



**HAL**  
open science

## Examen d'un dispositif mobilisant le déjà-là d'apprentis scripteurs en baccalauréat professionnel.

Marie-Laure Elalouf

► **To cite this version:**

Marie-Laure Elalouf. Examen d'un dispositif mobilisant le déjà-là d'apprentis scripteurs en baccalauréat professionnel.. Spirale, 2017, 59, pp.95-106. hal-02980331

**HAL Id: hal-02980331**

**<https://cyu.hal.science/hal-02980331>**

Submitted on 11 Feb 2022

**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.

**Marie-Laure ELALOUF**

Université de Cergy-Pontoise,  
ÉMA (École, Mutations, Apprentissage)  
ÉA 4507, F-95100 Cergy-Pontoise

## **EXAMEN D'UN DISPOSITIF MOBILISANT LE DÉJÀ-LÀ D'APPRENTIS SCRIPTEURS EN BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL**

### **Résumé**

Nous présentons dans cet article les résultats d'une recherche-action sur trois ans qui a permis de suivre des élèves de lycée professionnel de la seconde à la terminale, grâce à un partenariat entre le laboratoire ÉMA et un lycée professionnel de Trappes (78). Partant du constat que les élèves de LP développent hors de la classe des pratiques d'écriture sur écran, nous avons proposé des dispositifs de réécriture qui répondent à une double question professionnelle : comment aider des scripteurs réticents à convoquer leurs ressources tant scolaires qu'extrascolaires sans les cloisonner ? Et comment permettre aux enseignants d'adopter une posture de lecteur dialoguant, en tenant compte des contraintes qui pèsent sur l'enseignement général en lycée professionnel ?

Nous confrontons un dispositif dans lequel l'enseignant délègue aux élèves le commentaire de leurs textes et un dispositif de relecture accompagnée fondé sur l'explicitation et la reformulation.

**Mots-clés** : didactique du français, écriture, réécriture, écriture numérique, écriture collaborative, CAP, Bac Professionnel.

### **Examination of a learning device mobilizing what is already there, that target writing skills for students of vocational education**

#### **Abstract**

We submit in this paper the issue of an action-research that lasted three years. It enabled us to undertake a longitudinal cohort study with a partnership between a vocational school (Trappes, 78) and our laboratory (ÉMA). This study was based on the assessment that these students develop digital practices out of school. We tried to answer two professional questions as far as rewriting devices are concerned:

- How to help students who don't like to write to mobilize their knowledge acquired at school and out of school without partitioning them?

- How to enable teachers to read students texts as if they were dialoguing with their authors, taking into account the constraints inherent to vocational education?

We compare a scenario in which the teacher delegates to students the oral presentation and the commentary of their texts and a scenario in which students are accompanied in rereading their texts, in order to help them to clarify and reformulate what they mean.

**Key words** : French didactics, writing, rewriting, digital literacy, collaborative writing, certificate of professional competence, professional baccalaureate.

Lorsque l'écriture longue a été institutionnalisée dans l'épreuve de français du Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en 2002<sup>1</sup>, les enseignants qui l'ont mise en œuvre ont majoritairement emprunté leurs outils au modèle d'évaluation critériée développé pour l'enseignement primaire, avec les travaux du Groupe « Pratiques d'évaluation des écrits en classe » de l'Institut national de recherche pédagogique (Groupe EVA, 1991). Ce dispositif d'écriture en plusieurs étapes a essaimé en baccalauréat professionnel, signe que l'étayage qu'il permet répondait à un besoin d'explicitation et de progressivité. Toutefois, les pratiques recueillies en formation ou en consultant différents sites académiques ont en commun de privilégier généralement la conformité à la consigne et à la norme scolaire plutôt que la logique propre au texte d'élève et l'activité du scripteur<sup>2</sup>.

Cette focalisation sur le produit fini, qui peut paraître inaccessible selon le rapport à l'écrit qu'entretiennent les élèves (Barré de Miniac, 2000), laisse dans l'ombre les modalités d'élaboration et transformation du texte, qui empruntent à des sources multiples : pratiques langagières, expérience, représentations, imaginaire, connaissances culturelles, savoirs d'ordre divers. Dominique Bucheton (2014 : 29) place l'activité du sujet écrivant au carrefour de « pratiques langagières déjà-là », « représentations des autres, des contextes déjà-là », « représentation du monde déjà-là », « image de soi déjà-là, image de soi comme sujet écrivant ». Elle a montré, à la suite des travaux de Bautier (1995) et en écho aux recherches en sociologie de l'apprentissage et de l'éducation, que selon la posture<sup>3</sup> qu'ils adoptent, les élèves mobilisent et retravaillent de façon différenciée dans leurs écrits les productions langagières auxquelles ils ont été confrontés à l'école ou hors de l'école et que les dispositifs didactiques gagnent à prendre en compte ce rapport au déjà-là pour déterminer les gestes d'étayage adaptés<sup>4</sup>.

