. Comme nous l'expliquons plus haut, les cours de français de l'école primaire et de collège semblent avoir été consacrés à la langue (grammaire et orthographe) tandis que les cours de lycée sont consacrés à l'analyse littéraire. Cette conception, opposée à une approche intégrée telle que nous la présentions dans notre cadre théorique, a deux conséquences principales :

1. Les élèves se focalisent sur la dimension linguistique de l'acte d'écrire et, plus particulièrement, sur sa composante orthographique.

Nous avons vu en effet que, lorsqu'il s'agit d'évoquer les difficultés rencontrées par les élèves à l'écrit, les représentations des enseignants et des élèves convergent vers ces aspects de surface. Cette focalisation sur l'orthographe se perçoit également dans leurs définitions du « bien écrire ». On observe que le nombre de non-définitions à la question « qu'est-ce que bien écrire ? » est moins élevé que celui à la question : « qu'est-ce qu'écrire ? » (il passe de 9 à 7). On peut donc penser que ces élèves ont une vision normative de la tâche d'écriture puisque, s'ils hésitent à définir l'écrit, ils n'hésitent pas à considérer qu'il y a une bonne et une mauvaise écriture. Là encore, le nombre d'élèves qui tient compte de plusieurs aspects de la compétence rédactionnelle est très faible (3 élèves sur 25). Le critère qui domine ici très nettement est la dimension linguistique (avec 11 mentions pour 25 élèves) et le plus souvent, pour ces élèves, bien écrire c'est « avoir une bonne orthographe ». Cette focalisation sur l'orthographe, dans la mesure où les élèves semblent éprouver une réelle difficulté à percevoir l'acte d'écrire sous différentes facettes, pourrait faire écran à d'autres éléments de la

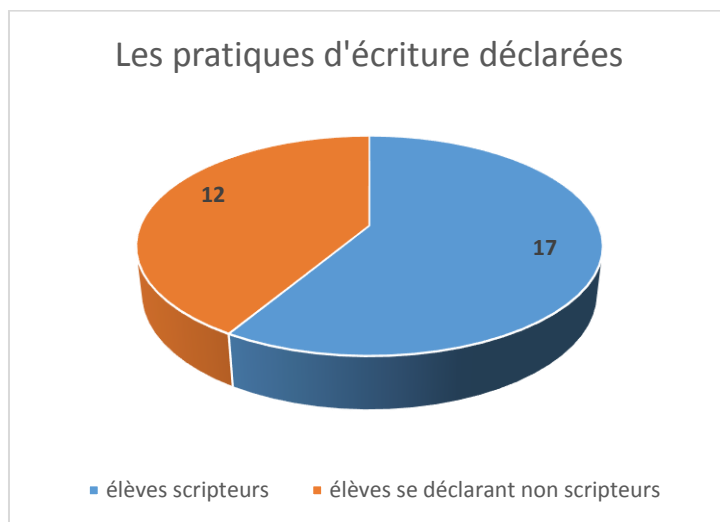
compétence scripturale : la mise en paragraphes, la ponctuation, la cohésion textuelle... On note en effet que seulement 4 élèves sur 25 fournissent une définition « d'écrire » qui tient compte d'au moins deux aspects de la compétence rédactionnelle et le plus souvent ce sont deux aspects de surface (l'orthographe et la calligraphie par exemple). Cela semble cohérent avec le fait que, lorsqu'on les interroge sur leurs souvenirs d'écriture, certains élèves nous relatent des exercices de dictées.

2. Les élèves ne tissent pas de liens entre les activités de lecture (par nature littéraires dans leur esprit) et les activités d'écriture (qui dans leur esprit ne le sont pas).

Cette absence de lien est perceptible dans leurs déclarations de pratique.

S'il y a un nombre équivalent d'élèves qui se déclarent lecteurs et scripteurs (cf. Figure 23), et une répartition équivalente des fréquences de lecture et d'écriture (7 petits scripteurs sur 17), la nature des pratiques d'écriture déclarées est différente de celle des pratiques de lecture.

Figure 23 : les pratiques d'écriture déclarées à la question : « à quelle fréquence écris-tu ? »

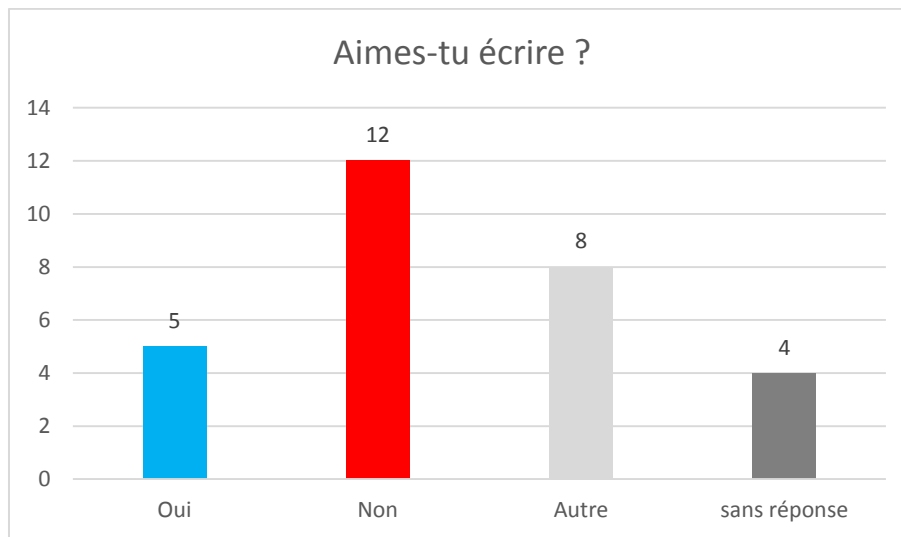


On pourrait donc supposer qu'il y a un lien entre pratiques de lecture déclarées et pratiques d'écriture déclarées et que les grands lecteurs sont aussi de grands scripteurs. Pourtant, lorsqu'on interroge les élèves sur ce qu'ils écrivent, ce lien ne semble pas évident pour eux. Les élèves déclarent massivement des écrits faits en classe : cours, devoirs, contrôles, alors qu'ils déclaraient des lectures personnelles. S'ils ont conscience d'écrire beaucoup, l'écriture personnelle, elle, demeure de l'ordre de l'impensé. Ainsi, si une pratique d'écriture extrascolaire existe sans doute (Penloup, 2002), elle ne semble pas constituer une ressource aisément exploitable. Les élèves évoquent essentiellement des écrits relevant de la prise de notes sous dictée (cours) et des écrits visant à l'évaluation sommative (contrôles).

Étant donné que ces écrits sont associés à l'évaluation scolaire qui n'est pas toujours la source de bons souvenirs pour eux, on peut également se demander en quoi cela peut influencer sur le goût des élèves pour l'écriture qu'ils ne perçoivent ni comme créative ni comme ludique à priori. Si l'écrit sert essentiellement dans leur esprit à attester des apprentissages qui ont été faits, ou, dans le cas des élèves les plus en difficulté, à « sanctionner » ceux qui ne l'auraient

pas été, on peut comprendre qu'une majorité d'élèves déclare ne pas aimer l'écrit, comme le montre le graphique ci-dessous :

Figure 24 : réponses à la question « aimes-tu écrire » ?



Étant donné que le rôle majeur de l'école dans l'attitude et dans l'investissement, parfois aléatoires, que les élèves peuvent avoir dans les tâches liées à l'écrit a déjà fait l'objet d'un long développement dans un chapitre consacré au rapport complexe qu'ils entretiennent à l'école (cf. 3.1 p.117 et 3.3 p.152), nous ne développerons pas davantage cet aspect du rapport à l'écrit des élèves. Le lien entre les représentations de l'écrit des enseignants et celles de leurs élèves ayant également fait l'objet d'un précédent développement axé sur les malentendus en classe (cf. 4.5 p.190), nous ne développerons pas davantage cette partie de l'analyse non plus. Nous souhaitons simplement rappeler que la culture scolaire, au-delà des pratiques particulières d'enseignement observées dans les deux classes de seconde GA impliquées dans notre projet (cf.4.2 p.175), a, comme nous venons de le montrer, une influence sur la manière dont les élèves se représentent l'acte de lire et l'acte d'écrire dans son essence, bien au-delà des seules activités de classe.

Mais, l'école n'est pas le seul lieu de construction des représentations de l'écrit et, on peut émettre l'hypothèse que l'enjeu principal lorsqu'on interroge le rapport à l'écrit d'élèves au profil sociologique éloigné de la culture scolaire, se situe justement dans la rencontre entre littératie familiale et littératie scolaire.

5.3 Pratiques de littératie familiale et capital scolaire

Comme nous le soulignons dans notre cadre théorique, plusieurs travaux tendent à démontrer que les pratiques de littératie familiale auxquelles peuvent être exposés les élèves ne sont pas toutes aussi scolairement rentables (Bonnéry & Joigneaux, 2015 ; Lahire, 2012). En effet, certaines pratiques d'écriture domestique, parce qu'elles favorisent une forme de rationalisation (Lahire, 2012) proche de la culture scolaire, peuvent contribuer à la construction d'un capital scolaire, y compris dans des familles de milieu populaire. Nous avons vu, dans les définitions que les élèves fournissent de la filière gestion-administration, que cet

aspect très « administratif » associé à une certaine forme de la culture et des pratiques écrites est particulièrement important dans les disciplines professionnelles de la filière. Il s'agit donc d'un enjeu de réussite scolaire auquel nous nous intéresserons plus particulièrement dans notre analyse. À l'instar de Renard (2011), nous émettons l'hypothèse que, plus que le genre ou le nombre de textes lus par les élèves, la manière dont le texte peut être « pratiqué » dans l'environnement social des élèves joue un rôle important dans la rentabilisation scolaire des lectures. C'est pourquoi nous nous intéresserons aussi plus particulièrement à la « sociabilité lectorale » (Renard, 2011) des élèves, en tentant de voir si les pratiques de lecture et d'écriture font l'objet d'échanges qui pourraient favoriser l'entrée dans une forme de « communauté de pratiques » (Vadcar, 2018) et/ou la prise d'un recul réflexif par l'élève.

Schéma 13 : les données traitées dans cette partie

Entretiens
<ul style="list-style-type: none"> • Série 1 : Entretiens sociodidactiques 15 répondants (7 classe A+ 8 classe B)partie I

5.3.1 Des élèves qui considèrent leurs pratiques de littératie familiale comme éloignées de la culture scolaire

Lors de notre première série d'entretiens, nous avons interrogé les 15 volontaires de notre groupe sur leurs pratiques de littératie familiale en leur demandant dans un premier temps : « Est-ce qu'il y a des gens qui lisent/des gens qui écrivent à la maison ? ». Spontanément, la grande majorité de ces élèves répondent que non. Le plus souvent, cette « négation » de pratiques littératiques est liée à l'absence de livres dans l'environnement familial :

(49)

72	Enquêtrice	<i>d'accord .. ok .. très bien .. alors .. est-ce que euh dans ta famille y'a des gens qui lisent</i>
73	Elève	rire non non non ..
74	Enquêtrice	<i>pas du tout .. y'a pas de .. bibliothèque à la maison</i>
75	Elève	<i>n — surtout pas ..</i>
76	Enquêtrice	<i>d'accord et euh .. des journaux ou des B.D</i>
77	Elève	<i>tttt</i>
78	Enquêtrice	<i>et</i>
79	Elève	<i>y'a qu'un frigo des placards..</i>
80	Enquêtrice	<i>ok très bien et euh donc tes parents ils reçoivent pas de journaux à la maison</i>
81	Elève	<i>si des courriers et tout normal .. ah mais tu joues trop sur les mots et tout Cindy .. j'aime pas quand tu fais ça</i>

I3Y insiste ici sur le fait que, pour lui, les pratiques de lecture sont associées au support livresque. Il rit lorsque je l'interroge sur d'autres pratiques de lecture et refuse chacune de mes propositions. D'ailleurs, le fait qu'il réponde que, chez lui, il n'y a pas de livres, mais « *un frigo* » et « *des placards* » montre bien que, dans son esprit, il y a deux univers culturels différents : le sien, où l'on trouve des objets utiles, et celui de l'enquêtrice (qui est sans doute celui de l'école dans son esprit), où on trouve des livres et joue « *trop sur les mots* ».

On retrouve cette insistance des élèves à nier toute présence de la lecture dans leur environnement familial dans de nombreux entretiens. On relève notamment le « *non même pas* » et le rire de I5Y qui semblent à la fois exprimer une forme de gêne et vouloir clore définitivement la conversation :

(50)

37	Enquêtrice	<i>d'accord .. euh est-ce que y'a des membres de ta famille qui pratiquent la lecture .. est-ce que y'a des livres à la maison des magazines euh ..est-ce qu'ils reçoivent des mails</i>
38	Elève	<i>non même pas</i>
39	Enquêtrice	<i>des cartes postales</i>
40	Elève	rire non plus

Cette formule du « *non même pas* » se retrouve mot pour mot dans plusieurs entretiens et nous semble assez révélatrice du regard que les élèves portent sur les pratiques de lecture de leur famille et plus particulièrement celles de leurs parents. Il semblerait que ces élèves, parce qu'ils ont intériorisé une forme de norme scolaire, aient tendance à rejeter toutes les pratiques de lecture qui ne correspondent pas aux genres valorisés (et donc essentiellement littéraires). Si l'on creuse bien, on s'aperçoit pourtant que les élèves ont, dans leur entourage,

des lecteurs qui, s'ils ne promeuvent pas forcément des genres scolairement rentables, pourraient néanmoins être des personnes-ressources. En effet, ces élèves ont souvent un frère, une mère, une sœur, qui peuvent constituer des modèles de lecteurs ou avec lesquels ils pourraient construire une communauté de pratiques en échangeant autour des textes lus :

(51)

88	Elève	<i>des fois mon p'tit frère quand il fait ses devoirs il a des livres à lire il lit juste ça mais sinon personne lit</i>
89	Enquêtrice	<i>d'accord donc juste quand c'est obligatoire</i>
90	Elève	<i>ouais</i>
91	Enquêtrice	<i>ok y'a des livres à la maison ou</i>
92	Elève	<i>euh ouais mais on les sort jamais en fait ça c'était tout avant on lisait mais on en lit plus</i>
93	Enquêtrice	<i>d'accord ok et est-ce que y'en a qui échangent des mails à la maison</i>
94	Elève	<i>.. ouais ouais ma grande sœur celle qui est en BTS tout le temps</i>

(II1Y)

(52)

47	Elève	<i>euh m - mes parents ils lisent mais de temps en temps c'est vraiment rare c'est non .. sinon on n'est pas trop lecture rire</i>
48	Enquêtrice	<i>et qu'est-ce qu'ils lisent des parents</i>
49	Elève	<i>fff — je sais pas euh c'est vraiment rare mais je sais pas</i>
50	Enquêtrice	<i>mais des livres des magazines des</i>
51	Elève	<i>non des livres euh de je de quelqu'un qui je sais pas euh</i>
54	Enquêtrice	<i>très bien et y'a des livres à la maison</i>
55	Elève	<i>euh pff voui y'a euh oui y a des livres mais on les utilise pas euh on les utilise pas</i>

(I5X)

On voit bien dans le discours de ces deux élèves qu'ils disposent à la maison de ressources matérielles (les livres) qui pourraient encourager à une pratique de lecture personnelle. Ils disposent également, au-delà de cet aspect matériel, d'éventuelles personnes-ressources avec qui partager cette pratique. Mais, comme le souligne bien Lahire (2012), il ne suffit pas qu'un capital (d'autant plus lorsqu'il s'agit de capital scolaire) soit présent pour qu'il se transmette. En effet, Lahire (2012) insiste sur le fait que, pour qu'un lecteur devienne une personne-ressource en termes de capital scolaire, il faut qu'il fréquente suffisamment l'élève et soit investi dans le suivi de sa scolarité. On ajoutera que, pour qu'une pratique de littérature soit « familiale », il faudrait qu'elle soit partagée, or, on s'aperçoit que dans beaucoup de ces familles on n'échange pas à propos des lectures. Si la lecture est un objet de pratiques, elle ne

semble pas toujours être objet de discussion (donc de partage), ce qui ne favorise pas les aptitudes méta des élèves. Ces élèves ne sont pas sollicités dans leurs pratiques de lecture et encore moins dans une pratique réflexive vis-à-vis de ces lectures qui pourraient devenir scolairement rentables ce qui fait que le capital scolaire, comme les livres, reste, inutilisé. On remarque que beaucoup de ces élèves semblent n'avoir jamais discuté de leurs pratiques de lecture avec des membres de leurs familles, comme ils n'avaient d'ailleurs pas discuté de la scolarité de leurs parents (certains d'entre eux nous ayant dit ne pas connaître le niveau d'études de leurs parents et/ou l'opinion de leurs parents sur leur orientation). Cette difficulté à faire de l'école et de l'écrit un objet de dialogue et/ou de discours nous semble bien plus révélatrice en termes de transmission (et de co-construction) du capital scolaire que les pratiques de littératie elles-mêmes.

5.3.2 Des personnes-ressources avec lesquelles entretenir une sociabilité lectorale

À l'inverse, une minorité d'élèves semble avoir conscience qu'il existe, au sein de leur famille, une réelle pratique de lecture même si ces lectures sont socialement peu valorisées et éloignées de la culture scolaire. Il 3X nous dit par exemple que son père lit des articles ou des magazines sur « *le foot* » et « *la politique* » et que son frère lit des « *B.D* » le soir. On voit donc ici s'exprimer des formes d'habitude de lecture auxquelles l'élève a été exposée à priori très tôt, sans que cela génère pour autant de lecture personnelle de sa part.

5.3.2.1 Une ressource potentielle du côté des femmes de la famille

Les pratiques de lecture dans notre corpus semblent assez genrées, car on ne note des lectures masculines (du père ou du frère) de BD et de magazines que pour deux élèves. Avec des pères dont il est dit qu'ils « *n'aim [ent] pas lire* », pour les 13 autres enquêtés. On peut raisonnablement penser que, dans le cas des élèves garçons, mais aussi dans les cas où ce serait le père qui se chargerait du suivi de la scolarité de l'élève, cette absence de modèle de lecteur masculin (Lahire, 2012) peut influencer négativement sur le capital scolaire des élèves. 5 élèves de notre corpus (toutes des filles), attribuent clairement une pratique de lecture régulière aux femmes de la famille, le plus souvent leurs sœurs aînées et leurs mères. Sur ces 5 élèves, 4 nous affirment que cette lecture féminine est une lecture de « *romans* » ou de « *gros gros livres* ». Ces jeunes filles ont donc à la maison un ou plusieurs modèles de lectrices. Ces sœurs aînées ou ces mères sont d'autant plus susceptibles de transmettre un capital scolaire aux élèves que ce sont, le plus souvent, elles qui s'occupent du suivi de la scolarité des enfants (dans une répartition sociale encore aujourd'hui assez genrée des tâches) (Lahire, 2012).

5.3.2.2 Mais une passation qui ne s'opère que dans certaines conditions

Cependant, pour que le goût de la lecture et/ou les pratiques scolairement rentables se transmettent, encore faut-il que ces élèves aient l'occasion de partager ces lectures. Nous avons souligné plus haut le rôle des aînés dans les choix d'orientation des élèves de notre groupe de volontaires et nous ne sommes donc pas étonnée de constater que les conseils de lecture des aînées peuvent fortement orienter les pratiques personnelles de ces élèves :

(53)

74	Elève	<i>euh ma sœur elle lit ..euh alors ma mère c'est plus des euh j'crois que c'est plus des B.D ma mère et ma sœur c'est plus des .. justement après c'est elle qui me conseille les romans qu'elle a lus c'est plus sur euh soit le fantastique ou le-la science-fiction</i>
75	Enquêtrice	<i>d'accord tu lis du fantastique et de la science-fiction aussi</i>
79	Enquêtrice	<i>c'est quoi qu't'as lu en dernier</i>
80	Elève	<i>en dernier qu' j'ai lu c'était .. oh crotte comment ça s'a — Eternels ..</i>
81	Enquêtrice	<i>d'accord</i>
82	Elève	<i>j'ai juste commencé le premier tome</i>
83	Enquêtrice	<i>ok</i>
84	Elève	<i>il me reste <u>encore</u></i>
85	Enquêtrice	<i><u>vous les avez à la maison</u> ou vous les empruntez</i>
86	Elève	<i>oui oui on les a tous ..</i>
87	Enquêtrice	<i>d'accord donc vous avez une bibliothèque à la maison <u>vous</u></i>
88	Elève	<i><u>oui</u></i>
89	Enquêtrice	<i><u>vous vous filez les livres en fait</u></i>
90	Elève	<i><u>ouais on s'partage un peu les livres</u></i>

(I3X)

De la même manière, si nous nous étonnons dans un premier temps d'apprendre qu'I8X a lu des ouvrages tels que *Le Club des cinq*, qui ne sont pas tout à fait de sa génération, nous comprenons, au fil de l'entretien, que cette élève suit les conseils de lecture de sa mère et échange avec elle après lecture. Ce n'est peut-être pas tout à fait un hasard si ces deux élèves sont étiquetées comme de « bonnes élèves » par leurs enseignantes.

À l'inverse, I15X qui, au départ semblait nier toute pratique de littérature familiale, finit par nous dire qu'elle s'est intéressée à *50 nuances de Grey*, car ce livre semblait fasciner sa sœur aînée, mais n'est pas parvenue au bout de la lecture. On peut supposer qu'au-delà de l'anecdote, cela signifie que si l'aînée a bien une pratique de lecture, elle n'est pas suffisamment partagée pour que I15X y pense spontanément lorsqu'on lui demande si des personnes lisent dans sa famille, ce qui rend la transmission (ou plutôt la construction) du capital scolaire difficile. D'autant plus que tous les genres de lecture ne sont pas également rentables sur le marché scolaire. On peut donc penser que le partage d'une pratique très éloignée de la culture scolaire est d'autant plus difficile à rentabiliser s'il ne fait pas l'objet de discussions et d'échanges constants comme cela semble être le cas dans les familles de I3X et I8X.

5.3.3 Un enjeu fort autour de l'écriture domestique

Les pratiques d'écriture domestique telles que la constitution de listes, les prises de notes dans des agendas, le classement des papiers administratifs ou la communication aux autres membres de la famille de ses déplacements par des petits mots et autres pense-bête, parce qu'elles participent de la manière dont l'écrit reconfigure notre rapport au temps et à l'espace ainsi que notre rapport à la mémoire (donc aux savoirs) (Goody, 1986), jouent un rôle majeur dans l'appropriation d'une culture écrite. Nous avons donc, à notre tour, interrogé les élèves sur ses pratiques de l'écrit au quotidien, en nous inspirant des travaux de Lahire (2012).

La première chose qui ressort est que, ces pratiques d'écriture, si elles existent, ne sont souvent pas perçues par les élèves. La gestion des papiers administratifs, sauf pour 3 élèves dont les parents sont en forte difficulté avec l'écrit, semble leur échapper. Le plus souvent cette tâche incombe aux mères et les élèves ignorent bien souvent si et comment elles classent ces différents documents. Pour la plupart des élèves, cette écriture domestique ne semble pas constituer de réelle ressource. D'abord, parce que la plus grande majorité d'entre eux nous affirme que, chez eux, on ne fait pas de liste de courses. On sait « *de tête* » ce qui manque, on achète au fur et mesure en fonction « *des rayons* » du magasin, ou on se téléphone pour rappeler d'acheter tel ou tel produit. Il y a donc là une fonction de rationalisation de l'écrit qui ne se transmet pas (Lahire, 2012). D'ailleurs, la plupart des élèves ne voient pas la nécessité de faire de telles listes, car « *on sait* » ce qui manque. On retrouve donc dans ces discours des éléments, révélateurs d'un certain rapport à l'écrit, que l'on trouvait dans le discours de parents d'élèves interrogés par Lahire (2012). Néanmoins, on peut se demander si les nouvelles technologies, en modifiant les pratiques de consommation, n'ont pas, depuis l'enquête conduite par Lahire (qui date de la fin des années 90), amoindri l'intérêt de l'écriture domestique. En effet, une élève nous dit que, chez elle, on ne fait pas de listes, car on ne fait pas de courses et on commande sur chronodrive. Dans le même ordre d'idées, le rôle du téléphone portable qui permet de s'appeler pour rappeler d'acheter un produit ou pour demander « *où tu es ?* » explique l'absence de petits mots et de listes dans certaines familles. C'est pourquoi nous avons cherché à savoir si, plutôt que de faire disparaître les écrits domestiques, les nouvelles technologies n'en avaient pas introduit de nouveaux. Une petite partie de nos élèves nous indique en effet échanger des sms avec leurs parents et les membres de leurs fratries, ce qui ouvre de nouvelles possibilités autour de l'écriture domestique :

(54)

99	Elève	<i>rire non mais euh on s'parle beaucoup on s'parle beaucoup avec ma mère et du coup ben quand y'a euh .. un peu de monde on s'parle par message des fois</i>
100	Enquêtrice	<i>ah être un peu ..</i>
101	Elève	<i>pour être un peu</i>
102	Enquêtrice	<i>pour être un peu discret</i>
103	Elève	<i>oui voilà</i>
105	Elève	<i>avec mon père pour passer des informations mais avec ma mère avec mon frère pour se passer des p'tites informations aussi mais c'est tout</i>
106	Enquêtrice	<i>d'accord donc avec ton père et ton frère c'est purement <u>informatif</u></i>
107	Elève	<i><u>c'est oui</u></i>
108	Enquêtrice	<i>et avec ta mère c'est .. plus personnel</i>
109	Elève	<i>oui</i>

On peut penser que cette pratique du sms qui change de contenu et de fonction selon l'interlocuteur pour I11X est une ressource formidable dans son rapport à l'écrit et à la langue ne serait-ce que parce qu'elle lui permet de prendre conscience de différents contextes et enjeux de communication écrite. On pourrait supposer que les « agendas partagés » jouent également un rôle dans la reconfiguration des pratiques de l'écriture domestique à l'ère du numérique, mais les élèves n'évoquent aucune pratique de ce type, tout en affirmant que leurs parents ne notent rien dans des agendas de quelque forme que ce soit (numérique ou papier). Donc, si une telle pratique existe dans leurs familles, elle demeure ignorée des élèves.

Globalement, parce qu'il n'y a ni listes de courses, ni petits mots (mis à part pour les quelques élèves qui nous déclarent un usage équivalent du sms), ni agendas, on peut considérer que l'écriture domestique ne permet pas à la plupart de ces élèves de développer une forme de rationalisation qui serait scolairement rentable (Lahire, 2012). Néanmoins, pour quelques élèves de ce groupe, l'écriture domestique semble constituer un véritable enjeu de sociabilité familiale comme le montre l'extrait suivant :

(55)

108	Enquêtrice	<i>ok et les listes de courses</i>
109	Elève rire
110	Enquêtrice	<i>ah ça te fait rire alors y'a pas de liste de courses à la maison</i>
111	Elève	rire si ben en fait mon père des fois il fait des listes de courses
113	Elève	<i>mais euh les fautes d'orthographe oh my god</i>
115	Elève	c'est waouh <i>mais sinon c'est moi qui la fait la liste des courses</i>
117	Elève	<i>ouais parce que mon père euh rire quand il écrit on comprend pas</i>
122	Enquêtrice	<i>d'accord et la liste de courses quand tu la fais est-ce que t'as une organisation précise ou</i>
125	Elève	<i>j'a-j'ai ah mais genre j'aime pas mettre par exemple le pain le mettre avec la boisson par exemple parce que je sais que c'est pas dans le même rayon c'est ..</i>
127	Elève	<i>du coup j'aime bien mettre le rayon qui va avec le rayon et tout</i>
130	Enquêtrice	<i>tu fais dans l'ordre des rayons alors</i>
131	Elève	<i>oui parce que sinon j'arrive pas</i>
133	Elève	j'aime pas faire les allers retours rire <i>en plus y'a du monde rire du coup ben voilà</i>
136	Enquêtrice	<i>et toi quand tu fais la liste de courses tu fais attention à ton orthographe</i>
137	Elève	<i>ouais</i>
138	Enquêtrice	<i>même pour la liste de courses</i>
139	Elève	parce que j'ai ma sœur .. ma sœur quand elle voit la liste de courses et ben genre elle se elle rigole sur moi rire

On voit dans ce long extrait que chez I15X, non seulement on fait une liste de courses, mais cette liste de courses est également un véritable enjeu familial. L'élève y éprouve les fonctions d'organisation et de classement de l'écrit (Goody, 1986), mais aussi ses aptitudes orthographiques. On voit dans le fait qu'elle rit de l'orthographe de son père et que sa sœur puisse se « moquer » de la sienne que faire des erreurs d'orthographe dans cet écrit domestique serait prendre le risque de perdre la face. Il y a donc bien, au sein du groupe familial, un véritable enjeu de sociabilité autour de cet écrit, tout domestique qu'il soit.

Dans le même ordre d'idées, même si la plupart des élèves ignorent comment sont traités les écrits administratifs, 3 des élèves de notre cohorte, parce que leurs parents sont en forte difficulté avec l'écrit en langue française, semblent conscients de l'enjeu que représente cet écrit du quotidien. Deux d'entre eux soulignent d'ailleurs qu'il y a « beaucoup » de papiers en France et nous listent des administrations : « La CAF », « les impôts »... Ces difficultés éprouvées à l'écrit par les parents peuvent, en fonction de la configuration familiale, avoir des

conséquences différentes sur le capital scolaire de l'élève. Lahire (2012) souligne en effet qu'il peut arriver que la souffrance que certains parents ressentent à l'écrit se transmette à l'élève, ce qui peut le placer en situation de difficultés scolaires. Mais cette situation, qui contraint les parents à se décharger des activités administratives auprès de leurs enfants, peut aussi être l'occasion de valoriser l'élève en en faisant le scripteur expert de la famille (2012). Pour l'une de nos trois élèves, c'est sa sœur aînée qui assume ce rôle. Pour les deux autres, qui assument elles-mêmes cette charge, on observe deux réactions possibles : I8X nous dit que cette charge lui pèse un peu.

(56)

92	Enquêtrice	<i>d'accord est-ce qu'il reçoit des mails ou euh</i>
93	élève	<i>non c'est tout moi qui reçois pour ma mère pour mon père c'est tout moi qui reçois</i>
94	Enquêtrice	<i>donc tu fais un peu la la secrétaire</i>
95	élève	<i>ouais voilà</i>
96	Enquêtrice	<i>et t'aimes bien</i>
97	élève	<i>euh des fois c'est chiant puisque j'suis obligée de toujours tout faire pareil pour les papiers tout c'qui est papiers tout c'qui est ben euh pratiquement tout hein chèques et tout ça</i>

On peut se demander si elle tire un certain bénéfice de cette situation (en termes de compétences scripturales) ou si elle ne risque pas plutôt d'être « dégoutée » de ces tâches administratives. L'enjeu est d'autant plus fort que, pour les élèves de GA, cette rationalisation liée à l'écrit est un élément clé comme nous l'expliquons plus haut.

I11X, en revanche, semble s'épanouir dans cette situation d'expert scripteur. Elle nous disait d'ailleurs aimer la filière pour ses aspects administratifs. On peut donc penser que les difficultés que ses parents éprouvent à l'écrit, loin de constituer un handicap, lui ont donné, en tant qu'élève, un statut valorisé au sein de la famille qu'elle apprécie. Cela lui permet d'attribuer une valeur positive à l'écrit et à l'école. Comme le souligne Lahire (2012), le capital scolaire ne dépend pas tant de ce que les parents possèdent et peuvent donc transmettre à leurs enfants, mais surtout de ce que la configuration familiale permet de valoriser et de construire autour de l'écrit et de l'école.

En dehors de ces quelques pratiques d'écriture domestique, les élèves déclarent peu de pratiques d'écriture familiale (mis à part deux élèves qui nous disent que leurs sœurs et leurs mères pratiquent l'écriture du journal). Ils semblent en effet percevoir leur culture familiale comme particulièrement éloignée de la culture et des pratiques scolaires de l'écrit. Les pratiques d'écriture domestique, qui constituent selon Lahire une réelle ressource en termes d'acculturation à l'écrit, ressource qui serait particulièrement précieuse aux élèves de GA, semblent assez inégalement partagées par les élèves de notre groupe de volontaires. Mis à part quelques élèves qui possèdent dans leur entourage familial des personnes-ressources avec lesquels ils échangent régulièrement autour des pratiques de lecture, la plupart des élèves ne semblent pas avoir non plus construit de sociabilité lectorale au sein de leur famille.

Ainsi, bien que ces élèves soient issus d'un même milieu social, les pratiques de lecture et d'écriture auxquelles ils sont exposés dans leurs familles, mais aussi et surtout, la configuration relationnelle qui leur permettrait de mobiliser ces pratiques ressources pour se forger un « capital scolaire », sont très inégales.

5.4 Pratiques personnelles de littératie des élèves : une ressource inexploitée ?

À l'instar de Penloup (2002), nous émettons le postulat que les élèves ont des pratiques de lecture et d'écriture, visiblement non décelées par leurs enseignants, qui pourraient constituer une ressource didactique importante. En effet, nous postulons qu'en fondant le travail de classe sur les pratiques extrascolaires de l'élève nous pourrions agir positivement sur deux aspects :

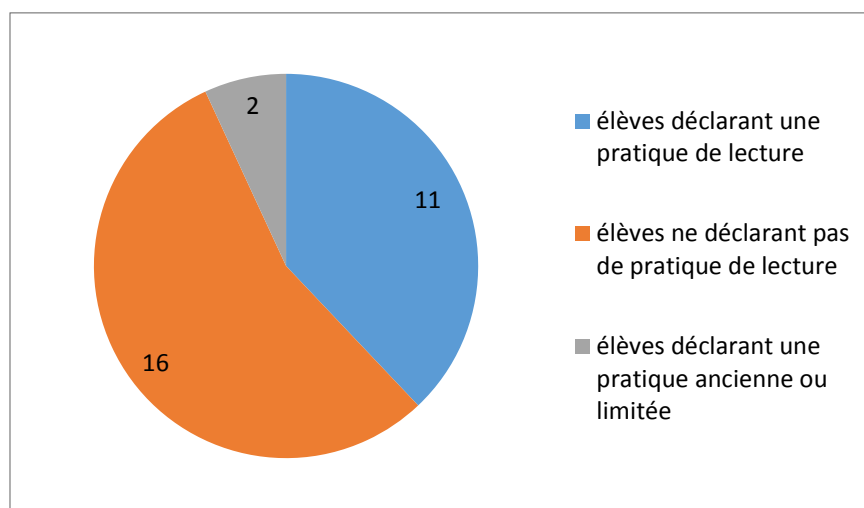
1. la motivation des élèves,
2. le transfert de compétences (d'un genre extrascolaire qu'il maîtrise vers des formes plus scolaires ou professionnelles).

C'est donc dans l'idée de pouvoir construire notre expérimentation sur les pratiques de lecture et d'écriture extrascolaires des élèves que nous avons décidé de les interroger sur ces pratiques.

5.4.1 Les pratiques personnelles de lecture des élèves : un levier didactique important (Frier, 2016)

Lorsque nous avons interrogé les élèves des deux classes impliquées dans notre projet sur leurs pratiques de lecture, sur 29 élèves, 11 ont répondu « oui » à la question : « Pratiques-tu la lecture ? », c'est ce que montre la figure ci-dessous :

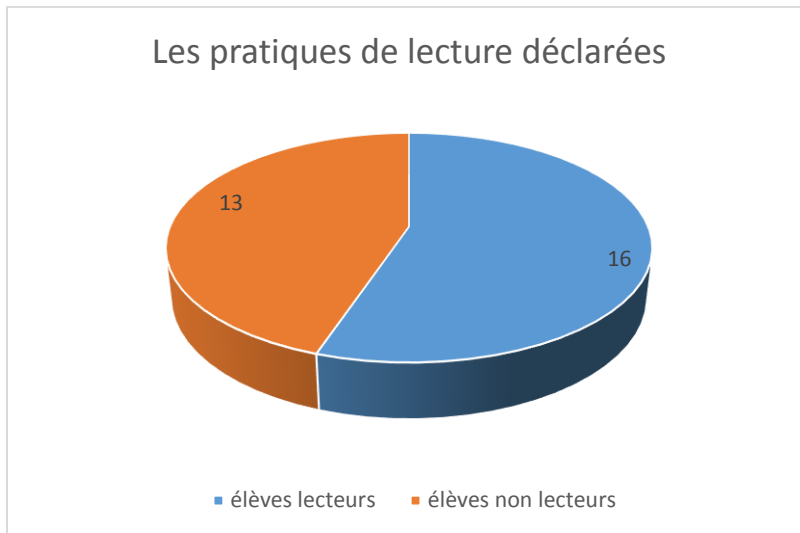
Figure 25 : les pratiques de lecture déclarées



À priori, on pourrait considérer ce nombre d'élèves se déclarant lecteurs comme peu élevé et penser que les élèves de LP pratiquent peu la lecture, néanmoins, d'autres enquêtes (Gilbert, 2008) soulignent que les élèves ont tendance à sous-estimer leurs pratiques de lecture en déclaration spontanée. La question « pratiques-tu la lecture ? » sous-entend une pratique

régulière (avec un présent d'habitude) qui peut conduire les élèves « petits lecteurs » à ne pas se déclarer. C'est pourquoi nous avons complété notre demande par une question sur la fréquence de lecture des élèves, où nous leur demandions s'ils lisaient « chaque jour », « de temps en temps » ou « rarement ». Sans surprise, le nombre d'élèves répondant à cette question est plus élevé que celui d'élèves qui s'étaient spontanément déclarés lecteurs à la question précédente. On s'aperçoit alors que plus de la moitié des élèves auraient une pratique de lecture personnelle (cf. Figure 26).

Figure 26 : les élèves lecteurs (en se fondant sur les réponses à la question sur les fréquences de lecture)



Il est intéressant de relever que, si la majorité des élèves répondant à cette question disent lire « rarement », 6 élèves sur 16 affirment lire « tous les jours ». On voit donc qu'il y a, dans les pratiques personnelles des élèves, une base possible au travail didactique autour de la lecture. Parmi les élèves qui déclarent une pratique de lecture, on note une séparation plutôt stricte entre ceux qui déclarent des lectures valorisées (comme la lecture de romans par exemple) et ceux qui déclarent des lectures moins valorisées (comme des lectures numériques). Presque aucun élève ne déclare de lecture fonctionnelle (comme des manuels techniques ou des lectures documentaires) ni de lectures parcellaires (du type : articles, morceaux d'articles, manchettes, citations)... Cette séparation entre les différents genres d'écrits dans les déclarations d'élèves pourrait être révélatrice d'une absence de continuum (Dabène, 1991) dans leur conception de l'écrit. Or, ce continuum entre les différents genres d'écrits est nécessaire à une approche littéracique des compétences scripturales telle que nous l'avons définie (cf. 1.3.1.1.2 p.31). On peut donc supposer qu'il y a, dans l'absence de perception de continuum, un frein à l'acquisition de certaines compétences. Peut-être que cette coupure empêche également les élèves de mobiliser en classe des compétences qu'ils auraient acquises dans leurs lectures personnelles. On peut donc penser que ces représentations ne sont pas favorables au transfert de compétences. Si l'on souhaite exploiter les pratiques extrascolaires des élèves pour favoriser le transfert de compétences, il faudra donc agir sur ces représentations en proposant une réelle revalorisation des pratiques des élèves.

5.4.2 La chronique : une pratique/culture commune de l'écrit

Parmi les élèves qui se déclarent lecteurs et qui déclarent notamment des lectures numériques, dont nous avons établi dans notre cadre théorique qu'elles permettent de développer de nombreuses compétences en termes de littératie avancée (cf. 1.3.2 p.39), plusieurs affirment lire des chroniques. Ce genre narratif, rédigé en plusieurs épisodes (un peu à la manière du feuilleton)— que nous avons eu l'occasion de décrire en détail dans notre chapitre méthodologique — suppose donc une lecture très régulière et engageante pour le lecteur. C'est pourquoi nous avons supposé que cette pratique pouvait être un levier didactique important dans le travail des compétences littéraciques.

Les activités personnelles de lecture que nous déclarent ces élèves, bien qu'elles soient révélatrices d'une vision parcellaire de la compétence littéracique qui, en survalorisant le modèle littéraire, peut freiner l'acquisition de certaines compétences ou le transfert de compétences développées dans le domaine privé, constituent néanmoins une formidable ressource sur le plan didactique. Le fait que ces élèves soient lecteurs, et, pour certains, des lecteurs réguliers, de textes narratifs sur supports numériques constitue en effet une occasion pour nous de mobiliser des compétences ignorées (Penloup, 2002) que ces élèves n'ont pas manqué de développer par cette pratique. Ils ont pu y développer de grandes connaissances du genre narratif, mais aussi des capacités à interagir avec le texte et son auteur (notamment par le biais des réseaux sociaux sur lesquels sont diffusées les chroniques).

5.5 Quid des pratiques extrascolaires d'écriture ?

Notre recherche étant centrée sur la production écrite, nous espérons trouver, dans les pratiques d'écriture extrascolaires des élèves, des ressources potentielles. Or, comme nous l'indiquions au début de ce chapitre, si les élèves ont des pratiques d'écriture en dehors du cadre scolaire, ils ne nous en ont pas (ou très peu) déclaré.

5.5.1 Une absence de déclaration de pratiques extrascolaires

Bien que nous soyons entourés d'écrits et amenés, par le biais du numérique, à traiter et à produire de plus en plus d'écrits (Delarue & Bautier 2015), l'écriture personnelle apparaît comme sous-estimée dans les réponses aux questionnaires de nos élèves. En effet, si nous n'avons pas demandé frontalement aux élèves « pratiques-tu l'écriture ? », nous leur avons demandé à quelle fréquence ils écrivaient, en leur proposant les mêmes items de fréquence que pour la lecture. La proportion d'élèves qui ne répondent pas à la question sur leur fréquence d'écriture (élèves qu'on peut donc supposer comme ne considérant pas avoir de pratiques d'écriture à déclarer) est à peu près la même que celle d'élèves qui ne déclaraient pas de fréquence de lecture. Cela nous laisse supposer que les élèves qui se déclaraient non lecteurs se considèrent également spontanément comme non-scripteurs (on devine donc un lien entre l'absence de pratiques de lecture et l'absence de pratiques d'écriture déclarées).

Lorsqu'on leur demande ce qu'ils écrivent, les élèves déclarent spontanément et exclusivement des écrits de classe. Seules 2 élèves sur les 29 répondants déclarent, dans un second temps, une pratique personnelle de l'écrit de fiction. Ces élèves disent en effet écrire « *des histoires* ».

5.5.2 L'écrit numérique comme ressource potentielle ?

Néanmoins, comme pour les pratiques de lecture, lorsqu'on relance les élèves par de nouvelles questions, des pratiques qui n'avaient pas été spontanément déclarées apparaissent. Nous avons donc d'abord demandé à chaque élève : « à quelle fréquence écris-tu ? » et « qu'est-ce que tu écris ? », ce qui nous a permis de voir que, si une majorité d'élèves se considère comme scripteurs c'est seulement par la production régulière d'écrits scolaires. Après quoi nous avons complété notre enquête en interrogeant les élèves sur les supports qu'ils utilisaient à l'écrit. L'intitulé de la question proposait des exemples pour encourager à la déclaration de pratiques parfois moins valorisées ou qui ne viendraient pas spontanément à l'esprit des élèves (notamment l'écriture numérique). Si, même dans cette question, des écrits clairement scolaires dominent : « *cours* », « *devoirs* », « *contrôles* », l'écriture numérique, elle, fait son apparition comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 14 : types d'écrits déclarés dans la question sur les « supports » d'écriture

Types d'écrits déclarés		
de classe	fiction	numérique
8	2	9

On retrouve ici les deux élèves qui déclarent écrire « *des histoires* » dans des « *petits cahiers* ». Pour les supports numériques déclarés, il s'agit essentiellement de réponses du type « *ordinateur* » et de très rares « *téléphones* ». Ces réponses ne sont donc pas assez précises pour déterminer s'il s'agit là de pratiques extrascolaires du type échanges dans des forums, commentaires Facebook, tweet... ou encore de productions scolaires faites sur ordinateur. Le questionnaire papier ne nous permet hélas pas, comme on pourrait le faire en entretien, de creuser la question. Néanmoins, nous pouvons raisonnablement penser que, si ces élèves lisent des chroniques, publiées rappelons-le sur les réseaux sociaux, il est possible qu'ils fréquentent suffisamment les réseaux pour y avoir une pratique d'écriture.

La littératie numérique nous semble donc une piste intéressante pour exploiter les pratiques et les compétences des élèves (Elalouf, 2012), mais aussi pour réarticuler pratiques de lecture et pratiques d'écriture.

5.6 Synthèse intermédiaire

De cette exploration du rapport à l'écrit des élèves impliqués dans notre projet, nous retenons donc qu'il existe, dans les pratiques comme dans l'attitude des élèves vis-à-vis de l'écrit un certain nombre de leviers didactiques :

1. des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture numériques qui ont pu générer des compétences exploitables et constitueraient des leviers de motivation ;
2. une conscience aigüe de l'importance de l'écrit et plus particulièrement de la langue dans la culture scolaire et dans la réussite scolaire, qui fait que les élèves ont conscience de l'important de l'écrit ;
3. une forte capacité de l'élève à entretenir un rapport affectif au livre, qui favorise l'investissement non plus en tant qu'élève, mais en tant que sujet.

Mais il existe également dans les représentations que les élèves ont de l'écrit un certain nombre de freins dont nous devons tenir compte dans notre dispositif de remédiation :

1. Une représentation « tronquée » des compétences littéraciques qui sépare le lire et l'écrire,
2. Une représentation « tronquée » de la tâche d'écriture qui sépare la langue et le texte,
3. Une difficulté à percevoir l'ensemble des fonctions de l'écrit et, plus globalement, à se représenter toute la tâche dans sa complexité.

Enfin, nous souhaiterions clore cette partie sur un aspect du rapport à l'écrit des élèves qui nous semble particulièrement problématique. La majorité des élèves semble en grande difficulté lorsqu'il s'agit de porter un regard réflexif sur l'écrit. Le taux de non-réponse aux questions de définition du verbe « écrire » nous semble particulièrement significatif. 9 élèves ne répondent pas du tout à cette question. Dans un second temps, on observe que, peut-être sous l'influence des questions précédentes (qui portaient sur les fonctions de l'écrit), les élèves définissent essentiellement l'écrit par sa fonction avec des phrases du type : « ça sert à », au lieu de proposer des périphrases définitives, du type « écrire c'est » ou de tenter une approche par synonymie ou hyperonymie. Ce type de formulation nous montre donc que les élèves ne sont pas familiers avec les exercices de définition. On observe également un taux de non-réponses assez important aux questions sur les compétences littéraciques des élèves. Indépendamment du degré de lucidité des élèves quant à leurs compétences et du nombre d'élèves qui disent n'avoir « aucun point fort » ou que « tout » est leur « point fort », on ne peut que relever la quantité importante d'élèves qui ne répond pas à des questions comme « quels sont tes points forts ? », « quels sont tes points faibles ? », en écriture comme en lecture.

Tableau 15 : taux de non-réponses à la question : « quels sont tes points faibles en écriture ? »

	je ne sais pas	pas de réponse	total
nombre d'élèves	6	5	11

Sur les 25 élèves qui répondent à cette partie de notre enquête, 11 n'ont pas de réponse à cette question. Certains disent « je ne sais pas », d'autres laissent des blancs ou font des croix. Cette propension à la « non-réponse », très marquée dans les questions de définitions : « qu'est-ce qu'écrire », « qu'est-ce que rédiger ? » et d'autoévaluation nous semble révélatrice à la fois d'un manque de recul réflexif des élèves (Penloup, 2007) et d'un manque d'entraînement aux tâches métascripturales. En nous fondant sur les hypothèses avancées dans notre cadre théorique, nous tenterons donc de remédier à ce manque dans notre expérimentation.

5.7 Une autre approche de la compétence rédactionnelle des élèves à l'entrée en GA

Comme nous l'exposons dans notre état de l'art, les difficultés rédactionnelles qui seraient propres aux élèves de LP n'ont pas été à ce jour clairement identifiées par la

recherche en didactique et très peu d'études se sont penchées sur les caractéristiques des écrits des élèves de LP, si tant est que de telles caractéristiques existent réellement (le public de LP et les exigences à l'écrit dans les différentes filières étant fort hétérogènes). Si Guernier *et al* (2016) se sont penchées sur les écrits d'élèves de LP et ont permis d'apporter un éclairage nouveau sur les difficultés orthographiques et métagraphiques de lycéens professionnels ayant un rapport difficile à l'écrit, aucune recherche ne s'est jusque-là interrogée sur la compétence rédactionnelle de ces élèves dans toute sa complexité. Les classes de gestion-administration, parce qu'elles scolarisent essentiellement des élèves ayant été orientés par l'échec (Chauvel, 2011 ; Cnesco & Ciep, 2016 ; Palheta, 2011), mais aussi et surtout parce qu'elles sollicitent énormément de savoir-faire rédactionnels, constituent par conséquent un formidable terrain de recherche pour explorer davantage les compétences rédactionnelles de ces élèves.

L'analyse qui va suivre s'inscrit donc dans la phase 1 de la recherche et a pour objectif principal d'opérer un diagnostic des compétences rédactionnelles des élèves de GA, en complément du diagnostic que nous venons de poser quant à leur rapport à l'écrit. Ce diagnostic devrait nous permettre :

1. d'identifier des compétences, jusque-là ignorées (Penloup, 2007) des élèves comme de leurs enseignants, sur lesquelles fonder notre dispositif expérimental
2. d'identifier précisément quelles sont les difficultés particulières que rencontrent ces élèves à l'écrit, difficultés auxquelles devra remédier notre dispositif.

Schéma 14 : les données traitées dans cette partie

Productions écrites	Test
<ul style="list-style-type: none"> • productions écrites de l'atelier rédactionnel (29 productions exploitables pour l'analyse) en classe A 	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-tests d'orthographe grammaticale 12 répondants classe A - 11 répondants en classe B - 22 répondants en classe témoin • Pré-test ponctuation 10 répondants classe A- 11 classe B- 22 classe témoin • Pré-test de mise en paragraphe - 11 en classe A- 9 classe B -17 classe témoin • Production d'un écrit professionnel 7 en classe A- 7 en classe B - 14 en classe témoin • Production d'un texte narratif 10 en classe A- 10 en classe B- 15 classe témoin

22

²² Dans cette partie de l'analyse, contrairement à la précédente, nous incluons des données issues de la classe témoin, car les résultats aux prétests des 3 classes sont suffisamment proches pour dresser un profil commun des élèves de GA.

Compte tenu de la configuration particulière de notre recueil de productions écrites (cf. 2.3.1.3.1 p.83), nous avons donc été amenée à concentrer notre analyse sur un corpus de 29 mails collectés dans la classe A. Nous reprendrons dans la suite de notre analyse des éléments développés dans un article coécrit avec Marie-Paule Jacques (Jacques & De Amaral, 2018). Cette première analyse fouillée de productions écrites va nous permettre d'identifier des compétences à exploiter, mais aussi des zones de difficultés communes à plusieurs élèves, et sera complétée par des données issues des prétests (élargies à la classe B et à la classe témoin).

5.7.1 Un recueil de productions réduit : des informations en creux?

Comme nous l'expliquons dans notre méthodologie, la phase d'observation ne nous a pas permis de recueillir autant de productions écrites que nous l'espérions, ce qui pose des difficultés pour l'analyse, mais constitue en soi une donnée. En effet, lorsque l'on voit que sur un effectif officiel d'une vingtaine d'élèves (avec en moyenne 15 présents par séance) nous collectons moins de 10 productions sur la plupart des séances, on peut considérer que la première des difficultés à surmonter est tout simplement de faire écrire tous les élèves. Nous pouvons déjà émettre des hypothèses sur les causes de cette absence quantitative d'écrits du côté des élèves : manque de goût de l'écriture, insécurité scripturale (Dabène, 1991), difficultés à donner du sens aux activités de production écrite proposées en classe. Toutes ces hypothèses semblent crédibles au vu de ce que nous savons désormais du rapport à l'écrit de certains élèves de ces classes. Néanmoins, ces éléments, qui ne correspondent aucunement au profil de tous les élèves, sont à mettre en perspective avec d'autres explications d'ordre pédagogique, du côté des enseignants cette fois. On a pu observer en effet que le temps consacré à la production et que la ritualisation autour des activités d'écriture étaient réduits en classe. La conjugaison de ces différents éléments que nous avons pu exposer dans les chapitres précédents nous permet d'ores et déjà d'identifier un premier défi à relever dans notre dispositif expérimental : permettre à tous les élèves d'entrer dans l'écrit et de produire de la matière textuelle si possible à toutes les séances. On note également que la longueur des textes produits lors de ces activités de classe est révélatrice (avec un nombre moyen de mots par texte qui ne dépasse pas 84 dans la classe A). En effet, dans des textes si courts, il est difficile d'évaluer ou de développer des compétences en grammaire du texte : notamment autour de la cohésion textuelle ou de la mise en paragraphes. On peut donc déduire de l'aspect réduit de notre corpus plusieurs éléments :

1. il existe côté élève comme côté enseignant un certain évitement de la tâche de production, lié à un rapport problématique à l'écrit
2. les élèves, puisqu'ils ne sont pas entraînés à produire des écrits longs, risquent de rencontrer des difficultés textuelles accrues : mise en paragraphes, construction de la cohésion textuelle...

5.7.2 Des compétences ignorées

Si les élèves impliqués dans notre recherche ont sans doute des « lacunes », ou en tout cas des difficultés auxquelles il faudrait remédier (reste encore à les identifier dans leurs textes), nous pensons qu'il y a avant tout des compétences à faire mobiliser, faire valoir et développer

dans ces classes. C'est pourquoi nous nous intéressons dans un premier temps aux réussites des élèves au travers d'un corpus de mails collectés dans la classe A.

5.7.2.1 *Présentation du corpus de mails et de la tâche prescrite*

Au cours des trois dernières séances d'atelier de la classe A, les enseignantes ont travaillé sur la production de courriers électroniques. Cet exercice est particulièrement emblématique des situations de production auxquelles peuvent être confrontés les élèves de GA au lycée ou en stage puisqu'il mobilise des compétences de littératie numérique et d'écriture professionnelle dont nous avons présenté la complexité dans notre deuxième chapitre (cf. p.39). Les écrits analysés ci-dessous s'inscrivaient dans un « scénario pédagogique » qui correspond aux pratiques habituelles des enseignantes de gestion (préconisées tant par le référentiel de formation que par les manuels d'ateliers rédactionnels et de GA). « Il s'agissait d'organiser un séminaire dans une usine de parfum pour une entreprise de fleuriste fictive souhaitant se réorienter vers les produits de luxe. Les élèves avaient pour consigne de :

- 1) trouver, parmi des fiches horaires de train et d'avion présentées dans le dossier d'accompagnement de l'exercice, le transport qui correspondait aux attentes de l'employeur, listées dans une note de synthèse ;
- 2) rédiger un courriel à destination de leur supérieur afin de lui communiquer le résultat de ces recherches et de lui conseiller le meilleur transport possible ;
- 3) préparer ensuite un second courriel de convocation, à destination des employés de l'entreprise, accompagné du programme du séminaire, ajouté au courriel en pièce jointe.

Les éléments à leur disposition pour la rédaction des deux courriels étaient :

- le scénario global fournissant le contexte (nom de la société, nom du gérant, motivation générale : organisation d'un séminaire) ;
- les directives pour l'organisation du déplacement Lyon-Nice (arrivée impérative avant 12 h) ;
- des copies d'écran de recherches préalables pour un trajet en train et un trajet en avion, avec horaires et prix ;
- un programme du séminaire fictif.

Les modalités de réalisation de ces deux messages électroniques étaient assez souples et la possibilité avait été donnée aux élèves de proposer des productions collectives. Certains messages ont donc été cosignés par trois ou quatre élèves. Certains élèves ont également choisi de constituer des groupes après avoir travaillé individuellement à un premier jet tandis que d'autres n'ont produit qu'une version. » (Jacques & De Amaral, 2018, p.5) Sur les 40 productions recueillies lors de cette séance du 11 avril 2017, 29 correspondent en effet à cet exercice, les 11 autres étant pour la plupart des « copiés-collés » d'une recherche internet censée avoir été effectuée sur une autre séance dans le cadre du même scénario pédagogique et finalisé en début d'heure. Nous excluons donc ces 11 produits du corpus (bien que la pratique du copier-coller soit révélatrice d'une difficulté à concevoir à la fois ce qui fait texte et ce que signifie être auteur de son texte qui ne manquent pas d'intérêt sur le plan didactique).

5.7.2.2 *Des compétences communicatives*

L'analyse détaillée de ces 29 productions (17 mails à destination du supérieur hiérarchique et 12 mails de convocation) permet de mettre en évidence un certain nombre de compétences visiblement partagées par l'ensemble des élèves de cette classe.

Les élèves font montre d'un grand nombre de compétences communicatives, ce qui constitue, rappelons-le, un des enjeux majeurs de l'écriture professionnelle qui a avant tout une visée d'efficacité communicationnelle.

Les courriels fictifs adressés à un supérieur hiérarchique démontrent de la part des élèves une réelle compréhension de la relation qui s'établit dans l'univers professionnel, et ce alors même qu'ils sont âgés de 15 à 17 ans et qu'à ce stade de leur année de seconde, ils n'ont, pour la plupart, effectué qu'un stage en entreprise. « Dans 15 messages sur 17, on voit que l'auteur justifie clairement les propositions de trajet, qui constituent le cœur de son message, par une recherche d'informations. L'élève endosse ainsi un rôle d'assistant, qui consulte et analyse les informations disponibles et en dégage des conseils ou des préconisations » (Jacques & De Amaral, 2018, p. 8), rôle qui cadre parfaitement avec le scénario pédagogique qui lui était proposé. Cela donne aux textes collectés « une teneur argumentative tout à fait pertinente compte tenu du contexte de communication supposé (nous conservons dans chaque extrait la graphie produite par l'auteur) :

(57)

J'ai prospecté les vols et les trains pour le trajet du séminaire, j'ai constaté que les vols étaient plus intéressants,

Je me suis renseigné sur le mode de transport concernant le séminaire du 08/05 au 10/05. Le transport en avion me semblait plus intéressant autant sur le prix que sur la durée du voyage.

J'ai regardé les vols et les train pour le seminaires à Nice. J'ai constaté que les vols étaient plus interresant. C'est pour cela que j'ai fait le choix de vous proposer le vol du lundi 8 mai à 8 h 30 » (Jacques & De Amaral, 2018, p. 8)

Notons également que les élèves, en optant pour le vouvoiement et pour un registre très soutenu, malgré quelques tournures parfois malhabiles— comme l'usage d'un « *je vous informe que* », s'agissant d'un acte de conseil ou de suggestion— montrent qu'ils savent tenir compte de la différence de statut hiérarchique. Or, la prise en compte du destinataire dans la communication écrite, qui plus est lorsqu'elle est électronique, représente un réel défi. Bien que la situation de communication proposée dans le second type de mail (convocation au séminaire) ait posé plus de difficultés aux élèves, on peut néanmoins considérer que cette compétence communicative (au moins dans la gestion de la relation au destinataire) semble acquise. « La consigne associée au courriel, "*Préparer l'email de convocation des salariés sur le support ci-dessous*", n'offrait pas un cadre aisé à trancher : le texte devait-il adopter le ton assez abrupt de la convocation ou celui plus avenant de l'invitation ? ». Bien que l'on perçoive une réelle difficulté énonciative et une plus forte hétérogénéité dans les performances des élèves, « 11 scripteurs sur 12 ont résolument opté pour le ton de l'invitation qui semble bien le plus adapté » (Jacques & De Amaral, 2018, p. 9) pour un échange entre pairs.

5.7.2.3 *Des compétences en termes de genre textuel*

Ce corpus de mails nous montre également que les élèves de cette classe ont une bonne maîtrise des codes du genre du mail. Genre qui a une place très importante dans l'univers professionnel dans lequel ils seront amenés à évoluer, mais aussi dans l'enseignement qu'ils

reçoivent : l'approche par les genres étant l'approche pédagogique dominante dans l'enseignement observé. Si l'on se fonde sur les exigences présentées dans le manuel de gestion (Addis, Gauthier, Koleosho Raji, Mullet, & Ravaine, 2016) (cf. figure ci-dessous), on constate que la grande majorité des élèves maîtrise parfaitement les attendus, mis à part peut-être lorsqu'il s'agit d'évaluer les éléments à reprendre dans un mail de réponse et la correction orthographique (points sur lesquels nous reviendrons dans une seconde partie d'analyse).

Figure 27 : le mail dans les manuels de gestion

3. Le style de rédaction et de présentation

Le message électronique professionnel doit respecter certaines règles. La netiquette définit les règles de conduite et de politesse à adopter lors de la rédaction de messages électroniques.

- Il faut commencer par la **formule d'appel**. Il n'a pas besoin d'indiquer la date, le lieu, l'expéditeur et le destinataire comme sur un courrier classique. Cela se fait automatiquement ; il suffit de remplir les fenêtres prévues à cet effet par la messagerie électronique. Le message sera automatiquement daté avec l'heure de son envoi. La formule d'appel est **plus directe surtout lorsque l'on a des relations professionnelles habituelles** avec la personne. Par exemple, « Bonjour » ou le prénom de la personne est suffisant.
- L'**objet du message** est très précis.
- Le **texte du message** est concis et le **style direct**.
En cas de réponse à un courrier, reprendre quelques éléments du message original, ce qui facilitera la compréhension du correspondant.
- La **formule de politesse** est **simplifiée** (« Cordialement », « Bien à vous », « Sincères salutations », « Courtoisement », etc.) ;
- La **signature** : prénom et nom de l'expéditeur, éventuellement la fonction.

La rapidité de la rédaction ne doit pas faire oublier la relecture et la correction des fautes d'orthographe.

« Un seul message a omis la “formule d'appel rituelle ». Celle-ci est présente sous la forme “*Bonjour*” dans l'écrasante majorité des productions. Les scripteurs ont ainsi intégré le caractère moins formel du courriel qui autorise un style plus direct lorsque le message prend place dans un circuit d'échanges habituels (Figure 27 p.227). Rappelons que la situation fictive présentée aux élèves leur attribue un commanditaire masculin. Deux élèves ajoutent assez logiquement “*Monsieur*” à la formule d'appel : “*Bonjour Monsieur*”, mais un autre utilise “*Bonjour Madame*”. Dans les deux cas, les élèves ne se rendent pas compte que ce qui pourrait apparaître comme une marque de politesse aboutit à produire un effet décalé, à la fois plus oral et plus protocolaire. Un autre élève commence son message par seulement “*Madame*” (peut-être ces “*madame*” s'adressent-ils à l'enseignante ?), qui tire alors le message vers les formes de la lettre plutôt que du mail.

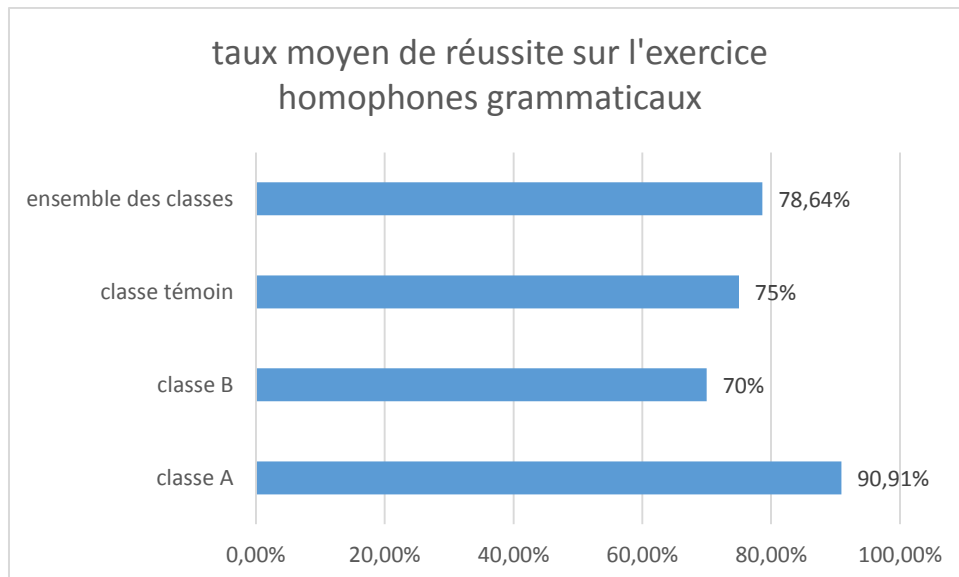
La formule de politesse est elle aussi massivement présente, sous la forme “*Cordialement*”, à l'exception d'un élève (différent de celui qui a omis la formule d'appel) qui n'écrit rien pour clore le message. Pour la signature, 23 messages adoptent la double mention du nom et de la fonction, comme il est recommandé, 5 adoptent le nom seul et 1 message ne comporte pas de signature. On constate qu'au final, seuls trois messages sur les 29 recueillis ne sont pas totalement conformes aux attentes explicitées dans le manuel. » (Jacques & De Amaral, 2018, p. 7)

5.7.2.4 Des compétences orthographiques

Les résultats que nous avons pu observer dans le cadre de certains tests d'orthographe grammaticale de notre prétest laissent à penser que les élèves de GA disposent de plus de compétences que leur discours (Guernier *et al.*, 2017) comme celui de leurs enseignants (Guernier, 2008) ne le laisse supposer. Nous avons pu constater, en effet, que les élèves des trois classes manifestent, dans le cadre de nos prétests, un certain nombre de compétences linguistiques hors contexte de production.

