



Modifier l'environnement didactique dans le domaine de la production d'écrits : l'introduction des TICE est-elle efficace pour des apprentis ?

Stéphanie Maigne

► To cite this version:

Stéphanie Maigne. Modifier l'environnement didactique dans le domaine de la production d'écrits : l'introduction des TICE est-elle efficace pour des apprentis ?. Education. 2014. dumas-01331003

HAL Id: dumas-01331003

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01331003>

Submitted on 13 Jun 2016

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

**Modifier l'environnement didactique dans le domaine de la
production d'écrits :
l'introduction des TICE est-elle efficace pour des apprentis ?**

Stéphanie MAIGNE
Directrice de mémoire : Sylvie CÈBE
2013-2014
ESPE Clermont-Auvergne
Université Blaise Pascal

REMERCIEMENTS

À Sylvie Cèbe, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité, ses encouragements et ses conseils.

À l'équipe pédagogique, d'animation et de direction du CFA, pour leur soutien et leur accompagnement.

À tous les enseignants du Master 2 pour leur disponibilité, leurs conseils, et la qualité des enseignements qui ont fait de cette année une formation aussi riche sur le plan professionnel qu'humain.

À Emmanuelle Mathat, orthophoniste, qui au-delà de m'avoir fait découvrir son univers professionnel, m'a apporté son aide sur les questions et les doutes qui ont surgi tout au long du parcours.

À mon entourage familial, pour son soutien et sa patience qui ont rendu possible cette aventure.

Modifier l'environnement didactique dans le domaine de la production d'écrits :

l'introduction des TICE est-elle efficace pour des apprentis ?

Résumé : Les apprentis en CAP Bâtiment, issus pour la plupart de Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté, 3ème Découverte Professionnelle 6 heures ou ayant été en situation de décrochage scolaire, qui pour la plupart éprouvent des difficultés persistantes, ne s'impliquent pas ou s'impliquent peu dans les activités de français et tiennent souvent un discours « négatif » sur les activités d'écriture. Comment alors modifier adapter les pratiques d'enseignement pour réduire les difficultés de ces élèves ?

Ce mémoire permet d'identifier qui sont ces élèves, quelle est la nature de leurs difficultés et quels sont les moyens pédagogiques et didactiques qui peuvent réduire les obstacles et, agir comme des facilitateurs pour permettre d'améliorer leurs compétences et leurs connaissances dans le domaine de l'écriture.

Summary : The CAP Building Trade students are, for the most part, from Adapted General Education Professional Training and 3rd Vocational Discovery 6 hour class backgrounds, or are high school dropouts. Generally speaking, they face continuing difficulties and show little or no interest in activities in French, especially written tasks. How then does one adapt his or her teaching style to help these students succeed?

This dissertation allows to pinpoint who these students are, why they experience these types of difficulties, and identifies educational and instructional methods adapted to these specific types of learners which can help them become higher achievers in writing.

Mots-clefs : Production écrite / Environnement didactique / Besoins éducatifs particuliers / Ecriture collaborative / TICE / Blog /

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	4
TABLE DES GRAPHIQUES, FIGURES ET TABLEAUX.....	5
INTRODUCTION.....	7
PREMIÈRE PARTIE	10
COMPETENCES REQUISES EN PRODUCTION D'ECRIT ET NOUVELLES TECHNOLOGIES.....	10
CHAPITRE 1	11
LA PRODUCTION D'ECRIT	11
CHAPITRE 2	19
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS	19
CHAPITRE 3	23
PRODUCTION D'ECRIT : LES NOUVELLES TECHNOLOGIES, APPORTS ET LIMITES.....	23
DEUXIEME PARTIE.....	29
ACTIVITES D'ÉCRITURE ET USAGES DES TICE CHEZ LES APPRENTIS	29
CHAPITRE 1	30
ENQUETES DE TERRAIN.....	30
CHAPITRE 2	36
OBJECTIFS DE L'ETUDE	36
CHAPITRE 3	38
DESCRIPTION DE LA POPULATION	38
CHAPITRE 4	39
DISPOSITIFS ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES	39
CHAPITRE 5	42
LES SEANCES D'ENSEIGNEMENT	42
CHAPITRE 6	47
RESULTATS	47
CHAPITRE 7	74
DISCUSSION.....	74
CONCLUSION.....	76
BIBLIOGRAPHIE	78
ANNEXES.....	81

TABLE DES GRAPHIQUES, FIGURES ET TABLEAUX

FIGURE N°1 : LES OPERATIONS DE LA PRODUCTION TEXTUELLE	13
GRAPHIQUE N° 1: ORIGINE SCOLAIRE DES APPRENTIS	30
GRAPHIQUE N° 2: POURSUITE DE FORMATION APRES LE CAP.....	31
GRAPHIQUE N° 3: LE FRANÇAIS AU CFA CONSISTE A...	31
GRAPHIQUE N° 4 : DEPUIS LE DEBUT DE LA FORMATION EN CAP...	31
GRAPHIQUE N° 5 : UTILITE DU FRANÇAIS DANS LA VIE QUOTIDIENNE	32
GRAPHIQUE N° 6 : UTILITE DU FRANÇAIS DANS LE SECTEUR PROFESSIONNEL.....	32
GRAPHIQUE N° 7: LISEZ-VOUS REGULIEREMENT ?.....	33
GRAPHIQUE N° 8: QUELLES SONT VOS LECTURES?	33
GRAPHIQUE N° 9 : VOUS ECRIVEZ...	33
GRAPHIQUE N° 10 : VOUS RELISEZ-VOUS A CHAQUE ECRIT?	33
GRAPHIQUE N° 11 : PRENEZ-VOUS EN COMPTE LE DESTINATAIRE DANS VOS ECRITS?.....	34
GRAPHIQUE N° 12 : A QUOI VOUS SERT INTERNET?	34
DIAGRAMME DE GANTT SIMPLIFIE DU PROJET D’ACTION PEDAGOGIQUE.	39
TABLEAU COMPARATIF DES NOTES OBTENUES A LA FIN DE LA SEQUENCE 2 (SUR 20 POINTS).....	48
ÉCRIT INDIVIDUEL JET N°1 D’UN APPRENTI APPARTENANT AU GROUPE EXPERIMENTAL (SEQUENCE 2).....	49
ÉCRIT INDIVIDUEL JET N°2 DU MEME APPRENTI (SEQUENCE 2),.....	50
TABLEAU COMPARATIF DU RESPECT DES CRITERES D’ECRITURE (SEQUENCE 2)	53
GRAPHIQUE N° 13 : EVOLUTION EN NOMBRE DE COPIES DU RESPECT DES CRITERES ENTRE LE JET N° 1 ET LE JET N° 2 (SEQUENCE 2)	54
TABLEAU COMPARATIF DES NOTES OBTENUES A LA FIN DE LA SEQUENCE 3 (SUR 20 POINTS).....	56
ÉCRIT D’UN APPRENTI APPARTENANT AU GROUPE EXPERIMENTAL, (SEQUENCE 3).....	57
ÉCRIT D’UN APPRENTI APPARTENANT AU GROUPE TEMOIN (SEQUENCE 3).....	58
TABLEAU COMPARATIF DU RESPECT DES CRITERES D’ECRITURE (SEQUENCE 3).	59
GRAPHIQUE N° 14 : RESPECT DES CRITERES D’ECRITURE (SEQUENCE 4)	61
ÉCRIT EMANANT D’UN SOUS-GROUPE DU GROUPE EXPERIMENTAL (SEQUENCE 4)	62
ÉCRIT EMANANT D’UN SOUS-GROUPE DU GROUPE TEMOIN (SEQUENCE 4)	62
TABLEAU COMPARATIF DES NOTES OBTENUES EN PRE-TEST ET POST-TEST (SUR 20 POINTS)	64
TABLEAU COMPARATIF DU RESPECT DES CRITERES D’ECRITURE (PRE ET POST-TEST).....	65
LE GRAPHIQUE CI-DESSOUS REPREND LES CRITERES D’EVALUATION DES PRODUCTIONS ECRITES ET MONTRE, EN POURCENTAGE DE COPIES, LE RESPECT DE CES CRITERES EN POST-TEST DANS LES DEUX GROUPES.	67
GRAPHIQUE N° 15 : RESPECT DES CRITERES D’ECRITURE EN POST-TEST	67
ÉCRIT D’UN APPRENTI APPARTENANT AU GROUPE EXPERIMENTAL (PRE-TEST).....	68
ÉCRIT DU MEME APPRENTI (POST-TEST)	68
ÉCRIT D’UN APPRENTI APPARTENANT AU GROUPE TEMOIN (PRE-TEST)	69
ÉCRIT DU MEME APPRENTI (POST-TEST)	69

GRAPHIQUE N° 16 : COMPARATIF DE L'EVOLUTION DES RESULTATS OBTENUS SUR L'ANNEE SCOLAIRE.....	71
GRAPHIQUE N° 17 : VOUS RELISEZ-VOUS A CHAQUE ECRIT? (MAI 2014).....	72
GRAPHIQUE N° 18 : PRENEZ-VOUS EN COMPTE LE DESTINATAIRE DANS VOS ECRITS? (MAI 2014)	72
GRAPHIQUE N° 19 QUE DIRIEZ-VOUS DES ACTIVITES REALISEES EN FRANÇAIS ? (MAI 2014).....	73

INTRODUCTION

« En français j'ai toujours été nul », « j'aurai zéro, je fais toujours plein de fautes », « ça sert à rien le français pour être peintre ».

Voici mon quotidien de formatrice en français depuis 8 ans dans un Centre de Formation des Apprentis du Bâtiment et des Travaux Publics (CFA BTP). Malgré mes efforts pour travailler à partir de séances d'apprentissage concrètes, liées à leur futur métier ou à leur vie sociale, je parviens difficilement à intéresser ou à impliquer les apprentis notamment dans les travaux d'écriture. En effet, cette activité est en partie à l'origine de leur échec scolaire et les conduit à un certain pessimisme se manifestant par un travail bâclé voire même un refus d'écrire.

Je me suis donc interrogée sur leurs difficultés et sur ce sentiment de dévalorisation qui ne les quitte pas. Je fais l'hypothèse que les efforts qu'ils ont à faire pour progresser leur semblent démesurés et les retombées trop incertaines. Face aux activités scolaires, nombre d'apprentis disent que « ça sert à rien de faire ça, on l'a déjà vu.... ». On peut supposer qu'ils ne pensent pas utile de refaire inlassablement les activités qu'ils ont réalisées au collège puisque celles-ci ne leur ont pas permis de progresser. Parfois des comportements inadaptés surgissent (agressions verbales, déplacements dans la classe). Sans doute doit-on les interpréter comme le refus de se trouver face à une tâche qui les met en difficulté et leur renvoie une image négative d'eux-mêmes. J'observe aussi que beaucoup choisissent l'évitement : évitement de la rencontre avec leurs manques, évitement de la règle, évitement de la confrontation avec l'incertitude.

Si les objectifs de l'enseignement du français en CAP sont clairement définis dans les instructions officielles du 25 février 2010, les Centres de Formation des Apprentis sont sous la gouvernance du Comité de Concertation et de Coordination de l'Apprentissage du Bâtiment et des Travaux Publics (CCCA - BTP) qui est chargé de mettre en œuvre et de coordonner la formation initiale. La nouvelle approche pédagogique - préconisée par le CCA-BTP - consiste à demander au formateur de français de partir d'une situation professionnelle réelle pour conduire l'apprenti à faire le lien entre le métier, tel qu'il le vit en entreprise, et les compétences à acquérir pour obtenir son diplôme. Cette démarche, appelée « inductive » ou « séquence pro » est organisée autour de séquences d'apprentissage décomposées en une ou plusieurs séances. C'est l'objectif à atteindre en fonction du niveau des apprentis qui détermine le nombre de séances à mettre en œuvre ainsi que le contenu de chacune d'elles. Une démarche active d'apprentissage de type inductif est toujours à privilégier même si épisodiquement, pour des raisons clairement identifiées, d'autres types de méthodes pédagogiques peuvent être mises en œuvre¹.

¹ Document de référence « Français-Histoire-Géographie-Education Civique » CCCA-BTP, page 8

La « mise en situation » est toujours le point de départ de la séance et doit permettre, à partir du vécu professionnel ou social, de poser une situation problème que les apprentis doivent résoudre. Cette option pédagogique repose sur l'hypothèse que ceux-ci comprendront mieux le but à atteindre et, partant, seront plus engagés dans le traitement de l'activité.

Or, il ressort de mes observations que cette option est largement insuffisante : les activités d'écriture restent aux yeux des apprentis des activités « scolaires » qui ne sortent pas du cadre de la classe. Pour eux, il semble qu'écrire dans le centre de formation revient à remettre une copie à un formateur qui la corrigera et l'évaluera.

On note aussi que les pratiques d'enseignement de l'écriture préconisées par les Instructions Officielles tiennent pour acquis que les apprentis maîtrisent la langue et la syntaxe. Dès lors, elles ne prescrivent pas la mise en œuvre d'un enseignement des compétences requises pour produire un écrit. Tout se passe comme si on attendait d'eux des progrès liés au fait que les attentes des formateurs de CFA sont moins exigeantes que celles du collège. Ces jeunes, qui ne maîtrisent pas suffisamment les mécanismes élémentaires de lecture et d'écriture ont quitté le collège et, sous prétexte qu'ils sont orientés dans la voie professionnelle de l'apprentissage, leurs performances devraient être satisfaisantes dans la mesure où les compétences évaluées sont de moins haut niveau que celles qu'on attend dans la voie générale. Pourtant, les instructions officielles mentionnent que le programme scolaire s'inscrit dans le prolongement de celui du collège. On peut donc s'interroger sur les pratiques d'enseignement à mettre en place pour que celles-ci s'inscrivent réellement dans ce prolongement.

De plus, la différenciation pédagogique préconisée par les équipes d'encadrement pédagogique des CFA amène souvent les formateurs à scinder la classe en groupes de niveaux. On propose aux élèves performants de lire des textes littéraires, on apprend aux moins performants à remplir des documents administratifs et on leur donne à lire des textes courts en lien avec leur pratique professionnelle. On peut craindre que ces manières de faire fassent percevoir à ces derniers que leurs formateurs les considèrent comme incapables de faire mieux.

Les facteurs environnementaux (ici, les pratiques d'enseignement) participent donc, d'une certaine manière, à ce découragement et à cette dévalorisation ressentis par les apprentis. Pour dépasser cette image négative que les élèves ont de leurs compétences scolaires, il est nécessaire de prendre en charge l'enseignement de l'ensemble des compétences requises par la production d'écrit pour qu'ils deviennent capables de produire des écrits corrects. Il est également important de leur faire prendre conscience de leurs progrès et de valoriser leurs productions pour qu'ils reçoivent des preuves concrètes du fruit de leur travail et de leurs efforts.

On a montré que les élèves sont plus capables de s'engager dans les activités proposées s'ils en perçoivent le but : l'apprentissage doit être un objectif personnel et l'élève doit comprendre pourquoi il réussit. Le double objectif à atteindre est le plaisir de comprendre et le plaisir d'entrer dans la culture. Pelgrims et Cèbe (2010) expliquent que le contexte et les pratiques d'enseignement ont un rôle dans la construction des connaissances et des compétences. Dès lors, comment modifier les facteurs environnementaux pour permettre aux apprentis de s'impliquer activement dans les activités scolaires et progresser dans les activités d'écriture ? Quel dispositif pédagogique et didactique leur proposer pour

modifier le cadre habituel dont on mesure quotidiennement les limites du point de vue des apprentissages ?

Quelles pratiques d'enseignement mettre en œuvre pour permettre aux apprentis, tout d'abord, d'apprendre les connaissances et les compétences qui sous-tendent la production et ensuite, de s'engager dans les activités proposées ? Comment modifier les pratiques d'enseignement habituelles pour proposer un véritable enseignement de l'écriture ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces deux questions, il convient de s'appuyer sur une revue de littérature dans le domaine de la production d'écrite, de cerner les difficultés et les potentiels des élèves afin de définir leurs besoins éducatifs particuliers et, sur cette base, de statuer sur les pratiques d'enseignement capables de les aider à mieux apprendre les contenus scolaires.

PREMIÈRE PARTIE

COMPETENCES REQUISES EN PRODUCTION D'ECRIT ET NOUVELLES TECHNOLOGIES

La production d'écrit

Sous l'angle anthropologique, l'écriture est un symbole de civilisation. C'est un mode de communication dominant dans notre société et sa maîtrise constitue un impératif social. « *L'écriture est un rapport social* » (Bros, 2009).

1. Processus d'écriture

Dans leurs pratiques, les enseignants identifient trois statuts à l'écriture : le statut physique (l'écriture en soi, le support matériel), le statut psychologique (l'écriture comme expression de la personnalité) et le statut social (l'écriture pour les autres, le moyen de communication). La difficulté pour eux est de proposer des activités qui concrétisent ces dimensions (Caillot et Gary, 1993).

L'écriture en soi est une réalité physique : elle est perçue comme une sécurité, comme quelque chose de permanent, de stable, ce qui la différencie de l'oral. Elle est contraignante parce qu'elle requiert la maîtrise de nombreuses compétences : orthographe, syntaxe, planification et organisation des idées... autant de sources de difficulté pour les élèves.

L'écriture pour soi est une expression de la personnalité. Pour Caillot et Gary (1993), elle est la continuité du dessin, elle participe à la construction de la personnalité, elle est le signe de la faculté à se construire. L'écriture est une projection de soi sur le papier. C'est un discours de création où le scripteur laisse libre cours à son imagination et à sa créativité (Guen, Luc, 1993).

L'écriture pour les autres est un outil de communication qui permet de se socialiser. Cette dimension est très peu exploitée à l'école puisque le destinataire principal des écrits reste le professeur-correcteur.

Les théories issues de la psychologie cognitive (Hayes et Flower, 1980) mettent l'accent sur trois opérations qui jouent un rôle majeur dans l'activité d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision.

Les tâches de planification permettent l'extraction des informations en mémoire à long terme, leur organisation et la détermination des objectifs de la rédaction. Les fragments de messages préverbaux produits par la planification peuvent être représentés sous forme de propositions, d'images, d'abstractions ou de sensations. Ces structures sont transformées en un produit linguistique par le processus de mise en texte qui permet la sélection des unités lexicales et la construction des structures syntaxiques. La révision permet de vérifier la production. C'est une activité de retour sur le texte qui comprend une évaluation de l'adéquation de ce qui est écrit avec les buts poursuivis et une correction des erreurs de langage.

Ces étapes ne sont pas successives dans le processus d'écriture car ces activités sont récursives : on planifie tout au long de sa rédaction, on révise constamment, etc.

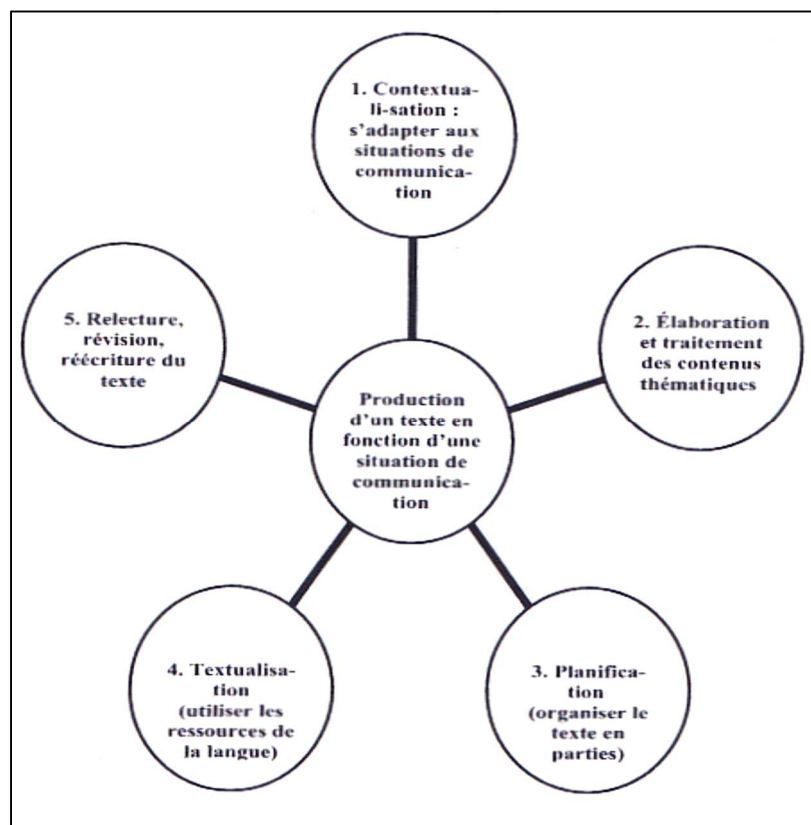
Dolz, Gagnon et Toulou (2008) affinent les théories de Hayes et Flower en distinguant cinq opérations en lien avec la production textuelle qui se rapportent à la situation de communication:

- La contextualisation : il s'agit d'interpréter la situation de communication pour produire un texte cohérent. C'est une représentation générale du texte : la pertinence par rapport à la consigne, la cohérence du texte dans son ensemble, l'adaptation à un genre textuel de référence.
- Le développement des contenus thématiques : c'est le choix des informations pour assurer la cohérence et la progression du texte (par exemple, ne pas donner d'informations contradictoires avec les connaissances du destinataire ou répéter des éléments pour assurer le fil conducteur du texte et apporter des infos nouvelles pour assurer une certaine progression).
- La planification : les parties du texte doivent être séparées et articulées entre elles pour assurer la progression.
- La textualisation ou mise en texte : il s'agit du processus de mise en œuvre et de linéarisation de l'ensemble des unités linguistiques (ponctuation, organisateurs textuels...) Aux prises en charge énonciatives (déictiques, modalisations), Dolz *et al.* (2008) ajoutent l'importance de la cohésion nominale et verbale du texte : liens entre les phrases (pronoms, temps des verbes, reprise anaphorique)
- La relecture, révision, réécriture : c'est le retour du scripteur sur son texte.

À ces différentes opérations s'ajoutent celles de lexicalisation (vocabulaire), de syntagmatisation (relation entre les composants de la phrase) et les composantes orthographiques et graphiques.

Ce processus est représenté par le schéma ci-dessous.

Figure n°1 : Les opérations de la production textuelle (Dolz et al., 2008, p. 25)



2. Finalisation des écrits

Séguy (1994) affirme que les critères de réécriture dépendent du statut des écrits à produire : d'où l'importance de distinguer les types d'écrits et leurs finalisations. Il s'agit de ne pas se centrer uniquement sur le texte produit mais sur l'enjeu qui lui donne sens et donc de proposer des activités dont la finalité est claire pour les élèves.

(Dolz et al., 2008) reprennent les travaux de Simard (1992) qui synthétisent les composantes fondamentales qui entrent en jeu dans le savoir écrire.

Tout d'abord du point de vue psychologique, le scripteur mobilise sa pensée, ses affects et engage son corps dans le geste graphique « *l'écriture d'un texte engage les représentations et les connaissances sur les contenus thématiques à développer* » (ibid p. 18) Écrire consiste à rechercher des informations, à les sélectionner et à les hiérarchiser. De nombreuses capacités cognitives sont donc mobilisées dans l'activité d'écriture.

Ensuite, Simard soutient que l'écrit est aussi un phénomène social et qu'il faut prendre en considération le lieu social où se produit un texte. Il convient de se demander quel rôle social tient l'énonciateur pour écrire, quel est le but communicatif du texte et à qui il s'adresse et comment s'adapter au lecteur. Cette adaptation à la situation de communication amène à déterminer : énonciateur, destinataire, but et enjeux de la situation.

Il faut ajouter que « *l'enseignement de l'écriture doit passer par l'apprentissage des éléments permettant de se repérer dans une situation de communication* » (Plane, 1994, p. 9). Il s'agit de faire comprendre aux élèves que les moyens linguistiques doivent être choisis en fonction des paramètres de la communication. Plane ajoute l'importance de proposer des productions adressées à des destinataires authentiques pour aider les élèves à mieux se représenter les conditions de réception. La nature et les formes de la réécriture sont alors déterminées par une typologie portant sur la finalisation de l'écrit produit. Séguy (1994) a établi un classement des activités d'écriture mettant en rapport la finalisation dominante des écrits à produire avec des possibilités de différenciation pédagogique. « *La finalisation joue un rôle important dans la représentation et, corollairement, la réalisation des tâches d'écriture et de réécriture, et que le fait de l'explicitier ou non constitue un paramètre didactique important* » (ibid. p. 15). Il faut donc retenir des activités d'écriture qui font sens pour les élèves et l'enseignant. L'enjeu des projets d'écriture est décisif car « *c'est lui qui donne sens à la tâche d'écriture et au texte produit, qui définit le statut de l'écrit, et donc de ses représentations, la manière de le planifier, le mettre en texte et le réviser* » (ibid. p. 15)

Séguy (1994) classe les écrits en fonction de leur finalisation, en 3 « familles » :

1/ Les écrits d'interaction sociale qui s'adressent à un destinataire réel, souvent extérieur à la classe, que l'on vient informer, convaincre, faire agir ou réagir (mode d'emploi, correspondances diverses...) Planification et mise en texte sont centrées sur le destinataire et la révision se centre sur les réactions anticipées du lecteur.