À l'origine de la recherche présentée dans cet article, il y a une question professionnelle déclinée du point de vue de l'élève et de l'enseignant :

- Comment aider des scripteurs réticents à convoquer leurs ressources tant scolaires qu'extrascolaires sans les cloisonner ?
- Comment permettre aux enseignants d'adopter une posture de lecteur dialoguant, en tenant compte des contraintes qui pèsent sur l'enseignement général en lycée professionnel (faible horaire, volume de correction lié au nombre de classes, bivalence) ?

Pour traiter cette question, la réécriture est à la fois pensée comme « composante de l'activité d'écriture », « objectif de l'enseignement-apprentissage » et « outil d'intervention didactique pour tenter de réaliser l'objectif précédent et faire construire aux apprenants des savoirs sur l'activité d'écriture que l'on estime à la fois plus justes théoriquement et plus opératoires pratiquement » (Reuter, 2000 : 222).

Dans un premier temps, nous rendrons compte d'une recherche sur les pratiques extrascolaires sur écran des élèves de lycée professionnel (désormais LP) pour justifier le choix d'un dispositif d'écriture sur traitement de texte. Dans un second temps, nous présenterons un dispositif dans lequel l'étayage prend la forme d'une oralisation et d'un échange collectif entre deux temps d'écriture collaborative.

---

<sup>2</sup> Documents consultés sur les sites académiques de Versailles, Poitiers et de La Martinique, déposés entre 2007 et aujourd'hui.

<sup>3</sup> Les « postures » sont des schèmes d'actions cognitives et langagières, disponibles et préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée ou une tâche scolaire donnée (Chabanne & Bucheton, 1998 ; Bucheton, 2014 : 101).

<sup>4</sup> J. S. Bruner (1983) définit l'étayage comme un processus de médiation culturelle entre l'adulte et l'enfant, permettant à ce dernier d'apprendre dans l'interaction, en effectuant une tâche qu'il ne peut encore accomplir seul.

L'analyse des limites de ce dispositif, nous conduira ensuite à analyser les effets d'un étayage écrit sous forme d'une lecture dialoguée.

### **1. L'écriture sur écran, une pratique extrascolaire sous-exploitée**

Dans les pratiques scolaires, le traitement de texte, quand il est utilisé, est rarement intégré à la phase de réécriture, mais plutôt limité à un outil de mise au propre. Ce constat de Sylvie Plane (2000) continue de se vérifier. Or, les élèves ont une pratique extrascolaire de l'écriture sur écran toute différente. Le concept de connaissances cachées, travaillé par Marie-Claude Penloup (1999, 2007 ; Penloup & Liénard, 2011), nous a paru opératoire pour caractériser une forme de déjà-là extrascolaire. Nous avons donc cherché à savoir si une meilleure prise en compte des connaissances ainsi développées ne serait pas un levier pour les élèves que nous suivions.

En effet, l'étude quantitative des réponses des élèves de quinze ans à l'épreuve de lecture/écriture sur écran de l'enquête PISA 2009 montre que les résultats aux évaluations sur papier et sur écran sont globalement homogènes, sauf pour les élèves ayant des performances inférieures au niveau seuil, qu'ils soient scolarisés en collège ou en lycée professionnel : pour ces derniers, on observe une différence de réussite significative, les résultats étant meilleurs sur écran, les non réponses moins nombreuses et les réponses plus développées (OCDE, 2011).

Toutefois, l'analyse qualitative de ces réponses, à laquelle nous avons procédé (Elalouf, 2012) révèle que seule une minorité d'entre elles correspondent à un texte ayant une relative autonomie : le rapport au discours source est peu distancié - copier/coller hors de propos, reprises de propos publicitaires ou d'informations sensationnelles, le degré d'implicite est important et les marques de textualisation se limitent aux enchaînements entre propositions sans prendre en compte la construction d'ensemble. Ces textes électroniques partagent ces caractéristiques avec les écrits sur papier de ces mêmes élèves (Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006).

Pour aller plus loin dans la compréhension de ces premiers résultats obtenus dans le cadre de notre étude secondaire de l'enquête PISA, nous avons mené des entretiens avec 56<sup>5</sup> élèves de lycée professionnel sur leur pratique de la lecture et de l'écriture sur papier et sur écran, couplés avec des tâches qui ont permis de comparer des écrits rédigés sur deux supports à partir d'une consigne comparable, l'expression d'un avis argumenté. Les entretiens ont révélé une familiarité avec la lecture et l'écriture électronique, qui ne sont d'ailleurs pas toujours perçues comme telles, la lecture sur papier et l'écriture manuelle étant identifiées à la sphère scolaire et souvent associées à des représentations négatives. Les textes sur écran, écrits individuellement, sont à la fois plus développés pour les deux tiers des 21 élèves interrogés de terminale Brevet d'études professionnelles (BEP)<sup>6</sup> et présentent des marques plus nettes de textualité. À ce niveau, deux élèves seulement s'abstiennent de répondre sur papier (alors que cela concerne la totalité des élèves de 1<sup>e</sup> année CAP interrogés soit 9 élèves<sup>7</sup>) et les élèves en question répondent sur écran en apportant une justification. Les textes électroniques comportent de 19 à 120 mots alors que les textes manuscrits vont de 0 à 78 mots. N'y a-t-il pas lieu de tenir compte de cette familiarité avec un médium d'écriture (Plane, 2006) ?