En effet, comme nous l'exposons dans notre chapitre méthodologique (cf. 2.3.1.3.2.1 p.85) des travaux antérieurs (cf.1.3.5.1.1 p. 51) nous ont amenée à supposer que les élèves pouvaient rencontrer des difficultés particulières dans certains domaines de l'orthographe grammaticale sur lesquels nous avons donc choisi de les tester. Parmi ces domaines figuraient notamment les homophones grammaticaux.

Figure 28 : taux de réussite à l'exercice sur les choix d'homophones²³



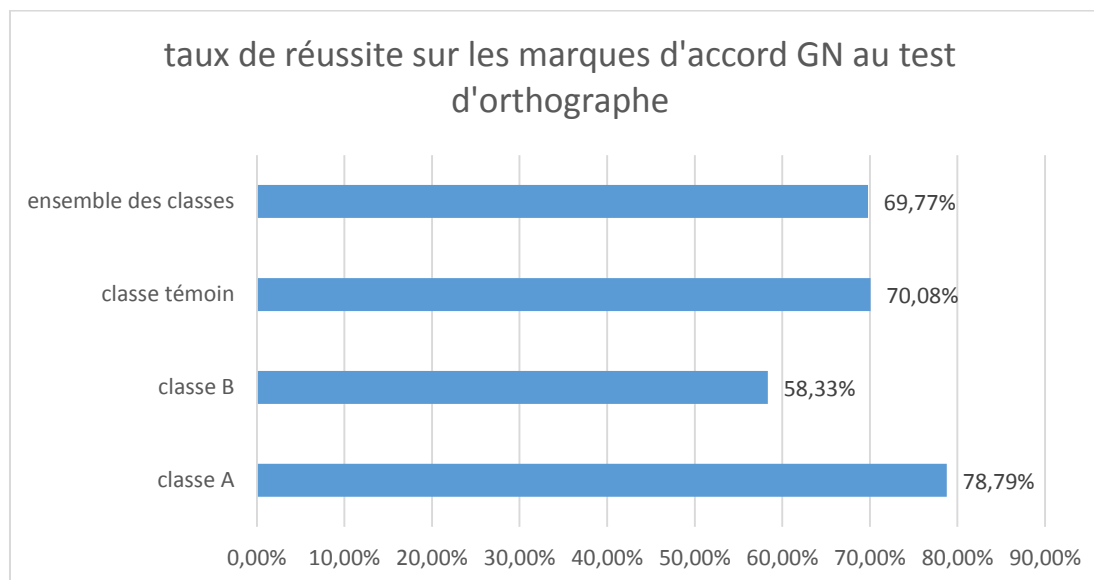
Pourtant on sait que, en contexte de production (Lucci & Millet, 1994), l'orthographe des homophones pose de nombreuses difficultés et occasionne un taux important d'erreurs. Cela signifie donc que si, face au surcoteur cognitif de la tâche d'écriture, les élèves peuvent se tromper, ils n'en disposent pas moins de connaissances et de compétences qu'ils pourraient mobiliser.

Notre projet de recherche nous a amenée à nous concentrer sur des secteurs que nous considérons comme relevant exclusivement de l'ordre du scriptural et particulièrement problématiques pour les élèves les moins pourvus en capital scolaire. Les études de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance, 2016) portant sur les erreurs orthographiques dans des dictées d'élèves de CM2 mettent en avant des difficultés croissantes dans le domaine de l'orthographe grammaticale notamment en ce qui concerne les marques d'accord. Nous avons donc choisi de tester les élèves impliqués dans cette

²³ Les résultats à l'ensemble des prétests, sont accessibles sur la clé USB donnée en annexe de la thèse : D:\Annexes données Ecrire@lp\phase 1 état des lieux chapitres 3-4-5\Données élèves\Pré-tests

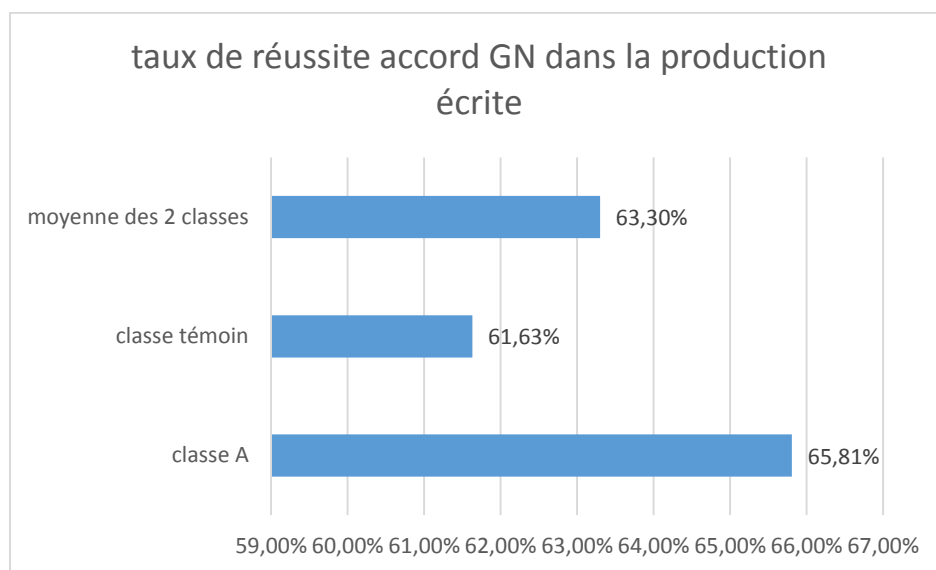
recherche sur les marques d'accord dans le groupe nominal (déterminant + nom ou déterminant + nom+ adjectif). Les taux de réussite sur ces exercices (surtout sur les groupes nominaux ne comprenant pas d'adjectifs) sont assez élevés. On observe que les élèves des trois classes confondues ont obtenu un score moyen de 69,70 % à l'exercice du prétest qui portait sur les marques d'accord dans le groupe nominal (le taux de réussite descendant néanmoins à 58 % en moyenne dans la classe B).

Figure 29 : taux de réussite à l'exercice sur les marques d'accord



Cette réussite se confirme d'ailleurs en contexte de production pour les élèves de la classe A et de la classe témoin — bien que les groupes nominaux produits par les élèves soient plus complexes que ceux proposés par notre test et comprennent notamment plus d'adjectifs — (dont l'accord est identifié comme occasionnant un fort taux d'erreur par l'étude de la DEPP (2016)). Les récits produits au prétest présentent 63,30 % de groupes nominaux dont l'accord est correct. Preuve que ces élèves de LP semblent disposer d'une compétence assez solide dans l'accord du groupe nominal pour réussir même face à la complexité d'une tâche de production, très demandeuse sur le plan cognitif.

Figure 30 : taux de réussite dans les récits produits aux prétests pour l'accord dans le groupe nominal



Ces derniers éléments nous semblent particulièrement importants à soulever, car ils viennent nuancer un discours sans doute parfois trop alarmiste sur les « lacunes » orthographiques des élèves de LP. Discours que nous avons pu relever chez les enseignants comme chez les élèves de notre projet de recherche et qui vient focaliser l'attention sur les composantes formelles de la compétence scripturale des élèves de LP plutôt que sur d'autres éléments, moins visibles, qui posent au moins autant de difficultés à ces jeunes scripteurs.

5.7.2.5 Un transfert problématique des compétences

Si, comme nous venons de le montrer, les élèves disposent bien de compétences observables dans des exercices décontextualisés, mais aussi dans leurs productions écrites, il semble néanmoins, au vu des comparaisons que nous pouvons faire entre les mails recueillis dans la classe A et les écrits narratifs produits au prétest, que le transfert de ces compétences pose problème.

5.7.2.5.1 Une compétence moins assurée sur d'autres genres professionnels

La maîtrise du genre professionnel qu'est le mail dans la classe A, et notamment le mail adressé à un supérieur (Jacques & De Amaral, 2018), contraste avec les performances obtenues par l'ensemble des élèves de LP (classe A et classe témoin) au prétest dans l'activité de production écrite qui leur était proposée sur un autre genre, lui aussi professionnel : le compte rendu. Notre prétest comprenait en effet la production d'un écrit professionnel, choisi par les enseignantes pour sa correspondance avec le référentiel de formation de GA. Elles ont donc opté pour le « compte rendu », qui, comme nous avons pu le constater lors de nos séances d'observation de classe de première, figure bien dans les manuels d'atelier rédactionnel. La première observation que nous pouvons faire est que, sur les 45 participants au prétest, seulement 28 ont validé un rendu pour cet exercice (en comptant les « je ne comprends pas » et les réponses vides). On voit donc que les élèves se trouvent en difficulté pour mobiliser leurs compétences face à un genre nouveau.

Le compte rendu nécessite une forme de neutralité peu compatible avec nos critères d'analyse concernant l'investissement énonciatif. De plus, il n'est pas toujours structuré en paragraphes et présente des tournures syntaxiques particulières (avec l'emploi de phrases nominales ou de verbes à l'infinitif) qui rendaient l'analyse en termes d'orthographe comme de grammaire de texte assez difficile. Nous n'avons donc pas pu lui appliquer de critères d'analyse semblables à ceux utilisés pour le mail. De plus, en cohérence avec nos objectifs de recherche participative, nous souhaitions essentiellement savoir si les performances des élèves sur cet écrit professionnel ayant une place de choix dans les programmes de GA étaient conformes aux exigences des enseignants. C'est pourquoi nous avons choisi de soumettre ces exercices, une fois les textes anonymés, à l'évaluation d'une enseignante de GA (cf. annexe 8.10 p.390). Cette évaluation nous permet donc de nous faire une idée de la qualité professionnelle de l'écrit rendu et du degré de conformité de cet écrit aux normes scolaires (l'amélioration des performances de l'élève en stage comme en examen étant des enjeux importants de ce projet de recherche-action cf. 2.3.1.3.2.5.1 p.89). Nous fonderons donc ici nos observations sur les performances des élèves et sur leur capacité, d'après l'enseignante, à se conformer aux critères du genre qui a, comme le mail, une visée communicative. Les grilles de l'enseignante (qui notait sur 35) comportaient un item « contenu » et un item « langue ». L'item « contenu » portait sur le respect des attendus du genre et sur le contenu informatif du texte produit. On retrouve donc là en partie nos propres critères d'évaluation qui nous ont permis de déceler une capacité des élèves à « informer » et à respecter les codes du mail. L'item « langue » concentre essentiellement des aspects syntaxiques et orthographiques (les comptes rendus recueillis étant peu rédigés, on se situe essentiellement à l'échelle du mot).

Tableau 16 : notes mises par l'enseignante aux comptes rendus

	note moyenne contenu/20	Note moyenne langue/15	note moyenne finale/35	note finale moyenne convertie/20
classe A	8	5,75	13,75	7,86
classe témoin	4,14	3,86	8	4,57

Étant donné que certains élèves ont validé des écrans vides ou ont écrit « *je ne sais pas* » ou « *je ne comprends pas* » et ont donc obtenu des zéros, nous proposons un recalcul, plus fidèle, en excluant ces zéros.

Tableau 17 : notes obtenues par les élèves (sans les zéros liés aux réponses vierges)

	note moyenne contenu/20	Note moyenne langue/15	note moyenne finale/35	note finale moyenne convertie/20
classe A	9,14	6,57	15,71	8,98
classe témoin	5,8	5,4	11,2	6,4

Les notes en elles-mêmes nous intéressent peu, parce que, même si on connaît les critères de l'enseignante on ne connaît pas précisément son barème. On ne peut d'ailleurs pas exclure que, même si les textes étaient anonymés, la classe A ait pu être avantagée dans la notation

(puisque c'est leur enseignante qui a évalué). Ce n'est donc pas la faible moyenne obtenue dans les deux classes ni le comparatif entre la classe A et la classe témoin (peu fiable en raison des motifs que nous venons d'exposer) qui vont retenir notre attention ici. En revanche, on voit que, même en excluant les zéros, les comptes rendus proposés par les élèves sont très loin de restituer l'ensemble des informations attendues.

Les élèves de la classe A ne sont donc visiblement pas parvenus à mobiliser ici une compétence communicative qui nous semblait pourtant bien maîtrisée pour la majorité d'entre eux qui, même s'ils ne parvenaient pas tous à restituer toutes les informations attendues dans leurs mails, montraient néanmoins une bonne capacité à gérer leur relation au destinataire et une certaine maîtrise des codes du genre « mail ». Les commentaires de l'enseignante indiquent en effet que la fiche sur le compte rendu est à revoir et l'on observe en effet que nombre de comptes rendus ne restituent pas l'ensemble des informations attendues (ce qui relève de la compétence communicative des élèves) ou ne proposent pas de réorganisation de ces informations ni de « *recul critique* » (ce qui relève, d'après la grille de l'enseignante, des attendus du genre compte rendu).

Le compte rendu proposé par I7Y ci-dessous montre bien cette absence d'organisation des informations, de positionnement vis-à-vis de ces mêmes informations, mais aussi de maîtrise des codes formels liés au compte rendu :

(58)

« L'argument de vente pour la gamme de nouveaux chocolat c'est que le sucre est remplacé par un produit 100 % naturel.

Pour l'élargissement de la zone de distribution il y aura des implantation dans le sud-est car il y a un fort potentiel de clientel.

Il y aura des nouveaux recrutement pour gérer la zone sud-est ou il y aura une nouvelle implantation. »

Cet élève ne mentionne ni la date, ni les présents, ni les excusés. I5X, elle, semble maîtriser la forme du compte rendu, mais ne pas en avoir bien saisi la fonction puisqu'elle emploie le futur (comme si la réunion n'avait pas encore eu lieu), ce qui nous montre bien que l'acte de langage qui consiste à « rendre compte » n'est pas maîtrisé ou pas compris par cette élève :

(59)

« Le 27/04 à 9h30, une réunion du service commercial est organisée. Il y aura le responsable, M. PICARD et des commerciaux, Mme BUFFALO Lydie, Mme DUBOIS Amélie, M. FILIPPI Jean-Marie, M. MUSSO Bernard et M. TOLA Julien.

La réunion parlera sur les arguments de vente pour le lancement de la nouvelle gamme chocolat sans sucre, sur l'élargissement de la zone distribution, et du recrutement du nouveau commercial.

Tout d'abord, M. Picard prendra la parole et fera une présentation détaillée des 3 modèles qui s'ajoutent aux 19 produits actuellement dans l'entreprise. Il parlera également de la diversification de la gamme selon la demande pour arriver à une égalité avec une production traditionnelle. Enfin il parlera des noms des 3 premiers chocolats : "Le palais d'or", "Le marbré" et "Le suprême". [...] »

Globalement, les comptes rendus proposés par les élèves montrent qu'ils ont eu du mal à sélectionner et organiser les informations (ce qui explique des notes en dessous de la moyenne à l'item « contenu » de la grille). Compte tenu des nombreuses annotations de l'enseignante renvoyant aux normes du genre (sur les aspects rédactionnels : emplois inappropriés du futur, formels : absence de date ou d'ordre du jour, et sur le contenu : informations manquantes ou mal hiérarchisées), on peut se demander si une partie des difficultés rencontrées par les élèves dans cet exercice ne seraient pas liée à un enjeu communicatif mal cerné au sens où les élèves ne sauraient pas à qui est adressé ce compte rendu et dans quel but. On observait en effet dans la production de mails que les élèves étaient, dans leur grande majorité, plus efficaces lorsqu'il s'agissait de s'adresser à un supérieur fictif qu'à leurs pairs.

Cela nous pousse à nous interroger sur la capacité des élèves à transférer des compétences vers d'autres genres, en dehors du domaine professionnel. On peut se demander en effet comment les élèves pourraient mobiliser ces compétences dans des écrits académiques par exemple alors qu'ils sont déjà en difficulté pour les mobiliser d'un écrit professionnel à l'autre. Il y a donc là un enjeu didactique important.

5.7.3 Des difficultés dans des domaines proprement scripturaux

5.7.3.1 Des difficultés orthographiques

Si l'on s'intéresse aux performances des élèves dans notre corpus de mails (Jacques & De Amaral, 2018), dans les domaines de la syntaxe, de l'orthographe ou du vocabulaire, on peut effectivement relever des défaillances qui correspondent aux difficultés souvent identifiées par les enseignants, quel que soit le niveau scolaire (Colin, 2014). On relève notamment des tournures maladroites et des erreurs d'orthographe :

(60)

Je vous invite à être convoquer au Programme du Séminaire « Fragonard » du 08/05/2017 au 10/05/2017.

« La plupart des élèves butent sur l'orthographe grammaticale », notamment sur des points identifiés par Millet *et Al* (1994) comme particulièrement discriminants, « puisque les élèves les moins pourvus en capital scolaire y accordent moins d'attention que les autres » (Jacques & De Amaral, 2018, p. 12). On observe notamment des erreurs de marques de temps ou de personnes dans les finales verbales ou des confusions sur les différentes orthographes possibles des finales verbales en er, é, ai... Ces erreurs observées dans notre corpus de mails collectés en contexte écologique dans la classe A dont voici deux exemples se confirment en effet sur l'ensemble des trois classes lors de nos prétests orthographiques :

(61)

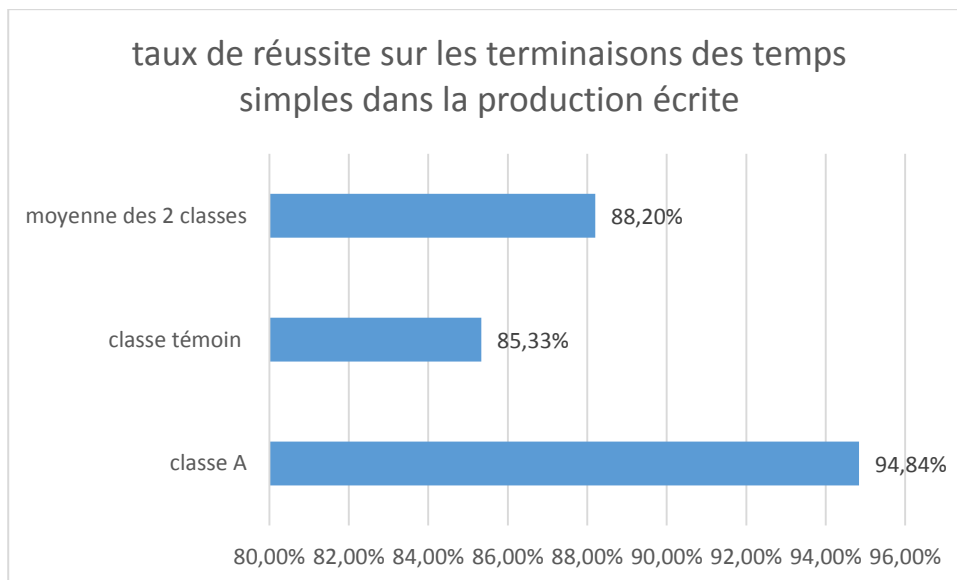
Veillez nous confirmez définitivement et le plus rapidement votre retour avant le 25 avril.

Si vous accepter cette proposition je pourrais faire les réservation.

En effet, si les élèves de la classe A et de la classe témoin parviennent, semble-t-il par des stratégies d'évitement, à masquer leurs difficultés dans la tâche de production de récit (en ne produisant que des formes verbales dont l'orthographe ne leur pose pas problème), leurs résultats dans la partie purement orthographique des tests (lorsqu'on ne leur laisse plus le

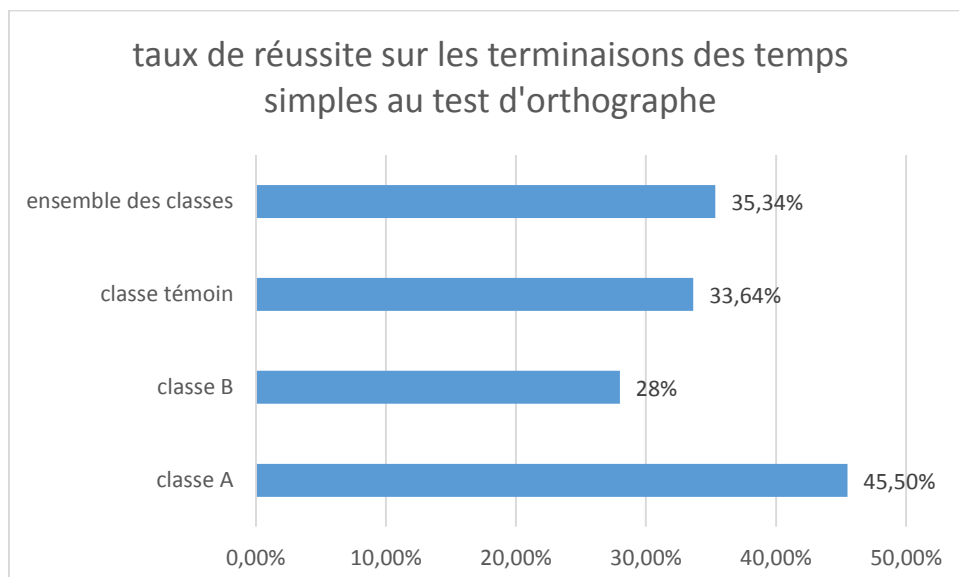
choix des mots à orthographier), montrent quelques lacunes. On retrouve en effet dans les tests de conjugaison une difficulté identifiée par la DEPP (2016) dans les accords sujet verbe (lorsqu'on demande à l'élève de choisir la bonne désinence de personne avec des confusions entre « ons » et « ont » ou « ais » et « ait »).

Figure 31 : taux de réussite en production pour les conjugaisons des temps simples



Bien que leur taux de réussite moyen en production pour les terminaisons verbales des temps soit très élevé pour la classe A et la classe témoin, les élèves des 3 classes ont de bien moins bons résultats aux tests d'orthographe sur ce même item.

Figure 32 : taux de réussite pour les conjugaisons au prétest



Nous pouvons dresser le même constat pour les performances sur les finales en é, er... qui sont nettement moins élevées au test d'orthographe pur que dans la production finale de récit avec un taux moyen de réussite qui descend de 70,18 % à 33,37 % sur l'ensemble des classes bien que notre test (comme notre balisage en production) n'inclue pas les erreurs d'accord des participes passés qui sont particulièrement problématiques selon l'étude de la DEPP

(2016) et porte seulement sur les confusions entre les formes homophones de l'infinitif, du participe passé (au masculin singulier) et de l'imparfait.

Figure 33 : taux de réussite en production (dans les récits) pour les finales verbales en/E/

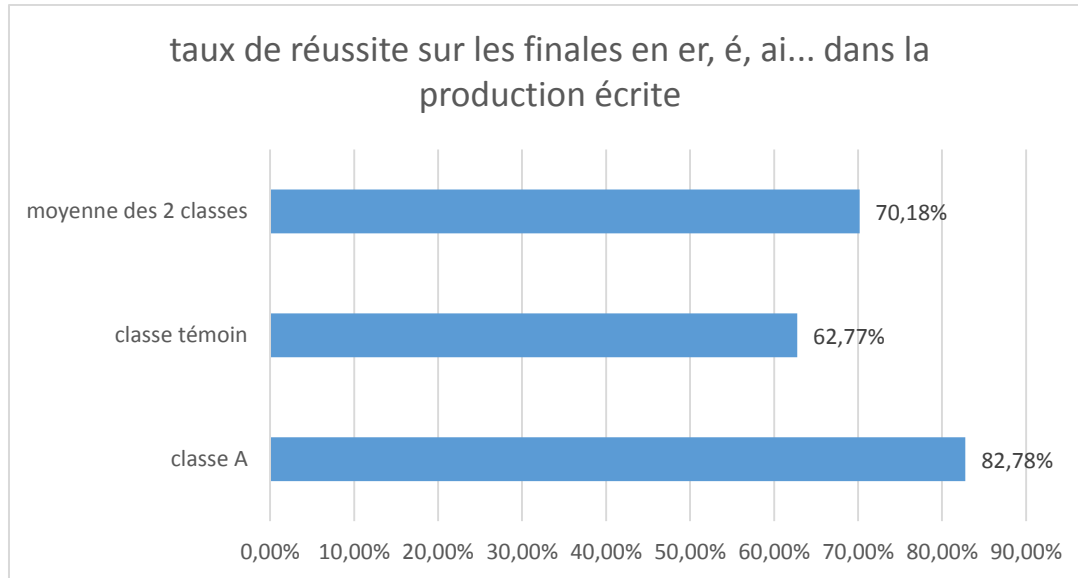
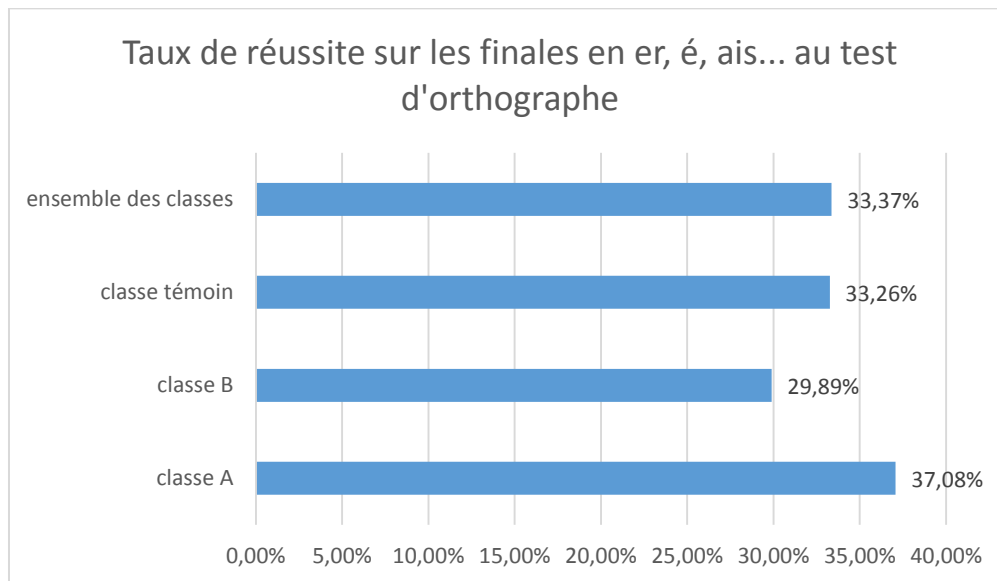


Figure 34 : taux de réussite aux tests sur les finales verbales en/E/



Nous ne pouvons donc nier que, même lorsqu'ils parviennent à les éviter dans leurs productions écrites, d'autant plus aisément que ces productions sont particulièrement courtes, les élèves de LP rencontrent de réelles difficultés dans le domaine de l'orthographe grammaticale, domaine qui constitue en effet un aspect spécifique de l'écrit en français. Il serait néanmoins abusif d'affirmer que ces difficultés sont propres aux élèves de LP ou liées à un rapport trop « oral » aux savoirs (Charlot, 1999), dans la mesure où elles correspondent à des zones de difficultés inhérentes à la complexité de notre langue écrite, identifiées depuis longtemps par la didactique de l'écrit et rencontrées sans doute par l'ensemble des élèves, la DEPP (2016) souligne d'ailleurs que, même si certaines erreurs sont plus répandues chez les

élèves issus de milieux populaires, les difficultés en orthographe grammaticale se sont accrues pour toutes les catégories sociales entre 1987 et 2015.

En revanche, ce qui est sans doute plus marqué chez les élèves de LP, c'est la difficulté à émettre un raisonnement métagraphique qui pourrait partiellement les aider à corriger ces erreurs orthographiques (Brissaud & Bessonnat, 2001 b ; Guernier *et al.*, 2017). Le premier test auquel nous avons soumis les élèves portait sur la graphie des formes en *é*, *er*, *ai* et leur demandait de justifier l'orthographe choisie. Or, lorsque l'on s'intéresse aux justifications proposées, on observe que plus de 20 % des élèves ne justifient pas leurs réponses ou la justifient « *au hasard* » ou au « *pif* ». Parmi les élèves qui offrent une justification à leur réponse, 29,50 % n'emploient aucun métalangage ; ce qui démontre un certain défaut de maîtrise des termes grammaticaux qui pose question à ce stade de la scolarité. (cf. exemples (62) et (63)).

(62)

« je ne sais c'est ma tete qui m'a dit de faire sa »

(63)

« J'ai choisie les bonnes orthographe car elle conviennent. »

D'ailleurs, parmi ceux qui emploient du métalangage, plus de 38 % ont néanmoins mal orthographié la forme verbale demandée, on peut donc supposer que, pour ceux-là non plus, le contenu grammatical recouvert par les termes métalinguistiques n'est pas maîtrisé. Ces résultats rejoignent les conclusions de Le Levier *et al* (2018) quant à une absence de maîtrise, chez la plupart des élèves, des termes grammaticaux qui leur permettraient d'assoir une réflexion métagraphique. Plus que les performances orthographiques des élèves en elles-mêmes, leurs réponses ou plutôt leur absence de réponses étayées aux demandes de justification — justification qui, rappelons-le, n'appartient pas à la tradition scolaire et ne constitue pas une compétence à laquelle les élèves ont été entraînés —, montrent une réelle difficulté pour ces élèves à entrer dans la logique purement scripturale de l'orthographe.

5.7.3.2 Des difficultés d'ordre textuel

5.7.3.2.1 La ponctuation : entre syntaxe et construction textuelle

Toutefois, en nous penchant sur ces mails, nous avons pu remarquer un certain nombre de difficultés formelles tout aussi récurrentes et jusque-là moins souvent explorées par la recherche en didactique. Les élèves semblent rencontrer de réelles difficultés dans le domaine de la ponctuation, sur le plan stylistique comme sur le plan purement grammatical. La ponctuation, comme nous l'expliquions dans notre cadre théorique, peut exercer plusieurs fonctions à l'écrit et participe tant à la correction grammaticale d'un énoncé qu'à la construction de l'objet texte, au même titre que les connecteurs (Adam & Revaz, 1989). Outre les difficultés de gestion des points-virgules et des virgules qui sont fréquentes chez les apprentis scripteurs (Durrenmatt, 2011), certaines productions contiennent des phrases sans point final :

(64)

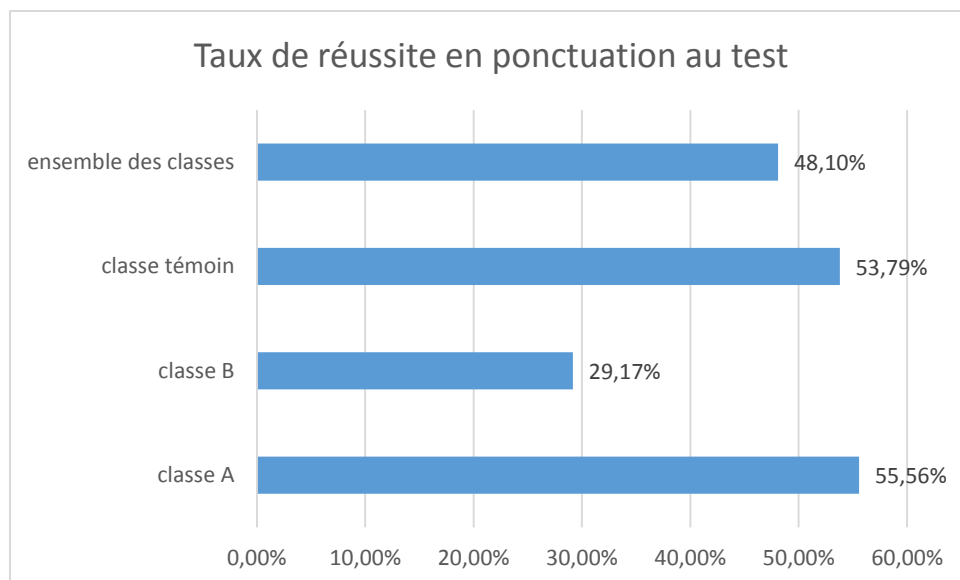
Je souhaite vous inviter au séminaire du 08/08/17 au 10/08/17

Pouvez-vous me confirmer rapidement votre réponse, pour être définitivement sur de votre venue

Les difficultés grammaticales des élèves dans le domaine de la ponctuation semblent se confirmer dans les prétests que nous avons effectués puisque, lorsqu'on leur demande

d'ajouter ou de supprimer une marque de ponctuation pour assurer la correction grammaticale d'un énoncé, le taux de réussite moyen des trois classes de LP est de 48,1 %.

Figure 35 : taux de réussite au prétest sur le respect des règles syntaxiques de ponctuation



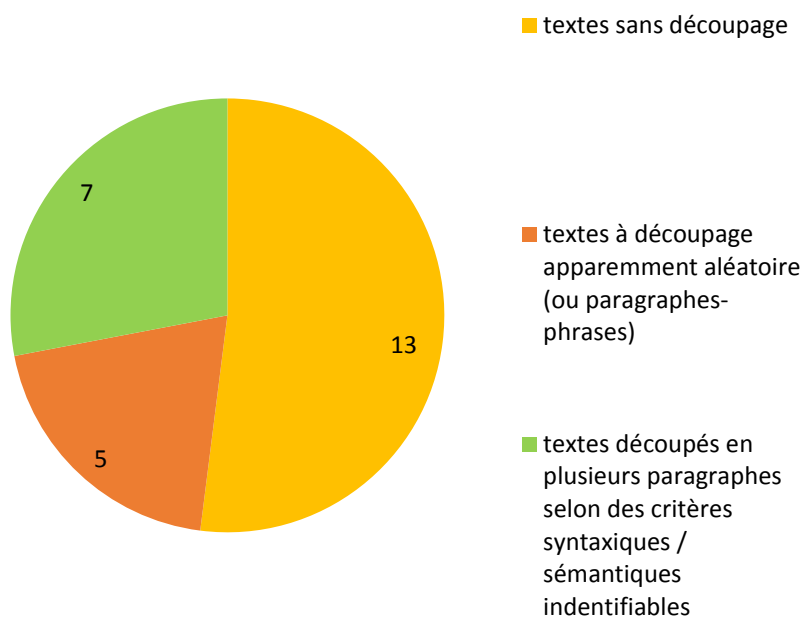
Si la classe A et la classe témoin sont au-dessus la moyenne sur l'ensemble du test, les compétences semblent néanmoins fragiles, avec un taux moyen de réussite qui descend autour de 8/33 pour la ponctuation des appositions et 13 élèves sur les 43 qui ne dépassent pas les 33 % de réussite sur l'ensemble des items du test et échouent donc à deux tiers des questions.

5.7.3.2.2 La mise en paragraphes

« Au-delà de la correction grammaticale, on peut s'interroger sur le lien entre ces erreurs, mais surtout cette absence de ponctuation en production écrite et la réelle difficulté qu'éprouvent ces élèves à structurer leurs textes » (Jacques & De Amaral, 2018, p. 12). À la lecture de certains courriels produits par la classe A, « la notion de paragraphe comme unité sémantique et/ou grammaticale apparaît comme particulièrement problématique. Certains élèves n'ont pas inséré de paragraphes du tout, le corps du texte se présente alors en un seul bloc. À contrario, la plupart des élèves sont allés à la ligne, voire ont marqué des retraits à chaque phrase, ce qui laisse une impression de paragraphes au sens typographique du terme, mais sans que l'on puisse nettement distinguer sur quoi repose l'unité dudit paragraphe » (Jacques & De Amaral, 2018, p. 12). Ces pratiques, que l'on aurait pu attribuer au genre concis du mail (d'autant plus que les manuels de gestion offrent des modèles comportant ce type de phrases-paragraphes), se confirment au prétest. En effet, lors de l'exercice de mise en paragraphes d'un texte existant, 10 élèves sur 39 font des paragraphes à chaque phrase et 3 ne se prêtent pas du tout à l'exercice. Pour les élèves restants, seulement 2 retrouvent les coupes du texte initial et optent donc visiblement pour la même logique sémantique, tandis que les autres semblent effectuer des coupes qui, même si certaines d'entre elles semblent fondées ponctuellement sur certains indices comme les compléments circonstanciels de temps ou les changements de modalité énonciative, ne nous ont pas permis de dégager une logique d'ensemble au sens où ces découpes ne sont pas systématiquement liées à tel ou tel type d'indices.

Dans la tâche de production d'un écrit narratif, sur les 25 textes recueillis (10 dans la classe A, 15 dans la classe témoin) : 3 textes ne comportent ni ponctuation ni paragraphes, 4 présentent des paragraphes-phrases, 10 ne présentent pas de découpage du tout et 1 présente un découpage qui semble purement typographique (qui ne correspond ni à des unités syntaxiques ni à des unités sémantiques). Ce qui signifie que seulement 7 élèves semblent suivre une réelle logique de découpage en paragraphes sur les 25 qui ont produit. Si l'on considère que les paragraphes phrases relèvent d'une logique purement typographique, voici ce que donne la répartition des textes en fonction de leurs logiques de découpage :

Figure 36 : mise en paragraphe des récits au prétest



Ces résultats semblent venir conforter notre hypothèse selon laquelle, loin d'être de simples éléments formels, la ponctuation et la mise en paragraphes, parce qu'elles participent à la spatialisation de la parole dans l'écrit (Goody, 1986), constituent des éléments essentiels de la compétence scripturale. Éléments face auxquels les élèves de LP, sans doute parce qu'ils ne sont pas encore parfaitement entrés dans un rapport littéraire aux savoirs, se trouvent en grande difficulté voire en échec pour la plupart.

5.7.3.2.3 L'absence de repères participant à la structuration du texte

Dans le même ordre d'idée, nous pensons que l'absence d'éléments censés structurer le texte et participer à sa cohésion, tels que les connecteurs logiques et les reprises anaphoriques dans les récits produits par les élèves au prétest, constituent des indices forts d'une difficulté à concevoir l'objet « texte » dans ce qu'il a de spécifique à l'écrit. La plupart des récits se limitent à un ou deux connecteurs logiques. On relève également que les élèves mobilisent très peu de procédés de reprises anaphoriques : le plus souvent, ils se limitent à la répétition d'un même syntagme nominal tout au long du texte ou à l'emploi du pronom « il ». Au-delà des aspects stylistiques liés à la répétition, cet aspect nous semble important, car les procédés de reprises anaphoriques au fil du texte sont constitutifs de la cohésion textuelle. Le fait que les élèves y recourent peu, avec des procédés peu variés, et, parfois même de manière erronée

(en reprenant un groupe nominal par un pronom d'un autre genre « *une marmotte* », « *il* »), nous laisse à penser que les élèves ont du mal à structurer leurs textes.

Nous aurons l'occasion de mener une analyse plus fine sur ces deux éléments lors de notre évaluation du dispositif expérimental, en opérant des comparaisons systématiques élève par élève entre ces productions effectuées en début de classe de première lors des prétests et les écrits produits dans l'expérimentation ou lors du posttest. Nous nous contenterons ici de relever que ces différents éléments semblent converger vers notre hypothèse de départ selon laquelle, bien plus que l'orthographe grammaticale, les éléments inhérents à la construction de l'objet texte, parce qu'ils sont proprement scripturaux et demandent des compétences de littérature avancée, posent particulièrement problème à une majorité des élèves de LP.

5.7.3.3 *Une gestion difficile des implicites*

À la suite de Lahire (2008), nous émettons également l'hypothèse que la part importante laissée à l'implicite et l'emploi systématique de déictiques seraient le signe d'un rapport oral aux savoirs. Le rapport oral aux savoirs s'opposant ici à ce qu'il qualifie de rapport « scriptural » au savoir, favorisé par l'institution scolaire. C'est pourquoi, dans notre analyse des mails produits par les élèves de la classe A, « nous nous sommes interrogée sur la capacité des élèves de lycée professionnel à décontextualiser puis recontextualiser les informations dans leurs productions écrites. Il semble que cette compétence, bien que figurant dans les exigences du manuel (cf. Figure 27 p.227), ait posé particulièrement problème aux élèves qui n'ont pas su déterminer quelles informations devaient ou non être reprises dans leurs réponses à la demande d'un supérieur. La plupart d'entre eux font référence au séminaire dont il est question dans le scénario pédagogique par l'article défini *le* ou l'article contracté *au* : "*le séminaire*", "*au séminaire*", ils ne spécifient ni l'objet ni la date du séminaire. Un élève ouvre directement le mail à son supérieur hiérarchique par le déterminant démonstratif "*ce*" » (Jacques & De Amaral, 2018, p. 13), tandis qu'un autre emploie le possessif « *votre* ». Cette surabondance des déictiques laisse supposer que les élèves pourraient considérer que, s'inscrivant dans un fil de conversation, leur mail ne nécessite pas un degré élevé de contextualisation.

5.7.3.4 *Des difficultés énonciatives propres au caractère détaché de la situation de communication écrite*

« S'agissant des mails de convocations, la consigne ne précisant pas si les employés avaient déjà été informés de quelque manière que ce soit, les élèves ont eu à décider eux-mêmes du degré d'information de leur destinataire fictif. Un élève a complété *séminaire* par une relative adjectivale "*au séminaire qui aura lieu à Grasse*", un autre en a précisé l'intitulé : "*du Séminaire 'Fragonard' du 08/05/2017 au 10/05/2017*", mais aucun n'en précise l'objet » (Jacques & De Amaral, 2018, p. 13). Cette part importante laissée à l'implicite pourrait résulter d'une représentation erronée de la situation de communication, auquel cas ce serait davantage l'efficacité de la simulation didactique qui serait en cause que les compétences des élèves. Elle pourrait également être symptomatique d'un rapport oral-pratique aux savoirs : la présence forte de déictiques et d'implicites étant, selon Lahire (2008) caractéristique de ce rapport. Le fait que cette tendance se maintienne dans la production de récits au prétest pour certains élèves qui se réfèrent régulièrement au support vidéo qui était fourni par le déterminant « *cette* » ou par l'article défini « *la* », nous laisse à penser que cette tendance s'explique bien par le rapport à l'écrit des élèves. Malgré une consigne qui les invitait à se détacher de la vidéo pour produire un récit, les élèves se sont trouvés en difficulté pour décontextualiser leur propos. On peut en déduire que la décontextualisation en tant

qu'élément proprement scriptural — puisque les communications écrites se caractérisent par leur aspect plus détaché du contexte d'énonciation que les communications orales (Goody, 1986) — fait bien partie des difficultés sur lesquelles nous devrions travailler si nous souhaitons aider les élèves de LP à entrer en littérature avancée.

L'analyse des productions écrites recueillies dans la classe de seconde nous a donc permis d'identifier un certain nombre d'éléments, selon nos hypothèses de départ proprement scripturaux, sur lesquels une majorité d'élèves de LP pourraient se trouver en difficulté. Ces tendances, que nous avons vu se confirmer en partie dans nos prétests en élargissant notre corpus au-delà de classe A, nous permettent en effet de dégager des pistes de remédiation autour de quelques éléments d'orthographe grammaticale (liés notamment à un manque de recul réflexif vis - à - vis de la langue), mais aussi, et surtout d'éléments plus spécifiques à la construction de textes : ponctuation, paragraphes, cohésion textuelle, gestion des implicites. C'est donc à l'aune de ces différents éléments que nous pourrions mesurer la progression des élèves dans le cadre de notre dispositif expérimental. Néanmoins, il ne faudrait pas que ces résultats très généraux, qui semblent converger vers un portrait type de l'élève de LP, fassent écran à une réalité de la classe de LP qui constitue un vrai défi pour l'enseignement : l'hétérogénéité. En effet, si toutes les classes sont, par nature, hétérogènes, les enjeux de pédagogies différenciées sont sans doute accrus dans les classes de LP dans la mesure où, parce que l'orientation des élèves résulte d'une « sélection », les enseignants de LP pourraient avoir tendance à se représenter leur public selon une image homogène d'un public issu de milieu populaire et en échec scolaire. Les phénomènes de stéréotypie autour du public de LP pourraient en effet avoir un effet de masque sur l'hétérogénéité réelle de ce public et de ses besoins (Jellab, 2008).

5.7.4 Des performances discursives très contrastées

Le corpus de productions écrites que nous avons pu analyser, parce qu'il recoupait des mails collectés en situation écologique, des exercices de langue décrochés (prétest) et des productions écrites produites en prétest, nous a permis de prendre conscience d'une grande hétérogénéité dans les performances, que ce soit en langue ou dans les composantes plus discursives de la compétence rédactionnelle. Ces contrastes se manifestent d'abord dans les écarts entre élèves.

5.7.4.1 Des écarts considérables de performances linguistiques

Si l'on distingue bien des tendances générales qui nous permettent d'identifier des difficultés communes à la majorité des élèves, les performances des élèves sont très inégales, même sur les items orthographiques. Les écarts entre les notes les plus basses et les notes les plus élevées sur un même item peuvent être très importants.

À titre d'exemple, l'écart type (qui permet de mesurer la dispersion des notes par rapport à la moyenne) du taux de réussite pour l'exercice sur les finales en é, er, ai... est de 13,47 sur les 44 élèves des 3 classes. Cela signifie donc qu'il existe un écart important de chaque élève par rapport à la moyenne (donc des niveaux très hétérogènes). Le tableau ci-dessous traduit bien, au travers des notes obtenues sur l'exercice sur les finales en er, é, ais..., les écarts de performances qui peuvent séparer les élèves de LP dans tous les domaines de l'orthographe grammaticale.

Tableau 18 : les écarts de notes à l'exercice sur les finales en /E/

note la plus basse	note la plus haute	moyenne
16,58 %	70,75 %	33,37 %

Toujours à titre d'exemple, l'écart type est de 19,92 pour l'exercice sur les marques d'accord (exercice pourtant globalement bien réussi). La compétence orthographique est donc très inégalement répartie entre les élèves, malgré un profil sociodidactique supposément identique qu'il conviendra d'interroger dans la suite de notre réflexion. Mais, ce n'est pas dans le domaine orthographique que les contrastes sont les plus saisissants.

5.7.4.2 Des écarts importants dans les compétences communicatives des élèves

Nous avons également pu observer, dans notre analyse de mails, un réel écart de performances discursives des élèves de la classe A dont certains semblent « connaître de réelles difficultés pour trouver un positionnement énonciatif clair et naviguent dans un brouillard énonciatif. Les courriels emploient en effet fort à propos le vouvoiement de rigueur pour le destinataire, qu'il s'agisse du supérieur hiérarchique ou de l'employé à « convoquer », mais hésitent parfois entre un *je* et un *nous* dont on ne sait au final pas bien qui il désigne. [...] À contrario, un message semble éviter très habilement ces écueils par l'emploi de tournures impersonnelles de bout en bout » (Jacques & De Amaral, 2018, p. 11). Les performances rhétoriques des élèves sont également très inégales dans ce corpus de mails, puisque certains peinent à répondre aux exigences de qualité et de quantité des maximes conversationnelles de Grice (1979) en ne donnant pas toutes les informations attendues et/ou en en livrant de superflues. Comme nous pouvons le voir dans cet exemple :

(65)

Bonjour, J'ai fait des recherches pour votre séminaire je vous propose un aller en train n° 5103 pour Nice. Votre voyage débutera à 9 h 5 et se terminera à 10 h 31, vous arriverez à temps pour déjeuner à 12 h. Cordialement

On voit par exemple ici que l'élève donne le numéro du train aller (qui peut être considéré comme une information superflue ou en tout cas secondaire), mais n'indique pas la gare de départ ni les informations concernant le trajet du retour (informations qui étaient explicitement attendues dans la consigne).

Alors que d'autres livrent l'ensemble des informations attendues et parviennent à les organiser selon une visée argumentative clairement perceptible :

(66)

Je vous propose un vol avion. Le départ sera Le Lundi à 15 h 15 et l'arrive à 16 h 15. (Lyon-Nice). Le trajet vas durer 1 h ; Le Retour sera le Mercredi à 06 : 55 et l'arrivée à 7 h 55 (Nice-Lyon). Le prix allez est de 67€. Le prix retour est de 49€

Si les tests d'orthographe et le corpus de mails montrent des contrastes importants dans les performances des élèves, c'est en analysant les récits produits par les élèves que nous avons pris toute la mesure de l'hétérogénéité de ces classes.

5.7.4.3 *Des contrastes saisissants dans la compétence narrative des élèves*

Notre prétest comprenait un exercice de rédaction d'un court récit à partir d'une vidéo dans laquelle on voyait une taupe user de nombreuses ruses pour tenter de voler de la nourriture, sans succès.

5.7.4.4 *Une maîtrise très inégale des codes du genre narratif*

Cette vidéo, qui nous permettait d'avoir une trame narrative commune à toutes les productions, comprenait de nombreuses péripéties (9) et était structurée selon le schéma narratif suivant : au début, on voit une taupe qui sort de terre dans un champ, puis la taupe voit passer un camion de légumes qui se rend à la ferme. Après de nombreuses tentatives infructueuses pour récupérer le chargement de légumes des camions, la taupe finit par recevoir une vache sur la tête. Cette vidéo était donc l'occasion pour les élèves de mobiliser un grand nombre de verbes d'action et de structures syntaxiques liées au comique de répétition.

5.7.4.4.1 *Une maîtrise inégale du schéma narratif*

Certains élèves ont parfaitement structuré leur récit, comme on le voit avec ce récit de I9X qui, bien qu'elle ne découpe pas son texte en paragraphes, dégage clairement une situation initiale, un élément perturbateur et des péripéties :

(67)

On voit **au début un castor qui s'arrête devant un panneau ou il est écrit « 'Farmers Market » avec une image de tomates dessus. Derrière lui une voiture passe avec des cartons remplis de tomates. Il alors l'idée de creuser un trou pour que la voiture bouge et fasse tomber une carotte. Malheureusement un écureuil lui vole et la mange devant le castor. Une autre voiture arrive et la même chose se produit. Cette fois-ci ce sont des épis de maïs qui tombent sauf que des poules sont déjà en train de les manger. Il s'énerve, mais la poule le poursuit, il se prend alors le panneau et celui-ci lui tombe dessus. A nouveau la même chose se produit, mais cette fois-ci il y a une centaine de légumes qui tombent, il décide de ne pas se laisser faire lorsqu'un corbeau arrive pour lui voler sa tomate. Il le chasse, mais plusieurs corbeaux arrivent et vole toute la nourriture. Enervé, il casse le panneau et l'envoie au loin, ce qui laisse apparaître des clous. Une voiture arrive et crève son pneu. Sauf que cette fois-ci c'est une vache qui tombe sur le castor.**

On voit bien en jaune les éléments du schéma narratif : situation initiale, élément perturbateur et situation finale et, en vert, les péripéties qui se succèdent. L'élève met également l'accent sur l'aspect répétitif de l'enchaînement des actions en utilisant « cette fois-ci ».

Cette capacité à structurer le récit n'est pas aussi développée pour tous les élèves, comme on le voit dans le récit de I3Y :

(68)

on voit un champ et une marmotte qui a faim et suit une voiture pour manger il voit un écureuil un coq en train de manger il lui arrive des malheur il a failli se faire écrasé il finit dans une voiture sur des vaches

Outre le fait que l'élève ne ponctue pas son texte, le récit apparaît ici comme une énumération d'actions. La progression d'ensemble ou l'enchaînement logique de ces actions n'est pas mis en avant.

5.7.4.4.2 Une maîtrise inégale de l'acte de langage qui consiste à raconter

Si le support vidéo permet d'avoir une trame commune qui rend les récits produits plus aisément comparables, il est possible que ce support ait introduit un biais. On note en effet que certains élèves décrivent la vidéo plus qu'ils ne racontent.

Cette tendance se révèle notamment dans l'usage de verbes de perception conjugués au présent plutôt que de verbes d'action, conjugués à des temps du récit (comme le passé composé, l'imparfait ou le passé simple) :

(69)

« On peu voire sur cette vidéo qu'il y a une taupe qui cherche de la nourriture. »(I112X)

À contrario, certains élèves font montre d'une vraie compétence à raconter, en utilisant des présents de narration et des formules rituelles, comme on peut le voir dans la première et dans la dernière phrase du récit de I11X :

(70)

« C'est l'histoire d'un castor qui a faim et qui est sur un chemin en terre où passent beaucoup de camion avec de la marchandises. [...]A la fin c'est un taureau qui lui tombe dessus. »

Certains élèves utilisent également des effets de dramatisation, avec des compléments circonstanciels de temps comme « soudain » pour donner du relief aux actions, comme I13X, qui est d'ailleurs une des rares élèves à découper son texte en paragraphes :

(71)

*« L'histoire se passe sur une route de terre sèche, entre deux champs de maïs. Un castor a faim et doit trouver un plan pour avoir de la nourriture. **Soudain**, un pick-up passe et manque de faire tomber des tomates.*

*Le castor creuse **alors** un trou pour créer une secousse qui ferra bouger la nourriture de l'arrière de la voiture. Par chance, une carotte tombe sur le sol, mais un animal (semblable à un écureuil), lui vole sa carotte.*

Le castor recommence, en faisant tomber cette fois-ci trois épis de maïs, mais des poules lui volent encore sa nourriture. Le castor fonce alors dans un panneau et manque de se faire écraser. Il réussit tout de même à se faire envoler beaucoup de légumes, mais malheureusement, il se les fait voler pas beaucoup de corbeaux.

Le panneau étant détruit, des vis en sortent, et une voiture passe par dessus, faisant tomber son chargement... une vache, qui atterri fesses les premières sur la tête du castor. »

On voit d'ailleurs que cette élève combine plusieurs compétences narratives puisque son texte est structuré en fonction du schéma narratif, débute par une formule de conteur : « *c'est l'histoire de* », met bien en avant les successions des actions avec des connecteurs logiques et ménage des effets de dramatisation. On peut même y voir un certain suspens : dans les points de suspension entre « *son chargement* » et « *une vache* ».

Ce genre de performance entre en fort contraste avec des productions écrites qui résument plus qu'elles ne racontent, comme ce texte de I16Y :

(72)

c'est un castor qui pourchasse sa carotte dans toute la ville pendant qu'il lui arrive que des malheurs pour la récupérer à la fin il se fait écraser par une vache.

En effet, si cette production est bien conforme à la consigne, au sens où l'élève nous dit ce qui se produit dans cette vidéo, l'élève y a condensé l'essentiel des actions en une seule phrase sans y mettre aucun investissement personnel. Il ne montre donc là aucune compétence de conteur. Si des textes aussi courts ne nous disent pas grand-chose de la compétence de leurs auteurs, on peut cependant en déduire un moindre investissement dans la tâche.

5.7.4.4.3 Une attention inégale portée aux personnages

La qualité d'un récit repose à la fois sur des aspects dramatiques liés aux actions, comme nous venons de le voir, et sur les personnages qui exécutent ses actions. Sur ce point encore, les élèves ont adopté des postures très différentes. Certains se sont en effet projetés dans le personnage de la taupe et lui ont attribué à la fois une motivation, des pensées et des sentiments :

(73)

« Elle a une idée pour que au retour du camion elle puisse récupérer à manger » (I11X)

« La taupe est contente, elle se met à danser de joie à la place de récupérer sa carotte. »(I11X)

« Ayant marre, elle prend le panneau cassé par la seconde voiture et le jette dans tous les sens avant de le laisser sur la route. »(I3X°)

I11X utilise même la modalité exclamative « *une carotte tombe !* » pour transmettre à son lecteur le sentiment de joie de la taupe, ce qui favorise un processus d'identification du lecteur envers le personnage.

À contrario, certains élèves se contentent de préciser que l'animal a « *faim* » pour motiver l'action tandis que d'autres laissent cette information implicite et ne montrent donc aucune projection dans le personnage :

(74)

« Au début de la vidéo, il y a une taupe qui creuse un trou pour qu'a chaque fois qu'un véhicule passe, le véhicule bascule et fait tombé un légume de son "coffre » (III6X)

De cette première analyse de la compétence narrative des élèves de GA, que nous serons amenée à approfondir lors de l'évaluation de notre dispositif expérimental, nous pouvons déjà retenir plusieurs éléments importants :

1. Les difficultés liées à la ponctuation et à la mise en paragraphes que nous avons observées dans les écrits professionnels persistent dans les écrits narratifs pour certains élèves.
2. Bien que l'écrit narratif soit très pratiqué dans la tradition scolaire, les élèves y étant exposés du CP jusqu'au lycée, en production comme en réception, la compétence narrative semble très inégalement répartie. Certains élèves semblent en grande difficulté quand il s'agit de structurer leur récit, alors même qu'ils nous ont confié dans les entretiens avoir travaillé sur le schéma narratif en cours de français dans l'année.

Il est possible que certains élèves aient, dans leurs pratiques personnelles, une moins grande exposition au genre narratif, qui expliquerait en partie leur incapacité à mobiliser des formules rituelles ou des effets de dramatisation, caractéristiques du genre. Il est également possible que les notions littéraires associées à ce genre (comme le schéma narratif), bien qu'étudiées en classe, soient inégalement comprises. Cependant, nous émettons l'hypothèse que, si la qualité narrative des textes produits à partir d'une même vidéo est si différente, c'est avant tout parce que l'investissement des élèves, qui est perceptible dans un certain nombre d'éléments énonciatifs, n'a pas été le même.

5.7.4.5 *Des postures énonciatives contrastées*

On constate aussi un fort contraste dans les « postures énonciatives » (Bucheton, Alexandre, & Jurado, 2014) adoptées par les élèves. En effet, l'investissement énonciatif, que nous pouvons mesurer au travers des indices de modalisation (sous la forme d'adjectifs et d'adverbes notamment) ou de l'emploi d'une tonalité ou d'un registre spécifique (le plus souvent l'humour dans les récits composés au prétest), varie énormément d'un élève à l'autre. (cf.8.9 p.387).

5.7.4.5.1 *La tonalité humoristique des textes*

Comme nous venons de l'expliquer, certains textes relèvent davantage du résumé que du récit et prennent donc un ton très neutre, factuel. C'est le cas pour III6X (cf. exemple 245(74)), que nous citons tout à l'heure, mais aussi pour I7Y :

(75)

C'était une marmotte qui avait fait un piège dans une route de champ pour piéger les voitures qui ramènent de la marchandise spécialement des légumes. Mais le problème c'est qu'à chaque fois que des légumes tombent du camion des autres animaux se précipitent pour les voler.

D'autres productions laissent deviner, par des compléments circonstanciels qui mettent l'accent sur l'aspect répétitif et cyclique des actions, une forme de comique de répétition même si la tonalité humoristique n'est pas portée par le narrateur. C'est le cas, par exemple de I13X qui répète « *cette fois-ci* ». I5X restitue également l'aspect répétitif des actions, constitutifs du comique de la vidéo avec la formule « *un autre camion* » :

(76)

« Il décide donc de creuser un trou, un camion passe et sa roue tombe dedans. Une carotte saute du camion, sauf qu'un écureuil la mange. Un autre camion passe et des maïs sautent du camion, mais des coqs les mangent et attaquent le castor. Celui-ci se prend le panneau des tomates qui lui tombe dessus. Un autre camion arrive et l'écrase, et à ce moment plein de légumes tombent du ciel, le castor est content, une tomate lui tombe devant lui, mais un oiseau (corbeau) lui prend sa tomate, le castor lui crie dessus et l'oiseau part. Mais d'autres oiseaux arrivent et mangent tout les légumes. [...]. Celui-ci essaie de courir, mais il patine. Une vache casse les barrières en bois du camion et est envolée et retombe sur le castor. »

Le patron syntaxique des phrases coordonnées par « *mais* » qui se répète dans ce texte montre également que la taupe (que l'élève a prise pour un castor) est systématiquement empêchée dans ses actions, ce qui participe du comique de situation. On peut également considérer que le verbe « *il patine* » rend compte d'un aspect visuellement comique du personnage.

III 5Y écrit : « *La vache dans le camion tomba les fesses les premières sur le castor* ». Cette expression « *les fesses la première* » donne une tonalité comique à son texte.

On voit donc bien que, si certains se sont contentés d'exécuter la consigne en relatant, de manière plus ou moins longue et détaillée, ce qui se déroulait dans la vidéo, ce qui les place dans une posture que Bucheton *et al* (2014) qualifieraient de « scolaire », d'autres ont fait preuve d'une certaine créativité dans leur manière raconter cette vidéo. Cette créativité, qui résulte d'un investissement particulier du sujet dans l'écrit, s'exprime dans la tonalité choisie par l'élève, mais on peut déceler d'autres indices d'investissement énonciatif des élèves.

5.7.4.5.2 La modalisation : un signe d'investissement de l'élève dans l'énonciation

La modalisation est en effet un signe important de la présence de l'énonciateur dans le texte. À ce titre, il nous a semblé intéressant de relever que la plupart des élèves se situent

exclusivement dans la modalité assertive (comme nous l'avons vu dans les textes qui proposent des résumés ou des descriptions plus ou moins longues de la vidéo).

Là encore, certains élèves se distinguent en employant notamment la modalité exclamative. Nous l'avons vu tout à l'heure avec I11X qui s'exclame avec son personnage « *une carotte tombe !* », on le voit également dans la fin du texte de III5Y :

(77)

« [...]Sauf cas chaque fois qu'un légume tombait les autres animaux qui passait par la était plus rapide que lui. Jusqu'au moment ou un camion qui transportait une vache passait par la, se renversa à cause de l'un des trou que le castor avait creuser. La vache dans le camion tomba les fesses les premières sur le castor. Manque de chance !! »

Cet investissement énonciatif peut également s'exprimer, même dans des phrases de modalité assertive, au travers de l'emploi de certains temps à valeur modale (comme le subjonctif ou le conditionnel), mais aussi d'adverbes et d'adjectifs qui laissent filtrer un point de vue du narrateur dans le récit. Encore une fois, sur ce point, l'investissement est très inégal. La majorité des élèves n'utilisent pas ou peu d'adverbes et peu d'adjectifs, mais, on trouve chez certains des adjectifs qui viennent qualifier la taupe : « *énervée* », « *content* », « *fatigué{sic}* » ainsi que des adverbes comme « *malheureusement* » qui leur permettent d'apporter un point de vue sur l'action qu'ils relatent.

Il nous semble important de noter que les textes dans lesquels on trouve le moins d'investissement énonciatif sont le plus souvent ceux où l'on retrouve également des difficultés liées à la construction ou une syntaxe et une ponctuation défailtantes, plus proches de l'oral que de l'écrit, comme le montre le texte de II13X :

(78)

des fleures rentrent dans la terre et sort avec des marmottes avec une carotte après un écureuil la mange après des, mais tombent âpres des légumes tombent après plein doseau oiseau vien prendrent tout les légumes après a cause du panneau la voiture après la vache et tombe et la marmotte est reste colle a la vache et apres je sais pas

L'analyse des indices d'investissement énonciatif des élèves nous permet de classer les productions recueillies de la plus scolaire à la plus créative, comme nous aurons l'occasion de le montrer dans notre analyse des résultats du dispositif expérimental. Nous partons en effet de l'hypothèse que les élèves qui se situent dans une posture scolaire et seulement scolaire, parce qu'ils sont moins investis dans leurs textes, pourraient se trouver en difficulté face à certaines tâches de production écrite ou liées à la production écrite. Ils pourraient notamment se trouver en difficulté lorsqu'il s'agit de faire preuve de créativité ou de réflexivité. À la suite de Bucheton *et al* (2014), nous soutenons en effet que la capacité d'un élève à sortir d'une posture purement scolaire pour adopter une posture tantôt créative tantôt réflexive constitue une réelle compétence rédactionnelle, peu développée par l'école.

Il existe donc de forts contrastes entre élèves qui nous invitent à nous montrer vigilante quant à l'idée d'un profil type de l'élève de LP. Cette hétérogénéité des compétences constitue une réalité connue depuis longtemps des enseignants, conscients que leur public, particulièrement hétérogène, nécessite une approche différenciée à l'écrit comme dans les autres domaines, et n'a rien de surprenant. En revanche, nous avons été plus surprise des contrastes qui pouvaient se manifester dans les performances d'un même élève. D'abord parce qu'on observe chez beaucoup d'élèves une différence saisissante entre les performances aux tests d'orthographe grammaticale et le taux de réussite sur ces mêmes items grammaticaux dans le test de production. Écarts de performance qu'il nous semble possible d'expliquer par d'éventuelles stratégies d'évitement mobilisées dans la production écrite et auxquelles on ne peut recourir dans un test cloisonné. De manière plus étonnante, comme nous le précisons plus haut, il existe un réel écart entre les performances d'un élève dans un genre donné comme le mail et d'autres écrits professionnels ou des écrits plus académiques. On observe également des performances très contrastées au sein d'une même production écrite dans différents secteurs de la compétence rédactionnelle pourtant à priori liés : certains élèves conjuguant une grande habileté rhétorique et l'absence de mise en paragraphes ou des faiblesses syntaxiques, alors même que ces trois compétences relèvent, selon nos hypothèses, des composantes liées à un rapport scriptural au savoir. Ces contrastes justifient, selon nous une analyse individualisée comme celle que nous proposerons dans la partie consacrée aux monographies d'élèves.