2/ Les écrits littéraires, sont centrés sur le texte lui-même. Le destinataire, souvent le professeur, est pris en compte seulement pour vérifier que toutes les informations ont été données et qu'on a répondu à la consigne.

3/ Les écrits, outils de travail, présentent une utilité dans la construction des savoirs des élèves : organiser le travail et la vie de classe, structurer les activités d'apprentissage dans toutes les disciplines. La production de ces écrits suppose que leur finalisation soit perçue par les élèves acteurs. Par exemple : exposé en sciences, affiches, liste des apprentissages à réaliser (journal de bord).

On distingue deux enjeux différents : un enjeu social et un enjeu d'apprentissage. Ces enjeux ne s'opposent pas, la distinction que fait Séguy, permet uniquement de rechercher les principes organisateurs de l'activité d'écriture : l'enjeu social finalise directement l'écriture vers l'utilisation du texte produit en classe et l'enjeu d'apprentissage concerne des écrits dont la fonction première est d'apprendre.

Enfin, la finalisation donne la direction pour une première planification, amorcer l'écriture et dessiner les axes de travail. C'est une finalisation d'ensemble, globale qui balise le parcours d'écriture. C'est au cours de l'écriture que la révision prendra place ou après la première relecture qui mettra en lumière quelques dysfonctionnements (organisation, articulation des idées...) « *Pour réviser, il faut s'inscrire dans la finalisation d'ensemble, déterminée en début de projet* » (ibid.p. 24)

3. Réécrire

Pour éviter la surcharge trop importante qui découle du processus de révision, il est important de clarifier la finalisation des écrits, qui permet de préciser le statut du texte, et de donner des choix prioritaires (Séguy, 1994). Selon le statut du texte et sa finalisation dominante, les choix de réécriture ne seront pas les mêmes. Par exemple, les écrits d'interaction sociale et les écrits « *outils de travail* » sont réécrits en mettant au premier plan l'efficacité alors que les écrits littéraires, eux, prennent en compte les caractéristiques textuelles internes, en fonction du genre. (ibid.p. 27)

Turco, Plane et Mas (1994) font l'hypothèse que l'un des obstacles à la révision se trouve dans les représentations qu'ont les élèves de leurs écrits. En effet, beaucoup d'entre eux ne savent pas qu'ils ont plusieurs moyens d'écrire le même contenu de sens. Pour eux, la réécriture est le plus souvent perçue comme étant inutile et contraignante et ce d'autant plus si l'enseignant se contente de leur demander une relecture centrée sur les erreurs orthographiques. Les compétences de révisions peuvent donc être enseignées comme un ensemble de savoirs en tant que tels, de savoir-faire et de représentations concernant le texte (Dabène, 1991, p. 9)

« *Savoir-réviser* » c'est avant tout relire le texte en cours d'écriture et/ou à la fin pour repérer les dysfonctionnements et réécrire en mettant en œuvre des savoirs disponibles auxquels le scripteur n'avait pas initialement fait appel (Turco et al. 1994).

S'il n'existe pas de critères de révision standards, puisque ceux-ci varient selon le but et le genre du texte, il est important d'apprendre aux élèves à se poser des questions du type : quelle est l'utilité du texte que je suis en train d'écrire ? À quoi sert le travail que je fais ? À quoi peut servir la réécriture de mon texte ?

Pour cela les interventions de l'enseignant doivent faciliter la prise de conscience des problèmes et ne doivent pas être des injonctions de réécriture portant en elles-mêmes la solution. Il s'agit de faciliter la représentation concrète des objectifs à atteindre en amenant l'élève à s'interroger sur son écrit.

Séguy (1994) préconise également de varier les outils de révisions : questionnaires, comparaison des textes avec les pairs, renvoi à des outils déjà constitués...

« *Réviser c'est faire quelque chose que l'on n'avait pas fait, souvent parce qu'on n'avait pas su le faire... C'est donc toujours une situation d'apprentissage... Savoirs et compétences y sont doublement à l'épreuve : il s'agit à la fois de les utiliser et de les construire* » (Séguy, 1994, p. 31)

4. Prendre de la distance

La relecture implique une comparaison de deux représentations : norme – intention / produit « *dont l'auteur doit inférer, en adoptant la position du lecteur, la représentation qu'il amène à construire* » (Fayol & Schneuwly, 1987, p. 233).

Ce processus exige donc une distanciation par rapport à son premier écrit parce que, sans elle, l'élève ne peut pas détecter ses imprécisions, ses manques, ses erreurs. Barlett (1982, cité par Fayol & Schneuwly, 1987) a montré que les élèves corrigent plus facilement les erreurs dans les textes d'autrui que dans les leurs parce qu'ils ont du mal à opérer cette « distanciation ». Aussi leur phase de correction ne permet pas d'améliorer le produit initial : ils ont du mal à élaborer de nouvelles phrases à partir d'anciennes, à réorganiser leurs idées, à en ajouter de nouvelles et ont donc recours à des stratégies plus élémentaires et plus locales telles que le remplacement d'un mot par un autre, la correction d'un mot mal orthographié.

On constate aussi que dans l'activité d'écriture, ce qui compte pour les élèves, c'est le produit fini et non le processus de production. Ce qui les empêche de se distancier du texte pour le réviser (Catel, 2001).

Aussi est-il important de mettre en place des pratiques d'enseignement capables d'apprendre aux élèves de prendre de la distance par rapport à leur premier jet et de comprendre que l'activité de relecture se déroule tout au long de la production et non à la toute fin. Il faut leur enseigner qu'un écrivain efficace reprend le fil de ses idées, fait régulièrement le point sur ce qu'il a écrit, ce qu'il voulait écrire et donc sur ce qui lui reste à écrire. La relecture aboutit à la révision c'est-à-dire à la modification de la formulation pour améliorer le texte. Ce processus complexe se réalise en 3 phases : détecter l'erreur, identifier sa nature (le manque d'une information importante, la redondance, l'incorrection syntaxique, lexicale, orthographique...) et la corriger.

Dans sa recherche Séguy (1994) propose un exemple pédagogique basé sur un projet d'écriture qui prend en compte l'enseignement des processus de finalisation et de distanciation. Des élèves de CM2 doivent rédiger une fiche de fabrication d'une clepsydre en se servant de matériaux courants (bouteilles en plastique) pour une autre classe de CM2. La finalisation de l'écrit est claire pour tous : le premier axe de planification concerne la prise en compte du destinataire. Il s'agit de se mettre à sa place pour s'assurer qu'il pourra, à la lecture de la fiche descriptive, réaliser lui-même l'objet (compétence caractéristique des textes injonctifs). Le travail individuel observé par Séguy donne des premiers jets qui ressemblent à une fiche de fabrication. L'enseignant propose alors une phase de relecture centrée sur les compétences et les connaissances du destinataire ce qui conduit à réviser le texte selon deux axes: être précis, clair pour être compris et soigner sa présentation. Séguy constate que les textes réécrits présentent des remaniements divers : des changements dans la description de l'ordre des actions, des précisions sur le matériel à réunir avant de commencer et une présentation plus claire et donc plus facile à lire par le destinataire (titre, schéma). Les textes sont ensuite envoyés aux élèves d'une autre classe qui doivent fabriquer l'objet décrit par leurs camarades puis lesdits textes reviennent avec des commentaires. Par ce biais, les élèves mesurent qu'ils peuvent aller plus loin dans la révision de leurs textes : en ajoutant des précisions (taille exacte de certains objets, utilité de cet objet, difficulté à le fabriquer...)

Dans cette expérimentation on observe trois phases :

1. une écriture qui prend en compte la priorité d'écrire. Il s'agit d'un texte fonctionnel permettant la construction de l'objet.
2. une première révision qui affine l'enjeu et propose un texte agréable à lire.
3. une deuxième révision après le retour des textes : prise en compte d'exigences non prévues qui dépassent la simple explication de fabrication. Il faut satisfaire l'attente des lecteurs.

Séguy (1994) soutient que cette activité d'écriture, grâce à la coopération et aux échanges, a permis aux élèves de mieux comprendre les enjeux de la situation de communication et d'améliorer leur texte initial.

5. Interactions et apprentissages

La recherche de Englert (2006) a mis en évidence les bénéfices des interactions entre élèves pour le développement de leurs compétences d'écriture à condition que l'enseignant leur propose de multiples occasions de collaborer, d'explicitier leurs démarches, de recevoir des réactions, des critiques et des suggestions et de mieux comprendre le point de vue du destinataire (Englert 2006, cité par Allal, 2010 p. 286).

« Les échanges collaboratifs entre pairs lors de la production d'un texte peuvent favoriser l'engagement des élèves dans la réflexion sur les processus d'écriture et la production de textes plus élaborés que ceux écrits sans le soutien interactif des pairs. »
(ibid. p. 287).

Allal montre que les élèves progressent d'autant plus quand ils sont observateurs d'autres élèves qui produisent des textes. Cette situation de distanciation par rapport au processus d'écriture même, leur permet une meilleure compréhension des exigences de l'écriture. L'apprentissage de la production de textes peut donc s'élaborer dans les transactions de l'élève avec autrui : dans les interactions collectives de la classe et dans les observations des processus d'écriture. *« L'apprentissage de l'élève se situe dans un rapport dialectique entre ses démarches individuelles en construction et les pratiques élaborées collectivement au sein de la classe »* (ibid, p. 288).

Les dispositifs interactifs reposent, le plus souvent sur une approche pédagogique d'apprentissage coopératif. Davidson (1994, cité par Dutrévis, Toczek, & Buchs, 2010) identifie cinq éléments permettant de définir l'apprentissage coopératif :

- Recours à une tâche commune ou une activité réalisable en groupe
- Groupes restreints

- Interdépendance positive entre les élèves où les individus agissent ensemble vers un but commun.
- Responsabilité individuelle : assurer l'investissement de chacun. Chacun a une fonction spécifique.
- Comportements coopératifs et interactions constructives : faciliter la confrontation des points de vue.

Cette approche pédagogique est encouragée par les instructions officielles de l'école primaire :

« Devenir élève c'est participer à la réalisation de projets communs. Si la coopération entre pairs existe dans les temps collectifs, elle doit aussi être favorisée lors des travaux en petits groupes. L'expérience de ces formes diverses de relations permet à l'enfant de construire sa personnalité, son identité et de conquérir son autonomie. »² (p. 100)

Cette revue de la littérature écrite nous a éclairé sur les processus d'écriture. Prendre en compte la finalisation des écrits, réécrire et prendre de la distance par rapport à son texte sont autant d'éléments importants qui peuvent être enseignés dans une approche pédagogique d'apprentissage coopératif.

Mais il reste à savoir dans quelle mesure les instructions officielles des classes de niveau CAP permettent l'enseignement de l'écriture en tenant compte de ces dimensions.

² Extrait du Bulletin Officiel 14.02.02

L'enseignement du français

1. Programme d'enseignement en CAP

Le programme d'enseignement de français en CAP, publié au bulletin officiel n°8 du 25 février 2010, organise les capacités travaillées autour de 4 problématiques : se construire, s'insérer dans le groupe, s'insérer dans l'univers professionnel et s'insérer dans la Cité. « *En lien avec les autres enseignements généraux et avec les enseignements professionnels, le programme de français contribue à l'acquisition d'une culture commune* » (p. 2). La compréhension de soi, du monde environnant, de l'univers professionnel, de la Cité, prend appui sur les capacités suivantes :

Savoir organiser sa pensée, savoir réfléchir

- reformuler ce que l'on vient d'apprendre et expliquer ce que l'on vient de faire ;
- effectuer une recherche et confronter des informations ;
- mobiliser ses connaissances, les formaliser, les réutiliser ;
- passer du préjugé au raisonnement.

Savoir lire, savoir écrire

- lire tous les discours et tous les genres de textes ;
- saisir l'organisation et les enjeux des messages écrits et oraux ;
- prendre en compte le destinataire ; choisir le type de discours attendu dans une production écrite ou orale ;
- utiliser une langue correcte et les codes requis dans une situation de communication.

Savoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit, savoir écouter

- se dire, dire le monde, avec un vocabulaire précis (narration, description, exposition) ;
- prendre sa place dans les débats contemporains (argumentation) ;
- prendre conscience des usages personnels et sociaux de la langue, les réutiliser.

Savoir puiser dans les productions littéraires et culturelles

- découvrir la permanence des grandes questions qui se sont posées à l'homme ;
- prendre en compte la diversité des réponses qui leur ont été apportées ;
- faire porter l'analyse et l'explication sur des productions fictionnelles.

Les situations d'évaluation pour la validation du Certificat d'Aptitude Professionnelle ont lieu au cours de la formation.³ L'épreuve certificative d'expression française s'organise en deux sous-épreuves. La première a lieu en fin de première année avec une première situation d'évaluation intitulée « écriture longue ». Elle se déroule dans le cadre d'une séquence : le candidat rédige une production écrite (15 à 20 lignes) qui se décompose en trois étapes d'environ 40 minutes chacune.

³ Annexe 1 Bulletin officiel n°29 du 17 juillet 2003

Au cours de la première étape le candidat doit rédiger «à partir d'un texte fictionnel une production qui soit fait intervenir un changement de point de vue, soit donne une suite au texte, soit en change la forme (mise en dialogue à partir d'un récit, portrait d'un personnage à partir de vignettes de bande dessinée, etc.) » p. 1

La deuxième étape conduit à un travail de réécriture dans lequel l'élève est amené à s'interroger sur sa production. Le professeur formule des remarques sous la forme de questions qui visent à placer l'élève en situation de lecteur de sa propre production. Des outils de remédiation personnalisés sont proposés (dictionnaire, cours précédents, autres textes comme modèle, règles de grammaire, etc.).

Dans la troisième étape le candidat finalise et valorise sa production par une mise au net, si possible à l'aide du traitement de texte (utilisation des correcteurs automatiques, format, mise en page, etc.).

2. Les compétences à développer

Les programmes officiels préconisent aussi de travailler des savoir-faire et des attitudes. On peut y lire que l'écriture longue, par exemple, doit s'inscrire dans le cadre d'un projet, d'une tâche globale d'écriture, afin que la production à réaliser, les notions et savoir-faire nécessaires à cette réalisation soient définis dès le début de la séquence. La dimension sociale de l'écriture, qui se découvre à travers des types d'écrits variés et inscrits dans de vraies situations de communication (vrai courrier, nouvelle à faire lire à un public, etc.), donne sens aux apprentissages attendus.

L'écriture et la réécriture tiennent une place importante dans les textes internes du CCCA-BTP : réécrire consiste à améliorer son texte en l'enrichissant, en le modifiant, en le révisant et en l'adaptant le plus possible à la consigne⁴. À la fois nouveau cadre séquentiel de certification et apprentissage d'une écriture longue, la réécriture constitue une modalité en 3 temps distincts :

- 1 L'élève rédacteur produit un texte ;
- 2 Le texte est repris à partir de nouvelles consignes du formateur ;
- 3 La production est finalisée par le choix définitif du contenu de rédaction et par la mise en forme.

L'ensemble de ces trois étapes permet d'évaluer non seulement une production écrite finie, mais un processus d'écriture qui s'inscrit dans une progression annuelle. Elles permettent d'inscrire l'apprenti dans une démarche de progrès : en évaluant l'amélioration qu'il apporte à son propre écrit, on valorise ses efforts et on l'implique davantage dans ses apprentissages. L'objectif est bien de montrer que l'écriture est une activité qui se construit et se façonne.

La connaissance, par les élèves, des critères d'évaluation de cette réécriture permettent l'auto-évaluation de l'écrit produit et participe à l'autonomie de l'élève. Des moments de prise de recul et de

⁴ Document de référence « Français-Histoire-Géographie-Education Civique » CCCA-BTP, page 13

réflexion sont organisés afin de permettre à ce dernier de se décentrer et de devenir son propre relecteur. Il découvre ainsi comment un autre lecteur va recevoir le texte produit.

Il s'agit avant tout d'un processus formatif qui suppose que :

- L'enseignant adopte une posture de lecteur et non exclusivement de correcteur (orthographique)
- L'enseignant sort de la surface du texte et de la référence à des normes pour se centrer le sens du texte rédigé et la créativité du rédacteur.
- L'enseignant pense l'évaluation comme étant un appui constructif et non comme le constat des réussites, des manques ou d'échec.
- L'enseignant propose des outils de remédiation pour aider l'élève à améliorer sa production. (dictionnaire, cours précédents, textes modèles, règles de grammaire, etc.)

3. Les difficultés des élèves en production d'écrit

Bucheton et Chabanne (2002) font deux hypothèses touchant les difficultés majeures : tout d'abord, l'hypothèse du déficit de savoir et de clarté cognitive. Il s'agirait d'un manque de vocabulaire, de connaissances encyclopédiques (ou du domaine), de modèles textuels, de connaissances grammaticales, de procédures et de connaissances sur le but à atteindre. Cette hypothèse est appuyée par les travaux de Turco *et al.* (1994) qui montrent que beaucoup d'élèves ne savent pas mobiliser les ressources linguistiques adéquates pour écrire autrement ce qu'ils ont d'abord mal écrit (synonymes, expansion, réduction).

Selon Bucheton et Chabanne (2002), cette proposition pédagogique est insuffisante et présente le risque de centrer l'attention des enseignants et des élèves sur les formes textuelles et non sur l'activité du scripteur ce qui pourrait conduire au fait que la tâche d'écriture deviendrait aux yeux des élèves un enchaînement d'activités mécaniques.

Pour remédier aux difficultés des élèves, certains font l'hypothèse qu'il faudrait corriger les écrits avec des critères bien travaillés et objectivés. Toutefois, toujours selon Bucheton et Chabanne, cette option est insuffisante pour les élèves qui refusent purement et simplement d'entre dans les tâches d'écriture et plus encore de réviser leur premier jet. Ils soutiennent que :

« Les élèves en difficulté se situent en deçà du moment où ce travail de révision leur devient nécessaire. Ils en sont encore à construire le rapport au langage qui leur permettrait une appropriation de l'écriture pour penser, apprendre, grandir » (ibid p. 126)

Bucheton et Chabanne (2002) proposent alors une deuxième hypothèse, psycho-socio langagière, pour expliquer les difficultés liées à l'écrit. Il s'agit d'un ensemble de résistances que les élèves opposent à l'activité d'écriture elle-même qui explique les comportements : *« les difficultés d'écriture résultent davantage de représentations et de valeurs socialement et scolairement construites qui empêchent les élèves d'utiliser le langage comme l'école le leur demande »* (ibid p. 127).

Une autre explication aux difficultés les plus fréquentes observées chez les élèves vient de la surcharge mentale provoquée par l'activité d'écriture qui exige que le scripteur coordonne, planifie et gère les différentes composantes nécessaires à l'écriture (Fayol et Schneuwly, 1987). « *Écrire un texte c'est communiquer en produisant du sens* » (Dolz et al., 2008, p. 55). « *C'est une activité complexe qui met en œuvre une série d'opérations langagières : de la contextualisation à la textualisation* » (Fayol et Schneuwly, 1987) et fait appel à des dimensions psychologiques et sociales (Dolz, Gagnon, et Toulou, 2008). Et la mise en œuvre simultanée de ces processus explique qu'elle génère des difficultés.

Dolz et al., (2008) en s'inspirant des travaux de Simard (1992) distinguent sept types de difficultés dans l'apprentissage de l'écriture :

- Énonciatives : entrée du sujet dans le texte, prise en compte de l'autre dans le texte. Il s'agit de savoir si l'élève est capable de produire des énoncés relevant d'un modèle discursif de référence.
- Procédurales : démarches et stratégie convoquées au cours de l'écriture. Planification mise en texte et révision (d'où une surcharge cognitive) : gérer simultanément, ou dans un temps très court, plusieurs opérations cognitives complexes (rassembler des informations, les structurer, les retravailler...).
- Textuelles : absence de connaissances sur le genre textuel à produire. D'où des difficultés de cohésion, organisation : se familiariser avec différents types et genres de textes et adapter son écriture à leurs organisations respectives (une affiche se construit différemment d'un mode d'emploi).
- Linguistiques : usage des unités linguistiques, lexicales et composition des phrases (structurer des phrases et recourir à un vocabulaire précis et adapté à chaque situation d'écriture).
- Orthographique : gestion des accords. (respecter le code graphique, adopter une attitude de questionnement par rapport à ses propres écrits, recourir à des outils de référence).
- Sensorimotrices : la main ou l'œil ne suivent pas toujours la pensée et l'activité d'écriture. Fatigabilité, coordination (manier le stylo ou le clavier).
- Motivationnelles : en lien avec l'effort fourni, l'investissement (avoir envie, oser écrire, accepter de laisser sa trace, d'échanger, de se dévoiler).

Dolz et al. (2008) accordent une valeur didactique aux erreurs « *Les erreurs des élèves ne sont pas répréhensibles. Elles font partie des processus d'apprentissage et nous renseignent sur l'état des connaissances de l'élève.* » (ibid. p. 38).

Les difficultés des jeunes à l'écrit peuvent se situer au niveau de la planification, de la mise en texte, de la révision, de l'auto-évaluation, autant de compétences qu'il convient d'enseigner. La littérature scientifique semble nous mener sur la piste des nouvelles technologies comme moyen d'enseignement enrichissant et efficace.

Production d'écrit : les nouvelles technologies, apports et limites

Les chercheurs qui s'intéressent aux rapports entre l'écriture et les nouvelles technologies visent à savoir si les nouvelles technologies modifient les pratiques scripturales et sont capables d'améliorer les pratiques d'enseignement de la langue écrite. Dans un premier temps, je m'intéresserai aux nouvelles technologies et aux changements qu'elles induisent dans le paysage scriptural pour analyser, à travers les résultats de diverses expérimentations, les usages de ces outils et leurs effets sur les pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves.

1. Une mutation culturelle

Wendling, cité par Godinet (2007), étudie, dans une approche ethnographique, la manière dont nous interagissons avec les objets informatiques. En analysant les caractéristiques des individus, il fait une comparaison entre l'homme préhistorique, qui transportait avec lui des armes (couteau de silex, hache...), et l'homme moderne qui a toujours avec lui un objet informatique (téléphone, clé USB, ordinateur...) ce qui le fait entrer dans l'ère de « *l'homo informaticus* ». Wendling affirme que, sans en avoir réellement conscience, tous les objets que nous manions témoignent du fait que nous vivons dans une civilisation de l'écriture où « *tout objet est aussi un texte écrit* » (ibid. p. 31).

Ainsi, le volume des écrits numériques (production de mails, blogs, sites ...) avoisine, dans les années 90, tout ce qui a été produit comme textes depuis l'invention de l'écriture, il y a 5000 ans (Godinet, 2007). Cette immense diffusion de textes numériques a transformé le rapport à l'écriture. Utiliser l'ordinateur fait participer à une véritable mutation culturelle (Lévy, 1990) : les technologies de l'intelligence contribuent aux façons de penser et à l'apparition de nouveaux modes de connaissance dans une société. L'écrit à support électronique, non linéaire, associé à d'autres langages (idéogrammes, hypermédias), marque le seuil d'une révolution aussi importante que celle qui a vu le passage du rouleau au livre au début de notre ère ou, à la Renaissance, du manuscrit à l'imprimé.

2. Principales fonctionnalités des logiciels de traitement de texte

Crinon et Legros (2000) résument les principales fonctionnalités offertes par la plupart des logiciels d'écriture : la mise en page, la mise en écran, la publication. Ils permettent aussi d'aider à l'élaboration du texte en facilitant l'activation ou la mise en place de certains processus mis en jeu dans les tâches de production, comme l'organisation des idées ou la révision.

Les technologies de l'information et de la communication mettent à la disposition du scripteur des ressources linguistiques, procédurales ou documentaires. Les aides et les dictionnaires en ligne, les bases de textes littéraires ou les bases de données encyclopédiques jouent ainsi un rôle de

mémoires externes. Enfin, l'ordinateur facilite le travail coopératif, en permettant l'intervention de plusieurs scripteurs sur un même document. Il rend ainsi possible la communication et l'échange.

L'intérêt pédagogique de l'alternance entre écriture sur papier et écriture à l'écran a été largement étudié. À partir de diverses expérimentations et travaux de recherche, nous allons étudier les avantages et inconvénients de l'utilisation de l'informatique dans les activités d'écriture.

Trois types d'effets sont constatés :

- sur la quantité et la qualité des textes produits
- sur les processus d'écriture (révision)
- sur le contexte pédagogique

Apports et limites en termes de quantité et de qualité

Une des modalités d'utilisation est d'écrire un texte au brouillon, de le travailler et d'utiliser le traitement de texte pour le corriger, l'améliorer, l'embellir, le mettre en forme comme le faisait autrefois l'imprimerie. Le traitement de texte offre la possibilité d'agir sur le statut physique de l'écriture (Anis, 2000). L'élève, libéré d'une graphie peu lisible et d'une obsession de la rature, s'engage plus facilement dans l'activité d'écriture. Ainsi, l'écriture devient plus fluide, plus spontanée. L'informatique permet de valoriser le travail en créant un document final esthétique, organisé et agréable à lire. Les élèves qui ont du mal à tracer correctement les lettres sont ainsi capables de produire des écrits d'une bonne qualité esthétique.