Or, pour toutes sortes de raisons institutionnelles (faiblesse des horaires de français, formation des enseignants) et pratiques (disponibilité des salles informatiques), le traitement de textes reste sous-exploité en cours de français au LP. La pratique de la réécriture s'y est progressivement généralisée sans que le traitement de texte serve véritablement l'apprentissage de la révision, comme cela a été mis en évidence par les recherches de Plane (1996) sur l'enseignement primaire. La délinéarisation

---

<sup>5</sup> 2<sup>nd</sup>e CAP SEN (garçons) : 19 présents sur 24 ; 1<sup>e</sup> CAP : 9 présents sur 11, T : 7 présents sur 11  
T BEP (filles) : 21 présentes sur 24.

<sup>6</sup> Niveau comparable à celui des élèves suivis en bac professionnel 3 ans.

<sup>7</sup> Sur 9 élèves présents, 7 s'abstiennent de répondre et 2 font une réponse de moins de 4 mots.

du flux scriptural (Plane, 2006) propre à ce type de medium ouvre pourtant de réelles possibilités. Nous souhaitons par conséquent savoir comment ces mêmes élèves pouvaient les exploiter en contexte scolaire.

## **2. Un dispositif d'écriture sur traitement de texte accompagnée**

Dans le prolongement de l'étude secondaire de l'enquête PISA dont il a été question dans la partie précédente, une classe de Bac Professionnel ASSP (Accompagnement, soin et service à la personne) composée de 22 filles et un garçon a été suivie sur 3 ans<sup>8</sup>. Il s'agit d'une recherche écologique au sens où le chercheur s'insère dans le projet du professeur de Lettres-Histoire et justifie sa présence par la volonté de valoriser les réalisations du lycée dans le cadre du partenariat entre le lycée et l'université. Les séances sont coanimées avec l'enseignant de la classe<sup>9</sup>, qui est également formatrice, ce qui permet d'échanger ensuite sur l'appropriation possible des démarches proposées par d'autres enseignants de Lettres-Histoire. Il s'agissait de savoir sous quelles modalités le traitement de texte pouvait être, pour ces élèves, une aide à la réécriture.

### **2. 1. Premier volet du dispositif : 2012-2013**

En classe de 2<sup>e</sup>, les élèves ont produit plusieurs écrits de travail dans le cadre d'un projet artistique et culturel au terme duquel un travail d'écriture réflexif a été proposé. Il s'agissait de produire par binômes un texte qui pourrait être lu par différentes personnes, expliquant ce que les différents projets menés durant l'année leur avaient apporté sur le plan personnel, sur le plan de leur formation citoyenne ou de leur future profession.

Les élèves ont écrit en demi-groupe, pour que chaque binôme de rédacteurs dispose d'un poste de travail. Immédiatement après, en classe entière, chaque binôme a lu à la classe sa production, sur laquelle des questions pouvaient être posées. Ils disposaient d'un tirage papier sur lequel ils pouvaient noter des repères pour l'oralisation de leur texte et consigner les remarques échangées. Après quoi, les élèves ont écrit une seconde version. L'oralisation de chacun des textes ayant permis une remémoration de moments de la vie de la classe, les secondes versions se caractérisent par l'ajout d'informations complémentaires, souvent suivies de commentaires, pour les deux tiers des élèves. Toutefois, quatre binômes n'introduisent pas de modification littérale, mais jouent sur la typographie pour donner une forme personnelle à leur texte : ce détournement de la commande d'écriture<sup>10</sup> exploite l'une des fonctionnalités du traitement de texte, en faisant l'économie d'une relecture distanciée, qui peut toutefois être relancée sur un écrit dont la forme graphique est ainsi personnalisée.

L'examen des modalités de réécriture dans les autres textes montre qu'une opération est privilégiée : l'ajout en fin de paragraphe. Aucune suppression n'est notée, aucun déplacement, seulement un remplacement et deux ajouts hors de cette position finale. Quelle que soit la taille du texte initial et l'ampleur des modifications, la réécriture semble pensée uniquement sous l'angle de l'allongement du texte. Dans le document 1 ci-dessous, où les ajouts sont conséquents (88% du nombre de caractères du texte initial), ils marquent le passage du récit au commentaire.