Ainsi, si on a bien eu accès aux performances des élèves, il est difficile d'affirmer que nous avons pu mesurer convenablement l'étendue de leurs compétences, car les réussites comme les échecs semblent incertains. Nous supposons que cette grande variabilité de la performance résulte justement d'une difficulté à concevoir les compétences rédactionnelles dans ce qu'elles ont de transférable d'un écrit voire d'un genre à l'autre qui fragilise le rapport à l'écrit des élèves dans leur ensemble, même lorsqu'ils se trouvent en réussite. C'est pourquoi nous nous attacherons à assoir les compétences acquises en même temps que nous tenterons de remédier aux difficultés identifiées dans notre dispositif expérimental.

5.8 Synthèse intermédiaire

Nous ne disposons pas d'un nombre conséquent de textes produits par les élèves de seconde impliqués dans ce projet de recherche ; ce qui révèle en soi une difficulté certaine pour ces élèves à entrer dans l'activité de production écrite, mais aussi sans doute une difficulté des enseignantes à générer des situations propices à la production écrite. Ce corpus de textes, bien que réduit, nous a cependant permis d'identifier un certain nombre de tendances générales à partir desquelles nous avons conçu nos prétests. Ce qui ressort de ces productions écrites comme de ces prétests, c'est que les élèves de gestion administration, dès la classe de seconde, disposent d'un certain nombre de compétences, notamment sur le plan communicatif et professionnel, que l'on gagnerait sans doute à valoriser et à exploiter.

D'abord pour améliorer l'image souvent dégradée que ces élèves peuvent avoir d'eux-mêmes (Chauvel, 2011) ce qui, par ricochet, pourrait améliorer leur relation à l'institution scolaire et à ses différents acteurs (Jellab, 2008) et agir comme un levier de motivation dans les apprentissages. Ensuite parce que ces compétences pourraient, avec une approche pédagogique adaptée, être transférées vers d'autres objets et d'autres matières plutôt que de demeurer « ignorées » (Penloup, 2007) donc inexploitées.

On relève également un certain nombre de difficultés dans les domaines que nous avons identifiés comme proprement scripturaux, ce qui semble venir confirmer l'hypothèse selon laquelle le rapport à l'écrit des élèves serait un des facteurs principaux de leurs difficultés scolaires et scripturales. Si l'on met en relation ces difficultés rédactionnelles avec les difficultés identifiées dans notre analyse du rapport à l'écrit des élèves, on peut émettre l'hypothèse que la plupart d'entre elles sont liées à une représentation réductrice de la tâche d'écriture et à un manque de réflexivité. Ces éléments proprement scripturaux parmi lesquels figurent notamment des compétences discursives peu analysées par la didactique seront donc particulièrement ciblés par notre dispositif de remédiation qui devra également viser le rapport à l'écrit des élèves (dans l'esprit d'une action conjointe). Néanmoins, on retient également à l'issue de cette exploration de la compétence scripturale des élèves de LP que deux défis de taille s'imposent aux enseignants comme aux chercheurs dans la perspective d'améliorer les compétences rédactionnelles des élèves en améliorant leur rapport à l'écrit :

1) gérer l'hétérogénéité des profils des élèves

2) trouver une approche pédagogique qui permette de développer simultanément toutes les composantes de la compétence rédactionnelle en permettant leur transfert vers tout type d'écrits.

Chapitre 6 : Effets du dispositif expérimental Ecrire@lp

Notre projet de recherche se composait de deux phases de travail. La première phase, dont les résultats viennent d'être exposés, visait à effectuer un diagnostic précis concernant la compétence scripturale des élèves de LP et la zone de développement professionnel des enseignants. Cette étape de notre travail nous a permis d'identifier, côté enseignant comme côté élève, des ressources importantes pour la mise en place d'une pratique d'enseignement de l'écrit.

La seconde phase de notre recherche consiste donc, en s'appuyant sur ces points forts, à concevoir et à tester un dispositif pédagogique qui corresponde aux besoins spécifiques des élèves. Ce dispositif, pensé comme un dispositif de remédiation s'inscrit dans le cadre des séances « d'atelier rédactionnel » prévues par le référentiel de GA. La suite de l'analyse sera donc consacrée à l'évaluation des effets de ce dispositif, qui avait pour objectif général de remédier aux difficultés rencontrées par les élèves de GA en tenant compte de leurs profils.

Nous tenterons donc d'évaluer les effets de ce dispositif sur l'ensemble de la compétence scripturale des élèves, en tenant compte à la fois de l'évolution de leurs performances dans les domaines orthographiques et textuels et de l'évolution de leur rapport à l'écrit. Afin de tenter de déterminer si l'évolution qu'on observe chez les élèves est bien liée aux activités mises en place dans le cadre de l'expérimentation, nous tenterons d'effectuer des comparaisons avec notre classe témoin.

6.1 Ecrire@lp : la chronique comme outil de remédiation

6.1.1 Une approche globale de la compétence littéraire

Comme nous l'expliquions dans notre premier chapitre (cf. p. 31 à 39), notre travail de recherche s'inscrit, à la suite de nombreuses recherches en didactique, dans une approche globale de la compétence littéraire. C'est pourquoi il nous semblait important que les activités proposées aux élèves articulent lecture et écriture. C'est dans cet esprit que, dans notre dispositif d'écriture d'un texte narratif, nous avons proposé des activités de compréhension écrite autour de la notion de « personnage », mais aussi des activités mettant clairement en jeu l'intertextualité au sens où il s'agissait pour l'élève de produire son propre texte en interagissant avec un texte source (par exemple en construisant un titre de chronique « palimpseste » par un procédé de détournement du titre d'un texte source ou en proposant une suite à l'incipit d'un camarade).

6.1.2 Une approche globale de la compétence scripturale

Nous avons fait le choix, pour répondre aux besoins des élèves de GA en termes de compétences rédactionnelles, d'aborder la compétence scripturale dans sa globalité. Compte tenu des éléments dont nous disposions à l'issue de notre démarche diagnostique, il nous a semblé évident que les difficultés rencontrées par ces élèves, notamment dans les domaines textuels tels que la mise en paragraphes, la cohésion textuelle ou la gestion des implicites, étaient intimement liées à leurs représentations de l'écrit. C'est pourquoi il nous a semblé important d'aborder conjointement le rapport à l'écrit et les compétences rédactionnelles des élèves. C'est dans cet esprit que nous avons décidé d'inclure dans notre dispositif des activités métascripturales et notamment des activités définitionnelles.

6.1.3 Un projet d'écriture longue pour donner de la cohérence aux activités

Une approche globale de la compétence littéraire des élèves imposait, comme l'expose notre chapitre méthodologique (cf.2.3.2.1 p.93), que l'on combine des activités très variées. Il nous semblait essentiel que l'élève soit placé dans une vraie posture d'auteur qui lui permette d'être confronté à la tâche d'écriture dans toute sa complexité, mais qu'il puisse également donner du sens aux activités pédagogiques qui étaient proposées autour de cet écrit. C'est pourquoi nous avons choisi d'engager les élèves dans un projet d'écriture longue autour d'un genre prédéfini. L'idée était d'inscrire les activités de réflexion, de lecture, mais aussi les activités linguistiques dans le cours de cette écriture longue, lors de phases de planification, de production ou de révision du texte. Il nous semblait important que ces activités, de natures différentes, trouvent leur cohérence dans un projet d'écriture que nous espérions motivant et fédérateur.

6.1.4 « Dans la peau d'un thug » : le pari de l'engagement

Afin d'articuler pratiques de lecture et pratiques d'écriture, il nous a semblé intéressant de choisir, pour ce projet d'écriture longue, un genre qui émergeait des pratiques déclarées des élèves.

Notre choix s'est donc porté sur le genre de la chronique, qui, en plus de son intérêt pédagogique que nous avons déjà exposé (cf. p.93), présentait l'avantage d'être un genre de lecture extrascolaire (Penloup, 2002) déclaré par plusieurs élèves dans les deux classes enquêtées. Le tableau ci-dessous nous montre en effet que le genre de la chronique est, de toutes les lectures déclarées par les élèves, le plus partagé.

Tableau 19 : tableau de classement des lectures déclarées par les élèves

Types de lectures déclarés						
valorisées		genres moins académiques		non valorisées		
livres (non précisés)	romans	jeunesse	bd	chroniques	magazines	citations
5	2	1	1	6	1	1
		fantastique ...				
		2				

Ce genre, qui était le seul à émerger clairement des déclarations des élèves, nous semblait donc pouvoir constituer la base d'un projet d'écriture qui serait le plus fédérateur possible dans la classe. Nous espérions, en faisant une place de choix à un genre de lecture peu valorisé par la tradition scolaire, offrir aux élèves une situation de valorisation qui agirait positivement sur leur motivation. C'est dans cet esprit que nous leur avons, en fin de l'année 1 de la recherche, demandé de nous conseiller un titre de chronique. C'est « Dans la peau d'un thug » que nous avons choisi parmi les quelques titres proposés par les élèves, essentiellement parce que cette chronique, en bénéficiant d'une publication sous le format « livre », après sa parution sur les réseaux sociaux, a symboliquement bénéficié d'une reconnaissance qui s'inscrit dans la logique que nous voulions insuffler à cette expérimentation. Ce livre nous a permis de structurer l'ensemble de notre travail selon une progression qui allait du lire vers l'écrire. Nous avons, dans les premières séances, exploité cette base de lecture pour construire une définition du genre de la chronique et construire un « horizon d'attente autour

de ce genre », ce qui, en plaçant les élèves en position d'experts, devait favoriser leur engagement. C'est également à partir de ce texte que nous avons construit la notion de personnage et lancé chaque élève dans la création d'un titre et d'un héros pour sa propre chronique.

6.1.5 De la chronique vers l'écriture professionnelle

Ce texte source nous a également permis de penser une progression de l'écriture narrative vers l'écriture professionnelle.

Les écrits professionnels devaient s'insérer dans la trame narrative de la chronique, le rapprochement étant facilité par le fait que « Dans la peau d'un thug » s'inscrit dans la catégorie « récit de conversion » des chroniques et met donc en scène un changement de vie du héros, le « thug » qui va se « ranger ». Nous partions du postulat que les élèves pourraient, en s'inspirant de ce modèle, trouver des situations ou des épreuves dans lesquelles leur personnage rencontrerait des écrits professionnels.

6.2 Évolution de la compétence rédactionnelle des élèves

Notre exploration des compétences rédactionnelles des élèves, au travers de leurs écrits comme des prétests, nous a permis d'identifier deux catégories de difficultés importantes : des difficultés dans le domaine orthographique et des difficultés dans des domaines plus textuels.

Nous tâcherons donc, à partir d'un comparatif entre prétest et posttest, de mesurer l'évolution de la compétence des élèves pour ces items.

Schéma 15 : les données traitées dans cette partie

Pré-test	Post-test
<ul style="list-style-type: none"> •Pré-tests d'orthographe grammaticale 12 répondants classe A - 22 répondants en classe témoin •Pré-test ponctuation 10 répondants classe A- 22 classe témoin •Pré-test de mise en paragraphe - 11 en classe A- 17 classe témoin •Production d'un écrit professionnel 7 en classe A- 14 en classe témoin •Production d'un texte narratif 10 en classe A- 16 classe témoin 	<ul style="list-style-type: none"> •Post-test orthographe grammaticale 13 élèves en classe A - 21 classe témoin •Post-test ponctuation 12 en classe A- 21 classe témoin •Post-test mise en paragraphe 11 en classe A - 21 classe témoin •Production écrit professionnel 11 en classe A - 20 classe témoin

24

²⁴ Contrairement au traitement effectué dans les chapitres précédents, nous nous focaliserons ici sur les résultats obtenus par les élèves de la classe A et de la classe témoin pour lesquels nous disposons de résultats au prétest et au posttest. C'est pourquoi les chiffres communiqués ici, même pour les prétests, seront

6.2.1 Évolution de la compétence orthographique

Rappelons que nous avons identifié dans nos prétests des difficultés importantes dans deux domaines en particulier : les terminaisons verbales des temps simples et les finales verbales en /E/.

6.2.1.1 Les compétences en conjugaison

Si l'on compare les résultats obtenus par les 10 élèves de la classe A qui ont bien participé à cet exercice avant et après expérimentation, la moyenne générale du groupe passe de 46 % des items réussis (avec une terminaison verbale correcte) à 48,8 %. Le taux de conjugaisons réussies demeure donc en dessous de la moyenne même si on voit une légère progression. Si l'on observe dans le détail, on s'aperçoit que le progrès n'est pas une tendance générale (en effet le progrès moyen est de 4 % avec la moitié des élèves qui régressent).

Tableau 20 : évolution aux tests de conjugaisons pour la classe A

Numéro d'identification	Institution	Pré-test	Post-test	progrès
I13X	Louise Michel	60	66,67	6,67
I9X	Louise Michel	80	66,67	-13,33
I3Y	Louise Michel	20	33,33	13,33
I3X	Louise Michel	40	33,33	-6,67
I5X	Louise Michel	60	33,33	-26,67
I0Y	Louise Michel	40	66,67	26,67
I11X	Louise Michel	80	66,67	-13,33
I7Y	Louise Michel	0	33,33	33,33
I12X	Louise Michel	20	0	-20
I10X	Louise Michel	60	100	40

Si l'on compare avec la classe témoin, la progression sur cet item semble légèrement moins bonne dans notre groupe d'expérimentation puisque la moyenne de la classe témoin passe de 34,29 % à 41,27 % (avec un progrès moyen de 6,98), mais, globalement, la performance reste insatisfaisante dans les deux groupes. On observe également une progression très inégale entre les différents élèves au sein du groupe témoin (10 élèves sur les 22 régressent).

différents de ceux donnés dans les chapitres précédents (qui portaient sur l'ensemble des élèves ayant passé le test).

Tableau 21 : évolution aux tests de conjugaison pour la classe témoin

élève	pré-test	post-test	progrès
III 6X	40	33,33	-6,67
III 16X	20	66,67	46,67
III 1X	60	66,67	6,67
III 13X	20	33,33	13,33
III 11X	40	0	-40
III 5Y	20	33,33	13,33
III 3X	20	33,33	13,33
III 9X	40	33,33	-6,67
III 2X	20	66,67	46,67
III 4Y	40	33,33	-6,67
III 4X	60	66,67	6,67
III 12X	40	66,67	26,67
III 14X	20	66,67	46,67
III 18X	40	33,33	-6,67
III 5X	60	33,33	-26,67
III 0Y	40	33,33	-6,67
III 8X	40	33,33	-6,67
III 15X	0	66,67	66,67
III 10X	0	33,33	33,33
III 3Y	40	33,33	-6,67
III 7X	60	0	-60

La comparaison avant/après, tout comme la comparaison avec la classe témoin, ne nous permettent donc pas d'observer un effet du dispositif sur la capacité des élèves à choisir la bonne terminaison verbale aux temps simples (ni dans le sens d'un réel progrès ni dans le sens d'une régression).

Les taux de réussite en production écrite ne nous permettent pas non plus de dégager de tendance particulière. En effet, comme les récits produits au prétest et les lettres de réclamation produites au posttest étaient de longueurs à peu près équivalentes et offraient tous les deux des formes verbales des temps simples majoritairement au présent (avec quelques imparfaits) nous avons pu baliser les conjugaisons sur ces deux productions et opérer des comparaisons (cf. Tableau 22 ci-dessous).

Tableau 22 : taux de réussite sur les terminaisons de temps simples dans les récits du prétest et dans les lettres de réclamation du posttest

Classe A			
	conjugaison		
élève	pré-test	post-test	progrès
I0Y	71,43	100	28,57
I5X	97,62	100	2,38
I12X	100	100	0
I3X	87,5	100	12,5
I7Y	100	60	-40
I9X	96,67	75	-21,67
I11X	100	100	0
I3Y	100	66,67	-33,33
moyenne	94,15	87,71	-6,44
Classe témoin			
	conjugaison		
élève	pré-test	post-test	progrès
III 10X	75	100	25
III 12X	100	0	-100
III 13X	78,57	100	21,43
III 18X	100	100	0
III 1X	88,37	100	11,63
III 2X	28,57	100	71,43
III 3X	75	100	25
III 5X	95,83	100	4,17
III 5Y	100	100	0
III 7X	95,74	25	-70,74
III 8X	66,67	60	-6,67
III 9X	58,33	100	41,67
moyenne	81,70	82,08	1,91

Le fait que le dispositif n'ait pas permis de réelle progression dans ce domaine orthographique n'a rien de surprenant étant donné que les terminaisons des temps simples ne figurent pas parmi les points que nous avons traités lors des séances de remédiation (même si on aurait pu espérer un effet du seul entraînement à la production écrite). En effet, les points ciblés lors des 3 séances de remédiation ont été choisis en fonction des erreurs recensées dans les premiers jets de chronique or, comme on le voit bien dans ces tableaux, les élèves font peu d'erreurs sur cet item en contexte de production écrite. On observe donc là une limite de notre approche de remédiation : si l'on choisit de remédier aux erreurs visibles dans les productions, on ne peut pas traiter des difficultés pour lesquelles les élèves auraient des stratégies d'évitement efficaces. D'ailleurs, dans la mesure où nous n'avons pas travaillé sur les terminaisons verbales des temps simples dans l'expérimentation, il est possible que les

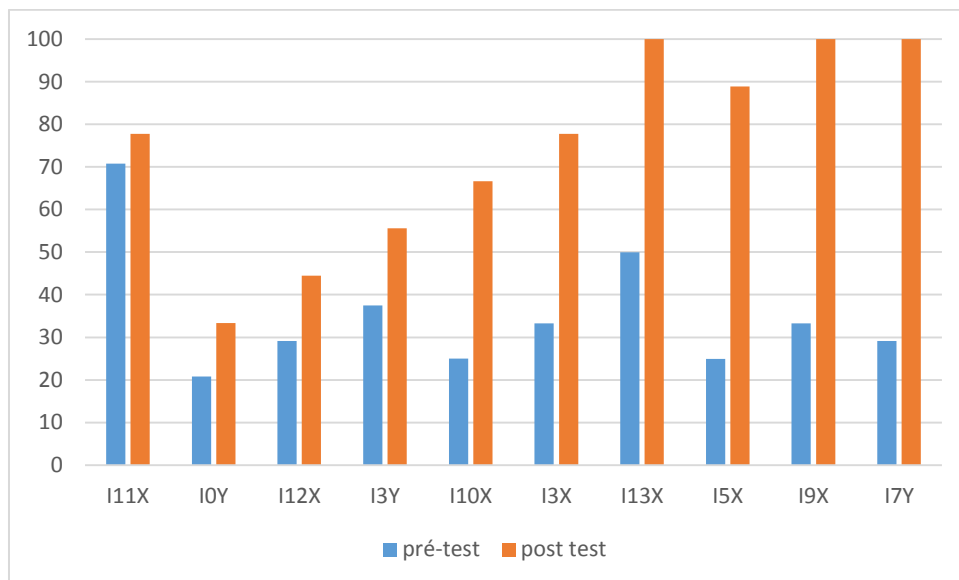
élèves n'aient pas conscience des problèmes spécifiques liés à ces terminaisons (notamment celles du présent qui posent plus de difficultés qu'il ne peut y paraître) et se retrouvent avec un taux d'erreur important dans leurs lettres de réclamation faute d'avoir accordé une attention particulière à cet aspect orthographique. On peut également supposer que les élèves, concentrés sur la tâche de production de la lettre de réclamation (qui les amenait à résoudre un certain nombre de problèmes en termes de forme comme de contenu) ont porté plus d'attention à l'acte de langage qui consistait à « porter une réclamation » qu'aux aspects formels.

6.2.1.2 Évolution sur les finales verbales en/E/

Ce point d'orthographe grammaticale, particulièrement problématique pour l'ensemble des élèves prétestés a en revanche fait l'objet de 2 de nos 3 séances de remédiation linguistique. On peut donc espérer observer une marge de progression.

Si l'on s'intéresse aux résultats obtenus par les 10 élèves de la classe A qui ont effectué cet exercice au prétest comme au post test, on observe un effet une nette amélioration après l'expérimentation. La moyenne de ce groupe passe de 35,38 à 74,45/100, ce qui nous donne un progrès moyen de 39,07. Notons également que tous les élèves pour lesquels nous avons un comparatif avant/après dans notre groupe d'expérimentation progressent.

Figure 37 : mesures de progression au test sur les finales en /E/ dans le groupe d'expérimentation



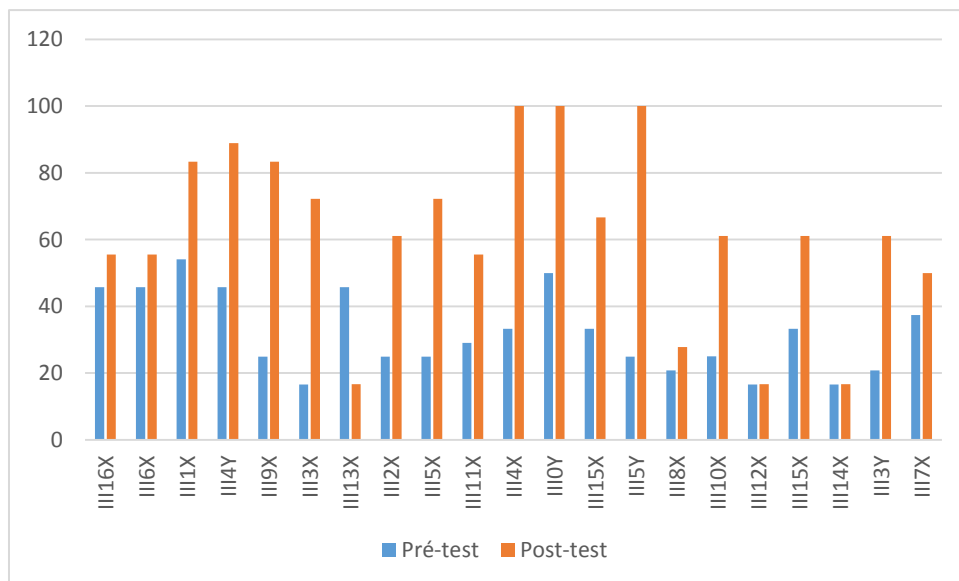
On peut donc dire que la capacité des élèves à choisir la bonne orthographe pour le son /E/ s'est nettement améliorée. Néanmoins, la performance sur ce même aspect orthographique ne s'améliore pas en contexte de production écrite, comme le montre ce tableau comparatif du pourcentage de réussite des formes verbales en /E/ dans les récits du prétest et dans les lettres de réclamation produites au posttest.

Tableau 23 : évolution du taux de réussite en production écrite pour les finales en é classe A.

finales en é			
élève	pré-test	post-test	progrès
I0Y	100	83,33	-16,67
I5X	100	57,14	-42,86
I12X	60	33,33	-26,67
I3X	88,24	90,91	2,67
I7Y	75	33,33	-41,67
I9X	100	77,78	-22,22
I11X	83,33	100	16,67
I3Y	66,67	25	-41,67
moyenne	84,16	62,60	-21,55

Si l'on compare avec les résultats obtenus dans la classe témoin, on constate que, même si cette classe n'a pas suivi l'expérimentation, elle est également en progrès (avec un gain moyen de 30 points sur 100). Les progrès sont plus inégaux d'un élève à l'autre dans ce groupe (mais cela semble assez logique puisque le nombre d'élèves est plus élevé).

Figure 38 : mesures de progression au test sur les finales en « é » dans le groupe témoin



Cette progression de la classe témoin ne se maintient pas non plus en production bien que les résultats obtenus soient meilleurs dans l'ensemble puisque, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous, les élèves de la classe témoin stagnent en production écrite (là où la classe d'expérimentation semble régresser).

Tableau 24 : évolution du taux de réussite en production écrite pour les finales en é classe témoin

élève	pré-test	post-test	progrès
III 10X	100	100	0
III 11X	83,33	0	-83,33
III 12X	100	100	0
III 13X	50	71,43	21,43
III 18X	71,43	55,56	-15,87
III 1X	76,92	66,67	-10,25
III 2X	25	40	15
III 3X	50	66,67	16,67
III 5X	25	83,33	58,33
III 5Y	50	80	30
III 7X	75	33,33	-41,67
III 8X	42,86	66,67	23,81
III 9X	87,5	80	-7,5
moyenne	64,39	64,90	0,51

Le fait que la classe témoin ait elle aussi un taux de progression important au test d'orthographe sur cet item pourrait nous laisser penser que la modification des énoncés et l'effet d'entraînement ont rendu notre posttest plus « facile » que le prétest et que l'amélioration des notes n'est donc pas la preuve d'un progrès. Néanmoins, au vu des réponses fournies par les élèves de la classe témoin à la partie du questionnaire postexpérimentation qui portait sur les séances d'atelier rédactionnel ainsi que de leurs définitions du « bien écrire » qui resserrent la focale sur l'orthographe, nous pouvons également émettre l'hypothèse qu'un enseignement explicite de l'orthographe (et peut-être sur cet item précis) a été mis en place dans cette classe. On observe donc bien une progression des élèves de la classe A, mais la progression similaire du groupe témoin ne permet pas d'affirmer que cette progression est attribuable au dispositif mis en place.

6.2.1.3 Évolution des compétences métagraphiques des élèves

Nous émettions l'hypothèse que les difficultés rencontrées par la majorité des élèves de GA en orthographe grammaticale étaient liées à un rapport insuffisamment réflexif à l'écrit et à la langue. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons inclus dans nos prétests et nos posttests des questions ouvertes de justification de choix pour les finales en/E/. Nous partions du postulat que l'approche de grammaire inductive que nous proposons dans nos séances de remédiation permettrait aux élèves de développer des compétences métagraphiques.

Afin d'éviter un effet d'entraînement ou de répétition, nous avons modifié les énoncés à compléter entre les prétests et les posttests donc, les problèmes orthographiques auxquels étaient confrontés les élèves dans les phrases du prétest et du posttest différaient, tout comme les raisonnements à mettre en œuvre pour résoudre ces problèmes. La conception de notre test rend impossible d'opérer des comparaisons phrase par phrase des justifications proposées par les élèves et des raisonnements qu'elles mettent en œuvre.

Néanmoins, on peut rappeler que le taux de non-réponse ou de réponses au hasard était de 18 % au prétest et que le taux de réponse ne contenant aucun métalangage ou terminologie grammaticale aux items de justification orthographiques des prétests était élevé dans la classe A (cf. 5.7.3.1 p.233). Le taux d'élèves utilisant une terminologie grammaticale à mauvais escient l'était également (49 % des élèves de la classe A qui utilisaient des termes grammaticaux avaient néanmoins une réponse erronée). Cette difficulté à tenir un raisonnement méta-graphique était moins marquée chez les élèves de la classe témoin avec seulement 13,64 % d'élèves qui ne justifiaient pas ou disaient avoir écrit « *au hasard* » et seulement 22 % des élèves qui utilisaient des termes grammaticaux dans leurs justifications dont la graphie choisie était pourtant erronée. On peut donc émettre l'hypothèse que les élèves de la classe témoin détiennent, au départ, un potentiel méta-graphique plus développé.

Or, cet écart semble se maintenir puisque, sur notre échantillon de 10 élèves de la classe A, seulement 4 proposent une justification. Les 4 emploient cependant des termes grammaticaux, pour justifier une réponse correcte, cette fois. Nous pouvons donc en déduire que, même si une proportion importante d'élèves de la classe A semble demeurer incapable de justifier ces choix orthographiques sur un raisonnement morphosyntaxique valide voire, de la justifier tout court, les élèves qui opèrent des justifications maîtrisent mieux la terminologie grammaticale qu'ils emploient et le raisonnement qu'elle sous-tend.

Nous ne pouvons malheureusement pas livrer une analyse plus approfondie de la compétence méta-graphique des élèves des deux classes et encore moins de son évolution, car le format écrit du test que nous proposons n'était pas le mieux adapté à ce genre d'analyse. En effet, les études menées sur le raisonnement méta-graphique des élèves (Geoffre & Brissaud, 2012 ; Levier, Brissaud, & Huard, 2018) montrent qu'il est plus facile d'obtenir des informations précises quant au raisonnement mis en œuvre par l'élève dans des entretiens où l'on peut relancer l'élève. Nous avons hélas manqué de temps pour mener ce genre d'enquête complémentaire. Nous nous contenterons donc de dire qu'on ne peut pas réellement observer d'évolution globale sur ce point qui aurait été permise par nos séances de grammaire inductive.

6.2.1.4 *Un effet certain de la révision outillée*

Si, au vu des résultats obtenus au posttest, il est difficile d'affirmer que nos séances de remédiation linguistique ont eu un réel effet positif sur la compétence orthographique et méta-graphique des élèves, en revanche, si l'on compare le récit produit lors des prétests et la chronique produite en fin d'expérimentation, la progression des élèves de notre groupe d'expérimentation en contexte de production écrite, est saisissante.

Le tableau ci-dessous recense le pourcentage de formes graphiques réussies en production (à partir d'un balisage XML) pour les trois items d'orthographe que nous avons identifiés comme problématiques à l'issue de notre état des lieux : les finales en *é*, *er*, *ais...* ; les terminaisons des temps simples et les marques d'accord dans le groupe nominal (marque sur le déterminant, le nom ou l'adjectif quand il y en a un). Nous avons surligné en vert les lignes qui montrent un pourcentage de formes réussies en progression lorsqu'on compare le balisage opéré sur les récits produits aux prétests et ceux produits dans les chroniques à l'issue de l'expérimentation.

Tableau 25 : comparatif des taux de réussite en production pré-test/ chronique classe A

récit court en test vs chronique									
	conjugaison			finale en é			marques d'accord G.N		
élève	pré-test	chronique	progrès	pré-test	chronique	progrès	pré-test	chronique	progrès
I0Y	71,43	100	28,57	100	92,96	-7,04	0	88,06	88,06
I10X	82,86	94,12	11,26	54,55	80,65	26,1	66,67	86,67	20
I3X	87,5	92,31	4,81	88,24	91,67	3,43	78,57	92,75	14,18
I9X	96,67	97,83	1,16	100	100	0	100	98,48	-1,52
I13X	88,89	100	11,11	100	100	0	100	100	0
I11X	100	97,06	-2,94	83,33	94,44	11,11	100	97,06	-2,94
I3Y	100	100	0	66,67	72,58	5,91	50	91,3	41,3
moyenne	89,62	97,33	7,71	84,68	90,33	5,64	70,75	93,47	22,73

Rappelons que les séances de remédiation (qui étaient au nombre de 3) comprenaient systématiquement deux phases de révision : la révision du texte d'un pair puis de son propre texte. Ces révisions étaient ciblées en fonction du point de langue étudié dans la séance : les finales en é ou la ponctuation. Or, on voit dans ce tableau que les chroniques, bien que beaucoup plus longues que les récits produits au prétest (donc présentant potentiellement plus de formes complexes à écrire), comportent un taux plus élevé de formes réussies sur les finales en é pour presque tous les élèves sauf I0Y (qui régresse) et I13X et I11X (pour lesquels on assiste à un effet de plafond à 100 %). La révision outillée semble donc bien avoir produit son effet.

De manière plus étonnante, on voit aussi que les élèves réussissent mieux les marques d'accord et les conjugaisons dans leurs chroniques alors que nous n'avons pas effectué de révision ciblée sur ces points. Les élèves ont néanmoins eu des commentaires personnalisés et des moments de révisions d'ensemble du texte sur plus de la moitié des séances. On peut donc penser que cette habitude de révision, tout comme le fait d'être engagés dans un projet d'écriture longue, a poussé les élèves à porter plus d'attention dans l'écriture et la révision de leurs textes à l'ensemble des dimensions de la compétence orthographique. Ces séances de révisions ont donc, d'après nous, une réelle efficacité didactique même si, au vu de leurs résultats dans la production des lettres de réclamations, les élèves de notre groupe d'expérimentation ne sont pas encore capables de produire des formes correctes au premier jet. Nous partons en effet du postulat que les élèves n'ont pas pris ou pas trouvé le temps d'appliquer ces méthodes de révision outillée lors des posttests.

De ces premiers résultats, on peut donc conclure que, si la piste d'un travail outillé en révision semble prometteuse pour améliorer les performances orthographiques des élèves et si notre séance sur les finales en/E/semble avoir eu un certain effet sur au moins une partie des élèves, on ne peut pas affirmer que l'approche intégrée que nous proposons a des effets positifs sur les compétences orthographiques et métagraphiques des élèves. En effet, notre dispositif comportait trop peu de séances centrées sur la langue pour que nous puissions montrer un réel effet sur ce point et surtout trop peu pour que les élèves soient entraînés au type de raisonnement métagraphique qui est attendu dans cette approche pédagogique,

assez éloignée de la tradition scolaire. Cette piste nous semble néanmoins à creuser dans d'autres recherches, car, si les résultats sont peu probants ici c'est avant tout parce que, rappelons-le, ce n'est pas la compétence orthographique que nous visions prioritairement dans ce projet.

6.2.2 Évolution des compétences textuelles

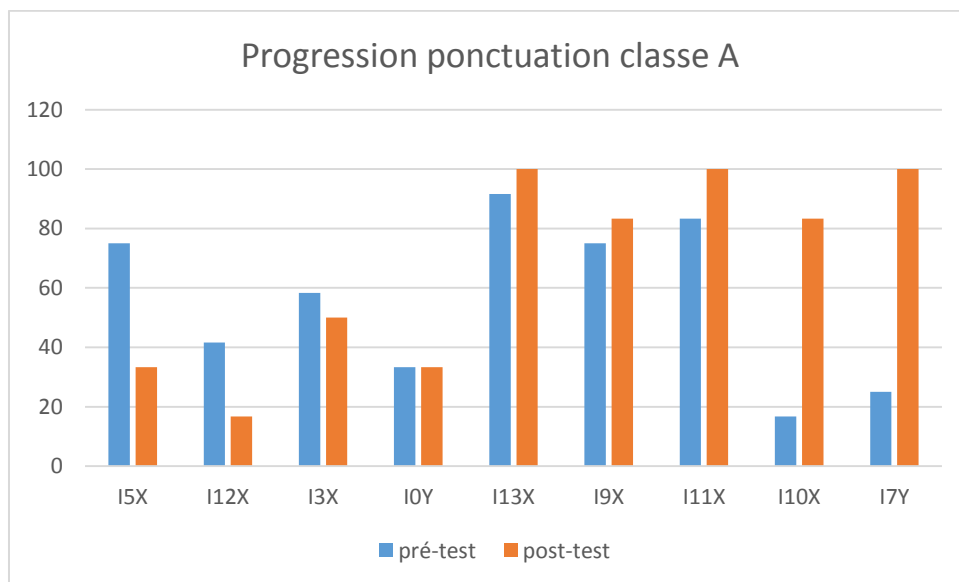
Notre démarche consistait à nous intéresser avant tout à des secteurs de la compétence rédactionnelle moins souvent interrogés par la recherche et directement liés à la capacité que l'élève aurait à concevoir et à construire l'objet texte.

Parmi ces compétences nous en distinguons 2 qui semblaient particulièrement poser problème aux élèves lors des prétests : la ponctuation et la mise en paragraphes.

6.2.2.1 Des progrès en ponctuation

La ponctuation nous intéresse sous deux aspects : la correction syntaxique et la construction de textes. Ces deux aspects interviennent à deux échelles différentes. À l'échelle de la phrase, les élèves des 3 classes semblaient en difficulté dans l'exercice du prétest qui consistait à ajouter ou retirer un signe de ponctuation pour assurer la correction syntaxique d'un énoncé. Nous avons donc effectué une séance de remédiation qui portait sur les règles grammaticales de ponctuation dans le groupe d'expérimentation. Si l'on regarde les résultats obtenus aux posttests par les élèves de la classe A, on observe une bonne progression de la plupart des élèves sur cet item.

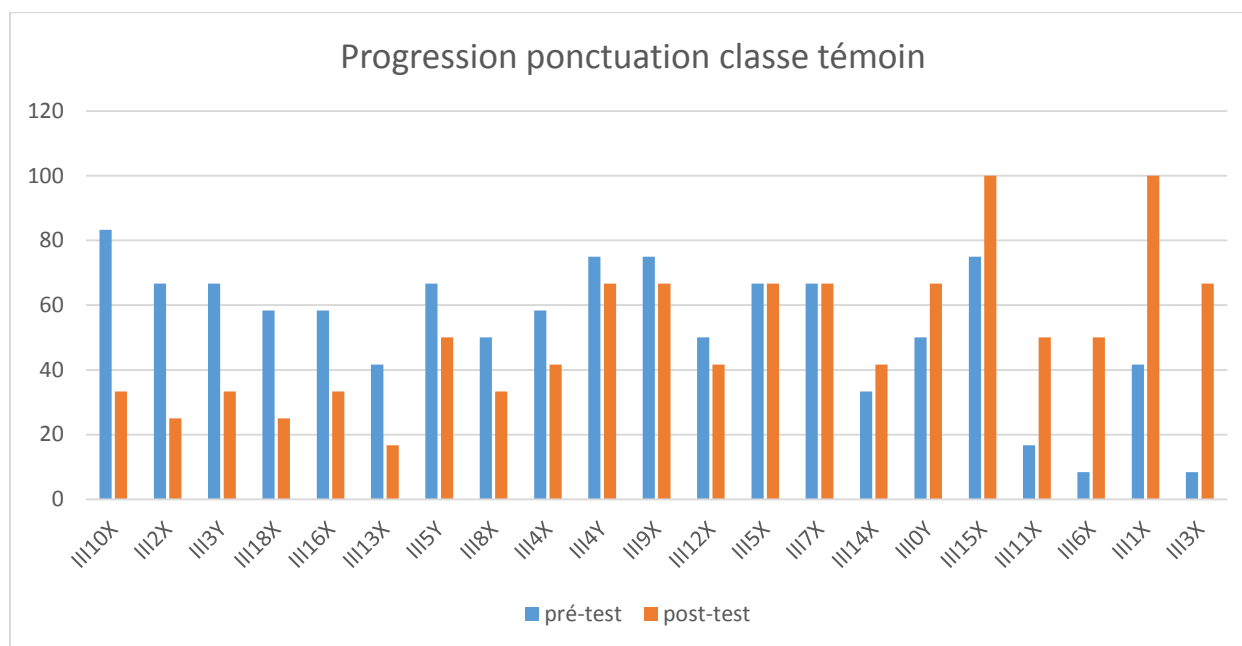
Figure 39 : mesures de progression individuelle aux tests de ponctuation classe A²⁵



Les élèves de notre groupe d'expérimentation progressent en moyenne de 11 points/100 sur cet item. Si l'on compare avec les résultats du groupe témoin, qui, lui, apparaît comme en régression, on peut considérer ce progrès comme imputable au dispositif pédagogique testé.

²⁵ Les élèves sont classés ici en fonction de leur taux de progression entre le prétest et le posttest (de celui qui a le moins progressé à celui qui a la plus grosse marge de progression)

Figure 40 : mesures de progression aux tests de ponctuation pour la classe témoin



On voit en effet dans ce graphique qu'une grande partie des élèves de la classe témoin a une moins bonne performance au post test sur l'exercice de ponctuation qu'au prétest (avec une moyenne de -1,98 point d'évolution, 12 élèves qui régressent (de III10X qui perd 50 points sur 100 à III19X qui perd 8,33 points).

On peut donc dire que, pour ce qui est de la maîtrise des règles syntaxiques de ponctuation, l'expérimentation a permis aux élèves de progresser.

À l'échelle du texte, les élèves de la classe A semblaient également rencontrer des difficultés lorsqu'il s'agissait de ponctuer leurs productions écrites. On observait notamment dans le corpus de mails un phénomène de sous voire de non-ponctuation. Si l'on compare ces mails avec les lettres de réclamation qui ont été produites lors des posttests, car ces écrits sont plus proches des mails par leur nature et leur longueur que les chroniques, on s'aperçoit que 3 élèves sur les 10 de notre groupe omettent encore des majuscules dans leurs productions, comme le montre ce texte de I2X :

(79)

bonjour Monsieur Legrand,

on vous informe que on nous a pas accorder la remise de 15% sur el facture n°1235.on souhaiterait que vous nous envoyer une nouvelle facture avec la remise de 15%.

cordialement

Madame Irène Brinda.

Les autres textes sont, dans l'ensemble, à la fois bien ponctués et mis en paragraphes spontanément par l'élève, comme le montre cet extrait du texte de I11X :

(80)

*Monsieur,**A la réception du bureau que nous avons acheté chez vous, et de sa facture, nous avons pu constater qu'une erreur à été faite lors de la réalisation de cette facture.**En effet la remise de 15% pour toute commande supérieure à 1 000 euros HT, n'a pas été accordée. Nous aimerions donc réclamer cette remise.*

Dans ces textes, comme dans les chroniques, on ne trouve plus aucune production où tout signe de ponctuation serait absent comme cela était le cas dans les récits produits aux prétests et dans le corpus de mails. On peut donc considérer que le dispositif expérimental a permis un réel progrès pour la majorité des élèves en ponctuation tant au niveau syntaxique que textuel. Le fait que ces progrès s'accompagnent d'une bonne évolution au niveau de la mise en paragraphes nous conforte dans cette interprétation des résultats.

6.2.2.2 *Des progrès dans la mise en paragraphes*

Les prétests et les posttests comprenaient un exercice où il était demandé aux élèves de remettre un texte en paragraphes par une opération de copier/coller. Nous avons vu en effet, dans le corpus de mails de la classe A, que la plupart des élèves avaient tendance à présenter leurs textes soit sous la forme d'un seul bloc soit en effectuant des sauts de ligne à chaque phrase, construisant ainsi ce que nous avons appelé des « paragraphes-phrases » qui correspondaient à un découpage typographique du texte sans aucune logique sémantique. Cette tendance s'était confirmée au prétest avec un nombre important d'élèves, dans les 3 classes, qui recouraient à ce procédé de « paragraphes-phrases ».

Dans la classe A, nous disposons d'un comparatif avant/après expérimentation pour 10 élèves sur cet item. Sur ces 10 élèves, on voit que 3 élèves sont dans cette logique de « paragraphes-phrases ». Notons néanmoins que parmi ces 3 élèves figure I3Y qui avait rendu un « je ne comprends pas » au prétest. On ne peut donc pas dire qu'il demeure dans la même logique puisque, cette fois au moins, il a tenté de faire l'exercice. Sur les 22 élèves de la classe témoin ayant participé aux tests, 17 élèves ont effectué l'exercice de mise en paragraphes au prétest comme au posttest. Sur ces 17 élèves pour lesquels nous pouvons procéder à un comparatif avant/après, 5 font des paragraphes-phrases et 1 élève présente les 15 phrases qui composent le texte de départ en un seul bloc. Ce qui signifie que 30 % de notre échantillon de la classe A ne fait pas vraiment de paragraphes contre environ 35 % de la classe témoin.

Là où l'on peut réellement percevoir une différence, c'est dans les regroupements en paragraphes qui ont été proposés par les élèves. Dans la classe A, on s'aperçoit en effet que les élèves qui structurent bien le texte en paragraphes se rapprochent de la logique du texte de départ au posttest. Ils sont en effet 3, sur les 7 à faire des paragraphes, à avoir plus d'alinéas en commun avec le texte tel que l'avait structuré l'auteur (au sens où ils commencent un nouveau paragraphe au même marqueur textuel que l'avait fait l'auteur). Ce taux de similitude nous semble d'autant plus significatif d'une évolution de leur part que, le texte original du posttest comprenait moins de paragraphes (et donc de marqueurs) que celui du prétest et donc, dans l'absolu moins de marqueurs communs à trouver pour l'élève. On observait également au prétest des paragraphes très déséquilibrés sans que ce déséquilibre

ne semble répondre à une logique spécifique avec des élèves qui faisaient des paragraphes contenant une ou deux phrases puis 6. On voit au posttest que cette tendance est en baisse dans la classe A avec 3 élèves sur les 7 qui ont fait des paragraphes pour lesquels le déséquilibre se réduit. Parmi ces 3 élèves figure I11X qui a également des coupes plus proches du texte original au posttest qu'au prétest, ce qui montre qu'elle s'est réellement rapprochée de la logique sémantique de découpage du texte de départ. Dans la classe témoin en revanche, les élèves semblent s'éloigner de la logique de découpage du texte original puisque que sur les 11 élèves qui ont effectivement créé des paragraphes (en excluant donc les blocs et les paragraphes phrases), le nombre de coupes en commun avec le texte original diminue pour 8 élèves et le déséquilibre augmente nettement pour 4 élèves sur ces 11.

Ces éléments quantitatifs ne sont pas, en soi, révélateurs de la capacité des élèves à structurer un texte en paragraphes. En effet, si le nombre de coupes en commun avec le texte original ou l'équilibre entre les paragraphes peuvent constituer des indices d'une bonne compétence à structurer un texte selon une logique sémantique, encore faut-il vérifier que ce découpage fait bien sens, en analysant les coupes de manière plus qualitative. Au prétest, on observait, sur l'ensemble des classes, des coupes faites à partir de quelques marqueurs forts comme des compléments circonstanciels de temps ou lors de ruptures énonciatives comme le passage à une modalité exclamative ou de la troisième personne du singulier à la seconde du pluriel comme on peut le voir dans les coupes de I11X au prétest :²⁶

(81)

Premier Repair Café en Pays Voironnais !

Du 18 au 26 Novembre, à l'occasion de la traditionnelle Semaine de Réduction des déchets, la prévention des déchets est mise à l'honneur à travers l'Europe. Samedi 18 Novembre de 10 h à 16 h, au centre social Charles Béraudier à Voiron, le Pays Voironnais vous propose une journée conviviale autour du thème de la réutilisation et de la réparation.

Au programme Broc'échange, mais surtout le premier Repair Café du territoire !

Une machine à café capricieuse ? Un écran qui ne s'allume pas ?

Néanmoins, cette logique ou ces logiques de découpages n'étaient pas mises en œuvre sur l'ensemble du texte et semblaient fonctionner, chez certains élèves, de manière un peu aléatoire, comme on le voit dans ce texte de IOY :

(82)

Du 18 au 26 Novembre, à l'occasion de la traditionnelle Semaine de Réduction des déchets, la prévention des déchets est mise à l'honneur à travers l'Europe. Samedi 18 Novembre de 10 h à 16 h, au centre social Charles Béraudier à Voiron, le Pays Voironnais vous propose une journée conviviale autour du thème de la réutilisation et de la réparation.

Au programme Broc'échange, mais surtout le premier Repair Café du territoire ! Une machine à café capricieuse ? Un écran qui ne s'allume pas ? Une quinzaine de réparateurs

²⁶ Dans les extraits suivants nous avons repéré en jaune les passages où l'élève se fonde sur un marqueur temporel pour clore ou débiter un paragraphe, en bleu, les passages où l'élève se fonde visiblement sur un changement énonciatif et en vert les moments où l'élève a fondé son découpage sur un connecteur logique .

seront au rendez-vous, le 18 Novembre, pour vous apprendre ou vous aider à réparer vos appareils et objets transportables dans une ambiance conviviale.

Quels types d'objets apporter ?

On voit bien en effet que l'élève au prétest détache certaines interrogatives et certaines indications de temps et pas d'autres sans que la logique de ce découpage nous soit perceptible.

Au posttest en revanche, beaucoup d'élèves de la classe A se sont appuyés, de manière systématique, sur des indicateurs de temps pour découper leur texte ; ce qui semble assez logique puisque le texte relatait un événement historique. Nous reproduisons ici pour exemple un morceau du texte de I11X au posttest :

(83)

En 1788, le gouvernement royal est en très grand déficit (il traverse une période de crise financière). Les projets de réformes, visant à faire payer des impôts aux privilégiés (noblesse et clergé), ont échoué. Le roi Louis XVI se résout à convoquer les États généraux en mai 1789, et demande aux Français de s'exprimer en rédigeant des Cahiers de doléances.

Dès le début des États généraux, le tiers-état s'oppose aux deux ordres privilégiés sur la question du vote. Si chacun des trois ordres compte pour une seule voix, le clergé et la noblesse s'opposeront au tiers-état. Par contre, si chaque député compte pour une voix, le tiers-état, qui a une courte majorité, peut espérer que quelques députés du clergé et de la noblesse le rejoindront et qu'ainsi on pourra faire les réformes réclamées par les Français.

Nous ne disposons pas, pour la classe témoin, d'écrits de natures comparables qui nous permettraient de mesurer une évolution de la mise en paragraphes en production écrite, c'est pourquoi nous nous concentrons seulement sur la classe A pour affiner notre diagnostic. La progression vers un découpage plus logique et plus systématique en paragraphes que l'on observe dans les posttests de la plupart des élèves de la classe A semble se confirmer pour une partie d'entre eux en production écrite. Notons d'abord que la plupart des élèves de la classe A n'ont pas structuré leurs récits en paragraphes au prétest alors que tous sans exception organisent leurs chroniques en paragraphes. Le contraste est notamment saisissant pour IOY dont le récit au prétest se présente sous la forme d'un bloc composé d'une seule phrase de 4 lignes et dont la chronique comporte des paragraphes marqués par des connecteurs logiques, des compléments circonstanciels de temps ou des changements énonciatifs :

(84)

ARRAAAAAAAAAAAAAH !

Le guetteur se mit à crier quand il a vu les camions de police arriver je me suis mis à courir de toutes vitesse qui a bousculer tous mes collègues j'ai commencé à couper par le parc puis j'ai tourné à droite vers le parking [...]Au moment où je saute sur le garage je fais tomber ma sacoche.

1 semaine plus tard *j'avais rendez-vous a Algerisas pour une cargaison [...]Et je suis parti direction à Marbella pour aller en boite. C'était un truc de fou musique à fond fille a volonté je suis allé pisser pris un rail et je suis ressortit j'ai vu les shmit rentrer dans la boite. J'ai bloqué la porte d'entrer des toilette et je suis sorti par la fenêtre et je suis rentré sur Grenoble.*

Au lendemain de cette histoire [...]

Hélas *j'ai tenu qu'une semaine car pour moi je n'arrive pas travailler seulement pour un smic est-ce que je suis attiré par l'argent ? [...]*

Néanmoins, il ne serait pas pertinent de comparer des récits courts produits en temps limité, comme c'est le cas des prétests, et des narrations longues, préparées puis révisées sur plusieurs séances, comme c'est le cas pour ces chroniques. C'est pourquoi nous avons décidé, afin de vérifier si la tendance que nous observions dans les tests de mise en paragraphes se confirme pour les élèves de la classe A, de comparer la construction de leurs mails de seconde et celle de leurs lettres de réclamation au posttest. Ces deux écrits professionnels, de longueur à peu près équivalente, nous semblent plus comparables. Nous disposons de ces deux productions pour 7 des élèves de notre groupe d'expérimentation.

Sur ces 7 élèves, 3 élèves passent d'un découpage en « paragraphes-phrases » ou bloc de texte à un découpage en paragraphes dont la logique sémantique est clairement perceptible. Voici pour exemple la lettre de réclamation produite par I2X lors du posttest :

(85)

Madame, Monsieur

Je fais suite à votre facture qui nous a été adressée en date du 11 Mai.

Nous vous envoyons cette lettre pour vous parvenir que vous nous avons pas eux de remise de 15 % octroyée pour toute commande supérieure à 1 000 euros HT sur notre facture n°1235 date du 10 Mai 201 N.

Nous vous demandons de vous rappeler que vous êtes dans l'obligation légale de respecter les informations indiquées sur notre contrat. Aussi je vous saurai gré de bien vouloir me remettre une nouvelle facture et une ristourne.

Bien que le nombre d'élèves pour lesquels nous disposons de comparatifs soit très réduit sur cet item en production et que nous ne puissions pas effectuer de comparaison probante avec

la classe témoin²⁷, nous pensons que cette évolution, observée au test (en contraste avec la classe témoin) qui semble se confirmer en production est révélatrice d'un changement, permis par l'expérimentation, dans les compétences textuelles. Cette interprétation nous semble d'autant plus crédible qu'elle se combine, pour certains élèves, à une évolution importante sur d'autres items de cette même compétence comme l'emploi de connecteurs logiques et la gestion des implicites.

6.2.2.3 *L'emploi des connecteurs logiques et des reprises anaphoriques : vers une plus grande cohésion textuelle ?*

Les connecteurs logiques et les reprises anaphoriques figurent parmi les éléments linguistiques qui permettent au scripteur de construire une progression dans son texte tout en maintenant la cohésion de celui-ci. Or, nous avons pu observer dans les productions écrites recueillies en seconde, mais aussi dans les récits produits aux prétests, que les élèves employaient peu de connecteurs logiques et effectuaient peu de reprises anaphoriques. La plupart des élèves reprenaient toujours le même syntagme nominal « *une marmotte* », « *un rongeur* » ou employaient parfois le pronom « *elle* » ou « *il* ». Nous avons même pu noter chez un élève l'emploi de « *il* » en reprise d'« *une marmotte* ». Encore une fois, les chroniques, parce qu'elles constituent des textes plus longs et travaillés que ces récits, ne constituent pas le meilleur point de comparaison possible. En effet, il n'est pas étonnant que l'ensemble des élèves soient amenés à effectuer plus de reprises anaphoriques et employer plus de connecteurs dans des textes 3 à 4 fois plus longs (puisque le liant devient, par définition, plus nécessaire).

En revanche, il nous semble intéressant de relever que cette tendance générale (partagée par les 10 élèves de notre groupe) qui s'exprime dans les chroniques se retrouve également pour certains dans les lettres de réclamation produites au posttest. Sur les 7 élèves pour lesquels nous disposons d'un mail écrit en seconde et d'une lettre de réclamation produite au posttest, 5 emploient plus de connecteurs logiques après l'expérimentation, comme le montre l'extrait suivant où nous avons mis en gras les connecteurs logiques :

(86)

« *Nous avons reçu notre commande de notre nouveau bureau, **cependant** nous avons constaté sur la facture que vous n'aviez pas accordé la remise de 15 % sur notre commande qui est supérieure à 1000 euros.* »I9X

(87)

« *J'aimerais pouvoir **donc** bénéficier de cette ristourne pour la facture N°1235. Je vous demanderais **aussi** de bien vouloir envoyé une nouvelle facture.* »I3X

²⁷ Dans la mesure où nous n'avons pas pour cette classe de mails à comparer aux lettres de réclamation ou de chroniques à comparer aux récits produits aux prétests, mais seulement les lettres de réclamation et les récits du prétest qui sont des textes dont le genre, le contenu et la structure sont très différents et donc difficilement comparables en termes de logiques de découpage.

On voit bien dans ces deux exemples d'élèves qui n'employaient aucun connecteur dans leurs mails de seconde qu'au souci d'efficacité dans la communication est venu s'ajouter celui de construire des phrases et des textes qui forment une unité.

Nous aurons l'occasion, dans une analyse plus détaillée des chroniques produites par les élèves, de nous pencher sur l'évolution individuelle des compétences textuelles de chacun et nous pourrons montrer à quel point certains élèves ont pu développer des compétences narratives et stylistiques au cours de cette expérimentation. Nous voulions néanmoins montrer ici que l'apparition de connecteurs logiques dans une majorité des textes était sans doute l'indice d'une prise de conscience de la part des élèves de la nécessité de « faire texte », prise de conscience qui apparaît également dans la création de paragraphes et qui constitue l'indice à la fois du développement en cours d'une compétence et d'un changement du rapport à l'écrit.

6.2.2.4 *La gestion des implicites*

À la suite de Lahire (2008), nous émettions l'hypothèse que certains élèves se trouvaient en difficulté à l'écrit parce qu'ils n'entretenaient pas un rapport suffisamment scolaire et distancié aux savoirs. Ce rapport, que Charlot (1999) qualifie « d'oral », aux savoirs se manifestait dans les textes de nos élèves par une difficulté à « recontextualiser » les informations et une part importante laissée aux implicites (part d'implicites qui était observable notamment à travers l'emploi de nombreux déictiques). Nous avons pu d'ailleurs observer cette tendance de manière assez marquée dans le corpus de mails produits par la classe A.

Sur les 7 élèves pour lesquels nous disposons d'un comparatif, 2 semblent encore en grande difficulté sur ce point, avec une place encore importante laissée aux implicites dans leurs lettres de réclamation :

(88)

Bonjour,

*suite a mon achat effectué le 11 mai ou j'avais acheté un bureau vous ne m'avez pas effectuer **la remise de 15%** donc je voudrais une ristourne de 15% merci de votre compréhension et non de votre service au revoir.*

Outre le ton employé par IOY qui semble assez inadapté et la ponctuation qui pose encore problème, on voit que l'élève emploie le déterminant « *la* » pour désigner la remise de 15 % qui devait être octroyée à toute commande supérieure à 1000 euros (comme cela est précisé dans la consigne). L'élève ne semble pas juger pertinent de restituer cette information pour justifier sa réclamation et partir du postulat que « *la remise* » est une information partagée avec le destinataire. On ne peut néanmoins pas exclure que ces difficultés de recontextualisation soient liées davantage à la simulation didactique qui ne « prend pas » qu'au rapport à l'écrit de l'élève.

En revanche, pour les 5 autres élèves qui ont effectué ces deux productions (le mail d'information en seconde et la lettre de réclamation au posttest de première), on observe une

bien meilleure contextualisation et une part assez réduite des implicites dans les productions postexpérimentation. Voici, pour exemple, le texte de I9X :

(89)

Objet : Remise non accordée sur la facture n°1235

Madame, monsieur,

Nous avons reçu notre commande de notre nouveau bureau, cependant nous avons constaté sur la facture que vous n'aviez pas accordé la remise de 15 % sur notre commande qui est supérieure à 1000 euros.

Je vous serez gré de bien vouloir nous envoyer une seconde facture et de bien vouloir nous accorder la remise de 15 %.

Si la performance de deux élèves reste donc problématique, pour les 5 autres, même si la majorité était en difficulté en seconde, leur capacité à recontextualiser et réduire la part d'implicite, se rapproche (voire égale) celle que nous avons pu observer chez les meilleurs élèves de la classe A avant l'expérimentation. L'écart entre les « bons élèves » et les moins bons se trouve donc réduit sur cet item.

Si l'évolution globale des élèves de la classe A, comparée à celle de la classe témoin, ne semble pas particulièrement satisfaisante en orthographe, on peut relever, dans l'évolution des compétences textuelles d'une majorité des élèves de la classe A, les indices d'une réelle progression. Cette progression semble notamment importante sur des items rarement analysés et difficiles à évaluer comme à enseigner tels que : la ponctuation, la mise en paragraphe, la cohésion textuelle et la gestion des implicites. Tous ces éléments sont constitutifs d'une compétence complexe, celle qui consiste à construire l'objet texte et demanderaient une analyse plus fine et détaillée à l'échelle individuelle. Néanmoins, le fait de percevoir, sur ces points précis, des indices de progression nous laisse à penser que ces changements de la compétence rédactionnelle des élèves s'accompagnent d'une réelle évolution de leur rapport à l'écrit et notamment de leurs représentations qui semblent faire une place nouvelle à l'objet texte.

6.3 Évolution du rapport à l'écrit des élèves

Arrivée au terme de notre phase de diagnostic, en croisant les données obtenues et notre connaissance du profil des élèves comme de la littérature en didactique et en sociologie de l'éducation, nous avons pu établir que les élèves avaient bien conscience de l'importance de l'écrit et semblaient prêts à s'investir dans la tâche, mais que leur rapport à l'écrit était problématique à plusieurs titres :

1. Les élèves se sous-représentent leurs propres pratiques (que les enseignants ne perçoivent pas non plus d'ailleurs) et ne conçoivent pas de lien entre ces pratiques et la culture scolaire.
2. Les élèves ne conçoivent pas de lien entre le lire et l'écrire.
3. Les élèves manquent de réflexivité et ont du mal à produire des définitions de l'écrit.

4. Les élèves ont des représentations tronquées et réduites de la tâche d'écriture comme de lecture (et ne voient pas notamment les aspects textuels).

5. Certains élèves souffrent, de par leur profil sociologique, d'une forme d'insécurité linguistique qui impacte leur rapport à l'écrit.

6. Les élèves ne comprennent pas toujours exactement ce qui est attendu d'eux à l'écrit et ont beaucoup de difficultés à s'autoévaluer.

7. Il existe un hiatus entre élèves et enseignant autour de certaines activités d'écriture en classe : leurs objectifs, leurs enjeux, leurs fonctions...

Nous avons donc décidé de centrer notre enquête postexpérimentation sur ces différents aspects afin de mesurer une éventuelle évolution dans le rapport à l'écrit des élèves.

6.3.1 Une évolution dans les pratiques déclarées des élèves

12 élèves de la classe A ont répondu à notre enquête postexpérimentation sur leurs pratiques de lecture. Sur ces 12 élèves, 9 répondent spontanément « oui » à la question : « pratiques-tu la lecture ? ». Cela signifie que, avant même qu'on les interroge sur leur fréquence de lecture ou qu'on effectue une quelconque relance, la grande majorité des élèves de notre échantillon se déclarent lecteurs. Cet élément nous semble important à relever, car, lors de l'enquête initiale, on obtenait, classe A et B confondues, un taux de seulement 38 % de « oui » à cette question et 45 % si on considérait la relance sur les fréquences d'écriture.

Si l'on compare ce résultat à celui obtenu dans la classe témoin, le contraste est saisissant puisque 56 % des élèves de la classe témoin répondaient « oui » à la question « pratiques-tu la lecture » et 91 % déclaraient une fréquence de lecture en seconde contre seulement 35 % de « oui » au posttest. On pourrait en retenir deux choses : les élèves de classe témoin semblaient partir avec un avantage et leur rapport à la lecture semble s'être dégradé. Néanmoins, comme nous l'exposons dans notre partie méthodologie, nous doutons de la validité des données recueillies lors de la première passation des questionnaires dans la classe témoin, car les élèves y ont fait des réponses très scolaires et parfois identiques qui laissent supposer qu'ils les ont remplis en classe contrairement aux posttests et aux questionnaires de la classe A. Nous ne tirerons donc pas de conclusions de nos comparatifs. Nous nous contenterons donc de dire que, dans la classe A, le dispositif entraîne une augmentation importante des pratiques déclarées. S'il semble un peu exagéré de supposer que le dispositif a amené les élèves à lire davantage (en seulement 4 mois), on peut en revanche penser qu'il a permis aux élèves de prendre conscience de leurs pratiques personnelles de lecture et de les valoriser davantage. Nous pensons en effet que la place accordée à la chronique a pu entraîner cette évolution positive de l'image de soi en tant que lecteur.

6.3.1.1 Une revalorisation des pratiques personnelles et familiales

Les types de pratiques déclarées par les élèves de la classe A à l'issue de l'expérimentation semblent également témoigner d'une certaine évolution. On voit d'abord apparaître des types de lecture jusque là passés sous silence, comme des écrits domestiques : « les lettres qui arrivent à la maison », et des lectures plus utilitaires « des informations » « l'actualité », « le journal » ainsi que des pratiques numériques comme « sur internet » ou « les messages »... Le

fait que ces lectures, qui sont moins valorisées, apparaissent dans les déclarations de notre groupe expérimental va dans le sens d'une revalorisation des pratiques de littératie personnelle, mais aussi familiale par rapport au modèle scolaire, notamment avec « *les lettres qui arrivent à la maison* » ou « *des livres à ma petite sœur* ». Nous pensons que cette nouvelle prise en considération est directement liée au dispositif pédagogique, mais aussi aux entretiens conduits avec certains de ces élèves. Notons qu'aucun élève de la classe témoin n'évoque d'écrits domestiques ou de lecture familiale ni avant ni après l'expérimentation. Or, on peut penser que la prise en compte de leurs pratiques dans leur ensemble permet aux élèves de concevoir davantage les pratiques littératiques comme s'inscrivant dans un continuum.

6.3.1.2 *La perception d'un continuum dans les pratiques de lecture*

On note en effet que, au-delà de la réintroduction d'une proportion importante d'écrits moins littéraires et moins valorisés (comme les formes fragmentaires : « *paroles de chanson* »), ces déclarations de pratiques permettent surtout de rétablir du lien entre pratiques littéraires et pratiques ordinaires. En effet, certains élèves déclarent à la fois des pratiques valorisées et des pratiques moins valorisées : « *des romans, des chroniques* », alors qu'avant l'expérimentation les déclarants se séparaient en 2 catégories qui ne s'entrecoupaient pas : ceux qui lisent des romans, des livres et ceux qui lisent des chroniques, BD, mangas...

On peut donc dire que les pratiques de lecture déclarées montrent une prise de conscience des pratiques extrascolaires et familiales, mais aussi d'un continuum dans les pratiques de littératie, ce qui devrait faciliter le transfert de compétences.