Crinon et Legros (2000) à travers leurs expérimentations montrent que les textes produits sur traitement de texte sont en général un peu plus longs que ceux produits sur papier. Cet effet est souvent attribué à la motivation plus grande suscitée par le nouveau média. La qualité des textes produits n'est cependant pas toujours meilleure ; les données expérimentales sont en effet contradictoires.

Plane (1995) a montré que le traitement de texte met rarement en évidence une amélioration de la qualité des productions outre la présentation formelle et représenterait même un coût cognitif important pour les élèves ne maîtrisant pas l'outil informatique. Dans une expérimentation menée au cycle 3, Plane (1995b) met en place deux types de situations. Dans le premier, toutes les tâches sont réalisées directement et uniquement sur ordinateur, dans le deuxième, elle fait alterner des phases d'écriture sur traitement de texte et des phases de travail sur papier. Le constat est clair : il n'y a pas de progrès constatés dans l'écriture lorsque le traitement de texte est employé comme outil de secrétariat permettant la mise au propre de l'écrit. Dans la première situation, la dissociation des tâches de conception et de mise en forme conduit le traitement de texte à être utilisé uniquement comme instrument de dactylo, il n'est donc pas au service de l'apprentissage. Lorsque les tâches sont réalisées directement et uniquement sur ordinateur, le traitement de texte devient instrument d'écriture. Cependant, la surcharge cognitive due à la gestion technique ne permet pas d'en faire une exploitation pédagogique efficace : *« la saisie directe du texte sur ordinateur crée une surcharge cognitive*

détournant les élèves de l'activité rédactionnelle ». En effet, les élèves peuvent être amenés à se concentrer davantage sur la gestion technique de l'informatique que sur les problèmes textuels.

Pouder (1995) conclut de sa recherche que pour les élèves il n'y a pas de « *révolution* » mais plutôt « *appropriation de l'outil ordinateur pour produire des écrits relativement traditionnels* ». L'évolution majeure est que les élèves prennent à leur charge différentes tâches et que cela conduit à une « *conscientisation de la place de l'écriture au sein d'activités sociales diverses liées au monde de l'entreprise : programmer, classer, calculer, gérer, communiquer* ». Ainsi le scripteur n'est pas seulement écrivain : il devient typographe, imprimeur, documentaliste, graphiste... Et on constate des écrits de mauvaise qualité car ces activités ont un coût cognitif important pour les élèves. Le traitement de texte ne semble pas toujours améliorer la révision de l'écrit et ce sont les scripteurs déjà experts qui profitent le mieux des possibilités liées au traitement de texte.

Apports et limites en terme de réécriture

D'autres recherches montrent que le traitement de texte offre des possibilités manipulatoires (insertion, effacement, déplacement) ce qui confère à l'écrit une modifiabilité que n'a pas l'écrit manuscrit (Clément, 1998). Il devient manipulable, objet de travail. L'élève devient alors auteur-acteur de son texte sans avoir à subir les contraintes de multiples brouillons. Dans un enseignement de l'écriture, il faudrait être attentif aux ratures, aux hésitations, aux remords, apporter des idées, fournir des modèles, renvoyer à des lectures ...L'ordinateur fournit un espace où tout cela est possible. L'écriture informatisée devient un processus dynamique plutôt que statique car le texte est en perpétuel changement.

Copier, couper, coller sont les nouveaux maîtres mots de cette nouvelle manière d'écrire et permettent l'organisation des idées du scripteur. En effet, le traitement de texte facilite les interventions sur le texte en cours de production et permet des interventions plus nombreuses et plus variées. Les fonctions d'édition simplifient les tâches matérielles liées aux opérations de transformation du texte. L'usage du traitement de texte libère de certains actes moteurs de l'écriture, laissant au scripteur la possibilité de se concentrer sur la composition, la recherche d'idées...(Clément, 1998).

« Il est donc attendu que le traitement de texte facilite la révision en allégeant la charge que représente la gestion de certains aspects de l'écriture, et en permettant ainsi au scripteur d'allouer plus de ressources cognitives aux aspects les plus profonds du texte »
(Plane, 1995 a).

Le traitement de texte permet d'améliorer la qualité de l'expression et devient donc un outil d'aide à la réécriture. Il permet également de dépasser la frustration à barrer, ou à raturer son écrit et facilite la révision du texte. L'outil rend les corrections plus faciles et les élèves acceptent de retravailler leur texte puisqu'ils peuvent effacer sans risque, faire des essais sur leur texte sans avoir à tout recommencer. Par rapport à la feuille, ils peuvent tenter des choses et être ainsi libérés des contraintes techniques du support papier. Le rapport à l'erreur est alors transformé chez les élèves qui utilisent le traitement de texte : révision, correction, réécriture. (ibid)

Dans sa recherche sur les conditions d'utilisation du traitement de texte comme outil d'apprentissages scripturaux au cycle 3, Plane (1995 b) distingue révision et réécriture. La révision est un processus mental récursif intervenant à tout moment de la production même sur un texte non écrit alors que la réécriture est un acte qui consiste à modifier un texte écrit. Le traitement de texte apparaît comme un outil susceptible de favoriser à la fois révision et réécriture car il facilite les modifications en cours de production. Les opérations de réécriture sont ainsi facilitées en libérant les élèves de la charge de la recopie. En leur donnant un outil favorisant la modification du texte on met en avant l'idée que l'écrit est modifiable.

Pour Plane, les activités de révisions sont constatées lorsque les élèves alternent les phases de travail sur écran et sur papier. C'est, en effet, la distance prise avec le texte qui permet de meilleures modifications. En proposant des moments de relectures diversifiés (individuel, en groupe, à partir d'une grille, comparaisons de textes, consultation de documents...), l'enseignant peut introduire une distance entre l'élève et sa production, distance qui permet de « *renforcer la prise de conscience de la mutabilité du texte* » (Plane, 1995 b).

Cependant, différentes références montrent que le traitement de texte permet certes des corrections sur le texte mais ces corrections portent sur de petites unités de texte et ne concernent pas la structure du texte dans son ensemble. Une étude réalisée en Suisse par Nicolet, Genevay et Gervais (1992), cités par (Crinon et Legros, 2000), auprès d'élèves de 12 et 13 ans auxquels était proposée une tâche de révision d'un récit, montre que le traitement de texte favorise les corrections d'erreurs locales : les élèves travaillant sur ordinateur ont moins modifié les textes initiaux que ceux qui ont travaillé sur papier. Les corrections ont essentiellement porté sur la forme (accords, style...). Les élèves sur papier se sont davantage attachés au sens en procédant à des déplacements et des remplacements.

Crinon et Legros (2000) concluent de leurs expérimentations que les stratégies de planification et de révision restent les mêmes, lorsque l'emploi du nouvel outil n'est pas accompagné d'un contexte favorable. L'utilisation du traitement de texte peut contribuer à développer une conception instrumentale du langage chez les élèves et à les amener à considérer que la révision n'est que la correction d'erreurs orthographiques.

Faute d'interventions pédagogiques définissant la dimension globale de la révision et sa finalité - enrichir son texte d'un point de vue sémantique et en travailler la cohérence, les sujets expérimentaux font avec le traitement de texte ce qu'ils ont coutume de faire sans : des modifications de surface. C'est lorsque l'utilisation du nouvel outil accompagne une nouvelle manière d'écrire, plus « publique », plus collaborative que l'on constate des changements dans les processus de production et dans les productions.

Ainsi réviser consiste certes à ajouter, supprimer, déplacer et remplacer des éléments dans un texte écrit mais c'est avant tout relire pour améliorer. Et l'activité de révision est un processus inhérent à l'activité d'écriture que l'enseignant doit transmettre aux élèves. C'est donc l'approche pédagogique de l'enseignant qui contribuera à faire du traitement de texte un outil d'aide à la révision de texte.

Les travaux de Fabre (1987) sur la pédagogie des brouillons opposée à la pédagogie de l'écrit comme produit fini permettent de distinguer quatre opérations de langage perceptibles dans les ratures : ajout, suppression, déplacement et remplacement. La difficulté principale à laquelle se heurte le professeur de français quand il s'agit d'enseigner l'écrit est de trouver les moyens d'intervenir dans le processus même de l'écriture de l'élève en train de s'élaborer pour l'aider à acquérir des processus d'écriture.

3. Un nouvel espace d'écriture pour une nouvelle pédagogie de l'écrit

A partir d'expérimentations en milieu scolaire, Piolat et Roussey (1995) mettent en évidence que la simple utilisation du traitement de texte ne soutient pas toutes les procédures d'écriture des élèves. C'est parce qu'il constitue un outil « ouvert » et qu'il est intégré dans un scénario pédagogique que le traitement de texte est associé à l'apprentissage de l'écriture. *« il faut bien se convaincre que la seule introduction de l'ordinateur dans la classe ne crée pas forcément un environnement d'apprentissage efficient. »* (ibid, p. 94)

L'observation faite par Pouder, Temporal et Zwobada-Rosel (1990) à ce sujet apporte des données intéressantes. Ces auteurs ont recueilli des brouillons et enregistré les interactions de quatre dyades d'enfants migrants d'une classe de CM2 alors qu'ils devaient rédiger un récit de fiction en utilisant le traitement de texte. Ils constatent que les élèves focalisent l'essentiel de leur attention sur les opérations de mise en page du texte et que la seule opération de correction qu'ils enregistrent consiste à effacer certains mots ou certaines parties de phrases. Le produit fini a été décevant. Dans cette étude, l'enseignant avait un rôle d'observateur et n'intervenait qu'à la demande des enfants en tant que conseiller et guide. Les auteurs concluent qu'il faut étoffer le dispositif avec des interventions de l'adulte mieux ciblées (organisation de la tâche, gestion du texte...)

La simple introduction du traitement de texte dans le contexte pédagogique ne suffit pas à favoriser les progrès et l'acquisition de compétences.

En français, la situation de communication est souvent artificielle. Ce sont des écrits qui ne sont pas communiqués, qui sont solitaires et répondent seulement aux exigences de notation du professeur. « Il s'agit de s'adresser au professeur, en feignant de ne pas lui écrire et/ou d'écrire à quelqu'un d'autre pour l'informer ou le distraire, tout en sachant que c'est bien à l'enseignant qu'on écrit dans le but principal d'être évalué » (Reuter, 2000, p.16). La confrontation avec l'extérieur amènerait les élèves à se poser de vraies questions sur la lisibilité et la cohérence textuelle et permettrait une écriture « interactive » (Barré-de Miniac, 2000).

Dans les années 70, les premiers ordinateurs font leur apparition dans les lycées. Puis les logiciels de bureautique se répandent et les cédéroms offrent des ressources multimédias d'une grande diversité (encyclopédies, fonds documentaires...). De plus, ces évolutions techniques amènent dans les cartables des objets communicants : ordinateurs, smartphones, tablettes... On peut alors s'interroger sur la manière de tirer profit de ces objets dont les jeunes se servent.

Internet permet de développer cette fonction de communication et de constituer un nouvel univers permettant créations, discussions, commentaires et échanges à travers un apprentissage coopératif. Les nouvelles technologies permettent de développer des pratiques d'écriture en ligne ce qui rend possible des pratiques collectives et collaboratives d'écriture. Apparaît alors le déploiement d'un nouvel espace d'expression et « *l'avènement potentiel d'une écriture sociale, partageable et dialogique, permettant le dialogue dans un même support* » (Bros, 2009).

Les écrits produits à l'école avec les outils informatiques s'éloignent des modèles scolaires traditionnels. Ils s'inscrivent davantage dans une optique de communication. Internet permet d'atteindre un lectorat plus large et l'auteur tient de plus en plus compte des conditions de réception. « *Les écrits scolaires intègrent avec les nouvelles technologies, l'importance de la dynamique communicative et interactive* » (Marty, 2005).

Nous l'avons vu, les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement présentent des caractéristiques et des particularités techniques capables de modifier les pratiques pédagogiques et donc faciliter ou favoriser les apprentissages des élèves dans le domaine particulier de la production d'écrit. Toutefois, les recherches que nous avons citées plus haut le prouvent : la simple introduction d'une innovation technique ne remplace pas une réflexion approfondie sur les avantages que celle-ci apporte et sur les écueils à éviter. C'est cette réflexion que je propose de mener dans ce mémoire.

DEUXIEME PARTIE

ACTIVITES D'ÉCRITURE ET USAGES DES TICE CHEZ LES APPRENTIS

Chapitre 1

Enquêtes de terrain

Avant d'introduire de l'outil informatique dans ma pratique professionnelle en CFA, j'ai besoin de connaître les rapports qu'entretiennent les apprentis avec l'écriture et les TICE. C'est pourquoi j'ai conçu un questionnaire sur leurs pratiques de lecture et d'écriture en lien avec les nouvelles technologies.

J'ai interrogé les apprentis sur leur rapport au français et à l'écrit. Pour cela, j'ai élaboré un questionnaire (cf. annexe 1) que j'ai adressé à l'ensemble des sections CAP 1^{ère} année, soit 6 sections de peintres, plaquistes et maçons pour un total de 62 apprentis.

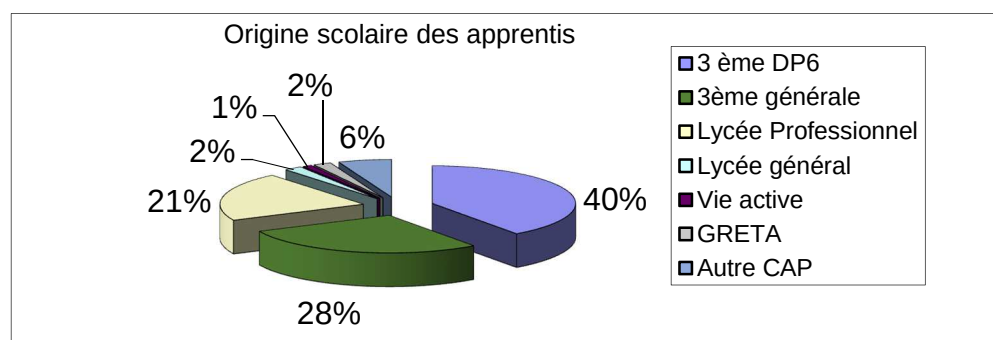
Le questionnaire vise à étudier les rapports que les jeunes entretiennent avec l'écrit, à la fois dans l'usage privé et professionnel. Il permet également de positionner les apprentis par rapport à la discipline français et à l'examen du CAP. Enfin, il permet d'analyser l'utilisation qu'ils font des nouvelles technologies.

Ce questionnaire comprend 20 questions, les unes portent sur le parcours scolaire, les autres sur l'enseignement du français et les activités d'écriture, et enfin les dernières sur les nouvelles technologies.

1. Contexte

Les réponses aux quatre premières questions permettent de caractériser la population qui fréquente le CFA : l'âge moyen des apprentis, leur parcours scolaire et leurs souhaits d'orientation. Les résultats font apparaître qu'ils sont âgés de 16 à 23 ans, la moyenne d'âge étant de 17 ans. On observe (cf. graphique n° 1) qu'ils sont majoritairement issus de 3^e générale ou de 3^e de découverte professionnelle (6 heures par semaine).

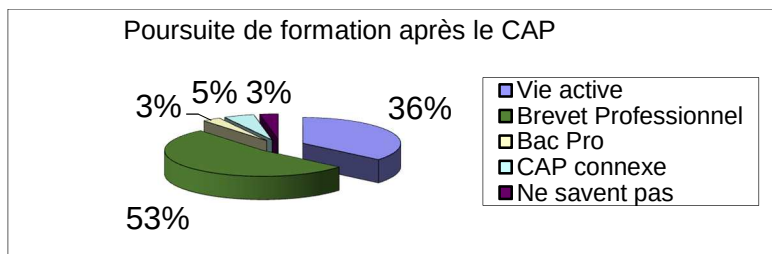
Graphique n° 1: origine scolaire des apprentis



Sur les 62 apprentis interrogés, 27 ont obtenu le Brevet des Collèges, soit 43 %.

Concernant la suite de leur formation, le graphique n°2 fait apparaître que 53 % envisagent de poursuivre par un Brevet Professionnel, 36 % d'entrer dans la vie active après l'obtention du diplôme. 5% (soit 3 apprentis) envisagent un CAP connexe ou une mention complémentaire. Pour les 3 % restant, le choix n'est pas encore établi.

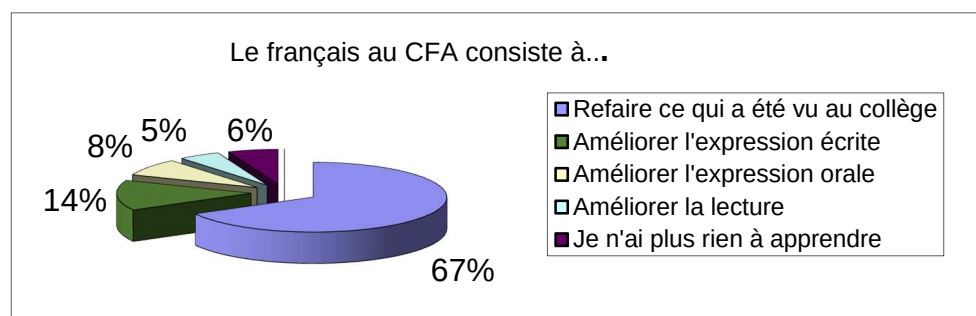
Graphique n° 2: poursuite de formation après le CAP



2. Conceptions de la discipline français

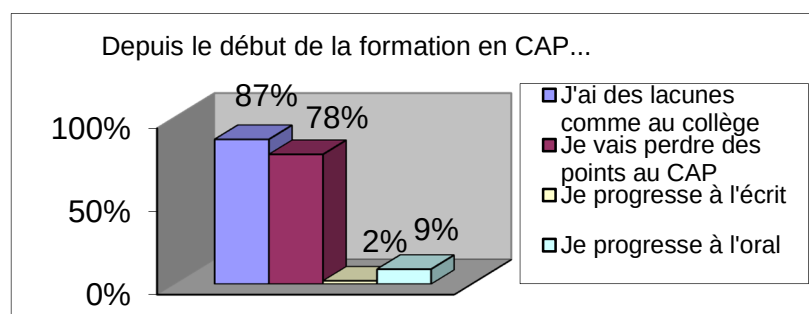
Les questions 5 à 8 portent sur les conceptions des apprentis touchant la discipline « français » et son utilité. Les résultats font apparaître (cf. graphique n°3) que 6 % d'entre eux pensent obtenir des notes satisfaisantes et n'avoir plus rien à apprendre en français.

Graphique n° 3: le français au CFA consiste à...



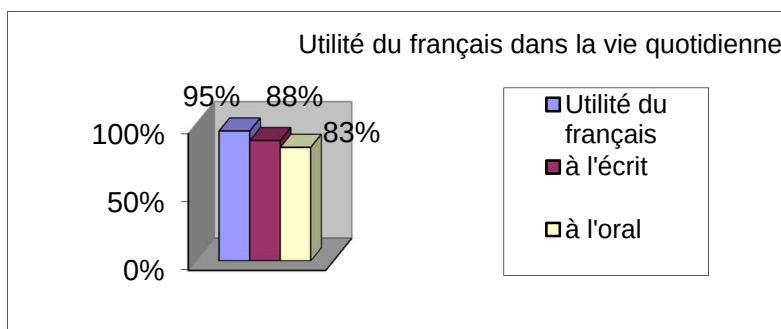
En ce début de 1^{ère} année, seul un apprenti pense avoir fait des progrès à l'écrit ou à l'oral. 78 % pensent que les épreuves écrites de français vont leur faire perdre des points au CAP (cf. graphique n° 4). Il apparaît aussi que 87 % d'entre eux ont conscience de leurs lacunes mais seuls 14 % pensent que la formation au CFA leur permettra de les combler. La majorité (67%) estime que le français au CFA consiste à refaire ce qui a été vu au collège. On constate ici le manque de confiance qu'ils accordent à leurs formateurs pour progresser.

Graphique n° 4 : depuis le début de la formation en CAP...



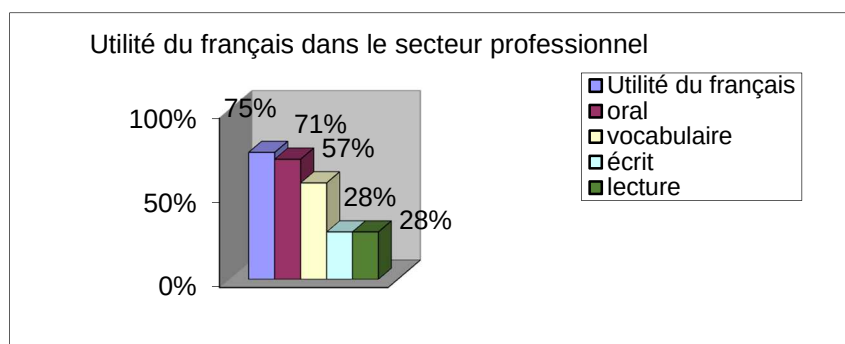
Pourtant ils ont pleinement conscience de l'utilité du français. 95 % d'entre eux pensent que le français est utile dans la vie de tous les jours, autant à l'oral qu'à l'écrit (cf. graphique n° 5). 90 % précisent qu'il est important de bien lire et bien comprendre ce qu'on lit, 83 % que l'expression orale est utile et 88 % que bien écrire dans la vie quotidienne est un atout.

Graphique n° 5 : utilité du français dans la vie quotidienne



Dans leur métier, le français semble également avoir sa place pour 75 % d'entre eux, avec une nette majorité pour l'oral et le vocabulaire (cf. graphique n° 6).

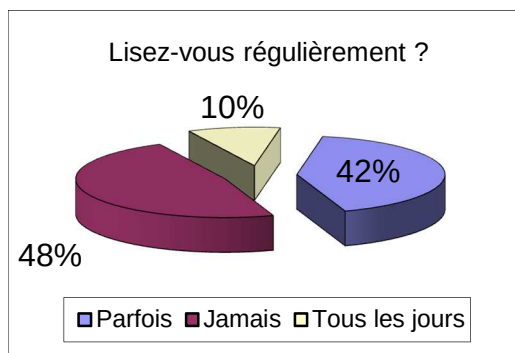
Graphique n° 6 : utilité du français dans le secteur professionnel



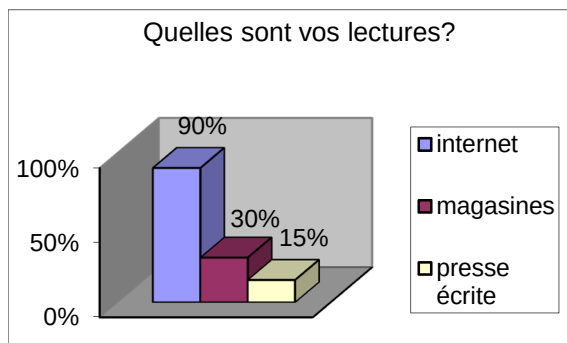
3. Leurs pratiques du français à l'écrit

Les questions suivantes, 9 à 13 visaient à dresser un état des lieux précis de leurs pratiques quotidiennes du français (activité d'écriture et de lecture)

Graphique n° 7: lisez-vous régulièrement ?

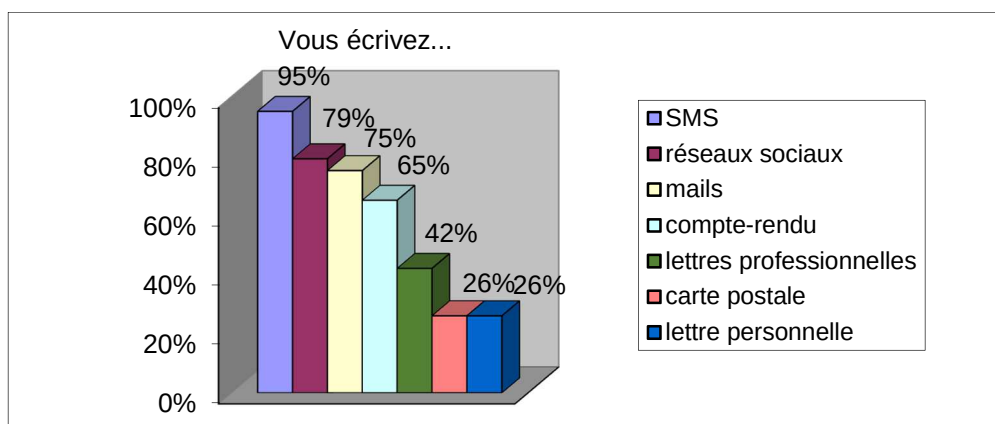


Graphique n° 8: quelles sont vos lectures?



On constate à travers ces résultats (cf. graphiques 7 et 8) que les apprentis ont une vision très normée de lecture. Pour eux, lire sur internet n'est pas une activité de lecture à proprement dite. Seuls 10 % d'entre eux disent lire tous les jours alors qu'ils sont 95 % à utiliser internet quotidiennement.