---

<sup>8</sup> Effectif : 22 filles et 1 garçon en 2<sup>nde</sup> ; 20 filles et 1 garçon présents en 1<sup>e</sup>, 20 filles en T.

<sup>9</sup> Je remercie Chantal Donadey qui m'a accueillie dans sa classe, m'a fourni ses progressions afin que mes propositions s'y intègrent et m'a aidée à recueillir les textes des élèves. Sa connaissance des élèves, ses observations lors de mes interventions ont été précieuses.

<sup>10</sup> La commande d'écriture qui est résumée au paragraphe précédent a été explicitée dans l'interaction avec le groupe : remémoration des projets, amorce de réflexion sur ce qu'ils ont pu apporter aux élèves sur le plan personnel, sur le plan de leur formation de citoyen et pour leur futur métier, inventaire des destinataires possibles et des caractéristiques d'un texte qui soit compréhensible par quelqu'un qui n'a pas partagé ces projets et donne envie de les connaître.

**Document 1** : seconde version du texte de Nadia et Aurélia

**Projet Littéraire<sup>11</sup>**

Cette année nous avons participé à différents projets qui nous ont appris plusieurs chose comme le projet littéraire qui nous à tous fait changé sur le regard que nous avons sur la lecture

Nous avons fait plusieurs déplacements ; à Saint-Quentin et à Paris, on nous avons rencontrés des auteurs et participé à la remise des prix. Notre auteur préféré a gagné le **un des** prix littéraire. Et nous avons visité le salon du livre et acheté le livre de notre choix grâce au chèque cadeau que nous avons reçu. Cette sortie a été constructible **constructive** et appréciée par l'ensemble de la classe. **Une de nos élèves NB a été représentée notre classe en montant sur scène lors de la récompense de Li Shin Li. C'était la première fois que l'on voyait des auteurs exprimer leurs sentiments lors de la remise du prix littéraire de leur livre. Nous étions plusieurs lycées à participés à ce prix, il y avait 5 lycées de chaque département (91, 92, 93, 94, 95, 75, 78). Nous avons trouvés sa long mais assez sympas.**

Nous avons eu la chance que Kethevane Davrichewy se soit déplacée pour pouvoir échanger certain point de vue sur ses livres avec nous. Elle nous a demandée d'écrire une lettre en imaginant une histoire ou l'un des personnages écrit à l'autre, en faisant passer l'émotion, l'amour et les regrets. **Cette lettre nous a permis d'écrire sans être dans le contexte des cours, de pouvoir laisser notre imagination jouer a fait que nous avons pris au sérieux et aimer cette intervention. De nous-même nous ne pensions pas que nous étions capables de pouvoir écrire cette lettre avec autant d'imagination et sans difficulté.**

Seul un binôme produit une seconde version de taille légèrement inférieure à la première (6%) dans laquelle les opérations de réécriture jouent un rôle dans l'organisation du texte : modification de la thématisation initiale, transformation d'exemples en liste, insertions modifiant la construction syntaxique, segmentation en trois paragraphes d'un texte au départ sans démarcation.

Enfin, pour l'ensemble des textes, la seconde version ne comporte quasiment aucune rectification orthographique par rapport à la première. Ni exigé, ni interdit, le correcteur orthographique disponible n'a pas été utilisé.

Le bilan de ce premier travail a conduit à deux constats : d'une part la nécessité de faire évoluer la représentation que les élèves ont de la réécriture qui ne se réduit pas à un jeu sur la typographie ou à un allongement du texte, d'autre part, la nécessité de trouver un moyen de faire revenir sur la langue en même temps que se retravaille le texte, en proposant une relecture différée (de 15 jours) et en suscitant des échanges au sein du binôme. Parmi les erreurs d'orthographe qui se maintiennent d'une version à l'autre, 69% concernent les terminaisons verbales, les autres portant sur l'accord dans le groupe nominal et les homophones, ce qui prolonge les constats de Danièle Manesse et Danièle Cogis (2007). Après Claudine Fabre-Cols (2000 : 13) nous considérons que « le formel peut toujours influencer le textuel, et que, s'il y a quelque chose à dire, il n'existe pas de degré zéro de travail sur le texte ».

## **2. 2. Second volet du dispositif : 2013-2014**

---

<sup>11</sup> Titre qui fait le lien entre les différentes facettes du projet. Dans leur écrit, les élèves ont choisi de mettre ce titre en police *Bella Donna*. La graphie, la ponctuation, la mise en page et la typographie des élèves sont partout respectées. Les ajouts sont en gras et les suppressions en corps inférieur.