6.3.1.3 *Une fracture qui demeure entre lire et écrire*

Si l'on s'intéresse maintenant aux pratiques d'écriture déclarées, les résultats sont moins probants. Nous n'avons pas demandé directement aux élèves « pratiques-tu l'écriture ? » lors de l'enquête initiale, mais leur avons demandé de déclarer des fréquences d'écriture. Au posttest, seulement 3 élèves sur 12 dans la classe A répondent « *oui* » à la question « pratiques-tu l'écriture ? » (soit 25 %) contre 35 % de la classe témoin. Ce nombre d'élèves scripteurs est peu élevé, mais rappelons que, même à la question sur leurs fréquences d'écriture au prétest, seulement 41 % des élèves de Louise Michel ont répondu (contre 82,61 % des élèves de la classe témoin). Encore une fois, le comparatif laisse penser que la classe témoin entretenait un rapport beaucoup moins difficile à l'acte d'écrire avant l'expérimentation, mais il faut tenir compte du biais évoqué plus haut. En tout cas, il est clair que les pratiques d'écriture déclarées par les élèves n'augmentent dans aucune des deux classes et, même si la question posée au posttest favorise moins les déclarations que celle de l'enquête initiale, on ne peut qu'en déduire que l'expérimentation n'a pas, pour l'instant, déclenché de gout de l'écriture ou de prise de conscience des pratiques personnelles pour notre groupe expérimental. Cela signifie également que, sauf pour les élèves qui ont déclaré lire « *des messages* », le lien entre le type d'écrits qu'ils produisent et le type d'écrits qu'ils reçoivent n'est toujours pas évident. Le lien entre le lire et l'écrire ne semble donc pas se faire, comme on le voit d'ailleurs dans les compétences évoquées en réponse aux questions « est-ce que tu lis bien ? » et « est-ce que tu écris bien ? », qui n'ont rien de commun avant comme

après l'expérimentation. Nous nous livrons à une analyse plus détaillée de ces réponses d'autoévaluation dans une prochaine section de ce chapitre (cf. 6.3.4 p.279).

On voit donc que notre articulation des activités de lecture et d'écriture n'était pas suffisante pour modifier ces représentations fractionnées de la compétence littéraire.

6.3.2 Une évolution des définitions de l'écrit

6.3.2.1 Un gain en réflexivité ?

On observait dans les questionnaires sur le rapport à l'écrit remplis par les élèves avant l'expérimentation un taux de non-réponses très élevé à la question : « qu'est-ce qu'écrire ? » et assez élevé à la question : « qu'est-ce que bien écrire ? » dans les deux classes impliquées dans notre projet. Si l'on s'intéresse aux réponses des 12 élèves de notre groupe d'expérimentation qui ont rempli cette partie du questionnaire après l'expérimentation, on note que 4 élèves ne proposent toujours pas de définitions du verbe « écrire » (soit 33 % de notre groupe, exactement comme au prétest). On pourrait donc penser que les exercices métascripturaux, et notamment les exercices de définition que nous avons proposés dans notre dispositif, n'ont pas permis le gain en réflexivité que nous espérions. Néanmoins, on voit que la proportion d'élèves qui ne proposent pas de définitions au « bien écrire », elle, diminue. Ce qui pourrait constituer l'indice à la fois d'une meilleure compréhension des exigences liées à la tâche écrite et du développement d'une compétence « méta » qui s'exprimerait dans l'exercice de définition.

Si l'on s'intéresse plus en détail aux réponses fournies par notre groupe à ces deux questions, on note d'abord que les élèves emploient de nouveaux procédés linguistiques dans ces exercices de définition avec des périphrases définitives du type : « écrire c'est... »²⁸ qui apparaissent chez 4 de nos 12 élèves. On peut voir là un indice du développement d'une compétence méta liée aux exercices de définitions faits en classe. On observe également que 3 élèves établissent clairement un lien entre « écrire » et « penser » dans les définitions qu'ils proposent alors que les définitions proposées avant l'expérimentation mettaient massivement l'accent sur la fonction de captation de l'écrit. On peut donc en déduire que ces élèves perçoivent désormais la fonction épistémique de l'écrit.

Ces éléments laissent à penser que, même si 4 élèves ne sont toujours pas aptes à définir « écrire », l'ensemble de la classe a développé des compétences métascripturales, dans la mesure où ces 4 mêmes élèves font preuve de réflexivité dans leurs définitions de « bien écrire ». Ces résultats sont néanmoins à nuancer, car on lisait aux prétests beaucoup de définitions plus « utilitaires » ou « fonctionnelles » de l'écrit, du type « écrire, ça sert à », dont on ne peut pas exclure qu'elles aient été induites par les questions précédentes qui portaient sur les fonctions de l'écrit en classe (questions que nous n'avons pas reconduites telles quelles et dans cet ordre au posttest justement pour neutraliser ce biais).

²⁸ L'ensemble des réponses aux questionnaires préliminaires sont accessibles en annexes dans la partie « données élèves » de la phase 1 tandis que l'ensemble des réponses aux questionnaires post-expérimentation sont accessibles dans le dossier « données élèves » de la phase 2, dans la clef USB donnée en annexe de la thèse.

6.3.2.2 Une perception nouvelle de la complexité de la tâche d'écriture

Lorsque l'on analyse dans le détail les réponses proposées par les 9 élèves qui se sont donc prêtés à l'exercice de définition du verbe écrire, on s'aperçoit également que ces définitions ont gagné en complexité. En effet, là où, avant l'expérimentation, on observait une focalisation sur une fonction (capter la parole) ou un aspect (le geste graphique) de l'acte d'écrire, on voit désormais se déployer des définitions que nous avons qualifiées de « multifactorielles ». On voit en effet que les élèves proposent des définitions plus complexes de l'acte d'écrire en coordonnant plusieurs éléments par un « et » ou un « ou », ou en proposant une énumération :

(90)

« c'est mettre toute ton imagination tes pensées dans une feuille et les rendre réel et les partager »(I12X)

(91)

« faire des phrases, la ponctuation, l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire »(I10X)

Ces définitions multifactorielles, qu'on retrouve également dans les définitions du « bien écrire », sont à la fois le signe du développement d'une compétence de l'élève à réfléchir à l'écrit et à définir un objet, mais aussi d'un réel changement des représentations de l'acte d'écrire qui tiennent désormais compte de plusieurs aspects. Comme le montre cette réponse de I9X à la question « qu'est-ce que bien écrire ? » :

(92)

« avoir une bonne orthographe, pas de langage familier comme wesh . De bons personnages »

On voit en effet apparaître dans les réponses des élèves du groupe d'expérimentation de nouvelles composantes de la compétence rédactionnelle. Même si les élèves se focalisent encore beaucoup sur les aspects linguistiques de l'acte d'écrire, on voit apparaître, en plus de l'orthographe, des préoccupations autour de la « ponctuation » et des « paragraphes » qui n'étaient pas exprimées dans les définitions de « bien écrire » avant l'expérimentation. On voit également apparaître le terme « texte » dans les réponses de certains élèves à la question « qu'est-ce qu'écrire ? », comme le montre cette définition de I3Y :

(93)

un texte qui peut être écrit sous différentes formes (récits, chroniques)

On note également que 2 élèves laissent apparaître, dans leur définition de bien écrire le souci d'avoir un impact sur le lecteur. Or, cette dimension de prise en compte du destinataire, qui lie auteur et lecteur, n'était présente dans aucune réponse de l'enquête initiale :

(94)

« c'est quand t'arrive à amener quelqu'un émotionnellement dans ce que ta écrit »(I12X)

(95)

« captiver le lecteur »(I13X)

On peut émettre l'hypothèse que cette prise en compte du destinataire, sans doute liée au travail qui a été fait autour de l'horizon d'attente de la chronique, pourrait constituer une bonne base pour retisser du lien entre lecture et écriture dans l'esprit de ces élèves.

6.3.2.3 Une certaine efficacité des activités métascripturales

On retient donc de l'analyse de ces définitions que les élèves semblent faire montre d'une meilleure capacité réflexive vis-à-vis de l'écrit qui leur permet de mieux percevoir la tâche d'écriture dans son ensemble et donc d'en percevoir la complexité.

Le comparatif avec la classe témoin sur ces différents éléments semble venir étayer l'hypothèse selon laquelle cette évolution aurait été permise par la démarche métascripturale proposée par le dispositif pédagogique expérimenté, comme le montrent les deux tableaux ci-dessous :

Tableau 26 : évolution des définitions dans la classe A (par rapport aux résultats des deux classes de Louise Michel en seconde)

Ecrire		
	prétest	posttest
absence de définition	33%	33%
définition multifactorielle	14%	16,83%
relation écrit pensée = fonction épistémique de l'écrit	0	25%
définition par la fonction	81%	0%
périphrase définitoire	0%	33,33%
bien écrire		
	pré-test	post-test
absence de définition	18%	8%
définition multifactorielle	11%	50%
critère linguistique	40%	58%

Tableau 27 : évolution des définitions dans la classe témoin

	pré-test	post-test
absence de définition	4%	20%
définition multifactorielle	13%	10,00%
relation écrit pensée = fonction épistémique de l'écrit	8%	5%
définition par la fonction	100%	25%
périphrase définitoire	50%	35%

bien écrire		
	pré-test	post-test
absence de définition	8%	10%
définition multifactorielle	42%	15%
critère linguistique	5%	40%

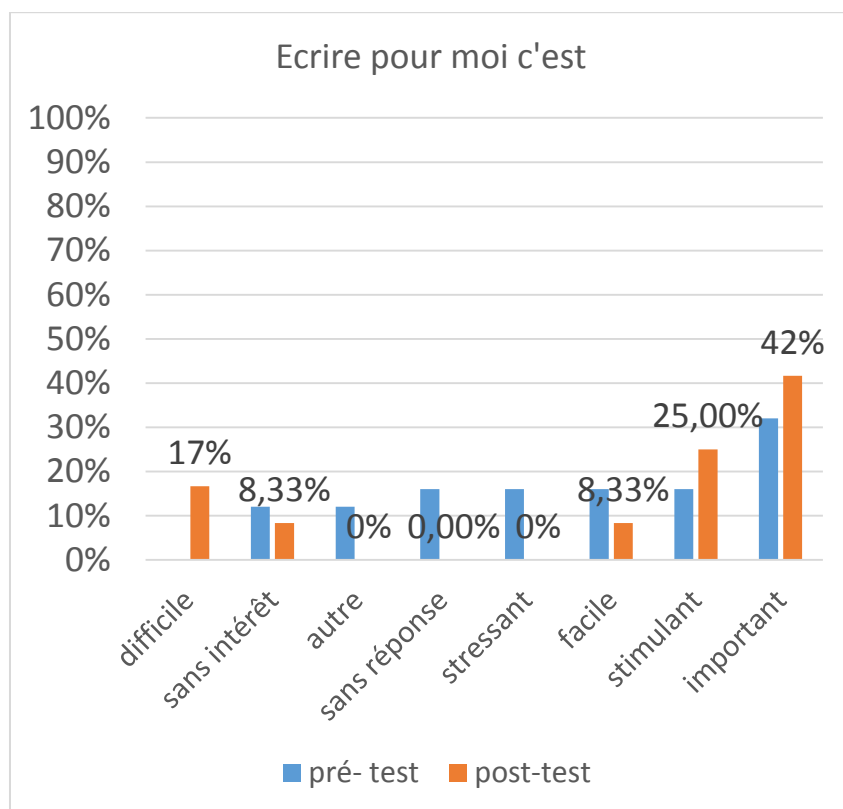
Notons que l'évolution des définitions dans la classe témoin, en dehors d'une perte apparente en complexité des définitions (au sens où on lit moins de réponses tenant compte de plusieurs aspects de la compétence rédactionnelle), laisse entrevoir une focalisation sur les aspects linguistiques qui, contrairement à celles de la classe A, ne concernent que l'orthographe. Cet élément pourrait expliquer en partie que les résultats de la classe témoin en orthographe soient aussi bons, voire meilleurs que ceux de notre groupe d'expérimentation. Nous ne nous avancerons pas davantage dans l'analyse de ces résultats étant donné les biais méthodologiques que nous avons exposés concernant les premiers questionnaires sur le rapport à l'écrit remplis dans la classe témoin.

6.3.3 Évolution en demi-teinte du sentiment d'insécurité scripturale des élèves

6.3.3.1 Moins de stress et plus d'intérêt vis-à-vis de l'écrit

Les entretiens conduits auprès de certains élèves des classes de GA impliquées dans notre projet nous ont montré qu'une partie des élèves souffraient d'un sentiment d'insécurité linguistique qui impactait leur rapport à l'écrit. En effet, à la question : « écrire pour moi c'est... », 16 % des élèves complétaient par « stressant », ce qui semble traduire un sentiment d'insécurité de la part de cette partie du groupe d'élèves interrogé.

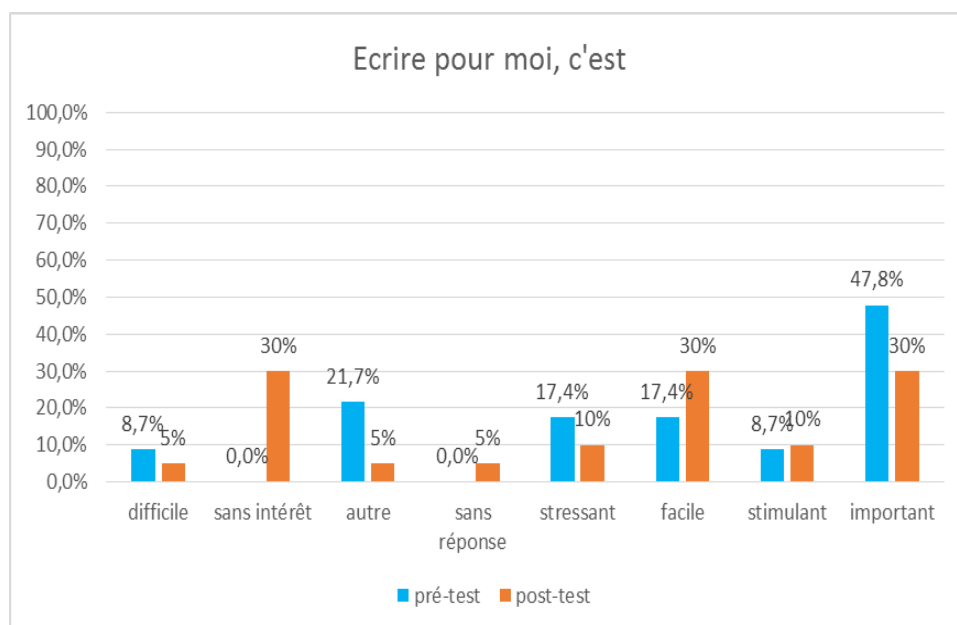
Nous avons également pu observer, dans les entretiens comme dans les questionnaires, un certain désintérêt d'une partie des élèves vis-à-vis de l'écrit, désintérêt potentiellement lié à une forme de découragement. Les réponses fournies par notre groupe de 12 élèves à la question « écrire pour moi c'est » au terme de la phase d'expérimentation montrent une évolution assez positive sur ce point.

Figure 41 : évolution des réponses à « écrire pour moi, c'est » dans la classe A²⁹

On voit en effet que la catégorie « stressant » disparaît complètement des réponses choisies par les élèves, mais aussi que la catégorie « sans intérêt » diminue et que la réponse « stimulant » augmente. On peut donc en déduire que non seulement les élèves qui avaient un sentiment d'insécurité sont rassurés, mais, en plus, l'ensemble de la classe a gagné en motivation et en engagement vis-à-vis de l'acte d'écrire. On note également que tous les élèves répondent désormais à la question ce qui peut être expliqué de deux manières : les élèves, en gagnant en réflexivité, réduisent nécessairement leur taux de non-réponse sur l'ensemble des items du questionnaire ou, les élèves qui n'avaient pas répondu cherchaient à signifier une forme d'indifférence par rapport à l'écrit qui a disparu. Dans les deux cas, on peut considérer cette évolution comme positive.

²⁹ Les réponses sont ici ordonnées de la plus négative à la plus positive. Comme nous l'expliquons dans notre état des lieux initial, bien que le questionnaire prévoyait une seule réponse possible certains élèves ont choisi de compléter avec deux adjectifs, c'est pourquoi le total des différents items dépasse les 100 %.

Figure 42 : évolution des réponses à cet item dans la classe témoin



Le fait que la catégorie « sans intérêt » augmente dans la classe témoin et que la catégorie « stressant » bien qu'elle diminue demeure alors que la réponse « stimulant » augmente peu, laisse à penser que l'évolution positive que nous observons dans la classe A pourrait être en partie imputable au dispositif pédagogique testé.

6.3.3.2 Mais un sentiment nouveau de difficulté

Ces résultats, à priori positifs, en ce qui concerne le sentiment de confiance en soi des élèves semblent contrebalancés par une augmentation de la proportion d'élèves qui considèrent désormais l'écrit comme « difficile ». Augmentation qui va, en toute logique, de pair avec la perte du sentiment de facilité, comme nous pouvons l'observer sur le graphique ci-dessus. On pourrait donc considérer que, si certains élèves ont gagné un certain sentiment de sécurité linguistique, cet effet n'est pas partagé par l'ensemble du groupe dont une partie se sent au contraire bien moins en confort. Il s'agirait donc là d'un effet différencié et plutôt mitigé du dispositif. Néanmoins, nous émettons l'hypothèse que le fait de trouver l'acte d'écrire « difficile » ou « moins facile » ne signifie pas pour autant que l'élève soit en souffrance et se sente réellement en situation « d'insécurité » scripturale. Bien au contraire, la difficulté peut être stimulante et source d'un engagement cognitif et affectif important et positif de la part de l'élève. Nous pensons en effet que, si le nombre d'élèves qui jugent l'écrit « difficile » augmente, cela peut également être révélateur non d'une insécurité nouvelle, mais d'une prise de conscience de la complexité de la tâche et des exigences liées à l'écrit. Cette hypothèse, qui semble en accord avec l'évolution des définitions du « bien écrire » proposées par les élèves, pourrait également expliquer les résultats obtenus aux items d'autoévaluation de ce même questionnaire que nous allons traiter ci-dessous.

En outre, notons que ce changement de point de vue vis-à-vis de l'écrit pourrait être le signe d'une réduction des écarts de perception entre enseignants et élèves, écarts qui constituaient l'une de nos préoccupations didactiques.

6.3.4 Évolution de l'autoévaluation des élèves

6.3.4.1 *La perte du sentiment d'auto-efficacité ?*

Lors de notre enquête par questionnaires initiale, nous avons demandé aux élèves s'ils pensaient « bien lire » et « bien écrire » tandis que dans notre enquête postexpérimentation nous les avons interrogés tour à tour sur leur sentiment de réussite dans les écrits scolaires et professionnels (en écriture et en lecture). On ne peut donc pas véritablement opérer de comparatifs des réponses obtenues à ces questions. On observe néanmoins que, dans le groupe d'expérimentation, la proportion d'élèves qui se jugent en réussite, dans les écrits professionnels comme dans les écrits scolaires, est moins importante après l'expérimentation que dans cette première enquête. On a en effet, pour ces deux questions, une majorité des élèves qui ne se jugent pas en réussite dans la production écrite. Notons que « réussir » et être compétents sont deux notions différentes, ce qui peut expliquer que des élèves qui disaient « bien écrire » au premier questionnaire pensent dans le même temps ne pas être en réussite dans les écrits scolaires ou professionnels. On peut émettre l'hypothèse que ces élèves qui se jugeaient compétents selon leurs propres critères ne se sentent pas à la hauteur des exigences scolaires ou professionnelles. On ne peut donc pas affirmer que le sentiment de compétence des élèves a diminué dans notre groupe d'expérimentation. En revanche, on observe que les élèves de la classe témoin se considèrent davantage comme en réussite, ce qui pourrait laisser penser que le dispositif expérimenté, en donnant à voir la complexité de la tâche aux élèves, a réduit leur sentiment de compétence. Notons d'ailleurs que ce sentiment de compétence, exprimé dans l'enquête initiale par la moitié des élèves des deux classes impliquées dans notre projet en lecture comme en écriture semblait assez éloigné du jugement porté par les enseignants sur ces mêmes compétences de leurs élèves.

6.3.4.2 *Vers une autoévaluation plus critériée*

Si le sentiment de compétence ne semble pas augmenter, comme nous aurions pu l'espérer, on observe néanmoins qu'en lecture comme en écriture, tous les élèves de notre groupe expérimental répondent désormais aux questions d'autoévaluation. Les élèves semblent donc avoir développé une capacité à s'autoévaluer.

Si l'on s'intéresse aux points forts et aux points faibles identifiés en lecture, on s'aperçoit que, mis à part le fait que la proportion d'élèves qui affirment n'avoir aucun point fort ou aucun point faible diminue, les critères des élèves ont peu évolué. On voit toujours en effet une dominante des critères liés à l'oralisation d'un texte :

(96)

« je sais pas lire à voix haute » (I12X).

Le maintien de cette tendance peut d'ailleurs s'expliquer par le fait que l'élève répond ici à une question sur ces « points forts en lecture scolaire » exclusivement.

On voit également apparaître chez quelques élèves des différences de compétences de lecture en fonction du genre avec des élèves comme IOY qui déclarent la lecture de « *dialogue* » en points forts et celle de romans « *comme Victor Hugo* » en point faible. 3 élèves

sur les 12 évoquent désormais des difficultés de compréhension, mais, dans l'ensemble, les tendances restent les mêmes que lors de l'enquête initiale.

En revanche, lorsqu'il s'agit de lister leurs points forts et points faibles en production d'écrits scolaires ou professionnels, les élèves de la classe A semblent disposer de nouveaux critères d'évaluation. On voit en effet disparaître les réponses autour de l'écrit comme geste graphique, au profit de critères plus linguistiques. Beaucoup d'élèves citent l'orthographe et la ponctuation en points faibles :

(97)

« *il s'agit de l'orthographe, conjugaison, ponctuation, etc.* »(I3X)

Que ce soit pour les écrits scolaires ou professionnels, 3 élèves sur les 12 considèrent qu'ils ont des points forts dans la production de certains genres textuels en particulier. Ce point nous semble particulièrement intéressant, car il correspond en effet à une réalité que nous avons observée dans les productions écrites de ces élèves qui peuvent être très performants dans un mail et bien moins performants dans l'écriture d'un compte rendu ou d'un récit.

Les nouveaux critères qui sont avancés par une partie des élèves semblent donc plus en accord à la fois avec ce que nous avons vu de leurs performances et avec ce qu'en disent les enseignantes.

6.3.4.3 *Vers des stratégies de révision plus efficaces ?*

Lors de notre première enquête, nous avons été surprise de voir que, lorsque l'on interrogeait les élèves sur les points sur lesquels ils focalisaient leur attention en situation d'examen, très peu d'entre eux semblaient se focaliser sur des items qu'ils avaient identifiés comme étant leur point faible.

Si l'on s'intéresse aux réponses à l'enquête post expérimentation, on voit que seulement un élève sur les 12 ne déclare pas de point d'attention particulier. Pour les autres, ce sont encore les aspects orthographiques qui dominant dans l'ensemble. Néanmoins, on voit apparaître de nouveaux points d'attention, notamment autour des aspects plus textuels :

(98)

« *orthographe cohérence de mon texte* »(I9X)

On n'observe aucune réponse du même ordre dans la classe témoin où l'aspect textuel n'est pas abordé par les élèves.

On voit également que plusieurs élèves semblent avoir développé des stratégies de relecture directement liées à leurs points faibles. Comme I3X qui a identifié des difficultés en orthographe et nous dit faire attention à :

(99)

« *La différence entre "é"ou "er", "ée"ou "è" »*

Si ces réponses qui montrent une ligne de convergence nette entre les points faibles de l'élève et ses points d'attention demeurent minoritaires, leur proportion augmente néanmoins dans la classe A (2 élèves sur 12 pour lesquels une concordance, qui n'existait pas dans l'enquête par questionnaire initiale apparaît et 2 élèves pour lesquels la convergence demeure), ce qui n'est pas le cas dans la classe témoin (avec seulement 3 élèves sur 22 dont le point d'attention est cohérent avec le point faible identifié dans l'enquête finale au lieu de 11 dans l'enquête initiale).

Les données recueillies, parce qu'elles sont réduites et peu comparables, ne nous permettent pas d'en dire davantage sur le développement d'une capacité à s'autoévaluer chez les élèves grâce aux grilles d'autoévaluation et au portfolio de compétences rédactionnelles mis en place dans notre dispositif. L'autoévaluation est une compétence métacognitive complexe et peu entraînée par notre système scolaire. Elle n'a été mise en place dans notre dispositif qu'à partir de la séance 7 et il faudrait sans doute y consacrer beaucoup plus de temps pour observer un réel changement. Néanmoins, nous croyons que cet élément a participé à la mise en place d'une explicitation des attendus vis-à-vis de la tâche d'écriture (mais visiblement pas de lecture) qui a permis de réduire les écarts de perception entre enseignants et élèves et de faciliter la compréhension des élèves vis-à-vis de ce dispositif innovant « d'atelier rédactionnel ».

6.3.5 Évolution de la perception de l'écrit en classe : l'atelier rédactionnel pour redonner un sens commun aux activités d'écriture

L'enquête initiale que nous avons conduite auprès des enseignants et des élèves impliqués dans notre projet montrait un certain nombre de divergences et de malentendus autour de l'écrit tel qu'il était pratiqué en classe (cf.4.5 p.190). On voyait notamment qu'enseignants et élèves n'attribuaient pas la même fonction à l'écrit en classe et n'investissaient pas toujours les activités du même sens. On observait également que la mise en place de l'atelier rédactionnel était venue creuser ces écarts de perception de l'objet didactique.

6.3.5.1 *Un changement de perception des fonctions de l'écrit en classe*

On observait lors de notre première enquête un écart important entre les fonctions dévolues à l'écrit en classe par les enseignantes et par les élèves, que ce soit en français ou dans les matières professionnelles. Les enseignantes s'accordaient en effet sur une primauté de la fonction épistémique de l'écrit en classe tandis que les élèves considéraient que l'écrit y sert prioritairement à la captation. La plupart des élèves affirmaient en effet que l'écrit sert avant tout soit à « garder de l'information » soit à la « mémoriser ». Cet écart de perception s'expliquait sans doute en partie par les activités de copies et de prise de notes qui dominaient en classe selon nos observations.

Tableau 28 : réponses des élèves de Louise Michel sur la fonction n° 1 de l'écrit en classe (en % sur un effectif de 20 répondants)

	en français	en matières professionnelles	Moyenne en classe
garder	35,00	55	45,00
mémoriser	25,00	20,00	22,50
s'exprimer	30,00	10,00	20,00
apprendre et réfléchir	20,00	20,00	20,00

Précisons que, si l'on arrive à un total qui dépasse les 100 %, c'est parce que certains élèves ont opté pour plusieurs réponses. Nous ne comptabilisons pas ici les réponses « communiquer » qui ont pu être choisies par une minorité d'élèves pour les matières professionnelles, car ce choix de réponses a disparu lors de notre seconde enquête et n'entrera donc pas en compte dans notre démarche comparative. Comme nous l'exposons dans notre chapitre méthodologique, les pourcentages ne sont employés ici que pour permettre des comparaisons sur des groupes d'effectifs différents (bien que nous ayons conscience de leur moindre valeur démonstrative (cf. 2.3.2.3.p. 102).

Lors des enquêtes menées après l'expérimentation, dans le souci de réduire le nombre de questions posées, nous n'avons pas réinterrogé les élèves sur une distinction « français » et « matière professionnelle » et leur avons donc seulement demandé quelle était, selon eux, la fonction de l'écrit n° 1 en classe. Les réponses obtenues ne sont donc pas tout à fait comparables.

Tableau 29 : réponses des élèves du groupe d'expérimentation sur la fonction n° 1 de l'écrit en classe (en % sur un effectif de 12 répondants).

fonction numéro 1 de l'écrit	
	en classe
garder	0
mémoriser	8,33
s'exprimer	41,67
apprendre et réfléchir	16,67

Il convient de se montrer prudente dans notre analyse de ces réponses pour lesquelles nous ne disposons pas non plus de comparatif dans la classe témoin (qui n'a pas été interrogée sur cette partie de l'enquête) néanmoins, on observe que les réponses « garder » et « mémoriser » de l'information, qui correspondent à la fonction de captation de l'écrit, sont beaucoup moins prégnantes à l'issue de l'expérimentation au profit des fonctions expressive et épistémique. Ces éléments nous laissent à penser que l'aspect créatif de la démarche d'écriture proposée en atelier a pu modifier la posture de certains élèves vis-à-vis de l'écrit en classe, mais aussi que l'intérêt de la démarche métascripturale, qui visait à développer une posture plus réflexive vis-à-vis de l'écrit en classe, a bien été perçu par certains élèves.

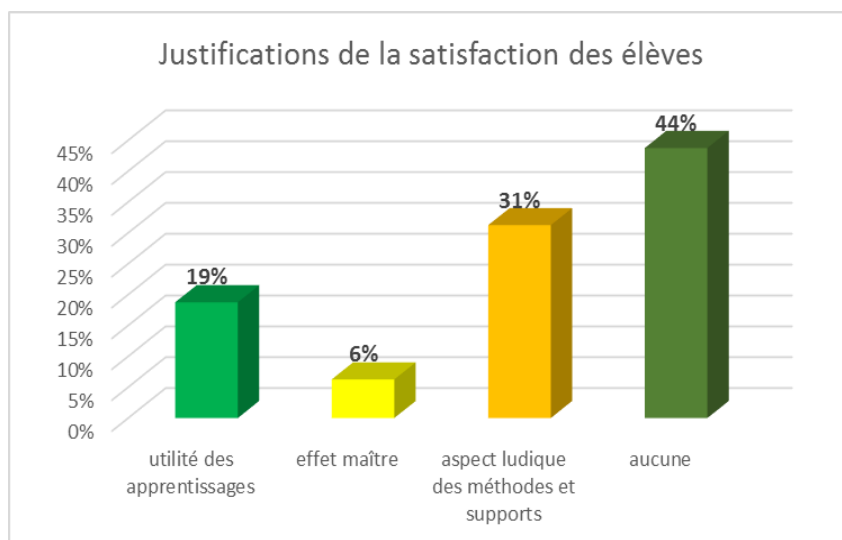
On note également que l'écart entre enseignants et élèves autour du sens à donner aux activités faites en classe s'en trouve réduit sans doute parce que les activités proposées ont été mieux comprises, mais étaient également plus en conformité avec le discours et les objectifs des enseignantes sur ce point.

6.3.5.2 Une clarification des objets et des enjeux de l'atelier

6.3.5.2.1 Avant l'expérimentation : des élèves heureux de l'ambiance de classe, mais qui ne donnent pas de sens au dispositif d'atelier pour travailler l'écrit

Dans notre enquête initiale, nous avons pu constater que les enseignants comme les élèves avaient du mal à donner du sens à ce nouveau dispositif didactique que constituent les « ateliers rédactionnels ». On a pu relever notamment une difficulté à en comprendre l'objet dans les définitions qui étaient proposées du verbe « rédiger ». Cette difficulté entraînait une certaine discordance entre le discours des enseignants et celui des élèves, discordance qui se répercutait dans les bilans des savoirs fournis par les élèves. Nous avons pu observer que le taux de non-réponses était particulièrement élevé à la question : « à quoi sert l'atelier rédactionnel ? » bien que les élèves aient été globalement heureux de ces séances. 76 % des élèves disaient avoir « aimé l'atelier ». 62 % des élèves jugeaient les séances d'atelier faites en seconde comme utiles, mais ils n'arrivaient pas toujours à en distinguer les objectifs et justifiaient davantage ce sentiment de satisfaction par les modalités pédagogiques proposées que par des apprentissages qui auraient été faits en atelier.

Figure 43 : justifications de la satisfaction des élèves de Louise Michel à l'issue de la phase d'observation



Précisons que, dans les apprentissages évoqués dans ces réponses par les élèves, aucun ne concernait l'écrit, il s'agissait plutôt d'apprentissages d'ordre méthodologique.

À la question : « qu'as-tu appris lors de ces séances ? », 2 élèves évoquaient un apprentissage d'ordre purement linguistique (orthographe) et 2 élèves évoquaient un apprentissage lié à un genre textuel en particulier (écrire une annonce). Le tableau ci-dessous montre le classement que nous avons pu construire à posteriori à partir des réponses offertes par les élèves.

Tableau 30 : bilan des savoirs à l'issue de la phase d'observation

élèves qui ont acquis des compétences en rapport avec l'écrit	4	19 %
élèves qui ont acquis une compétence scolaire	2	10 %
élèves qui n'identifient pas clairement de compétence ou de savoir développés	14	67 %

6.3.5.2.2 Après l'expérimentation : des élèves qui n'ont pas tous été séduits, mais ont compris les objectifs et les enjeux de l'atelier rédactionnel

Après l'expérimentation, notre enquête, qui comportait cette fois exactement les mêmes questions, montre une très forte évolution du point de vue des élèves sur l'atelier.

Dans un premier temps, les élèves se disent moins satisfaits. Seulement 3 élèves sur notre groupe de 11 répondent « oui » à la question « as-tu aimé le dispositif ? » et la majorité d'entre eux répond « *plus ou moins* » ou détaille ce qu'ils ont aimé ou pas dans le dispositif. Néanmoins, la majorité d'entre eux est capable de lister des objectifs précis en réponse à la question « à quoi servent les ateliers rédactionnels ? » :

(100)

« ils servent à mieux comprendre l'orthographe car on a travaillé sur la conjugaison et aussi à développer notre imagination »(I3Y)

(101)

« sûrement a nous aider dans les termes : orthographe, conjugaison, ponctuation, mise en texte etc »(I3X)

Ces réponses nous montrent que la communication entre enseignants et élèves autour de l'écrit a pu être rétablie dans ce dispositif d'atelier qui est devenu, grâce à l'expérimentation, un objet de sens commun.

Lorsqu'on demande aux élèves s'ils ont appris quelque chose et ce qu'ils ont appris, les réponses fournies sont plus précises et plus directement en lien avec les objectifs que nous nous étions fixés pour ce dispositif qu'elles ne l'étaient lors de l'enquête initiale (où l'on voyait notamment beaucoup de macroréponses du type « *j'ai appris des choses* »). Lors de cette seconde enquête, la plupart des élèves évoquent des apprentissages autour de l'orthographe :

(102)

« les terminaisons en é ée er »(I10X)

mais aussi des apprentissages liés aux compétences textuelles :

(103)

« d'écriture des bons text »(I12X)³⁰

(104)

j'ai appris à moins faire d'erreur d'orthographe, et aussi à écrire une chronique. (I7Y)

Ainsi que des changements dans leur rapport à l'écrit ou à la discipline français :

(105)

« j'ai développé mon imagination car je n'y arrivais pas forcément et j'ai un peu plus aimé le français »(I3Y)

(106)

« que personne n'est bête, que tout le monde peut réussir en faisant des efforts. »(I0X)

Le fait que les élèves soient capables de cerner les objectifs du dispositif en termes d'évolution des compétences rédactionnelles et du rapport à l'écrit et à l'école nous montre que notre dispositif répond bien aux exigences que nous nous étions fixées en termes d'explicitation du contrat pédagogique. Le fait que les élèves soient capables de revendiquer une progression dans ces domaines nous montre également que le dispositif a été efficace et répondait aux exigences d'alignement pédagogique entre objectifs — activités et évaluation.

Ces derniers éléments nous semblent particulièrement importants à souligner, car on peut espérer qu'en redonnant un sens commun (pour les enseignants et les élèves) à l'atelier rédactionnel, le dispositif pédagogique testé a permis de remettre l'écrit au cœur des préoccupations et a posé les bases d'un nouveau contrat didactique. Reste à espérer que ce changement puisse perdurer au-delà du projet de recherche.

6.4 Synthèse intermédiaire

L'analyse comparative des données recueillies avant et après l'expérimentation, malgré toutes les limites méthodologiques qu'elle comporte, laisse donc entrevoir des changements positifs en termes de compétences rédactionnelles, mais aussi, et surtout de rapport à l'écrit des élèves. On observe en effet une tendance générale à l'amélioration de certaines compétences liées à la construction de textes ainsi qu'un gain en sécurité scripturale et en

³⁰ Ici, comme dans l'ensemble de la thèse, nous avons choisi de retranscrire la graphie exacte de l'élève (comme nous le faisons, d'ailleurs, pour les enseignants)

réflexivité. On note également que le dispositif a eu des effets positifs, non seulement sur les élèves à l'échelle individuelle, mais aussi sur le groupe classe et sur sa manière d'appréhender l'écrit, au travers de l'atelier rédactionnel. Néanmoins, on voit également que, au-delà de cet effet général, les écarts de performances demeurent sur un certain nombre d'items. C'est pourquoi nous souhaiterions venir compléter notre évaluation du dispositif par une analyse détaillée des changements qui ont pu s'opérer chez certains élèves et pas d'autres, en fonction de leurs profils.

6.5 Effets différenciés du dispositif didactique : études de cas³¹

En choisissant de construire notre projet d'écriture autour de la chronique, nous faisons le pari que l'adhésion des élèves nous permettrait d'agir sur leurs compétences rédactionnelles et leur rapport à l'écrit. Pari qui semble en partie gagné au vu des résultats que nous venons d'exposer. Nous espérons également que la chronique, en favorisant un engagement à la fois affectif et cognitif du sujet scripteur, nous permettrait de déclencher un changement de posture énonciative chez certains élèves jusque là très scolaires et peu investis dans leurs textes ainsi qu'un développement de la qualité narrative de leurs textes. Or, les élèves ne se sont pas tous engagés de la même manière ni dans la production de récit ni dans les activités réflexives que nous leur proposons. Ils n'en ont pas non plus tiré le même bénéfice, que ce soit dans le développement de compétences rédactionnelles, dans le rapport à l'écrit ou dans le développement de leur compétence narrative. Notre postulat de départ nous pousse donc à interroger la relation entre ces différences de bénéfices et d'investissement, mais aussi de les mettre en regard avec le profil sociodidactique des élèves qui pourrait constituer un facteur explicatif. Nous présenterons donc dans ce qui suit des études de cas dans lesquelles nous tenterons d'analyser les bénéfices tirés par chaque élève (en fonction de son investissement dans les différentes activités proposées).

6.5.1 Présentation du groupe d'élèves

Les études de cas que nous allons présenter concernent un groupe d'élèves, choisis parmi les 11 élèves ayant participé à l'expérimentation, et pour lequel nous disposons, dans le cadre du suivi longitudinal, de suffisamment de données pour tenter de procéder à des recoupements. Nous avons déjà présenté ce groupe dans notre chapitre méthodologie (cf.2.4.2.1.1 p.111). Il se composait initialement de 8 élèves, mais, après analyse des données, nous nous sommes aperçue que IOX n'avait pas complété l'ensemble des items aux prétests et aux posttests. Bien que cette élève ait montré une réelle adhésion au dispositif et revendique un changement important en termes de réparation de l'image de soi (cf. exemple (106)), nous avons donc décidé de l'exclure de notre étude de cas. Nous allons analyser l'ensemble du dossier recueilli pour 7 des 11 élèves ayant participé à l'expérimentation.

6.5.1.1 Contenu des dossiers individuels

Rappelons que le dispositif pédagogique s'étalait sur 14 séances et comprenait au total 25 activités qui représentaient toute une occasion de production à collecter. Ces 25 activités étaient réparties en 4 types : centrées sur la compréhension écrite, centrées sur la production

³¹ Les dossiers individuels des élèves traités ici sont accessibles sur la clé USB donnée en annexe de la thèse : D:\Annexes données Ecrire@lp\phase 2 expérimentation chapitres 6 et 7\données élèves\Les monographies

écrite (planification et mise en texte), centrées sur les aspects réflexifs et centrées sur la langue.

Tableau 31 : tableaux récapitulatifs des données pour les études de cas ³²

produits d'activités centrées sur la compréhension écrite						
élève	carreaux personnage You	c. V de You	carreaux mon personnage	exercice de compréhension sur l'énonciation	évaluation/compréhension incipit d'un camarade	conseils de réécriture
I3X	X		X	X	X	X
I5X			X	X	X	X
I9X		X	X	X		X
I11X	X	X	X	X	X	X
I0Y			X		X	X
I3Y		X		X	X	X
I7Y		X			X	X
produits d'activités centrées sur la langue						
élève	fiche d'orthographe sur les finales en é	V.2 incipit (avec révisions orthographiques)	fiche de langue sur la ponctuation			
I3X	X	X	X			
I5X	X	X	X			
I9X	X	X	X			
I11X	X	X				
I0Y	X	X				
I3Y	X	X				
I7Y	X					

³²

Dans chaque tableau, les produits sont présentés selon l'ordre chronologique des activités faites en classe

produits d'activités essentiellement réflexives									
élève	définition individuelle de la chronique	grille d'évaluation d'un bon incipit (classe)	définition individuelle paragraphe	définition de classe du paragraphe	liste d'écrits pro faite en groupe	tableau de classement d'écrits pro fait en groupe	préparation écrite professionnel intégré à la chronique	portfolio	journal de stage
I3X	X	X		X			X	X	
I5X	X	X		X			X	X	X
I9X	X	X		X			X	X	X
I11X	X			X				X	X
I0Y			X	X				X	
produits d'activités centrées sur la production écrite									
élève	construction titre et projet ma chronique	carreaux mon personnage	portrait de mon personnage	CV mon personnage	incipit V.1	paragraphe 2 incipit écrit à plusieurs mains	journal de stage	chronique	
I3X		X		X	X	X		X	
I5X	X	X	X	X	X	X	X	X	
I9X	X	X	X		X		X	X	
I11X	X	X	X		X	X	X	X	
I0Y	X	X	X	X	X	X		X	
I3Y				X	X	X	X	X	
I7Y				X		X	X	X	

Ces tableaux nous permettent essentiellement de voir que le taux de participation aux activités réflexives, si l'on se base sur les traces recueillies auprès des élèves, a été moins élevé que pour les autres activités. Ce taux de participation, qui montre une difficulté à s'engager dans ce processus pourrait être en partie explicatif de l'absence de changement dans le rapport à l'écrit de certains élèves de notre groupe.

On observe également dans ces tableaux que l'absentéisme de certains élèves a été assez élevé puisque I0Y et I7Y ne gardent trace dans leur dossier que de 14 activités sur les 25 proposées. Cela pourrait également expliquer que, pour ces élèves, une partie des apprentissages visés n'aient pas été faits.

6.5.1.2 Description sociologique de notre échantillon

Nous disposons de données recueillies en entretiens pour 5 des élèves dont les dossiers seront analysés dans ces études de cas, ce qui nous permettra de tenter de tisser des liens entre leur évolution et leur profil sociodidactique ou leur rapport à l'école si nécessaire.

Tableau 32 : récapitulatif des données sociologiques série 1 d'entretiens : groupe des monographies³³

élève	niveau d'études des parents	immigré	parent immigré	scolarité des aînés	scolarité antérieure
I3Y	inférieur au bac	non	oui	sœurs : bac technologique / BTS Frère : inférieur au bac	en retard
I0Y	ne sait pas	non	oui	pas d'aînés	à l'heure
I3X	inférieur au bac (CAP)	non	non	bac pro ASSP (tertiaire)	à l'heure
I11X	inférieur au bac mais formation pour adultes pour la mère	oui	oui	pas d'aînés	à l'heure
I5X	?	non	non	bac pro pour l'aîné et arret en 3 ^{ème} pour le second	en retard

³³ Les données que nous listons dans ce tableau correspondent aux éléments que nous avons identifiés dans notre état de l'art (cf.1.2.1.1 p.10) et dans notre chapitre 3 (cf p.112) comment pouvant influencer sur le capital scolaire et le rapport à l'école des élèves

Pour la suite de notre exposé, nous avons décidé de séparer notre groupe en deux grandes catégories en fonction de leur degré d'adhésion vis-à-vis du dispositif. On voit en effet se dégager deux catégories d'élèves à l'issue de notre expérimentation : ceux qui ont le sentiment d'avoir tiré un réel bénéfice de l'atelier et le plébiscitent et les autres, pour lesquels la chronique ne semble pas avoir été un bon levier de motivation. À l'intérieur de ces groupes, nous constituons des sous-catégories en fonction du profil de l'élève et du bénéfice objectif observé sur les différents items.

6.5.2 Des élèves qui jugent le dispositif inutile

6.5.2.1 Des élèves aux postures assez scolaires qui semblent rejeter une partie du dispositif

Nous nous intéresserons dans cette partie de l'analyse aux dossiers de I5X, I9X et I3X. Ces trois élèves ont en commun de juger, à posteriori, le dispositif pédagogique comme « inutile » et se situaient déjà dans une posture de rejet vis-vis des séances d'atelier rédactionnel effectuées en seconde :

(107)

« ... je n'en ai pas besoin »(I9X)

(108)

« je ne comprends pas , je vois pas l'utilité, je trouve ça trop long »(I3X)

Ces élèves ont également en commun d'être considérées par leurs enseignantes comme de « bonnes élèves » et se situent, dès le prétest, dans la fourchette haute des notes obtenues en orthographe. Il n'est donc pas étonnant qu'elles soulignent dans leur bilan avoir revu et non appris des points d'orthographe de niveau « CE2 ». Les récits produits par ces 3 élèves au prétest montrent une certaine compétence textuelle (au-dessus de la moyenne de la classe) ainsi qu'une plutôt bonne compétence narrative, mais assez peu d'investissement énonciatif. C'est pourquoi nous décrivons ces élèves comme assez « scolaires » au sens où elles exécutent la consigne sans faire preuve d'une grande créativité. On peut néanmoins relever quelques différences dans la manière dont elles se sont investies dans le dispositif, mais surtout dans la manière dont les activités proposées ont pu impacter leurs compétences. Nous présenterons donc ces 3 cas d'élèves selon un continuum : de celle qui semble avoir tiré le moins de profits du dispositif à celle qui en a tiré le plus.

6.5.2.1.1 I5X : une élève qui s'investit peu dans les activités méta et dans l'écriture créative et dont le rapport à l'écrit et la posture évoluent peu

6.5.2.1.1.1 Les progrès de I5X en compétences rédactionnelles

Les résultats obtenus par I5X au posttest montrent que, comme la plupart des élèves, elle gagne en compétence orthographique :

Tableau 33 : tableaux récapitulatifs des progrès individuels en orthographe I5X

finale en é

	pré-test	post test	progrès
I5X	24,92	88,89	63,97
		le progrès médian	41,67

marques d'accord		
Pré-test	post-test	progrès
75	100	25
		le progrès médian
		4,165

Ces tableaux nous montrent même que cette élève, bien que située dès le départ dans la fourchette haute des performances sur les marques d'accord, a une marge de progression plus élevée que la plupart des élèves du groupe. Ce progrès au test se confirme en production, sauf pour les finales en é qui, pourtant, ont fait l'objet d'une séance de remédiation.

En ce qui concerne la syntaxe, I5X est l'une des rares élèves à régresser au test de ponctuation bien qu'elle ait assisté à la séance de remédiation linguistique qui portait sur ce point.

Tableau 34 : tableaux récapitulatifs des progrès individuels aux exercices de ponctuation I5X

ponctuation		
pré-test	post-test	progrès
75	33,33	-41,67
		progrès médian
		8,33
sur l'apposition (travaillée longuement en classe)		
pré-test	post-test	progrès
16,67	16,67	0
		progrès médian
		16,66

I5X ne semble donc pas avoir tiré profit de cette activité, contrairement à la majorité du groupe. En revanche, elle progresse sur des éléments plus textuels et notamment lorsqu'il s'agit de mettre son texte en paragraphes. Ce progrès est visible tant dans les tests qu'en production écrite dans la chronique où elle utilise les changements de paragraphes pour marquer l'alternance dialogue/narration (alors que son écrit au prétest ne comportait pas de paragraphes), mais aussi dans les écrits professionnels :

(109)

« Monsieur,

*J'ai bien reçu à ce jour, le vendredi 11 mai le bureau que nous vous avons commandés.**J'ai pu constaté une erreur sur la facture N°1235. En effet il était dit que pour toute commande supérieure à 1000 H.T nous avons une remise accordée de 15%. Notre commande n'a pas eu le droit à cette remise.**Nous vous prions de bien vouloir nous renvoyer une nouvelle facture avec la ristourne de 15%.**Nous vous prions d'agréer, Monsieur, nos salutations distinguées. »*

On voit effectivement que cette élève, non seulement fait des paragraphes, mais aussi qu'elle utilise le connecteur « en effet », des éléments qu'on n'observait pas dans le mail qu'elle a produit en seconde.

6.5.2.1.1.2 Un manque d'adhésion à l'écriture créative qui freine les progrès en compétence narrative Néanmoins, cette élève qui, dans les entretiens menés en seconde, montrait une certaine indifférence vis-à-vis de son passé scolaire comme des contenus proposés en français et dans les disciplines professionnelles ne semble pas avoir adhéré davantage à l'activité d'écriture créative que nous proposons.

On voit en effet dans le récit qu'elle propose, bien qu'il soit bien construit et respecte, comme c'était le cas au prétest, le schéma narratif, peu d'investissement énonciatif de la part de l'auteure. On note d'ailleurs peu de marques de modalisation : pas d'interrogation, pas d'exclamation, très peu d'adjectifs et très peu d'adverbes, ce qui donne un ton assez neutre au récit proposé. D'ailleurs nous n'avons pas accès à l'intériorité du personnage. Il nous semble assez révélateur que I5X ait choisi de ne pas suivre le conseil de réécriture : « *mieux présenter la fille* » et de ne pas intégrer le paragraphe proposé par sa camarade I3X lors de l'activité d'écriture à plusieurs mains.

(110) *Paragraphe de suite proposé par I3X dans l'écriture à plusieurs mains*

Malgré que le voyage ne m'enchanté pas, je savais que je devais y mettre un peu du mien. Alors je suis allée chercher la copie des instructions pour l'organisation de ce voyage et me mit à la lire, sur la copie, il était stipulé que chaque élève devait financer son ticket de train, d'une valeur de 99.99€, je fus surprise à cette nouvelle mais le message était clair, je devais me trouver un job à temps partiel.
Suite à plusieurs demandes, seul une

En effet, I3X proposait ici une projection, même réduite dans les pensées du personnage principal, Stella, pour justifier que cette dernière, bien que traumatisée par un accident, accepte le voyage en train. Elle proposait également un moyen astucieux d'intégrer l'écrit professionnel exigé par la consigne dans la suite de récit. Or, I5X a préféré opter pour une ellipse, quitte à perdre en cohérence.

(111) Extrait de la chronique de I5X

CHRONIQUE : Dans la peau d'une élève

La sonnerie retentit, le cours de maths est terminé dans la classe de première, c'est la pause de 12h00. Stella, une jeune fille brune de 17 ans rentre chez elle. Sa mère l'attend pour manger.

Comment ta matinée s'est-elle passée ? lui demande-t-elle.

Pas très bien, je repense à cet accident.

C'est normal ça s'est passé il y a un mois maintenant, cela va te passer.

Oui mais le problème c'est qu'un voyage est organisé et il faudra prendre le train... répond Stella.

Tu réfléchiras à ce voyage et tu donneras ta réponse. Dit sa mère.

Une semaine plus tard, Stella reçoit une autorisation parentale. Ses parents doivent la remplir.

On voit ici que l'élève ne souhaitait pas investir davantage la psychologie de son personnage, mais seulement répondre à la consigne qui consistait à intégrer un écrit professionnel dans la trame narrative. Ce manque d'investissement dans l'activité d'écriture a pour conséquence principale le fait que l'élève n'ait pas profité des différentes activités censées lui permettre d'épaissir son texte. Elle n'a pas tenu compte des conseils de révision et son personnage a peu évolué entre le portrait initial et la version finale de son récit.

(112) Conseil de réécriture écrit par I3X et reçu par I5X

Portrait : Elle s'appelle Stella, elle a 17 ans. Elle est de taille normale. Elle est brune aux yeux bleus.

Ce manque d'adhésion de l'élève, qui demeure dans une posture scolaire, s'explique sans doute en partie par le fait qu'elle ne voit pas d'intérêt à ce détour par l'écriture créative. Ces grilles d'autoévaluation montrent d'ailleurs qu'elle se sent très compétente en production comme en réception sur les différentes activités qu'on lui a proposées alors qu'elle a de grandes difficultés à se positionner dans les écrits professionnels (cf. annexe 8.15 p. 411).

6.5.2.1.1.3 Une faible participation aux activités réflexives et peu d'évolution du rapport à l'écrit

On observe également que l'élève n'a pas participé à une grande partie des activités réflexives proposées : on n'a aucune trace d'une définition individuelle de la chronique ou du paragraphe et l'élève n'a pas rempli une grande partie des items de l'activité réflexive autour de l'insertion d'un écrit professionnel dans son récit. Nous n'avons pas non plus de traces de conseils de réécriture de sa part en direction d'un autre élève bien qu'on voie qu'elle s'est beaucoup impliquée dans l'exercice de compréhension de l'incipit de I3X. Ce manque d'implication dans les activités métascripturales explique sans doute que l'on observe peu

d'évolution dans ses définitions de l'acte d'écrire. I5X passant en effet d'écrire c'est « *Faire des phrases. Répondre à des questions ou faire des textes.* » à une absence totale de définition.

En revanche on observe que cette élève qui ne déclarait aucune pratique de lecture avant l'expérimentation déclare désormais lire des « *paroles de musiques, des informations* ». On peut donc espérer que sa conception de la lecture a évolué vers une conception moins « scolaire ».

Le profil de cette élève se rapproche par bien des aspects de celui de I9X qui ne semble pas non plus avoir adhéré pleinement au dispositif proposé.

6.5.2.1.2 I9X : Une élève qui a investi l'exercice d'écriture pour développer des compétences narratives

I9X obtient des résultats à peu près similaires à ceux de I5X et montre les mêmes difficultés à s'investir dans les tâches réflexives. Nous ne reviendrons pas sur ce point.

Nous nous attarderons donc seulement sur les quelques différences que nous observons. D'abord, I9X, comme I5X, progresse en mises en paragraphes, mais elle progresse aussi en ponctuation (en tout cas sur les aspects syntaxiques).

Tableau 35 : tableaux récapitulatifs des progrès individuels en ponctuation I9X

en général

prétest	posttest	progrès
75	83,33	8,33
progrès médian		8,33

sur l'apposition

prétest	posttest	progrès
8,33	33,33	25
progrès médian		16,66

Elle semble notamment avoir tiré profit de notre travail sur la ponctuation des appositions.

On observe également des progrès en orthographe, aux tests davantage qu'en production, mais un élément qui nous semble important à relever est le fait que I9X ne semble pas tirer profit des activités de révision entre pairs. En effet, si son camarade de classe lui propose une correction de « *sa chevelure brune et bouclés* », l'élève conserve cette erreur sur toutes les versions ultérieures de son texte. Cela nous laisse penser que si cette élève réussit aux posttests en orthographe, elle n'a pas pour autant tiré pleinement parti de notre approche intégrée.

6.5.2.1.2.1 Une élève qui tire profit de l'atelier pour épaissir son texte

Selon nous, ce qui distingue I9X et I5X c'est avant tout la manière différente dont elles ont investi le projet d'écriture. En effet, si les deux élèves avaient dès le départ une bonne compétence narrative, on s'aperçoit que I9X a beaucoup travaillé sur la structure de son récit afin de créer un effet de suspense qui repose à la fois sur la chute et sur un contraste entre la description du sentiment d'ennui du personnage et la perspective d'action inattendue qui se profile :

(113) Extrait de la chronique de I9X

« Chronique

Nina a 21 ans. Elle est étudiante en droit notarial depuis deux ans. Son teint est clair, ce qui fait ressortir ses yeux d'un vert profond. [...]

Alors cette matinée ? demande l'amie.

Ne m'en parle pas, je dois aller à l'administration pour me réinscrire pour ma L3, ça va durer encore une heure.

Aïe, bonne chance, j'ai dû y aller hier, j'y suis restée plus de deux heures.

Génial, dit-elle en mâchant lentement sa salade.

[...]

Asseyez-vous.

Nina s'assoit et pose son sac par terre. La femme lui tend un formulaire de plusieurs pages.

Remplissez ça s'il vous plaît, puis veuillez signer en bas de chaque page.

Il y a au moins dix pages, le remplissage risque d'être long. Il y a d'abord tout ce qui concerne l'identité, nom, prénom, âge etc. Ensuite c'est la partie orientation, si elle souhaite changer d'établissement ou non, si elle souhaite changer de filière.

Une fois les documents remplis et signés, Nina sort du bureau de la secrétaire, soulagée d'avoir sa réinscription assurée. Les cours étant terminés, la jeune fille se dirige vers sa voiture, prête à rentrer chez elle. Mais avant de monter, elle remarqua sur son pare-brise un papier blanc. En lisant le mot, elle fronce les sourcils et regarde autour d'elle. »

On voit donc que l'élève s'est beaucoup investie dans la construction de son intrigue et dans l'effet qu'elle voulait avoir sur son lecteur.

On observe également que I9X a mis à profit les différents jets pour épaissir son texte et notamment pour étoffer la description de son personnage.

(114) *Premier portrait du personnage*

Nina a 20 ans, elle a de longs cheveux bruns indisciplinés. Elle a assez confiance en elle, elle sait ce qu'elle veut. Elle a une âme justicière ~~et forte~~, elle est d'apparence très féminine - Elle ne se laisse pas faire.

(115) *Dernière version*

Nina a 21 ans. Elle est **étudiante en droit notarial depuis deux ans**. Son teint est clair, ce qui fait ressortir ses yeux d'un vert profond. Sa chevelure brune et bouclés tombe en cascade sur ses épaules. Elle marche d'un pas élancé, elle semble pressée de se rendre dans la cafétéria de l'université. Lorsqu'elle marche, un parfum boisé reste dans son sillage, presque enivrant. Elle s'arrête pour saluer des amis à elle. Elle est **souriante**, elle semble **confiante**.

On voit que l'élève a enrichi sa description de phrases attributives, mais aussi qu'elle a mis son personnage en mouvement et emploie énormément d'adjectifs pour qualifier son héroïne.

I9X a donc tiré profit du dispositif d'atelier et notamment des exercices de préparation et de réécriture pour développer sa compétence narrative en construisant davantage intrigue et personnage, contrairement à I5X. On peut également supposer que les compétences qu'I9X a développées en production écrite, grâce à son investissement dans la chronique, se sont, en partie au moins, transférées vers l'écriture professionnelle puisque la note obtenue par cette élève au posttest sur cet item est bien meilleure que celle obtenue pour le compte rendu du prétest.

Tableau 36 : récapitulatif des notes en écrit professionnel I9X

élève	pré-test	post-test	progrès
I9X	12,6	19	6,4

6.5.2.1.3 I3X : une élève qui développe sa posture d'auteure

Comme nous l'expliquions plus haut, I3X se rapproche par bien des aspects de I9X et I5X dans la manière dont elle perçoit l'atelier rédactionnel, mais aussi dans l'attitude de retrait qu'elles ont pu adopter en classe, notamment lors des activités métagraphiques et métascripturales. On voit en effet que cette élève n'a pas produit de définition personnelle du paragraphe avant l'élaboration collective en classe et on n'a pas de trace de son journal de stage. On peut donc postuler une difficulté de sa part à s'engager dans cette partie du dispositif. Comme I9X et I5X, elle livre un descriptif assez juste et détaillé des activités proposées en atelier, ce qui montre qu'elle a bien compris les enjeux et objectifs de l'expérimentation :

(116)

« On a fait une chronique, travailler sur des écrits professionnels, des auto-évaluations sur les écrits linguistiques, rédacteur / narrateur »

Si I3X juge le dispositif « inutile », c'est parce qu'elle ne « *sai [t] pas* » ce qu'elle y a appris et n'a « *pas l'impression d'avoir progressé* », ce qui montre bien que les activités d'autoévaluation et le portfolio de compétences rédactionnelles n'ont pas eu d'effet sur son sentiment de compétence, comme pour I5X et I9X.

Néanmoins, cette élève se distingue de ces deux camarades par plusieurs aspects. D'abord, elle n'a pas tout à fait le même profil que I5X puisqu'elle exprime beaucoup d'émotions dans les entretiens que nous avons conduits avec elle et nous relate une trajectoire scolaire assez difficile. L'orientation en LP l'a contrainte à renoncer à un projet professionnel qui lui tenait à cœur. Elle exprime également des difficultés à comprendre les contenus disciplinaires proposés en GA, mais souligne que cette orientation a été pour elle l'occasion de renouer avec la réussite scolaire grâce à de bonnes notes. On n'observe donc pas chez elle l'expression d'une indifférence vis-à-vis de l'école, mais bien au contraire une part d'affect non négligeable. On note également que cette élève se distingue par son rapport à l'écrit puisqu'elle déclare, avant l'expérimentation, une forte pratique de lecture personnelle, mais aussi des lectures partagées en famille. Il n'est donc pas étonnant que le dispositif produise des effets différents auprès de cette élève, notamment sur son rapport à l'écrit.

6.5.2.1.3.1 Les progrès de I3X en compétences rédactionnelles

Nous notons que cette élève, qui avait déjà un excellent niveau comparativement au reste de sa classe dans l'exercice de mise en paragraphe comme dans l'exercice de ponctuation, progresse peu sur ces compétences textuelles. On peut postuler une sorte d'effet « plafond », l'élève étant, dès le départ, au-dessus des exigences que nous avons fixées dans le dispositif d'enseignement. Cela pourrait expliquer en partie son sentiment de ne pas progresser dans le dispositif puisqu'elle était déjà compétente sur certains des items que nous avons ciblés. Le dispositif, qui a permis de réduire les écarts de performance sur cet item, lui aura donc été moins bénéfique qu'aux élèves en difficulté. On note également que I3X connaît en orthographe, comme I5X et I9X, une bonne progression.

Tableau 37 : récapitulatifs de progression individuelle en orthographe I3X

finales en é			
	pré-test	post test	progrès
I3X	33,25	77,78	44,53
le progrès médian			41,67
marques d'accord			
	Pré-test	Post-test	progrès
I3X	66,67	100	33,33
le progrès médian			4,165

Cette progression est au-dessus du progrès médian de la classe, ce qui laisse penser qu'elle a tiré un bénéfice plus élevé des séances de remédiation que la majorité de ces camarades. Il nous semble également intéressant de noter que I3X est une des rares élèves dont la capacité à justifier ses choix orthographiques semble avoir évolué positivement au terme du dispositif.

En effet, lors des prétests, elle justifiait un choix incorrect par cette phrase :

(117)

« c'est de la logique, je remplace par un verbe (mordre) »

Elle laissait alors deviner une stratégie de substitution par un verbe du troisième groupe mal maîtrisée. Tandis qu'au posttest, elle emploie la même stratégie, mais cette fois pour justifier une graphie correcte :

(118)

J'ai utiliser la technique de remplacer le verbe par une verbe du 3 ème groupe.

Plus que le fait que, cette fois, la technique ait fonctionné, la manière dont l'élève justifie nous semble montrer qu'il y a eu pour elle une prise de conscience du mécanisme de substitution ou en tout cas une évolution dans la capacité à verbaliser autour de ce mécanisme même si le raisonnement n'est pas parfaitement abouti. Ce travail de réflexion autour de l'orthographe est également observable dans les traces de révisions entre les différents jets de chroniques. On voit en effet que l'élève a tenté plusieurs orthographe pour « *le cours a commencé* » écrit « *commencés* » en V1 puis corrigé en V2 avec l'aide d'un camarade « *commencé* » et finalement réécrit « *commencées* » dans la version finale. Il y a donc chez cette élève trace d'une réflexion en construction (ou en tout cas d'une recherche orthographique) même si le choix final est erroné. Les données dont nous disposons sur cette élève ne nous permettent donc pas de déterminer clairement si, même si elle semblait en retrait lors de la conduite des activités métagraphiques en classe, elle en a retenu quelque chose qui permettrait un progrès réel.

6.5.2.1.3.2 Les progrès de I3X dans la compétence narrative

Le récit produit par I3X au prétest se distingue de celui de ses deux camarades de classe par le fait qu'il montre déjà une légère projection dans les pensées et sentiments du personnage qui va au-delà de la pure exécution d'une consigne :

(119)

« elle décide de mettre au point un plan pour avoir de cette nourriture. Son plan est de creuser un trou pour faire rebondir les voitures qui passent »

« la taupe est au paradis »

Il n'est donc pas étonnant que, comme I9X, cette élève profite des différents jets de sa chronique pour épaissir son personnage. On le voit notamment dans la construction du « *carreau* » de son personnage et dans le premier portrait qu'elle propose.