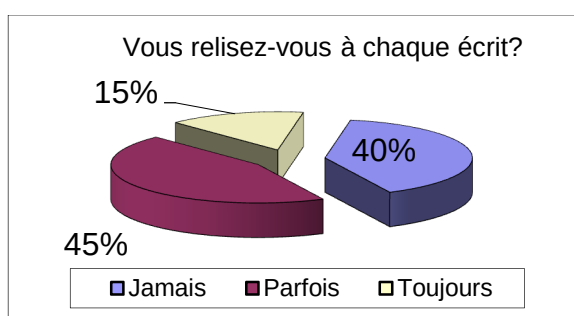
Graphique n° 9 : vous écrivez...



Ces résultats (cf. graphique n°9) montrent que les jeunes utilisent majoritairement les SMS (95 %) comme moyen de communication écrit, puis viennent les réseaux sociaux facebook, twitter... (79 %) et les mails (75 %). Toutes ces situations d'écrit sont liées aux nouvelles technologies.

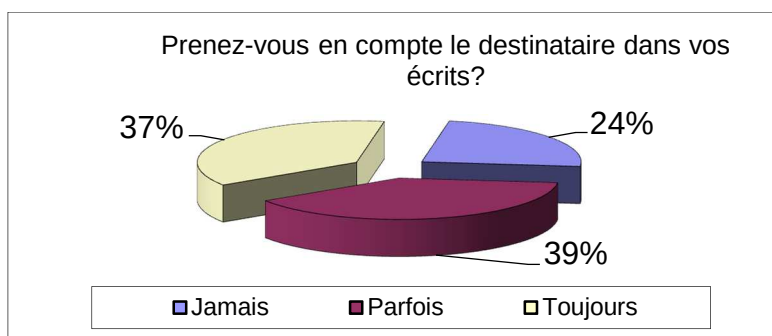
Dans leurs pratiques de l'écrit, ils sont 45 % (cf. graphique n° 10) à dire qu'ils se relisent parfois ou font un brouillon. Ils précisent que la réécriture leur permet de corriger des fautes d'orthographe ou d'organiser un texte long par exemple, mais ce n'est pas systématique.

Graphique n° 10 : vous relisez-vous à chaque écrit?



Touchant la question portant sur la prise en compte du destinataire (cf. graphique n° 11), les résultats font apparaître que 37 % des apprentis interrogés disent y penser toujours, 39 % parfois et 24 % jamais.

Graphique n° 11 : prenez-vous en compte le destinataire dans vos écrits?



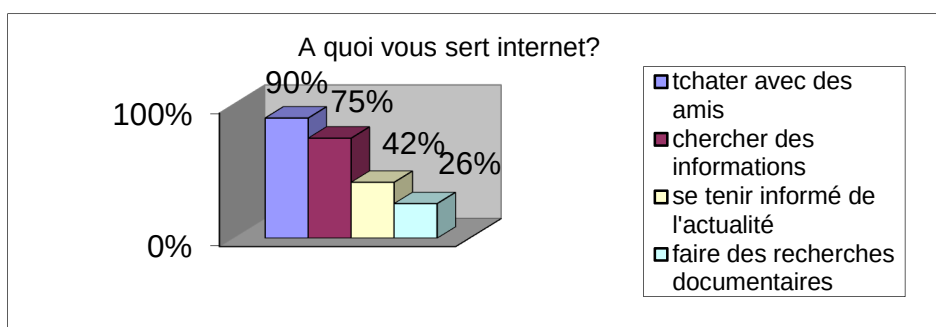
Pour une partie d'entre eux, l'écrit semble donc être relativement spontané, peu préparé et peu adapté au contexte et à la situation de communication.

4. L'utilisation des nouvelles technologies

Les questions 14 à 20 portaient sur l'usage que font les apprentis des technologies de l'information et de la communication. Tous précisent être connectés à Internet : 98 % ont une connexion sur leur téléphone portable, 56 % disposent d'une tablette et 78 % d'un ordinateur personnel ou familial. 38 apprentis (61 %) ont validé le B2i – Brevet informatique et Internet.

Les réponses à la question portant sur leurs utilisations de ces nouvelles technologies (cf. graphique n° 12) font apparaître que l'usage de l'ordinateur et de l'Internet fait entièrement partie de leur quotidien : 95 % utilisent Internet tous les jours et les 5 % restants l'utilisent très souvent. Viennent ensuite les réponses à la question touchant les usages d'Internet. Les données montrent que cet outil de communication leur permet d'abord et avant tout de communiquer avec d'autres (90 % disent tchater avec leurs amis), puis de trouver des renseignements sur un thème lié à leurs loisirs (75 %) : mécanique, jeux-vidéos, mode...

Graphique n° 12 : à quoi vous sert internet?



On note aussi que 78 % d'entre eux visitent très souvent des blogs (et 10 % souvent), que 36 % ont déjà créé un blog, majoritairement sur leurs passions. 65 % écrivent des commentaires et utilisent les forums. Pour la plupart d'entre eux, il s'agit de s'exprimer sur leurs passions, de partager leurs avis, d'obtenir des informations plus précises...

5. Les représentations des apprentis

Les premiers questionnaires m'ont donc permis d'infirmer deux idées largement répandues dans les milieux éducatifs : les apprentis ne lisent et n'écrivent rien et ils ont de la discipline « français » et de son utilité une image très négative.

En effet, les données que j'ai recueillies permettent d'attester que tous lisent presque tous les jours et qu'ils ont une claire conscience de l'utilité du français pour leur vie quotidienne et professionnelle. Pourtant ils semblent rester prisonniers de leurs expériences scolaires antérieures (et de leurs échecs passés) puisqu'ils pensent ne pas pouvoir améliorer leurs compétences.

De mon côté, je lis des écrits de mauvaise qualité qui, malgré les réécritures, ne s'améliorent pas et je constate que les difficultés des apprentis les empêchent de s'impliquer dans les activités d'écriture.

Ce sentiment d'échec et d'incapacité face à l'écrit se manifeste dans les prises de paroles des apprentis : « je fais toujours un hors sujet, je fais trop de fautes, c'est trop long d'écrire », « je n'y arriverai pas ».

L'écrit leur demande donc un effort très important parce qu'il comporte des contraintes trop difficiles à respecter compte tenu du peu de compétences dont ils disposent. Parallèlement, ils reconnaissent l'importance de la maîtrise de la langue française dans la vie quotidienne et professionnelle. Ils utilisent chaque jour leurs compétences au service de l'écrit à travers l'emploi des nouveaux outils technologiques. Internet fait partie de leur quotidien mais ils ne font pas le lien entre les apprentissages qu'on leur propose au CFA et les compétences dont ils ont besoin pour leur permettre de maîtriser les bases de l'écrit. Et pourtant ces nouveaux écrits sont plus que jamais diversifiés, complexes, abstraits et rendent donc nécessaire la maîtrise de compétences de haut niveau.

Les apprentis ont une bonne connaissance et une maîtrise des outils informatiques puisqu'ils s'en servent au quotidien. Ce potentiel pourrait donc être un levier pour les nouveaux apprentissages.

Ces données me permettent de faire l'hypothèse qu'en introduisant, dans les pratiques scolaires, les nouvelles technologies, on devrait pouvoir aider ces élèves à progresser dans le domaine de l'écriture.

1. Problématique et hypothèses

Mon étude vise à évaluer si une intervention pédagogique et didactique – basée sur l'usage des TICE – est capable d'améliorer les compétences d'élèves apprentis dans le domaine de la production d'écrit. Je fais l'hypothèse que la mise en place, en classe, d'un dispositif comme la construction collective d'un « BLOG » devrait permettre de « socialiser » les écrits. Ainsi, les élèves n'auraient plus le sentiment d'« écrire pour le cours ou le formateur de français » mais pour des interlocuteurs extérieurs. L'adoption de cette nouvelle visée devrait améliorer leur engagement dans les tâches scolaires et favoriser l'apprentissage de nouvelles connaissances et compétences en production d'écrit (cf. la recherche de Séguy (1994) à propos de la clepsydre).

L'utilisation d'outils qu'ils connaissent et maîtrisent bien sera mise au service de la production d'écrits scolaires. D'où ma seconde hypothèse : en m'appuyant sur leurs potentiels et leurs habitudes sociales, je devrais favoriser la mise en activités de mes apprentis et améliorer leur compréhension de l'intérêt et de l'importance de la mise en œuvre de compétences de plus haut niveau comme la planification, la mise en texte et les révisions successives.

La troisième hypothèse est basée sur l'intérêt du travail collectif. La coopération entre apprentis devrait amener à partager des compétences pour finaliser le projet commun de la création du blog.

Le traitement de texte en tant que logiciel-outil offre une liberté d'imagination et d'expérimentation. Son utilisation en classe correspond aux choix pédagogiques que j'ai faits pour les apprentis préparant le Certificat d'Aptitude Professionnelle.

Dans un premier temps, j'ai imaginé la production d'un journal, une sorte de « gazette » du CFA. L'ordinateur serait alors un outil professionnel, un outil d'imprimerie. Mais je me suis interrogée sur la pertinence de cette situation d'écriture : ce journal sera-t-il lu sous sa forme papier ? Permettra-t-il aux apprentis de progresser et d'acquérir des compétences à l'écrit ? Les limites à ce projet semblent se situer dans la dimension même accordée à l'écrit : les articles rédigés ne seraient-ils pas des résumés de documentation avec comme simple intention, informer. Le traitement de texte ne serait-il pas seulement utilisé pour recopier un texte écrit à la main ?

La création d'un blog répond à des objectifs divers et complémentaires : le premier est d'habituer les apprentis à une maîtrise de leurs productions écrites afin de mieux communiquer, dans un respect mutuel, le deuxième est leur implication dans une démarche de projet et la valorisation de leurs activités dans le cadre de leur formation.

2. Le blog un outil au service de la production d'écrits

L'outil informatique permet de travailler et de retravailler le texte : rechercher des idées à intégrer dans l'écrit, planification de l'écriture, organisation des idées, révision, réécriture, vérification (à la fois sur le versant des idées et sur la correction orthographe, sémantique, lexicale, syntaxique).

De plus, le blog me semble être un outil adapté pour faire sortir les travaux des apprentis de la salle ou du classeur. Les productions ne sont plus seulement destinées à l'enseignant mais deviennent des productions socialisées à visée informative, ludique ou culturelle. La multiplicité des destinataires aurait une influence sur l'investissement des apprentis dans les activités d'écriture.

La mise en place du dispositif blog aurait donc pour finalité de donner du sens au français en tant que discipline scolaire, d'apporter les compétences et connaissances nécessaires et de donner ou redonner l'envie d'écrire en créant une dynamique au sein du groupe et d'intégrer au sein au CFA l'utilisation des nouvelles technologies au service de l'apprentissage. Il permettrait de prévenir ou réduire les difficultés d'écriture telles que celles listées par Dolz *et al.*, (2008). Le blog permettrait aussi au formateur d'intervenir à différents moments du processus et selon différentes formes de travail (coopératif, individuel). Il serait ainsi possible de travailler la planification collectivement pour se représenter le contexte communicationnel et les caractéristiques du projet d'écriture. Le travail collaboratif permettrait de déterminer les contenus à élaborer, de choisir un mode de structuration du texte et une stratégie discursive. La mise en texte serait facilitée avec des allers retours entre le papier et l'écran. L'activité de révision (relire, détecter des dysfonctionnements et des erreurs) elle-même réalisée en alternance sur papier et à l'écran serait alors un processus d'écriture parfaitement intégré à la démarche pédagogique du formateur.

Enfin la mise en page et la recherche esthétique pourraient être des facilitateurs pour dépasser les difficultés qu'éprouvent certains élèves dans le domaine de l'écriture (calligraphie et orthographe).

Description de la population

Une fois les besoins identifiés et les objectifs clarifiés, il convenait de choisir le groupe avec lequel l'action serait conduite puis de mobiliser les acteurs. J'ai choisi de mettre en place ce projet avec un groupe de CAP 1^{ère} année, en formation de peintres et de plaquistes, composé de 21 apprentis dont le niveau scolaire est relativement homogène. C'est également un groupe peu dynamique et peu impliqué dans les productions écrites.

Pour cerner la vision que les autres membres de l'équipe pédagogique avaient de ce groupe, j'ai élaboré un questionnaire (cf. annexe n° 2) destiné aux formateurs de ce groupe. Les résultats recueillis m'ont permis de mettre en lumière que, parmi les peintres, quelques élèves se distinguent par leur sérieux et leur implication dans la formation quand d'autres sont décrits comme étant plus faibles et par conséquent plus bavards, moins attentifs aux activités. Les plaquistes sont moins autonomes et d'un niveau plus faible en enseignement général. Ils semblent moins impliqués dans leur formation même si le relationnel reste très correct avec l'ensemble de l'équipe. La mise en place d'un tel projet avec ce groupe devrait permettre de mesurer une évolution en termes de compétences scolaires et d'implication.

Pour valider ou invalider mes hypothèses, j'ai choisi de travailler avec un autre groupe de CAP de peintres et plaquistes dont je suis également la formatrice. Ce groupe témoin est composé de 27 apprentis. La répartition dans les classes a été réalisée par la direction, en début de formation, en fonction de critères purement administratifs : deux jeunes de la même entreprise ne doivent pas être dans un même groupe. Ces deux groupes de CAP 1^{ère} année sont donc hétérogènes et constitue mon échantillon. S'ils suivent le même programme d'enseignement en terme de contenus, ils ne bénéficient pas du même dispositif pédagogique et didactique.

Dispositifs et pratiques pédagogiques

1. Une démarche en quatre phases

J'ai distingué 4 phases dans la démarche pédagogique.

La 1^{ère} phase, correspondant à l'identification des besoins des apprentis, à la clarification des objectifs, au choix d'un dispositif qui réponde à la problématique, et à l'élaboration des critères de réussite s'est déroulée en novembre 2013.

La 2^e phase est une phase de préparation. Il s'agit de réunir tous les éléments pour la réussite du projet et de prendre le temps d'organiser les actions (conception des séquences d'enseignement, contact avec les partenaires...). Elle s'est déroulée de décembre 2013 à janvier 2014.

La 3^e phase correspond à la mise en œuvre du projet au cours de laquelle il convient de coordonner les actions des différents participants et d'analyser les résultats pour intégrer éventuellement de nouvelles données. Le projet a vu le jour en décembre 2013.

Enfin la 4^e et dernière phase correspond au bilan, où il convient d'évaluer si les critères de réussite ont été atteints et de valider la pertinence du projet tout en pensant à sa pérennité et aux améliorations qu'il convient de lui faire subir pour le rendre plus efficace.

Diagramme de Gantt simplifié du Projet d'Action Pédagogique.

	2013		2014						
Phases	Nov	Déc	Jan	Fév	Ma	Av	Mai	Juin	Juil
Phase Préalable									
Préparation du projet									
Expérimentation									
Bilan									

2. Pratiques pédagogiques

Mes choix pédagogiques se distinguent des pratiques traditionnelles d'écriture de rédactions. Dans la situation classique, c'est un exercice isolé, souvent évalué à la fin d'une séquence. Avec le blog on analyse le travail d'écriture, on planifie. Le travail en projet implique une prise en considération des situations de communication et les aspects suivants sont travaillés : analyse des enjeux des situations, adaptation aux destinataires, travail fouillé de documentation, recueil d'informations, tri des informations utiles et importantes, organisation des idées. Les modalités d'écriture sont aussi plus variées. En situation ordinaire, l'élève est seul face à sa copie alors que le blog permet le travail collectif, l'écriture à plusieurs mains. Il permet de confronter les idées, de faire des choix et d'améliorer les textes ensemble. L'activité de réécriture fait donc partie de l'acte d'écrire.

Le blog implique la mise en place d'activités de structuration qui s'articulent avec les activités d'écriture afin de rendre le projet cohérent. Ces activités de structuration sont de différents ordres :

- phases de négociation du projet : enseignants et élèves élaborent les enjeux de la production et déterminent les critères de correction de la production écrite. Ce moment correspond à la planification du texte.

- phases d'évaluation : suite au premier jet, l'enseignant et les élèves élaborent ensemble de nouveaux critères après avoir repéré les premiers dysfonctionnements. La consultation de textes rédigés par des experts permet de voir comment il est possible d'améliorer la production initiale et de s'engager dans un processus de réécriture. En fonction des difficultés observées, des activités d'enseignement « décrochées » sont mises en place : exercices portant sur un point de langue précis, études de textes, constructions de fiches synthèse...

Pour l'enseignement des procédures efficaces de réécriture, j'ai utilisé plusieurs tâches et activités différentes :

- Lecture collective des productions écrites et échanges évaluatifs argumentés
- Relecture et révision en sous-groupes
- Révision et réécriture à l'aide d'un texte du même genre (modèle de référence)
- Auto correction à l'aide de fiches-outils ou de grilles de critères sur les dimensions à prendre en compte lors de la réécriture
- Révision par les camarades (travail en collaboration)

3. Outils d'évaluation

Pour répondre à mes questions de recherche, j'ai recueilli plusieurs types de données.

J'ai d'abord utilisé les observations que j'ai faites au cours des séances. Ce regard réflexif m'a permis de distinguer si le travail mené se soldait par les bénéfices prévus : engagement dans la tâche, effets du travail collaboratif, prise de conscience du fonctionnement de l'écriture.

Ma deuxième hypothèse touche l'amélioration des compétences requises par la production d'écrit que sont la planification, la mise en texte et les révisions successives grâce à l'utilisation des TICE. Pour la valider ou l'invalidier, j'ai comparé les écrits du groupe expérimental avec ceux du groupe témoin en leur proposant les mêmes exercices d'écriture, suite à l'enseignement des mêmes connaissances et compétences mais selon des modalités didactiques différentes.

L'ampleur des progrès réalisés par les élèves en production d'écrit a été évaluée à partir d'une grille d'évaluation des compétences rédactionnelles. Elle a été administrée avant la création du blog, lors de la séquence « Parler de soi » (cf. annexe 3). Il s'agit d'un exercice d'écriture dans lequel j'ai demandé aux apprentis de rédiger leur portrait en incluant une présentation de leur personnalité et de leurs goûts. La réussite de cet exercice a été évaluée sur la base des critères suivants : présence d'adjectifs et d'expansions du nom, utilisation du lexique du portrait, qualité de l'organisation du texte, enrichissement du contenu de son texte suite au premier jet. Ces critères correspondent aux compétences attendues pour l'écriture d'un autoportrait.

Le premier jet de l'exercice a été réalisé par les deux groupes, en début d'année (septembre 2013) suite au même enseignement sur le portrait. Pour mesurer les progrès des apprentis sur le versant des compétences à planifier son écrit et sur celles de la réécriture, le même exercice a été proposé en fin d'année (mai 2014). Je fais l'hypothèse que les productions écrites du groupe expérimental, qui a bénéficié du projet blog, seront de meilleure qualité (à travers la mise en place de compétences acquises dans l'année), que celles du groupe témoin qui n'a pas profité du même enseignement.

En fin d'année, un questionnaire « apprentis », reprenant certains items de celui qui a été utilisé en début d'année, a été proposé aux deux groupes pour me permettre de comparer les résultats et de répondre à ma problématique (cf. annexes 8 et 9). Cette évaluation me permet de mesurer les effets du dispositif sur leur manière d'écrire et de se positionner en tant qu'auteur.

Les séances d'enseignement

Dans cette partie, je présenterai l'ensemble des activités qui ont été réalisées en lien avec le blog, dans l'ordre chronologique. Pour chacune d'elles, je développerai le déroulement des séances.

5.1 Séquence 1 : « quels sont les atouts d'un blog ? »

La première activité réalisée avec le groupe a pour objectif de découvrir ce qu'est un blog, de planifier le projet, d'en définir les contenus et les éléments qualitatifs qui nous permettront, à la fin du travail d'en faire une évaluation.

Elle vise aussi à permettre aux apprentis de saisir l'organisation et les enjeux des messages publiés sur Internet en repérant l'implication de l'émetteur et la prise en compte du destinataire. Il est attendu que les apprentis travaillent en équipe, échangent oralement et produisent une synthèse écrite.

Dans cette séance intitulée « Quels sont les atouts des blogs », les apprentis ont été amenés à faire des recherches sur différents blogs et à les analyser en termes de contenus et d'esthétique. En amont de la séance, j'ai choisi six blogs en lien avec leurs métiers ou l'apprentissage, l'accord donné par la direction du CFA, précisant que l'élaboration d'un blog devait se faire en lien avec les activités professionnelles des apprentis.

Chaque groupe de trois apprentis avait à sa disposition une fiche d'analyse permettant de visiter un des six blogs, d'en dégager la situation de communication, les idées, l'organisation et d'en faire une critique. La consigne précisait qu'ils devaient préparer un compte rendu oral d'une dizaine de minutes, sur un support paperboard. La recherche a été réalisée en salle informatique et la mise en commun s'est déroulée en salle de classe à partir des paperboards synthétisant les recherches. Les apprentis ont alors élaboré ensemble, au tableau, une liste de critères d'évaluation qualitative d'un blog. (cf. annexe n° 4)

À l'issue de ce travail, j'ai proposé à la classe de créer son propre blog du CFA. J'ai précisé que ce blog devait être en lien avec leur formation et leurs pratiques professionnelles. Des premières idées de contenus ont été annoncées : présentation de l'apprentissage, présentation du CFA et des ateliers, activités réalisées en pratique professionnelle, compte rendu d'expériences en sciences... La création du blog sur canalblog a été réalisée à la fin de cette séance grâce au vidéoprojecteur. Un apprenti volontaire s'est installé au clavier et a suivi la

procédure indiquée sur le site. Le choix de l'adresse, du titre et de la présentation du contenu ont été élaborés en collectif, à l'oral.

5.2 Séquence 2 : rédiger des articles à l'occasion de la semaine du développement durable

La participation du CFA au projet « agenda 21 » et plus particulièrement des apprentis peintres à la décoration de récupérateur de papier, a été l'occasion de mettre en place les premières situations d'écrits pour le blog. La séquence pédagogique « Comment sensibiliser aux enjeux énergétiques et au tri des déchets ? » (cf. annexe n°5) a pour objectif d'amener les apprentis à rédiger un texte explicatif d'une activité professionnelle. La consigne est la suivante « *Vous rédigerez un article pour présenter votre participation au projet du CFA sur la décoration des récupérateurs de papier. Vous expliquerez les consignes qui vous ont été données, le matériel que vous avez utilisé et toutes les étapes de votre création.* » Le travail s'est organisé en plusieurs temps.

Les apprentis ont d'abord rédigé individuellement un premier jet.

Ensuite, une séance de cours « Lire et comprendre des textes à visée explicative » a permis de dégager les caractéristiques principales des textes explicatifs (articulation logique, vocabulaire, prise en compte du destinataire). Les connaissances sur la thématique du développement durable ont été abordées en parallèle en cours de Prévention Santé Environnement.

Les apprentis ont construit, par groupes de quatre, une grille d'évaluation en lien avec la consigne donnée. Ont alors émergé les questions de planification du texte : d'abord sur la situation de communication (à qui s'adresse-t-on et dans quel but ?) et ensuite la mise en texte (quels mots utiliser, comment organiser le texte ?).

Les différentes grilles ont été analysées collectivement, au tableau, et une grille finale a été élaborée puis distribuée à chacun (cf. annexe n°5). Les apprentis ont ensuite, toujours en groupes, procédé à une lecture de leurs textes et ont évalué collectivement chaque écrit à partir de la grille. Cette relecture a permis d'anticiper la réécriture.

Suite à ce travail, j'ai apporté, le cas échéant, des conseils d'amélioration.

Les apprentis ont procédé à la réécriture, suivant la même consigne complétée par « *Vous améliorerez votre texte en fonction de la grille que vous avez élaborée. Vous utiliserez le traitement de texte pour finaliser votre écrit. Vous illustrerez votre texte par la photographie de votre choix que vous trouverez dans le répertoire « CFA – Apprentis 2013-2014 – Blog ».* Pour effectuer ce travail, chacun avait à sa disposition les supports du cours et des dictionnaires. Cette

dernière étape s'est déroulée au Centre de Ressources et d'Aide à la Formation où l'espace permet à la fois un travail sur table et sur ordinateur. Avant la publication sur le blog, les apprentis m'ont demandé de valider leur texte.

5.3 Séquence 3 : écrire une lettre

La séquence « Comment communiquer par écrit » (cf. annexe n°6) a pour objectif de saisir l'organisation et les enjeux des messages comme une lettre ou un e-mail. La planification d'un écrit est l'une des compétences visées : (titre, adaptation au genre, paragraphes...)

J'ai proposé au groupe expérimental, en début de séquence, une situation d'apprentissage en lien avec le projet « blog ». En effet, suite aux articles déjà publiés, il était important de communiquer sur le projet en informant notamment les entreprises. La consigne était donc la suivante : *« Vous rédigerez une lettre à vos entreprises pour présenter la création de votre blog et inciter les maîtres d'apprentissage à consulter et participer en laissant des commentaires. Vous vous exprimerez au nom de l'ensemble du groupe et vous expliquerez votre projet en donnant toutes les informations nécessaires »*

La première phase du travail s'est déroulée en groupe de 3 ou 4 apprentis, l'objectif étant de lister toutes les informations que la lettre devra contenir. Cette phase de réflexion a été suivie d'une mise en commun au tableau où chaque groupe a complété les travaux des autres. À la fin des échanges, j'ai interrogé la classe sur la forme que prendrait notre lettre : certaines exigences de la communication épistolaire ont été mentionnées (adresse du destinataire, date, lieu, signature...) Mais les éléments apparaissant dans le désordre, le lancement de la séance suivante sur l'analyse de différents types de lettres se trouvait pleinement justifié.