Le travail proposé la seconde année s'est inscrit dans une séquence travaillant l'objet d'étude « du côté de l'imaginaire » centrée sur le récit fantastique et l'écriture d'une nouvelle relevant de ce registre. Le professeur ayant choisi de faire écrire une suite de texte à partir d'un extrait des *Contes glacés* de Sternberg, décrivant un homme pris au piège dans un labyrinthe de foire, les élèves ont eu à réfléchir sur le motif du labyrinthe, déjà présent dans le roman de science fiction - *Des fleurs pour Algernon* de Daniel Keyes - qu'ils venaient de lire.

Pour faire évoluer leur représentation de l'écriture, nous avons choisi de travailler avec les élèves l'avant-texte en deux étapes (voir ci-dessous les documents 2 et 3). Ils ont eu quelques minutes pour des associations d'idées à partir du mot *labyrinthe*, après quoi chaque élève a eu la parole pour lire ses propositions. Il s'agissait de mobiliser, comme ressource d'écriture, des univers sémantiques actualisables en réseaux lexicaux (Paveau, 2006). On peut voir dans le document 2 comment la proposition de Juliette (qui au départ refusait d'écrire parce qu'elle ne savait pas écrire *embuches*) introduit une comparaison entre le labyrinthe et la vie, lieu de décisions cruciales, qui va devenir la matrice du récit commun qu'elle invente avec Rosie, et comment sont intégrés des apports d'autres élèves, comme le danger, l'enfer, le sentiment d'être perdu.

#### **Document 2 : Mobilisation et mutualisation d'un déjà-là culturel sur le thème du labyrinthe**

Le labyrinthe, cela me fait penser à ...

**Juliette** : un voyage semé d'embuches, ne jamais être sur ci c'est le bon chemin mais continue ça toute c'est un peu comme la vie il y a un début et une fin mais entre les deux beaucoup de possibilités suivre son instinct pour prendre les bonnes décisions.

**Rosie** : noir un buisson danger perdu combatre infinité

**Mégane** : une attaque de monstre, porte de l'enfer, sombre, impossibilité de sortir

**Véronica** : perdu, sombre, sans issue, danger

#### **1<sup>e</sup> version, extrait : Rosie et Juliette**

Il commença à désespérer et à ce dire qu'il allait mourir dans ce labyrinthe infernal et soudain il vit deux portes apparaître devant lui, entre les deux portes une petite affiche avec écrit: « Derrière l'une de ces portes ce trouve une surprise, de l'argent peut être, le pouvoir, l'amour ? On ne sais jamais peut être que derrière l'autre porte il y a la sortie. Bonne chance voyageur egarer...

Les textes ont été enregistrés sur support numérique et repris 15 jours plus tard à partir d'un nouvel échange oral, sur le motif de la paralysie, précédant l'élément déclencheur. Chaque binôme s'est vu remettre une version papier de son premier jet, avec une explicitation de la consigne initiale (document 3).

#### **Document 3 : Lanceur de la réécriture de la première version**

##### **La paralysie : signal de l'entrée dans le fantastique**

Relisez votre texte dans la continuité de la nouvelle de Sternberg et complétez :

Ses manifestations

Ses causes

Définitive ou passagère ?

Naturelle ou surnaturelle ?



mort      vie

Retravaillez votre premier jet en vous appuyant sur les propositions qui vous sont faites.

Vous imaginerez une fin qui permette un retour au réel ou qui laisse une suspension dans l'imaginaire.

Vous montrerez que le narrateur reste jusqu'au bout en proie à l'inquiétude et au doute face à la réalité des phénomènes auquel il vient d'être confronté.

Les aides à la réécriture ont été conçues comme un jeu de quatre consignes sur support papier, engageant un dialogue sur les interprétations possibles d'un texte en devenir. En limitant ces questions au nombre de quatre, il s'agissait d'aider les élèves à catégoriser les questions que peut se poser un lecteur pour les mettre sur la voie d'une relecture plus autonome. Il s'agissait en même temps de fournir aux enseignants une aide à la lecture des textes d'élèves et à l'ajustement des gestes d'étayage, qui tiennent compte de leurs contraintes professionnelles (temps de correction, programmes, etc.). Deux consignes codées en vert<sup>12</sup> sont en prise directe avec le travail sur la notion de fantastique et l'objet d'étude de la séquence : « Le lecteur a besoin d'imaginer » ; « Le lecteur essaie de comprendre ». Formulées de façon impersonnelle, elles visent à susciter une prise de distance et sont apposées en face de certaines parties du texte dont on fait le pari que les élèves peuvent les développer en convoquant les textes lus dans le cadre de la séquence, mais aussi l'expérience du scripteur, son imaginaire, sa culture extrascolaire (cf. ci-dessous les documents 4 et 5).

**Document 4** : Modification introduite suite à une annotation en relation avec l'objet d'étude

**Danièle et Véronica, version 1**

Tout à coup dans cette paralysie, il fit une crise d'angoisse.