(120) Carreau de « mon personnage » séance 2

Nom du personnage : <i>Jean</i>	
<p>1. Carreau public : connu de tous</p> <p>L'état civil du personnage, son apparence extérieure.</p> <p>3 adjectifs qui caractérisent le personnage au premier regard.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>surveillé d'esprit</i> • <i>strict</i> • <i>amicable</i> 	<p>2. Carreau caché : ce qui est connu du personnage et inconnu des autres</p> <p>3 adjectifs qui caractérisent le personnage dans son intériorité.</p> <p>1 sentiment que le personnage dissimule aux autres.</p> <p>1 événement qu'il garde secret pour son entourage.</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • <i>frustré</i> • <i>son homosexualité</i>

(121) Premier portrait du personnage (activité de planification)

Dans la peau d'un prof

un professeur: il s'agit d'une personne qui enseigne de la culture professionnelle ou générale à des élèves, qui leur permettra de les aider dans leur avenir

- ouvert d'esprit
- strict
- amical

- manuel
- ordinateur

Il a 28 ans, il s'appelle Jean

Pour aboutir à un incipit qui nous projette dans les pensées du narrateur avec tout un vocabulaire axiologique qui nous permet de partager son point de vue :

(122)

« Cela fait trente minutes que le cours a commencées, et depuis trente minutes les élèves sont plus attentifs à l'horloge au-dessus de ma tête que mon cours. Comme d'habitude, un quart de la classe est attentif et un quart qui sont les perturbateurs, pour le reste, ils écoutent puis lâchent à cause de problème de compréhension, et évidemment ce sont ce genre d'élèves qui sont soit bien trop timides pour demander de l'aide ou qui prétexte une timidité par flemmardise. Parmi tous ces élèves un attire mon attention, Hugo, qui est un peu le chef de ce groupe de perturbateurs de la classe. Comme habituellement, il a un de ses pieds sur la table, un chewing-gum à la bouche, son portable à la main et se balance sur sa chaise : »

I3X emploie ici un vocabulaire très marqué sur le plan axiologique : « les perturbateurs », « le chef de ce groupe de perturbateurs », des comparatifs « plus attentifs à l'horloge qu'à mon cours », mais aussi des adjectifs et des adverbes qui montrent un réel investissement énonciatif que l'on ne percevait pas dans le récit qu'elle a produit au prétest. On peut donc dire qu'il y a, chez elle, un réel changement de posture qui accompagne ce travail sur le personnage, ce qui n'était pas forcément le cas chez I9X. On observe également qu'I3X a inséré dans sa chronique un dialogue assez humoristique entre l'enseignant et l'élève :

(123)

« - Hugo, Pourrais-tu retirer tes pieds de sur la table, jeter ce chewing-gum, ranger ton portable et arrêter de te balancer sur ta chaise ?

- Non.

- Hugo, ce n'est pas une demande mais un ordre.

- Si, c'était un ordre, vous n'auriez pas commencé votre phrase par «pourrais-tu ».

- C'est parce que je reste poli.

- Et bah je refuse avec politesse. »

L'élève fictif joue ici sur le conditionnel de politesse « *pourrais-tu* » pour faire preuve « *d'insolence* » vis-à-vis de l'enseignant. Au-delà de l'aspect humoristique de cette scène qui montre bien la créativité de son auteure, on peut également imaginer que ce choix, pour une élève de LP, de jouer sur la figure du « *perturbateur* » n'est pas innocent et montre un réel investissement personnel. En ce sens, on peut dire que I3X a bien investi la tâche d'écriture, ce qui lui a permis de développer des compétences narratives.

En effet, on observe au prétest, une difficulté pour cette élève à se détacher du support vidéo qui la conduit à donner un ton beaucoup plus descriptif que narratif à son texte avec des formules comme : « *au début, on voit* », « *ensuite, on voit* ». La chronique en revanche débute *in médias res* ce qui donne plus d'intérêt à l'intrigue.

On voit également que I3X est soucieuse de l'effet qu'elle peut avoir sur son lecteur, car elle tient particulièrement compte des conseils de réécriture reçus (sans doute aussi parce qu'ils viennent de l'enseignante), même lorsqu'ils ne sont pas forcément pertinents :

(124) *Retours de lecture de l'enseignante et conseil de réécriture*

plus attentifs à l'horloge au-dessus de ma tête que mon cour. Comme d'habitude, un quart de la classe est attentif et un quart fout le bazar, tandis qu'aux autres, ils écoutent puis lâche a cause de compréhension, et évidemment ce sont ce genre d'élève qui sont soit bien trop timide pour demander de l'aide ou qui prétexte une timidité par flemme. Parmi tous ces élèves un attire mon attention, Hugo, qui est un peu le chef de son groupe de fouteur de trouble de la classe. Comme habituellement, il a un de ses pieds sur la table, un chewing-gum a la bouche, son portable à la main et se balance sur sa chaise.

Le lieu est bien représenté, les personnages sont décrits pas assez pour l'instant mais ça suffit.

Évite le langage familier comme "fout le bazar" etc une prof ne dirait pas ça -

L'élève va en effet supprimer le mot « bazar » bien que, dans le fil de pensée du narrateur, le terme ne semble pas si déplacé, pour correspondre à la norme attendue par sa lectrice (l'enseignante). En revanche, I3X va refuser d'intégrer à son récit le paragraphe de suite proposé par sa camarade I5X :

(125) *Suite proposée par I5X dans l'exercice d'écriture à plusieurs mains*

Le cours est terminé, je suis convoqué par le directeur dans son bureau.

- Bonjour. Dis-je
- Bonjour, venez-vous asseoir je vous attendez.
- Pourquoi m'avez-vous convoqué ?
- Je vais vous dire une proposition.
- Oui allez-y.
- Je vois que vous n'êtes pas à l'aise dans cette classe, je vous propose de changer de classe. Je vous laisse y réfléchir, vous me donnerez la réponse ultérieurement.
- D'accord, je vous dirai, merci.

I3X choisit de conserver l'idée du changement de classe, mais, comme l'exigeait la consigne, en y intégrant un écrit professionnel :

(126) Suite choisie par I3X

Je viens de recevoir un mail :

À : ce.0381603L@ac-grenoble.fr
Cc : jean.blanchard@outlook.com
Objet : Demande de remplacement
<p>Bonjour,</p> <p>Nous vous contactons pour vous proposer d'effectuer un remplacement de 3 semaines au lycée ARGOUGE en tant que professeur de mathématique pour les Baccalauréat Professionnel.</p> <p>Nous vous prions d'envoyer un mail en cas de réponse positive avant la fin de cette semaine.</p> <p>Cordialement,</p>

Il ne s'agit donc pas de refuser la suggestion de sa camarade, mais de la retravailler pour se rapprocher davantage de la consigne. On voit bien dans les différents choix qu'elle opère que I3X s'est construit, au travers des activités d'écriture proposées, une posture d'auteure. Cela peut expliquer qu'au-delà du gain en compétences rédactionnelles dont on observe d'ailleurs le transfert vers l'écrit professionnel (cf. tableau ci-dessous), on puisse également relever un changement dans le rapport à l'écrit de cette élève.

Tableau 38 : récapitulatif des notes en écrit professionnel

notes écrits pro aux tests et progression de l'élève			
élève	pré-test	post-test	progrès
I3X	9,7	17	7,3

6.5.2.1.3.3 Une évolution positive du rapport à l'écrit de l'élève

Si les définitions que fournit I3X des verbes *écrire* et *bien écrire* ne semblent pas bouger, on peut néanmoins observer un gain en sécurité scripturale pour cette élève qui passe de « écrire pour moi c'est stressant » à « écrire pour moi c'est important ».

6.5.2.1.3.4 Des difficultés qui demeurent en compréhension écrite

Si I3X s'est peu investie dans les activités réflexives de définitions et d'autoévaluation, elle a cependant participé très activement aux activités de révision et lecture entre pairs. Elle a notamment été force de proposition dans l'exercice d'écriture à plusieurs mains. Les traces que nous avons de ses activités de lecture et évaluation de textes de pairs nous montrent que cette élève a eu du mal à répondre à certaines questions de compréhension. Il semblerait qu'elle confonde notamment les notions d'auteur et de narrateur puisqu'elle déclare que c'est

I5X et non le personnage de Stella le narrateur du texte qu'elle évalue. On observe également chez elle comme chez de nombreux élèves des difficultés à relever dans un texte les pronoms qui correspondent à l'énonciateur. Malheureusement nous n'avons pas pu développer davantage la réflexion en classe autour de ces éléments et ne pouvons pas déterminer si c'est la compréhension ou le métalangage « pronom », « narrateur », etc. qui font défaut à cette élève. On observe, dans ce dossier d'élève comme dans d'autres, les limites de l'articulation entre le lire et l'écrire dans notre approche. En effet, en tournant les activités de lecture vers l'écriture, nous n'avons pas offert de réel travail autour des compétences de lecture en elles-mêmes qui font sans doute défaut à certains élèves.

Les cas de I5X, I9X et I3X sont intéressants dans la mesure où ils illustrent bien comment de « bonnes élèves » ayant un profil plutôt scolaire et de « *bonnes notes* » ont pu être déstabilisées par certaines activités proposées dans ce dispositif et notamment par les activités réflexives dans lesquelles elles ont eu du mal à s'investir. Ces élèves, dans leur bilan du dispositif, justifient leur insatisfaction en se focalisant sur les activités d'orthographe qu'elles jugent inadaptées à leur niveau. On observe en effet qu'elles avaient, au départ, des compétences orthographiques plus élevées que celles de la majorité de la classe. On sait également que les activités de langue au lycée peuvent être, même lorsqu'elles répondent à un réel besoin, perçues comme infantilisantes. On peut donc comprendre que ces activités n'aient pas suscité d'engouement.

Il semblerait également que le pari que nous faisons autour de la chronique comme levier de motivation n'ait pas été payant auprès de ces élèves qui adoptent une posture plus scolaire que créative dans leurs écrits. Néanmoins, le fait que ces élèves aient, à minima, progressé dans leurs compétences rédactionnelles et, pour certaines, initié un changement de posture vers, si ce n'est plus de réflexivité, en tout cas plus de créativité nous laisse à penser que le dispositif, à défaut de les séduire, a eu des effets positifs sur ces élèves.

6.5.2.1.4 I11X et I0Y : deux profils très particuliers

Nous terminerons cette exploration des dossiers des élèves qui ne semblent pas juger le dispositif comme leur ayant été personnellement utile sur deux cas qui nous semblent à la fois très particuliers et diamétralement opposés.

6.5.2.1.4.1 I11X : une élève qui n'avait pas « besoin » du dispositif ?

6.5.2.1.4.1.1 Une élève très volontaire

I11X fait partie des élèves qui ont le plus participé en classe. Elle ne s'est absentée pour aucune séance et son dossier figure parmi les plus complets à l'issue de cette expérimentation. On y trouve des traces de tous les types d'activités proposées en classe, y compris sa définition personnelle de la chronique. Elle joue aussi volontairement le rôle de secrétaire de son groupe pour le travail de classification des écrits professionnels et elle est la seule à avoir gardé trace des listes d'écrits professionnelles établies puis des tentatives, laborieuses, de classement faites en classe dans son groupe.

(127) *Liste d'écrits professionnels établis par le groupe de I11X à partir des « journaux de stage »*

Formulaires	Descriptif technique; Fiche d'inscription; Fiche sanitaire; Autorisations Parentales; D L'ACM; Tableau statistique; AST; Questionnaire de satisfacti
Juridique	Procès-verbal; Compromis de vente; reconnaissance honoraires; Loi ALUR; Plan C Diagnostics; Pouvoirs; Récepissé de la SRU; Reglement Copropriété; Assemblée G Documents de Financement

Ce qui nous permet de voir que le passage de la liste au tableau est une opération qui a posé problème dans son groupe, notamment parce que les élèves avaient du mal à trouver des critères de classement du même ordre (juridique étant un critère lié au contenu et formulaire à la forme que prend le document).

I11X participe également aux activités de révision entre pairs et lit avec un grand soin l'incipit de sa camarade IOX :

(128) Fiche de lecture évaluation de l'incipit de IOX par I11X³⁴

Lecture de l'incipit de votre camarade :

Le fil narratif du texte :

Qui est le narrateur de ce texte ? *L'élève*Comment est-il désigné dans le texte (relever tous les pronoms, les noms, les groupes nominaux...) qui le désignent dans le texte *Jé ; me ; mes ...*A quoi ressemble ce narrateur ? *Une personne sentimentale*

Relevez tous les éléments qui le décrivent dans le texte

Où se déroule cette histoire ? *L'Amphi*Quels personnages sont présents dans ce passage ? *la classe, le prof "Monsieur MERAH"*

Quelle est l'action principale de ce passage ?

Quelle va être la thématique de cette chronique ? *Histoire d'amour impossible*S'agit-il d'un dialogue, d'un monologue ou d'une description ? *Monologue*Relevez les indices qui vous permettent de trancher. *Il y a qu'une seule personne qui parle.*

Quel sentiment domine chez le narrateur ?

Le style de l'auteur :

Les phrases sont-elles longues dans ce texte ? *Non*Le rythme est-il rapide ? *Non*Comment qualifierais-tu le ton de ce texte ? *calme*Y a-t-il des mots qui relèvent du langage soutenu ? *Oui*Du langage des « jeunes » ? *Oui*Quelque chose que tu aimes bien dans ce texte : *L'histoire, la façon dont elle est racontée.*

Elle prend en compte les conseils de réécriture puisque selon les conseils reçus, elle « *essaie de mettre [son] personnage en action* » dans le second paragraphe de sa chronique :

³⁴ Les fiches de lecture étaient conçues de manière à rassembler les critères établis (avec le groupe classe) dans les séances précédentes afin d'évaluer la qualité d'un incipit de chronique. Elles comprenaient également des questions sur l'énonciation qui avaient guidé les élèves dans l'activité de compréhension des textes supports lors d'une séance précédente. Ces fiches, qui synthétisaient des acquis antérieurs devaient favoriser à la fois la compréhension et l'évaluation du texte d'un camarade pour permettre un retour de lecture étayé. Cette activité succédait à une séance de « conseils de réécriture » non guidée.

(129)

J'ai un peu un style sportif, je n'aime pas m'habiller de façon féminine. Je ne porte que des survêtements, des baskets et les casquettes comme accessoires. Toutes les filles me critiquent, mais cela n'est pas important à mes yeux.

Je ne suis pas du tout sage, surtout en cours, et aux cours d'Espagnol. Déjà, je n'aime pas ma professeure, et ses cours non plus. Lundi matin, à 8H00, c'est l'heure d'Espagnol, je rentre dans la classe, après avoir raté plusieurs cours. Même pas 20 minutes de cours, et on se fait du rentre dedans, donc elle m'exclut de son cours, accompagnée d'un rapport d'incident. Le lendemain matin, je reçois une convocation pour le 05 MAI, à 10H00, au bureau de la CPE. Deux jours après, ma mère reçoit un courrier du lycée dans la boîte aux lettres. C'est une convocation ! Elle aussi a été convoquée le même jour et à la même heure que moi, et au même bureau. Un entretien avec la CPE, la professeure d'Espagnol et ma mère approche.

Jour J ! L'entretien commence dans 5 minutes. Quel stress !

On ne peut donc pas considérer que, si I11X juge que le dispositif ne lui a pas été utile, c'est parce qu'elle a eu du mal à s'engager dans les activités, bien au contraire.

6.5.2.1.4.1.2 Une élève qui progresse en compétences rédactionnelles

I11X progresse sur plusieurs items de sa compétence rédactionnelle. En orthographe, sur les finales en é :

Tableau 39 : récapitulatif des progrès individuels en orthographe I11X

finales en
é

	pré-test	post test	progrès
I11X	70,75	77,78	7,03
le progrès médian			41,67

Mais aussi en ponctuation, même si ces progrès individuels sont parfois en dessous de ceux de la classe

Tableau 40 : récapitulatifs des progrès individuels aux tests de ponctuation I11X

en général		
pré-test	post-test	progrès
83,33	100	16,67
progrès médian		8,33
sur l'apposition (travaillée longuement en classe)		
pré-test	post-test	progès
8,33	33,33	25
progrès médian		16,66

Si l'on compare la lettre de réclamation qu'elle produit au terme de l'expérimentation au mail qu'elle avait produit en seconde, on s'aperçoit également qu'elle emploie davantage de connecteurs logiques, structure mieux son texte, et utilise fort à propos le conditionnel de politesse.

(130)

Monsieur,

A la réception du bureau que nous avons acheté chez vous, et de sa facture, nous avons pu constater qu'une erreur a été faite lors de la réalisation de cette facture.

En effet la remise de 15% pour toute commande supérieure à 1 000 euros HT, n'a pas été accordée. Nous aimerions donc réclamer cette remise.

Nous vous demanderions d'effectuer une nouvelle facture.

Veuillez accepter Monsieur, mes respectueuses salutations.

On peut donc dire que I11X a gagné des compétences en production écrite au cours du projet de recherche.

6.5.2.1.4.1.3 *Mais une élève dont la posture énonciative et le rapport à l'écrit évoluent peu*

La chronique de I11X montre de réelles compétences narratives néanmoins, le récit que cette élève proposait au prétest était déjà bien construit et montrait une certaine capacité à se projeter dans les pensées et les sentiments du personnage, mais aussi à construire des effets de dramatisation. I11X était parmi les rares élèves à structurer son texte en paragraphes dès le prétest. Son récit était aussi parmi les rares textes où l'on pouvait relever des indices d'investissement énonciatif. Si on retrouve bien toutes ces compétences mobilisées dans la chronique produite par l'élève, on ne peut donc pas parler de progression au sens où il n'est pas étonnant qu'un récit plus long et produit sur plusieurs séances s'épaississe. Cela ne veut pas dire que I11X a gagné en compétence à ce niveau.

Dans le même ordre d'idée, les définitions que cette élève fournit de l'écrire et du bien écrire ne bougent pas vraiment.

Nous pourrions parler pour I11X d'une sorte d'effet « plafond » notamment dans la compétence narrative et dans la mise en paragraphes, au sens où cette élève était déjà très compétente sur ces items, plus en tout cas que le reste de sa classe. En ce qui concerne son rapport à l'écrit, les entretiens menés avec cette élève nous montrent que, malgré un passé scolaire difficile, I11X a, dès son entrée en seconde, fait la « paix » — au sens où elle nous relatait des situations de conflit très violent avec ses enseignants et ses parents autour de l'écrit (avant son départ du Portugal) — avec l'écrit et avec l'école (cf. exemple (36))³⁵. Nous sommes donc face à une élève au profil particulier puisqu'elle est déjà capable d'adopter une

³⁵ Les entretiens conduits avec I11X sont disponibles dans leur intégralité dans la clé USB donnée en annexe de la thèse : D:\Annexes données Ecrire@lp\phase 2 expérimentation chapitres 6 et 7\données élèves\Les monographies\I11X

posture scolaire et une posture créative, mais aussi parce qu'elle appréciait le travail de l'écrit tel qu'il était initialement proposé en atelier ou en cours de gestion.

On pourrait donc considérer que, si cette élève ne plébiscite pas l'expérimentation, c'est d'abord parce que les changements visés notamment autour de la construction de texte et de la sécurité scripturale, mais aussi de la motivation ne constituaient pas, chez elle, un besoin. Néanmoins, le dispositif échoue en partie auprès de cette élève dans la mesure où il aurait pu lui offrir l'opportunité de gagner en réflexivité dans son rapport à l'écrit.

6.5.2.1.4.2 IOY : un élève en décrochage

IOY a manqué la moitié des séances du dispositif et résumé les activités auxquelles il a assisté en classe ainsi :

(131)

« on a écrit un incipit »

Cet absentéisme précède l'expérimentation et explique que nous ne disposons pas des réponses de cet élève à toutes les parties du questionnaire sur le rapport à l'écrit. Ses réponses au questionnaire initial sur ses pratiques de lecture et d'écriture montrent un rapport à l'écrit à priori difficile puisqu'on y relève deux « non » (en réponse à « pratiques-tu la lecture ? » et « aimes-tu écrire ? ») et 5 réponses sous la forme de croix (et non de mots ou de phrases) aux questions sur ses pratiques d'écriture notamment.

Le récit qu'il produit au prétest (qui présente un jeu intéressant sur les sonorités à la fin) est relativement court, peu construit et sous-punctué :

(132)

Cette vidéo parle d'une taupe qui essaye d'appliquer des plan pour que les voiture qui passe fasse tomber de la nourriture le problème c'est que a chaque fois que le voiture fait tomber un peu de nourriture c'est un autre animal qui récupère son butin sauf a la fin dans la dernière voiture au lieu que ce soit de la nourriture c'est une vache alors la voiture ce crash et la vache s'écrase sur la taupe .

On note également qu'il s'ouvre sur un déictique qui révèle une difficulté à se détacher du support vidéo.

IOY est donc, par bien des aspects, proche du profil type de l'élève de LP que nous dressions dans notre phase de diagnostic.

6.5.2.1.4.2.1 Un élève qui ne progresse pas aux tests

IOY ne semble pas progresser en ponctuation ou en mise en paragraphes si l'on se fie à ses résultats aux tests, ce qui semble assez logique étant donné son taux très élevé d'absentéisme.

Tableau 41 : récapitulatif des notes individuelles en ponctuation IOY

en général		
prétest	posttest	progrès
33,33	33,33	0
progrès médian		8,33
sur l'apposition (travaillé longuement en classe)		
prétest	posttest	progrès
16,67	0	-16,67
progrès médian		16,66

En revanche, on observe un léger progrès sur les finales en/E/et on trouve en effet, dans son dossier, trace d'une des deux séances consacrées à cet objet linguistique lors de l'expérimentation.

Tableau 42 : récapitulatif des progrès individuels en orthographe I11X

finales en é			
	prétest	post test	progrès
I11X	20,83	33,33	12,5
le progrès médian			41,67

Mais cette progression est bien en deçà du progrès médian pour la classe.

6.5.2.1.4.2.2 Un élève qui ne semble pas progresser en production

Si on compare la lettre de réclamation produite par IOY au posttest et le mail qu'il avait produit en seconde, on observe peu de changements dans sa capacité à construire un texte.

(133)

Bonjour,

suite a mon achat effectué le 11 mai ou j'avais acheté un bureau vous ne m'avez pas effectuer la remise de 15% donc je voudrais une ristourne de 15% merci de votre compréhension et non de votre service au revoir.

Cet élève semble avoir encore beaucoup de difficultés à recontextualiser son propos, mais aussi à ponctuer ses énoncés.

6.5.2.1.4.2.3 Un élève dont le rapport à l'écrit évolue peu

On ne note pas de réel gain en réflexivité dans les définitions proposées par cet élève, ce qui peut s'expliquer sans doute par son absence lors des activités de définition effectuées en classe. Le seul changement que l'on puisse observer dans ses réponses aux questionnaires sur

le rapport à l'écrit est le passage d'une absence de réponse à la question « écrire pour moi c'est » à la réponse « facile et important ».

Difficile de considérer qu'il y a eu sur ce point une évolution. On pourrait donc considérer que le dispositif n'a pas eu d'effet sur cet élève qui était déjà dans une situation de fort décrochage vis-à-vis de l'écrit et vis-à-vis de l'école. Néanmoins, la chronique de IOY nous semble prouver le contraire.

6.5.2.1.4.2.4 Un élève qui passe à l'écrit et s'y investit grâce à la chronique

On note d'abord que, malgré un taux de présence réduit, le personnage pensé par IOY et la trame de son récit ont beaucoup évolué au fil du dispositif.

(134) Premier essai de planification de la chronique (séance 2)

Dans la peau d'un fou

→
Un fou: Une personne qui a des problèmes dans sa tête, qu'il n'est pas tout seul

Un fou: - hyperactif - médicament
- psychotique - seringue
- psychopathe

« Dans la peau d'un fou » est devenu « la fuite !!! » et le personnage central est passé du « fou » au trafiquant de drogue. Ces évolutions montrent que l'élève s'est investi dans ce projet d'écriture longue. On voit aussi qu'il a tenu compte des commentaires et conseils de ses camarades, en ponctuant son texte en V2, mais aussi en creusant la dimension humoristique du récit.

(135) *Conseils de réécriture reçus par IOY*

Le guetteur se mit à crier quand il a vu les camions de police arriver je me suis mis à courir de toutes vitesses qui a bousculer tous mes collègues j'ai commencé à couper par le parc puis j'ai tourné à droite vers le parking sauf qu'à ce moment je croise un policier devant moi je refais demi-tour vers la zone le policier se met à courir derrière moi je saute l'escalier puis je me mets dans l'allé 3 puisque la porte de l'allé est cassé donc elle est toujours ouverte de plus dans la cave il y a une porte qui mène vers le toit des garage. Au moment où je saute sur le garage je fais tomber ma sacoche

- point + : drôle, intéressant.

- Conseil : mettre + de ponctuation et décrire + le personnage.

Comme le montre l'ajout en V2 de ce passage humoristique :

(136)

Au lendemain de cette histoire, j'étais très chamboulé et fatigué de la course poursuite de la ville. Je me suis dit « c'est bon je dois changer ! » J'ai appelé Pole Emploi. Je leur ai dit « Bonjour Je voudrais parler à Paul » elle m'a répondu « Paul qui » J'ai répondu Paul Emploi », puis j'ai dit que c'était une blague et j'ai demandé à prendre un rendez-vous pour chercher un emploi

IOY s'est aussi beaucoup investi dans le travail de lecture et de poursuite du texte de son camarade I7Y :

(137) Fiche d'évaluation de l'incipit de I7Y par IOY

Nabil a lu M4

Lecture de l'incipit de votre camarade :

Le fil narratif du texte :

Qui est le narrateur de ce texte ? M4

Comment est-il désigné dans le texte (relever tous les pronoms, les noms, les groupes nominaux...) qui le désignent dans le texte (Zouou, Yassine, Zak)

A quoi ressemble ce narrateur ? Un personnage de quartier

Relevez tous les éléments qui le décrivent dans le texte

Où se déroule cette histoire ? Dans une zone industrielle

Quels personnages sont présents dans ce passage ? M4, Zouou, Zak, Yassine

Quelle est l'action principale de ce passage ? La course poursuite

Quelle va être la thématique de cette chronique ?

S'agit-il d'un dialogue, d'un monologue ou d'une description ? Description

Relevez les indices qui vous permettent de trancher.

Quel sentiment domine chez le narrateur ?

Le style de l'auteur :

Les phrases sont-elles longues dans ce texte ? Non, sauf une de son accoutumée

Le rythme est-il rapide ? Oui

Comment qualifierais-tu le ton de ce texte ?

Y a-t-il des mots qui relèvent du langage soutenu ? Oui beaucoup

Du langage des « jeunes » ? Non le langage est plutôt soutenu

Quelque chose que tu aimes bien dans ce texte : la course poursuite car elle est bien détaillée

D'ailleurs lorsqu'on lit les productions finales de ces deux élèves la parenté des textes ne fait aucun doute. On voit bien qu'ils se sont inspirés mutuellement.

6.5.2.1.4.2.5 *Un élève qui fait une exploitation très créative du genre de la chronique*

Le récit de IOY, comme celui de I7Y, exploite les codes du genre de la chronique en présentant un récit de reconversion de voyou. Cette trame narrative permet à ces deux élèves d'intégrer à loisir du langage des jeunes et une tonalité humoristique. IOY, tout en respectant les codes du genre, s'en amuse, puisque son héros échoue dans la conversion :

(138)

Hélas j'ai tenu qu'une semaine car pour moi je n'arrive pas travailler seulement pour un smic est-ce que je suis attiré par l'argent ? Je me suis fait viré car j'ai demandé un acompte et il m'a dit que c'était trop tôt j'ai insisté et il mal répondu du coup je suis parti a en claquant la porte et en cassant des pots en verre et je suis rentré au quartier et j'ai repris mes affaires.

Le récit produit par IOY par sa longueur d'abord, mais aussi sa construction (avec une trame narrative claire et cohérente) et sa structuration en paragraphes constitue en soi un réel progrès pour cet élève qui ne produisait pas ou peu en classe. De plus, ce récit, par sa qualité, montre un réel investissement créatif et personnel de la part de l'élève qui nous semble particulièrement encourageant compte tenu de son profil de décrocheur.

Ainsi, loin de constituer un constat d'échec, le cas de IOY nous montre que, même si le dispositif n'a pas permis de raccrocher complètement certains élèves à l'écrit, il leur a néanmoins donné la motivation nécessaire pour passer à la production écrite et s'y engager personnellement, ce qui constitue, en soi, un progrès.

6.5.3 *Un dispositif qui a séduit les élèves les plus en difficultés à l'écrit*

Si, comme nous venons de le voir, peu d'élèves plébiscitent ce dispositif — au sens où, même s'ils identifient tous des apprentissages effectués, ils sont nombreux à répondre « *non* » à la question « a-t-il été utile pour toi ? » — et ce pour des raisons différentes en fonction de leur profil, ce qui ne les a pas empêchés de s'y investir (au moins d'un point de vue cognitif si ce n'est sur le plan de l'affect) et de progresser, deux élèves parmi les 7 cas que nous présentons ici semblent avoir particulièrement apprécié ces séances. I3Y et I7Y sont capables de bien résumer les différents types d'activités faites en classe :

(139)

« Nous avons travailler sur la grammaire, l'orthographe etc...Et nous avons écrits une chronique. » (I7Y)

(140)

« une chronique que nous avons fais sur plusieurs séances avec des exercices dessus un incipit un portfolio » (I3Y)

Mais aussi d'identifier clairement les objectifs de ces activités :

« ils servent à mieux comprendre l'orthographe car on a travaillé sur la conjugaison et aussi à développé notre imagination »(I3Y)

Ils disent avoir aimé les séances :

(141)

« Oui car on travailler en groupe »(I7Y)

(142)

« oui car c'était sympa et Cindy faisait en sorte que ça soit le plus simple possible »(I3Y)

(143)

« oui car j'ai aimé ces séances même si je ne travaillais pas toujours mais j'ai participé c'est que je ne me suis pas ennuyé alors que je n'aime pas ça de base »(I3Y)

Mais surtout, ils jugent que ces séances leur ont été utiles et leur ont permis de développer des compétences en lien avec l'écrit :

(144)

j'ai développé mon imagination car je n' y arrivs pas forcément et j'ai un peu plus aimé le français (I3Y)

(145)

j'ai appris à moins faire d'erreur d'orthographe, et aussi à écrire une chronique. (I3Y)

On peut considérer que l'explicitation pédagogique que nous souhaitons mettre en place a été particulièrement efficace auprès de ces deux élèves qui perçoivent bien l'intérêt qu'ils ont eu à prendre part aux différentes activités. Or, ces deux élèves étaient particulièrement en difficulté à l'écrit avant l'expérimentation tant en termes de compétences rédactionnelles qu'en termes de rapport à l'écrit. Ni l'un ni l'autre n'avait d'ailleurs rien produit au cours de la phase d'observation.

6.5.3.1 I3Y : un élève qui cumulait les difficultés

I3Y correspond par bien des égards au profil type de l'élève LP. Enfant d'immigrés n'ayant pas fait d'études supérieures, il a eu un parcours scolaire particulièrement difficile marqué par le redoublement et le décrochage scolaire. Le récit qu'il produit au prétest montre que cet élève rencontre des difficultés en orthographe, en ponctuation, dans la construction des paragraphes et en cohésion textuelle. Au prétest, il ne produit pas d'écrit professionnel et répond « je ne sais pas » à l'exercice de mise en paragraphes.

Ses réponses aux questionnaires sur le rapport à l'écrit montrent une réelle difficulté à conceptualiser la tâche d'écriture :

Figure 44 : définitions proposées par I3Y au prétest

prétest	
écrire	bien écrire
bah écrire	être inspiré

Ses réponses au questionnaire sur ses pratiques d'écriture dans la phase initiale de la recherche (« à quelle fréquence écris-tu ? sur quels supports, etc. ») se constituent exclusivement de croix et non de phrases.

On peut donc considérer que I3Y cumulait, avant l'expérimentation, les difficultés sur l'ensemble des points que nous avons ciblés.

6.5.3.2 Des difficultés qui demeurent en compétences rédactionnelles

I3Y progresse sur les aspects orthographiques, notamment lors du posttest sur les finales en é. Néanmoins, sa progression demeure en deçà de celle du reste de la classe.

Figure 45 : récapitulatif des progrès individuels en orthographe I3Y

finales en é			
	prétest	post test	progrès
	37,5	55,56	18,06
le progrès médian			41,67

I3Y n'avait pas effectué l'exercice de ponctuation au prétest, mais obtient 50/100 au posttest. On peut donc considérer qu'il y a là une forme de progrès. Il n'avait pas non plus effectué l'exercice de mise en paragraphes, mais fait des « paragraphes-phrases » au posttest ce qui montre bien que la difficulté demeure. D'ailleurs, si I3Y fait des paragraphes dans sa chronique, il est parfois difficile de voir quelle logique préside à ce découpage notamment dans certains passages à la ligne :

(146) *Chronique de I3Y*

Dans la peau d'un super héros

En plein milieu du quartier de Hell's Kitchen, une guerre avait éclaté entre les Avengers et la ligue des justicier.

Mais entre Captain America et Batman une discussion commença :

« Batman ?

Oui Captain !

Pourquoi nous combattre entre nous ? Ne faudrait-il pas plutôt vaincre le réel ennemi et nous unir ?

Oui... mais qui est le vrai ennemi ? »

De là, Batman commença à réfléchir, à se poser des questions sur son réel ennemi.

Ils s'allient ensemble avec leur équipe pour combattre Gavot et son équipe.

Leurs pouvoirs unis étaient tellement forts qu'ils ont détruit l'univers, ne laissant rien sur leur passage.

Mais un soir d'hiver, notre équipe invincible tomba nez à nez avec Gavot, qui les menaça de détruire la ville si la clef de la chambre secrète de Russie ne lui était pas donnée dans les 12h.

Contre toute attente, Batman et Captain America avaient un plan : un lourd dossier concernant le terrible passé de Gavot

6.5.3.3 Des difficultés qui demeurent dans la cohésion textuelle

La chronique de I3Y montre un certain nombre de progrès si on la compare au récit proposé au prétest³⁶. On voit notamment que les reprises anaphoriques, cette fois, sont réussies et permettent de tisser un fil dans la construction narrative (alors que « *la marmotte* » était reprise par « *il* » au prétest). On voit aussi apparaître des connecteurs comme « *mais* ». Pourtant la trame narrative reste confuse. On ne comprend pas bien comment on passe de la destruction de l'univers à une nouvelle confrontation pour les héros du texte. Cela semble peu cohérent.

Ces difficultés persistantes, sur des items pourtant ciblés par le dispositif, ne signifient pas une absence de progrès, car, il ne faut pas oublier que, dans le cas de I3Y, comme pour I0Y, on est face à un élève qui ne produisait pas de textes avant l'expérimentation. Il y a donc un premier passage à l'écrit permis par le dispositif, qui en soi constitue un progrès.

6.5.3.4 Une évolution très importante du rapport à l'écrit

Si, faute de point de comparaison, les progrès en production écrite sont difficiles à mesurer chez I3Y, en revanche on voit une très nette progression dans son rapport à l'écrit. Ne serait-ce que par la disparation des croix au profit de « non » dans les réponses de cet élève.

On voit également un gain en réflexivité dans ses définitions d'écrire et de bien écrire :

Figure 46 : définitions proposées par I3Y après l'expérimentation

	Qu'est-ce qu'écrire	Bien écrire
I3Y	un texte qui peut être écrit sous différentes formes (récits, chroniques)	avoir une écriture bien lisible et être passionné, car quand est passionné on écrit bien

³⁶ L'intégralité des récits produits par les élèves aux prétests sont accessibles dans la clé USB donnée en annexe (dans le dossier phase 1 « données élèves »)

On voit en effet que I3Y s'est défait de sa réponse tautologique « *bah écrire* » pour une conception plus transitive du verbe : écrire c'est écrire des textes. Il a désormais des critères pour le « bien écrire » et ces critères sont multiples ce qui constitue en soi un progrès même si l'élève ne parle que de l'investissement et du geste graphique.

Si l'on observe de plus près le dossier de I3Y, on s'aperçoit en effet que, comme il l'avoue lui-même, il n'a pas participé à toutes les activités malgré un taux de présence très élevé. Il a en effet participé aux séances de langue et rempli à moitié la fiche de compréhension de l'incipit d'un camarade.

Il a aussi participé à l'activité d'écriture à plusieurs mains :

(147) *Paragraphe de suite proposé par I3Y dans l'écriture à plusieurs mains*

Le lendemain matin je me réveille assez tôt j'ai passez la nuit a ^{PENSER} pensez à cette histoire avec rodriguez, pour me changer les idées j'ai décidé de me mettre a chercher du travail. Il serait peut être temps de faire quelque chose de ma vie. Je commence par me mettre sur mon ordinateur pour rédiger un CV et une lettre de motivation

Il n'a pas participé à toutes les activités de planification ni à toutes les activités réflexives, mais a procédé au travail de réflexion sur l'insertion d'un écrit professionnel bien que cela n'ait pas abouti à une réalisation dans la trame de sa chronique.

(148) *Exercice de planification et de réflexion autour de l'insertion d'un écrit professionnel dans la chronique*

Choisir un type de texte dans la base de données et justifier son choix en remplissant le tableau.

Quel type d'écrit ai-je choisi ?	Réponse : <i>Quelque chose j'ai noté de service sur le terrain</i>	
Pourquoi ce choix ?	Argument 1 : <i>en rapport avec MA chronique</i>	Argument 2 : <i>j'en ai pas</i>
Qu'apporte-t-il à ma chronique ?	Réponse : <i>Plus d'histoire et de rebondissement</i>	
A-t-on des modèles de ce type d'écrit dans l'inventaire que nous avons dressé ?	Lequel? Où a-t-il été collecté? Que puis-je reprendre de ce modèle? Est-ce que je peux réutiliser sa forme? Son contenu? Des morceaux entiers de texte? <i>Non</i>	Non Est-ce que j'ai d'autres modèles dans mon cours de discipline professionnel ou dans mon manuel? <i>Non</i>
Quel autre écrit professionnel pourrait être inséré dans ma chronique ?	Réponse : <i>aucun Not car ils ont pas de rapport avec ma chronique</i>	

Si la chronique a bien agi comme un levier de motivation auprès de cet élève, sa participation bien qu'incomplète aux activités réflexives semble également avoir initié un changement positif dans son rapport à l'écrit et surtout en classe. On peut supposer que ce changement positif est à l'origine des évolutions que nous observons dans sa production écrite même si l'on voit bien que les progrès de cet élève sont fragiles et assez inégaux. Sans doute aurait-il fallu plus de temps pour poursuivre le changement initié auprès de cet élève.

6.5.3.5 17Y : un élève sur lequel le dispositif semble avoir eu beaucoup d'impact

17Y a, à priori, des difficultés rédactionnelles assez importantes comme le montrent ses résultats au prétest et le seul écrit dont nous disposons (récit produit au prétest) :

(149)

C'était une marmotte qui avait fait un piège dans une route de champ pour piéger les voiture qui ramenées de la marchandise spécialement des légumes. Mais le problème c'est qu'a chaque fois que des légumes tombé du camion des autres animaux se précipiter pour le lui voler.

Comme 13Y, il ne déclare pas spontanément de pratiques de lecture, mais nous répond néanmoins « *avant oui, maintenant non* » à la question « *pratiques-tu la lecture ?* » et précise avoir lu des BD, là où 13Y répondait par des croix. Si ses définitions initiales d'écrire et bien écrire n'étaient pas très complexes et montraient une focalisation sur la fonction de captation de l'écrit, on peut néanmoins considérer que son rapport à l'écrit était moins problématique que celui d'13Y.

Tableau 43 : réponses au questionnaire initial

écrire	bien écrire
Ses mettre sur table se qui est important a savoir et retenir.	bien écrire c'est différent, c'est écrire d'une meilleure qualité (d'un langage soutenu)

D'autant plus qu'il déclarait « écrire pour moi, c'est stimulant ». On peut donc en déduire qu'à performances rédactionnelles à peu près équivalentes, I7Y ne partait tout de même pas avec les mêmes difficultés.

6.5.3.6 Une forte progression en compétences rédactionnelles

I7Y est l'un des rares élèves dont les performances s'améliorent sur l'ensemble des items au post test.

Tableau 44 : récapitulatifs des progrès individuels sur les finales en é I7Y

finales en é			
	prétest	post test	progrès
	29,17	100	70,83
le progrès médian			41,67
Ponctuation en général			
prétest	posttest	progrès	
25	100	75	
progrès médian		8,33	
sur l'apposition (travaillé longuement en classe)			
prétest	posttest	progrès	
0	33,33	33,33	
progrès médian		16,66	

On note aussi qu'il s'améliore dans sa capacité à construire des paragraphes puisque sa chronique est découpée en paragraphes qui correspondent aux différentes péripéties de l'intrigue.

6.5.3.7 Un fort investissement dans le genre de la chronique et dans la collaboration avec IOY

Comme nous le soulignons plus haut IOY et I7Y ont bien investi les codes du genre de la chronique et se sont particulièrement impliqués dans la lecture et l'évaluation de la chronique l'un de l'autre ainsi que dans l'exercice d'écriture à plusieurs mains.

On voit aussi que cet élève s'est beaucoup engagé dans le travail de réflexion autour de l'insertion d'un écrit professionnel dans sa chronique avec le choix de la lettre de motivation qui correspond au motif de la conversion dans le genre de la chronique.

(150) Exercice de planification et de réflexion autour de l'insertion d'un écrit professionnel dans la chronique

Quel type d'écrit ai-je choisi ? <i>Lettre de motivation</i>	Réponse : <i>Lettre de motivation</i>	
Pourquoi ce choix ?	Argument 1 : <i>Voir si la personne est motivé</i>	Argument 2 : <i>Voir la qualité de la personne.</i>
Qu'apporte-t-il à ma chronique ?	Réponse : <i>De montrer que mon personnage est motivé.</i>	
A-t-on des modèles de ce type d'écrit dans l'inventaire que nous avons dressé ? <i>Oui</i>	Lequel? Où a-t-il été collecté? Que puis-je reprendre de ce modèle? Est-ce que je peux réutiliser sa forme? Son contenu? Des morceaux entiers de texte ?	Non Est-ce que j'ai d'autres modèles dans mon cours de discipline professionnel ou dans mon manuel ? <i>Oui</i>
Quel autre écrit professionnel pourrait être inséré dans ma chronique ?	Réponse : <i>Le CV pour compléter la lettre de motivation.</i>	

Ce travail de construction, qui évolue entre chaque version, aboutit, comme chez IOY, à l'écriture d'un texte très créatif et bien construit, teinté d'humour.

(151) Chronique de 17Y

Ma CHRONIQUE

« Aller monte dans la voiture »

Dans la peau d'un gars qui voulait juste s'amuser

Mes deux amis Zoulou et Yassine referme la porte. Je ne suis pas le genre de garçon de garçon à m'aventurer dans ce genre de soirée j'aime tout ce qui est calme mais bon ce soir-là c'est une exception j'entends le moteur ronronner, et c'était partit pour un tour de voiture qui s'annoncer mémorable, Yassine au volant avait consommé de l'alcool alors je faisais très attention à chaque fois qu'il accélérer et Zouzou à coter était complètement défoncer. On se diriger vers la zone industrielle pour pouvoir être tranquille et faire déraper un peu la voiture sauf qu'à l'entrée de la zone une voiture de police nous attendais, Yassine à accélérer je n'ai pas compris pourquoi et c'est là que j'ai compris que la voiture était voler. La police était derrière nous Yassine à crier a 3 on saute on a sauté de la voiture puis on s'est enfuit, j'ai réussi à rentrer chez moi mais j'étais plein de sang et j'avais plus aucune nouvelle des 2 autres, les problèmes... Le lendemain matin alors que je dormais profondément « boum, boum gendarmerie ouvrez «c'était les gendarmes ils m'ont embarqués au poste ou j'ai retrouvé Zoulou et Zak. On a avoué les faits puis dans l'après-midi on est passé devant le juge.

Du coup je me suis mis a boire jusqu'à dormir. Je me suis réveiller à 9H40 j'ai allumé mon téléphone j'avais 12 pourcents de batterie. J'avais un rendez-vous à 10h à la banque en tant que conseiller.

J'ai pris mon survêt un peu de parfain et je suis parti dans ma Twingo. Une fois arrivé j'avais rendez-vous avec monsieur téton il ma a peine vus qu'il m'a dit de retourné chez moi.

Par la suite lors d'une après-midi ou je me promenais j'ai rencontré par hasard le Maire de qualités, une fois que le Maire a lus ma lettre de motivation il a vu qu'à travers mes lignes et mes paroles j'étais motivé et j'ai était embauchais.

Voici ma lettre de motivation :

Madame, Monsieur

Marseille le 25 Avril 2018

Etudiant en Bac Pro Gestion-administration au lycée professionnel Louise Michel à Marseille, je suis actuellement à la recherche d'un emploi. En effet, travailler aux côtés de votre équipe me permettrait d'acquérir une expérience concrète du milieu professionnel.

Vous pourrez compter sur ma motivation sans faille pour occuper ce poste qui représente pour moi une réelle opportunité.

ma ville où l'on a discuté et où il ma proposer un rendez-vous pour travailler à la Mairie. Il m'a demandé de rapporter une lettre de motivation ou à l'intérieur j'y ai inscrit toute mes ³⁷

Rigoureux, sérieux, sociable et à l'écoute, je suis capable de m'intégrer à une équipe afin d'y travailler de façon efficace et dans la bonne humeur.

Je reste à votre disposition pour toute information complémentaire et pour vous rencontrer lors d'un entretien. Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sincères salutations.

6.5.3.8 Investissement dans les tâches réflexives et évolution du rapport à l'écrit de l'élève

Les réponses au questionnaire final sur le rapport à l'écrit de I7Y montrent un certain gain en réflexivité de la part de cet élève. Ce changement est perceptible dans le fait que l'élève associe désormais écrire et penser en affirmant qu'écrire :

(152)

c'est exprimer toute c'est pensé avec un stylo.

On voit en effet que I7Y s'est particulièrement investi dans certaines tâches réflexives en choisissant notamment d'être secrétaire de son groupe de travail autour de la classification des écrits professionnels. La trace écrite que nous en avons montre que les élèves ont tâtonné, de la liste au tableau, et ont eu beaucoup de mal à trouver des critères de même niveau hiérarchique avant d'aboutir au classement collectif fait en classe.

³⁷ On observe dans cet extrait que l'élève a visiblement effectué une mauvaise manipulation de copier-coller qui a déplacé un morceau de narration dans le corps de la lettre de motivation. Nous reproduisons donc la production de l'élève telle qu'il l'a fournie dans son portfolio de compétences rédactionnelles en rendu final (avec cette erreur de copier/coller).

(153) Classement du groupe de 17Y

Les dossiers des profs :

- CV
- Lettres de motivations
- Factures d'eaux
- Congés
- Des arrêtés municipaux
- Mandat simple (exclusif)
- Texte de commercialisation
- Création tableau sur Word convocation visite médicale
- Saisir montant chèques sur Excel
- Taper une lettre sur Word
- Lettre de remerciement
- Tableau Excel les notes des élèves

Recrutement	Logiciel utilisé pour les document	Factures	Vacances	
CV	Taper une lettre sur Word	Factures d'eaux	Congés	
Lettre de motivation	Saisir montant chèques sur Excel			
	Création tableau sur Word convocation visite médicale			
	-Lettre de remerciement			
	-Texte de commercialisation			

Figure 47 : classement du groupe classe

Auto-évaluation des écrits professionnels				
Familles /catégories	Ecrits professionnels	Je sais le reconnaître	Je sais le lire	Je sais l'écrire
Formulaires	Descriptif technique		x	
	Fiche sanitaire;		x	
	Fiche d'inscription;		x	
	Autorisations Parentales;		x	
	Décharge de responsabilité;		x	
	L'ACM;		x	
	AST;	x	x	x
	Tableau statistique;		x	x
	Questionnaire de satisfaction ;		x	x
Juridique	reconnaissance honoraires;		x	
	Compromis de vente;		x	
	Procès-verbal;	x	x	
	Plan Cadastral		x	
	Procurations,		x	x
	Diagnostics;		x	
	Loi ALUR;		x	
	Pouvoirs;		x	
	Récépissé de la SRU;		x	
	Règlement Copropriété;		x	
	Assemblée Général;	x	x	x
	Carnet entretien;		x	
	Des arrêtés municipaux ;	x	x	
	Mandat simple (exclusif) ;	x	x	x
	Documents de Financement ;		x	x
Documents RH	CV ;	x	x	x
	Congés ;	x	x	x
	Lettre de remerciement ;	x	x	x
	Lettres de motivations ;	x	x	x
Documents achats	Factures d'eaux ;	x	x	x
	Texte de commercialisation ;	x	x	x
Logiciels	Création tableau sur Word convocation visite médicale ;	x	x	x
	Saisir montant chèques sur Excel ;	x	x	x
	Taper une lettre sur Word ;	x		
	Tableau Excel les notes des élèves ;	x	x	x
	Mails ;	x	x	x
	SMS	x	x	x

On voit aussi que I7Y s'est beaucoup appliqué dans la constitution de son portfolio de compétences rédactionnelles et notamment dans le remplissage des grilles d'autoévaluation là où d'autres n'ont pas rendu de dossier complet.

Ces études de cas montrent d'abord qu'il n'est pas nécessaire qu'un élève soit « séduit » par un dispositif pédagogique ou une activité pédagogique pour qu'il s'y engage. En effet, tous les élèves de notre groupe ont, chacun à leur échelle, respecté le contrat pédagogique en s'investissant cognitivement dans des activités dont ils comprenaient les objectifs. Et, même si les élèves n'ont pas tous le sentiment que cette expérimentation leur a été utile, chacun a progressé sur au moins une partie des items ciblés. Néanmoins, on voit bien que les élèves ayant le profil le plus proche de la culture scolaire ont pu être déstabilisés par notre approche et ont moins adhéré au dispositif tandis que des élèves en grandes difficultés pour s'investir dans l'écrit ont tiré un plus grand bénéfice de notre approche et y adhèrent davantage. On note également que, même pour des élèves séduits par la chronique et le contrat pédagogique proposé, l'investissement dans les activités de langue et les activités réflexives demeure difficile et à géométrie variable tout comme le bénéfice que les élèves en tirent.

6.6 Synthèse intermédiaire

L'étude comparative des données recueillies avant et après l'expérimentation ainsi que l'analyse détaillée de ces 7 dossiers d'élèves nous ont permis de mettre en avant les effets positifs du dispositif pédagogique même si ces effets sont différenciés : avec une progression, pas toujours simultanée, des compétences rédactionnelles et/ou du rapport à l'écrit. Ces analyses nous ont également permis de percevoir les limites de notre dispositif, notamment en termes d'équilibre entre les activités de compréhension et de production écrite ou en termes d'efficacité des activités métascripturales et métacognitives auprès des élèves en fonction de leur profil. Cette étude nous a aussi permis de nous intéresser à la manière dont chaque élève avait pu percevoir le dispositif et s'y engager en tant qu'auteur ou en tant qu'élève. Il convient désormais de nous interroger sur la manière dont les enseignants ont pu recevoir ce dispositif.

Chapitre 7 : Regards des enseignantes sur le dispositif

7.1 Préambule

Afin de finaliser notre évaluation, il nous semble important de nous intéresser également au regard que les enseignantes portent sur le dispositif à l'issue de son expérimentation. Le dispositif *Ecrire@lp* nous a en partie permis de répondre à des questions de recherche autour de la compétence scripturale des élèves et des méthodes qui pourraient nous permettre d'agir conjointement sur les compétences rédactionnelles et le rapport à l'écrit d'élèves à priori moins pourvus en capital scolaire, mais il devait également répondre à un besoin pédagogique exprimé par le terrain. C'est en effet l'équipe enseignante du lycée Louise Michel qui est à l'initiative de notre intervention et il nous paraît donc cohérent, si l'on souhaite en évaluer l'efficacité, de vérifier auprès de cette même équipe enseignante que le dispositif pédagogique que nous avons conçu répond, si ce n'est à leurs attentes, en tout cas, à leurs besoins.

Le binôme d'enseignantes de la classe A était en effet entré dans ce projet de recherche avec 2 objectifs principaux : remédier aux difficultés rédactionnelles de leurs élèves de GA et trouver un moyen d'exploiter au mieux les séances « d'atelier rédactionnel » en coanimation imposées par le référentiel de la filière GA. Nous avons donc mené des entretiens postexpérimentation afin de vérifier si, selon les enseignantes, notre intervention avait bien répondu à ce double objectif.

D'un point de vue scientifique, ces entretiens, tout comme les écrits d'enseignantes recueillis lors du dispositif de recherche : conseils de réécriture adressés aux élèves, écrits produits lors des activités, bilan final produit lors de la dernière séance d'expérimentation, constituent également une formidable occasion de constater les effets qu'un projet de recherche-action peut avoir sur les enseignants qui y collaborent. Ils constituent notamment pour nous l'occasion de nous interroger sur deux aspects qui nous tiennent à cœur compte-tenu des données recueillies lors de la phase de diagnostic :

1. La participation à ce projet de recherche-action a-t-elle permis un changement des pratiques de classe pour les enseignantes impliquées ?
2. Cette participation au projet *Ecrire@lp* a-t-elle enclenché un changement dans les représentations de ces mêmes enseignantes (celles qu'elles peuvent avoir de l'écrit, mais aussi de leurs élèves) ?

Enfin, ce dernier chapitre constitue pour nous, dans l'esprit de collaboration et de partage qui a animé l'ensemble de notre travail, l'occasion de faire une place à la parole des enseignantes dans cet écrit de thèse.

7.2 Évaluation du dispositif par l'équipe enseignante

7.2.1 Évaluation des modalités pédagogiques au cours du dispositif

Lors de la phase d'expérimentation, nous avons demandé aux enseignantes de tenir un « journal de bord » dans lequel elles pourraient noter leurs observations au fil des séances. Néanmoins, comme les enseignantes étaient également invitées à participer à tour de rôle et

si elles le souhaitent aux activités de production écrite (dans un esprit d'atelier d'écriture) et à coanimer avec la chercheuse les séances d'atelier, la tenue d'un tel journal nous a très vite paru irréalisable. C'est pourquoi nous avons préféré fournir aux enseignantes des grilles d'observation et leur avons proposé d'observer, quand elles le souhaitent, une ou plusieurs activités menées en classe. Ces grilles (cf. annexe 8.22 p.435), conçues en fonction du canevas d'atelier d'écriture exposé dans notre cadre théorique, devaient nous permettre de faire le point régulièrement sur le temps consacré à l'écrit en classe, la variété des fonctions de l'écrit mobilisées, mais aussi les modalités de guidage proposées. Elles remplissaient donc un double objectif :

1. évaluer la conformité du dispositif aux objectifs que nous nous étions fixés (proposer une production écrite par séance, mobiliser les différentes fonctions de l'écrit, proposer davantage de guidage, articuler le lire et l'écrire...) au fil de l'eau et éventuellement proposer des améliorations ou des rééquilibrages d'une séance sur l'autre.
2. permettre aux enseignantes de porter un nouveau regard sur les pratiques d'enseignement de l'écrit en leur offrant l'occasion d'opérer une évaluation distanciée, mais ciblée sur des points qui nous ont semblé significatifs dans leurs propres pratiques de classe.

7.2.2 Retours d'observation et évaluation d'une séance par les enseignantes

Ces grilles visaient à guider et non à contraindre les observations, c'est pourquoi nous propositions également aux enseignantes de prendre des notes libres dans un carnet et de discuter ou non de leurs observations à l'issue de la séance (selon qu'elles souhaitent ou non partager leur ressenti et proposer des améliorations). Les enseignantes ne se sont pas emparées de cette proposition de carnet, mais ont, en revanche, observé une activité lors de la séance 4 du dispositif. Cette séance, qui se situe donc dans le premier tiers de l'expérimentation, succédait à une séance d'écriture d'une V1 de l'incipit de la chronique et à son évaluation (avec conseils de réécriture par un pair). Elle devait initialement se composer de trois activités : une réécriture de l'incipit à partir des conseils reçus, l'élaboration (à partir des carreaux de personnages) d'un CV du héros de chaque chronique et une première élaboration du schéma narratif de la chronique.

Figure 48 : plan initial de déroulé de la séance

Séance 4 : classe A

Objectifs :

travailler sur un genre professionnel normé (le CV)

travailler sur la notion de réécriture

Activité 1 : 10 minutes

second jet d'incipit à partir des conseils de votre camarade dans un nouveau document Word

Activité 2 : 15 minutes

1. établissement des critères du genre

que trouve-t-on dans un bon CV ?

écriture d'une grille au tableau

2. Rédaction du CV de votre personnage

(il faudrait pour cet exercice que les élèves aient accès à leurs tableaux sur le personnage, on gagnerait du temps)

Activité 3 :

1. rédaction individuelle d'un premier schéma narratif de votre chronique

que peut-il arriver à votre personnage ?

lister des situations possibles.

2. contrainte : modifier ce schéma en intégrant au moins une situation et un écrit professionnel parmi ceux proposés par les enseignants (au tableau)

Ce plan de séance était très ambitieux et nous n'avons pas pu effectuer la troisième activité qui a été reportée à une séance ultérieure. Les enseignantes, qui disposaient de ce plan de séance — puisque ces plans faisaient systématiquement l'objet d'une discussion commune préalable — ont toutes deux choisi d'observer l'activité 1 que j'ai animée seule.

Les deux grilles remplies par les enseignantes nous ont livré de précieuses informations qui nous ont permis d'apporter des rectifications pour la suite du dispositif.

7.2.2.1 *Sur le déroulé de la séance dans son ensemble*

7.2.2.2 *Pilotage et gestion du temps*

D'abord, nous nous sommes aperçue que, bien qu'elles aient disposé d'un plan de déroulé de la séance, les enseignantes n'avaient pas tout à fait perçu le même découpage en activités (B en compte 3 et S 2), sans doute parce que B considère la construction d'une grille de critères pour le CV comme une activité en soi. Elles n'ont pas non plus effectué tout à fait le même compte de temps consacré à l'écriture ou à la passation de consignes, ce qui peut signifier deux choses : soit cette terminologie (bien que nous ayons discuté de la grille plusieurs fois au préalable et effectué des modifications communes) n'était pas très claire pour les enseignantes (en particulier pour B) et s'éloigne donc de leur culture professionnelle (donc de leur manière de concevoir leurs cours), soit le passage d'un « moment » de l'atelier à un autre n'était pas suffisamment marqué dans notre manière d'animer l'atelier. L'enseignante S note d'ailleurs en commentaire libre : « *écrire les objectifs au tableau* ». Partant du postulat que, si ces passages n'étaient pas clairement perceptibles pour les enseignantes, ils ne l'étaient certainement pas pour les élèves, nous avons donc décidé à l'issue de cette séance de proposer aux élèves une fiche d'accompagnement qui annonçait pour chaque séance les différentes activités et les objectifs qui correspondaient à chacune d'entre elles. Nous avons également eu à cœur de marquer davantage le temps de passation de consigne pour chaque activité ainsi que les transitions d'une activité et d'un exercice à l'autre et avons, au début de chaque activité, fixé avec les élèves le temps qu'il nous semblait raisonnable d'y consacrer compte tenu des tâches et des objectifs. Ce sont ces mêmes fiches qui nous ont permis d'introduire, 3 séances plus tard, le dispositif d'autoévaluation. L'évaluation des enseignantes nous a donc permis de voir que notre pédagogie n'était pas, à ce stade de l'expérimentation, suffisamment explicite.

Le fait que, lors de cette séance comme des 3 précédentes, nous ayons dû renoncer à une activité nous a amenée à revoir notre planification pour le reste du dispositif, car nous nous sommes aperçue que nous avions sous-estimé le temps de « *mise en place* » nécessaire avec ces élèves. Néanmoins, nous avons intentionnellement conservé un rythme soutenu et un nombre de 3 activités par séances le plus souvent possible, car il nous semblait important que les élèves prennent cette habitude de passer plus rapidement à l'écrit et de se confronter rapidement à la tâche en sachant qu'ils bénéficieraient toujours d'un guidage en cours de production si nécessaire. Nous avons donc été vigilante sur la clarté et la faisabilité des consignes pour pouvoir maintenir ce rythme sans mettre les élèves en échec.

7.2.2.3 Sur l'activité observée

Les enseignantes ont donc choisi d'observer l'activité 1 de cette séance qui consistait pour chaque élève à réécrire son premier jet d'incipit à partir des remarques et conseils proposés par un autre élève.

7.2.2.3.1 Le guidage

Les observations faites par les deux enseignantes s'accordent sur le fait que les élèves ont bénéficié, dans cette activité de réécriture, d'un guidage important avant et pendant la production écrite. Cet aspect nous semble important à relever, car il contrevient aux habitudes observées en classe (puisque nous observions de longues activités d'écriture en totale autonomie). Ce point a fait l'objet d'une longue discussion à l'issue de la séance, car les enseignantes considéraient qu'il y avait là une modalité pédagogique intéressante.

7.2.2.3.2 Les fonctions de l'écrit mobilisées

Les deux enseignantes s'accordent également pour dire que cette activité mettait en œuvre plusieurs fonctions de l'écrit (puisque chacune y voit deux fonctions à l'œuvre – même si elles n'optent pas pour les mêmes fonctions), dont la fonction expressive qui correspond à la case « créative » de la grille (cf. annexe 8.22 p. 435). On voit donc que cette observation a permis aux enseignantes de s'interroger sur la variété des fonctions de l'écrit mobilisées en classe. Néanmoins, on observe que B voit une fonction « communicative » à ce travail de réécriture tandis que S y voit une fonction « réflexive ». Cet écart de perception nous semble intéressant, car il nous révèle que, si les enseignants ont parfois du mal à offrir une variété de situations d'écriture correspondant aux différentes fonctions de l'écrit, ce n'est peut-être pas parce qu'ils en négligent certaines, mais parce que cette notion de fonction de l'écrit ne participe pas de leur habitus professionnel et que la traduction de telle ou telle fonction en activité pédagogique ne va pas de soi.

7.2.2.3.3 La part de métalangage

Les observations faites par les enseignantes sur cette activité nous montrent qu'elles ont perçu une forte « réflexivité » dans cette activité de réécriture puisqu'elles considèrent qu'une part importante de métalangage a été utilisée par les différents acteurs de la classe : elles-mêmes, la chercheuse, mais aussi les élèves. B se trouve néanmoins en difficulté pour identifier la fonction que prend ce métalangage (correction, appropriation...) ou en relever des occurrences précises. Les difficultés rencontrées par l'enseignante de discipline professionnelle pour identifier clairement des occurrences métalangagières et leur visée pédagogique nous montrent encore une fois que ces concepts, importants pour notre recherche, ne figurent pas dans sa culture professionnelle d'enseignante d'économie gestion. Les deux enseignantes jugent qu'il y a un réel intérêt réflexif dans le type d'activité proposé et que les interactions orales autour de l'écrit ont favorisé cette réflexivité. Ce point nous semble particulièrement important à relever, car il montre bien comment le dispositif réarticule oral et écrit. Pourtant, on note que, sur l'ensemble de la séance, l'enseignante S juge que les interactions élève/élève ont été trop nombreuses et que les « remarques » manquaient « d'intérêt »... L'oral réflexif met en effet du temps à se construire côté enseignant comme côté élève et nécessite de l'entraînement pour devenir qualitatif il n'est donc pas

étonnant qu'à seulement 1/3 du dispositif, S ne parvienne pas à observer des échanges de qualité.

7.2.2.3.4 L'articulation du lire et de l'écrire

L'activité observée par les enseignantes offrait une situation particulièrement propice à la mise en exergue d'une relation entre lecture et écriture puisqu'il s'agissait, à partir des commentaires d'un lecteur, de proposer une nouvelle version de son texte. Les deux enseignantes observent en effet que l'activité s'est composée d'un temps de lecture (des commentaires) et d'un temps d'écriture, mais B ne complète pas la partie de la grille qui interroge sur la relation que l'écriture entretient au texte lu :

Figure 49 : partie de la grille sur la part de l'écrit remplie par l'enseignante B³⁸

part de l'écrit				
pratiques de la lecture	silencieuse	collective		
	X	X		
Fonction du texte lu	Modèle à imiter	Ressource à piller	Objet de discussion et d'appréciation esthétique	
pratiques de l'écriture	solitaire	En	En classe entière	

L'enseignante de lettres, elle, en revanche, considère qu'il s'agit de faire de la V1 de l'élève un objet de discussion et d'appréciation au travers des commentaires de lecture puis de la réécriture :

Figure 50 : partie de la grille sur la part de l'écrit remplie par l'enseignante S

part de l'écrit				
pratiques de la lecture	silencieuse	collective		
		∞		
Fonction du texte lu	Modèle à imiter	Ressource à piller	Objet de discussion et d'appréciation esthétique	
			X	
pratiques de l'écriture	solitaire	En * 2 groupes de 2, 3...	En classe entière	
	X	X		
fonctions de l'écrit mobilisées	mémoriser	réfléchir	communiquer	Fonction créative
		X		X
guidage dans la production				

³⁸ Les fiches complètes des enseignantes sont accessibles dans la clé USB donnée en annexe de la thèse : D:\Annexes données Ecrire@lp\phase 2 expérimentation chapitres 6 et 7\données enseignants\Fiches d'observation séance expé

On voit donc que, même si, aux yeux des enseignantes, le dispositif permet de réarticuler le lire et l'écrire, les modalités et les enjeux de cette mise en relation ne sont pas encore très faciles à concevoir et à percevoir surtout pour l'enseignante de disciplines professionnelles.

Cette évaluation ponctuelle menée par les enseignantes (à l'aune de critères communs établis autour des invariants de l'atelier d'écriture vus lors d'une formation que nous avons proposée aux enseignantes lors de la phase d'observation) nous montre que le dispositif, à ce stade de l'année, est jugé plutôt positivement par les enseignantes. Elles considèrent en effet que les activités proposées permettent de mettre les élèves en situation de lecture, d'écriture, mais aussi de réflexion autour de l'écrit et les exposent à ses différentes fonctions. Néanmoins, on voit également que les enseignantes, bien qu'elles aient approuvé ces critères d'évaluation, ont encore, arrivées au premier tiers du dispositif³⁹, des difficultés à s'appropriier certaines notions issues de la recherche en didactique de l'écrit et à concevoir leur traduction concrète dans les activités de classe. On voit donc bien que le changement des pratiques et des représentations s'inscrit dans un temps long pour les enseignantes comme pour le chercheur puisque ces évaluations nous ont également permis de nous rendre compte que le dispositif n'était pas encore à ce stade en parfaite conformité avec nos propres objectifs notamment en termes d'explicitation pédagogique, alors même que cette dimension, qui visait à neutraliser les potentiels malentendus sources d'inégalités dans les apprentissages, nous tenait particulièrement à cœur.