Ainsi, à partir de plusieurs modèles de correspondances étudiées, la deuxième phase d'écriture a commencé. Par groupe de 3 ou 4, les apprentis ont rédigé leurs lettres, au brouillon papier, prenant en compte les éléments énoncés en première phase. Ils ont ensuite utilisé le traitement de texte pour mettre en forme leur courrier.

Dans une troisième phase, j'ai distribué à chaque groupe la lettre d'un autre groupe, avec comme consigne d'identifier des éléments manquants, de vérifier la structure et l'organisation de la lettre et de proposer des critères d'amélioration. Ensuite, à l'aide du vidéoprojecteur, la rédaction finale de la lettre a eu lieu en salle de classe. Pour valider le courrier, deux apprentis volontaires ont soumis le travail à la direction qui après les avoir félicités, a donné son autorisation à l'envoi.

L'impression et la mise sous pli ont été réalisées auprès de la secrétaire de l'établissement avec quatre volontaires qui ont ainsi découvert la fonction administrative (requêtes d'adresses, timbrage...).

5.4 Séquence 4 : création d'un lexique professionnel

La séquence « Comment utiliser correctement le vocabulaire technique de son métier » (cf. annexe n°7) a pour objectif de constituer un glossaire professionnel. Le glossaire est ensuite mis à disposition de chaque apprenti, dans son livret d'apprentissage, de manière à ce qu'il soit utilisé au moment de compléter les fiches d'activités en entreprise. Il permet à l'apprenti d'utiliser les mots professionnels adéquats et correctement orthographiés, pour lister et décrire les tâches réalisées au cours de la formation.

La séquence s'est réalisée en interdisciplinarité avec les formateurs d'atelier, en milieu de première année, au moment où les apprentis commencent à maîtriser le vocabulaire du métier. Suite à la réalisation du glossaire, un travail est réalisé autour de la polysémie des mots avec la production de définitions, sous forme de devinette, de charade ou de rébus. Ces trois types de définitions détournées sont privilégiés pour leur brièveté, leur aspect humoristique et leur créativité.

La séquence avait comme objectifs d'initier les apprentis à la rédaction de textes fonctionnels courts qui leur seront demandés tout au long de leurs études (rapports de stage, études de cas...) ainsi que de leur vie professionnelle et de les entraîner à la pratique de l'écriture longue.

J'attendais que les apprentis mobilisent des connaissances, qu'ils soient capables d'utiliser toutes sortes de ressources (internet, dictionnaire, documents professionnels...), qu'ils les formalisent et les réutilisent, enfin qu'ils identifient les mots polysémiques et produisent des jeux de mots.

La séquence s'articule autour d'un travail collaboratif, par groupes de 3 à 4 apprentis de manière à favoriser les échanges. Lors de la première étape, la classe est divisée en 6 sous-groupes répartis en trois thématiques : les outils, les matériaux et les actions. Chaque groupe doit lister le vocabulaire en lien avec sa thématique. Ce temps de réflexion et d'échanges est mis en commun au tableau, où chaque sous-groupe complète oralement le travail des autres apprentis.

Pour la deuxième étape, la répartition en sous-groupes est conservée. Je répartis le vocabulaire à étudier dans les groupes et je donne la consigne suivante : « Dans votre groupe, vous choisirez chacun deux mots. Pour chacun des mots, vous donnerez sa classe grammaticale et sa définition ».

Une fois les définitions individuelles rédigées, le groupe met en commun son travail et chacun apporte des éléments à rajouter ou modifier. Les apprentis lisent et réagissent sur l'écrit de leur camarade en adoptant une « posture d'expert ». Le groupe expérimental qui avait pour consigne supplémentaire de prendre des photos en atelier pour illustrer les articles du blog a travaillé en salle informatique à partir de cette étape.

Dans la dernière phase, le glossaire est mis au propre : sur papier pour le groupe témoin, sur le blog pour le groupe expérimental.

1. Observations de la séquence 1

L'observation de cette séquence « Quels sont les atouts d'un blog ? » me permet d'apporter des éléments de réponse à ma première hypothèse : la mise en place d'un dispositif comme la construction collective d'un « BLOG », parce qu'il s'appuie sur les potentiels et les habitudes sociales des élèves, devrait permettre de « socialiser » les écrits et, partant, d'engager les apprentis dans les tâches scolaires.

Au cours de cette séquence, j'ai constaté que, si les apprentis connaissaient l'existence des blogs, ils ne parvenaient pas à les distinguer d'un site Internet et ne prenaient pas en compte leur émetteur. La comparaison de différents blogs a montré l'esprit critique dont ils faisaient preuve. Ils ont été très pertinents dans leur analyse et très exigeants à la fois sur le contenu et l'esthétique. La séance a permis de définir une grille de qualité du blog : clarté, ordre et précisions des informations. Ces critères serviront d'évaluation de leur blog à la fin du projet.

Rappelons que le projet a été immédiatement présenté sous la forme d'un blog qui serait une « vitrine du CFA ». Les apprentis se sont montrés enthousiastes : « on va parler de nous au CFA » ; « les patrons vont voir ce qu'on fait en formation » ; « c'est cool mon frère pourra voir ce que je fais ». Puis il est très vite apparu que, construire un blog, suppose de le nourrir par des textes écrits et qu'il est donc indispensable d'en produire. Les premières réactions ne se sont pas fait attendre touchant la quantité d'écrit (« il va falloir écrire beaucoup madame ? »), la qualité de ces écrits (« vous corrigerez nos fautes ? ») et la réception du blog (« il ne faudra pas mettre n'importe quoi, tout le monde pourra lire »). Le projet semblait donc être pris au sérieux et ces premières inquiétudes ont montré une volonté de produire des écrits de qualité.

2. Observations de la séquence 2

Cette séquence portant sur la thématique du développement durable a permis de vérifier mon hypothèse sur les effets des TICE et du travail collaboratif sur la planification, la mise en texte et la révision. L'écriture a été réalisée en deux moments avec une phase d'amélioration basée sur la construction collective d'une grille de critères : le respect de l'ordre chronologique, l'apport d'informations, la précision du vocabulaire et la structure du texte dans son ensemble sont les éléments auxquels nous avons convenu que j'accorderai 4 points dans la notation. Nous avons également décidé d'allouer un point aux critères suivants : phrase d'introduction précisant le contexte, utilisation de connecteurs logiques, présence d'un titre et respect de la syntaxe et de l'orthographe.

La notation des copies, sur 20 points, a été réalisée à partir de la grille de critères élaborée collectivement. Pour des raisons de confidentialité, j'ai anonymé l'ensemble des résultats, attribuant à chaque apprenti un numéro, précédé de la lettre E pour ceux appartenant au groupe expérimental et la lettre T pour ceux appartenant au groupe témoin.

Tableau comparatif des notes obtenues à la fin de la séquence 2 (sur 20 points)

groupe expérimental	/ 20 points	groupe témoin	/ 20 points
E1	11	T1	8
E2	9	T2	12
E3	14	T3	6
E4	12	T4	ABS
E5	14,5	T5	8,5
E6	11	T6	15,5
E7	12	T7	6
E8	10	T8	10
E9	12	T9	ABS
E10	12	T10	11
E11	13	T11	16
E12	14	T12	4
E13	12	T13	9
E14	9	T14	11
E15	ABS	T15	7,5
E16	14,5	T16	12
E17	16	T17	ABS
E18	13	T18	13
E19	9,5	T19	9
E20	10	T20	9,5
E21	9,5	T21	5,5
MOYENNE	11,9	T22	4
Écart-type	2	T23	13
		T24	ABS
		T25	6,5
		T26	8
		T27	11
		MOYENNE	9,4
		Écart-type	3,3

Ces résultats chiffrés montrent un écart de 2,5 points entre la moyenne du groupe expérimental et celle du groupe témoin. Les notes obtenues par le groupe qui a bénéficié du dispositif sont donc meilleures et la différence d'écart type montre que les notes sont plus resserrées.

L'homogénéité ainsi constatée dans le groupe expérimental peut s'expliquer par l'acquisition des compétences ciblées par la séquence, l'intérêt collectif porté au dispositif, l'implication dans l'activité d'écriture.

La comparaison du premier et du second jet de l'écrit d'un élève du groupe expérimental valide mon hypothèse : l'utilisation des TICE dans un projet de socialisation des écrits permet d'améliorer la planification, la mise en texte et la révision. L'exemple que je choisis de présenter est représentatif de la plupart des écrits du groupe. La copie du jet n° 1 a obtenu une note de 9/20, améliorée par le jet n° 2 elle obtient 14,5 /20.

Écrit individuel jet n°1 d'un apprenti appartenant au groupe expérimental (séquence 2)

Mon idée de départ était de faire les couleurs
de la NBA, j'ai commencé par tracer
au crayon à papier et à la règle les lettres
" NBA " sur le dessus de la boîte. J'ai mis du
scotch sur les lettres puis j'ai peint la
monture de la boîte en bleu et l'autre en rouge,
j'ai fait 3 couches de chaque couleur. Sur
le côté gauche de la boîte j'ai écrit " ALL "
que j'ai mis en blanc puis sur le devant
de la boîte " STAR " et sur le côté droit
" GAME. J'ai utilisé la brosse et la palette de
peinture.
" Sorick

Écrit individuel jet n°2 du même apprenti (séquence 2).

NBA écolo

Cette semaine au CFA nous travaillons sur le développement durable. Pour trier nos déchets nous allons mettre des poubelles en carton dans les salles de cours de tout le CFA. En atelier, on a décoré les poubelles.

J'ai choisi d'appliquer de la peinture et de dessiner des mots sur la mienne car nous avions le choix des idées.

Mon idée de départ était de faire les couleurs de la NBA.

J'ai commencé par le dessus de la poubelle. Je l'ai peint en blanc. J'ai laissé un temps de séchage et j'ai tracé au crayon à papier et à la règle les lettres NBA sur le dessus de la boîte. J'ai mis du scotch sur les lettres parce que je voulais qu'elles restent en blanc. J'ai peint en rouge le dessus de la boîte. Après j'ai enlevé doucement le scotch. En peinture on appelle ça un masque, c'est un pochoir inversé.

Ensuite j'ai peint la moitié de la boîte en bleu et l'autre en rouge, avec une peinture acrylique que j'ai teinté avec des colorants.

J'ai fait trois couches de chaque couleur pour que la poubelle soit bien recouverte.

Sur le côté gauche de la boîte j'ai écrit « ALL » en blanc, puis sur le devant de la boîte « STAR » et sur le côté droit « GAME ». Ça veut dire All star game. C'est un match de NBA avec les meilleurs joueurs de la saison.

Pour peindre j'ai utilisé une brosse à réchampir et la patte de lapin (c'est un petit rouleau qui sert pour lisser le support)

J'ai bien aimé faire cette activité et j'espère que ma poubelle vous plaira.

Le traitement de texte a amélioré à la fois la planification, la mise en texte et la révision. Dans son deuxième jet, on constate que l'apprenti a réorganisé ses idées (en ordre chronologique et en paragraphes distincts) et a enrichi son texte d'informations plus précises. Dans la phase de mise en commun, ses camarades lui ont fait remarquer qu'il manquait plusieurs étapes dans son explication (les temps de séchage, la façon de réaliser un pochoir...). La grille d'évaluation de cet écrit lui a également permis de mettre en évidence l'importance de planifier la présentation des idées importantes : le destinataire sera un lecteur du blog qui n'a pas eu connaissance du contexte de production de cette activité et qui n'est pas forcément un professionnel du métier. Enfin, la révision de son texte montre qu'il a clarifié et réorganisé les idées, enrichi le vocabulaire utilisé et amélioré la syntaxe. La majorité des erreurs orthographiques ont été corrigées à l'aide du traitement de texte. En effet, dans la mesure où l'objectif était la production d'écrit, j'ai fait le choix de ne pas ajouter de contraintes supplémentaires aux apprentis en leur demandant de porter leur attention principalement sur la mise en forme des idées et non sur l'orthographe. Je n'ai pas repris leurs textes pour y apporter des modifications, ne souhaitant pas les déposséder de leur production.

Le groupe témoin a réalisé le même travail d'écriture mais sans la phase de groupe ni l'utilisation du traitement de texte. La grille de critères a été construite collectivement à l'oral puis j'ai distribué à chacun la même grille d'évaluation que le groupe expérimental. J'ai constaté que leurs écrits au cours de la deuxième phase étaient moins structurés et moins précis que ceux du groupe expérimental. Les apprentis ne se sont pas approprié la grille et j'ai observé peu d'amélioration entre les deux phases d'écriture. L'exemple suivant est une copie qui a obtenu un résultat de 7/20 au premier jet et de 8/20 au deuxième jet.

Écrit individuel jet n°1 d'un apprenti appartenant au groupe témoin (séquence 2)

Je suis parti d'une feuille en carton qui était peinte en impression blanche. Puis j'ai appliqué une peinture jaune soleil sur toute la surface, j'ai utilisé une pince de brosses, ensuite j'ai appliqué deux couches de couleur vert et orange pour faire un effet brossé j'ai utilisé un pinceau. ~~Ensuite j'ai fait un pochoir de palmier que j'ai peint sur la face de la feuille puis un d'un animal sur le dessus de la feuille.~~

Écrit individuel jet n°2 du même apprenti (séquence 2).

Les feuilles à papier du CFA
- La semaine du 11/11 en octobre nous avons eu un projet à réaliser sur le développement durable nous devons décorer des feuilles qui servent à trier les déchets du CFA.
- Je suis parti d'une feuille en carton qui était peinte en impression blanche. Puis j'ai appliqué deux couches de couleur vert et orange pour faire un effet brossé j'ai utilisé un pinceau.
- Enfin pour finir j'ai fait un pochoir de palmier que j'ai peint sur la face de la feuille puis un d'un animal sur le dessus de la feuille.

Le jet n° 2 apporte peu d'amélioration. Une phrase introductive sur le travail réalisé vient compléter le texte mais l'élève a ensuite recopié son premier jet en l'organisant en trois paragraphes. Le contenu du texte n'a pas été enrichi et le destinataire n'est pas pris en compte : les informations ne sont pas détaillées et le vocabulaire professionnel utilisé n'est pas expliqué.

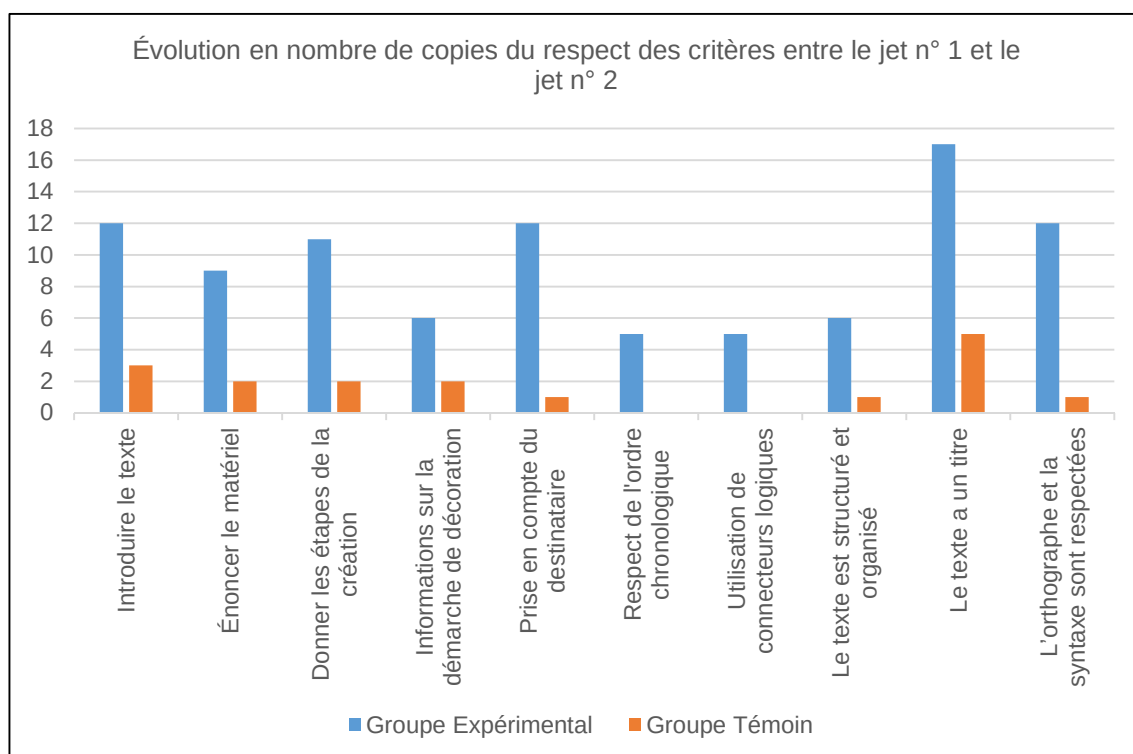
La comparaison des respects des critères d'écriture de la grille, entre le groupe expérimental et le groupe témoin, confirme que ces deux exemples sont représentatifs (cf. tableau ci-dessous). Tout d'abord, la qualité des écrits du groupe expérimental s'est améliorée sur la planification : entre le premier et le second jet, 12 apprentis sur 20 ont pris en compte la consigne d'introduire leur texte en présentant le contexte de réalisation de leur projet. Ils ne sont que 4 / 23 à l'avoir fait. On peut faire le même constat à propos de l'organisation du texte en fonction des étapes chronologiques de la réalisation de leur projet : 16 apprentis sur 20 du groupe expérimental respectent ce critère contre 8 sur 23 du groupe témoin. La qualité des écrits est également évaluée à travers la prise en compte du destinataire. 75 % des élèves du groupe expérimental soit 15 apprentis sur 20 ont respecté la consigne, alors qu'ils ne sont que 22 % dans le groupe témoin (5 apprentis sur 23).

Tableau comparatif du respect des critères d'écriture (séquence 2)

Critères	GROUPE EXPERIMENTAL : 20 copies						GROUPE TÉMOIN: 23 copies					
	JET N° 1			JET N° 2			JET N° 1			JET N° 2		
	Respecté	Non respecté	A améliorer	Respecté	Non respecté	A améliorer	Respecté	Non respecté	A améliorer	Respecté	Non respecté	A améliorer
Le texte répond à la consigne :												
1. Introduire le texte (contexte de réalisation, projet ...)	4	11	5	16	1	3	5	14	3	9	7	7
2. Énoncer le matériel	6	6	8	15	1	4	5	8	10	7	6	10
3. Donner les étapes de la création	5	4	11	16	2	2	6	6	11	8	5	10
Le texte apporte des informations et éclaire le lecteur sur la démarche de décoration	6	7	7	12	4	4	6	10	7	8	8	7
Le texte prend en compte le destinataire. Vocabulaire adapté.	3	14	3	15	1	4	4	16	3	5	12	6
Respect de l'ordre chronologique	11	3	6	16	2	2	8	4	11	8	5	10
Utilisation de connecteurs logiques	6	6	8	11	3	6	5	8	10	5	8	10
Le texte est structuré et organisé	6	6	8	12	3	5	6	6	11	7	5	11
Le texte a un titre	2	18		19		1	0	23		5	18	
L'orthographe et la syntaxe sont respectées	5		15	17		3	5		18	6		17

Les résultats présentés dans le tableau prouvent que la majorité des apprentis du groupe témoin a progressé entre le premier et le second jet. Si l'on compare les dix critères respectés de la grille, entre le jet n° 1 et le jet n° 2, 9,5 copies ont progressé dans le groupe expérimental contre 1,7 copies dans le groupe témoin.

Graphique n° 13 : évolution en nombre de copies du respect des critères entre le jet n° 1 et le jet n° 2 (séquence 2)



On peut voir, grâce à la représentation graphique placée ci-dessus que le dispositif a eu un impact positif sur la qualité des écrits. Le travail réalisé par groupe de quatre, l'élaboration d'une grille de critères (cf. annexe n° 5) puis la lecture et l'évaluation des textes de chacun a permis l'amélioration des productions dans la phase de réécriture. Les modifications, intervenues essentiellement dans l'organisation des textes (ordre chronologique des idées exprimées), ont été rendues plus aisées grâce à l'utilisation du traitement du texte. Enfin, la syntaxe a été améliorée grâce aux lectures critiques que les camarades ont faites des premières productions et aux conseils de l'enseignant. Ces données me permettent de valider mon hypothèse : le travail collaboratif, la prise en compte du destinataire dans l'écriture d'un texte destiné à être publié et l'utilisation du traitement de texte ont favorisé l'apprentissage de connaissances et de compétences en production d'écrit (planification, mise en texte, révision) et l'engagement dans l'activité d'écriture au cours de cette séquence.

3. Observations de la séquence 3

L'observation de cette séquence sur l'écriture d'une lettre apporte des éléments de réponse à mon hypothèse portant sur l'effet du travail collaboratif sur la qualité des écrits des élèves.

Mon observation de la classe et du déroulement de la séquence m'a permis de constater qu'en produisant un texte collectivement dans des conditions réelles de réception, les échanges entre apprentis ont été renforcés. L'objectif d'écrire, ensemble, une lettre à leurs entreprises a été un élément moteur. Ils se sont montrés exigeants: « on rigole pas là on écrit à nos patrons » ; « on a intérêt à bien écrire sinon mon patron il va me faire des réflexions ». Les apprentis les plus faibles à l'écrit se sont montrés très participatifs dans la phase d'échanges.

J'ai ensuite mesuré l'impact du travail de coopération sur l'acquisition des compétences à écrire une lettre avec l'évaluation réalisée en fin de séquence que le groupe expérimental a réalisé à la fin de la séquence d'enseignement au cours de laquelle ils avaient écrit collectivement une lettre à leurs entreprises. Les compétences de planification, de mise en texte et de prise en compte du destinataire, développées en situation collaborative, sont évaluées individuellement en fin de séquence. Les résultats permettent, par comparaison avec le groupe témoin qui a bénéficié de l'enseignement traditionnel de mesurer l'impact du dispositif sur la qualité des productions.

La consigne était la suivante : « *Vous participez à un projet européen d'échange inter CFA avec l'Espagne. Parti depuis un mois, vous travaillez dans une entreprise du bâtiment de ce pays. Écrivez une lettre à votre employeur en France pour le remercier d'avoir accepté ce projet, pour lui donner de vos nouvelles, lui expliquer ce que vous faites en entreprise et ce que vous apporte cette expérience* ». Le groupe expérimental a finalisé le travail demandé sur informatique.

La notation des copies, sur 20 points, a été réalisée à partir de la grille de critères (cf. annexe n° 6). Le respect de la mise en forme d'une lettre, l'organisation des idées et la prise en compte du destinataire ont été évalués chacun sur 2 points. Le respect de la consigne en termes de contenus présents dans la lettre – remercier, donner des nouvelles et raconter son expérience – ont été notés chacun sur 4 points. Enfin, 2 points ont été alloués pour le respect de la syntaxe et de l'orthographe.

Tableau comparatif des notes obtenues à la fin de la séquence 3 (sur 20 points)

groupe expérimental	/ 20 points
E1	10
E2	11
E3	15
E4	11
E5	14,5
E6	11
E7	ABS
E8	13
E9	14
E10	10
E11	15
E12	14
E13	ABS
E14	9
E15	10
E16	13
E17	15
E18	ABS
E19	12
E20	9
E21	12
MOYENNE	12,1
Écart-type	2,1

groupe témoin	/ 20 points
T1	8
T2	13
T3	9
T4	ABS
T5	6
T6	15
T7	6
T8	12
T9	ABS
T10	9
T11	15
T12	13
T13	ABS
T14	5
T15	9
T16	7
T17	10
T18	13
T19	6
T20	4
T21	10
T22	ABS
T23	13
T24	ABS
T25	ABS
T26	ABS
T27	ABS
MOYENNE	9,6
Écart-type	3,4

Le groupe expérimental obtient une moyenne supérieure à celle du groupe témoin. L'écart-type est plus faible dans le groupe expérimental ce qui montre une homogénéité des résultats dans ce groupe.

La comparaison de deux écrits me permet donc de valider mon hypothèse.

L'exemple suivant est une copie d'un apprenti appartenant au groupe expérimental et ayant obtenu un résultat de 14/20.

Écrit d'un apprenti appartenant au groupe expérimental, (séquence 3).