**Annotation**

*Le lecteur a besoin d'imaginer : comment monte une crise d'angoisse ? qu'éprouve le personnage ?*

**Danièle et Véronica, version 2**

Tout à coup dans cette paralysie, **il ne comprit plus rien. Il transpirait, pris dans sa peur, dans son angoisse, sa respiration prit un coup et il se mit à suffoquer.**

**Document 5** : Modification introduite suite à une annotation en relation avec l'objet d'étude

**Sandra et Célia, version 1**

Il s'avança prudemment en étant pas sûr de lui, mais il prit confiance sur lui et avança pour se retrouver face à la bête.

**Annotation**

*Le lecteur essaie de comprendre comment il passe du manque de confiance en lui à la confiance.*

**Sandra et Célia, version 2**

Il s'avança prudemment en étant pas sûr de lui mais il prit confiance sur lui<sup>13</sup> et avança pour se retrouver face à la bête **lorsqu'il se trouva en face de la bête et là il sut que pour la vaincre, il fallait qu'il prenne confiance en lui.**

Les deux autres consignes concernent des passages dont l'amélioration suppose un étayage plus soutenu. En bleu, la question du type « Le lecteur se demande s'il faut comprendre... » propose deux formulations d'un tour ambigu ou maladroit en demandant à l'élève de choisir si l'une des deux correspond à ce qu'il voulait dire ou si c'est autre chose qu'il cherche à exprimer (cf. ci-dessous le document 6). Enfin, la consigne en violet du type « Le lecteur attendrait plutôt... » propose une version conforme à la norme linguistique pour des passages dont on fait l'hypothèse que les élèves ne pourront les rectifier d'eux-mêmes (voir le document 7). Le texte annoté étant donné en version papier, on espère que la confrontation entre la version papier et l'écran obligera à des échanges entre les membres du binôme sur la graphie à retenir.

**Document 6** : Modification introduite suite à une annotation proposant un choix de formulation

**Sandra et Célia, version 1**

<sup>12</sup> En italiques ici.

<sup>13</sup> La consigne ne permet pas à l'élève de désintriquer la greffe phraséologique (Legallois, 2013) : *il prit sur lui/ il prit confiance en lui*. Il aurait fallu présenter les deux constructions aux scripteurs.

En soulevant la bouche d'aération , il rentra dedans puis avança pour rechercher unne autre sortie possible.

**Annotation**

*Le lecteur se demande s'il faut comprendre « en même temps qu'il soulève la bouche d'aération » ou bien « après avoir soulevé la bouche d'aération »*

**Sandra et Célia, version 2**

**Après avoir soulevé la bouche d'aération**, il rentra dedans puis avança pour rechercher une autre sortie possible

**Document 7** : Modification introduite suite à une annotation proposant une graphie conforme à la norme linguistique

**Bernard<sup>14</sup>, version 1**

il avança en courant puis d'un coup ses jambes se paralysère à nouveaux

**Annotation prise en compte partiellement**

*Le lecteur attendrait plutôt* : il avança en courant puis d'un coup ses jambes se paralysèrent à nouveau

**Bernard, version 2**

il avança en courant puis d'un coup ses jambes se paralysèrent à nouveaux

**Bernard, version 1**

Pris de panique il coure de toute c'est force puis d'un coup il tombas violement et revue le mystérieuse inconnus cette fois en face de lui<sup>15</sup>.

**Annotation non prise en compte**

*Le lecteur attendrait plutôt* : Pris de panique, il courut de toutes ses forces puis d'un coup il tomba brutalement et revit le mystérieux inconnu, cette fois en face de lui.

**Bernard, version 2**

Pris de panique il coure de toute c'est force puis d'un coup il tombas violement et revit le mystérieuse inconnus cette fois en face de lui.

Une étude qualitative de la réception des annotations montre que toutes ont permis à la première version de se transformer profondément : aucun binôme ne se limite à des jeux sur la typographie comme l'année précédente ; la gamme des opérations s'élargit : sont privilégiés les remplacements et les ajouts internes, tandis que les ajouts qui ne sont pas directement suscités par une consigne ne se limitent plus aux fins de paragraphe. On l'observe par exemple pour la modalité du doute dans le texte de Séverine et Djéna ci-dessous (passages en gras dans la version 2).

**Document 8** : Version 1 annotée de Séverine et Djéna, suivie de la version 2

<b>Version 1</b> : Tout à coup, dans cette paralysie, il voit se dessiner la sortie du labyrinthe sur un des miroirs surprit, il empreinte la sortie et s'enfonça.	<i>Le lecteur attendrait plutôt</i> : Tout à coup, dans cette paralysie, il vit se dessiner la sortie du labyrinthe sur un des miroirs. Surpris, il emprunta la sortie et s'enfonça ( <i>il faudrait préciser dans quoi</i> )
Puis il arriva dans un lieu sombre où il y'avait des têtes couper qui volent, des animaux sortir de nulle part, du sang par terre et parmi tout ces vision d'horreur il vit la silhouette d'une femme	<i>Le lecteur a besoin d'imaginer</i> : que ressent le personnage ? pourquoi répond-il au signe de la femme blanche ? <i>Le lecteur attendrait plutôt</i> : lui fit signe de venir

<sup>14</sup> Le seul garçon de la classe a travaillé individuellement, mais des moments d'échanges ont été ménagés avec l'adulte, pour pallier cet isolement.