7.2.3 Évaluation du dispositif à posteriori

Dans cette partie, nous nous fonderons sur les propos recueillis en entretien lors de la dernière année de la recherche (soit 8 mois après l'expérimentation) pour tenter de déterminer ce que les enseignantes pensent des activités qui ont été proposées lors du dispositif et les effets qu'elles observent sur leurs élèves.

7.2.3.1 Évaluation à posteriori des modalités pédagogiques choisies

7.2.3.1.1 Retours sur le canevas de l'atelier d'écriture

Comme nous l'avons vu dans l'évaluation de la séance 4 du dispositif, nous nous étions accordées en formation (cf. 2.2.3.1 p.74) sur une série d'invariants (cf. annexe 8.22 p.435) liés au dispositif d'atelier d'écriture. À posteriori, les enseignantes semblent très satisfaites de ce canevas dont elles considèrent qu'il constitue une modalité pédagogique particulièrement adaptée au profil de leurs élèves.

Lorsqu'on les interroge sur un souvenir marquant du projet de recherche, toutes 2 citent ces moments de formation⁴⁰ :

³⁹ moment qu'elles ont choisi pour effectuer cette évaluation ponctuelle puisque les grilles étaient à leur disposition à partir de la seconde séance (moment où nous avons décidé d'ajouter les impressions au fil de l'eau des enseignants à notre protocole de recherche) et jusqu'à la fin du dispositif expérimental

⁴⁰ Les transcriptions de ces entretiens sont disponibles dans leur intégralité dans la clé USB donnée en annexe de la thèse : D:\Annexes données Ecrire@lp\phase 2 expérimentation chapitres 6 et 7\données enseignants\entretiens post expé

(154)

« alors moi je euh j'ai beaucoup apprécié c'que tu nous avais appris sur les invariants de Chartier ces temps de formation qu'on a eus aussi sur l'atelier d'écriture » (S, tour de parole 18)

(155)

« mais vraiment de façon très égoïste quel était mon apport personnel voilà et c'est un souvenir que j'ai gardé en tête par exemple moi j'ai euh on va dire un souvenir personnel ben c'est quand tu nous as formés Cindy sur euh les invariants moi ça m'a .. ben j'ai apprécié le fait que tu passes du temps pour ça que tu nous le présentes que tu l'expliques » (B, tour de parole 64)

Au-delà de ce que cet engouement nous dit autour du sentiment positif qu'éprouvent les enseignantes à être accompagnées par la recherche dans une évolution de leurs pratiques d'enseignement — comme nous le verrons dans la dernière partie de l'analyse (cf. 7.3 p.346) — le fait que les enseignantes plébiscitent cette formation qui consistait essentiellement en un apport théorique sur la didactisation des ateliers d'écriture nous montre que le format de l'atelier était particulièrement adapté à leurs attentes :

(156)

« sur les pratiques avec ces jeunes là encore plus ouais des jeunes qui sont quand même en difficulté au départ ils ont besoin d'un temps donné un temps un objectif etc. donc là j pense c'était ça me l'a bien ça me l'a bien rappelé »(S, tour de parole 22)

7.2.3.1.2 La question du rythme des activités

L'enchaînement des activités lors des séances d'atelier a été un sujet constant de réflexion et de discussion avec les enseignantes. En effet, au début de l'expérimentation, les enseignantes avaient le sentiment que nous ne laissions pas assez de temps aux élèves pour produire leurs écrits. 8 mois après l'expérimentation, les enseignantes semblent désormais convaincues de l'intérêt pédagogique de ce travail sur le rythme « *accélééré* » en atelier :

(157)

j'ai vu le dispositif c'est quelque chose en même temps de de musical un peu c'est un peu une partition et dans une partition y a un rythme et moi le rythme je euh pour moi il était plutôt (B, tour de parole 32)

(158)

le le le projet était basé sur euh rendre régulièrement des productions des productions des productions et et au début c'était difficile pour eux de .. de de tenir dans les temps euh (B, tour de parole 10)

(159)

Ça les a dopé et ce changement je le ressens moi dans dans mes cours aussi puisque je continue dans la rédaction et euh et pareil j leur donne un temps presque ça leur plait quoi

voilà ils savent que ils ont ce temps là et au bout du compte tant mieux voilà (B, tour de parole 14)

7.2.3.1.3 La question de l'horizontalité des échanges en atelier

Notre approche pédagogique consistait également à poser un contrat didactique propre à l'atelier rédactionnel, toujours dans l'esprit des ateliers d'écriture. Ce nouveau contrat didactique imposait que les échanges entre enseignants et élèves soient moins « verticaux » que dans un temps de classe traditionnel. C'est dans cet esprit que nous avons essayé de favoriser la parole des élèves et avons proposé aux enseignantes de produire des textes en même temps que leurs élèves, comme le font les animateurs d'atelier d'écriture. S, qui a produit des écrits au cours de 4 séances/14, a particulièrement apprécié cet aspect du dispositif et considère qu'il a eu des effets positifs sur le groupe classe comme sur sa relation aux élèves.

(160)

« ... alors je sais pas si c'est lié à l'atelier si c'est lié à notre présence à toutes les 3 en tout cas ça a permis de créer je pense ça a favorisé de créer le groupe classe ça c'est évident on était très très à l'aise avec eux et je pense très franches toutes les 3 chacun dans notre euh position et cette année euh alors euh voilà j'pense que c'est lié aussi à nous 3 et c'est quand même un groupe classe qui euh qui fonctionne bien maintenant dans la démarche de travail .. et de réussite donc ça c'est positif »(S, tour de parole 10)

(161)

« moments c'est ces moments ou moi c'est le moment où tu as lu ou j'ai lu je me rappelle de ce que tu as dit c'était des moments très forts où on s'est mis en danger devant les élèves et j'pense que ça c'était euh .. voilà ce sont vraiment des bons moments et ils s'en rappellent également et je voilà je pense que c'était important qu'on se mette avec eux euh dans la démarche d'écriture et ça c'est c'était des des bons bons souvenirs »(S, tour de parole 44)

(162)

« je me ré-entends lire le mien et je sais ce que j'y avais mis en fait de de personnel tout en respectant la consigne etc et j'ai trouvé que l'écoute elle était elle était forte et bien entendu les textes d'élèves qu'on a lu aussi et ceux qu'on a relus avec B après qui m'ont que j'ai trouvé assez forts » (S, tour de parole 48)

7.2.3.1.4 Retours sur le dispositif de révisions entre pairs

Le dispositif pédagogique prévoyait des phases de relecture/révisions entre pairs suivis par des exercices de réécriture. B revient sur ces activités dans son entretien :

(163)

« se lancer de ne pas avoir peur et de toute façon même si on fait des erreurs ils ont compris qu'il y avait des relectures ça aussi le dispositif a mis en place ça la fait de .. on se lit on se relit on peut faire relire auprès d'une autre personne .. qui a le même niveau que nous ou » (B, tour de parole 24)

B considère en fait que ces révisions entre pairs ont décomplexé l'écriture, mais aussi appris aux élèves à se relire et à demander de l'aide auprès de leurs camarades ou de leurs enseignants qui sont tous à considérer comme des personnes-ressources dans l'écriture. S quant à elle considère que ces activités de lecture et de révision entre pairs sont « à garder » pour ses futures pratiques d'atelier.

(164)

« alors le travail sur euh l'écrit qu'on a mené là le fait de les corriger de qu'ils se lisent et tout ça je garderais ⁴¹ » (S, tour de parole 52)

Leur jugement semble rejoindre ici celui des élèves, car on a vu en effet que la plupart des élèves de notre groupe de monographies se sont beaucoup investis dans ces activités.

7.2.3.2 Évaluation à postériori des contenus du dispositif

Le dispositif que nous proposons articulait, autour d'un projet d'écriture longue de chronique, des activités de lecture, de production et de langue. Le choix de la chronique, en tant que genre littéraire et non professionnel, mais aussi en tant que genre assez éloigné de la culture scolaire avait posé question aux enseignantes, notamment S qui s'inquiétait de l'inadaptation de ce support aux besoins des élèves. Nous souhaiterions donc dans un premier temps voir ce que les enseignantes pensent, à postériori, de la pertinence de ce support ainsi que des différents types d'activités et de supports que nous avons conçus.

7.2.3.2.1 La chronique : un choix qui convainc à postériori

Voici ce que S nous dit à propos de ce choix d'écriture longue autour d'un genre de lecture déclaré par les élèves :

(165)

« c'que tu as mis en place et notamment autour de la chronique ça a permis justement de donner du sens à ce qu'ils pensaient ne pas en avoir eux dans leur lecture ou écriture donc ça j'ai trouvé que c'était vraiment intéressant » (tour de parole 2)

(166)

« je pense que pour certains justement le fait de de laisser libre cours à leur forme d'écrit ou à leur forme de oui de propos tout en gardant un discours quand même euh cadré etc ben j'pense à 17Y aux garçons hein [...] ça les a libéré... » (tour de parole 6)

La chronique, en tant qu'exercice d'écriture créative, mais aussi en tant que « forme d'écrit » pratiquée et connue des élèves, constitue, selon S, un choix judicieux au sens où elle a permis

⁴¹ Nous transcrivons dans la suite de cette section de nombreux verbes au conditionnel, car ils s'inscrivent en réponse à la question « si c'était à refaire que garderais-tu ou que changerais-tu ? » mais, au vu du discours général des enseignantes, il n'est pas exclu qu'il s'agisse de verbes au futur (l'ambiguïté de l'oral à la première personne ne nous permettant pas de trancher) dans la mesure où les enseignantes pourraient se projeter concrètement dans l'élaboration de leurs séances d'atelier pour la rentrée suivante.

de « libérer » l'écriture des élèves, ce verbe revient souvent au cours des entretiens conduits avec S comme avec B.

(167)

« *la chronique voilà c'est une super idée après ça pourrait être autre chose ça pourrait être la l'autobiographie puisqu'on a vu que nos élèves aimaient beaucoup ce qui était autobiographique* » (B, tour de parole 90)

B plébiscite également la chronique parce qu'elle a permis de fonder le travail de classe sur une pratique de lecture des élèves et envisage de reproduire le procédé sur un autre genre prisé par les élèves.

7.2.3.2.2 Les activités de lecture : un sentiment d'inachevé ?

S, en tant qu'enseignante de lettres, exprime une certaine insatisfaction vis-à-vis de cette partie du dispositif :

(168)

« *alors je pense qu'ils rencontrent des difficultés particulières pas tant à l'écrit mais plus dans la .. lecture dans le rapport de lecture c'est-à-dire qu'on est pas encore sur des bons lecteurs/ scripteurs comme-on a essayé de le créer ou de le susciter certains oui pour d'autres on est quand même encore dans un rapport au texte et à la lecture qui est compliqué c'est qui euh freine la compréhension des consignes et donc le rapport à l'écrit* » (tour de parole 16)

Ce jugement porté par l'enseignante rejoint en grande partie notre propre sentiment vis-à-vis de cet aspect du dispositif. En effet, les activités de lecture, toujours tournées vers la production, que nous proposons, bien qu'elles aient eu l'avantage de varier des questionnaires de compréhension écrite traditionnels, ne nous ont pas permis d'améliorer les compétences des élèves en compréhension ou de leur faire percevoir un réel lien entre les compétences qu'on mobilise en lecture et en écriture. Bien que nous souhaitions mettre en place une approche globale de la compétence littéracique, notre projet de recherche qui se centrait sur la capacité de l'élève à rédiger, nous a contraint à effectuer des choix prioritaires. Il est d'ailleurs intéressant de noter que l'enseignante B, qui mettait en classe l'accent sur la production écrite lors des séances observées dans la phase 1, n'aborde pas du tout la question de la compréhension écrite dans son évaluation du dispositif (preuve que cet élément, qui n'était pas central dans ses pratiques ne lui a pas non plus semblé occuper une place signifiante dans cette expérimentation). Il s'agit là clairement d'un manque didactique dans notre séquence.

7.2.3.2.3 L'approche intégrée et les activités de langue

S exprime également une certaine frustration vis-à-vis des séances de remédiation linguistique proposées en classe.

(169)

« j'pense qu'on a qu'on a manqué de temps pour faire de l'étude de la langue et repartir sur de l'écrit parce que je pense qu'ils étaient demandeurs que ça fonctionnait bien mais que les temps étaient trop trop réduits après en toute honneteté je pense que sur la structuration du propos ça les a aidé plus que dans l'écriture euh dans l'orthographe l'organisation en paragraphes la formulation de problématiques de questions etc l'annonce de plan j'pense que là oui ils savent ça a mis du sens en tout cas sur la structuration après .. j'me dis sur l'orthographe c'est encore compliqué .. » (tour de parole 8)

Cette remarque de l'enseignante de lettres quant au temps, trop réduit, passé à travailler la langue et aux effets insuffisants sur les compétences orthographiques des élèves rejoint en effet notre propre évaluation du dispositif. Néanmoins, on voit aussi dans cette réponse de l'enseignante que d'autres compétences, plus textuelles, ont été priorisées dans le dispositif, ce qui correspond aux objectifs que nous nous étions fixés. B avoue également qu'elle a du mal à évaluer si la compétence orthographique des élèves a réellement évolué lors de l'expérimentation, ce qui met en doute l'efficacité de ces séances de langue. Mais, à de nombreuses reprises, cette enseignante va minimiser l'importance de l'orthographe au cours de notre entretien et nous verrons en effet un peu plus loin que l'approche intégrée que nous proposons aura au moins eu l'avantage de décentrer l'attention des enseignants sur l'orthographe pour les amener à s'intéresser à des compétences moins souvent enseignées et évaluées en classe.

7.2.3.2.4 Le choix d'une approche transversale des compétences rédactionnelles

Le dispositif que nous proposons, en optant pour le genre de la chronique plutôt que pour des genres d'écrits professionnels, mais aussi en proposant la mise en place d'un journal de stage et d'un portfolio de compétences rédactionnelles, s'inscrivait dans une approche transversale des compétences rédactionnelles. Rappelons que cette approche n'est pas celle qui est prônée par les manuels de GA et s'éloigne des pratiques observées en classe lors de la phase 1 de la recherche. Pourtant, à l'issue de la phase d'expérimentation, les enseignantes semblent évaluer positivement cette démarche. C'est surtout le cas pour l'enseignante de matières professionnelles qui voit de nombreux effets positifs à cette approche :

(170)

« en tout cas ça crée du li - enfin ça crée du lien en fait le fait d'être intervenu en fait et le fait de réfléchir sur comment animer les ateliers rédactionnels ça a créé du lien avec tout le reste voilà de mettre un focus sur le sur le sur la rédaction ça a ça a fait du sens pour eux sur beaucoup de matières .. » (B, tour de parole 10)

(171)

« créer un contexte et euh de de toujours garder un lien parce que moi je pense à entre autre une partie du dispositif était que les élèves devaient réfléchir même pendant leur stage à leur chronique et ben oui c'est euh j'trouve que c'est une très bonne idée de de de de continuer quelque chose et moi j'avais peur en fait que quand c'était trop à continuer ça allait les ça allait les .. on va dire les les fatiguer pas du tout parce que il faut à chaque fois tourner autour hein c'est comme un satellite en fait on tourne autour du thème et on va à chaque fois faire des entrées différentes donc là c'est une entrée différente avec le joli carnet » (B, tour de parole 34)

En tant que professeure principale, elle évoque également comment le travail fait en atelier a aidé les élèves à rédiger leur lettre de motivation pour Parcoursup, lors d'une activité faite en classe juste avant l'entretien.

Si les enseignantes approuvent à posteriori une grande partie des choix que nous avons effectués dans ce dispositif, c'est avant tout parce qu'elles jugent qu'ils ont un impact positif sur la compétence scripturale de leurs élèves.

7.2.4 Effets du dispositif pédagogique sur les élèves : du point de vue des enseignantes

Lorsqu'on interroge les enseignantes sur les effets que le dispositif pédagogique ou, plus largement, la participation au projet de recherche ont pu avoir sur leurs élèves, on distingue plusieurs catégories qui recourent celles définies par l'équipe de recherche. En effet, les enseignantes distinguent assez nettement un changement dans les compétences linguistiques/rédactionnelles de leurs élèves, mais aussi dans leur rapport à l'écrit et, plus étonnamment, dans leur rapport à l'école.

7.2.4.1 Effets du dispositif sur les compétences rédactionnelles des élèves selon leurs enseignantes

B et S ont des avis légèrement divergents sur l'évolution de la compétence orthographique de leurs élèves lorsqu'on les interroge sur les effets du dispositif. Comme nous l'avons vu plus haut, S est assez dubitative quant au gain en compétence orthographique de ses élèves. B, quant à elle, même si elle considère que des lacunes demeurent, tient un discours plus positif :

(172)

« ben ils vont oublier le s de les ils ont bien mis un s à parties parties donc euh voilà des petites fautes d'inattention et puis après y a encore des fautes d'orthographe y a encore les problèmes des accords mais mais c'est normal j'pense enfin j'pense que ça va euh tout doucement se mettre en place et oui bien sûr y a encore et j'dirais presque à la rigueur

heureusement rire voilà parce que sinon ça ferait euh ça serait euh j'dis pas que ça serait bizarre hein » (B, tour de parole 28)

Si B dédramatise les difficultés orthographiques rencontrées par ses élèves, c'est aussi parce qu'elle considère que le dispositif a permis de susciter une nouvelle attention sur ce point chez les élèves qui, pour certains, adoptent désormais des stratégies de révision :

(173)

« ils se posent des questions lorsque lorsqu'ils écrivent maintenant et euh sur les accords .. ils se les posent les questions et euh et en même temps ils se les posent mais sans être euh stressés [...] ils ont écrit leur lettre.. certains ont essayé de bien se relire euh d'autres un peu moins »(B, tour de parole 8)

Ce discours tenu par B sur les compétences orthographiques de ses élèves, qui laisse penser que les activités de révision ont permis de générer chez eux un rapport plus réflexif à la langue et fait espérer à B une amélioration de leur compétence orthographique sur la durée, nous semble particulièrement intéressant. En effet, au-delà de l'effet supposé du dispositif sur la compétence orthographique des élèves, on voit que c'est surtout son regard d'enseignante qui a changé. Dans notre enquête initiale ressortait, chez tous les enseignants, une certaine inquiétude vis-à-vis des compétences orthographiques et syntaxiques des élèves qui masquaient d'autres aspects, plus textuels, de la compétence rédactionnelle.

Si S semble toujours avoir une forte inquiétude en la matière et associe encore assez fortement écriture et orthographe, comme le montre cet extrait : « *ça les a aidés plus que dans l'écriture euh dans l'orthographe* » (S, tour de parole 8), l'évaluation du dispositif menée par les enseignantes montre que les élèves ont évolué positivement sur d'autres dimensions de la compétence rédactionnelle.

S affirme que ses élèves se rapprochent désormais des exigences scolaires en matière de compétences rédactionnelles :

(174)

*« ... alors tout en nuanciant mais je pense qu'on est quand même vers une euh **une consolidation ça c'est sûr des acquis du socle** c'était pas le cas forcément quand tu les as découverts en seconde donc ça j'pense qu'on est .. **Le socle est validé pour tous ceux qui ont participé au projet** Le socle est validé pour tous ceux qui ont participé au projet voilà **ça vraiment j'en suis convaincue** et pour d'autres on est sur euh sur quelque chose qui peut tendre vers euh vers des compétences attendues en BTS pour certains pas pour tous mais en tout cas euh on **est sur des compétences rédactionnelles euh niveau bac pou euh .. pour le groupe j'pense .. dans l'ensemble** »(tour de parole 12)*

Dans ce passage, l'enseignante ne précise pas à quels secteurs de la compétence rédactionnelle elle se réfère, néanmoins, elle fait explicitement référence au socle commun

de compétences ainsi qu'au référentiel de baccalauréat professionnel. Cela nous montre que, pour elle, les élèves se sont rapprochés des exigences de l'écrit scolaire, ce qui, compte tenu du profil spécifique des élèves de LP dont certains étaient assez éloignés de la « raison scolaire » (Lahire, 2008), constitue une évolution très positive. Le socle commun de compétences (censé être atteint à l'issue de la classe de 3^e) étant composé de compétences linguistiques : orthographe, syntaxe, mais aussi de compétences liées aux genres de textes et à la construction textuelle, on peut penser qu'elle considère qu'il y a eu une amélioration globale de la compétence pour certains de ces élèves. Dans un autre tour de parole, S précise :

(175)

« je pense que sur *la structuration du propos* ça les a aidés plus que dans l'écriture euh dans l'orthographe *l'organisation en paragraphes la formulation de problématiques de questions* etc *l'annonce de plan* j pense que là oui ils savent ça a mis du sens en tout cas sur *la structuration* après .. » (tour de parole 12)

Il nous semble intéressant de relever que l'enseignante observe des progrès sur la « *structuration* » donc la construction du texte (liée à notre réflexion sur la cohésion textuelle) et l'organisation en paragraphes. Il est intéressant aussi de relever que, comme l'enseignante B associait les progrès en orthographe à un changement de posture, S lie ces progrès de « *structuration* » à des aspects plus réflexifs comme « *la formulation de problématiques* ». En effet, si pour la clarté de l'exposé nous séparons les effets identifiés sur les compétences rédactionnelles et sur le rapport à l'écrit, dans les propos des enseignants, ces aspects sont clairement liés.

7.2.4.2 Effets du dispositif sur le rapport à l'écrit des élèves

Le premier élément qui revient dans le discours des enseignantes impliquées dans le dispositif et sur lequel elles s'accordent, c'est un effet positif sur le rapport à l'écrit des élèves.

7.2.4.2.1 Des élèves qui passent plus facilement à l'écrit

Elles évoquent notamment une facilitation du passage à l'écrit pour ces élèves qui se situaient, pour certains, dans une forme d'évitement de la tâche. Cet effet facilitateur est souvent évoqué dans des recherches sur les ateliers d'écritures avec des élèves qui produisent plus d'écrit (en termes de longueur du texte) et entrent plus rapidement dans la tâche (Buisson-Buellet, 2010 ; Chartier, 2008). B répète plusieurs fois « *ils produisent* » et évoque à plusieurs reprises l'image de la « *page blanche* » à laquelle ses élèves ne seraient plus confrontés.

7.2.4.2.2 Un gain en liberté et en sécurité scripturale

Ce passage à l'écrit, qu'on a pu observer notamment chez I0Y, I7Y et I3Y, est accompagné d'une forme de « *libération* » liée à l'écriture créative :

(176)

« par exemple voilà IOX qui vraiment cette année a énormément progressé dans son rapport à l'écrit justement à mon sens parce qu'elle a été libérée dans ce qu'elle pouvait écrire et ressentir » (S, tour de parole 4)

(177)

je pense que ça les a aidé vraiment à libérer quelque chose j pense qu'il y a eu un déclencheur qui était peut-être là en germe aussi mais je pense que le projet quand même a favorisé ce euh cette libération de l'écriture .. » (S, tour de parole 6)

« je ne sens pas en eux de frein voilà » (B, tour de parole 26)

Selon les dires de B, cette libération de l'écriture s'accompagne d'un gain en sentiment de sécurité :

(178)

« ben ils étaient pas euh ils étaient pas tendus ils étaient pas face à face à la page blanche comme ils ont pu l'être auparavant ils ont écrit leur lettre.. » (B, tour de parole 16)

Dans le même esprit, B considère que ce dispositif a permis de réduire l'hétérogénéité des niveaux de compétences rédactionnelles des élèves de sa classe, elle parle en effet d'une classe plus « homogène » et justifie ce jugement par le fait que désormais tous les élèves produisent de l'écrit et se sentent compétents à le faire.

7.2.4.2.3 Des changements de posture vis-à-vis de l'écrit

B évoque également un gain en réflexivité de ces élèves et un changement de posture vis-à-vis de l'écrit qu'elle illustre par le fait que, lors de la rédaction de leur lettre de motivation pour Parcoursup, ces élèves n'ont pas peur de passer à l'écrit, de demander de l'aide et surtout s'aperçoivent rapidement qu'ils doivent s'investir personnellement dans cet écrit et ne peuvent pas se contenter d'un copier/coller (pratique que nous avons pu observer en classe de seconde cf. 5.7.2.1 p.225) :

(179)

« voilà cette fameuse lettre de motivation là je l'ai en tête parce que c'est frais dans ma tête et j'trouve que c'est vraiment l'exemple typique de l'application du dispositif c'est à dire qu'on leur demande d'écrire une lettre de motivation c'est page blanche et cette lettre de motivation doit être très personnelle c'est à dire maintenant sur Parcoursup ils doivent vraiment euh expliquer pourquoi ils veulent euh présenter leur candidature dans ce BTS et ils doivent à travers leur expérience personnelle ou professionnelle ...donner les euh les qualités qu'ils ont pour ce BTS et ils doivent argumenter c'est vraiment une argumentation dans la lettre c'est pas simplement euh des phrases recopiées sur internet et d'ailleurs ..

certains ont essayé et ont très vite compris qu'ça n'allait pas du tout .. ça a été le cas de 16Y de 17Y .. et ils sont revenus en arrière .. » (B, tour de parole 26)

7.2.4.3 Une évolution du rapport à l'école ?

Comme nous l'exposons plus haut, S considère que la classe A bénéficie d'un climat particulièrement favorable et propice au travail. Elle souligne également l'adaptation de ces élèves aux exigences scolaires à l'écrit. B nous explique également que ces élèves participent désormais à toutes les activités de production.

On peut donc considérer que ce groupe d'élèves est, à leurs yeux, davantage « scolaire » désormais, alors même qu'une partie des élèves avait un profil de décrocheurs. S souligne d'ailleurs qu'il est difficile de déterminer si cet effet est lié au dispositif pédagogique, au projet, ou à une sorte d'effet maître : « à nous 3 ».

Tous ces éléments contribuent, selon B, à une modification du rapport à l'école de ces élèves :

(180)

« Ils changent .. leur regard sur l'école puisqu'ils veulent tous poursuivre leurs études 'fin j'en ai 3 qui veulent pas poursuivre leurs études sur les 18 donc euh oui ça a changé sinon ils me diraient pas je veux poursuivre »(B, tour de parole 16)

Nous ne pouvons pas dire si ce sentiment des enseignantes correspond à une réalité dans la mesure où nous n'avons pas reconduit nos enquêtes par entretiens après l'expérimentation et la majorité des élèves nous déclarait déjà un désir de poursuite d'études dans la série d'entretiens menés en fin de seconde — on ne peut donc pas comparer pour voir s'il y a eu une réelle augmentation — (cf.3.1.2.1.3 p.127). En tout cas, dans la perception des enseignantes, ces élèves semblent réconciliés avec l'école.

B souligne également que ce dispositif a permis de mettre en lumière les élèves et de réparer leur image d'eux-mêmes, point sur lequel elle s'accorde avec les remerciements de S :

(181)

« voilà c'est ça aussi alors euh et puis le changement beh oui ils sont toujours contents qu'on se qu'on qu'on les regarde »(B, tour de parole 8)

Les enseignantes livrent, à posteriori, une évaluation à la fois assez critique et positive du dispositif, qu'elles semblent juger efficace bien que la progression ne soit pas au rendez-vous sur un de leurs centres d'intérêt initial, à savoir l'orthographe.

L'évaluation qu'elles proposent du dispositif et de ses effets sur leur classe montre qu'elles ont perçu, comme nous, une progression conjointe du rapport à l'écrit et des compétences rédactionnelles des élèves. Le jugement des enseignantes rejoint donc en grande partie nos analyses, car elles emploient spontanément les mêmes catégories que nous et observent les

mêmes évolutions. Mais, au-delà de cette convergence, il nous semble important de relever que les enseignantes, dans ces entretiens, prêtent une attention particulière à des composantes de la compétence rédactionnelle qu'elles ne mentionnaient ni dans le projet d'action ni dans les questionnaires initiaux sur l'écrit en classe et les compétences rédactionnelles des élèves. Le discours des enseignantes nous laisse donc deviner, au-delà de leur adhésion au dispositif, un changement de regard qu'il nous semble intéressant d'interroger. En effet, si les enseignantes observent des changements chez leurs élèves, considèrent-elles que le dispositif et, plus globalement le projet de recherche, a eu des effets sur elles ?

7.3 Effets du projet de recherche-action sur les enseignantes

7.3.1 Prise en main du dispositif d'atelier rédactionnel

Un des objectifs principaux du projet d'action porté par les enseignantes était de trouver un moyen de s'emparer au mieux du dispositif d'atelier rédactionnel imposé par le référentiel de GA. Ce dispositif présentait 3 aspects innovants difficiles à maîtriser : le travail centré sur la rédaction, le travail en « atelier » et le travail en coanimation.

Il nous a donc semblé important de vérifier si les enseignantes se sentaient, à l'issue de ce projet de recherche, mieux armées face à ces trois aspects du dispositif. Sur ce point, le pari semble particulièrement réussi pour B, l'enseignante de discipline professionnelle qui se sent plus à l'aise tant vis-à-vis du contenu à proposer dans ces ateliers que par rapport à la coanimation :

(182)

« parce que elle me faisait peur euh 'fin j'dis matière c'est pas vraiment une matière puisque c'est en fait travailler autrement avec ma collègue de spécialité c'est-à-dire ma collègue de français je savais pas comment me situer où était ma place avec elle euh qu'est ce que je pouvais faire avec elle j'avais peur que si je sortais du du du cadre professionnel je ne les fasse pas avancer moi j'étais dans le il faut faire travailler le compte rendu la lettre de motivation ou le c - enfin pas le cv mais euh les mails euh les notes de service enfin voilà ça ne peut passer que par là par le contexte professionnel en fait pas du tout euh souffle ça m'a ça m'a permis là de de de relacher là dessus et euh de me dire en fait on travaille le français on travaille l'écriture on peut le travailler autre-autrement que dans le professionnel et puis ça m'a fait réfléchir parce que j'me suis mais en fait y a beaucoup de personnes en beaucoup de personnes en entreprise qui n'avaient pas du tout euh passé un baccalauréat euh en technique euh administratives y en a certains qui sortent d'un bac littéraire et qui sont de très bon euh administratifs ça prouve bien quelque chose [...] je je m'dis que le français euh j'arrive à trouver ma place avec ma collègue aussi avec S parce que je me sens aussi maintenant en fait légitime à corriger j'étais trop cloisonnée dans mon idée de mon collègue il corrige les fautes il corrige les tournures moi je suis sur le fond professionnel en fait pas du tout je j'ai au- j'ai euh autant de capacité dans le cadre des ateliers rédactionnels »(B, tour de parole 38)

(183)

« oui puisque j'me rends compte que atelier rédactionnel y a le mot rédaction et ça ouvre tous les champs du possible rires donc oui je me sens mieux armée parce que ce dispositif

m' a permis de me faire comprendre que voilà la chronique par exemple parce que moi voilà j'avais peur j'me suis dit ben ça y est on va repasser par le français pour mon atelier rédactionnel alors qu'ils ont des cours de français donc pourquoi et en fait pas du tout parce que j'ai bien compris qu'on intègre quand même des éléments professionnels » (B, tour de parole 54)

On voit dans ces extraits que l'enseignante de disciplines professionnelles a gagné en confort au sein de ces ateliers, notamment au travers de la construction d'une conception transdisciplinaire du contenu des ateliers rédactionnels qui lui permet de se sentir aussi légitime que sa collègue de lettres dans l'enseignement de l'écrit. Elle dit également avoir beaucoup de nouvelles idées pour les futurs ateliers rédactionnels. S évoque elle aussi la possibilité de reprendre certains aspects du dispositif dans de futurs ateliers, mais souligne la nécessité de tisser encore davantage le lien entre le français et le contenu professionnel :

(184)

« j'sais pas après tout ce que j'enlèverais enfin tout ce que j'enlèverais tout ce pour quoi j'ai eu le plus de difficulté moi c'est dans le rapport vraiment en lien avec le pro c'est à dire de on a essayé de n - de créer de sens de faire sens voilà on l'a fait mais je pense qu'on est pas allées assez loin tu vois dans cette dé- dans les scénarios etc y avait des plein de choses et finalement de croiser nos compétences ça a été compliqué donc là je referais autrement j'pense que je referais autrement » (S, tour de parole 54)

Elle exprime également quelques réserves quant à la démarche de coanimation qui lui semble nécessiter un temps important de discussion et de concertation qui a reposé, dans le cadre de l'expérimentation, essentiellement sur la complicité à la fois personnelle et professionnelle entretenue avec B :

(185)

« alors si je devais coanimer avec quelqu'un d'autre il faudrait voilà je pense que il faut quand même qu'on ait une coconstruction commune qu'on échange en commun sur euh voilà sur c'qu'on veut faire et puis qu'on ait la vision commune de là » (S, tour de parole 38)

En proposant un nouveau contenu et une nouvelle approche pédagogiques communs aux deux enseignantes, notre dispositif a permis de donner du corps au dispositif d'atelier dont les enseignantes affirment toutes deux qu'elles souhaiteraient « tout garder ». Néanmoins, la mise en place d'un référentiel commun de compétences rédactionnelles vers lequel enseignants de lettres et de GA pourraient converger reste à faire et la coanimation pose de nombreux problèmes d'organisation et de gestion des relations interpersonnelles. S laisse entendre que, si elle change de binôme, tout sera à refaire et qu'une telle démarche ne l'intéresserait plus. B, en revanche, souligne que cela lui a ouvert des perspectives pour collaborer avec d'autres collègues sur d'autres projets.

7.3.2 Un changement revendiqué des pratiques

B et S citent toutes deux les séances d'accompagnement à la formation que nous avons ajoutées au projet de recherche comme de « *bons souvenirs* » liés à cette collaboration et estiment qu'elles constituent de réels apports. Elles évoquent également les retours d'observation de classe qui leur ont été faits comme des apports positifs :

(186)

« euh .. Moi ça m'a changé .. Alors là .. À plusieurs niveaux encore une fois alors ça change les pratiques parce que quand on est observés on change nos pratiques » (B, tour de parole 30)

Un point particulier évoqué lors de ces retours d'observation et ces formations semble les avoir marquées, nous avons en effet évoqué la possibilité de proposer des « *séances closes* » dont les activités ne déborderaient pas d'un cours sur l'autre pour faciliter l'intégration des élèves absentéistes, mais aussi la clarté du déroulé des séances. B et S rappellent ce point dans leurs entretiens et revendiquent un changement de leurs pratiques :

(187)

« ah j'ai beaucoup aimé **rires** j'ai beaucoup aimé les séances closes on fait des séances closes ce qui permet d'intégrer à chaque fois un un élève qui était absent la veille le lendemain on va faire autre chose bien entendu on va je vais lui donner et le tenir au courant de ce qui a été fait parce que il faut aussi faire moi ce sont les séances closes » (B, tour de parole 32)

S, quant à elle, présente cet élément comme un rappel utile de ses débuts d'enseignantes.

B et S évoquent également des changements dans la manière dont elles amènent les tâches d'écriture en classe :

(188)

« ..alors euh je pense que ça m'a permis en effet **d'aborder autrement certaines séances notamment en français où on est sur des objets d'étude** où j'avais déjà en tête finalement les sujets sur lesquels l'écriture sur laquelle j'allais les inviter à réfléchir et je pense que dans ce rapport là **j'ai été beaucoup plus guidante dans la structuration de ma séquence pour arriver finalement à la tâche finale plus complexe mais qu'elle soit euh réalisée par le plus grand nombre** donc j pense que ça a fonctionné » (S, tour de parole 24)

S souligne ici qu'elle met plus de guidage dans les activités de productions écrites et parvient ainsi à faire produire des écrits au plus grand nombre sans pour autant réduire son seuil d'exigences. Il s'agit là d'une évolution importante qui montre que l'enseignante se préoccupe tant de la manière dont elle accompagne les élèves vers et dans l'écrit que de l'aspect potentiellement différenciateur de ses pratiques didactiques.

B affirme également que le fait de participer à ce projet l'a amenée à des pratiques innovantes et collaboratives et évoque notamment un projet de « *club de lecture* » que nous avons suggéré dans la prolongation du projet :

(189)

« j'étais beaucoup en projets mais euh de me mettre en projet aussi avec .. d'autres acteurs qui ne sont pas directement liés au monde de des enseignants donc ça me donne euh moi ça m'a relancé pour les pour les documentalistes » (B, tour de parole 32)

Selon leurs dires, l'accompagnement proposé par l'équipe de recherche a donc permis d'initier un changement des pratiques d'enseignement de l'écrit de ces enseignantes, bien au-delà du seul atelier rédactionnel. Nous n'avons pas procédé à de nouvelles observations pour vérifier ces changements et il nous est impossible d'affirmer que ces améliorations, revendiquées 8 mois après l'expérimentation soient durables. Néanmoins, on peut considérer qu'il s'agit là d'un effet positif du projet. Ces changements présumés de pratique nous semblent d'autant plus solides qu'ils sont liés à une réelle évolution des représentations.

7.3.3 Perspectives pour la recherche en didactique : la recherche-action pour faire bouger les représentations des enseignants ?

Nous ne disposons pas d'assez de données comparatives pour procéder à une analyse fine de l'évolution des représentations des enseignantes, mais nous souhaiterions simplement souligner qu'il semble y avoir ici une perspective intéressante pour de futures recherches autour des effets de la recherche-action sur les enseignants qui y contribuent.

7.3.3.1 Les représentations de l'écrit

Comme nous l'avons vu plus haut, les entretiens postexpérimentation montrent que les enseignantes impliquées dans notre projet de recherche prennent en compte de nouvelles dimensions de la compétence scripturale des élèves. Elles considèrent davantage les compétences liées à la construction de texte, mais aussi au rapport à l'écrit des élèves, ce qui leur permet de percevoir des difficultés qu'elles n'évoquaient pas jusque là. B et S nous parlent d'élèves qui ne produisaient pas du tout d'écrits en classe et se montrent désormais soucieuses de les accompagner dans ce passage à l'écrit. Ces différents éléments laissent à penser que les enseignantes ont, comme leurs élèves, une conception plus complète de la tâche d'écriture à l'issue de cette expérimentation. Le fait que B se lance dans la mise en place d'un club de lecture et que S évoque comme un manque important du dispositif (et donc un point à retravailler) la difficulté que nous avons eue à construire une posture de « scripteurs-lecteurs » chez ces élèves nous laisse également penser que ces enseignantes perçoivent mieux la nécessité d'articuler le lire et l'écrire dans leur enseignement.

7.3.3.2 Les représentations de l'élève et de ses compétences

Enfin, nous souhaiterions souligner une évolution qui nous semble particulièrement positive dans ces discours d'enseignantes. B et S entretiennent des rapports particulièrement bons avec leurs élèves et ont, bien avant ce projet, un lien affectif particulier et une posture bienveillante vis-à-vis d'eux comme le montre cet extrait d'entretien avec S :

(190)

60	enseignante	<i>non, mais si parce que voilà je t'avouerai que c'était compliqué même pour moi voilà merci de nous avoir redonné du souffle redonné du souffle à ces jeunes et de les avoir pris comme ils sont ça c'était.. Important pour moi parce que c'était mon petit doute aussi au départ</i>
61	enquêteuse	<i>sourire</i>
62	enseignante	<i>de pas trop les rêver c'est difficile parce que nous on les connaît voilà et on les bichonne pas mal avec B donc euh j'pense que ça les a pas trop perturbés au contraire voilà rire</i>
63	enquêteuse	<i>rire</i>
64	enquêteuse	<i>non, mais ça se voit que vous les aimez vos <u>élèves</u> donc</i>
65	enseignante	<i><u>oui non,</u> mais c'était aussi ce temps-là il a été important voilà je pense que des 13Y des 110X etc ils le diraient mieux que moi encore, mais je pense que voilà ils te le diront voilà</i>

À l'issue du dispositif, ce lien semble consolidé et le regard que les enseignantes portent sur les compétences rédactionnelles semble avoir évolué. On notait en effet un vocabulaire assez négatif en réponse à nos questions sur la compétence rédactionnelle des élèves lors de notre enquête initiale alors que les enseignantes mettent désormais en avant les réussites de leurs élèves. Pour illustration, voici la réponse de B à la question « comment juges-tu la compétence rédactionnelle de tes élèves ? » :

(191)

« alors pour moi bonnes vraiment bonnes vraiment de bonnes réda - encore une fois puisque ils ne sont plus devant une page blanche donc pour moi déjà être compétents dans la rédaction c'est de ne pas rendre un papier blanc c'est de de de se lancer de ne pas avoir peur » (B, tour de parole 24)

Et, lorsqu'on les interroge sur les difficultés particulières qu'ils rencontreraient à l'écrit, S évoque des difficultés en lecture et B en orthographe, mais elles ajoutent toutes deux que de réels progrès ont été observés dans d'autres domaines et présentent ces difficultés non comme des « lacunes », mais comme des points sur lesquels un travail est en cours et reste à faire. Elles ont donc à présent une approche beaucoup plus positive et constructive de la compétence de leurs élèves.

Nous ne prétendons pas ici comparer des réponses orales faites en entretiens aux réponses qui avaient été fournies anonymement par écrit sur des items similaires avant

l'expérimentation. Nous avons bien conscience que ces données, par leur différence de modes de recueil, ne sont aucunement comparables. Néanmoins, on ne peut que considérer ce discours comme un signe positif pour l'évolution future de cette classe.

7.4 Synthèse intermédiaire

Nous n'avons malheureusement pas pu effectuer de suivi longitudinal auprès des enseignants impliqués dans ce projet et, le sujet principal de notre recherche étant l'évolution de la compétence rédactionnelle des élèves, même si cette évolution passe nécessairement par un changement des pratiques d'enseignement, l'analyse que nous venons de proposer de l'évolution des enseignantes reste à la surface. Néanmoins, il nous semblait important d'inclure dans notre travail ce chapitre qui met en lumière la parole des enseignants en tant qu'acteurs à part entière de la recherche et de montrer que ces enseignants développent, au travers de la recherche, des compétences professionnelles et réflexives auxquelles de futures recherches gagneraient sans doute à s'intéresser. Woods soulignait dans son ouvrage sur *l'ethnographie de l'école* combien la recherche ethnographique, par « l'observation participante » et la « distance » « réflexive » qu'elle suppose offre de perspectives en matière de « formation initiale », mais aussi, et surtout, dans le domaine de la « formation continue » (Woods, 1990, p. 162-164). La participation à un projet de recherche, ethnographique ou non, semble en effet offrir aux enseignants (et notamment à des enseignants chevronnés comme B et S) des perspectives « d'enrichissement personnel aussi bien que d'avancement professionnel » que la recherche pourrait à la fois encourager, décrire et interroger.

Chapitre 8 : Conclusion

Notre thèse s'inscrit dans une démarche de recherche-action et a donc été conduite avec le souci constant de répondre à la fois à des problématiques de recherche et à des besoins de terrain. Afin de dresser le bilan de cette recherche, il nous semble donc nécessaire de faire le point sur la manière dont nous sommes parvenue (ou non) à atteindre nos différents objectifs selon cette double perspective qui parcourt l'ensemble de notre travail, en accord avec la politique de l'ICE. Nous nous focaliserons donc dans un premier temps sur la manière dont le dispositif pédagogique que nous avons élaboré répond aux attentes exprimées par les enseignantes du lycée Louise Michel dans leur projet d'action éducative, mais aussi aux besoins et aux attentes des élèves (qui, bien qu'elles ne figurent pas dans le PAE ont été, pour nous, un fil conducteur dans ce travail). Nous reviendrons dans un second temps sur ce que ce travail apporte à la recherche en reprenant les grands enjeux scientifiques qui ont guidé notre travail. Nous tâcherons notamment de montrer comment ce travail pourrait venir alimenter la réflexion dans le champ de la sociodidactique et de la didactique de l'écrit en venant éclairer d'un jour nouveau les relations entre inégalités et enseignement de l'écrit qui, en accord avec les objectifs affichés de l'Institut Carnot, se trouvaient au cœur de nos préoccupations.

8.1 Un dispositif pédagogique qui répond aux attentes du terrain

Notre projet, dans son volet « action », poursuivait des objectifs pédagogiques en accord avec les besoins exprimés par les enseignantes :

- 1)remédier aux difficultés particulières rencontrées à l'écrit par les élèves de GA ;
- 2)proposer une approche pédagogique adaptée aux profils des élèves des deux classes impliquées dans le projet (de telle sorte que les activités menées en classe permettent à tous de progresser) ;
- 3)proposer un dispositif pédagogique adapté au format de l'atelier rédactionnel en coanimation prévu par le référentiel de formation de GA.

8.1.1 Une action positive sur la compétence scripturale des élèves

À l'issue de l'expérimentation, l'évaluation de notre dispositif (cf. Chapitre 6 : p.251) nous permet d'observer chez la plupart des élèves **des progrès dans plusieurs secteurs de la compétence rédactionnelle (ponctuation, mise en paragraphes) ainsi qu'une évolution positive de leur rapport à l'écrit (vers plus de créativité, plus de réflexivité, plus de motivation, etc.)**. De plus, les élèves de notre groupe d'expérimentation ont réussi leur BEP et seuls deux élèves de notre groupe expérimental n'ont pas réussi les épreuves écrites de leur baccalauréat professionnel (parmi ces deux élèves figurent IOY, élève absentéiste lors de notre expérimentation qui ne s'est pas présenté à l'examen). Notre groupe d'expérimentation se trouve donc, à bien des égards, en situation de « réussite scolaire » au terme de cette recherche. On peut alors considérer que, pour les enseignantes du lycée Louise Michel, l'objectif premier de leur projet d'action éducative a bien été atteint dans la mesure où ces élèves ne semblent plus rencontrer de difficultés majeures dans leurs écrits académiques (même si les données dont nous disposons ne nous permettent pas de déterminer si cette

réussite est imputable au dispositif expérimenté en lui-même ou à l'action des enseignantes ou même au simple fait d'avoir fait l'objet d'une attention particulière et bienveillante).

8.1.2 Une ressource pour l'équipe pédagogique : vers la prise en main du dispositif d'atelier rédactionnel

Les propos des enseignantes au terme de la phase expérimentale nous montrent qu'elles **se sentent désormais aptes à coconcevoir des séances d'atelier centrées sur le travail de l'écrit**. On peut donc considérer que notre troisième objectif est également atteint puisque les enseignantes plébiscitent le dispositif et se disent prêtes à s'en emparer (cf. 7.2 p.329). En effet, plus que la séquence pédagogique que nous avons conçue autour de la chronique en elle-même, il nous semblait important de proposer à ces enseignantes une nouvelle démarche de conception de séances d'atelier. Cette démarche consiste à articuler, dans des séquences au format « atelier » (Figure 2 p.47), travail de la langue, réception de l'écrit, production écrite et activités réflexives (métascripturales et métacognitives). La mise en place d'un dispositif d'accompagnement à la formation et les réunions régulières qui ponctuaient l'ensemble du projet semblent bien **avoir permis aux enseignantes de s'engager dans un réel processus de renouvellement de leurs pratiques pédagogiques autour de ce dispositif d'atelier rédactionnel**.

Dans la mesure où les enseignantes se montrent désireuses de poursuivre ce travail de conception de séances d'atelier au-delà du projet de recherche (et nous consultent dans l'élaboration de leurs plans de séquence pour la rentrée prochaine), nous pouvons espérer que cette démarche d'approche intégrée de l'écrit dans un format d'atelier s'implante chez B et S, et, espérons-le, au-delà de ces deux seules enseignantes. L'enseignante B, qui est déjà « référente formation » de sa discipline, envisage en effet de devenir « passeur » pour l'académie de Grenoble et d'animer des séances de formation à l'animation d'ateliers rédactionnels fondées sur l'expérience de notre dispositif. Il s'agit donc là d'une perspective d'essaimage de la recherche par les acteurs de terrain qui nous semble particulièrement bien traduire leur adhésion au dispositif et qui entre en totale adéquation avec un des enjeux majeurs de cet Institut Carnot expérimental, comme nous l'expliquions dans notre introduction (cf. 0.1.1 p.13).

8.1.3 Une action inégale en fonction des élèves : limites de notre approche en termes de pédagogie différenciée

En revanche, comme nous aurons l'occasion d'y revenir (cf.8.2.3 p.360), certaines élèves, notamment les plus scolaires, semblent avoir été déstabilisées par ce dispositif pédagogique qui, en mettant l'accent sur la réflexivité et la créativité, était quelque peu déroutant par rapport aux pratiques habituelles de classe dans lesquelles elles évoluaient à leur aise (cf.6.5.2.1 p.291). Ces élèves, d'après le retour qu'elles nous en font, ne jugent pas avoir progressé dans ce dispositif. En ce sens, nous n'avons pas complètement atteint notre objectif qui consistait à concevoir un dispositif qui **bénéficie à tous les élèves**. Ou, en tout cas, nous n'avons pas su proposer un dispositif pédagogique dont le bénéfice soit perceptible par tous puisque, comme nous le montrent les monographies de ces élèves, si elles ne jugent pas avoir progressé et ne tirent peut-être pas autant de bénéfice que d'autres élèves plus convaincus

du dispositif, on ne peut pas dire que notre démarche n'a eu aucun effet positif sur leurs performances scripturales.

Dans la mesure où le dispositif sur-mesure que nous avons proposé à la classe A a permis à l'ensemble des élèves de **produire plus de textes et des textes de meilleure qualité**, mais aussi à leurs enseignantes **d'aborder de manière plus positive la compétence scripturale des élèves dans des séances d'atelier rédactionnel qui favorisent désormais le travail à et sur l'écrit**, on peut dire que ses effets correspondent bien aux attentes exprimées par le terrain. Par ailleurs, le dispositif, parce qu'il a eu, selon les dires des enseignantes, **un effet important sur leurs représentations de l'écrit, la dynamique de travail dans la classe et le rapport à l'écrit et à l'école des élèves**, a permis de déplacer en partie et donc de dépasser ces attentes. Cette expérimentation a en effet permis un « déplacement » des attentes des enseignantes au sens où, dans leur évaluation comme dans leur enseignement, elles ont cessé de **focaliser sur les questions d'orthographe** (pour prêter attention à d'autres domaines, moins enseignés, de la compétence scripturale). Cette expérimentation les a également encouragées à **s'intéresser davantage aux pratiques et à la culture de l'écrit de leurs élèves ainsi qu'à leurs « compétences ignorées »** (Penloup, 2007) là où toute leur attention était tournée vers l'écrit professionnel et les lacunes des élèves dans ce domaine. En ce sens, on peut donc considérer que, pour ce qui est du volet « action » de notre projet, le dispositif pédagogique que nous avons proposé et, au-delà, l'ensemble de la recherche, a eu un impact positif sur les acteurs de terrain impliqués.

8.2 Les apports de ce travail pour la recherche

Du point de vue recherche, cette thèse devait permettre de répondre à plusieurs questions importantes dans le champ de la didactique de l'écrit.

Notre travail de recherche se composait de deux phases distinctes : une phase d'observation et une phase d'expérimentation. La phase d'observation devait nous permettre de venir alimenter notre connaissance du terrain de LP et plus particulièrement des filières GA (filières récentes et jamais explorées jusqu'ici) afin de mieux cerner les enjeux didactiques liés à l'écrit. Cette première phase devait nous permettre d'émettre des hypothèses quant aux besoins spécifiques de ces élèves et aux pratiques didactiques qui seraient les plus efficaces pour y répondre, hypothèses que nous avons pu mettre à l'épreuve du terrain lors de la seconde phase de notre recherche.

Cette phase d'observation visait donc à répondre à un certain nombre de questions de recherche autour du public de GA, de ses compétences et de son rapport à l'écrit :

1. En partant du postulat qu'il y a un lien entre les difficultés scolaires rencontrées par les élèves moins pourvus en capital scolaire et l'écrit, nous nous demandions sur quoi reposait exactement ce lien (et quelles explications didactiques nous pouvions livrer de ce phénomène). Nous avons pu en effet établir **un lien entre la sociabilité lectorale des élèves, leurs modes de relation à l'écrit, leur éloignement vis-à-vis d'une certaine culture littéraire et leurs difficultés face à certaines tâches de littératie proposées par la tradition scolaire qui relèvent en grande partie de l'implicite**. Nous nous demandions également s'il

existait des difficultés rédactionnelles spécifiques aux élèves les moins pourvus en capital scolaire et avons pu déterminer que **les élèves qui se trouvaient dans un rapport moins scriptural que d'autres au savoir pouvaient rencontrer des difficultés particulières dans les domaines textuels tels que la gestion des implicites, la mise en paragraphe ou la ponctuation.** Enfin, en ce qui concerne le rapport à l'école que ces élèves de GA, scolarisés par l'échec, entretiennent à l'école et à l'écrit nous avons pu déterminer qu'il était **particulièrement complexe et pouvait varier fortement d'un élève à l'autre,** mais que, d'une manière générale, ce rapport à l'école comme à l'écrit était problématique sous plusieurs aspects et notamment parce que **la majorité des élèves de notre étude entretenait un rapport insuffisamment réflexif à l'écrit qui ne leur permettait pas d'aborder la tâche d'écriture dans tout ce qu'elle a de riche et de complexe.**

2. En partant du constat que, malgré un discours très alarmant, on disposait dans les faits de peu d'informations concernant les compétences réelles des élèves de LP et plus particulièrement de GA nous nous demandions quelles étaient les compétences littéraciques détenues par ces élèves et avons pu déterminer qu'ils disposaient de **compétences communicatives importantes et entretenaient des pratiques régulières de littératie numérique qui pourraient être exploitées en classe dans une perspective de transfert des compétences.**

3. En partant du principe que notre projet de recherche se devait d'offrir une réponse didactique à des problèmes souvent soulevés par la sociologie de l'éducation, nous avons tenté d'analyser les pratiques d'enseignement de l'écrit qui accroissent les écarts entre les élèves plus pourvus en capital scolaire et les autres et avons notamment observé **un évitement de l'écrit (côté enseignant comme côté élève), un manque de variété dans les fonctions de l'écrit auxquelles étaient exposés les élèves,** mais aussi et surtout un certain nombre de **malentendus autour des tâches d'écriture proposées en classe** qui constituent **des freins à l'acculturation à l'écrit pour les élèves les moins pourvus en capital scolaire.** Nous avons alors émis l'hypothèse qu'un **travail explicite des compétences métascripturales** qui articule **l'oral et l'écrit** et propose une approche de l'écrit dans **toute sa complexité et sa variété** par le biais **d'activités d'écriture créatives et engageantes** pourrait, au contraire, placer ces mêmes élèves en situation de réussite.

La phase expérimentale, qui découle de ces différents postulats quant aux pratiques pédagogiques les mieux adaptées au profil des élèves, avait pour enjeu principal de vérifier **s'il était possible, par la mise en place d'un dispositif d'approche intégrée de l'écrit qui aborde conjointement les compétences orthographiques, textuelles et le rapport à l'écrit, sans sacrifier aucun de ces aspects, d'enclencher une amélioration globale des différents secteurs de la compétence scripturale.** Les résultats que nous avons obtenus, et sur lesquels nous reviendrons plus en détail dans la suite de cet exposé nous laissent à penser **qu'il est en effet possible,** par une approche comme la nôtre, **de provoquer, chez des élèves particulièrement en difficultés face à l'écrit scolaire, une amélioration du rapport à l'écrit et des compétences rédactionnelles** (notamment dans leur capacité à produire des textes).

La première phase de la recherche nous a donc permis avant tout d'alimenter la réflexion sur les enjeux sociodidactiques liés à l'écrit tandis que la seconde phase de la recherche visait à vérifier nos hypothèses quant aux pratiques efficaces pour l'enseignement de l'écrit.

8.2.1 Apports sur les enjeux sociodidactiques liés à l'écrit

Lors de notre étude diagnostique, nous cherchions donc à proposer une description fine de notre terrain de recherche tout en nous interrogeant sur des aspects déjà très exploités par la sociologie de l'éducation. En effet, les recherches sur les difficultés scolaires des élèves de LP autour de la question des inégalités scolaires ne manquent pas (Charlot, 1999 ; Jellab, 2008) et les pratiques pédagogiques qui creusent les écarts entre les élèves les mieux dotés en capital scolaire et les autres ont déjà été finement décrites et analysées (Bautier, 2006 ; Rochex, 2011). **Notre démarche trouve donc son originalité dans le fait qu'elle se centre sur le rôle de l'écrit dans ces inégalités sous un angle didactique.** Si nous reconnaissons l'influence des facteurs sociaux dans le rapport à l'école et la situation de relatif « échec » ou de décrochage scolaire des élèves, **notre recherche se focalise sur les questions de littératie et s'intéresse plus particulièrement aux facteurs didactiques (autrement dit aux éléments de pratiques et de cultures scolaires) qui participent à la coconstruction des inégalités scolaires.**

Le portrait que nous dressons des élèves de GA, au travers de leurs trajectoires scolaires et de leur rapport à l'école et à l'écrit, montre bien que cette filière cristallise les difficultés puisqu'on y voit à l'œuvre, poussée à son paroxysme, une logique d'orientation par l'échec qui a affecté durablement l'image de soi de ces élèves et leur confiance en l'école. Ces éléments ne sont pas nouveaux, néanmoins, **notre étude permet de mettre en évidence le fait que, dans ces filières de GA, la convergence des différents facteurs sociaux et culturels identifiés par la sociologie de l'éducation comme sources de difficultés scolaires potentielles est particulièrement importante.**

Cette recherche nous a surtout permis de **découvrir sur quels aspects de la compétence scripturale les élèves les moins pourvus en capital scolaire pouvaient se trouver en échec, en mettant en avant notamment, au-delà de la question de l'orthographe, des domaines proprement scripturaux de la compétence écrite** qui semblent poser davantage problème aux élèves plus éloignés de la culture scolaire. Nous avons pu notamment mettre en avant **des difficultés à construire le texte qui semblent accrues chez les élèves de GA.** Nous sommes également parvenue à montrer que **ces difficultés à construire l'objet texte étaient, pour beaucoup d'élèves, liées à un rapport insuffisamment réflexif à l'écrit et une difficulté à percevoir la compétence littéracique dans sa complétude et sa complexité.** Ces éléments nous semblent particulièrement importants, car ils permettent d'identifier plus clairement quelles difficultés spécifiques ces élèves peuvent rencontrer à l'écrit et donc, à terme, de réfléchir à des propositions didactiques mieux adaptées à leurs besoins.

Notre exploration des pratiques de classes, mais aussi, et surtout, des représentations des élèves comme des enseignants nous a également permis de **mettre au jour des écarts de perception autour des activités proposées en classe et des fonctions mêmes de l'écrit qui**

peuvent en partie expliquer les contreperformances de certains élèves. Cette étude a surtout permis de **rendre évidente la nécessité de mettre en place une pédagogie plus explicite dans l'enseignement de l'écrit et d'engager enseignants et élèves dans une démarche métascriptionnelle** dans les classes scolarisant majoritairement des élèves à priori moins pourvus en capital scolaire (comme cela peut être le cas en LP).

8.2.2 Apports concernant la didactique de l'écrit

Notre recherche, dans sa phase expérimentale, visait donc à remédier à des difficultés scripturales de 3 ordres :

- 1) des difficultés orthographiques,
- 2) des difficultés textuelles,
- 3) un rapport à l'écrit insuffisamment réflexif et/ou un sentiment d'insécurité scripturale.

Nous avons décidé **d'opter pour une approche intégrée de la compétence scripturale** (qui travaille conjointement et dans un même mouvement la langue, la capacité à lire et produire du texte, et le rapport à l'écrit). La réflexion didactique que nous proposerons ici ne porte donc pas sur l'efficacité des différentes activités pédagogiques proposées, mais sur la manière dont, les résultats obtenus dans la mise en œuvre de ce dispositif pourraient venir alimenter de futures recherches sur l'enseignement de l'écrit. **L'innovation de notre dispositif ne reposait pas tant sur les activités et les moyens pédagogiques proposés que sur leur jonction au sein d'un seul et même dispositif cohérent** et c'est par cet aspect de notre recherche que nous pensons pouvoir venir alimenter le champ de la didactique de l'écrit. En effet, la révision entre pairs, la grammaire inductive, l'autoévaluation, les tours de lecture, l'écriture créative, ne constituent pas en soi des innovations et ont déjà fait leur preuve, mais, ce qui nous intéressait dans ce projet était **la manière de les articuler avec pour objectif principal d'engager les élèves et les enseignants dans un développement complet et conscient de la compétence scripturale**. Il nous semble qu'il y a là un élément de réflexion intéressant pour de futures recherches sur l'enseignement de l'écrit et notamment autour de la notion d'efficacité didactique.

En parallèle, nous nous interrogeons sur **les pratiques les plus adaptées pour faire progresser tous les élèves, dans une approche non différenciatrice, qui ne défavorise pas les élèves les plus éloignés de la culture scolaire** et avons émis l'hypothèse qu'une telle pédagogie devait :

- être la plus explicite possible,
- favoriser l'autoévaluation,
- partir des pratiques et cultures littéraciques des élèves,
- leur proposer un espace de créativité,
- les inviter à changer régulièrement de posture (se faire auteur, lecteur, éditeur, mais aussi être tantôt réflexif tantôt créatif).

8.2.2.1 Bilan en ce qui concerne l'approche intégrée

Notre dispositif semble bien avoir eu des effets sur plusieurs domaines de la compétence scripturale et, notamment dans les domaines textuels et le rapport à l'écrit des élèves. De

plus, **les représentations des enseignantes comme des élèves ont évolué vers une conception plus complète de la compétence littéraire**. On peut donc dire en ce sens que notre hypothèse quant à l'efficacité d'une telle approche est validée.

Néanmoins, **nous ne sommes pas parvenue à établir de lien systématique entre une progression en orthographe, en compétence textuelle, et un changement dans le rapport à l'écrit**. Certains élèves progressent en effet dans l'un de ces trois domaines sans nécessairement progresser dans les deux autres. On pourrait en déduire que les différents domaines de la compétence scripturale ne sont pas aussi liés que nous le pensions ou que notre approche pédagogique, si elle a permis des progrès dans tous les domaines, n'a pas permis de progrès conjoints... On pourrait également penser que, pour permettre une progression dans l'ensemble des domaines de la compétence scripturale, une telle approche doit être maintenue dans le temps et que les 15 séances que nous avons conduites (dont seulement 3 de langues) ne suffisent pas à démontrer l'efficacité, si tant est que cette efficacité soit réelle, d'une telle approche. Quoi qu'il en soit, les résultats obtenus, en termes d'évolution des compétences, mais surtout des attitudes et des représentations des élèves comme de pratiques des enseignants, nous semblent plutôt encourageants en faveur d'une approche intégrée de la compétence scripturale.

8.2.2.2 Bilan en ce qui concerne les pratiques pédagogiques les plus adaptées pour faire progresser tous les élèves

Les progrès de certains élèves, très éloignés de la culture scolaire, dans le domaine textuel comme dans le rapport à l'écrit ainsi que les signes d'engagement que nous percevons dans leurs chroniques laissent à penser que le fait de proposer à ces élèves un espace de créativité en partant de leurs pratiques/cultures de l'écrit leur a permis de progresser à l'écrit. Sur ce point, nous avons donc réussi à identifier et proposer une pratique pédagogique qui réduise les inégalités scolaires. L'évolution des réponses à notre enquête par questionnaires autour des définitions des fonctions de l'écrit pour la plupart des élèves de notre groupe montre également **un gain en réflexivité permis par l'approche métascripturale de notre dispositif. L'évolution générale du groupe d'expérimentation sur sa perception des enjeux et des apprentissages en atelier rédactionnel nous permet également de dire que la pédagogie explicite a eu pour effet positif de réintroduire une certaine transparence dans le contrat didactique et de réduire les malentendus entre enseignants et élèves**. Tous ces effets positifs participent à **la réduction des inégalités scolaires face à l'écrit qui constitue**, à notre sens, un des enjeux majeurs posés à la recherche en didactique de l'écrit (compte tenu du lien qui a été établi entre enseignement de l'écrit et inégalités scolaires).

La démarche pédagogique que nous proposons a permis à des élèves qui ne produisaient pas du tout d'écrits d'entrer dans l'écrit, de s'y investir et même de s'y « épanouir »— au sens où ils ont pris plaisir à produire des écrits de qualité. Néanmoins, si l'on s'attarde sur nos études de cas (cf.6.5 p.286), on observe que, en permettant aux élèves les plus éloignés de l'écrit de gagner en confort, **notre approche a, en quelque sorte, renversé la hiérarchie habituelle de la classe** comme nous aurons l'occasion d'y réfléchir un peu plus loin.