D. P.... Barcelone Espagne	B..... 63400 Chamalières
Objet : projet européen inter CFA	
Monsieur,	
Je suis en Espagne pour le projet européen inter CFA. Je veux vous donner des nouvelles de mon séjour. Je suis logé dans un CFA à Barcelone et je suis dans une entreprise où il y a 4 ouvriers. On fait des chantiers de construction neuves en ville. C'est un grand immeuble avec 25 appartements. C'est très bourgeois les appartements sont grands avec des terrasses et ils mettront la climatisation. On monte les plaques de plâtres au plafond. Mon entreprise est bien équipée, on a tout ce qu'il faut : le monte plaque est tout neuf. Mais il y a moins d'isolation qu'en France, les plaques sont plus fines. Ça fait 3 semaines que je suis là et après on va aller vers la campagne pour rénover un entrepôt. Je vous remercie de m'avoir donné l'autorisation de venir ici. J'apprends beaucoup de choses. Heureusement que je me rappelle de mes cours d'espagnol du collège, Ça m'aide pour parler avec les autres sur le chantier. Ils sont sympas avec moi. Et le soir après le travail on va regarder des matchs de foot. Je vous envoie des photos. Je serai rentré à temps pour le chantier à Cournon dans 15 jours.	
Dénovan	

Dans sa production, l'apprenti a été attentif à la planification de son texte : les idées sont choisies et organisées en fonction des exigences de la situation de communication et du genre de texte à produire. Le destinataire est pris en compte : l'élève a évalué les connaissances de son lecteur afin de lui donner les informations les plus pertinentes. Mon observation de la classe au moment de ce travail m'a permis de constater que cet élève a d'abord listé au brouillon les informations qu'il souhaitait transmettre avant de leur attribuer un numéro pour les classer. La mise en texte s'est effectuée sur traitement de texte, permettant à l'apprenti de faire des allers-retours sur ses idées pour les compléter ou les déplacer. Cet élève a donc réinvesti les compétences acquises au cours de la séquence d'enseignement.

Écrit d'un apprenti appartenant au groupe témoin (séquence 3).

Jordan [redacted]
Espagne !

Entreprise [redacted]
G3 - Lubère FRANCE

Je suis bien arrivé à Madrid. Je suis
dans une entreprise du bâtiment et je
~~je~~ fait des choses en saque. C'est
difficile de parler avec les autres
collèges, je parle pas trop espagnol.
On a pas les mêmes horaires de travail.
C'est pas pareil pour les ~~choses~~ choses,
on n'a pas mis de semelle au sol et le plâtre
est moins bien.
J'ai bien été là. Merci de m'avoir
accepté le projet.
Il fait beau et on profite de la plage à moi.
A bientôt

Jordan

La production de cet apprenti est nettement moins structurée que celle de l'élève du groupe expérimental. Les informations ne sont pas organisées et peu adaptées au destinataire. L'élève n'a pas planifié, passant directement à la mise en texte. L'étape de révision n'a pas permis d'amélioration puisque l'apprenti a recopié son texte au propre sans apporter de réel changement. Il a obtenu 6/20.

Tableau comparatif du respect des critères d'écriture (séquence 3).

	GROUPE EXPERIMENTAL : 17 copies			GROUPE TÉMOIN: 19 copies		
Critères	Respecté	Non respecté	A améliorer	Respecté	Non respecté	A améliorer
Respect de la mise en forme de la lettre	13	0	4	14	2	3
Organisation des idées	14	1	2	8	7	4
Prise en compte du destinataire	13	1	3	5	5	9
La lettre répond à la consigne:						
1/ remercier	13	2	2	6	10	3
2/ donner des nouvelles	12	4	1	10	2	7
3/ raconter son expérience	14	0	3	9	1	9
Respect de la syntaxe et de l'orthographe	10		7	5		14

La comparaison de la qualité des écrits du groupe témoin et du groupe expérimental permet de mesurer l'impact du traitement de texte dans les tâches de planification et de mise en texte. L'analyse des résultats montre que les textes du groupe expérimental sont plus structurés et prennent mieux en compte le destinataire : la planification a été plus efficace et les apprentis de ce groupe ont été plus nombreux que ceux du groupe témoin à répondre à la consigne donnée. La mise en texte est également de meilleure qualité : les idées sont nombreuses et organisées. Enfin, le traitement de texte a permis au groupe expérimental d'améliorer la qualité de la transcription (orthographe, ponctuation et présentation). La démarche d'apprentissage, qui consistait à aborder les compétences dans un contexte collaboratif à travers l'écriture en situation réelle de production, a donc bien permis aux élèves d'avoir une meilleure compréhension et de mettre en place des stratégies d'écriture.

Le groupe témoin a éprouvé des difficultés dans l'organisation des idées ce qui montre des lacunes en terme de planification. La consigne a été moins bien respectée dans son ensemble : les trois enjeux principaux de la lettre ont peu été pris en compte. L'enseignement de connaissances sur la mise en forme d'un courrier a toutefois été efficace : 14 élèves sur 19 ont respecté les éléments constitutifs d'une lettre. Le groupe témoin semble donc avoir retenu de la séquence les éléments portant sur la forme du texte et non sur le fond.

4. Observations de la séquence 4

L'objectif principal de cette séquence était la mise en place d'un « moment de formation » propice à l'expression, à la créativité des apprentis et à l'échange entre eux. Elle visait aussi à doter les apprentis du vocabulaire technique en usage dans les métiers du bâtiment. La consigne d'écriture était la suivante : « Dans votre groupe, vous choisirez chacun deux mots. Pour chacun des mots, vous donnerez sa définition en vous appuyant sur un exemple précis lié à votre pratique professionnelle ».

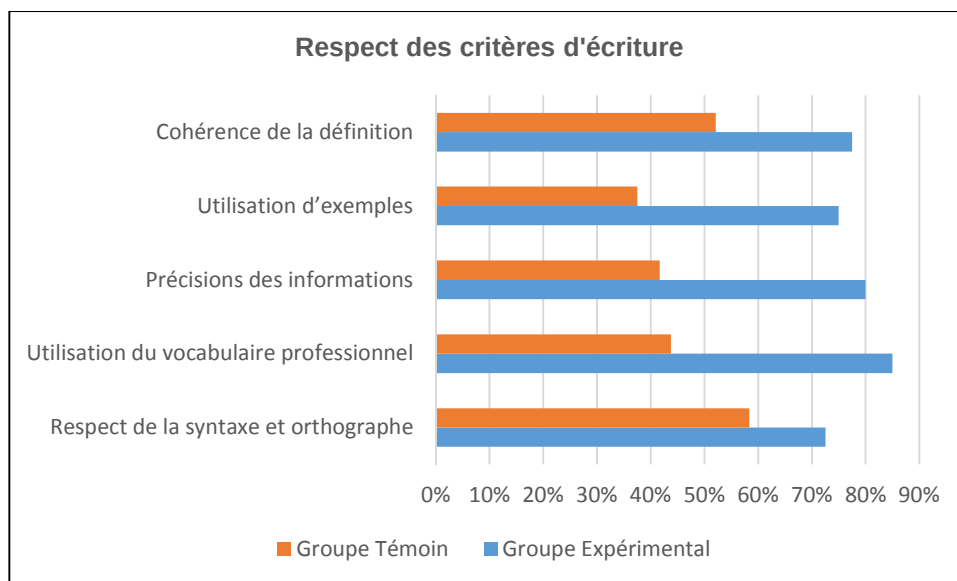
L'observation de cette séquence et la comparaison des résultats entre le groupe expérimental et le groupe témoin me permet de vérifier l'hypothèse selon laquelle les compétences en production d'écrits sont améliorées grâce à l'utilisation des TICE : le traitement de texte et la publication des écrits seraient des dispositifs au service de la pédagogie et de la didactique de l'écriture.

Les apprentis devaient mettre en œuvre plusieurs compétences : lecture, écriture, analyse, procédés de vérification et de correction. L'écriture s'est réalisée en deux étapes : un premier jet individuel, sur papier, suivi d'une mise en commun en groupe de 3 à 4 apprentis qui aboutit au deuxième jet collectif sur ordinateur pour le groupe expérimental et sur papier pour le groupe témoin.

Au moment des corrections collectives, le groupe classe devient garant de vérification. Dans les deux classes, les échanges ont été très riches. Les apprentis ont apporté des précisions et des éléments pris dans leur expérience professionnelle. Le groupe expérimental s'est montré plus attentif et plus exigeant dans la qualité des informations données puisqu'il a parfois fallu faire appel au formateur d'atelier pour valider ou préciser certaines définitions. L'équipe pédagogique, ainsi sollicitée, s'est engagée tout autant que les apprentis.

J'ai évalué les textes à partir d'une grille de critères (cf. annexe n° 7) commune aux deux groupes. Le groupe expérimental était composé de 20 apprentis, répartis en 5 groupes de 4 dans la phase collective. Le groupe témoin, de 24 apprentis, a été organisé en 6 groupes. Chaque groupe a produit huit définitions. L'évaluation des copies en fonction des critères me permet d'obtenir des résultats précis sur les compétences mises en œuvre.

Graphique n° 14 : respect des critères d'écriture (séquence 4)



La représentation graphique présentée ci-dessus permet de constater que le groupe expérimental a produit des écrits de meilleure qualité sur toutes les dimensions évaluées. La précision et la qualité de leurs définitions montrent qu'ils portent une attention particulière à la mise en texte. Les informations sont plus précises et enrichies de leurs connaissances et de leurs pratiques professionnelles.

De plus, les stratégies d'écriture n'ont pas été les mêmes pour les deux groupes : planification, mise en texte et révision ont été meilleures grâce à l'utilisation des TICE. Le groupe expérimental a enrichi les définitions plus facilement grâce aux fonctions d'ajout, de substitution et de transformation que permet le traitement de texte.

Les activités menées m'ont permis d'observer les processus d'écriture des apprentis. L'engagement dans la tâche des apprentis du groupe expérimental est favorisé par la publication du lexique sur le blog : ils prennent en compte les destinataires et remarquent l'importance d'être précis et exhaustif dans leurs définitions.

La comparaison des essais successifs d'écriture entre le groupe expérimental et le groupe témoin permet de vérifier ces résultats.

Écrit émanant d'un sous-groupe du groupe expérimental (séquence 4)

Enduire : appliquer un enduit pour corriger les défauts de surface de façon à avoir une surface uniforme. Pour faire un enduisage non repassé : on enduit en une seule passe. Pour un enduisage repassé : on fait deux passes avec un ponçage entre chaque passe.

Brosse à réchampir : est une brosse à peindre ronde et pointue, généralement en soies de porc. En modifiant la pression et l'inclinaison de la brosse, elle permet de faire des traits d'épaisseur contrôlée ou de bien suivre une surface à délimiter. Elle permet de dégager les angles pour une meilleure finition.

Poncer : préparer une surface pour donner un aspect lisse. Le ponçage est fait à sec, à l'aide de papiers abrasifs. Poncer permet d'obtenir une meilleure adhérence.

Écrit émanant d'un sous-groupe du groupe témoin (séquence 4)

Enduire : Action qui consiste à déposer de l'enduit sur toute une surface pour remblayer toutes les imperfections.

Brosse à réchampir : Outil servant à réaliser un travail de finition.

Poncer : action d'un mouvement répétitif et circulaire consistant à enlever les imperfections.

L'analyse qualitative des productions fait apparaître que le groupe expérimental utilise un vocabulaire plus spécialisé dans ses définitions. Les actions sont détaillées avec, pour chacune, les objectifs et les difficultés particulières. Les apprentis ont donc fait un effort de recherches d'informations et de précision. Cela peut s'expliquer par la situation de communication de leurs écrits. En effet, les élèves du groupe témoin avaient pour seul objectif de produire un écrit pour eux-mêmes, qui serait archivé dans leur livret d'apprentissage. Le groupe expérimental, au contraire, devait produire des textes « socialisés ». La publication de leurs définitions donnait une dimension plus « concrète » à leur travail et lui donnait aussi une utilité plus forte. Se sont alors

posées des questions : « que vont penser les visiteurs du blog ? Vont-ils comprendre ? » La situation de communication est devenue intéressante pour les apprentis intérêt qui a soutenu leur engagement dans l'activité et la mobilisation de compétences de haut niveau.

La nécessité qu'ils perçoivent de planifier leur écrit les conduit à utiliser différentes stratégies leur permettant de cerner leur intention d'écriture et d'élaborer un canevas du texte à produire : ils activent des connaissances antérieures sur le vocabulaire technique, ils anticipent le contenu du texte et font un plan. Le traitement de texte leur permet d'organiser les informations pour enrichir leur texte, de regrouper les idées et d'en structurer la forme.

5. Comparaison des écrits en pré et post-test

L'hypothèse selon laquelle les productions écrites du groupe expérimental seront de meilleure qualité que celles du groupe témoin a été testée grâce à la comparaison des écrits en pré-test et en post-test. Celle-ci permet d'observer l'évolution des compétences en production d'écrit pour un même apprenti à plusieurs mois d'intervalle, suite à la mise en place du dispositif du blog. La consigne d'écriture était la suivante : « Vous rédigez votre présentation personnelle. Vous vous présenterez, ferez votre description physique et donnerez des détails sur votre caractère (qualités et défauts). Vous indiquerez également vos goûts dans différents domaines (musique, vêtements, films, loisirs...). Votre texte sera au présent de l'indicatif et comportera au moins 15 lignes ».

18 copies du groupe expérimental et 22 copies du groupe témoin ont été comparées en fonction de la grille d'évaluation établie en début d'année (cf. annexe n°3). Le jet n° 1 correspond au texte rédigé en début d'année et le jet n° 2 a été réalisé en fin d'année avec l'utilisation de l'outil informatique pour les deux groupes.

Les résultats du premier jet montrent une homogénéité entre les deux groupes (cf. tableau ci-dessous). En moyenne, tous les apprentis ont eu des difficultés à répondre aux consignes : la présentation personnelle, la description physique et les informations sur leur caractère manquent de précision. L'utilisation des adjectifs en lien avec le vocabulaire du portrait n'est pas systématique. Les textes sont cohérents mais peu structurés et peu organisés.

Les résultats du deuxième jet mettent en évidence les effets de l'intervention puisque les élèves du groupe expérimental progressent plus que les élèves du groupe témoin-

Tableau comparatif des notes obtenues en pré-test et post-test (sur 20 points)

Pré -test		Pré -test		Post-test		Post-test	
groupe expérimental	/ 20 points	groupe témoin	/ 20 points	groupe expérimental	/ 20 points	groupe témoin	/ 20 points
E1	9	T1	7,5	E1	15	T1	8
E2	3	T2	17	E2	8	T2	17,5
E3	17	T3	4,5	E3	19	T3	6
E4	ABS	T4	ABS	E4	ABS	T4	11
E5	14	T5	5	E5	16	T5	9
E6	10	T6	8,5	E6	13	T6	10
E7	11	T7	7	E7	14	T7	9
E8	ABS	T8	16	E8	16,5	T8	16
E9	9	T9	9	E9	13	T9	ABS
E10	7	T10	10	E10	12	T10	11
E11	11	T11	14	E11	ABS	T11	14
E12	12	T12	ABS	E12	16	T12	ABS
E13	11	T13	9	E13	15	T13	9
E14	6	T14	8,5	E14	11	T14	6
E15	ABS	T15	5	E15	15	T15	4
E16	13	T16	9	E16	16	T16	10
E17	14	T17	ABS	E17	15	T17	ABS
E18	10	T18	17	E18	ABS	T18	17
E19	6,5	T19	2	E19	10	T19	6
E20	3	T20	ABS	E20	9	T20	ABS
E21	5,5	T21	13	E21	10	T21	ABS
MOYENNE	9,56	T22	5	MOYENNE	13,53	T22	6
Écart-type	4	T23	15	Écart-type	3	T23	16
		T24	8			T24	9
		T25	5			T25	9
		T26	ABS			T26	12
		T27	9			T27	10
		MOYENNE	9,27			MOYENNE	10,3
		Écart-type	4,3			Écart-type	3,8

Tableau comparatif du respect des critères d'écriture (Pré et post-test).

	GROUPE EXPÉRIMENTAL : 18 copies							GROUPE TÉMOIN : 22 copies					
	JET N° 1			JET N° 2				JET N° 1			JET N° 2		
Critères	Respecté	Non respecté	A améliorer	Respecté	Non respecté	A améliorer		Respecté	Non respecté	A améliorer	Respecté	Non respecté	A améliorer
Le texte est écrit à la première personne du singulier	17	1		18				20	2		22		
Le texte répond à la consigne :													
1. Présentation personnelle	2	10	6	14	1	3		3	13	7	5	10	7
2. Description physique	3	8	7	13	1	4		5	7	10	7	3	12
3.Caractère	3	4	11	10	2	4		4	6	12	6	6	10
4.Goûts	5	2	11	12	0	6		4	5	13	5	3	14
Adjectifs en lien avec le vocabulaire du portrait.	2	6	10	9	2	7		4	6	12	5	5	12
Les informations données sont cohérentes	11	3	4	16	0	2		14	4	4	15	2	5
Accords du nom et de l'adjectif	5	10	3	13	2	3		6	13	3	7	5	10
Les verbes sont conjugués correctement	8	2	8	10	0	8		9	4	9	9	2	11
Le texte est bien présenté	5	2	11	16	0	2		4	6	12	8	2	12
Le texte est structuré et organisé	3	3	12	14	0	4		4	6	12	6	2	14
Le texte respecte la ponctuation	11		7	17		1		15		7	18		4
La longueur du texte est respectée (15 lignes)	4	14		17	1			6	16		8	14	
L'orthographe est respectée	5		13	8		10		4		18	16		6

La comparaison des écrits de début et de fin d'année montre que la qualité des productions du groupe expérimental s'est améliorée notamment sur la présentation et l'organisation des textes : 3 apprentis sur 18 rédigeaient un texte structuré et organisé en début d'année et ils sont 11 à la fin de l'intervention. Seuls deux apprentis du groupe témoin ont progressé sur ce même critère.

Le volume d'écrit a également augmenté : 17 élèves sur les 18 que compte le groupe expérimental parviennent à produire 15 lignes – contre 4 élèves en début d'année – alors qu'ils ne sont que 8 sur 22 dans le groupe témoin (6 sur 22 en début d'année).

L'utilisation des adjectifs est un critère d'amélioration des écrits au moment de la phase de révision : 9 apprentis sur les 18 du groupe expérimental en emploient plusieurs dans leur deuxième écrit alors qu'ils n'étaient que 2 à le faire au départ. Les accords de l'adjectif avec le groupe nominal sont également mieux maîtrisés pour ce groupe. Les productions du groupe témoin présentent peu ou pas d'adjectifs.

Enfin, le contenu des écrits est nettement plus étoffé et répond mieux à la consigne chez les apprentis du groupe expérimental que ceux du groupe témoin. Les quatre critères : présentation personnelle, description physique, caractère, goûts sont respectés par 10 apprentis dans la deuxième écriture contre 2 lors de la première. Dans le groupe témoin seulement 7 copies respectent ces quatre critères.

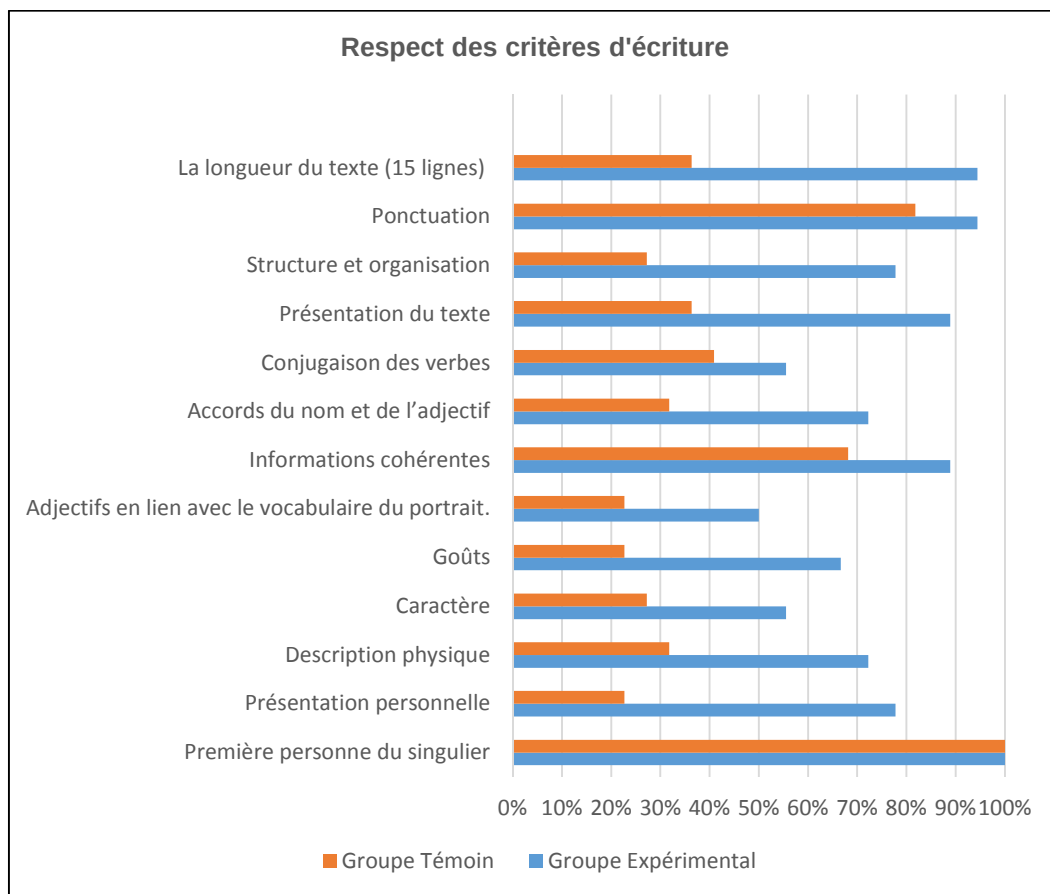
Le nombre de fautes d'orthographe n'a pas diminué mais les textes étaient plus longs et plus précis dans le groupe expérimental. Le nombre d'erreurs a donc proportionnellement diminué. Le correcteur orthographique, utilisé dans les deux groupes pour le deuxième jet d'écriture, a permis la modification de nombreuses erreurs.

Dans la deuxième phase, le projet du blog ayant été mis en place, la consigne d'écriture a été complétée par l'objectif de travailler sur informatique (après avoir utilisé le brouillon) et publier ces présentations personnelles sur le blog. Cette dimension a impliqué davantage les apprentis dans leurs écrits, et a favorisé la relecture et la correction de leurs textes. La planification des écrits a évolué entre les deux périodes. En effet, les premiers textes ont été écrits en moyenne en 15 minutes alors qu'ils ont passé 40 minutes pour les seconds.

Cet allongement du temps de travail correspond essentiellement à la phase de réflexion et d'organisation du texte. La finalisation des écrits avec le traitement de texte, après l'écriture sur papier, a favorisé l'organisation des textes en paragraphes, l'enchaînement des idées et les corrections syntaxiques. En revanche, pour le groupe témoin, la réécriture a été perçue comme une activité contraignante. Certains apprentis se sont contentés de recopier leur premier jet ou de faire des ajouts superficiels. Ils n'ont pas perçu l'intérêt d'améliorer leur texte. La mise en activité, troublée par des interrogations incessantes sur l'utilité de la tâche, a été plus longue qu'avec le groupe expérimental.

Le graphique ci-dessous reprend les critères d'évaluation des productions écrites et montre, en pourcentage de copies, le respect de ces critères en post-test dans les deux groupes.

Graphique n° 15 : respect des critères d'écriture en post-test



La comparaison des écrits d'un apprenti appartenant au groupe expérimental et d'un apprenti appartenant au groupe témoin, ayant tous deux obtenu la même note au pré test (6/20) permet de vérifier les résultats ci-dessus. En post-test la copie de l'apprenti appartenant au groupe expérimental a obtenu un résultat de 14,5/20 alors que la copie de l'apprenti du groupe témoin a obtenu 7,5/20.

Écrit d'un apprenti appartenant au groupe expérimental (pré-test)

j'ai 17 ans, mais passion sport, jeux
video je prepare un CAP peinture. Je
suis dans une petite entreprise qui a
1 employé. je ne fume pas et je ne boie
pas je sort en discotheque ou soiree entre
pte les week end, j'aime bien tout style
de musique sauf le rap

Écrit du même apprenti (post-test)

Je m'appelle K.G. j'ai 17 ans et j'habite à Riom. J'ai été au collège jusqu'en 3^{ème} et puis j'ai voulu faire un apprentissage pour arrêté l'école. Je suis actuellement en CAP peinture au CFA de Je suis dans une petite entreprise tout seul avec un employé et le patron. On s'entend bien et j'apprends bien le métier.

J'ai la peau mate et les cheveux bruns frisés. Sur le front je porte une mèche plus longue, c'est ma coiffure, c'est mon style. Mes yeux sont vert mais de loin on croit qu'ils sont bleux.

On me reconnait facilement parce que je mesure 1M 87 et je dépasse tout le monde.

Je suis plutôt sportif car je fais du basket depuis longtemps et je boie pas et fume pas.

Ma copine dit que j'ai bon caractère mais je m'enverve vite des fois. Je ne suis pas patient. Mais j'ai plein d'amis et j'aime bien parler à tout le monde.