<sup>15</sup> La non intervention du chercheur sur le texte électronique laisse ouverte la possibilité que l'élève ne fasse aucune modification, confronté à la forme normée sur papier, ce qui informe sur son rapport à l'écrit.

blanche qui lui fit un signes de venir vers elle.	vers elle
Il avança et soudain il tomba dans un trou noir.	
Terrorisé par se rêve il se réveilla en sueur et tremblant, il décida d'aller dans la salle de bain pour se rafraichir et soudain il revu cette femme blanche,	<i>Le lecteur a besoin d'imaginer : comment donner une tonalité fantastique à cette nouvelle apparition ?</i>
paralysé de nouveaux, il se poser la question, il ne savait plus ou il en été, il a l'impression d'appeler de laide mais aucun mots sortez de sa bouche.	<i>Le lecteur attendrait plutôt : Paralysé de nouveau, Le lecteur essaie de comprendre : quelle question se pose-t-il ? Continuez avec des verbes à l'imparfait (- terminaison en -ait/ aient)</i>
<p><b>Version 2 : Il vit se dessiner la sortie du labyrinthe sur un des miroirs <i>surprit</i>, il <i>empreinte</i> la sortie et <i>s'enfonça dans le miroire</i>. puis il arriva dans un lieu sombre où il y'avait des têtes couper qui volent, des animaux sortir de nulle part, du sang par terre et parmi tout ces vision d'horreur il <b>croire</b> la silhouette d'une femme blanche <b>au visage pale, au chevaux noir comme la couleur d'un corbau, au yeux rougeoiant. Trablant de peur, Il pris la fuit</b> et soudain il tomba dans un trou noir. Terrorisé par se rêve il se réveilla en sueur et tremblant, il décida d'aller dans la salle de bain pour se rafraichir et soudain <b>il eu l'inpression de revoir</b> cette <b>étrange</b> femme, paralysé de <b>nouveaux</b>, il se <b>poser</b> la question, il ne savait plus ou il en <b>été</b>, il a l'impression d'appeler de laide mais aucun mots sortez de sa bouche</b></p> <p>867 caractères (accroissement de 13,9%)</p>	

Bien qu'augmentant peu par rapport à d'autres, ce texte se transforme par la prise en compte des consignes. Il semble que la question sur la tonalité fantastique ait permis aux élèves de remobiliser des connaissances abordées à la séance précédente sur la modalité du doute pour faire une modification non plus à l'échelle de la phrase mais du texte, par un mécanisme de prise en charge énonciative contribuant à la cohérence du texte (Bronckart, 1996).

Mais la dernière consigne qui demande de confronter une proposition sur papier conforme à la norme et le texte à l'écran, ne suffit pas à elle seule à lever une partie des erreurs d'orthographe grammaticale. On le voit au maintien d'erreurs dans la seconde version (en italiques) et à la prise en compte partielle de la consigne métalinguistique sur l'imparfait, les formes *poser* et *été* étant des homophones mais non les formes normées attendues, bien que la graphie des désinences de 3<sup>e</sup> personne ait été fournie par les annotations.

### Discussion et perspectives

Au terme de ces deux années, les élèves ont tous expérimenté que la convocation de matériaux symboliques nourrit la dynamique du texte. Avec les élèves de seconde, c'est la remémoration par binômes du projet artistique et culturel puis la mutualisation des écrits en classe entière et les échanges ainsi suscités qui favorise l'allongement des textes. En classe de première l'année suivante, le dispositif didactique renforce les liens entre les savoir-faire non scolaires des élèves et la séquence sur le fantastique, tandis qu'un jeu de consignes réduit à quatre impose des relectures partielles et des choix de réécriture. Le rapport à la norme orthographique se révèle toutefois un point de résistance, même quand la version normée est mise à disposition.

Pour mieux comprendre l'évolution du rapport à l'écriture des élèves, il nous a donc semblé utile de recueillir leurs représentations en classe de terminale. Interrogées sur le type de questions posées

par les annotations, trois quart des élèves<sup>16</sup> répondent positivement, reconnaissant que c'est une clarification pour elles-mêmes : « Cela aide car ont nous Propose plusieurs Proposition, sa permet d'être plus clair dans ce que ont veut raconter », « sa nous montre (...) qu'il faut aller au bout de nos idées ». La prise en compte du lecteur est mise en avant dans plusieurs réponses d'élèves. Ce terme de *lecteur*, présent dans les questions de réécriture mais volontairement éludé dans le questionnaire, semble aider certaines élèves à se représenter les contraintes de la communication écrite : « cela aide à avoir un texte plus compréhensible par les lecteur et/ou par nous » « sa nous montre (...) qu'il faut pas faire interroger le lecteur ». Cette objectivation suscite chez une élève l'idée que la maîtrise de l'écrit suppose une expertise : « cela montre un avis professionnel ». Toutefois les non réponses du dernier quart des élèves mériteraient une recherche complémentaire sous forme d'entretiens.