8.2.3 Les limites de la recherche

Ce travail de recherche comporte de nombreuses limites et gagnerait évidemment à être enrichi et réévalué (par de nouvelles expérimentations sur un plus grand nombre de sujets, mais aussi en interrogeant les données sous un nouvel angle). Le lien entre progrès en orthographe, en compétence textuelle, et changement dans le rapport à l'écrit devrait notamment être interrogé par de futures recherches. Néanmoins, nous souhaiterions ici revenir sur un point particulièrement problématique de cette recherche : les effets différenciés du dispositif. Ce point nous semble crucial dans la mesure où, si nous n'avons pas permis à tous les élèves de progresser, nous avons failli à un de nos objectifs pédagogiques et avons, par la même, remplacé une inégalité par une autre. Il nous semble donc que ce point mérite toute notre attention.

En effet, on observe une certaine « déstabilisation » des élèves les plus scolaires de notre échantillon qui, de fait, adhèrent moins que les autres à notre dispositif. **Ainsi, lors de notre expérimentation les élèves habituellement en échec se sont sentis en réussite et les élèves habituellement en réussite ont perdu en confort.** Il ne s'agit évidemment pas d'un effet souhaitable. **De pareils phénomènes ont déjà été observés dans des expérimentations autour de l'écriture créative (Chartier, 2008) et semblent ici être amplifiés par le fait que l'écriture créative était couplée à des activités métascripturales et métacognitives, très éloignées de la tradition scolaire.**

On pourrait supposer que cette déstabilisation est un effet provisoire et que, si l'on avait disposé de plus de temps devant nous, nous aurions fini par emporter l'adhésion de ces élèves. **Ce n'est d'ailleurs pas parce qu'elles n'adhèrent pas qu'elles ne progressent pas.** Néanmoins, il nous semble important de songer aux causes de ce manque d'adhésion pour proposer un éventuel rééquilibrage si le dispositif devait être reconduit. D'abord, il nous semble important de prendre en compte le fait que les élèves les plus scolaires ne pensent pas avoir progressé grâce au dispositif et que, la plupart des autres élèves de la classe, même lorsqu'ils pensent avoir progressé, ont encore du mal à s'autoévaluer. Il s'agit là clairement d'un manque de notre dispositif qui n'a pas permis de développer **une compétence d'autoévaluation pourtant essentielle pour s'assurer la compréhension et l'adhésion de tous.** En effet, **si les élèves, surtout lorsqu'ils entretiennent un rapport « utilitariste » (Charlot, 1999) à l'école, ne perçoivent pas concrètement le bénéfice du dispositif, on ne peut pas attendre d'eux qu'ils s'y engagent pleinement.** La dimension métacognitive de ce dispositif, qui était essentiellement portée par les grilles d'autoévaluation et le portfolio de compétences rédactionnelles introduits seulement à partir de la séance 7 de notre séquence pédagogique devrait donc de toute évidence être davantage développée. En effet, les élèves n'ont, de toute évidence, pas eu le temps de s'emparer d'une telle démarche et d'en tirer tout le bénéfice possible. Si une telle expérience était reconduite, il nous semblerait intéressant d'introduire plus tôt et avec un accompagnement pédagogique plus important les activités d'autoévaluation afin de pouvoir en évaluer l'efficacité. Il serait notamment intéressant d'élaborer un protocole visant à évaluer les effets des activités régulières d'autoévaluation sur les performances rédactionnelles et la compétence métascripturale des élèves (Escorcía, 2010), au-delà du gain espéré en termes de « lucidité » (Boch, Sorba, & Bessonneau, 2016). Le

degré de lucidité des élèves et notamment la capacité des élèves à s'autopositionner à l'écrit (en particulier à l'orthographe) pourraient également être interrogés en lien avec l'approche intégrée (on peut en effet se demander si les démarches réflexives autour de la langue conduites dans ce genre de dispositif permettent aux élèves de mieux identifier leurs compétences linguistiques).

8.3 Perspectives de recherche

Cette recherche ouvre de nombreuses perspectives : d'abord parce que, comme toute recherche de terrain, il conviendrait de s'interroger sur ces conditions de reconduction en vue d'une généralisation éventuelle des principes didactiques que nous dégageons. Ensuite parce **qu'encore peu d'expérimentations visant à mettre une approche intégrée au service d'un développement de la compétence des élèves à produire des textes ont été menées. Des recherches consacrées à l'identification et l'évaluation d'une relation potentielle entre les progrès des élèves dans les différents champs de la compétence textuelle (en cherchant à relier progrès en orthographe, en mise en texte et changement dans le rapport à l'écrit) nous semblent en effet souhaitables et nécessaires pour vérifier l'efficacité de cette approche conjointe des composantes de la compétence scripturale.** Deux autres perspectives de recherche nous semblent émerger de ce travail de thèse :

1) **Une réflexion autour de la notion d'engagement, puisque nous avons vu que tous les élèves ne s'engagent pas de la même manière dans le dispositif proposé.** Au-delà des facteurs qui favorisent l'engagement en fonction du profil de l'élève (question que nous avons déjà en partie soulevée dans nos études de cas), il nous a paru particulièrement intéressant que **la nature de cet engagement ne soit pas toujours la même** en fonction des élèves. Certains élèves, comme I3Y, semblent s'engager affectivement dans le dispositif sans que l'on puisse pour autant observer, dans les exercices méta, un engagement cognitif fort. Pour d'autres, c'est l'inverse. I3X ou un I9X, bien qu'elles n'apprécient pas le dispositif, semblent s'y engager intellectuellement. **Le lien entre ces deux formes d'engagement et l'efficacité didactique qui en résulte pourraient sans doute faire l'objet de recherches approfondies.**

2) **Une réflexion autour de l'engagement des enseignants dans la recherche-action et du développement professionnel qui en résulte.**

Ce dernier point nous tient particulièrement à cœur, car il nous semble évident que les représentations et les pratiques des enseignantes ont été modifiées par leur expérience de recherche. Or, cette modification en profondeur nous apparaît comme la condition sine qua non de tout réel changement didactique. En effet, **si l'on souhaite que les idées développées par la recherche s'implantent durablement sur le terrain, l'adhésion et la participation des enseignants constituent une absolue nécessité.** Au vu des changements que nous avons perçus au fil de cette collaboration, il nous semble évident que **des protocoles de recherche pourraient être conçus afin de décrire et d'analyser comment les représentations et les pratiques des enseignants évoluent lors de la participation à un projet de recherche-action** et, à terme, réfléchir à la manière dont une telle participation pourrait devenir un outil de formation. Il nous semble qu'il y a là des perspectives très stimulantes tant pour la didactique de l'écrit que pour la formation des enseignants en didactique de l'écrit.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M., & Revaz, F. (1989). Aspects de la structuration du texte descriptif : les marqueurs d'énumération et de reformulation. *Langue Française*, 81, 59-98.
- Addis, D., Gauthier, V., Koleosho Raji, A., Mullet, S., & Ravaine, N. (2016). *Gestion Administration 1re Bac pro*. Delagrave.
- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Allal. (1978). Stratégie d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud (Éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié : actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978*. Berne, Suisse, France.
- Allal, L., Betrix-Kohler, D., Rieben, L., Rouiller-Barbey, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuler, E. (2002). Apprendre l'orthographe en produisant des textes. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (3), 715. <https://doi.org/10.7202/008342ar>
- Allouche, V., & Maurer, B. (2011). *L'écrit en FLE : Travail du style et maîtrise de la langue* (PULM-Presses universitaires de la Méditerranée). Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée PULM.
- Altet, M. (2013). Chapitre 2. Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. In *Former des enseignants réflexifs* (p. 39-60). Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/former-des-enseignants-reflexifs--9782804181826-p-39.htm>
- Bain, Daniel. (1978). Inégalité devant l'évaluation, orientation et réussite à l'école secondaire. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud (Éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié : actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978*. Berne.
- Bara, S., Bonvallet, A.-M., & Rodier, C. (2011). *Écritures créatives*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion, DL 2000.
- Barré-de Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur heuristique. In S. Chartrand & C. Blaser (Éd.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 11-23). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Barré-de Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaïl, M. (Éd.). (2004). *La littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : l'Harmattan.

Bautier, É. (1997). Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? *Migrants-Formations*, (108).

Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche & formation*, (51), 105-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.497>

Bautier, É. (2011). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage. In *La construction des inégalités scolaires* (: Presses universitaires de Rennes). Rennes : Rochex Jean-Yves et Crinon Jacques.

Bautier, É. (2015). Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. *Spirale Revue de Recherche en Education*, (55), 11.

Bautier, É., & Rayou, P. (2014). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : P.U.F.

Beaudet, C., Condamines, A., Leblay, C., & Picton, A. (2016). Rédactologie et didactique de l'écriture professionnelle : Un chantier terminologique à mettre en place. *Pratiques*, 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3193>

Beckers, J., Crinon, J., & Simons, G. (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles : Groupe De Boeck.

Belhadj Hacen, A. (2015). Ouir, dire, lire : le tryptique du savoir écrire. In B. Marin & langues & cultures »Colloque international « Contextes (Éd.), *Approches pluridisciplinaires de la lecture et de l'écriture*. Paris.

Bernanoce, M., Brillant-Annequin, A., Houdart-Merot, V., Le Goff, F., Massol, J.-F., Quet, F., ... Fay, J. (2008). *Ecriture d'invention et ateliers d'écriture. Réflexions et pratiques didactiques pour aujourd'hui*. Grenoble : Université Stendhal-Grenoble 3.

Bessonat, D (1991). *Enseigner la... « ponctuation » ? (!)*. *Pratiques* (70), 9-48.

Bessonnat, D. (1988). Le découpage d'un texte en paragraphes. *Pratiques*, (57), 81-105.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32 (3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>

Bigot, V., Maillard, N., & Kouame, J.-M. (2014). Les enseignants face la diversité des répertoires langagiers et culturels des élèves : Représentations en tension. *SHS Web of Conferences*, 8, 829-846. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801385>

Bigot, V., Maillard, N., & Lambert, P. (2016). Les chroniques : Étude exploratoire d'un genre d'écriture (très) populaire sur le net. *SHS Web of Conferences*, 27, 02003. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162702003>

Bing, É. (1993)..... *et je nageai jusqu'à la plage : (Vers un atelier d'écriture)*. Paris : Des Femmes.

Blanc, M., Dezalay, T., & Ayard, C. (2002). *Pratiques professionnelles et usages des écrits électroniques* (F. Bailly, Éd.). Paris : l'Harmattan.

Blaser, C. (2014). *Le rapport à l'écrit des enseignants : un levier essentiel dans le développement de la compétence à écrire des élèves* [Rapport de recherche]. Consulté à l'adresse

http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/518700/PT_BlaserC_rapport_enseignants-%C3%A9crit.pdf/eae2f406-f4c0-4de4-970c-b46581bff541

Boch, Françoise, Sorba, J., & Bessonneau, P. (2016). Évaluer les compétences rédactionnelles : Que tester ? *le français aujourd'hui*, 193 (2), 127. <https://doi.org/10.3917/lfa.193.0127>

Boch, Françoise, Sorba, J., & Desoutter, A. (2017, mai). *Projet CertiRedac*. Présenté à 3e salon Innovatives SHS (CNRS), Marseille. Consulté à l'adresse <http://innovatives.cnrs.fr/innovatives-shs-2017/article/presentation>

Bonnéry, S., & Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. In *Litéracies scolaires* (: Armand Colin : Association française des enseignants de français). Paris.

Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.

Boscolo, P. (2001). métacognition et production écrite. In P.-A. Doudin, D. Martin, & O. Albanese, *Métacognition et éducation* (p. 263-280). Berne.

Bouin, N. (2010). Un collectif pour mettre en commun difficultés et projets. *Cahiers Pédagogiques*, (484), 11-13.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1994). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éd. de Minuit.

Brahic, M. (2009). *Mieux rédiger ses écrits professionnels : Lettres, messages électroniques, comptes rendus, rapports, analyses et synthèses*. Paris: Ed. d'organisation.

Bressou, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses universitaires de France.

Brissaud, C., & Bessonnat, D. (2001a). *L'orthographe au collège : Pour une autre approche*. Grenoble ; Paris : CRDP de l'Académie de Grenoble ; Delagrave.

Brissaud, C., & Bessonnat, D. (2001 b). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. CRDP de Grenoble et Delagrave.

Brissaud, C. & Jaffré, J. (2003). Présentation : Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. viii (1), 5-14. <https://www-cairn-info.sidnomade-1.grenet.fr/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-5.htm>.

Broussal, D. (2015). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. Consulté à l'adresse

<http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=http://www.harmatheque.com/ebook/9782343067940>

Brunel, M., & Rinck, F. (2016). Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement ? *Pratiques*, (171-172). <https://doi.org/10.4000/pratiques.3197>

Bucheton, D. (2014). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris, France : Retz, impr. 2014.

Buisson-Buellet, I. (2010). *Atelier d'écriture auprès d'élèves de CAP : Écriture accompagnée et (re) construction du scripteur* (Mémoire de Master 2 Recherche, Université Grenoble 3 - Stendhal). Consulté à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00561040/document>

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Catach, N., Gruaz, C., & Duprez, D. (1980). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan.

Cellier, M., & Demougin, P. (2002). La liste, un écrit réflexif ? In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs* (1. éd, p. 73-98). Paris : Presses universitaires de France.

Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs* (1. éd, p. 25-51). Paris : Presses universitaires de France.

Charlet, C., Khouadja, M., & Lassablière-Hilhorst, P. (2015). *Évaluer sans noter : Éduquer sans exclure* (M. Neumayer, É. Vellas, & Lien international d'éducation nouvelle, Éd.). Lyon, France : Chronique sociale.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.

Charolles, M. (1995). *Cohésion, cohérence et pertinence du discours*. 125-151.

Chartier, A. (2008). *Apprendre à écrire en atelier, au collège et au lycée* (Mémoire Master 2 Recherche). Université Stendhal — Grenoble 3, Grenoble.

Chauvel, S. (2011). Auto-sélections et orientation en fin de 3e : Réflexions issues d'une enquête de terrain. *Revue française de pédagogie*, (175), 85-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.3068>

Chomentowski, M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants : L'illusion de l'égalité*. Paris : L'Harmattan.

Cnesco, & Ciep. (2016). *Expériences internationales, projets innovants en France de vraies solutions pour l'enseignement professionnel*.

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* (Doctorat Nouveau Régime, Université d'Orléans). Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01128847/>

Combettes, B. (1988). *Pour une grammaire textuelle : La progression thématique*. Bruxelles ; Paris : De Boeck ; Duculot.

Coste, S. (2010). Des lycées en effervescence. *Cahiers Pédagogiques*, (484), 10.

Courally, S. (2007). *Concevoir un instrument didactique pour l'enseignement du français langue de scolarisation* (Doctorat Nouveau Régime). Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France.

Crinon, J. (2002). Ecrire le journal de ses apprentissages. In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs* (1. éd, p. 123-143). Paris : Presses universitaires de France.

Crinon, J. (2018). *Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ?* 15.

Cuq, J.-P., & Association de Didactique du Français Langue Etrangère (Éd.). (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Impr). Paris : CLE International.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. In *Repères: Vol. 4. Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe* (p. 9-22). Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : Une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, n° 157 (2), 43-51.

De Amaral, C. (2014). *Quelles consignes pour un atelier d'écriture créative qui mobilise et développe l'imaginaire ?*

De Amaral, C. (2018, avril). *Représentations de l'écrit chez des élèves et des enseignants de lycée professionnel : une mise en perspective contrastée*. Présenté à colloque SFERE, Marseille.

Delamotte-Legrand, R., Penloup, M.-C., & Reuter, Y. (Éd.). (2016). *Repères - Institut national de recherche pédagogique, ISSN 1157-1330. Décrocher à l'école*. Lyon, France : Ecole normale supérieure de Lyon : Institut français de l'éducation, 2016.

Delarue, Catherine, & Bautier, Elisabeth. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalité des élèves : une production de significations différenciée. In *Littéracies scolaires* (Armand Colin : Association française des enseignants de français). Paris.

Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, n° 157 (2), 33-41.

Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance. (2016). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. (28), 4.

- Dufour, M.-P., & Chartrand, S.-G. (2014). *Enseigner le système de la ponctuation*. 187 (4), 91.
- Durrenmatt, J. (2011). *Grandeur et décadence du point-virgule*. (172).
- Elalouf, M.-L. (2012). Les connaissances cachées développées par la lecture et l'écriture électronique extrascolaires. *ELA — Etudes de Langues Appliquées*, 166, 139-141.
- Escorcía, D. (2010). Quel rapport entre la métacognition et la performance à l'écrit ? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines. *Éducation et didactique*, 4 (3), 63-82.
- Etienne, B., & Portelette, A. (2011). *Penser à l'écrit*. Armand Colin. Paris
- Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers*. Grenoble : Revue « Tem, texte en main »(4) : Atelier du texte.
- Fabre, C. (1991). La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits. In *Repères: Vol. 4. Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe* (p. 49-58). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Favriaud, M. (2011). *Ponctuation(s) et architecturation du discours à l'écrit*. Paris : Larousse.
- Frier, C. (Éd.). (2006). *Passeurs de lecture : Lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz.
- Frier, C. (2010). Lire-écrire en 3e : quels fondamentaux pour réussir ? *Cahiers Pédagogiques, Les apprentissages fondamentaux à l'école primaire — L'école au Japon* (479).
- Frier, C. (2012). *Construire le sujet lecteur-auteur à l'université par la fiction scientifique : pistes didactiques*. Présenté à Colloque international, le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : postures et outils pour des lecteurs divers et singuliers, Grenoble.
- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- Frier, C., Grossmann, F., & Pons-Desoutter, M. (2005). Lecture familiale et facteurs socio-affectifs d'hétérogénéité. In C. Barré-de Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl (Éd.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 247-261). Paris : L'Harmattan.
- Frier, Catherine, & Guernier, Marie-Cécile. (2007). Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? *Repères*, (35), 117-138.
- Gajewska, E. (2016). Préparer à communiquer par écrit dans l'entreprise : Courrier traditionnel vs courrier électronique. *Pratiques*, 171 -172.
- Geoffre, T. (2014). Vers le contrôle orthographique d'élèves de cycle 3 de l'école primaire : Quels outils didactiques ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (49), 93-113.
- Geoffre, T., & Brissaud, C. (2012). Orthographe grammaticale au cycle 3 : du morphosémantique au morphosyntaxique. In J. — L. Dumortier, J. Van Beveren, & D. Vrydaghs

(Éd.), *Curriculum et progression en français : actes du 11e colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 août 2010)* (Vol. 1–1, p. 275-298). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

Gilbert, A. (2008). *Le rapport à l'écrit de quatre élèves du secondaire provenant de milieux socioculturels contrastés* (Université Laval).

Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire : étude de l'influence des pratiques de l'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (p. 446).

Goody, J. (1986). *La raison graphique*. Paris : Éd. de Minuit.

Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.

Guernier, M.-C. (2008). *Discours d'enseignants sur les difficultés avec l'écrit des élèves de lycée professionnel. TransFormation* (1), 13.

Guernier, M.-C. (2016). Résonances dans le discours des lycéens raccrocheurs et de collégiens. *Décrocher à l'école : la part du français. Repères* (53).

Guernier, M.-C., Barré-de Miniac, C., Mout, T., & Brissaud, C. (2017). *Ces lycéens en difficulté avec l'écrit et avec l'école*. UGA éditions.

Hayes, & Flower. (1980). Identifying the organization of writing processes. *Cognitive processes in writing*. 3-30.

Hebert, M., & Lepine, L. (2012). *Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie*. (2), 88-98.

Jacques, M.-P., & De Amaral, C. (2018). Explorer les compétences rédactionnelles au lycée professionnel. *SHS Web of Conferences*, 46, 07008.

Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.

Jellab, A. (2010). Plaidoyer pour une institution en mutation. *Cahiers Pédagogiques*, (484), 53-56.

Kara, coord par J. — M. P. et M. (2005). *La littératie autour de Jack Goody*. Metz : Cresef.

Labbé, H., & Marcoccia, M. (2005). Communication numérique et continuité des genres : l'exemple du courrier électronique. *Texto ! Textes et Cultures*, 10 (3).

Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lahire, B. (2012). *Tableaux de familles*. Paris : Le Seuil.

Lambert, P. (2005). *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique*.

Laufer, R. (1995). L'alinéa typographique du XVI^e au XVIII^e siècle. In R. Laufer (Éd.), *La notion de paragraphe* (CNRS, p. 53-63). Paris.

Lavieu-Gwozdz, B. (2013). Évaluation et production d'écrits : Le poids du linguistique et de la créativité. *Le français aujourd'hui*, 181 (2), 83.

Le Ny, J.-F. (1985). Texte, structure mentale, paragraphe. In R. Laufer (Éd.), *La notion de paragraphe* (CNRS, p. 129-136).

Lepoivre-Duc, S. (2011). *Utilisation du tableau noir : effets des routines sur la construction d'un nouveau savoir didactique*. (43).

Levier, H., Brissaud, C., & Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : Analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (177-178).

Lopez, M. (2011). Enseigner le français en lycée professionnel : Quels changements dans le métier ? *Le français aujourd'hui*, (171), 49-56.

Lucci, V., & Billiez, J. (Éd.). (1994). *L'orthographe de tous les jours : Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Champion.

Lucci, V., & Millet, A. (1994). *L'orthographe de tous les jours*. Paris : Champion.

Marcoccia, M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques. *Les Carnets du Cediscor*, (8), 23-37.

Marin, B. (2015). Du stéréotype à la créativité : écrire et dire avec les mots des autres. In B. Marin & langues & cultures »Colloque international « Contextes (Éd.), *Approches pluridisciplinaires de la lecture et de l'écriture* (Harmattan). Paris : Belhadj Hacem Abdelhamid.

Marin, B., & Crinon, J. (2010). *Approches des genres dans l'enseignement apprentissage de la production verbale écrite à l'école élémentaire française*. 036.

Marin, J., Lavoie, N., & Sirois, P. (2015). *Enseigner l'orthographe à partir d'écrits produits par les élèves : influence d'une approche pédagogique sur les compétences orthographique et métagraphique*. 20.

Martin, P. (2011). *Ponctuation et structure prosodique*. *Langue Française* (172).

- Mas, M. (1991). Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du « savoir écrire » pour l'école élémentaire. In *Repères: Vol. 4. Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe* (p. 23-34). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Mas, M., Groupe EVA, & Institut national de recherche pédagogique (France). (2001). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : INRP : Hachette éducation.
- Maynard, C., Brissaud, C., & Armand, F. (2018). Mise à l'essai d'un dispositif renouvelé d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France. *SHS Web of Conferences*, 46, 07002.
- Minsitère de l'Education Nationale. (2012). *Référentiel baccalauréat professionnel gestion-administration*.
- Mitterand, H. (1985). Le paragraphe est-il une unité linguistique ? In R. Laufer (Éd.), *La notion de paragraphe* (CNRS, p. 84-95). Paris.
- Mounier, E. (1996). *Etude expérimentale de la segmentation d'un texte en paragraphes* (Doctorat Nouveau Régime). Université Grenoble 3 - Stendhal, Grenoble.
- Organisation de coopération et de développements économiques, D. des ressources humaines C. (1997). *Littérature et société du savoir*. Paris ; Ottawa : OCDE : Développement des ressources humaines Canada.
- Oriol-Boyer, C., Driol, M., Oriol, J.-C., & Samy, T. (1998). *Hypertexte et didactique de la production textuelle en français*. 75-94.
- Palheta, U. (2011). Enseignement professionnel et classes populaires : Comment s'orientent les élèves « orientés ». *Revue française de pédagogie*, 175, 59-72.
- Penloup, M.-C. (2002). *Les pratiques extracolaire de lecture et d'écriture des élèves* (Y. Reuter, Éd.). Paris : INRP.
- Penloup, M.-C. (2007). *Les connaissances ignorées : Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Perrenoud, P. (1978). Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud (Éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié : actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978*. Berne, Suisse, France.
- Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17 (1/2), 45-48.
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire, du curriculum aux pratiques d'évaluation : Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève : Librairie Droz.

- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec* (2. ed). Paris : ESF.
- Pierre, P. (2010). *Faire réussir dans la filière comptabilité. Cahiers Pédagogiques* (484), 14-16.
- Pilorgé, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : Les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, (145-146), 85-103.
- Portelette, A. (2011). *Ecrire pour mieux lire. Le français aujourd'hui* (174).
- Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris.
- Renard, F. (2011). *Les lycéens et la lecture : Entre habitudes et sollicitations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Reuter, Y. (2005). A propos des usages de Goody en didactique. In *Pratiques: Vol. 131-132. La littérature autour de Jack Goody* (p. 131-154).
- Rey, V., & Baudet, C. (2011). *Rapports aux textes virtuels en formation de lettres : vers une nouvelle écriture professionnelle*. (43).
- Riegel, M., & Pellat, J.-C. (2013). Chapitre IV : La ponctuation. In *Grammaire méthodique du français* (p. 140 - 172). Paris : Presses universitaires de France.
- Rinck, F., & Sitri, F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 153-154, 71-83. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1937>
- Rochex, J.-Y. (2011). Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et production d'inégalités. In *La construction des inégalités scolaires* (: Presses universitaires de Rennes). Rennes : Rochex Jean-Yves et Crinon Jacques.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (Éd.). (2011). *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rodi, M., Geoffre, T., & Epars, et F. (2018). Francographe : Un outil d'évaluation des compétences orthographiques d'enfants entre 7 et 12 ans. *SHS Web of Conferences*, 46, 07012.
- Rondelli, F. (2010). Comment les enseignants construisent-ils un objet de savoir ? Exemple de la cohérence textuelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (42), 63-81.
- Rosenthal, R. A., & Jacobson, L. (1978). *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Consulté à l'adresse <http://www.cnesco.fr/fr/dossier-enseignement-professionnel/>
- Rosignol, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France : Analyse comparative de sept courants clés*. Paris : L'Harmattan.

- Rouard, F. (1997). Écrits ordinaires du télétravail : entre organisation et individu. In M. Marquilló Larruy (Éd.), *Cahiers du français contemporain, ISSN 1270-1505. Écritures et textes d'aujourd'hui* (p. 243-260). Fontenay Saint-Cloud, France : ENS Éd.
- Schneuwly, B., Rosat, M.-C., & Dolz, J. (1989). *Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits étude chez les élèves de dix, douze et quatorze ans. Langue Française* (81), 40-59.
- Séguy, A., & Tauveron, C. (1991). Discours évaluatifs d'élèves de CE-CM, selon des contextes didactiques différents. In *Repères: Vol. 4. Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe* (p. 111-137). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Serge Terwagne, S. V. (2006). *Les cercles de lecture*. Bruxelles ; [Paris] : De Boeck.
- Sève, P. (2014). Se connaître, se reconnaître auteur à l'orée de l'apprentissage. *EUD*, 275-288.
- Szadja-Boulanger, L. (2003). *L'écriture entre l'oral et l'écrit. Lidil* (27), 55-73.
- Tauveron, C. (2003). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C., Seve, P., & Lebrun, M. (2005). *Vers une écriture littéraire ou Comment construire une posture d'auteur à l'école : De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Taylor, & Bogdan. (1975). *Introduction to qualitative research methods*. New York : : Wiley.
- Tire, M. (2017). *Les pratiques effectives d'acculturation à l'écrit en classe de CP : impact sur les représentations des élèves et sur l'apprentissage du lire-écrire* (Doctorat Nouveau Régime). Université Grenoble Alpes.
- Tiré, M. (2017). *Les pratiques effectives d'acculturation à l'écrit en classe de CP : Impact sur les représentations des élèves et sur l'apprentissage du lire-écrire*. Université Grenoble Alpes, Grenoble.
- Vadcar, A. (2018). *Cultiver la lecture privée en classe de CP. Effet et savoir-faire de l'enseignant*. Université Grenoble Alpes, Grenoble.
- Vadcar, A., & Frier, C. (2017). Lire des récits au cours préparatoire : Une expertise professionnelle contrastée et encore largement à construire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues, Littéracie et entrée dans l'écrit. Compétences des élèves et pratiques enseignantes* (55).
- Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche. In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs* (1. éd, p. 227-246). Paris : Presses universitaires de France.
- Verfaillie-Menouar, É., & Ordonez-Pichetti, O. (2016). Le vécu de la discipline français au primaire et au collège. *Repères*, 53, 35-50.
- Warzee, A., Goff, F. L., Mandon, G., Souchet, C., Lesage, G., Bresson, P., ... Thomas, N. (2006). *La place et le rôle des parents dans l'école* (p. 91).

Wertherill, M. (1985). Le paragraphe chez Flaubert. In R. Laufer (Éd.), *La notion de paragraphe* (CNRS, p. 73-84). Paris.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Annexes

8.4 Annexe 1 : Premier essai de grille d'observation pour la classe de première

Le climat de classe				notes
posture des élèves	passive	participative	attentive	
les interactions verbales	P/ E	E/P	E/E	
qualité des échanges élève/enseignant	Q/R	Inj/Execution	tours de parole	
la part de la discipline	forte	moyenne	réduite	
la littératie dans la classe				
supports pédagogiques	écrits	visuels	oraux	
support de production	papier libre	cahier	numérique	
salle de classe	livres	images	textes	
les opérations de tissage et d'étayage				
architecture/pilotage	visible	explicite	indistincte	
activités d'étayage	orales	écrites		
	Prof	élèves	collectives	
	forte	faible	absente	
part du métalangage	correction	enseignement	appropriation	
rôle du métalangage				
part de l'écrit				
temps consacré à la lecture				
pratiques de la lecture	silencieuse	collective		
place de la lecture	décrochée	intégrée	orientée (E/O)	
temps consacré à l'écriture				
pratiques de l'écriture	solitaire	collective		
fonctions de l'écrit mobilisées	mémoriser	réfléchir	s'exprimer	
	avant	pendant	après	

guidage dans la production				
----------------------------	--	--	--	--

rapport de l'oral à l'écrit			
part des interactions métascripturales	importante	réduite	nulle
émetteurs de réflexions métascripturales	scripteur	enseignant	pairs
rôle du tableau	fixer l'oral	élaborer l'écrit	
nature des éléments écrits au tableau	lexique	phrases	concepts
utilisateurs du tableau			

8.5 Annexe 2 : grille d'observation finalement utilisée en classe de première

Le climat de classe				Notes
posture des élèves	passive	participative	attentive	
les interactions verbales	P/ E	E/P	E/E	
qualité des échanges élève/enseignant	Q/R	Inj/Execution	tours de parole	
la part de la discipline	forte	moyenne	réduite	

les opérations de tissage et d'étayage				Notes
architecture/pilotage	visible	explicite	indistincte	
activités d'étayage et de tissage	orales	écrites		
	Prof	élèves	collectives	

Les tâches			Notes
	nature	temps	
compréhension orale			
production orale			
compréhension écrite			
production écrite			

part de l'écrit				Notes
pratiques de la lecture	silencieuse	collective		
place de la lecture	décrochée	intégrée	orientée (E/O)	
pratiques de l'écriture	solitaire	collective		
fonctions de l'écrit mobilisées	mémoriser	réfléchir	s'exprimer	
guidage dans la production	avant	pendant	après	

rapport de l'oral à l'écrit			Notes
-----------------------------	--	--	-------

		fixer l'oral	élaborer l'écrit	
rôle du tableau				
nature des éléments écrits au tableau		lexique	phrases	concepts
utilisateurs du tableau				
part du métalangage		forte	faible	absente
rôle du métalangage		correction	ens.	app.
émetteurs du métalangage		ens		élèves

8.6 Annexe 3 : grille d'observation initialement conçue pour les séances d'atelier rédactionnel

Le climat de classe				notes
posture des élèves	passive	participative	attentive	
les interactions verbales	P/ E	E/P	E/E	
qualité des échanges élève/enseignant	Q/R	Inj/Execution	tours de parole	
la part de la discipline	forte	moyenne	réduite	

la littératie dans la classe			
supports pédagogiques	écrits	visuels	oraux
support de production	papier libre	cahier	numérique
salle de classe	livres	images	textes

les opérations de tissage et d'étayage			
architecture/pilotage	visible	explicite	indistincte
activités d'étayage	orales	écrites	
	Prof	élèves	collectives

part de l'écrit			
temps consacré à la lecture			
pratiques de la lecture	silencieuse	collective	
place de la lecture	décrochée	intégrée	orientée (E/O)
temps consacré à l'écriture			
pratiques de l'écriture	solitaire	collective	

fonctions de l'écrit mobilisées	mémoriser	réfléchir	s'exprimer
guidage dans la production	avant	pendant	après

rapport de l'oral à l'écrit			
rôle du tableau	fixer l'oral	élaborer l'écrit	
nature des éléments écrits au tableau	lexique	phrases	concepts
utilisateurs du tableau			

Opérations de régulation			
régulation externe	présente	absente	
régulation interne	présente	absente	
nature des outils de régulation			
évaluation formative	auto-éval	entre pairs	autres
régulation locale	présente	absente	
part du métalangage	forte	faible	absente
rôle du métalangage	correction	enseignement	appropriation
part des réflexions métascripturales	forte	réduite	nulle
émetteurs de réflexion métascripturale	élève	enseignant	pairs/classe

8.7 Annexe 4 : Grille d'observation finalement utilisée dans les séances d'atelier

Le climat de classe				Notes
posture des élèves	passive	participative	attentive	
les interactions verbales	P/ E	E/P	E/E	
qualité des échanges élève/enseignant	Q/R	Inj/Execution	tours de parole	
la part de la discipline	forte	moyenne	réduite	

les opérations de tissage et d'étayage				Notes
architecture/pilotage	visible	explicite	indistinct	
activités d'étayage et de tissage	orales	écrites		
	Prof	élèves	collectives	

Les tâches			Notes
	nature	temps	
compréhension orale			
production orale			
compréhension écrite			
production écrite			

part de l'écrit				Notes
pratiques de la lecture	silencieuse	collective		
place de la lecture	décrochée	intégrée	orientée (E/O)	
pratiques de l'écriture	solitaire	collective		
fonctions de l'écrit mobilisées	mémoriser	réfléchir	s'exprimer	
guidage dans la production	avant	pendant	après	

rapport de l'oral à l'écrit			Notes
-----------------------------	--	--	-------

		fixer l'oral	élaborer l'écrit	
rôle du tableau				
nature des éléments écrits au tableau		lexique	phrases	concepts
utilisateurs du tableau				
		forte	faible	absente
part du métalangage				
		correction	ens.	app.
rôle du métalangage				
		ens pro	Ens lettres	élèves
émetteurs du métalangage				

8.8 Annexe 5 : Questionnaire sur le rapport à l'écrit des enseignants Ecrire@lp

Questionnaire à destination des enseignants :

Dans le cadre du projet ECRIRE@LP conduit en partenariat par le laboratoire de recherche Lidilem et le Lycée Louise Michel, nous effectuons une enquête en vue d'améliorer les compétences rédactionnelles des élèves de lycée professionnel et de mieux connaître les pratiques de l'écrit en classe. Cela nous aiderait beaucoup si vous acceptiez de répondre à ce questionnaire sur vos pratiques enseignantes et sur les compétences de vos élèves. Ce questionnaire est anonyme.

Merci d'avance pour votre collaboration.

Âge : -----

Sexe : -----

Ancienneté : -----

Formation(s) (cursus scolaire(s) suivi(s) + concours) :-----

Discipline(s) enseignée(s) : -----
-

Classe(s) concernée(s) (niveau et filière) :-----

I. Vos pratiques de l'écrit

1. Avez-vous une pratique personnelle de lecture ? *(Si non reportez vous directement à la question 3)*

2. Si oui, à quelle fréquence ?

3. Quel genre de lecture faites-vous ?

4. Avez-vous une pratique personnelle d'écriture ? *(Si non reportez vous directement à la rubrique suivante)*

5. Si oui, dans quel(s) contexte(s) écrivez-vous ?

6. Quel type d'écrits ?

7. À quelle fréquence ?

II. L'écrit en classe

1. Selon vous, que doit avant tout faire un élève en classe ? *Entourez le verbe choisi.*

- Parler
- Ecouter
- Écrire
- Lire

2. À quoi sert l'écrit en classe ? *Hiérarchisez vos réponses en les numérotant de 1 à 4 ?*

– à garder les informations importantes

– à mémoriser les informations importantes

– à communiquer

– à s'exprimer

– à apprendre et réfléchir

– autre : -----

2. Selon vous qu'est-ce qu'écrire ?

3. Qu'est-ce que rédiger ?

5. À quoi devrait, selon vous, servir un « atelier rédactionnel » ?

III. Vos élèves et l'écrit

1. Comment décririez-vous les compétences de vos élèves à l'écrit ?

2. Pensez-vous que vos élèves rencontrent des difficultés particulières à l'écrit ?

3. Si oui, quels en seraient, selon vous, les causes ?

4. Selon vous, qu'est-ce qu'une « bonne production écrite » ?

5. À quoi êtes-vous particulièrement attentif lorsque vous évaluez une production écrite ?

6. En fonction de la discipline que vous enseignez, avez-vous des exigences spécifiques à l'écrit ? Si oui, lesquelles ?

7. Pensez-vous que vos élèves aient une pratique personnelle de lecture ? Qu'est-ce qui fonde ce jugement ?

8. Pensez-vous que vos élèves aient une pratique personnelle d'écriture ? Qu'est-ce qui fonde ce jugement ?

9. Complétez cette proposition avec l'adjectif qui convient le mieux selon vous (si vous en choisissez plusieurs vous pouvez les hiérarchiser dans l'ordre croissant) :

Pour vos élèves écrire c'est -----

-difficile

-stressant

-sans intérêt

-stimulant

-facile

– important

En vous remerciant du temps précieux que vous nous avez accordé.

8.9 Annexe 6 : grille « adaptative » d'analyse des productions écrites

Grille d'analyse des productions d'apprenants			
I. La dimension énonciative et la « posture » du sujet-scripteur			
déictiques	absents	présents	dominants
modalisation	absente	réduite	forte
polyphonie	D.D	D.I	D.I.L
	reprise pure	citations	intertexte
II. La dimension sémantique et symbolique			
problématisation	absente	questionnement	manifeste
rapport général/particulier	non articulé	P vers G	G vers P
isotopie	absente	présente	développée
figures symboliques	absentes	présentes	développées
III. La dimension discursive			
cohérence textuelle	les paragraphes		
	absents	décelables	marqués
	les connecteurs logiques		
	absents	répétitifs	variés

	la ponctuation		
	nombreux manques	erreurs	systematique
présence d'implicite	forte	réduite	nulle
respect des codes du genre textuel	manquements importants	maîtrise partielle	imitation/détournement
variété des séquences produites	nulle	réduite	importante
enchaînement des séquences	juxtaposition	enchâssement	
IV. La composante linguistique			
emploi des temps verbaux	hétérogène et incohérent	concordant	homogène
erreurs sur les flexions verbales	nombreuses	moins de 30 %	rare
erreurs d'orthographe grammaticale	nombreuses	moins de 30 %	rare
le vocabulaire	peu varié	étendu	varié et approprié
la syntaxe			
V. La dimension sociopragmatique			
	oui	non	

le texte correspond à l'acte de langage visé			
le texte tient compte du destinataire	oui	non	

8.10 Annexe 7 : grille d'évaluation de l'enseignante pour les comptes-rendus (prétests)

Évaluation d'un rapport de réunion.

Nom de l'élève :

Date :

Une qualité à souligner :

Un point à améliorer en priorité :

Rubrique 1 : observation et restitution des échanges (/20)

- | | |
|--|---------|
| 1. Le compte rendu rapporte fidèlement les informations , les opinions , les décisions , sans contresens, ni omission. Il adapte les informations aux connaissances supposées du destinataire. | 0 1 3 5 |
| 2. Le compte rendu donne des informations suffisantes au destinataire pour se représenter le débat (cadre, date, heures, durée, espace, ordre du jour, circonstances, atmosphère, déroulement, supports ...). | 0 1 2 |
| 3. Le compte rendu intègre une observation critique de la manière dont l' espace est organisé et dont la parole est distribuée, partagée. | 0 1 2 |
| 4. Le compte rendu intègre une évaluation du rôle de l' animateur . | 0 1 |
| 5. Le compte rendu n'est pas un simple récit chronologique ; il élabore une synthèse par sélection et réorganisation. Il privilégie l'essentiel et non l'accessoire. | 0 1 3 5 |
| 6. Le compte rendu laisse au second plan la subjectivité de son auteur. L' énonciation adoptée est constante. Les différents énonciateurs sont aisément identifiables. | 0 1 2 3 |
| 7. Les mentions usuelles sont portées sur le document. | 0 2 |

Rubrique 2 : langue et textualisation (/15)

11. Le texte est **organisé** en paragraphe homogènes et progressifs, articulés entre eux (mots-outils ou connecteurs sémantiques). 0 1 2
12. La **mise en pages** met en évidence la structure du texte (alinéas, paragraphes, titre, intertitres, ponctuation, pagination, marges, soin ...). Les citations sont signalées selon les usages. 0 1 2
13. Une courte **présentation** accroche le lecteur et annonce le contenu. 0 1 2
14. La langue est **correcte**. Le texte est rédigé dans une **syntaxe** acceptable (structures de phrases, accords, modes, temps, référents, pronoms ...). 0 1 2 4
15. Il présente moins de trois erreurs d'**orthographe lexicale** par page. 0 2
16. La langue est fluide. Des **substituts** assurent la progression. 0 1 2
17. Les **titres** sont ajustés au contenu (titres pleins). 0 1

Pénalité	Non-respect des consignes (brièveté, manque de soin, manque de lisibilité, encre non photocopiable ...)	-3
-----------------	---	-----------

La compétence

Rendre compte d'un débat (G4) est vérifiée (*)
Prendre sa place dans une discussion de groupe (Q1) n'est pas vérifiée

Avec la mention :

M S B TB

8.11 Annexe 8 : grille d'analyse des récits produits aux prétests

Grille d'analyse des productions d'apprenants				Les observables
I. La dimension énonciative et la « posture » du sujet-scripteur				
déictiques	absents	présents	dominants	<p>pour les déictiques :</p> <p>présence de certains déictiques : pronoms P1 et P2 +certains usages de « on », CCT et CCL à valeur déictique, passé composé à valeur déictique et présent d'énonciation</p> <p>quantité + ou - adaptée au type de texte (présents = quantité raisonnable pour le type de texte, absents=quantité nulle quel que soit le type de texte, dominants=une quantité de déictiques plus importante que ne le sollicite le type de texte et la consigne)</p>
	absente	réduite	forte	
modalisation				<p>présence de certains verbes ou certains temps à valeur modale, adverbess, adjectifs de différents degrés.</p> <p>Quantité plus ou moins élevée par rapport au nombre de mots, mais aussi en tenant compte du type de texte demandé.</p>
II. La dimension sémantique et symbolique				

tonalité humouristique	comique de répétition	effet de chute	effets de dissonance ?
rapport général/particulier	non articulé	P vers G	G vers P
isotopie	absente	présente	développée
III. La dimension discursive			
cohérence textuelle	présence de paragraphe		

rapport du général au particulier : on considère qu'il y'a un rapport quand des phrases comprenant du présent gnominique, des tournures impersonnelles, des articles à valeur généralisante sont sémantiquement ou syntaxiquement reliées à des propositions abordant le même thème sur un mode plus personnel : présence d'affects, du présent d'énonciation et / ou de pronoms déictiques. Ce critère est directement emprunté à Charlot

typographi.	sémantique	syntaxique
les connecteurs logiques		
absents	réguliers	systematiques
répétitifs		variés

y'a-t-il des paragraphes ? Si oui sont-ils marqués d'un point de vue typographique ? Chaque paragraphe forme-t-il une unité d'un point de vue sémantique ? L'articulation ou la rupture entre chaque paragraphe est-elle marquée d'un point de vue syntaxique ?

présence d'implicite	forte	réduite	nulle

Les connecteurs logiques peuvent être des adverbes, mais aussi différents types de stratégie de liaison : certains CCT peuvent jouer ce rôle. On inclura tous les mots outils, non nécessaires syntaxiquement qui permettent de créer du lien entre différentes phrases ou propositions. Lorsque ces connecteurs articuleront chacun des paragraphes on considèrera leur usage comme « systématique », s'ils permettent une lecture plus ou moins suivie sans recouper avec exactitude le découpage en paragraphes, on dira qu'ils sont réguliers. S'il y'en a peu (moins de deux connecteurs dans l'ensemble du texte), on les considèrera comme absents. Ce critère est néanmoins à moduler en fonction du type de texte.

les éléments de reprise anaphorique	anaphore lexicale	anaphore pronominale	répétition d'un seul syntagme désignationnel	Seront considérés comme « répétitifs » les usages redondants de quelques adverbes comme « mais », « alors » ou « et »... À chaque fois qu'un même connecteur couvrira plus de 30 % des emplois, il sera considéré comme redondant.
V. La compétence narrative				En s'inspirant de Lahire on considèrera la présence d'implicites comme forte lorsque la compréhension du texte s'avèrera impossible en dehors de la communauté discursive de la classe (voire parfois une communauté plus restreinte). Si le texte mobilise des connaissances culturelles partagées au-delà du cercle de la classe et dans une proportion raisonnable ou si quelques éléments demeurent insondables sans gêner la compréhension globale on la considèrera comme réduite.

projection dans la psychologie du personnage	trace des motivations ou pensées du personnage	traces des sentiments du personnage	discours rapporté du personnage
éléments du schéma narratif	situation initiale (cadre)	éléments perturbateur	situation finale
	nombre de péripéties		
temps de la narration	imparfait	passé simple	présent de narration

compter le nombre de verbes dont le procès est à l'un des temps indiqués

éléments de « dramatisation »	verbes d'action	CCT visant à exprimer des aspects cycliques ou soudains dans l'action	
éléments de mise en abyme	type écrit « il était une fois... »	type plus oral « c'est l'histoire de »...	
formules de conteur			
éléments d'archétypes narratifs	conte	romans d'aventure	
Elements purement descriptifs			
énumérations	les juxtapositions énumératives « il y a »... « c'est unqui.... »		
présentatifs			

personnages, situations, décors, suspens, merveilleux...

éléments de description renvoyant au support vidéo	
verbes de perception	
VI. Autres éléments stylistiques intéressants propres à l'élève	

8.12 Annexe 9 : exemple de texte balisé xml

```

1  <?xml version="1.0" encoding="UTF-8"?>
2  <text>
3  <body>
4  <p>Au début on<span type="terminaison" correct="oui" formeattendue="t" formereel="t"> voit</span> une route menant a un marché de la ferme "M
ensuite on<span type="terminaison" correct="oui" formeattendue="t" formereel="t"> voit</span> une taupe qui<span type="terminaison" correct="
formeattendue="e" formereel="e"> cherche</span> quelque chose à<span type="finale" correct="oui" formeattendue="er" formereel="er"> manger</s
<span type="terminaison" correct="oui" formeattendue="d" formereel="d"> apprend</span> après l'existence de se marché grâce a un panneau et<s
"terminaison" correct="non" formeattendue="t" formereel="s"> vois</span> une voiture<span type="finale" formeattendue="er" formereel="é"> pas
contenant de la nourriture alors elle<span type="terminaison" correct="oui" formeattendue="e" formereel="e"> décide</span> de mettre au point
avoir de cette nourriture. Son plan est de<span type="finale" correct="oui" formeattendue="er" formereel="er"> creuser</span> un trou pour fa
<span type="accord_GN" correct = "oui"formeattendue="s" formereel="s"> voitures</span> qui<span type="terminaison" correct="oui" formeattendue
"e"> essaye</span> d'<span type="finale" correct="oui" formeattendue="er" formereel="er">appliquer</span> des <span type="accord_GN" correct
formeattendue="s" formereel="">plan</span> pour que les<span type="accord_GN" correct = "non"formeattendue="s" formereel=""> voiture</span> qu
"terminaison" correct="non" formeattendue="ent" formereel="e"> passe</span> <span type="terminaison" correct="non" formeattendue="ent" former
</span> <span type="finale" correct="oui" formeattendue="er" formereel="er"> tomber</span> de la nourriture le problème c'est que a chaque fo
"accord_GN" correct = "non" formeattendue="la" formereel="le"> le</span> voiture fait<span type="finale" correct="oui" formeattendue="er" form
tomber</span> un peu de nourriture c'est un autre animal qui<span type="terminaison" correct="oui" formeattendue="e" formereel="e"> récupère<
sauf a la fin dans la dernière voiture au lieu que ce soit de la nourriture c'est une vache alors la voiture ce<span type="terminaison" corre
formeattendue="ent" formereel="ent"> passent</span>. </p>
5  <p>La première voiture<span type="terminaison" correct="oui" formeattendue="e" formereel="e"> passe</span> et<span type="terminaison" correct
formeattendue="t" formereel="t"> contient</span> des<span type="accord_GN" correct = "oui" formeattendue="s" formereel="s"> carottes</span>, s
type="terminaison" correct="oui" formeattendue="e" formereel="e"> fonctionne</span> et une carotte<span type="terminaison" correct="oui" form
formereel="e"> tombe</span>, mais avant que la taupe ne la<span type="terminaison" correct="oui" formeattendue="e" formereel="e"> récupère</s
<span type="terminaison" correct="oui" formeattendue="t" formereel="t"> fait</span> <span type="finale" correct="oui" formeattendue="er" form
</span> par un écureuil qui la<span type="terminaison" correct="oui" formeattendue="e" formereel="e"> mange</span>.</p>
6  <p>La seconde voiture<span type="terminaison" correct="oui" formeattendue="e" formereel="e"> passe</span> et<span type="terminaison" correct=
formeattendue="t" formereel="t"> contient</span> des<span type="accord_GN" correct = "oui" formeattendue="s" formereel="s"> épis</span> de maï
type="terminaison" correct="oui" formeattendue="e" formereel="e">ré-fonctionne</span> et 3<span type="accord_GN" correct = "oui" formeattendu
"s"> épis</span> de maïs<span type="terminaison" correct="oui" formeattendue="ent" formereel="ent"> tombent</span>, mais avant que la taupe n
"terminaison" correct="non" formeattendue="e" formereel="ent"> récupèrent</span>, elle se les<span type="terminaison" correct="oui" formeatte
formereel="t"> fait</span> <span type="finale" correct="oui" formeattendue="er" formereel="er"> voler</span> par trois<span type="accord_GN"
formeattendue="s" formereel="s"> poules</span>.</p>
7  <p>La troisième voiture<span type="terminaison" correct="oui" formeattendue="e" formereel="e"> passe</span> et<span type="terminaison" correc
formeattendue="t" formereel="t"> contient</span> plusieurs<span type="accord_GN" correct = "oui" formeattendue="s" formereel="s"> légumes</spa
<span type="terminaison" correct="oui" formeattendue="e" formereel="e"> ré-fonctionne</span> et plusieurs<span type="accord_GN" correct = "oui
"s" formereel="s"> légumes</span> <span type="terminaison" correct="oui" formeattendue="ent" formereel="ent"> tombent</span>, la taupe est<sp
"terminaison" correct="oui" formeattendue="est" formereel="est"> au paradis mais a force de trop attendre, elle se les<span type="terminaison
formeattendue="t" formereel="t"> fait</span> <span type="finale" correct="oui" formeattendue="er" formereel="er"> voler</span> par plusieurs<

```

8.13 Annexe 10 : questionnaires élève sur le rapport à l'écrit (avant expérimentation)

Ecrire@lp : Questionnaire à destination des élèves

Dans le cadre du projet ECRIRE@LP conduit en partenariat par tes enseignantes et le laboratoire de recherche Lidilem, j'aurais besoin de certaines informations complémentaires. Cela m'aiderait beaucoup si tu acceptais de répondre au questionnaire ci-dessous portant sur les séances d'atelier rédactionnel et sur tes pratiques de l'écrit. Tes réponses sont destinées à m'aider dans mes recherches, je serai donc la seule à y avoir accès. Elles ne seront pas communiquées aux enseignants et n'auront donc aucune conséquence sur ton évaluation. Merci d'être le plus sincère possible.

Nom et prénom : ----- Âge : ----

Sexe : -----

Classe(s) concernée(s) (niveau et filière) : ----- Parles-tu d'autres langues que le français ? Si oui, lesquelles et dans quel(s) contexte(s) ?

I. Tes pratiques de l'écrit

Pratiques-tu la lecture ? *Si oui, merci de préciser dans quel(s) contexte(s).*

Si oui, à quelle fréquence ? *Entoure la réponse de ton choix.*

chaque jour

de temps en temps

rarement

Que lis-tu ?

Aimes-tu écrire dans la vie de tous les jours ? *(Si non reporte-toi directement à la rubrique suivante)*

Si oui, dans quel(s) contexte(s) écris-tu ?

Qu'est-ce que tu écris par exemple ?

7. À quelle fréquence ? *Entoure la réponse qui convient.*

chaque jour

de temps en temps

rarement

8. Sur quel(s) support(s) : internet, informatique, papier etc. ?

Merci pour ta participation qui me sera très utile.

Cindy

Ecrire@lp : Questionnaire à destination des élèves

Dans le cadre du projet ECRIRE@LP conduit en partenariat par tes enseignantes et le laboratoire de recherche Lidilem, j'aurais besoin de certaines informations complémentaires. Cela m'aiderait beaucoup si tu acceptais de répondre au questionnaire ci-dessous portant sur les séances d'atelier rédactionnel et sur tes pratiques de l'écrit. Tes réponses sont destinées à m'aider dans mes recherches, je serai donc la seule à y avoir accès. Elles ne seront pas communiquées aux enseignants et n'auront donc aucune conséquence sur ton évaluation. Merci d'être le plus sincère possible.

Nom et prénom : ----- Âge : ----

Sexe : -----

Classe(s) concernée(s) (niveau et filière) : -----

Parles-tu d'autres langues que le français ? Si oui, peux-tu indiquer lesquelles et dans quel(s) contexte(s) ?

II. L'écrit en classe

1. Selon toi, que doit avant tout faire un élève en classe ? *Classe les dans l'ordre de priorité en les numérotant de 1 à 4.*

Parler

Ecouter

Écrire

Lire

2. En classe de français on écrit :

peu

assez

beaucoup — trop

3. Dans les disciplines professionnelles comme l'économie ou la gestion, on écrit :

peu

assez

beaucoup — trop

Qu'écris-tu en classe ?

À quoi sert l'écrit en classe de français ? *Hiérarchise tes réponses en les numérotant de 1 à 4.*

à garder les informations importantes

à mémoriser les informations importantes

à communiquer

à s'exprimer

à apprendre et réfléchir

autre : -----

6. À quoi sert l'écrit en classe dans les disciplines professionnelles ? *Hiérarchise tes réponses en les numérotant de 1 à 4.*

à garder les informations importantes

à mémoriser les informations importantes

à communiquer

à s'exprimer

à apprendre et réfléchir

– autre : -----

Selon toi qu'est-ce qu'écrire ?

D'après toi, qu'est-ce que « bien écrire » ?

Qu'est-ce que rédiger ?

As-tu l'impression de bien écrire ? *Réponds par oui ou non et explique pourquoi.*

Quels sont tes points forts dans le domaine de la lecture ?

Quels sont tes points faibles dans le domaine de la lecture ?

Quels sont tes points forts dans le domaine de l'écriture ?

Quels sont tes points faibles dans le domaine de l'écriture ?

À quoi fais-tu particulièrement attention lorsque tu dois rédiger un devoir sur table ?

Complète cette proposition avec l'adjectif qui convient le mieux selon toi (si tu en choisis plusieurs tu peux les hiérarchiser à l'aide d'un numéro dans l'ordre croissant) : Pour moi, écrire c'est -----

405

-difficile

-stressant

-sans intérêt

-stimulant

-facile

-important

Merci pour ta participation qui me sera très utile.

Cindy

Ecrire@lp : Questionnaire à destination des élèves

Dans le cadre du projet ECRIRE@LP conduit en partenariat par tes enseignantes et le laboratoire de recherche Lidilem, j'aurais besoin de certaines informations complémentaires. Cela m'aiderait beaucoup si tu acceptais de répondre au questionnaire ci-dessous portant sur les séances d'atelier rédactionnel et sur tes pratiques de l'écrit. Tes réponses sont destinées à m'aider dans mes recherches, je serai donc la seule à y avoir accès. Elles ne seront pas communiquées aux enseignants et n'auront donc aucune conséquence sur ton évaluation. Merci d'être le plus sincère possible.

Nom et prénom : ----- Âge : ----

Sexe : -----

Classe(s) concernée(s) (niveau et filière) : -----

Parles-tu d'autres langues que le français ? Si oui, peux-tu indiquer lesquelles et dans quel(s) contexte(s) ?

III. Les séances d'atelier rédactionnel :

À ton avis, à quoi servent les séances d'atelier rédactionnel ?

Ces séances ont-elles été utiles pour toi ? Pourquoi ?

Qu'as-tu appris lors de ces séances ?

406

As-tu aimé ces séances ? Pourquoi ?

À ton avis, quelles améliorations pourraient être apportées à ces séances pour davantage aider les élèves ?

Quelles suggestions ferais-tu pour améliorer ces séances ?

Merci pour ta participation qui me sera très utile.

Cindy

8.14 Annexe 11 : fiches de langue

Séance 11 : Orthographe des terminaisons verbales

Objectifs de la séance 1 :

Savoir choisir la bonne orthographe entre « er » et « é »

Savoir choisir la bonne orthographe entre « é », « er », « ais », « ez »....

Savoir identifier un verbe à l'imparfait, à l'infinitif ou au présent

Savoir choisir la bonne terminaison verbale en fonction du temps

Savoir accorder un verbe avec son sujet

Activité 1 : Comment choisir entre « er » et « é » ?

Temps de travail individuel

1. Remplacer le signe * par « er » ou « é »

il est très attach*.

Il doit attach* la corde.

Ce cours est en train de me saoul*.

Il s'est saoul* hier.

2. Classer les différentes orthographe d'attach* que vous venez d'écrire dans le tableau suivant :

	1 ^{er} groupe	3 ^e groupe
infinitif		mordre
Participe passé		mordu

Compléter la règle suivante :

3. Temps de travail en classe entière :

Pour décider si je dois écrire « er » ou « é », je remplace mon verbe du ----- groupe par un verbe du ----- groupe comme ----- car, pour les verbes du ----- groupe, la différence entre le verbe à l'----- et au participe passé, s'entend.

Activité 2 : Comment choisir entre « er », « ez », « é » et « ais/ait »

Temps de travail individuel

1. Remplacer le signe * par « er », « ez », « é », « ais » ou « ait »

1. Quand j'étais au collège, si un cours me saoul*, je partais.

2. Cet exercice est en train de me saoul*.
3. Quand vous sortez le samedi soir : est-ce que vous vous saoul* ?
4. Le cours d'hier l'a saoul*.

2. Classer les différentes orthographes de saoul* que vous venez d'écrire dans le tableau :

	1 er groupe	3 ème groupe
infinitif		mordre
Participe passé		mordu
Imparfait		mordais/mordait/mordaient
Présent		mordez

Temps de travail en classe entière :

3. Dictée : je vais vous dicter des phrases, si le verbe en * est à l'infinitif, on lève la main gauche, s'il est au participe passé on lève la main droite, s'il est à l'imparfait on lève les deux mains, s'il est au présent, on se lève.

J'ai pass* toute la nuit à y réfléchir.

Je n'arriv* pas à dormir.

Je me demande si nous avons raison de pass* autant de temps sur ce sujet.

4. Compléter la règle suivante suivante :

A la fin d'un verbe, pour savoir si je dois écrire le son *, « er », « é », « ----- », « ----- »/ « ait »/« aient », je dois d'abord me demander à quel -----, le ----- est conjugué.

Activité 3 : Accord du verbe

Temps de travail individuel :

1. Entourer le verbe, le relier à son sujet, puis remplacer * par la terminaison qui convient.

1. J'ai pass* toute la nuit à pens* à lui.

2. Lucie m'a parl* de ce qui la préoccup*.

2. Entourer le verbe, le relier à son sujet, puis corriger la terminaison du verbe si nécessaire.

1. Je vous attendez.

2. Je les croyais plus courageux qu'ils ne l'étais.

Temps de travail en classe entière :

3. Compléter la règle suivante :

Pour choisir la terminaison qui convient à la fin d'un verbe, après avoir identifié le ----- auquel ce verbe est conjugué, je dois me demander quel est son s----- et faire l'accord qui convient.

Activité 4 :

Temps de travail individuel :

1. A l'aide du memento, corriger les erreurs de terminaisons verbales dans le dernier paragraphe de son texte.

Memento :

Pour choisir la bonne orthographe à la fin d'un verbe, je dois d'abord me demander à quel temps ce verbe est conjugué.

S'il s'agit d'un verbe en *, je peux reconnaître l'infinitif du participe passé en essayant de le remplacer par un verbe du troisième groupe.

Une fois, que je sais à quel temps le verbe est conjugué, je dois identifier le sujet du verbe pour savoir si je dois ajouter à la marque de temps une marque de pluriel ou non.

Séance 12 : Fiche élève

Activité 1 : apprendre à ponctuer

1. Selon toi, où se situe l'erreur de ponctuation dans chaque énoncé ? Quel signe de ponctuation faut-il ajouter ou enlever pour que la phrase soit correcte ?

1. L'obtention de mon baccalauréat professionnel en tant que technicien d'étude du bâtiment, m'a permis de me forger un socle de compétences générales en entreprise.

2. Étudiant en première année de DUT Génie Civil-Construction Durable à l'IUT 1 Grenoble (École Nationale de l'Enseignement Professionnel Supérieur). Je suis à la recherche d'un stage ouvrier afin d'avoir une vision plus vaste du BTP.

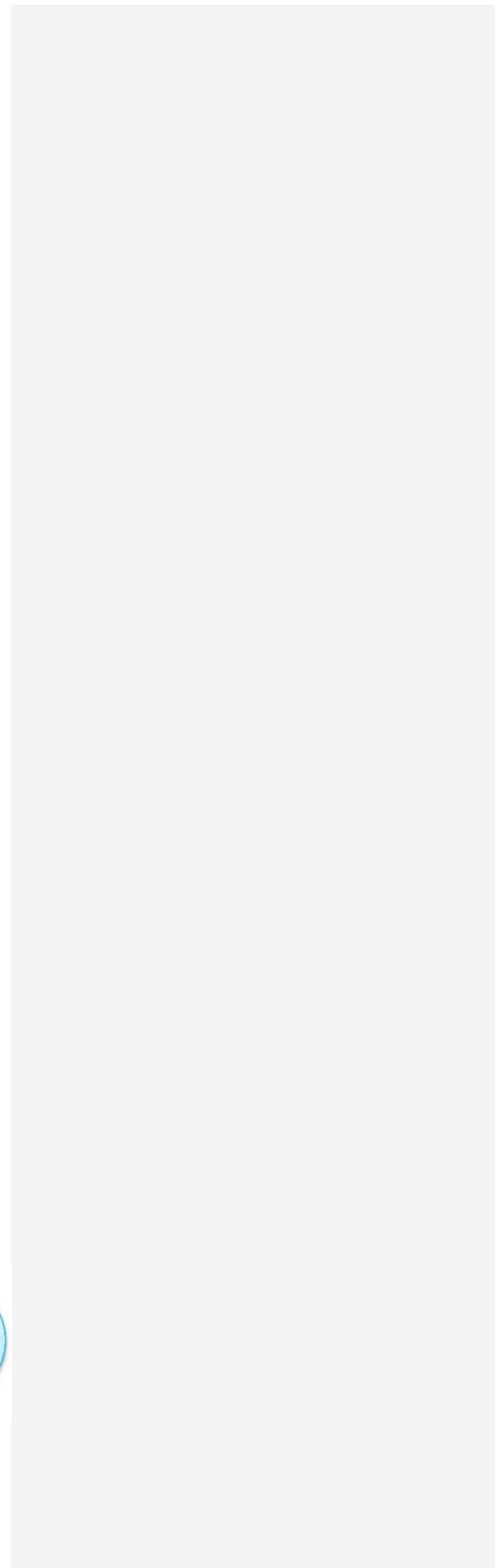
3. Cindy, la chercheuse de l'Université Grenoble Alpes a animé des séances d'atelier rédactionnel au lycée Louise Michel.

8.15 Annexe 12 : exemple de grille d'autoévaluation du portfolio

Mes compétences linguistiques			
Je sais	activité de l'atelier	oui	non
repérer des pronoms dans un texte	travail sur les incipits	X	
identifier si un texte est écrit à la première ou à la troisième personne	travail sur les incipits	X	
trouver qui parle dans un texte à l'aide d'indices (comme les pronoms et les noms)	travail sur les incipits	X	
identifier un déterminant	travail sur le titre de la chronique	X	
construire un groupe nom+ déterminant	travail sur le titre de la chronique	X	
choisir la bonne orthographe entre "er" et "è"	travail d'orthographe sur les finales en "è", "er" ...		X
choisir la bonne orthographe entre "é" et "ais" ou "ai"	travail d'orthographe sur les finales en "é", "er" ...		X
corriger des erreurs dans le texte d'un autre sur les terminaisons en "er", "é" ou "ais" ...	travail d'orthographe sur les finales en "é", "er" ...		X
corriger des erreurs dans mon texte sur les terminaisons en "er", "é" ou "ais" ...	travail d'orthographe sur les finales en "é", "er" ...		X
définir ce qu'est un paragraphe	séance d'écriture à plusieurs mains		X
écrire un paragraphe qui s'inscrit à la suite du précédent	séance d'écriture à plusieurs mains		X
décaler / construire mon texte en plusieurs paragraphes	séance d'écriture à plusieurs mains		X
reconnaitre un verbe	travail d'orthographe sur les terminaisons des verbes	X	
reconnaitre un verbe conjugué d'un verbe à l'infinitif	travail d'orthographe sur les terminaisons des verbes	X	
choisir la bonne terminaison verbale en fonction du temps	travail d'orthographe sur les terminaisons des verbes		X
choisir la bonne terminaison verbale en fonction du sujet	travail d'orthographe sur les terminaisons des verbes		X
corriger des erreurs de conjugaisons dans le texte d'un autre	travail d'orthographe sur les terminaisons des verbes		X
corriger des erreurs de conjugaisons dans mon texte	travail d'orthographe sur les terminaisons des verbes		X
ponctuer un énoncé	séance 12		X



Mon Portfolio



De Compétences

Ma Chronique

LA FILLE REBELLE

C'était le jeudi 30 août de l'année 2001, je viens de naître, mes parents ont décidé de m'appeler Rebelle Martin. Je suis une petite fille brune, aux yeux gris, un bébé avec un bon poids et une bonne taille. Je suis un bébé pas calme du tout.