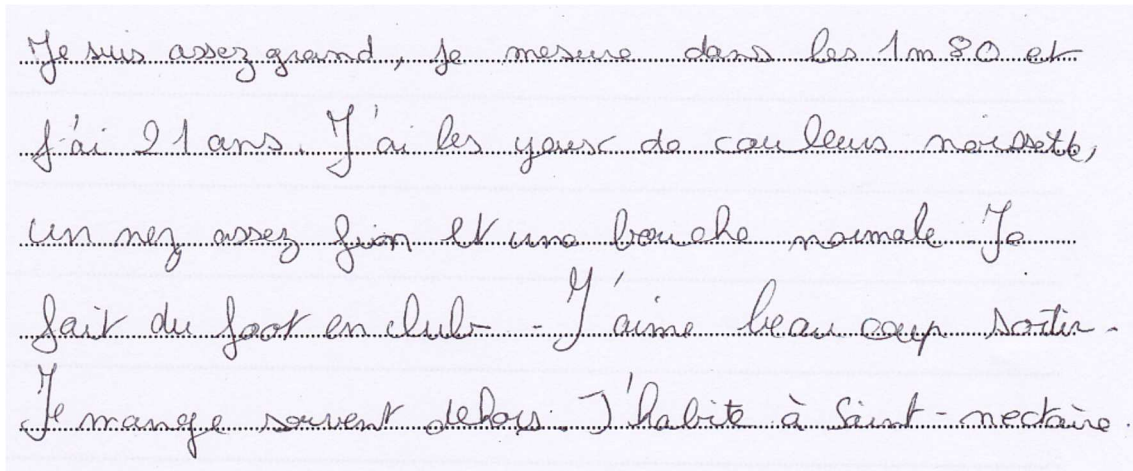
J'aime bien sortir avec les copains ou jouer à la console. Mon jeux préféré c'est FIFA, c'est du foot et ça me plait bien de m'imaginer dans une grande équipe comme le Brésil.

Ma copine aime bien que je l'emmène danser en discothèque le week end.

Dans sa seconde production, l'apprenti a corrigé, amélioré son texte et enrichi les contenus. Il a opéré des ajouts (adjectifs) et a amélioré son style. Il a réorganisé et structuré son texte. Cet écrit joue un rôle social fondamental, et l'élève a perçu qu'il s'agissait de donner une image positive de lui-même puisque son texte sera diffusé sur le blog. Avant la mise en ligne de ce texte, j'ai repris avec l'apprenti les principales erreurs orthographiques.

La production citée en exemple ci-dessous révèle des améliorations qui sont surtout dues à des corrections de surface. L'apprenti a changé l'ordre de deux phrases et apporté une seule information supplémentaire. Il s'est contenté de recopier à l'aide du traitement de texte, son premier jet, sans aucune amélioration. Le traitement de texte, qui n'a pas été utilisé pendant les séquences d'enseignement, lui a surtout permis de mettre en forme le texte et de corriger l'essentiel des erreurs orthographiques.

Écrit d'un apprenti appartenant au groupe témoin (pré-test)



Je suis assez grand, je mesure dans les 1m80 et
j'ai 21 ans. J'ai les yeux de couleurs noisette,
un nez assez fin et une bouche normale. Je
fait du foot en club - J'aime beau coup sortir -
Je mange souvent dehors. J'habite à Saint-nectaire.

Écrit du même apprenti (post-test)

Moi c'est F. Y. J'habite à Saint-nectaire. Je suis assez grand, je mesure environ 1m80.
J'ai 21 ans et je suis en cap au cfa. J'ai les yeux de couleurs noisette, un nez assez
fin et une bouche normale. Je fais du foot au club de mon village avec des potes du
cfa. J'aime beaucoup sortir et je mange souvent dehors avec les copains.

Mes observations de la classe au cours de cette deuxième phase d'écriture complètent ces résultats et valident mon hypothèse : la mise en activité des apprentis a été améliorée grâce au scénario pédagogique qui s'inscrit dans une optique de communication. Confrontés à un lectorat plus large, les apprentis se sont posés des questions sur la lisibilité et la cohérence de leur texte. Leur engagement dans l'écriture leur a permis de déterminer des objectifs à la rédaction de leurs textes, mettant ainsi au premier plan la finalisation en s'adaptant à la situation de communication. Par conséquent, les seconds jets montrent une meilleure planification : les informations sont complétées et organisées. Au moment de la réécriture, les apprentis ont pris

en compte les caractéristiques textuelles des autoportraits étudiés au cours de la séquence. Les compétences de révision enseignées durant l'année ont conduit les élèves à se poser des questions sur le texte en cours d'écriture : à qui j'écris ? Dans quel but ? À quoi sert le travail que je fais ? Que puis-je améliorer dans mon texte ?

Cette prise de distance avec leur écrit leur a permis de mettre en évidence les imprécisions, les manques et les erreurs du premier jet. Suite à ce processus de relecture, les apprentis ont corrigé et modifié leurs textes. Les informations manquantes ont été complétées, les incorrections lexicales, syntaxiques et orthographiques corrigées. Spontanément les élèves ont échangé leurs textes, procédant à des relectures et des échanges. Les interactions ont été bénéfiques et ont conduit les apprentis à réécrire de manière efficace.

Ces résultats valident mes hypothèses de départ. L'ensemble des résultats présentés me permettent, en effet, de soutenir qu'un dispositif pédagogique basé sur la création d'un blog a favorisé l'apprentissage de nombreuses connaissances et compétences qui sous-tendent la qualité de la production d'écrit.

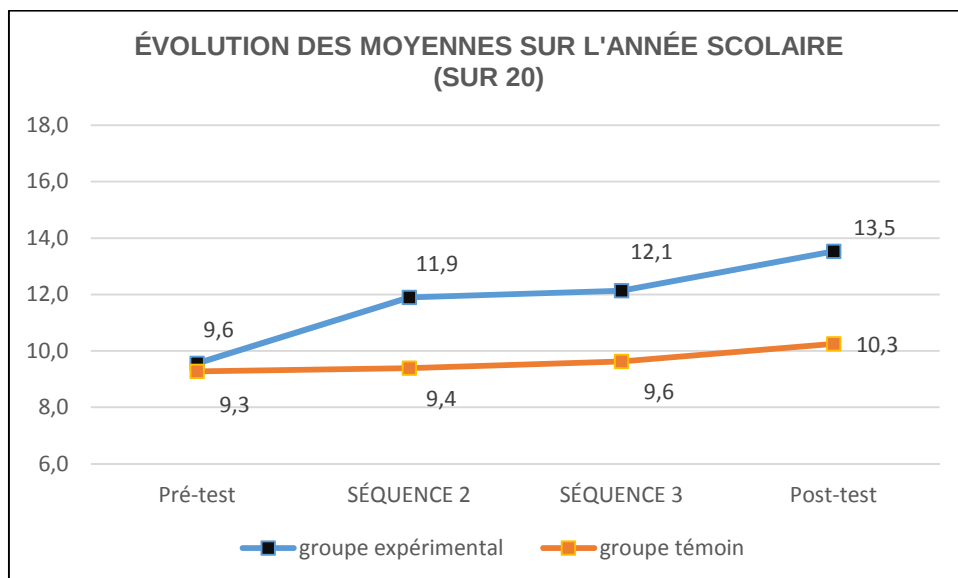
Ils montrent aussi que les apprentis du groupe expérimental, parce qu'ils prennent mieux en compte les destinataires et sont conscients des enjeux liés à la publication de leurs écrits, ont, bien mieux que leurs camarades du groupe témoin, mis en place des stratégies de planification. Ils analysent mieux la situation d'écriture, font un plan précis de ce qu'ils veulent écrire et fixent *a priori* la structure de leur texte. On note aussi qu'ils utilisent plus efficacement le traitement de texte. Si, comme les apprentis du groupe témoin, ils s'en servent pour corriger leurs erreurs orthographiques, ils en profitent aussi pour compléter et enrichir leur texte en intégrant des idées absentes au départ. Sur ce point, ils se distinguent fortement des apprentis du groupe témoin. Je peux donc en conclure que la seule introduction du traitement du texte ne suffit pas à améliorer l'ensemble des compétences requises par la production écrite.

6. Comparaison des résultats obtenus au cours de l'année

La comparaison de l'ensemble des résultats obtenus au cours de l'année scolaire me permet d'évaluer la progression moyenne des deux groupes. Le groupe expérimental obtient une moyenne sur l'année de 11,8/20. La progression des résultats a été constante avec un gain de quatre points entre la première et la dernière évaluation.

En fin d'année, le groupe témoin obtient une moyenne globale de 9,6/20 avec une évolution moins marquée sur l'année : 0,6 point d'écart entre la première et la dernière évaluation.

Graphique n° 16 : comparatif de l'évolution des résultats obtenus sur l'année scolaire



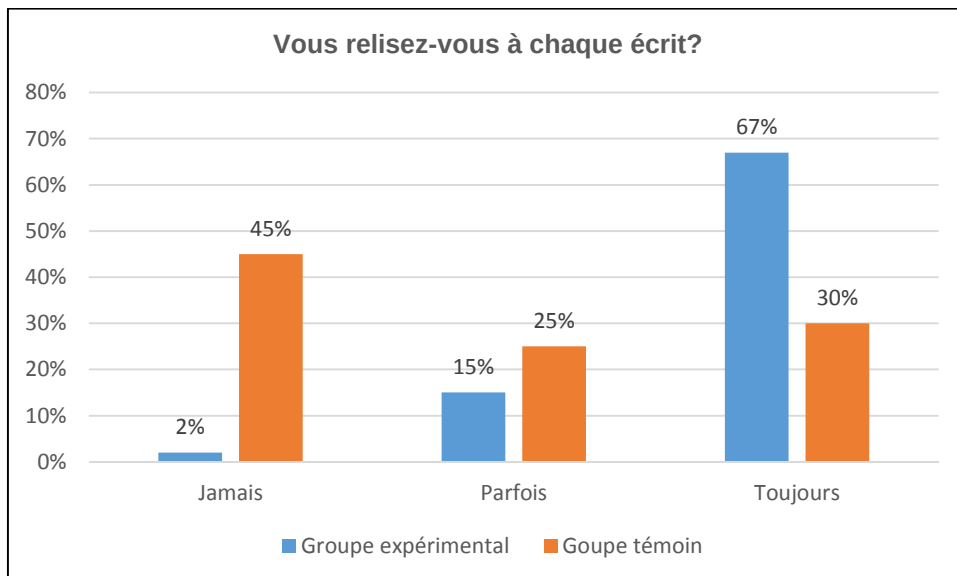
7. Comparaison des questionnaires à intervalle de temps

En mai 2014, j'ai soumis l'ensemble des apprentis au second questionnaire qui, mis en relation avec le premier (novembre 2013) devait me permettre d'étudier l'évolution des conceptions des apprentis touchant l'écrit, la discipline français et l'examen du CAP.

Le questionnaire destiné au groupe expérimental composé de 18 apprentis (cf. annexe 8) comprend 15 questions. Les unes portent sur l'enseignement du français et les activités d'écriture réalisées en cours d'année, et d'autres sur le projet du blog. Le questionnaire destiné au groupe témoin constitué de 27 apprentis (cf. annexe 9) comprend 3 questions qui me permettent par comparaison, de recueillir des résultats précis sur leur manière d'écrire et de se positionner en tant qu'auteur.

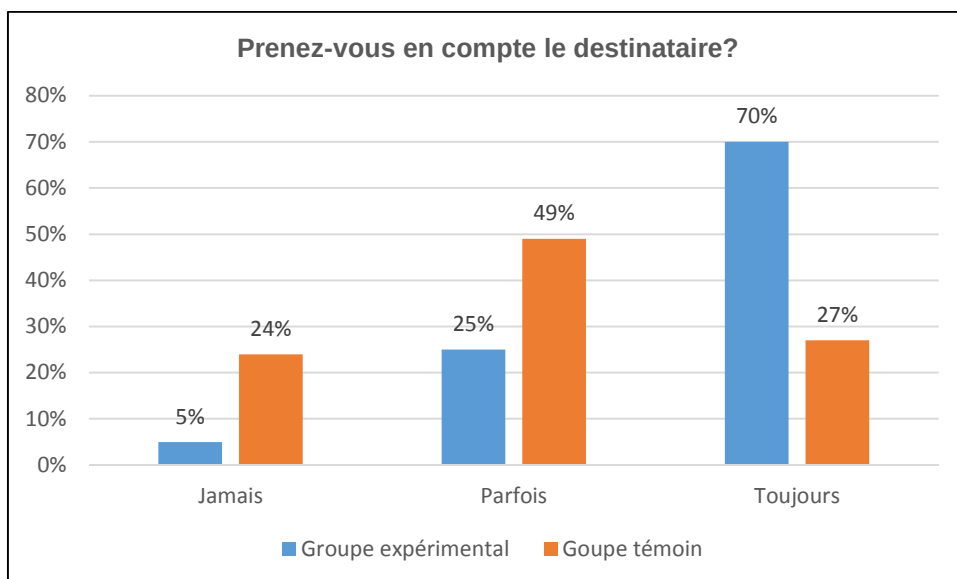
À la question « Vous relisez-vous à chaque écrit ? » 8 apprentis du groupe témoin sur 27, soit 30 %, répondent « toujours » contre 12 apprentis sur les 18 du groupe expérimental (67%). Cet écart permet de mesurer l'implication de ces derniers dans le processus de rédaction, et la valeur qu'ils ont accordée peu à peu à la trace écrite. En effet, le premier questionnaire nous avait montré que seulement 15 % des apprentis se relisait à chaque écrit. La progression sur ce point est donc plus importante dans le groupe expérimental.

Graphique n° 17 : vous relisez-vous à chaque écrit? (mai 2014)



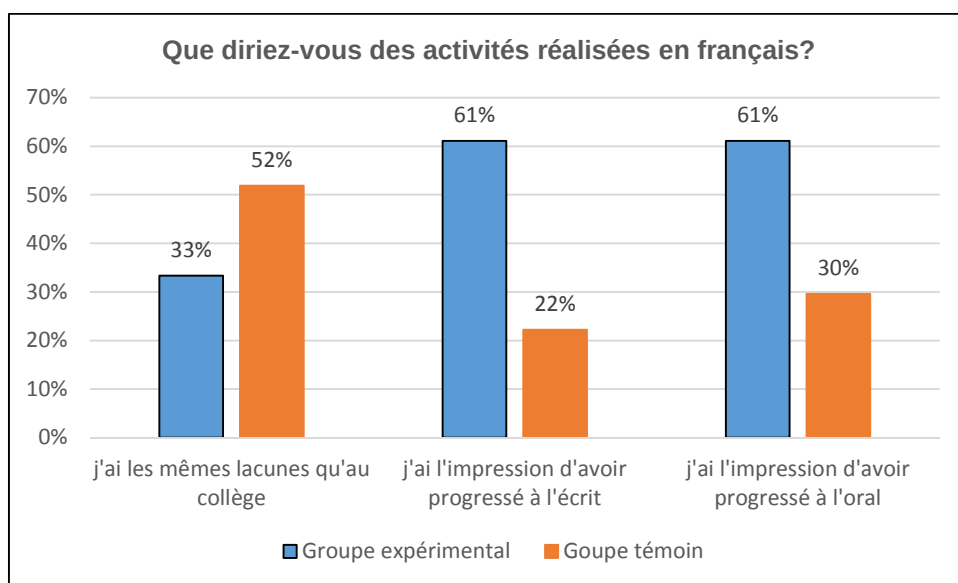
Le graphique suivant illustre que les apprentis du groupe, expérimental se projettent également plus dans la perception que le lecteur aura de leur texte, puisque 70 % (14 apprentis sur 18) disent prendre toujours en compte le destinataire dans leur texte contre 27 % (8 apprentis sur 27) dans le groupe expérimental.

Graphique n° 18 : prenez-vous en compte le destinataire dans vos écrits? (mai 2014)



À la question « Que diriez-vous des activités réalisées en français », 61 % (12/18) des apprentis du groupe expérimental expriment le sentiment d'avoir progressé à l'écrit. Dans le groupe témoin, ils ne sont que 30 % à le penser.

Graphique n° 19 Que diriez-vous des activités réalisées en français ? (mai 2014)



Pour conclure, il faut ajouter que le groupe expérimental confirme sa volonté de continuer la production d'écrits pour le blog, en 2^e année de CAP puisque tous répondent favorablement à la question « Souhaitez- vous continuer le travail d'écriture via le blog? ».

Cet ensemble de résultats me permet de soutenir que les apprentis qui ont participé à cette expérience « blog » ont développé des attitudes positives touchant les activités scolaires proposées au CFA. Ils jugent tout aussi positivement l'usage du traitement de texte (« ça gagne du temps » ; « ça permet d'écrire mieux » ; « on recopie moins ». Ils précisent que le blog leur a permis « d'écrire pour de vrai », et de progresser en production écrite : « j'écris mieux qu'avant et je fais moins de hors-sujet ».

Chapitre 7

Discussion

Les résultats présentés ci-dessus confirment les résultats recueillis par Plane (1995) ainsi que ceux de Crinon et Legros (2000) : les logiciels d'écriture permettent d'aider à l'élaboration du texte en facilitant la mise en place des processus mis en jeu dans les tâches de production (planification, révision) à condition que l'emploi du nouvel outil soit accompagné d'interventions pédagogiques. L'usage du traitement de texte a facilité l'acquisition de certaines procédures d'écriture. Il a permis d'expliquer aux apprentis les différentes opérations amenant à améliorer leurs écrits : déplacer, supprimer, ajouter, remplacer.

Les résultats de mon étude invalident ceux de Poudet (1995) qui concluait de son étude que « les écrits avec le traitement de texte sont de mauvaise qualité à cause du coût cognitif important pour les élèves à s'approprier l'outil » (p. 83).

Au départ, pour tous les élèves, réviser un texte consistait à vérifier l'orthographe et la ponctuation. C'est pourquoi j'ai fait l'hypothèse que, pour favoriser le développement des connaissances et des compétences dans ce domaine, il fallait changer la conception des apprentis sur ce que signifie « réécrire un texte » en termes de procédures à mobiliser. Au cours des séquences, j'ai tout mis en œuvre pour enseigner aux apprentis des deux groupes comment structurer, affiner et clarifier leurs propos.

En outre, j'ai fait l'hypothèse que l'usage du traitement de texte devrait être une aide précieuse pour ces apprentissages à condition de ne pas laisser les apprentis seuls mais d'accompagner cet usage de l'informatique par l'enseignement des connaissances et des compétences requises pour réécrire un texte en profondeur et par la mise en œuvre d'un fort guidage. Les données que j'ai recueillies valident mes choix initiaux.

Les apprentis du groupe expérimental ont pris conscience que le traitement de texte n'a pas pour seule et unique fonction de « fabriquer » du texte mais présente l'avantage de pouvoir exercer une action importante sur ledit texte. Au démarrage du projet, il était courant d'entendre « on va aux ordinateurs » « on va faire de l'informatique » et, quelle que soit l'activité proposée, les élèves se précipitaient sur les machines. Les consignes devaient donc être données avant le positionnement devant l'écran si l'on voulait que les élèves les appliquent. Au cours du projet, les apprentis du groupe expérimental ont mis en place des stratégies d'écriture, privilégiant en premier lieu la planification du texte à écrire. Les réflexions sur le but et les objectifs à atteindre, ainsi que sur la prise en compte du destinataire, ont la plupart du temps été menées sur papier avant le passage à l'écran. Le traitement de texte leur a ensuite permis d'organiser leurs idées et de réviser pour aboutir à une version finale satisfaisante.

De nombreux auteurs ont montré qu'il ne suffit pas de mettre les élèves devant un ordinateur pour que l'environnement change et que celui-ci soit, à lui seul, vecteur d'apprentissage. Pour qu'il le soit, il faut saisir dans quel système d'enseignement s'inscrit la situation créée et le rapport nouveau au savoir qu'elle permet. Touchant l'enthousiasme des élèves, il faut donc distinguer le plaisir de « faire de l'informatique » de celui que les élèves éprouvent quand ils ont le sentiment d'apprendre et d'avoir appris.

Nous l'avons vu, au départ, les apprentis associaient l'informatique au plaisir de la communication sur les réseaux sociaux ou les jeux. L'utilisation outillée, consciente et éclairée de cet outil a permis de provoquer chez eux le plaisir d'apprendre et de transmettre mais aussi de la prise de conscience de leurs progrès.

À la suite de Plane (1994) et de Séguy (1994) qui ont montré que le fait de produire des textes adressés à des destinataires authentiques permettait d'aider les élèves à mieux se représenter les conditions de réception j'ai voulu savoir si mes options pédagogiques et didactiques produisaient les effets attendus. Autrement dit, j'ai cherché à savoir si le fait de proposer des activités d'écriture explicitement finalisées par un but (la création et la tenue d'un blog), produisaient des effets sur l'augmentation de la compréhension de l'importance de planifier, mettre en texte et réécrire et sur l'engagement des apprentis dans les tâches d'écriture.

Les observations que j'ai faites et les résultats que j'ai recueillis montrent que les apprentis qui ont bénéficié du dispositif se sont mieux représenté les conditions de réception de leurs textes et ont développé de nombreuses compétences en production écrite (prise en compte du destinataire, relecture et réécriture de leur brouillon). La socialisation des écrits scolaires a donc bien eu l'effet attendu sur l'acquisition des stratégies que l'on sait efficaces.

Les résultats présentés ci-dessus confirment ceux recueillis par Englert (2006) qui montraient que les interactions entre élèves favorisaient le développement de leurs compétences d'écriture. J'ai voulu savoir si en proposant un projet d'écriture commun je provoquais des effets à la fois sur l'engagement dans les activités d'écriture et sur les compétences à acquérir (planification, mise en texte, révisions).

Les observations que j'ai réalisées font apparaître que le travail sur l'écran avec le texte en train de se construire a permis la discussion entre élèves et a favorisé les interactions verbales. Les échanges ont porté sur des aspects variés de la rédaction de textes : thèmes, présentation, vocabulaire ou même orthographe. De plus, face au traitement de texte, il y a eu mutualisation des connaissances. On peut donc qualifier ces activités d'écritures de « collaboratives » et « coopératives ». En effet, ces échanges leur ont permis de clarifier et de structurer leur pensée. Les apprentis ont apprécié les phases d'échanges oraux, sortes de *brainstorming*, où les idées ont été mises en commun. Ils disent avoir également aimé les moments de lecture « publique » où chacun devait donner son avis avant réécriture et amélioration. Cette coopération a donc permis à l'écrit de gagner en efficacité.

CONCLUSION

Il ressort de cette expérience que le blog est un outil utile pour les professeurs de français car il permet d'enseigner et d'entraîner de multiples compétences et connaissances requises dans la production d'écrit. La publication en ligne est un moyen de donner un but aux activités et, partant, de dynamiser le cours et de faire travailler tous les apprentis. Mais pour arriver à cette émulation, il faut que les élèves aient le sentiment qu'ils progressent. Il faut aussi que le blog fasse partie intégrante de la vie de groupe, qu'il devienne incontournable, qu'il ne soit pas un simple gadget utilisé de temps en temps. Il faut le fréquenter assidûment – que les apprentis y naviguent le plus possible pour évaluer la qualité de leurs écrits – le projeter sur le mur de la classe *via* le vidéoprojecteur quand de nouveaux travaux ont été intégrés pour que tous puissent se prononcer.

Mais il n'a pas pour seule fonction de valoriser les productions d'apprentis. J'ai, en effet, découvert qu'au fil des semaines ceux-ci devenaient peu à peu conscients des enjeux de la publication, du rapport au public, de la situation de communication nouvelle dans laquelle je les avais conduits. Ce que je prenais au départ pour un outil est devenu un modèle éditorial et un changement profond induit par les nouveaux statuts d'auteurs et de directeur de publication qui viennent s'ajouter à ceux d'élèves et d'enseignant.

Les compétences des élèves en production écrite ont été améliorées grâce aux pratiques d'enseignement appuyées sur l'usage du traitement texte utilisé dans un contexte TICE. L'ordinateur a été déclencheur de l'écrit et la calligraphie, qui pouvait empêcher certains élèves d'entrer dans la tâche d'écriture, a été supprimée par le traitement de texte permettant effacement, déplacement, insertion sans avoir à réécrire tout le texte. Le traitement de texte permet donc de rendre moins coûteuses et plus visibles les stratégies qui sous-tendent une réécriture raisonnée et efficace. Si on reprend le processus d'écriture modélisé par Hayes et Flower (1980), les apports du traitement de texte sont identifiables à chaque étape du processus d'écriture :

- La planification permet l'organisation d'une première structure du texte à l'aide des insertions et déplacements faciles.
- La mise en texte est aidée par de multiples remaniements possibles et une construction formelle dont la clarté facilite la relecture.
- La révision peut se faire directement à l'écran, pour éviter les copies successives.

Il faut souligner que plusieurs apprentis du groupe expérimental ont voulu imprimer leur texte pour pouvoir en faire une relecture efficace. La taille de l'écran restreint la portion de texte lisible et accroît le cloisonnement et le découpage du texte. Ils avaient donc des difficultés à se faire une idée globale et l'organisation en paragraphes était rendue plus difficile.

L'utilisation du traitement de texte avec le groupe témoin, sans intervention pédagogique et didactique, n'a montré aucune amélioration sur la planification et la textualisation, les modifications sur le texte restant très superficielles.