Pour que ces scripteurs réticents évoluent dans leur rapport à l'écrit, l'écriture collaborative sur traitement de texte, qui s'appuie sur des pratiques extrascolaires des élèves, s'est révélée un levier, insérée dans des dispositifs qui multiplient les gestes de tissage (Bucheton, 2009) mais se distinguent par les modalités d'étayage. Dans le premier, l'étayage passe par les échanges oraux au sein du binôme qui écrit sur un seul ordinateur et par la restitution et le commentaire collectif des premières versions. Dans le second dispositif, le binôme est accompagné dans sa relecture de la version 1 par un jeu limité de questions qui ne s'affichent pas sur l'écran mais sont à sa disposition sur papier : ces questions impliquant le lecteur et le scripteur dans un même effort d'interprétation, tendus vers un équilibre toujours fragile entre reformulation aidante ou inhibitrice, appropriation effective ou simple copie. Toutefois, une difficulté majeure demeure, qui a fait depuis l'objet du mémoire de master recherche de Stéphanie Perrin<sup>17</sup>: au lycée professionnel, une conjonction de contraintes et de représentations font que le travail de réflexion sur langue à partir des écrits d'élèves n'a pas d'espace reconnu, en dehors de la modalité de la remédiation : ce qui manque à ces élèves, ce sont des moments pour élaborer une conceptualisation de notions noyaux qu'ils n'ont pas pu construire dans leur scolarité antérieure. D'autres recherches seraient nécessaires pour mettre à l'épreuve l'hypothèse que le potentiel réflexif de l'écriture se libère dans ces formes complémentaires d'accompagnement et qu'il contribue à transformer le rapport à l'écrit des élèves.

## Bibliographie

- Barré de Miniac C. (2000) *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.
- Bautier E. (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier E., Crinon J., Rayou P. & Rochex J.-Y. (2006) « Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 » – *Revue française de pédagogie*, 157 (85-101).
- Bronckart J.-P. (1996) *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J.S. (1983) *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Chabanne J.C. & Bucheton D. (1998) *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris, Delagrave.
- Bucheton D. (dir.) (2009) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Bucheton D. (2014) *Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Elalouf M.-L. (dir.) (2012) Les connaissances cachées développées par la lecture et l'écriture électronique extrascolaires. *Études de linguistique appliquée*, 165.

---

<sup>16</sup> Il n'y a plus que des filles dans la classe de Terminale.

<sup>17</sup> Mémoire en ligne, consultable sur le site du laboratoire ÉMA : <http://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/ema/enseignement-et-formation/memoires-en-ligne.html>.

- Elalouf M.-L. (2012) « Lecture sur écran et écriture : Enquête chez les élèves de 15 ans » – *Études de linguistique appliquée*, 165 (183-198).
- Fabre-Cols C. (2000) *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles, De Boeck.
- Groupe EVA (1991) *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette/INRP.
- Legallois D. (2013) « Les greffes phraséologiques, ou quand la syntaxe se compromet » – *Langages*, 189 (103-120).
- Manesse D. & Cogis D. (2007) *Orthographe, à qui la faute ?* Paris : ESF.
- OCDE (2011) *Résultats du PISA 2009 : « Apprendre à apprendre. Les pratiques, les stratégies et l'engagement des lecteurs » (volume III) et Résultats du PISA 2009 : « Élèves en ligne, technologies numériques et performance » (volume VI)*. Paris : Éditions OCDE.
- Paveau M. (2006) *Les prédiscours, sens mémoire, cognition*. Paris : PSN.
- Penloup M.-C. (1999) *L'écriture extrascolaire des collégiens, des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.
- Penloup M.-C. (2007) *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Lyon : INRP.
- Penloup M.-C. & Liénard (2011) « Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français » – Forumlecture.ch
- Plane S. (1996) « Écriture, réécriture et traitement de texte » - in : S. Plane & J. David (éds.) *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège (37-78)*. Paris : Presses universitaires de France.
- Plane S. (2000) « Éléments pour un usage didactique du traitement de texte. Écrire, réécrire et réviser sur ordinateur » – *Pratiques*, 105-106 (159-181).
- Plane S. (2006) « Médium d'écriture et écriture littéraire » – *Le français aujourd'hui*, 153 (33-40).
- Reuter Y. (2000) « Table ronde sur la réécriture » – *Pratiques*, 105-106 (222-224).