Seize ans après, on se rend compte que mon prénom est ma définition.

Je suis quelqu'un de sensible, même si je ne le révèle pas, courageuse, une fille très forte malgré ma sensibilité.

J'ai un peu un style sportif, je n'aime pas m'habiller de façon féminine. Je ne porte que des survêtements, des baskets et les casquettes comme accessoires. Toutes les filles me critiquent, mais cela n'est pas important à mes yeux.

Je ne suis pas du tout sage, surtout en cours, et aux cours d'Espagnol. Déjà, je n'aime pas ma professeure, et ses cours non plus. Lundi matin, à 8H00, c'est l'heure d'Espagnol, je rentre dans la classe, après avoir raté plusieurs cours. Même pas 20 minutes de cours, et on se fait du rentre dedans, donc elle m'exclut de son cours, accompagnée d'un rapport d'incident. Le lendemain matin, je reçois une convocation pour le 05 MAI, à 10H00, au bureau de la CPE. Deux jours après, ma mère reçoit un courrier du lycée dans la boîte aux lettres. C'est une convocation ! Elle aussi a été convoquée le même jour et à la même heure que moi, et au même bureau. Un entretien avec la CPE, la professeure d'Espagnol et ma mère approche.

Jour J ! L'entretien commence dans 5 minutes. Quel stress !

L'heure est arrivée, tout le monde est présent.

La prof d'Espagnol ne fait rien d'autre à part me descendre. Pas un compliment. Ça commence bien ! Après 36 minutes d'entretien, une décision a été prise. Une semaine d'exclusion juste avant les vacances de Pâques.

Lundi matin, c'est la semaine dont je suis exclue. Quel ennui ! Envie de faire du shopping.

Je voulais de nouveaux vêtements. Pour cela, je décide de faire du baby-sitting pendant les vacances de Pâques pour me faire un peu d'argent... il faut que je rédige une annonce...hum hum que dire... aller je me lance :

Jeune fille de 17 ans, sérieuse, sensible, courageuse et aimant les enfants vous propose ses services pour garder vos enfants durant les vacances du lundi au vendredi de 7h à 19h.

Vous pouvez me contacter par téléphone au 06.65.85.00.08 ou par mail :

rebelle.martin@gmail.com

Commenté [BR1]: Penser à mettre le titre de votre chronique ...

Commenté [BR2]: Superbe accroche, claire et déjà riche en détails, nous sommes déjà bien immergé !

Commenté [BR3]: Trouver un autre mot.

Commenté [BR4]: Il manque une préposition

Commenté [BR5]: Changer le verbe

Commenté [BR6]: Il manque le verbe conjugué pour comprendre la phrase

Commenté [BR7]: Nous ne ressentons pas qu'il y a une intrigue qui se prépare ...

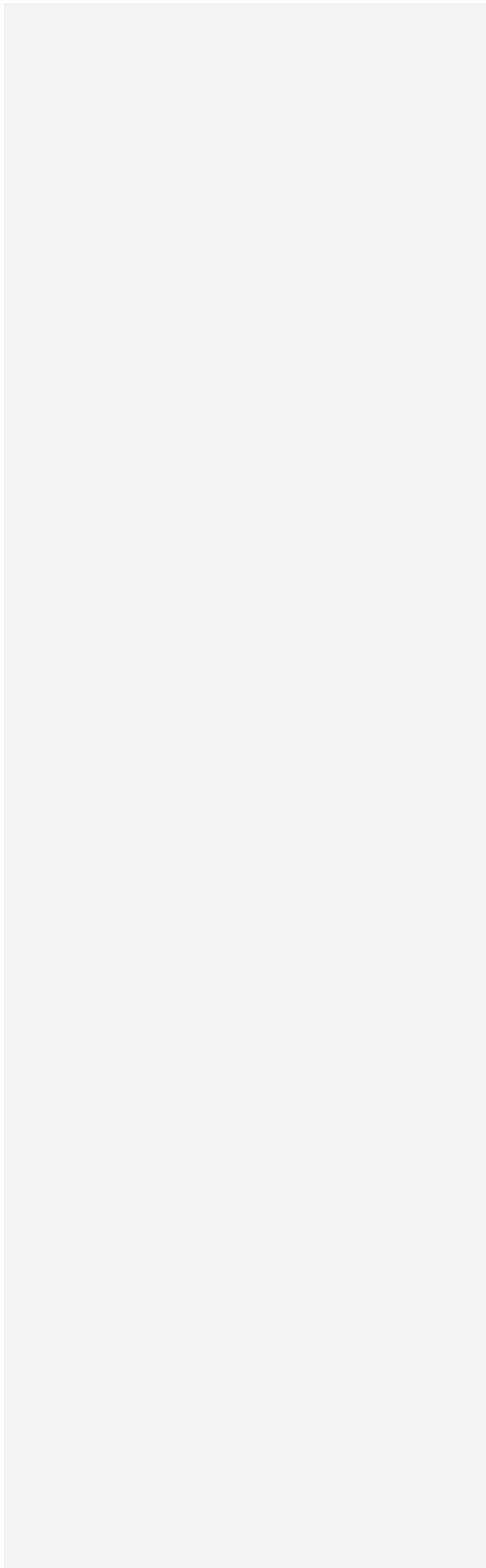
Auto-évaluation des écrits professionnels

Familles/catégories	Ecrits professionnels	Je sais le reconnaître	Je sais le lire	Je sais l'écrire
Formulaires	Descriptif technique			

	Fiche sanitaire ;	X	X	
	Fiche d'inscription ;	X	X	
	Autorisations Parentales ;	X	X	X
	Décharge de responsabilité ;	X	X	X
	L'ACM ;			
	AST ;	X	X	
	Tableau statistique ;	X	X	X
	Questionnaire de satisfaction ;	X	X	
Juridique	reconnaissance honoraires ;	X		
	Compromis de vente ;	X		
	Procès-verbal ;			
	Plan Cadastral			
	Procurations,	X		
	Diagnostics ;	X		
	Loi ALUR ;			
	Pouvoirs ;			
	Récépissé de la SRU ;			
	Règlement Copropriété ;	X		
	Assemblée Général ;			
	Carnet entretien ;	X		
	Des arrêtés municipaux ;			
	Mandat simple (exclusif) ;			
	Documents de Financement ;			
Documents RH	CV ;	X	X	X
	Congés ;	X	X	
	Lettre de remerciement ;	X	X	X
	Lettres de motivations ;	X	X	X
Documents achats	Factures d'eaux ;	X	X	
	Texte de commercialisation ;			
Logiciels	Création tableau sur Word convocation visite médicale ;	X	X	X
	Saisir montant chèques sur Excel ;	X		
	Taper une lettre sur Word ;	X	X	X
	Tableau Excel les notes des élèves ;	X	X	X
	Mails ;	X	X	X
	SMS	X	X	X

Atelier Rédactionnel

Je sais	activité de l'atelier	oui	non	pas toujours
repérer des pronoms dans un texte	travail sur les incipits	X		
identifier si un texte est écrit à la première ou à la troisième personne	travail sur les incipits	X		
trouver qui parle dans un texte à l'aide d'indices (comme les pronoms et les noms)	travail sur les incipits	X		
identifier un déterminant	travail sur le titre de la chronique	X		
construire un groupe nom + déterminant	travail sur le titre de la chronique	X		
choisir la bonne orthographe entre « er » et « é »	travail d'orthographe sur les finales en « é », « er »...	X		
choisir la bonne orthographe entre « é » et « ais » ou « ai »	travail d'orthographe sur les finales en « é », « er »...	X		
corriger des erreurs dans le texte d'un autre sur les terminaisons en « er », « é » ou « ais »...	travail d'orthographe sur les finales en « é », « er »...	X		
corriger des erreurs dans mon texte sur les terminaisons en « er », « é » ou « ais »...	travail d'orthographe sur les finales en « é », « er »...	X		
définir ce qu'est un paragraphe	séance d'écriture à plusieurs mains	X		
écrire un paragraphe qui s'inscrit à la suite du précédent	séance d'écriture à plusieurs mains	X		
découper/construire mon texte en plusieurs paragraphes	séance d'écriture à plusieurs mains	X		
reconnaitre un verbe	travail d'orthographe sur les terminaisons des verbes	X		
reconnaitre un verbe conjugué d'un verbe à l'infinitif	travail d'orthographe sur les terminaisons des verbes	X		
choisir la bonne terminaison verbale en fonction du temps	travail d'orthographe sur les terminaisons des verbes			X
choisir la bonne terminaison verbale en fonction du sujet	travail d'orthographe sur les terminaisons des verbes			X
corriger des erreurs de conjugaisons dans le texte d'un autre	travail d'orthographe sur les terminaisons des verbes			X
corriger des erreurs de conjugaisons dans mon texte	travail d'orthographe sur les terminaisons des verbes			X
ponctuer un énoncé	séance 12			X



Mes compétences de rédacteur		
Je sais	oui	non pas toujours

Produire une unité de texte construite : le paragraphe	X		
Produire une suite de texte cohérente	X		
Produire une suite de texte qui corresponde aux horizons d'attente du lecteur			X
Reproduire le ton et le style d'un autre auteur			X
Définir ce qu'est un paragraphe	X		
Découper mon texte en paragraphes	X		
Planifier un récit (prévoir les différentes étapes avant d'écrire)	X		
Réaliser le portrait d'un personnage	X		
Rédiger un incipit qui donne toutes les informations nécessaires à mon lecteur			X
Produire un dialogue	X		
Produire un monologue	X		
Produire une description	X		
Produire un auto-portrait	X		
Produire un CV	X		
Produire un récit fictif à la première personne			X
Générer du suspense pour donner envie à mon lecteur de lire la suite	X		
Réviser mon texte et le modifier en tenant compte du lecteur			X
Relire mon texte pour corriger des erreurs d'orthographe	X		
Réviser mon texte et le modifier de manière à le rendre plus cohérent			X
Ecrire une liste	X		
Produire un tableau qui permettent de classer des documents en fonction de différents critères			X
transformer une liste en tableau	X		
transformer une liste en inventaire	X		

Atelier Rédactionnel

Mes compétences de lecteur			
Je sais	oui	non	pas toujours
identifier le narrateur d'un texte	X		
faire la différence entre narrateur et auteur	X		
reconnaître un dialogue	X		
reconnaître monologue	X		
reconnaître une description	X		
identifier les caractéristiques d'un genre comme la chronique	X		
faire des hypothèses sur la suite d'un texte en fonction de son incipit			X
faire des hypothèses sur la suite d'un texte en fonction du type de texte			X
reconnaître un bon C.V	X		
identifier si le langage utilisé dans un écrit est adapté au type d'écrit (par exemple pour les écrits professionnels)	X		
identifier les éléments qui, dans un texte, me donnent envie de lire la suite	X		
reconnaître si un texte est cohérent ou non			X
repérer des erreurs d'orthographe ou de construction dans le texte d'un autre	X		
juger si un texte correspond bien aux caractéristiques du type de texte auquel il appartient (la chronique , le C.V , la lettre de motivation...)	X		

8.17 Annexe 14 : Guide d'entretien enseignant postexpérimentation

I. Evolution dans les représentations des enseignants

Comment jugez-vous désormais la compétence rédactionnelle de vos élèves ?

Pensez-vous que vos élèves rencontrent encore des difficultés particulières à l'écrit ? Si oui, lesquelles ?

II. Evaluation du dispositif par les enseignants

Au cours du projet avez-vous observé des changements chez vos élèves quant à leurs sentiments envers l'écriture ?

Pensez-vous que ce projet a eu un effet sur les compétences en écriture et la motivation à écrire de vos élèves ?

Au cours du projet avez-vous observé des changements chez vos élèves quant à leurs sentiments ou leurs comportements vis-à-vis de la langue ?

Au cours du projet avez-vous observé des changements chez vos élèves quant à leurs sentiments ou leurs comportements envers l'école ?

III. Le développement professionnel

Pensez-vous que ce projet a provoqué des changements dans la dynamique de classe ? Dans votre relation aux élèves ?

Dans votre relation à l'enseignant avec lequel vous co-animiez ?

Quel souvenir garderez-vous de cette expérience de participation à un projet de recherche-action ?

Avez-vous le sentiment que ce projet a changé quelque chose dans votre manière d'enseigner ?

8.18 Annexe 15 : Questionnaire à destination des enseignants hors projet

Questionnaires rapport à l'écrit des élèves de LP : bilan final

Dans le cadre du projet ECRIRE@LP conduit en partenariat par le laboratoire de recherche Lidilem et le Lycée Louise Michel, qui vise améliorer les compétences rédactionnelles des élèves de lycée professionnel, nous vous avons sollicités en Janvier 2017 pour une première enquête.

Vos réponses nous ont permis de mieux cerner les besoins de ce public et nous ont délivré des informations précieuses nous permettant de mettre en place un dispositif expérimental dans l'une des classes de votre établissement. Afin de faire le point, maintenant que nous arrivons au terme du projet de recherche, nous aurions à nouveau de besoin de vous. Cela nous aiderait beaucoup, dans une démarche comparative par rapport à cette première enquête effectuée il y « a deux ans, si vous acceptiez de répondre à ce questionnaire sur vos pratiques enseignantes et sur les compétences de vos élèves.

Ce questionnaire est anonyme

Il y a 17 questions dans ce questionnaire.

Age *

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

Sexe *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Femme

Homme

Années d'ancienneté *

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

Quelle est votre formation initiale ? (cursus et concours) *

Veillez écrire votre réponse ici :

Discipline(s) enseignée(s) *

Veillez écrire votre réponse ici :

Classe(s) concernée(s) (niveau et filière)

Veillez écrire votre réponse ici :

Selon vous, que doit avant tout faire un élève en classe ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

parler

écouter

écrire

lire

À quoi sert l'écrit en classe ? *Classez du plus important au moins important.*

Vos réponses doivent être différentes, et vous devez les classer dans l'ordre.

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 6

à garder les informations importantes

à mémoriser les informations importantes

à communiquer

à s'exprimer

à apprendre et réfléchir

autre

Selon vous, qu'est-ce qu' "écrire" ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

Selon vous, qu'est-ce que "rédiger" ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

A quoi devrait, selon vous, servir un "atelier rédactionnel" ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

Comment décririez-vous les compétences de vos élèves ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

Pensez-vous que vos élèves rencontrent des difficultés particulières à l'écrit ? Si oui, merci de détailler. *

Veillez écrire votre réponse ici :

Si oui, quelles seraient, selon vous, les causes de ces difficultés ?

Veillez écrire votre réponse ici :

Pensez-vous que vos élèves aient une pratique personnelle de lecture ? Qu'est-ce qui fonde ce jugement ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

Pensez-vous que vos élèves aient une pratique personnelle d'écriture ? Qu'est-ce qui fonde ce jugement ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

Complétez cette proposition avec l'adjectif qui convient le mieux selon vous :

Pour vos élèves écrire c'est... *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

difficile

stressant

sans intérêt

stimulant

facile

important

Autre

Merci pour le temps précieux que vous nous avez accordé.

Envoyer votre questionnaire.

Merci d'avoir complété ce questionnaire.

8.19 Annexe 16 : Grille d'évaluation enseignante lettre de réclamation (posttest)

Grille d'évaluation lettre en Gestion-Administration

NOM :

Prénom :

Classe :

Date :

	Degré 3	Degré 2	Degré 1	
Critères	3 points	2 points	1 - 0 point	NOMBRE DE POINTS
Normes de présentation	<ul style="list-style-type: none"> Les normes ont été respectées en grande partie 	<ul style="list-style-type: none"> Les normes n'ont été respectées que partiellement 	<ul style="list-style-type: none"> Les normes n'ont pas été respectées 	

	14 - 10 points	9 - 6 points	5 - 0 points	
Contenu	<ul style="list-style-type: none"> Les éléments essentiels y figurent 	<ul style="list-style-type: none"> Les éléments essentiels y figurent partiellement 	<ul style="list-style-type: none"> Trop peu d'éléments pour qu'il y ait construction de sens 	

	3 points	2 points	1 - 0 point	
Construction/Expression et correction de la langue française	<ul style="list-style-type: none"> L'ensemble forme un texte en grande partie structuré (paragraphe) et cohérent, enchaînement assez logique des éléments essentiels Quelques erreurs de grammaire, Quelques erreurs (syntaxe et orthographe) 	<ul style="list-style-type: none"> L'ensemble n'est pas très bien structuré Des erreurs de grammaire De nombreuses erreurs (syntaxe et orthographe) 	<ul style="list-style-type: none"> Quelques éléments de sens juxtaposés Grammaire et vocabulaire insuffisants ou inappropriés Graves erreurs 	
			Note sur 20	

8.20 Annexe 17 : Questionnaire sur le rapport à l'écrit des élèves (postexpérimentation)

Enquête final sur le rapport à l'écrit

L'année dernière, vous avez pris le temps de répondre à trois questionnaires qui m'ont permis de mieux comprendre votre manière d'envisager l'écrit en classe et votre rapport aux différentes activités de lecture et d'écriture. Ces premiers questionnaires m'ont été très utiles afin de préparer notre expérience d'atelier et je vous en remercie. Aujourd'hui, afin de dresser un premier bilan de cette expérience, j'aurais besoin de refaire le point sur les séances d'atelier que nous venons de faire, mais aussi sur votre perception des tâches d'écriture en général. Je vous serais donc très reconnaissante de bien vouloir remplir ce second questionnaire qui, en reprenant un certain nombre de questions, devrait me permettre de mesurer l'évolution de votre rapport à l'écrit.

I. Revenons d'abord sur les séances d'atelier rédactionnel

1. Résume en quelques phrases ce que nous avons fait sur les 14 séances d'atelier que nous avons passé ensemble.

2. À ton avis, à quoi servent les séances d'atelier rédactionnel ?

3. Qu'as-tu appris lors de ces séances ?

4. Ces séances ont-elles changé quelque chose dans ta manière de percevoir l'écrit ou l'atelier rédactionnel ? Si oui peux-tu nous expliquer ce qui a changé ?

5. As-tu aimé ces séances ? Pourquoi ?

II. Revenons maintenant sur ta conception de l'écrit en général

1. Selon toi, qu'est-ce qu'écrire ?

2. D'après toi, qu'est-ce que "bien écrire" ?

3. Complète cette proposition avec l'adjectif qui convient le mieux selon toi (si tu en choisis plusieurs tu peux les hiérarchiser à l'aide d'un numéro dans l'ordre croissant) :

Pour moi, écrire c'est -----

-difficile

-stressant

-sans intérêt

-stimulant

-facile

-important

III. Sur tes pratiques personnelles

1. Pratiques-tu la lecture en dehors du lycée et des stages ?
2. Si oui, que lis-tu ?
3. Pratiques-tu l'écriture en dehors du lycée et des stages ?
4. Si oui, qu'écris-tu ?

IV. Zoomons maintenant sur tes compétences scolaires

1. As-tu l'impression de "bien réussir»tes écrits scolaires ? *Réponds par oui ou non et explique pourquoi.*
2. Au lycée, quels sont tes points forts dans le domaine de la lecture ?
3. Au lycée, quels sont tes points faibles dans le domaine de la lecture ?
4. Au lycée, quels sont tes points forts dans le domaine de l'écriture ?

5. Au lycée, quels sont tes points faibles dans le domaine de l'écriture ?

6. À quoi fais-tu particulièrement attention lorsque tu dois rédiger un devoir sur table ?

7. À quoi sert l'écrit en classe ? *Hiérarchise tes réponses en les numérotant de 1 à 4.*

- à garder les informations importantes
- à mémoriser les informations importantes
- à communiquer
- à s'exprimer
- à apprendre et réfléchir
- autre : -----

V. Zoomons maintenant sur tes compétences professionnelles

1. As-tu l'impression de "bien réussir" tes écrits professionnels ? Réponds par oui ou non et explique pourquoi.

2. En stage, quels sont tes points forts dans le domaine de l'écriture ?

3. En stage, quels sont tes points faibles dans le domaine de l'écriture ?

4. À quoi sert l'écrit dans ton futur métier ? Hiérarchise tes réponses en les numérotant de 1 à 4.

- à garder les informations importantes
- à mémoriser les informations importantes
- à communiquer
- à s'exprimer
- à apprendre et réfléchir
- – autre : -----

8.21 Annexe 18 : Tableaux récapitulatifs des produits intermédiaires de l'expérimentation

Produits des activités centrées sur la compréhension écrite					
élève	carreaux personnage You	exercice de compréhension sur l'énonciation	CV de You	grille d'évaluation d'un bon incipit (classe)	évaluation/compréhension incipit d'un camarade
I12X					X
I13X			X		
I2X	X	X	X	X	X
I3X	X	X		X	X
I5X		X		X	X
I0X		X	X		
I9X		X	X	X	
I10X		X	X	X	X
I11X	X	X	X		X
I0Y					X
I2Y					
I3Y		X	X		X
I4Y					
I7Y			X		X

Produits des activités centrées sur la langue			
élève	V.2 incipit	fiche d'orthographe sur les finales en é	fiche de langue sur la ponctuation
I12X	X	X	
I13X	X		X
I2X	X	X	X
I3X	X	X	X
I5X	X	X	X
I0X	X	X	
I9X	X	X	X
I10X	X	X	
I11X	X	X	
I0Y	X	X	
I2Y		X	
I3Y	X	X	
I4Y		X	

Produits des activités centrées sur la production							
Élève	construction titre et projet ma chronique	carreaux mon personnage	portrait de mon personnage	CV mon personnage	incipit V.1	paragraphe 2 incipit écrit à plusieurs mains	fiche de préparation écrit professionnel intégré à la chronique
I12X	X	X	X	X	X		
I13X	X	X	X	X	X	X	X
I2X	X	X	X	X	X	X	X
I3X		X		X	X	X	X
I5X	X	X	X	X	X	X	X
I0X			X	X	X		X
I9X	X	X	X		X		X
I10X	X	X	X	X	X	X	X
I11X	X	X	X		X	X	
I0Y	X	X	X	X	X	X	
I2Y	X	X	X				X
I3Y				X	X	X	
I4Y	X	X	X	X		X	
I7Y				X		X	X

Produits des activités métascripturales							
élève	définition individuelle de la chronique	définition de classe de la chronique	conseils de réécriture	définition individuelle paragraphe	définition de classe du paragraphe	liste d'écrits faite en groupe	tableau de classement d'écrits pro fait en groupe
I12X	X	X		X	X		
I13X			X				
I2X	X	X			X	X	
I3X	X	X	X		X		
I5X	X	X	X		X		
I0X	X	X	X				
I9X	X	X	X		X		
I10X	X	X	X	X	X		X
I11X	X	X	X		X		
I0Y			X	X	X		
I2Y							
I3Y	X	X	X		X		
I4Y	X	X			X		
I7Y	X	X	X			X	X

8.22 Annexe 19 : Grille d'observation des séances d'expérimentation à destination des enseignantes

Grille d'observation et d'analyse réflexive des séances d'atelier

- **Date et numéro de la séance observée :**
- **Nom de l'observatrice :**

Observation d'une activité :

Numéro de l'activité observée	
Durée de l'activité	
Temps consacré à la lecture	
Temps consacré à l'écriture	
Temps consacré à la passation de consigne	
Temps d'interaction	

part de l'écrit				
pratiques de la lecture	silencieuse	collective		
Fonction du texte lu	Modèle à imiter	Ressource à piller	Objet de discussion et d'appréciation esthétique	
pratiques de l'écriture	solitaire	En groupes de 2, 3...	En classe entière	
fonctions de l'écrit mobilisées	mémoriser	réfléchir	communiquer	Fonction créative
guidage dans la production	avant	pendant	après	
Modalités de guidage à renseigner dans le cahier d'observation				

Niveau de réflexivité dans l'activité				
occurrences de métalangage (figure de style, commentaire portant sur la langue, commentaire portant sur l'énonciation ou la construction du texte)				
rôle du métalangage	correction	ens.	app.(par l'élève)	

émetteurs du métalangage	ens pro	ens lettres	élèves	Cindy

Le canevas de l'atelier		
nombre d'activités	durée moyenne d'une activité	
phase de motivation	phase de socialisation	
retours de lecture	hétérocorrection	Ecriture à plusieurs mains

**II.
Observations
sur
l'ensemble de
la séance**

Le climat de classe			
Attitude des pairs pendant la lecture des textes	bienveillante	moqueuse	indifférente
posture des élèves	passive	participative	attentive
les interactions verbales	P/ E	E/P	E/E
qualité des échanges élève /enseignant	Q/R	Inj/Execution	tours de parole
la part de la discipline	forte	moyenne	réduite
Un moment qui vous a marqué pendant la séance (pic d'attention, qualité de calme, moment de désordre, autres..) à raconter dans le cahier d'observation			

Commentaire libre : Noter ce que vous retenez, à titre personnel, de cette séance dans le cahier d'observation.

Résumé

Mots-clés : didactique de l'écrit, littératie, rapport à l'écrit, sujet-scripteur, compétences scripturales

Cette thèse, qui s'intéresse à la didactique de l'écrit au lycée professionnel, s'inscrit dans le cadre d'un projet labellisé Institut Carnot de l'Éducation pour sa dimension de lutte contre les inégalités scolaires.

Cette recherche-action avait essentiellement pour but de proposer un dispositif pédagogique visant l'amélioration des compétences rédactionnelles des élèves de lycée professionnel, plus particulièrement dans les filières gestion-administration. Une première partie de mon travail de thèse a consisté à effectuer un premier diagnostic pour tenter d'identifier les difficultés qui pouvaient être propres au public de lycée professionnel (et plus particulièrement aux élèves à priori moins pourvus en capital scolaire). Il s'agissait également de collecter et d'analyser des productions écrites d'élèves et de procéder à des enquêtes sur le terrain afin d'identifier des compétences effectives souvent ignorées (Penloup, 2007) et les zones de difficultés des élèves. Durant cette phase de diagnostic, nous avons également observé les pratiques effectives de classe pour essayer d'identifier des freins et des leviers potentiels — en étant particulièrement attentive aux pratiques différenciatrices susceptibles d'entraver la progression de certains élèves (Bautier & Rayou, 2014) —.

La deuxième étape de notre recherche consistait à concevoir et proposer aux enseignantes un dispositif pédagogique adapté. En partant du postulat que les difficultés rédactionnelles rencontrées par les élèves étaient en partie liées à un rapport insuffisamment réflexif à l'écrit, nous avons conçu un dispositif intégré qui associe des activités linguistiques à un travail métascriptural, centré sur la production écrite. Le postulat de départ étant que, pour faire progresser ces élèves, nous devons travailler conjointement les compétences rédactionnelles et le rapport à l'écrit, dans une approche transversale des compétences littéraciques.

Les données collectées nous ont permis d'identifier un certain nombre de difficultés dans des domaines jusqu'alors peu interrogés : la ponctuation, la mise en paragraphes, la gestion des implicites. Nous avons également collecté des données très intéressantes concernant le rapport à l'écrit des élèves et des enseignants et leurs potentielles conséquences sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit dans ce contexte de LP. Tous ces éléments nous ont permis de dégager des pistes didactiques originales, susceptibles de renouveler la réflexion dans ce domaine. Les résultats de l'expérimentation, quant à eux, tendent à montrer que l'on peut agir positivement sur les compétences rédactionnelles des élèves et notamment sur les aspects discursifs en mettant en place des tâches métascripturales avec un haut niveau d'exigence dans des classes considérées comme « faibles ». Ils montrent également des effets du dispositif sur les représentations de l'écrit des élèves comme des enseignants.

Enfin, les données que nous avons pu collecter au fil de notre collaboration avec les enseignantes dans cette démarche de recherche-action ouvrent également des pistes didactiques concernant l'accompagnement au développement professionnel des enseignants.

Séquence réalisée

Séance 0 : classe B

Objectifs de la séance :

- impliquer les élèves dans le projet d'écriture
- introduire les notions de genres narratifs et de « genres professionnels »
- établir des ponts entre les compétences professionnelles, les compétences rédactionnelles et les pratiques des élèves.

Compétences visés :

- produire un écrit réflexif
- Effectuer des opérations de planification d'un projet d'écriture longue
- Identifier des genres littéraires et des genres professionnels

Activité 1 : motivation du projet d'écriture

- une séance d'introduction qui doit comprendre une présentation du projet d'écriture

un projet d'écriture de chronique qui naît des enquêtes conduites l'année dernière un projet ambitieux : ensemble on va produire un récit qui va intégrer des écrits professionnels. Récit individuel qui sera publié chapitre par chapitre sur une page facebook 1 - 2minutes

- **Paperboard 1** : Qui lit des chroniques ? Quels titres de chroniques avez-vous lus ?
- **Paperboard 2** : Brainstorming autour du genre de la chronique
- **Paperboard 3** : premier brainstorming collectif autour du projet d'écriture : où pourrait se dérouler votre récit ? Quel en serait le personnage principal ? Quel serait son métier ? Quel genre d'écrits professionnels intégrer ? 2 minutes

Activité 2 : définition du genre de la chronique 7 minutes

- **écriture individuelle d'une première définition** du genre : « Une chronique c'est.... » 1m 30
- Tour de lecture
- lecture collective de l'article du nouvel obs sur les chroniques : Qu'est-ce qui définit la chronique d'après ce journaliste ? Points communs et différence avec vos définitions ?
- **Paperboard 4** : écriture collective d'une définition du genre à partir des définitions individuelles –travail sur le métalangage

« Une chronique est un..... »

Séance 0 : classe A

Objectifs de la séance :

- impliquer les élèves dans le projet d'écriture
- introduire les notions de genres narratifs et de « genres professionnels »
- établir des ponts entre les compétences professionnelles, les compétences rédactionnelles et les pratiques des élèves.

Compétences visés :

- produire un écrit réflexif
- Effectuer des opérations de planification d'un projet d'écriture longue
- Identifier des genres littéraires et des genres professionnels

Activité 1 : motivation du projet d'écriture 10 minutes

- une séance d'introduction qui doit comprendre une présentation du projet d'écriture

un projet d'écriture de chronique qui naît des enquêtes conduites l'année dernière un projet ambitieux : ensemble on va produire un récit qui va intégrer des écrits professionnels. Récit individuel qui sera publié chapitre par chapitre sur une page facebook 1 - 2minutes

- Qui lit des chroniques ? Quels titres de chroniques avez-vous lus ?
- Brainstorming autour du genre de la chronique

Activité 2 : définition du genre de la chronique 7 minutes

- écriture individuelle d'une première définition du genre : « Une chronique c'est.... » 1m 30
- Tour de lecture
- lecture collective de l'article du nouvel obs sur les chroniques : Qu'est-ce qui définit la chronique d'après ce journaliste ? Points communs et différence avec vos définitions ?
- Paperboard 4 : écriture collective d'une définition du genre à partir des définitions individuelles –travail sur le métalangage
« Une chronique est un..... » → c'est un élève qui note au tableau

Activité 3 : 10 minutes

5 minutes pour la réponse aux questions

- p.85 : quelles activités a fait You dans sa « carrière de bandit » ?
- quelles compétences a-t-il développées ?

rédigier le C.V de bandit de YOU 5 minutes

Travail à faire pour la séance suivante et à déposer sur l'ENT : remplir le tableau suivant avec le personnage de la chronique que vous aurez parcourue « Dans la peau d'un thug »

Objectifs :

- Obtenir un investissement des élèves en tant que sujet-lecteur
- Travailler sur l'articulation du lire et de l'écrire
- Travailler sur l'intertextualité

Compétence visée : compétence de compréhension écrite

Nom du personnage :	
1. Carreau public : connu de tous L'état civil du personnage, son apparence extérieure. 3 adjectifs qui caractérisent le personnage au premier regard.	2. Carreau caché : ce qui est connu du personnage et inconnu des autres 3 adjectifs qui caractérisent le personnage dans son intériorité. 1 sentiment que le personnage dissimule aux autres. 1 évènement qu'il garde secret pour son entourage.
3. Carreau aveugle : inconnu du personnage mais connu des autres 3 adjectifs qui montrent comment certains de ses proches perçoivent le personnage, ce qu'ils pensent de lui, et qu'il ne sait pas (encore).	4. Carreau métaphore : il est un autre Consigne 5 Un animal ou un élément naturel auquel on pourrait comparer le héros de la chronique.

Séance 1 : classe B

Ecriture d'un premier jet de portrait du personnage

Objectifs de la séance :

- Mettre les élèves en situation de réussite pour travailler sur un rapport positif à l'écrit
- S'appuyer sur le « déjà-là » des élèves en produisant un genre familier avec un canevas d'atelier
- Produire en plusieurs étapes pour faire comprendre aux élèves la nécessité de planifier et de réécrire
- Travailler sur l'intertextualité
- Permettre une adhésion au projet d'écriture et construire une ligne de cohérence autour d'un personnage

Compétences visées :

- travail de la langue et plus particulièrement sur la syntaxe (par le travail sur les substitutions avec même patron syntaxique)

I. Des travaux réflexifs préparatoires : phase de motivation (10 minutes)

Activité 1 : 5 minutes

- Sur le modèle des titres recensés « Dans la peau d'un thug » ou « Histoire d'une grenobloise », créer un titre « Dans la peau de + article défini + nom commun » ou « Histoire de + article défini + nom commun »
- écrire une définition de votre nom commun : qu'est-ce qu'un ?
Donner 3 adjectifs qui peuvent le caractériser.
Deux objets qui peuvent avoir une fonction d'attribut.

Activité 2 : 5 minutes

- Sur le modèle du travail préparatoire effectué à la maison remplir **le tableau** suivant avec l'identité de votre personnage.

Nom du personnage :	
1. Carreau public : connu de tous L'état civil du personnage, son apparence extérieure. 3 adjectifs de l'activité 1. Deux objets qui peuvent avoir une fonction d'attribut.	2. Carreau caché : ce qui est connu du personnage et inconnu des autres 3 adjectifs qui caractérisent le personnage dans son intériorité. 1 sentiment que le personnage dissimule aux autres. 1 évènement qu'il garde secret pour son entourage.
3. Carreau aveugle : inconnu du personnage mais connu des autres 3 adjectifs qui montrent comment certains de ses proches perçoivent le personnage, ce qu'ils pensent de lui, et qu'il ne sait pas (encore).	4. Carreau métaphore : il est un autre Consigne 5 Un animal ou un élément naturel auquel on pourrait comparer le héros de la chronique.

Séance 1 : classe A

Écriture d'un premier jet de portrait du personnage

Objectifs de la séance :

- Mettre les élèves en situation de réussite pour travailler sur un rapport positif à l'écrit
- S'appuyer sur le « déjà-là » des élèves en produisant un genre familier avec un canevas d'atelier
- Produire en plusieurs étapes pour faire comprendre aux élèves la nécessité de planifier et de réécrire
- Travailler sur l'intertextualité
- Permettre une adhésion au projet d'écriture et construire une ligne de cohérence autour d'un personnage

Compétences visées :

- Produire un écrit qui mobilise les fonctions communicative et expressive
- Développer une compétence stylistique (introduction de comparaisons)
- travail de la langue et plus particulièrement sur la syntaxe (par le travail sur les substitutions avec même patron syntaxique)

I. Des travaux réflexifs préparatoires : phase de motivation (10 minutes)

Activité 1 : 5 minutes

- Sur le modèle des titres recensés « Dans la peau d'un thug » ou « Histoire d'une grenobloise », **créer un titre** « Dans la peau de + article défini + nom commun » ou « Histoire de + article défini + nom commun »
- **écrire une définition de votre nom commun** : qu'est-ce qu'un ?
Donner 3 adjectifs qui peuvent le caractériser.
Deux objets qui peuvent avoir une fonction d'attribut.

Activité 2 : 5 minutes

- Sur le modèle du travail préparatoire effectué à la maison remplir **le tableau** suivant avec l'identité de votre personnage.

Nom du personnage :	
1. Carreau public : connu de tous L'état civil du personnage, son apparence extérieure. 3 adjectifs de l'activité 1. Deux objets qui peuvent avoir une fonction d'attribut.	2. Carreau caché : ce qui est connu du personnage et inconnu des autres 3 adjectifs qui caractérisent le personnage dans son intériorité. 1 sentiment que le personnage dissimule aux autres. 1 évènement qu'il garde secret pour son entourage.
3. Carreau aveugle : inconnu du personnage mais connu des autres 3 adjectifs qui montrent comment certains de ses proches perçoivent le personnage, ce qu'ils pensent de lui, et qu'il ne sait pas (encore).	4. Carreau métaphore : il est un autre Consigne 5 Un animal ou un élément naturel auquel on pourrait comparer le héros de la chronique.

II. La rédaction du portrait

Activité 3 : portrait de votre personnage 5 minutes

1. Portrait de votre personnage

A .En incorporant les mots placés dans les carreaux écrire **le portrait** de votre personnage.

Séance 2 : classe B

Objectifs de la séance :

- Mettre les élèves en situation de réussite pour travailler sur un rapport positif à l'écrit
- S'appuyer sur le « déjà-là » des élèves en produisant un genre familier avec un canevas d'atelier
- Produire en plusieurs étapes pour faire comprendre aux élèves la nécessité de planifier et de réécrire
- Travailler sur l'intertextualité
- Permettre une adhésion au projet d'écriture et construire une ligne de cohérence autour d'un personnage

Compétences visées :

- Produire un écrit qui mobilise les fonctions communicative et expressive
- Développer une compétence stylistique (introduction de comparaisons)

Activité 1 : portrait de votre personnage 20 minutes

1. Portrait de votre personnage

A .En incorporant les mots placés dans les carreaux écrire **le portrait** de votre personnage.

B. Réécrire ce portrait en ajoutant au moins deux comparaisons en vous aidant du carreau 4 :

« Il est + adjectif comme + élément naturel »

Tour de lecture

Activité 2 : L'incipit comme mise en scène d'un héros

1. phase de motivation :

Quel est le rôle des premières lignes d'un récit

2. Créer ensemble une liste de critères d'un bon début de chronique

Séance 2 : classe A

Objectifs de la séance :

Développer une approche réflexive et critique de la notion d'incipit

Travailler sur le sujet-lecteur et ses horizons d'attente

Travailler sur l'intertextualité et l'impact des choix énonciatifs sur le lecteur

travailler sur la notion de relation au destinataire

Compétences visées :

en compréhension écrite relever des indices pertinents et faire des inférences

en maîtrise de langue être capable de repérer et de discuter des choix énonciatifs

en production écrite être capable de repérer, classer et d'évaluer des informations dans un texte donné

Mettre en regard différents indices relevés pour réfléchir à la cohérence d'une œuvre

Activité 1 : qu'est-ce qu'un bon incipit ?

1. Créer ensemble une liste de critères de bon « incipit » avec un élève qui saisit avec l'aide une enseignante au fur et à mesure dans un tableau avec une case oui ou non projeté au tableau pour imprimer et distribuer aux groupes pour la suite de l'exercice

Qu'est-ce qu'on attend des premières lignes d'une chronique ?

Quelles informations on veut y trouver ?

Qu'est-ce qui fait qu'on va ou pas lire la suite ?

2. En groupe lecture évaluation d'un incipit de chronique en remplissant la grille (cf documents joints)

Acculturation à l'écrit par le feuilletage des ouvrages dont sont extraits les incipit

mise en regard des inférences faites et du titre + la 4^{ème} de couverture

Activité 3 : Les choix énonciatifs de l'incipit 5 à 10 minutes

1. distribution des incipits à ceux qui ne les ont pas eus dans leur groupe (cf documents joints)

Lecture des deux premiers paragraphes

Mise en évidence collective des différences de choix énonciatifs

2. Identification des différentes situations d'énonciation possibles pour un incipit et des marqueurs qui leur sont associés

Séance 3 : classe B

Objectifs de la séance :

Développer une approche réflexive et critique de la notion d'incipit

Travailler sur le sujet-lecteur et ses horizons d'attente

Travailler sur l'intertextualité et l'impact des choix énonciatifs sur le lecteur

travailler sur la notion de relation au destinataire

Compétences visées :

en compréhension écrite relever des indices pertinents et faire des inférences

en maîtrise de langue être capable de repérer et de discuter des choix énonciatifs

en production écrite être capable de repérer, classer et d'évaluer des informations dans un texte donné

Activité 1 : qu'est-ce qu'un bon incipit ?

1. Créer ensemble une liste de critères de bon « incipit » avec un élève qui saisit avec l'aide une enseignante au fur et à mesure dans un tableau avec une case oui ou non projeté au tableau pour imprimer et distribuer aux groupes pour la suite de l'exercice

Qu'est-ce qu'on attend des premières lignes d'une chronique ?

Quelles informations on veut y trouver ?

Qu'est-ce qui fait qu'on va ou pas lire la suite ?

2. En groupe lecture évaluation d'un incipit de chronique en remplissant la grille (cf documents joints)

Activité 3 : Les choix énonciatifs de l'incipit 5 à 10 minutes

1. distribution des incipits à ceux qui ne les ont pas eus dans leur groupe (cf documents joints)

Lecture des deux premiers paragraphes

Mise en évidence collective des différences de choix énonciatifs

Séance 3 : classe A

écriture de l'incipit

Objectifs :

Travailler sur la notion d'intrigue et de cohérence narrative

Travailler sur la notion d'incipit comme mise en situation d'un personnage

Aborder la notion de paragraphe

Travailler sur la relation auteur - lecteur

Compétences :

Être capable d'identifier des partis pris énonciatifs dans un texte

Savoir repérer et traiter de l'information dans un paragraphe de récit

Produire un discours métalangagier à partir du récit d'un autre élève

Savoir interroger la cohérence des choix d'écriture d'un projet d'écriture

Savoir identifier les éléments textuels qui ont de l'impact sur le lecteur et produire un discours sur cet impact

Activité 1 : Motivation en classe entière

Discussion autour des 3 situations d'énonciation identifiées en séance 2

Lister les avantages de ces situations

Choisir une situation pour son incipit

Activité 2 : Production d'un premier jet

1 . Répartition en sous-groupes en fonction des 3 situations d'énonciation identifiées

Monologue intérieur, dialogue entre personnages, description / auto-portrait

2. écriture du premier paragraphe

Tour de lecture à l'intérieur de la marguerite + présentation de la suite du projet d'écriture

Discussions à l'intérieur de la marguerite : questions et conseils aux auteurs

Impression d'un incipit par élève

Activité 3 : Révision entre pairs

1. comparaison de notre grille d'évaluation et de celle de l'autre classe

Discussion de la grille de l'autre classe + pillage éventuel

Chaque élève lit un incipit et donne, en s'aidant des grilles, un point positif + un conseil pour la suite

Redistribution aux auteurs

Séance 4 : classe B

Écriture de l'incipit

Objectifs :

Travailler sur la notion d'intrigue et de cohérence narrative

Travailler sur la notion d'incipit comme mise en situation d'un personnage

Aborder la notion de paragraphe

Travailler sur la relation auteur - lecteur

Compétences :

Être capable d'identifier des partis pris énonciatifs dans un texte

Savoir repérer et traiter de l'information dans un paragraphe de récit

Savoir identifier les éléments textuels qui ont de l'impact sur le lecteur et produire un discours sur cet impact

Activité 1 : Motivation en classe entière

Discussion autour des 3 situations d'énonciation identifiées en séance 2

Lister les avantages de ces situations

Choisir une situation pour son incipit

Activité 2 : Production d'un premier jet

1 . Répartition en sous-groupes en fonction des 3 situations d'énonciation identifiées

Monologue intérieur, dialogue entre personnages, description / auto-portrait

2. écriture du premier paragraphe

Tour de lecture à l'intérieur de la marguerite + présentation de la suite du projet d'écriture

Discussions à l'intérieur de la marguerite : questions et conseils aux auteurs

Impression d'un incipit par élève

Séance 4 : classe A

Objectifs :

travailler sur un genre professionnel normé (le C.V)

travailler sur la notion de réécriture

adopter une posture d'éditeur sur son texte

Compétences :

savoir porter un regard réflexif et critique sur son propre texte

savoir tenir compte du sentiment exprimé par le lecteur

Activité 1 : 30 minutes

second jet d'incipit à partir des conseils de votre camarade

dans un nouveau document word

tour de lecture

Activité 2 : 15 minutes

1. établissement des critères du genre

Que trouve-t-on dans un bon C.V ?

écriture **d'une grille** au tableau

2. Rédaction du C.V de votre personnage *exercice inachevé (fini en A.P le lendemain)*

Séance 5 : classe B

Objectifs :

travailler sur la notion de réécriture

Compétences :

Produire un discours métalangagier à partir du récit d'un autre élève

Savoir interroger la cohérence des choix d'écriture d'un projet d'écriture

savoir porter un regard réflexif et critique sur son propre texte

savoir tenir compte du sentiment exprimé par le lecture

Activité 1 : 30 minutes

second jet d'incipit à partir des conseils de votre camarade

dans un nouveau document word

Séance 5 : classe A

Objectif :

Travailler sur l'écriture à la première personne et sur le genre du journal

Travailler sur la notion d'intrigue et de schéma narratif

Introduire la notion de « trace écrite »

Initier une pédagogie du « portfolio »

Développer une démarche réflexive

Travailler sur l'articulation entre le monde de l'école et le monde du travail

Travailler sur l'articulation entre la fiction et le monde «réel »

Sur le plan littéraire : articuler deux statuts différents du « je » (le diariste qui est auteur et personne / le je fictif = narrateur interne, mais pas auteur) → encourager les changements de posture

Compétences :

Savoir planifier un récit

Savoir exprimer ses sentiments

Savoir raconter au passé et à la première personne

Du point de vue linguistique : travail sur l'écriture à la première personne « je » réel et « je » fictif

Activité 1 : Le schéma narratif de votre chronique *moins de 20 minutes*

- 1. premier brainstorming autour de la structure d'un récit 5 minutes avec un élève au tableau**
Par quoi commence un récit ? Par quoi se termine-t-il ? Que se passe-t-il entre les deux ?
Qu'est-ce qu'une péripétie ou un événement ?
- 2. a .individuellement noter 3 événements, 3 péripéties qui structureront les 3 chapitres de votre chronique**
b .contrainte dans ces 3 événements doit se trouver au moins une situation professionnelle
- 3. mise en commun encadrée par un des intervenants dans chaque marguerite.**
- 4. En commun, avec un volontaire au tableau lister au tableau des écrits qu'on peut associer à ces situations professionnelles**

Activité 2 : introduction au journal de stage 20 minutes

- 1. chaque élève vient se choisir un calepin**
- 2. explication du concept du journal de stage**
- 3. écriture du prologue de votre journal de stage : 5 minutes**
sur une **feuille de papier noter** le lieu et les dates de votre stage
les démarches que vous avez faites pour trouver ce stage
une phrase qui commence par « je suis+ adjectif à l'idée de faire ce stage... »

sur le calepin : centré en haut « Prologue » 10 minutes (Cindy écrit sur cette activité en même temps que les élèves et clôturera la lecture à condition qu'aucun élève ne refuse de lire)

à partir des notes de l'exercice précédent rédiger un **petit texte** présentant votre futur stage et la façon dont vous vous sentez à son approche.

Tour de lecture clôturé par le texte de la doctorante

Séance 6 : classe B

Objectif :

Travailler sur l'écriture à la première personne et sur le genre du journal

Travailler sur la notion d'intrigue et de schéma narratif

Introduire la notion de « trace écrite »

Initier une pédagogie du « portfolio »

Développer une démarche réflexive

Travailler sur l'articulation entre le monde de l'école et le monde du travail

Travailler sur l'articulation entre la fiction et le monde «réel »

Sur le plan littéraire : articuler deux statuts différents du « je » (le diariste qui est auteur et personne / le je fictif = narrateur interne, mais pas auteur)→ encourager les changements de posture

Compétences :

Savoir planifier un récit

Savoir exprimer ses sentiments

Savoir raconter au passé et à la première personne

Du point de vue linguistique : travail sur l'écriture à la première personne « je » réel et « je » fictif

Activité 1 : Le schéma narratif de votre chronique *moins de 20 minutes*

5. **premier brainstorming autour de la structure d'un récit 5 minutes avec un élève au tableau**
Par quoi commence un récit ? Par quoi se termine-t-il ? Que se passe-t-il entre les deux ?
Qu'est-ce qu'une péripétie ou un événement ?
6. a. **individuellement noter 3 événements, 3 péripéties** qui structureront les 3 chapitres de votre chronique
b. **contrainte dans ces 3 événements doit se trouver au moins une situation professionnelle**
7. **En commun, avec un volontaire au tableau lister au tableau des écrits qu'on peut associer à ces situations professionnelles**

Beaucoup d'élèves n'ont absolument rien produit lors de cette activité.

Activité 2 : introduction au journal de stage 20 minutes

4. **chaque élève vient se choisir un calepin**
5. **explication du concept du journal de stage**
6. **écriture du prologue de votre journal de stage : 5 minutes**
sur une **feuille de papier noter** le lieu et les dates de votre stage
les démarches que vous avez faites pour trouver ce stage
une phrase qui commence par « je suis+ adjectif à l'idée de faire ce stage... »

sur le calepin : centré en haut « Prologue » 10 minutes (Cindy écrit sur cette activité en même temps que les élèves et clôturera la lecture à condition qu'aucun élève ne refuse de lire)

à partir des notes de l'exercice précédent rédiger un petit texte présentant votre futur stage et la façon dont vous vous sentez à son approche.

Beaucoup d'élèves n'ont absolument rien produit lors de cette activité

Séance 6 : classe A

Objectifs :

travailler sur la planification et la révision

produire un discours métalangagier sur un point d'orthographe précis

Compétences :

savoir quelles questions se poser lorsqu'on orthographie une finale en « er », « é », « ais »

savoir adopter des stratégies de relecture et d'auto-correction

Pour ce cours, il faudrait que les tables soient en « u » pour favoriser les échanges et la collaboration.

Activité 1 :

Remédiation orthographique

1. motivation : dictée chrono

2 élèves écrivent chacun sur un battant du tableau pendant que les autres font sur papier libre

1. Il s'est remarié.

2. On était en train de brûler la voiture.

3. Je n'ai pas compris un thème qu'il a abordé.

2. **Liste des orthographes possibles des finales en é** pour gagner du temps on peut tracer le tableau pendant que les élèves font la dictée et le dévoiler plus tard)

A partir d'un comparatif des dictées de chaque élève faire un tableau (sur le grand tableau du milieu)

er
Est/ ai/ ez Ais ais ait
é /és /ée/ées

Demander aux élèves à quoi correspond chaque case

3. pointage

faire venir un élève au tableau pour pointer le bon é

1. Il commençait à se poser des questions.

2. Elle essaie de se montrer résistante.

Demander à l'élève comment il a décidé pour « poser » et montrer.

Rappeler la règle de l'infinitif après préposition

Si reste du temps faire pointer

« Il accélérât »

demander à l'élève comment il a décidé

faire ressortir l'idée de verbe conjugué et de participe passé avec auxiliaire.

Activité 2 : hétérocorrection *dans cette activité encourager l'entraide et guider par des questions ou des stratégies de révision.*

1. Souligner toutes les finales en é dans le texte d'un autre élève

2. proposer une correction de celles qui sont erronées

Activité 3 : Le journal de stage

Remplir la page « chronique » en suivant ce canevas

En face du prologue : page « où j'en suis dans ma chronique »

titre :

personnage(s) :

ce que j'ai écrit pour l'instant :

ce qui va se passer ensuite :

Séance 7 : classe B

Objectifs :

travailler sur la planification et la révision

produire un discours métalangagier sur un point d'orthographe précis

travailler sur l'écriture du journal

mettre en place une habitude de l'écrit réflexif dit de travail

Compétences :

savoir adopter des stratégies de relecture et d'auto-correction

Pour ce cours, il faudrait que les tables soient en « u » pour favoriser les échanges et la collaboration.

Activité 1 :

Remédiation orthographique

1. motivation : exercice de cacographie au tableau

un élève par phrase vient souligner les erreurs

1. *le poil rouges*

2. *de super pouvoir*

3. *tous les filles*

4. *un mots*

Quel est le problème d'orthographe qu'on va corriger aujourd'hui ?

un élève vient au tableau entourer le nom noyau de chaque groupe, fait une flèche vers le déterminant et une autre vers l'adjectif

correction collective des erreurs soulignées

Activité 2 : hétérocorrection dans cette activité encourager l'entraide et guider par des questions ou des stratégies de révision.

1. On entoure tous les noms dans le texte d'un autre élève, on flèche vers les déterminants et les adjectifs et on corrige les éventuelles erreurs d'accord

Activité 3 : Journal de stage

Jour 1

date :

mon humeur du jour :

les activités que j'ai faites :

les compétences que j'ai mobilisées :

les difficultés que j'ai rencontrées :

les écrits que j'ai lus, produits ou vus circuler :

où j'en suis dans ma chronique :

titre :

personnage(s) :

écrits et situations professionnelles que je vais intégrer :

des nouvelles idées pour la suite :

des retours de lecteurs :

Séance 8 : classe A

Avant la séance, rappeler via l' ENT aux élèves qu'ils doivent rapporter des écrits professionnels à la rentrée.

Distribution des compétences visées par l'activité 1 sous la forme d'un tableau

Activité 1 : exploitation du journal de stage

1. Par marguerite, en vous appuyant sur les écrits listés dans vos journaux de stage, dresser un inventaire des différents écrits rencontrés en stage

en deux étapes : d'abord une liste puis un tableau

2. Retour à l'ensemble de la classe et justification de votre classement : quel(s) critère(s) avez-vous utilisé(s) ? Établissement d'un classement commun.

En classe entière : discussion autour des critères adoptés : ce qui fonctionne ce qui ne fonctionne pas pistes pour un nouveau classement

Remplissage individuel de la grille d'auto-évaluation pour l'activité 1 sur l'ENT

Activité 2 : Ecriture à plusieurs mains

Distribution des compétences visées par l'activité 2.1 sous la forme d'un tableau

1. lecture analytique d'un texte d'élèves

1. à l'aide d'une grille de questions, analyser un incipit d'élève en vue d'en produire une suite

Remplissage individuel de la grille d'auto-évaluation pour l'activité 2.1 sur l' ENT

Séance 8 classe B : seulement 2 élèves pas d'atelier

Séance 9 classe A : Ecriture à plusieurs mains

Objectifs de la séance :

Effectuer un inventaire des écrits professionnels et trouver des critères de classement

Introduire une situation professionnelle dans chaque chronique

Développer des compétences en production

Activité 1 : Produire une suite à l'incipit

1. Temps de travail en classe entière :

Activité : Définition collective au tableau de la notion de paragraphe *par un secrétaire de classe*

Objectifs : savoir définir un paragraphe en tant qu'unité du texte, savoir organiser son texte en paragraphes

2. Temps de travail individuel : –écriture d'un paragraphe de 5 à 10 lignes

Activité : Ecrire un paragraphe qui s'inscrit à la suite de l'incipit que vous avez lu en séance 8.

Contrainte d'écriture : Placer le personnage dans une situation professionnelle (recherche d'emploi, entretien, convocation, réunion, remontrances par l'employeur...)

Objectifs : Produire une suite de texte cohérente qui respecte le style de l'auteur initial

3. Temps de travail en classe entière :

Activité : Tour de lecture orienté

Objectifs : Savoir juger de la cohérence d'un texte, savoir identifier une situation professionnelle

Questions de lecture :

1. ce texte est-il cohérent avec ce qu'on sait du personnage ?
2. le style d'écriture est-il différent avec celui du paragraphe précédent ? Si oui, en quoi ?
3. Quelle situation professionnelle est mise en scène dans ce texte ?

4. Temps d'auto-évaluation individuelle

Séance 9 classe B :

Activité 1 :

Votre dernière journée de stage :

Rédiger le récit de votre dernière journée de stage

Contrainte d'écriture : racontez le contraire de ce qui s'est passé.

Ma dernière journée de stage était géniale → Ma dernière journée de stage était nulle ou Ma dernière journée de stage n'était pas géniale.

Ceux qui l'ont rempli peuvent s'aider du journal de stage.

Activité 2 : au choix

dresser une liste des écrits rencontrés en stage et proposer en groupes un classement de ces écrits
ou avancer sur sa chronique

Séance 10 : classe A

Intégration d'un écrit professionnel dans la chronique à partir des inventaires et des collectes des séances 8 ET 9

Activité 1 : exploration des écrits professionnels et planification de la production

à partir des notes de planifications prises dans la page « chronique » du journal de stage, on fait le point collectivement sur l'intrigue de chaque chronique et le type de texte que pourrait écrire ou lire le personnage

1. Choix d'un écrit professionnel et exploration de la base de données

Quel type d'écrit ai-je choisi ?	Réponse :	
Pourquoi ce choix ?	Argument 1 :	Argument 2 :
Qu'apporte-t-il à ma chronique ?	Réponse :	
A-t-on des modèles de ce type d'écrit dans l'inventaire que nous avons dressé ?	Lequel? Où a-t-il été collecté ? Que puis-je reprendre de ce modèle ? Est-ce que je peux réutiliser sa forme ? Son contenu ? Des morceaux entiers de texte ?	Non Est-ce que j'ai d'autres modèles dans mon cours de discipline professionnel ou dans mon manuel ?
Quel autre écrit professionnel pourrait être inséré dans ma chronique ?	Réponse :	

Activité 2 : Insertion de l'écrit professionnel

Consigne : 1 ou deux premières phrases qui posent le contexte et mettent le personnage en situation de lire ou d'écrire un document professionnel

Phase de production en groupes constitués en fonction du type d'écrit choisi

Phase d'auto-évaluation réflexive :

Est-ce un écrit professionnel que je maîtrise ?	Oui ? Pourquoi ?	Non, Pourquoi ?
Pour rédiger cet écrit ai-je été aidé ?	Oui ? par les modèles ? Par le groupe de pairs ? Par une enseignante ?	Non

Séance 11 classe A : Orthographe des terminaisons verbales

Objectifs de la séance 1 :

Savoir choisir la bonne orthographe entre « er » et « é »

Savoir choisir la bonne orthographe entre « é », « er », « ais », « ez »....

Savoir identifier un verbe à l'imparfait, à l'infinitif ou au présent

Savoir choisir la bonne terminaison verbale en fonction du temps

Savoir accorder un verbe avec son sujet

Activité 1 : Comment choisir entre « er » et « é » ?

Temps de travail individuel

1. Remplacer le signe * par « er » ou « é »

il est très attach* .

Il doit attach* la corde.

Ce cours est en train de me saoul* .

Il s'est saoul* hier.

2. Classer les différentes orthographe d'attach* que vous venez d'écrire dans le tableau suivant :

	1 ^{er} groupe	3 ^{ème} groupe
infinitif		mordre
Participe passé		mordu

Compléter la règle suivante :

3. Temps de travail en classe entière :

Pour décider si je dois écrire « er » ou « é », je remplace mon verbe du ----- groupe par un verbe du ----- groupe comme ----- car, pour les verbes du ----- groupe, la différence entre le verbe à l'----- et au participe passé, s'entend.

Activité 2 : Comment choisir entre « er », « ez », « é » et « ais / ait »

Temps de travail individuel

1. Remplacer le signe * par « er », « ez », « é », « ais » ou « ait »

1. Quand j'étais au collège, si un cours me saoul*, je partais.

2. Cet exercice est en train de me saoul* .

3. Quand vous sortez le samedi soir : est-ce que vous vous saoul* ?

4. Le cours d'hier l'a saoul*.

2. Classer les différentes orthographes de saoul* que vous venez d'écrire dans le tableau :

	1 er groupe	3 ème groupe
infinitif		mordre
Participe passé		mordu
Imparfait		mordais / mordait / mordaient
Présent		mordez

Temps de travail en classe entière :

3. Dictée : je vais vous dicter des phrases, si le verbe en * est à l'infinitif, on lève la main gauche, s'il est au participe passé on lève la main droite, s'il est à l'imparfait on lève les deux mains, s'il est au présent, on se lève.

J'ai pass* toute la nuit à y réfléchir.

Je n'arriv* pas à dormir.

Je me demande si nous avons raison de pass* autant de temps sur ce sujet.

4. Compléter la règle suivante suivante :

A la fin d'un verbe, pour savoir si je dois écrire le son *, « er », « é », « ---- », « -----»/ « ait »/ « aient », je dois d'abord me demander à quel -----, le ----- est conjugué.

Activité 3 : Accord du verbe

Temps de travail individuel :

1. Entourer le verbe, le relier à son sujet, puis remplacer * par la terminaison qui convient.

1. J'ai pass* toute la nuit à pens* à lui.

2. Lucie m'a parl* de ce qui la préoccup*.

2. Entourer le verbe, le relier à son sujet, puis corriger la terminaison du verbe si nécessaire.

1. Je vous attendez.

2. Je les croyais plus courageux qu'ils ne l'étais.

Temps de travail en classe entière :

3. Compléter la règle suivante :

Pour choisir la terminaison qui convient à la fin d'un verbe, après avoir identifié le ----- auquel ce verbe est conjugué, je dois me demander quel est son s----- et faire l'accord qui convient.

Activité 4 :

Temps de travail individuel :

1. A l'aide du memento, corriger les erreurs de terminaisons verbales dans le dernier paragraphe de son texte.

Memento :

Pour choisir la bonne orthographe à la fin d'un verbe, je dois d'abord me demander à quel temps ce verbe est conjugué.

S'il s'agit d'un verbe en *, je peux reconnaître l'infinitif du participe passé en essayant de le remplacer par un verbe du troisième groupe.

Une fois, que je sais à quel temps le verbe est conjugué, je dois identifier le sujet du verbe pour savoir si je dois ajouter à la marque de temps une marque de pluriel ou non.

Séance 10 : classe B

Activité 1: *15 minutes*

1. établissement des critères du genre

si c.v collectés en stage exploitation des c. v apportés

Que trouve-t-on dans un bon C.V ?

écriture **d'une grille** au tableau

Activité 2 : au choix

Rédaction du C.V de votre personnage / continuation de la chronique / finalisation du classement des écrits professionnels pour le groupe 1

Activité 3 : groupe 2

évaluation des c .v par les pairs

Séance 12 : Classe A

Activité 1 :

Point sur la ponctuation

Un exercice de cacographie au tableau :

Quelles erreurs de ponctuation voyez-vous ?

1. L'obtention de mon baccalauréat professionnel en tant que technicien d'étude du bâtiment, m'a permis de me forger un socle de compétences générales en entreprise

2. Étudiant en première année de DUT Génie Civil-Construction Durable à l'IUT 1 Grenoble (École Nationale de l'Enseignement Professionnel Supérieur). Je suis à la recherche d'un stage ouvrier afin d'avoir une vision plus vaste du BTP.

3. Cindy, la chercheuse de l'Université Grenoble Alpes a animé des séances d'atelier rédactionnel au lycée Louise Michel.

Activité 2 : Introduction à la démarche du portfolio

explication du contenu des deux prochaines séances et de l'intérêt du portfolio comme outil de bilan et de valorisation

remplissage de la grille mes compétences linguistiques

Activité 3 :

chacun lit la chronique d'un autre élève et propose des commentaires et des corrections en suivi des modifications sous word

Séance 13 : Classe A

Clôture du projet d'écriture

Activité 1 : temps de travail à la carte

accompagnement individuel à la finalisation des textes
chacun se concentre sur le chapitre et / ou le texte qu'il veut finir
révision orthographique complète de sa chronique (en s'appuyant sur les compétences de la grille)

Activité 2 : préparation du portfolio

reprise des grilles de classement des écrits professionnelles et mise au point d'un classement commun pour l'ensemble de la classe

→activité poursuivie en cours de gestion par un auto-positionnement sur les écrits professionnels à partir de la grille

Activité 3 : socialisation

Pour ceux qui le souhaitent : lecture de votre chronique à la classe
ou d'un morceau choisi de votre journal de stage

**Séance 14 classe A: Clôture de l'expérimentation
création d'un rendu final sous la forme d'un portfolio**

Activité 1 : Mes compétences de professionnel de l'écriture

à partir des séances d'auto-évaluation intermédiaires remplissage d'une grille d'évaluation finale sur
« mes compétences de rédacteur » + mes compétences de lecteur

fabrication du portfolio : page de garde + ma chronique complète + toutes les grilles d'auto-
évaluation sommative

Activité 2 : gommettes et enveloppes

pour ceux qui le souhaitent un petit bilan final adressé à eux-mêmes, à la classe, aux enseignantes,
ou à Cindy ... selon la modalité qui leur convient