La simple introduction des TICE ne suffit pas pour apprendre aux apprentis les procédures et les stratégies de la production écrite. Ils ont donc besoin d'un enseignement durable et explicite des connaissances, des stratégies, des compétences requises par les tâches et les activités d'écriture.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (2010). Apprendre à produire des textes en situation scolaire. In M. Crahay et M. Dutrévis (Éds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 274 - 290). Bruxelles: De Boeck.
- Anis, J. (2000). Vers une sémiolinguistique de l'écrit. *Linx*, (43), 29–44.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Bros, F. (2009). *Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique: évolutions de la raison graphique dans des dispositifs de formation d'adultes « médiatisés »*. Lille 1. Retrieved from <http://www.theses.fr/2009LIL12001>
- Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves: évaluer autrement. *Repères-Institut National de Recherche Pédagogique*, (26-27), 123–148.
- Caillot, & Gary. (1993). *Livre - Ecrire avec et sans ordinateur au collège*. Paris: Delachaux et Nieslé.
- Clément, J. (1998). Du livre au texte Les implications intellectuelles de l'édition électronique. *Revue Sciences et Techniques Éducatives*, 5, 401–409.
- Crinon, J., & Legros, D. (2000). De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil. *Repères*, 22, 161–175.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches En Didactique Du Français Langue Maternelle*, 4, 9 - 22.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Carnet des sciences de l'Education, Université de Genève.
- Dutrévis, M., Toczek, M.-C., & Buchs, C. (2010). Régulation sociale des apprentissages scolaires. In M. Crahay et M. Dutrévis, *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 86–110). Bruxelles: De Boeck.
- Fabre, C. (1987). *Les Activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*. La Sorbonne, ParisV.

- Fayol, M., & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly, *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits: actes du 3ème colloque international de didactique du français*, (pp. 223–239). Bruxelles: De Boeck.
- Godinet, H., Pochon L.-O., Bruillard É. & Maréchal A., (2007). Apprendre (avec) les progiciels : entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles. *Revue française de pédagogie*, n° 159, (pp. 206–208).
- Guen, Luc. (1993). *Formation multimédia, outils et méthodes* (Vol. 1. Rôle des nouvelles technologies en formation). Paris: Cahiers du CREN.
- Hayes J.-R. & Flower L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lebrave, J.-L. (2000). Lire et écrire au XIX^{ème} siècle. In *Lecture-écriture et nouvelles technologies*. Paris: CNDP.
- Lévy, P. (1990). *Les Technologies de l'intelligence*. La Découverte.
- Marty, N. (2005). *Informatique et nouvelles pratiques d'écriture*. Paris: Nathan.
- Pelgrims, G., & Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage: le rôle des pratiques d'enseignement. In M. Crahay et M. Dutrévis (Éds.) *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 111–135). Bruxelles: De Boeck.
- Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1995). Un environnement d'apprentissage encore à expérimenter. Retrieved from http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS011_7.pdf
- Plane, S. (1994). *Didactique et pratiques d'écriture. Écriture au collège*. Paris: Nathan.
- Plane, S. (1995a). De l'outil informatique d'écriture aux outils d'apprentissage: une réflexion didactique à développer et des recherches à poursuivre. *Repères*, 11, (pp. 3–14).
- Plane, S. (1995b). Pratiques sociales expertes et dispositifs didactiques d'écriture sur traitement de texte. *Repères*, 11, (pp. 103–123).
- Pouder, M.-C. (1995). L'écriture sur ordinateur et ses représentations chez des élèves de CM2 en atelier informatique. *Repères*, 11, (p. 73–86).

- Pouder, M.-C., Temporal, N. & Zwobada-Rosel, J. (1990). Propos d'ordinateur. In *Diversifier l'enseignement du français écrit, Actes du IV^e colloque international de Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM)* (p. 213–217). Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- Séguy, A. (1994). Écrire et réécrire en classe, pour quoi faire. *Finalisation Des Écrits et Critères de Réécriture. Repères, 10*, (p. 13–32).
- Turco, G., Plane, S. & Mas, M. (1994). Construire des compétences en révision et réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *Repères, 10*, (pp. 67-82).

ANNEXES

Stéphanie MAIGNE

Directrice de mémoire : Sylvie CÈBE

2013-2014

ÉSPÉ d'Auvergne, Université Blaise Pascal

Sommaire

<u>Annexe 1 : questionnaire apprenti.....</u>	83
<u>Annexe 2 : les acteurs de l'apprentissage au CFA.....</u>	86
<u>Annexe 3 : séquence « Comment parler de soi ».....</u>	89
<u>Annexe 4: séquence « Quels sont les atouts des blogs ? ».....</u>	91
<u>Annexe 5 : séquence « Comment sensibiliser aux enjeux énergétiques et au tri des déchets ».....</u>	93
<u>Annexe 6: séquence «Comment communiquer par écrit».....</u>	95
<u>Annexe 7: séquence «Comment mobiliser et utiliser ses connaissances professionnelles au service de la production d'écrits».....</u>	97
<u>Annexe 8 : questionnaire apprenti groupe expérimental.....</u>	99
<u>Annexe 9 : questionnaire apprenti groupe témoin.....</u>	101

ANNEXE 1 : questionnaire apprenti

Vous pouvez cocher plusieurs réponses

Nom :

Prénom :

Année de naissance :

1. Quel a été votre parcours scolaire avant l'entrée en apprentissage ?

- ☐ SEGPA ☐ 3^e DP6 ☐ 3^e générale ☐ Lycée Général
☐ Lycée Professionnel ☐ vie active ☐ autre :.....

2. Avez-vous validé un diplôme ?

- ☐ Non ☐ Brevet des Collèges ☐ CFG ☐ autre :

3. Avez-vous validé le B2i ?

- ☐ oui ☐ non

4. Quelles sont vos ambitions après l'obtention de votre CAP ?

- ☐ Vie active ☐ Brevet Professionnel ☐ Bac Pro ☐ CAP connexe
☐ autre :.....

5. D'après vous, à quoi l'enseignement du français sert-il en CAP ?

- ☐ à améliorer sa compréhension en lecture
☐ à améliorer sa façon de parler
☐ à améliorer sa façon d'écrire
☐ à refaire ce qui a été vu au collège
☐ à rien car je n'ai plus rien à apprendre en français
☐ à gagner des points pour valider le CAP
☐ à perdre des points pour le CAP
☐ autre :.....

6. Que diriez-vous des activités réalisées en français depuis le début d'année ?

- ☐ j'ai les mêmes lacunes qu'au collège
☐ j'ai l'impression d'avoir progressé à l'écrit
☐ j'ai l'impression d'avoir progressé à l'oral
☐ autre :.....

7. D'après vous, le français est-il utile dans la vie quotidienne

- ☐ non
- ☐ oui **il est utile pour :**
- ☐ bien lire et bien comprendre ce qu'on lit
- ☐ bien s'exprimer à l'oral
- ☐ bien écrire (courriers, mails...)
- ☐ autre :.....

8. D'après vous, le français sert-il dans votre métier ?

- ☐ non
- ☐ oui et il sert à :
- ☐ à bien s'exprimer à l'oral ☐ à bien écrire (courriers, mails...)
- ☐ à bien lire ☐ à maîtriser le vocabulaire technique
- ☐ autre :.....

9. Vous écrivez...

- ☐ jamais ☐ SMS ☐ Réseaux sociaux (facebook, twitter...)
- ☐ carte postale de vacances ☐ mails ☐ lettres personnelles (amis, famille)
- ☐ lettres professionnelles ou administratives ☐ compte rendu de travail, de chantier
- ☐ journal intime ☐ autre :.....

10. Quand vous écrivez, faites-vous un brouillon ou vous relisez-vous ?

- ☐ jamais ☐ parfois ☐ toujours
- Pourquoi?

11. Pensez-vous à la personne qui va vous lire (destinataire) lorsque vous écrivez ?

- ☐ jamais ☐ parfois ☐ toujours
- Pourquoi?

12. Lisez- vous des livres, des journaux, sur internet, des mails, des sms...

- ☐ tous les jours ☐ très souvent ☐ souvent ☐ rarement ☐ presque jamais ☐ jamais

13. Quelles sont vos lectures ?

- ☐ romans ☐ documentaires ☐ magazines ☐ presse écrite ☐ BD ☐ internet
- ☐ autre :.....

14. Êtes-vous connecté à internet ?

☐ oui ☐ non

Si oui, vous êtes connecté par :

☐ un ordinateur familial ☐ un ordinateur personnel ☐ un téléphone portable ☐ une tablette

15. Vous utilisez internet...

☐ tous les jours ☐ très souvent ☐ souvent ☐ rarement ☐ presque jamais ☐ jamais

16. A quoi vous sert internet ?

- ☐ à rien ☐ à discuter avec des amis ☐ à chercher des informations
☐ à écouter de la musique ☐ à faire des achats ☐ à publier des photos
☐ à vous tenir informé de l'actualité ☐ à faire des recherches documentaires ☐ à jouer
☐ autre :

17. Avez-vous l'occasion de visiter des blogs, des pages personnelles ou des forums ?

☐ tous les jours ☐ très souvent ☐ souvent ☐ rarement ☐ presque jamais ☐ jamais

Sur quels thèmes ?

.....

18. Si oui, écrivez-vous des commentaires ?

☐ oui ☐ non

Pourquoi ?

.....

19. D'après vous, que peut-on trouver sur un blog ?

- ☐ des témoignages (voyages, sorties...) ☐ des informations sur un thème précis
☐ des échanges d'opinions sur un thème ☐ des photos
☐ autre :

20. Avez-vous déjà créé un site internet ou un blog ?

☐ oui ☐ non

Si oui, sur quel sujet ?

Nous vous remercions d'avoir pris du temps pour répondre à notre enquête.

ANNEXE 2 : les acteurs de l'apprentissage au CFA

Questionnaire

Nom :

Discipline :

1. Utilisez-vous internet ?

☐ jamais ☐ tous les jours ☐ parfois

2. A quoi vous sert internet ?

☐ à rien ☐ à discuter avec des amis ☐ à chercher des informations

☐ à écouter de la musique ☐ à faire des achats ☐ à publier des photos

☐ à se tenir informé de l'actualité ☐ à faire des recherches documentaires

☐ jeux vidéos ☐ autre :

3. Avez-vous l'occasion d'aller sur des blogs , des pages perso ou des forums ?

☐ parfois ☐ souvent ☐ jamais

Sur quels thèmes ?

4. D'après vous que peut-on trouver sur un blog ?

☐ des témoignages (voyages, sorties...) ☐ des informations sur un thème précis

☐ des échanges d'opinions sur un thème ☐ des photos ☐ autre :

5. Ecrivez-vous des commentaires ?

☐ oui ☐ non Pourquoi ? :

6. Avez-vous déjà créé un site internet ou un blog ?

☐ oui ☐ non

Si oui, sur quel sujet ?

.....

7. Comment caractériseriez-vous le groupe par 13 – plaq 12 en terme de qualité de travail, autonomie, degré d'implication et de motivation, relationnel avec les formateurs et le CFA... :

.....

.....

.....

.....

8. Nous allons réaliser un blog avec eux. Quels sont selon vous les effets que l'on peut en attendre du point de vue des apprentissages.

.....

.....

.....

.....

9. Souhaiteriez-vous participer à la création d'un blog avec le groupe des PAR 13 PLAQ 12 ?

☐ oui ☐ non

Pourquoi ?

.....

De quelle

manière ?.....

.....

10. Quelles seraient vos attentes en terme de contenus ?

.....

.....

.....

.....

Analyse des résultats

L'équipe pédagogique est composée de 7 formateurs.

L'équipe de l'animation en journée est constituée de 3 animateurs.

La responsable du Centre de Ressources et d'Aide à la Formation

Le dépouillement des questionnaires met en évidence que 6 membres de l'équipe sur 7 utilisent Internet quotidiennement et leurs pratiques personnelles ressemblent à celle des apprentis.

45% d'entre eux visitent les blogs. Cet outil de communication leur permet essentiellement de trouver des renseignements sur un thème lié à leurs loisirs : cuisine, santé, environnement, sports, bricolage, voyages...

Seulement 20 % écrivent des commentaires ou participent à des forums. Il s'agit pour eux d'échanger des opinions, de donner des conseils. Pour les autres, écrire un commentaire n'est pas un automatisme, certains ne souhaitant qu'être lecteur et ne pas participer aux échanges. On constate donc que l'équipe éducative est beaucoup moins dans la communication écrite que les apprentis. Seule la responsable du CRAF, indique avoir participé à la création d'un site Internet ou d'un blog (site du CFA).

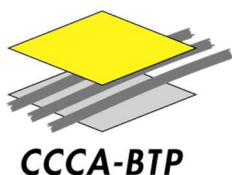
J'ai ensuite souhaité connaître leur avis sur la mise en place du projet blog avec le groupe PAR 13 PLAQ 12. Pour l'ensemble de l'équipe éducative, semble pertinente. Cinq sur sept y voient un outil favorisant l'interdisciplinarité tout en plaçant les apprentis en situation de projet et pensent que cet outil permettra de s'impliquer davantage dans leur formation et d'intensifier le lien avec l'entreprise.

Deux formateurs sur les sept ne voient pas l'intérêt d'un tel projet et un animateur me met en garde sur les risques de débordement à travers des commentaires déplacés.

Seuls 5 formateurs, sur les cinq que le projet intéresse, souhaitent prendre part de façon concrète à l'élaboration du blog. Les deux formateurs d'atelier, voyant là une occasion d'intensifier l'interdisciplinarité, désirent y participer, considérant que le blog est un bon moyen de valoriser les activités des apprentis. Le besoin de communication entre formateurs, entre apprentis et formateurs ainsi qu'avec les maîtres d'apprentissage est également porté au crédit de ce projet.

Les deux formateurs qui ne souhaitent pas participer avancent l'argument du manque de temps. Aux apprentis et à moi de les convaincre de la pertinence de ce projet.

ANNEXE 3 : séquence « Comment parler de soi ».



FICHE DESCRIPTIVE DE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE

Discipline : FRANCAIS

PROBLÉMATIQUE

Comment parler de soi à travers l'autoportrait?

OBJECTIF DE LA SÉQUENCE :

Rédiger son autoportrait

FINALITÉ : Se construire – Recherche et affirmation de soi

COMPÉTENCE(S) VISÉE(S) :

Lire des textes et identifier les caractéristiques des autoportraits
Ecrire une présentation personnelle : organiser son texte, enrichir le contenu
Utiliser les adjectifs : le vocabulaire du portrait ; Accords au sein du groupe nominal.
Lexique valorisant / dévalorisant
Présent de l'indicatif

DOMINANTE :

ORAL :

ECRIT : X

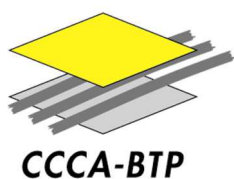
Consigne d'écriture = Rédigez votre présentation personnelle. Vous vous présenterez, vous ferez votre description physique et vous donnerez des détails sur votre caractère (qualités et défauts). Vous indiquerez également vos goûts dans différents domaines (musique, vêtements, films, loisirs...). Votre texte sera au présent de l'indicatif et comportera au moins 15 lignes.

Documents autorisés : l'ensemble des supports de la séance, dictionnaire.

Grille d'analyse des productions écrites

Critères	Respecté	Non respecté	A améliorer
Le texte est écrit à la première personne du singulier			
Le texte répond à la consigne :			
- Présentation personnelle			
- Description physique			
- Caractère			
- Goûts			
Présence d'adjectifs en lien avec le vocabulaire du portrait.			
Les informations données sont cohérentes			
Accords du nom et de l'adjectif			
Les verbes sont conjugués correctement			
Le texte est bien présenté			
Le texte est structuré et organisé			
Le texte respecte la ponctuation et les majuscules			
La longueur du texte est respectée (15 lignes)			
L'orthographe est respectée			

ANNEXE 4: séquence « Quels sont les atouts des blogs ? »



FICHE DESCRIPTIVE DE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE Discipline : FRANÇAIS / EDUCATION CIVIQUE

PROBLÉMATIQUE :

Quels sont les atouts des blogs ?

OBJECTIFS DE LA SÉQUENCE :

- Mener une réflexion sur l'intérêt et le contenu d'un blog
- Création d'un blog
- S'approprier le projet et définir des critères qualitatifs

FINALITE : s'insérer dans la Cité

COMPÉTENCES VISÉES :

Capacités : Effectuer une recherche et confronter des informations

Saisir l'organisation et les enjeux des messages écrits

Repérer l'implication de l'émetteur et la prise en compte du destinataire

Attitudes : Accepter d'entrer dans l'échange oral.

Mettre son expérience à distance par la lecture

Être curieux de l'expérience des autres à travers les blogs

Activités d'expression orale : reformuler, résumer, prendre position

Hist-Géo : Utiliser les TUIC (techniques usuelles de l'information et de la communication)

Travailler en équipe

Présenter à l'oral un court exposé structuré

MOYENS – RESSOURCES :

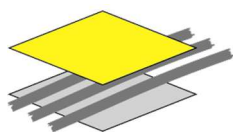
CRAF - Internet

Vidéo projecteur

GRILLE D'ÉVALUATION D'UN BLOG

CRITERES	BIEN	A AMÉLIORER
Blog bien ordonné (articles)		
Blog bien organisé (rubriques ou catégories)		
Descriptions détaillées dans les articles		
Qualités des informations données		
Équilibre entre textes et photos		
Blog bien présenté		
Importance du choix des couleurs		
Présence de photos pour illustrer		
Facilité de navigation		

ANNEXE 5 : séquence « Comment sensibiliser aux enjeux énergétiques et au tri des déchets »



CCCA-BTP

FICHE DESCRIPTIVE DE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE

Discipline : FRANÇAIS / EDUCATION CIVIQUE

PROBLÉMATIQUE :

Comment sensibiliser aux enjeux énergétiques et au tri des déchets ?

OBJECTIF DE LA SÉQUENCE :

- Poursuivre l'engagement du CFA dans le projet de l'Agenda 21 et participer à la semaine nationale du développement durable à l'échelle du CFA
- Fournir une première situation d'écrit pour le blog

FINALITÉ : S'insérer dans la Cité et dans l'univers professionnel

COMPÉTENCES VISÉES :

Capacités : Effectuer une recherche

Reformuler ce que l'on vient d'apprendre et expliquer ce que l'on vient de faire

Mobiliser ses connaissances, les formaliser, les réutiliser

Interroger une personne ressource

Prendre en compte le destinataire dans une production écrite

Accepter de relire et réécrire pour progresser et mener un projet à son terme

Attitudes : Mettre son expérience à distance par la lecture et l'écriture

Mettre en relation et comparer différents supports (textes, schémas...)

Pratique raisonnée de la langue : mise en page d'un texte

MOYENS – RESSOURCES :

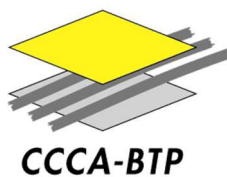
Mr M. (maître conférencier EDF-GDF) Conférence sur le développement durable	Formateurs professionnels Formatrice PSE	CRAF Vidéoprojecteur
---	---	-------------------------

GRILLE D’EVALUATION D’UN ARTICLE

Vous rédigerez un article pour présenter votre participation au projet du CFA sur la décoration des récupérateurs de papier. Vous expliquerez les consignes qui vous ont été données, le matériel que vous avez utilisé et toutes les étapes de votre création.

Critères	Non respecté	Respecté	A améliorer
Le texte répond à la consigne : - Introduire le texte (contexte de réalisation, projet) - Enoncer le matériel - Donner les étapes de la création			
Le texte apporte des informations et éclaire le lecteur sur la démarche de décoration.			
Le texte prend en compte le destinataire : les lecteurs du blog. Donc le vocabulaire doit être adapté.			
Le texte est structuré : - il est organisé selon un ordre chronologique - les connecteurs logiques sont utilisés			
L’orthographe et la syntaxe sont respectées			
Le texte a un titre			

ANNEXE 6: séquence «Comment communiquer par écrit»



FICHE DESCRIPTIVE DE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE

Discipline : FRANÇAIS

PROBLÉMATIQUE : Comment communiquer par écrit ?

OBJECTIFS : Rédiger une lettre destinée à son entreprise

FINALITÉ : S'insérer dans le groupe

COMPÉTENCES VISÉES :

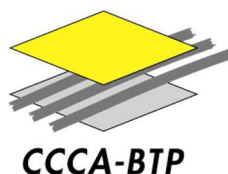
Savoir organiser sa pensée

- Reformuler ce que l'on vient d'apprendre, et expliquer ce que l'on vient de faire
→ Savoir lire, savoir écrire
- Lire tous les discours et tous les genres de texte
- comprendre l'organisation et les enjeux des messages écrits
- prendre en compte le destinataire et choisir le type de discours attendu dans une production écrite
- utiliser une langue correcte et les codes requis dans une situation de communication.
→ Savoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit, savoir écouter
- se dire, dire le monde, avec un vocabulaire précis

Grille d'analyse des productions écrites (évaluation fin de séquence)

Critères			
Le texte répond à la consigne :	Non respecté	Respecté	A améliorer
- lettre à l'employeur			
- remercier			
- donner des nouvelles			
- raconter son expérience			
La mise en forme de la lettre est respectée : <i>Expéditeur – Destinataire - Date et lieu - Formule d'appel – Paragraphes - Signature</i>			
Les informations données sont cohérentes			
Le texte est structuré et organisé			
Le texte est bien présenté			
Le texte respecte la syntaxe et l'orthographe.			

ANNEXE 7: séquence «Comment mobiliser et utiliser ses connaissances professionnelles au service de la production d'écrits»



FICHE DESCRIPTIVE DE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE Discipline : FRANÇAIS

PROBLÉMATIQUE : Comment mobiliser et utiliser ses connaissances professionnelles au service de la production d'écrit ?

OBJECTIFS : Réaliser un glossaire professionnel

FINALITÉ : S'insérer dans l'univers professionnel

COMPÉTENCES VISÉES :

Savoir organiser sa pensée

- Mobiliser ses connaissances, les formaliser, les réutiliser
- Reformuler ce que l'on vient d'apprendre, et expliquer ce que l'on vient de faire

→ **Savoir lire, savoir écrire**

- comprendre l'organisation et les enjeux des messages écrits
- prendre en compte le destinataire et choisir le type de discours attendu dans une production écrite
- utiliser une langue correcte et les codes requis dans une situation de communication.

→ **Savoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit, savoir écouter**

- se dire, dire le monde, avec un vocabulaire précis

Grille d'analyse des productions écrites

Critères	Non respecté	Respecté	A améliorer
Cohérence de la définition			
Utilisation d'exemples			
Précisions des informations			
Utilisation du vocabulaire professionnel			
Respect de la syntaxe et orthographe			

ANNEXE 8 : questionnaire apprenti groupe expérimental

Nom :

Prénom :

1. Que diriez-vous des activités réalisées en français ?

- ☐ j'ai les mêmes lacunes qu'au collège ☐ j'ai l'impression d'avoir progressé à l'écrit ☐ j'ai l'impression d'avoir progressé à l'oral ☐
- autre :

2. Quand vous écrivez, faites vous un brouillon ou vous relisez-vous ?

- ☐ jamais ☐ parfois ☐ toujours

Pourquoi ? :

.....

3. Pensez-vous à la personne qui va vous lire (destinataire) lorsque vous écrivez ?

- ☐ jamais ☐ parfois ☐ toujours

Pourquoi ? :

.....

4. Nous avons travaillé ensemble à l'élaboration d'un blog. Que pensez-vous de ce projet ?

.....

.....

5. A quelle fréquence êtes vous allé sur le blog ?

- ☐ jamais ☐ quand je reçois la newsletter ☐ régulièrement

6. Les articles du blog vous paraissent :

- ☐ complets et intéressants ☐ inutiles

7. Avez-vous publié des commentaires ?

- ☐ oui ☐ non

8. Combien d'articles avez-vous publiés?

- ☐ aucun ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ou plus

9. Votre maitre d'apprentissage a –t-il visité le blog ?

☐ je ne sais pas ☐ oui ☐ non

10. D'après vous quels types d'informations manquent dans ce blog? Quels thèmes n'avons-nous pas abordés ?

.....
.....

11. Avez-vous l'occasion d'aller sur d'autres blogs , des pages perso ou des forums ?

☐ parfois ☐ souvent ☐ jamais

Sur quels thèmes ?

.....

12. Si oui, écrivez-vous des commentaires ?

☐ oui ☐ non Pourquoi ? :

.....

13. D'après vous quels sont les éléments importants pour qu'un blog soit réussi ?

.....
.....

14 . Pensez-vous que notre blog répond à ces critères ?

.....
.....

15. Souhaitez- vous continuer le travail d'écriture via le blog?

☐ oui ☐ non Pourquoi ? :

.....

ANNEXE 9 : questionnaire apprenti groupe témoin

Nom :

Prénom :

1. Que diriez-vous des activités réalisées en français ?

- | | |
|---|--|
| ☐ j'ai les mêmes lacunes qu'au collège | ☐ j'ai l'impression d'avoir progressé à l'écrit |
| ☐ j'ai l'impression d'avoir progressé à l'oral | ☐ autre :..... |

2. Quand vous écrivez, faites vous un brouillon ou vous relisez-vous ?

- ☐ jamais ☐ parfois ☐ toujours

Pourquoi ? :

.....

3. Pensez-vous à la personne qui va vous lire (destinataire) lorsque vous écrivez ?

- ☐ jamais ☐ parfois ☐ toujours

Pourquoi ? :

.....